

APRESENTAÇÃO

O quinto número da Revista da FAEEBA é dedicado ao tema EDUCAÇÃO E EDUCADORES. Por este motivo, iniciamos a edição com um *depoimento* sobre Anísio Teixeira. As cartas dirigidas ao professor Edivaldo Boaventura, então iniciante no trato dos problemas educacionais, mostram características marcantes do educador baiano, competente e perspicaz, e sempre atencioso com todos que, como ele, lutaram pela melhoria da Educação no país.

A seção dos *Artigos* começa com uma longa análise da "pessoa" do professor, abordando, de um lado, as qualidades psicológicas que caracterizam o professor competente e comprometido, e de outro lado, a falta de maturidade e os complexos de infância não resolvidos, que são as características do professor fraco ou irresponsável.

A questão da "formação do educador" é abordada a partir da discussão do estatuto científico da Pedagogia, cujo objeto teórico se diferencia das demais ciências, tais como a Psicologia ou a Sociologia. Uma nova proposta pedagógica deve devolver ao educador a confiança de que é ele quem pensa e constrói a sua práxis.

O estudo sobre os "Alunos de Pedagogia" coloca como ponto de partida a questão do salário do professor. Diante das perspectivas pouco promissoras oferecidas pela profissão de educador, pergunta-se: quem são os atuais alunos de Pedagogia? Ou seja: qual é o perfil sócio-econômico destes alunos e quais são os motivos que os levaram a optar por este curso?

A questão das desigualdades sociais no Brasil e, especialmente, o problema do abandono da infância são objeto de um estudo em que se descreve a situação dos meninos de rua de Salvador, e cujos depoimentos revelam um mundo de sonhos e de miséria.

O último artigo, nesta seção, relata os primeiros resultados de uma pesquisa-ação realizada nas escolas municipais de Salvador, onde funciona o ensino noturno, procurando lançar as bases para uma nova estratégia de Educação de Adultos.

A seção dos *textos* curtos trata de questões não menos importantes dentro da temática geral do educador. O primeiro texto analisa o trabalho educacional de Roquette-Pinto, pioneiro na difusão do saber escolar via rá-

dio e cinema educativo, na primeira metade deste século. Um segundo texto descreve como os professores são construtores, com maior ou menor nível de consciência, do currículo escolar, e propõe uma perspectiva deliberatória do currículo, para que seja permitido aos próprios professores opinar sobre o estabelecimento dos rumos de seu trabalho pedagógico.

Segue, depois, o resultado de uma pesquisa, baseada em depoimentos de professores e alunos, sobre a questão da autoridade docente na sala de aula. Outro texto propõe uma nova visão sobre a escola pública, quando uma prática pedagógica crítica pode estimular entre os alunos uma postura de resistência e de luta pelos seus direitos e pela sua cidadania.

Finalmente, dois textos abordam o papel da arte na Educação, tanto no processo ensino-aprendizagem, quanto na formação do professor alfabetizador.

A Revista da FAEEBA publica, também, artigos dos *alunos* da sua Faculdade. Desta vez, sob o título *Educação: privilégio ou necessidade?*, duas alunas apresentam um estudo sobre a Educação Infantil e a Educação na Zona Rural.

Na última seção deste número, publicamos uma longa *entrevista* com o Professor Edivaldo Boaventura, da Universidade Federal da Bahia, duas vezes Secretário de Educação do Estado da Bahia, criador e primeiro reitor da Universidade do Estado da Bahia e, atualmente, Diretor Geral do jornal *A Tarde*, o diário mais importante da Bahia.

Agradecemos a todos os que colaboraram para a realização deste número e aproveitamos a oportunidade para informar aos pesquisadores, professores e interessados os temas dos próximos números da Revista da FAEEBA.

TEMAS	Prazo de entrega dos artigos	Lançamento previsto
Educação, Ciência e Tecnologia	30.09.96	dezembro de 1996
Educação e Ética Social	30.03.97	junho de 1997
Educação e Terceiro Milênio	30.09.97	dezembro de 1997

Os Editores

DEPOIMENTO

O ANÍSIO TEIXEIRA QUE EU CONHECI

Edivaldo M. Boaventura

Professor da Universidade Federal da Bahia

É com imenso prazer que participo do Curso Pedro Calmon, do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, e muito agradeço ao presidente Jayme de Sá Menezes o convite para integrar esse evento.*

Dentro da ampla temática desenvolvida pelo patrono do Curso, escolhi falar sobre o grande Anísio Teixeira, particularizando certos momentos muito significativos, com seus desdobramentos em cartas que agregue a este depoimento.

Que contribuição posso eu trazer para o conhecimento da vida e da obra de Anísio Spínola Teixeira?

Tem crescido bastante o movimento editorial em torno de sua obra. Artigos, dissertações e teses destacam a sua contribuição à análise e interpretação do problema educacional brasileiro. Só para referenciar, em Salvador, João Augusto de Lima Rocha organizou uma coletânea intitulada *Anísio em movimento, a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*, publicação da Fundação que tem o seu nome, em 1992. Em convênio, a Universidade Federal da Bahia deu à estampa *Chaves para ler Anísio Teixeira*, organizado pela professora Stela Borges de Almeida, em 1990. Dentre os ensaios, Luís Viana Filho legou-nos a sua última biografia, *Anísio Teixeira, a polêmica da educação*, editada pela Nova Fronteira, também em 1990.

Não faz muito, em 12 de julho de 1994, Rubem Nogueira, deputado estadual e constituinte em 1947, prestou relevante testemunho acerca dos

* Conferência proferida em 18 de outubro de 1994 no Instituto Geográfico e Histórico da Bahia.

seus encontros e discussões com o secretário de Educação, no governo Otávio Mangabeira, seguido dos depoimentos de Luís Henrique Dias Tavares e Hildérico Pinheiro de Oliveira. Ambos, pelo relacionamento pessoal, estão a dever e a escrever depoimentos mais completos. Muito do que sei sobre Anísio tributo a esses dois amigos. Tenho a certeza de que o presidente do Conselho Estadual de Educação da Bahia e da Fundação Anísio Teixeira, o eminente professor Hildérico Pinheiro de Oliveira, realizou o mais completo Mestrado em Educação, em serviço, nos anos de trabalho em que colaborou diretamente com o líder da educação brasileira.

Repito, então, a questão: que contribuição posso eu trazer para o conhecimento da vida e da obra de Anísio Spínola Teixeira?

A visita do Ministro de Educação ao Colégio

A primeira vez que eu vi Anísio Teixeira foi ainda no tempo do Colégio Antônio Vieira. Como aluno, formava alas para a passagem das autoridades que acompanhavam o ministro da Educação, Clemente Mariani, em visita aos jesuítas. Logo que o secretário de Educação entrou no recinto, foi acompanhado pelo padre Manuel Rufino Negreiros, professor de História e Geografia.

Todos nós, estudantes, já sabíamos que o Dr. Anísio tinha sido distinguido aluno do Vieira. Era portanto um dos "nossos". Apesar de perda a fé e de não ter ingressado na Companhia de Jesus, gozava da notoriedade de ex-aluno. Os jesuítas sempre cultivaram a condição do **alumnus, alumni**. Para tanto, instituíram a ASIA, isto é, **Antiquae Societatis Iesu Alumni** (Associação dos Antigos Alunos dos Jesuítas).

Anos depois, fui, cada vez mais, tomando conhecimento de sua figura singular de educador, de sua obra, especialmente da construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no popular bairro da Liberdade, notoriamente conhecido como Escola Parque, da criação e funcionamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES, da sua marcante direção no Instituto de Estudos e Pesquisas Pedagógicas, INEP, assim como daquilo que escreveu. Dentre os livros e os estudos, destaco o seu ensaio sobre os valores formais e não formais da educação brasileira, um primor de interpretação histórica.

Aproximação da educação, aproximação de Anísio Teixeira

Quanto mais me detive conscientemente na educação, mais me aproximei do seu pensamento e do seu exemplo.

A investidura na função de conselheiro da Educação, em 1968, fez com que essa aproximação fosse mais cerrada. A companhia de dona Carmem Spínola Teixeira, sua irmã, intensificou mais ainda a aprendizagem pelas referências constantes ao pensamento do irmão. De igual modo, a convivência com Raimundo José da Matta, Luís Henrique Dias Tavares, Hildérico Pinheiro de Oliveira, José Tobias Barreto, Alberto Venâncio Filho, Newton Sucupira e tantos outros que trabalharam ou conviveram com ele foi para mim enriquecedora de referências.

A autoridade educacional que eu vira de longe na minha adolescência, no Colégio, ia ficando cada vez mais próxima, mais conhecida e mais admirada, pela leitura dos seus trabalhos e pelo depoimento dos coevos. Permitam-me que privilegie o seu "*Depoimento e debate sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases*", prestado no Congresso Nacional, em 7 de julho de 1952, pela agudeza de raciocínio e maturidade em educação. Outro momento plenamente solar foi a exposição na Assembléia Legislativa da Bahia, em 1947, para encarecer a aprovação do Capítulo de Educação e Cultura no Projeto de Constituição.

Encontro na Secretaria de Educação na Bahia.

Recordo um episódio ocorrido na Secretaria de Educação da Bahia, em maio de 1967, com a participação de Luiz Navarro de Britto, Hildérico Pinheiro de Oliveira, Maria Isabel Bittencourt de Oliveira Dias, Luís Henrique Dias Tavares e outros membros do *staff*. Anísio viera para a Conferência Nacional de Educação, ocorrida na reitoria da Universidade Federal da Bahia. O secretário Navarro de Britto aproveitou a oportunidade para levá-lo à Secretaria e ouvi-lo sobre o renovador trabalho que se empreendia no governo Luís Viana Filho. Ali falou livremente sem pauta e sem agenda. Lembrome bem de algumas de suas interessantíssimas considerações.

Como falávamos dos dados e números para o Plano de Educação, muito ao seu modo, destruindo e ao mesmo tempo reconstruindo, ponderou, muito criticamente, sobre o uso relativo que a Estatística deveria ter no ensino. Argumentava que essa disciplina tinha muito mais a ver com a Física e outras ciências do que mesmo com a Educação. Chegou mesmo a afirmar, polemicamente, que a Estatística da escola nada dizia da escola. Para tanto,

argumentou com a incerteza da natureza, plena como é de curvas, saliências, anfractuosidades, irregularidades, terminando por dizer que a natureza é sempre meio peluda. Assim se expressava e apontava para a extremidade da mesa, mostrando e gesticulando com os dedos, tentando materializar as irregularidades com as saliências do móvel. Contrastou o corte reto da madeira com as incertezas do ser humano. E repetia - a natureza é meio peluda, incerta, para permitir uma regularidade absoluta.

A segunda colocação de que me recorde, igualmente pertinente e irreverente, referiu-se ao professor-pesquisador. Foi notável a sua afirmação, primando pelo feio atitudinal e pela dificuldade de mudança do comportamento. Com expressiva ênfase afirmou: para que o professor que ensina regularmente passe a pesquisar, seria preciso que houvesse uma mutação na natureza. Sábia ponderação! De fato, a passagem do professor-ensinante para professor-pesquisante, com licença do galicismo, é tremendamente difícil, quando não impossível. Em realidade, uma mutação requer muitos anos. Referia-se Anísio à mudança de novos hábitos intelectuais, especialmente, à criação de novos comportamentos e atitudes no investigar.

Na Companhia Editora Nacional

Quando da Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação, Federal e Estaduais, em dezembro de 1968, fomos ao Rio, juntamente com Alexandre Leal Costa, Raymundo Matta e outros conselheiros. Deliberamos visitá-lo, no seu escritório, na Companhia Editora Nacional, rua Benjamin Constant, 30/32. Foi muito importante essa visita porque pude ter o primeiro contato mais próximo e também porque aprendi o caminho do seu escritório.

O encontro com os conselheiros da Bahia o deixou vivamente satisfeito. Conversamos sobre o que se passava na educação, especialmente acerca da Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação. Anísio não estava mais no Conselho Federal de Educação. Indagou como ia o reitor Roberto Santos, à frente da Universidade Federal da Bahia. Respondemos que estava às voltas com a implantação da reforma, com passeatas e protestos de estudantes e construção das novas instalações. O reitor executava o primeiro acordo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e ocupava-se com a implantação das novas unidades acadêmicas, como a Faculdade de Educação. Pois bem, ouvindo tudo e considerando a proliferação das Faculdades de Educação, de repente, sem que esperássemos, saiu-se com essa exclamação: "É outra loucura nacional."

Atinente às novas construções do campus da Universidade, no bairro da Federação, completou: "Construir é o que há de mais simples em educação". Com essa afirmação, aparentemente chocante, foi discorrendo, polemizando, contraditando, demolindo e reedificando com a força gigantesca de suas idéias. Nessa oportunidade, apreciação elogiosa fez ao ensino médico brasileiro, como o único que alcançou padrão internacional. Saímos daquele encontro sobejamente impressionados com o poder de sua argumentação.

Didática do Ensino Superior

Aquela visita, no início de dezembro de 1968, deitou raízes. No ensejo do encontro, deixei escorregar o meu trabalho sobre "Problemas didáticos do ensino superior". Depois, integrei esse artigo publicado na *Revista Porto de Todos os Santos*, no meu livro *Universidade em mudança*, publicado pela Empresa Gráfica da Bahia, em 1971.

Em 13 de dezembro de 1968, como prolongamento daquele encontro, recebo a sua primeira carta, excelente no posicionamento crítico sobre a Didática do Ensino Superior. Destaco o ano de 1968, tão importante para o mundo, para a Universidade e, particularmente, para mim. Pela primeira vez, dou conhecimento ao público de tão atenciosa missiva. Atente-se que eu era um jovem professor universitário, iniciante no trato dos problemas educacionais da Bahia, do ângulo do Conselho Estadual de Educação. Mestre Anísio escreveu-me uma longa carta de três laudas, respondendo e questionando as minhas colocações sobre uma possível Didática do Ensino Superior.

Tive oportunidade depois de aprofundar o tema, inteiramente diferente do que se chama, no Brasil, de Metodologia de Ensino Superior, com o doutor John Withall, discípulo de Carl Rogers, quando do meu programa de doutorado em Penn State. Em um parêntese, para o doutor Withall, os Fundamentos Psicológicos para o Ensino Superior (*Educational Psychology 519. Psychological Foundations for College Teaching*) podem ser resumidos em variáveis psicológicas, sociológicas e organizacionais com influência no comportamento do estudante com destinação para os pós-graduados que antecipam carreiras no ensino superior, conforme anotei no meu relatório sobre **As etapas do doutorado**.

Vamos ler a atenciosa carta:

Rio, 13 de dezembro de 1968.

Meu caro Prof. Edivaldo,

Para que não fiquem dúvidas sobre o nosso primeiro encontro, deixe-me que lhe diga que considero de suma importância os assuntos que feriu em seu trabalho sobre Problemas Didáticos do Ensino Superior, que teve a bondade me oferecer.

Não há professor de ensino superior que não deva estar familiarizado com todas aquelas idéias, métodos, técnicas, processos e recursos do ensino superior.

O meu ponto de vista é que tudo isso êle, se se destina a ser professor, deve procurar saber e aprender. Mas, como candidato ao magistério superior, é pessoa que já adquiriu uma cultura avançada, devendo dominar, perfeitamente, os métodos de aprender por si - self-learning. Não há necessidade de um curso para isto. A convivência com o ensino (pelos cursos que fêz) e o hábito do estudo o habilitam a adquirir por si tudo que o livro pode dar e o restante é questão de prática e de exemplo e de dotes pessoais. Como sua carreira vai de auxiliar de ensino até professor pleno - tôda essa carreira é seu curso de como ensinar e como estudar.

Considerando o ensino como algo de paralelo à clínica médica, se êle dominar a sua disciplina, a arte de ensinar lhe virá pela prática, prática que lhe exigirá muita leitura, muitos estudos, muita experimentação e muito interêsse pelos exemplos de bom ensino que lhe dêem outros professôres. Sou mais, e não menos ambicioso, do que v. quando considero o curso especial de didática. Julgo o curso dispensável e, talvez, perigoso, porque pode pretender formar o professor de ensino superior e êste sòmente se forma pela prática longa e interminável de tôda sua vida de professor.

Hoje todos reconhecem que só se ensina o como aprender, ficando o que tem o aluno de aprender entregue aos seus cuidados e seus esforços. Se assim é, todo o ensino é um ensino de didática, da didática do conhecimento que estiver ensinando. Como posso eu cui-

dar de didática em si mesma? É evidente que há um sem número de conhecimentos especiais que comporiam a didática - mas êstes conhecimentos, como os de filosofia e lógica, são conhecimentos gerais que o professor adquiriu pelos seus estudos.

Meu ponto de vista, pois, é simples: se alguém deseja ser professor é que resolveu devotar sua vida a estudar e como estudante é que vai ensinar. Como sua luta por aprender fez-se a sua própria vida, não há problema relativo a como aprender de que não tenha experiência. Essa experiência é que o vai guiar na tarefa de transmitir o conhecimento. Em rigor o que êle transmite é sua experiência de ter aprendido e, dentro dela, a de como aprendeu. Tudo isso, portanto, é tão amplo, envolve de tal modo toda sua atividade, que seu método de ensinar é resultado de sua vivência em aprender e, depois, em tentar ensinar.

Um "curso" poderá lhe dar concentradamente muito de informação, mas, prefiro que a busque, por si, estudando. Há tãda uma biblioteca para nutri-lo. O mais, o seu hábito de autodidata, palavra que precisamos reabilitar, lhe virá dar.

O seu trabalho, considero-o uma contribuição a cursos de extensão sôbre o assunto, que seriam, por certo, muito úteis mesmo para professôres experimentados. Cursos de extensão são cursos de informação, de vulgarização, de atualização, todos hoje indispensáveis, dentro da explosão de conhecimentos em que estamos envolvidos.

Com os agradecimentos pela sua visita e o abraço

do colega e admirador

Anísio S. Teixeira.

Entre o racionalismo e o empirismo

Tendo aprendido o caminho da rua Benjamin Constant, sempre que ia ao Rio, o visitava. A propósito, visitava não somente o doutor Anísio, como também Pedro Calmon, no Silogéu, antiga sede do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, e outras figuras eminentes.

No final de 1969, vindo de um seminário sobre planejamento educacional, em Curitiba, parei no Rio e fui ver doutor Anísio, levando o meu cartesiano *Ordenamento de idéias*. Em face do racionalismo francês, indaguei-me com que idade tinha lido René Descartes? Com vinte e tantos anos, respondi. Ele o lera aos dezesseis. E acrescentou que naquele momento não estava muito interessado no racionalismo. Entramos, então, pelas largas veredas da discussão sobre o empirismo anglo-saxônico versus o racionalismo francês.

Apesar de ser uma tarde de sexta-feira e estando quase de saída, conversamos bastante. Sempre foi muito solícito e extremamente educado quando nos encontrávamos. Foi aquela a última vez que o vi. Insistiu que eu lesse o filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein, mostrando-me um livro desse pensador.

Universidade, a mudança das formas existentes

Em 22 de maio de 1969, recebi outra carta, particularmente interessante quanto à organização acadêmica. Vamos à sua leitura proveitosa com destaque para o tratamento de colega:

Rio, 22 de maio de 1969.

Meu caro colega Edivaldo Boaventura:

Estou realmente em falta com o prezado amigo. Sumamente atarefado com traduções, preparo de livros para publicação e - o pior - revisões de traduções alheias, que me dão, às vezes, mais trabalho do que as minhas próprias, retardei-me em responder à primeira remessa do seu índice de "Universidade, Estrutura e Método", que me veio acompanhado do seu trabalho sobre Ordenamento das Idéias na Comunicação Humana.

Agora, recebo sua carta de 19 de abril, pela qual vejo que desejava minha opinião e apreciação. Lembra-se que em sua primeira carta dizia-me que esperava "rever-me quando aí fôr". Confesso que me reservava para essa conversa, que imaginava utilíssima, pois, hoje também venho pensando muito em nossa universidade.

Acho o plano do seu livro extraordinariamente interessante e de alta oportunidade. Está claro que não se pode julgar um livro pelo seu índice, mas parece tratar-se de algo compreensivo e particularizado quanto à situação brasileira. Por este lado, é que a sua obra me interessa, pois não me satisfaz apenas o plano ideal do que deve ser, mas o do que pode ser dentro das condições reais e práticas e, verdadeiramente, culturais do país. A imaginação está em desenvolver as potencialidades do possível...

Bem sei que tudo isto parte de um substrato de idéias lúcidas e básicas, as quais, entretanto, não são ideais, mas deverão estar incorporadas, built in, no comportamento cultural brasileiro. Isto me leva a não ser tão apaixonado quanto muitos pela simples mudança de estrutura, concebida antes como forma de organização do que como forma de distribuição do poder dentro da organização.

Como sabe, no Brasil, a própria terminologia do ensino superior é ambígua e confusa. Faculdade é aqui o mesmo que escola, quando faculdade é, creio que em todo mundo, "colégio de professores de um campo de estudos". Não chegamos também à idéia de currículo, substituindo-o por matérias, cursos e programas, mas tudo rígido, uniforme e imposto por lei, alheio, portanto, à experiência de um processo continuado, a ser concebido e estudado em cada caso. Cada matéria hoje envolve uma infinidade de cursos, a ser definido em cada caso e o currículo é que seria a continuação articulada e detalhada desses cursos, cada um dos quais, em seu currículo, teria seu programa ou "silabus".

A idéia de departamento, como setor da faculdade, está a nos chegar, mas receio bem que nos venha com deformações decorrentes de não termos experiência desse órgão como é concebido na organização americana. A institucionalização de nossa vida é tãda feita de fora para dentro, daí a sua alienação e conseqüente deformação.

No Brasil, a real experiência do ensino superior é a escola, ou "faculdade", de medicina, que, a despeito de isolada, profissional e sujeita à desorganização local, logrou criar a cultura científica médica. Para ela, para seus defeitos e qualidade, é que devíamos olhar para

saber o que poderíamos fazer com o restante da universidade. Em vez disto, misturamo-la com as outras e estamos em caminho de destruí-la, dentro de planos ideais, que não sei como atuarão na prática.

Nada disto, por certo, afeta o seu trabalho que terá outro caráter. Mas como estou dentro desse empirismo, pensando que a reforma da universidade só pode ser uma mudança nas formas existentes e não das formas existentes, não posso me entusiasmar apenas pela formulação do seu plano. A curiosidade imensa provém do que V. puder achar e descobrir e da análise que fizer. Creia-me que serei o mais curioso e devotado leitor do seu livro. Se merecer lê-lo, antes de ser publicado, creio que me interessarei mesmo pela sua publicação, pois o assunto está em cheio dentro de minhas preocupações.

Meu entusiasmo contudo com planos ideais e reformas por meio de leis é espantosamente moderado. As idéias são extraordinariamente importantes, mas para serem atuantes têm de estar incorporadas nos modos de ação, nos hábitos de compreensão e sentimento para se transformarem em motivações do comportamento individual. Tôdas que são operantes são isto e daí as chamarmos de preconceitos, prejuízos. Os novos conceitos e juízos tem de se fazer pre-conceitos e pre-juízos para daí mudarem de nôvo. Isto representa tempo, trabalho e experiência.

Sem querer, expandi-me em minhas perplexidades, que o devem chocar, ante a sua presente experiência francesa, irrecorrivelmente lógica para não dizer cartesiana. Embora também eu, no fundo, seja um cartesiano, todo meu esforço é hoje voltar-me para o empiricismo saxônio, não o pragmatismo apenas de James, mas para o pragmatismo de Peirce e, por fim, Dewey. A lógica não é a de premissas, mas a de problemas, e pensamento é problem-solving...

Se estiver em seu propósito, deixar-me ver o livro, mande-m'o que apreciarei imenso sua atenção por esse perplexo colega.

Com o abraço e os pedidos de desculpa

do colega e admirador sincero

Anísio Teixeira

Aos setenta anos

Ao completar setenta anos, em 12 de julho de 1970, telegrafei-lhe, cumprimentado-o em nome da Secretaria, da qual ele fora um dos grandes luzeiros. Não tardou a resposta agradecida e educada:

Ao meu caro amigo e colega Edivaldo Boaventura, o meu agradecimento afetuoso pelo seu telegrama do dia 12, a que desejou associar a Secretaria de Educação, o que muito me contentou, pois aí recomecei meu trabalho, depois de longo silêncio. Receba e transmita meu muito obrigado pela lembrança. (...) o seu admirador e amigo, Anísio.

Perto de deixar a Secretaria...

Em meado de março de 1971, perto de entregar o cargo de secretário da Educação e Cultura, encontrei-me com o governador Luís Viana Filho, na Igreja da Graça, o qual me comunicou o desaparecimento de Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro. Seguiu-se o desenlace. Faltavam apenas horas para o governador passar o cargo. Solicitou, então, que Pedro Calmon o representasse e a Bahia no sepultamento.

E, de uma morte trágica e misteriosa, ressurgue cada vez mais a sua mensagem, o seu exemplo de educador, a sua ação e a sua obra. Inúmeros são os trabalhos a seu respeito. A minha contribuição consiste, pois, nessas duas cartas envoltas em vivas lembranças dos encontros tão estimulantes.

Destaque para as cartas

Além dos seus livros, dos escritos e da literatura sobre o doutor Anísio, algumas cartas foram publicadas, especialmente, a correspondência com Monteiro Lobato, sob o título *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*, publicação conjunta da Fundação Cultural do Estado da Bahia e Fundação Getúlio Vargas, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), em 1986. Tenho particular predileção por suas cartas, explanadoras de temas e de problemas, que o tornam um excelente epistológrafo. As

cartas a Paulo Duarte, por exemplo, referidas na biografia que lhe traçou Luís Viana Filho, são magníficas.

Incorporo ao patrimônio do conhecimento de sua vida e obra esse depoimento do pouco que, pessoalmente, conheci sobre ele. Diria mesmo, que é muito pouco o que acrescento. Entretanto, os nossos encontros, a correspondência e a troca de idéias foram para mim instantes de respeito e de confiança, sobretudo de estímulo a um jovem professor que fizera sua opção profissional pela educação. Tudo isso foi muito importante para mim que começava a trabalhar substantivamente em educação e procurava seguir os seus passos com o brilho de seu espantoso raciocínio. Fico enormemente gratificado por ter podido conhecer, pessoalmente, uma das lideranças mais expressivas da educação brasileira.

Anísio Teixeira, um exemplo

Em suma, estas cartas encerradas neste depoimento marcam a admiração por uma vida positivamente construída e contribuem para se conhecer mais um pouco o pensamento de Anísio Teixeira. Se, pessoalmente, pouco o conheci, progressivamente muito admiro e procuro segui-lo como um exemplo de dedicação à causa da Educação.

ARTIGOS

ALUNO-PROBLEMA OU PROFESSOR-PROBLEMA?

Luiz Fernando Pinto
Psiquiatra e Psicanalista

A QUESTÃO DA COMPETÊNCIA

O que significa ser um bom professor? Como ajudar um jovem a ser bem sucedido na sua carreira docente? Quais são os critérios que devem ser empregados para esta avaliação? A sociedade está produzindo, de fato, os professores que deseja e de que necessita?

O melhor professor não é, necessariamente, aquele que **sabe mais**, pois o professor vale pelo que ele **é**, como pessoa, e não pelo que ele **sabe**, como profissional. O verdadeiro professor é aquele que está sempre disponível para aprender o que a vida tem a ensinar-lhe, através das emoções cotidianas, vividas e aprendidas na sala de aula, sem apegar-se, ortodoxamente, a modelos teóricos rígidos, estereotipados ou utópicos. Esta forma de saber não é aprendida através dos discursos pernósticos dos catedráticos, ou nos tratados e compêndios de pedagogia, manuseados pachorrentamente nas vésperas das provas finais, nas universidades. O professor verdadeiramente competente é, sobretudo, aquele que conseguiu resolver satisfatoriamente os problemas da sua própria infância e adolescência e logrou exorcizar os seus fantasmas do passado, para que os seus problemas infantis, não resolvidos ou mal resolvidos, não se interponham entre ele e seus alunos, contaminando, indevidamente, a relação aluno-professor.

A difícil arte de **ser professor** é consolidada num longo percurso que obedece a diferentes estágios, que passam por períodos de turbulência emocional e vocacional, nos difíceis anos iniciais da auto-afirmação profissional e pessoal. É uma fase, às vezes tormentosa, marcada por sentimentos de insegurança e autolimitação, que regridem, progressivamente, à medida em que o saber e a segurança pessoal e profissional se expandem, com a aquisição progressiva do saber teórico e prático e o amadurecimento do tirocínio didático.

Para que o professor possa tornar-se participante autêntico e competente no processo pedagógico, é preciso, porém, acima de tudo, que ele aprenda a **sentir-se como um professor**. É necessário que ele tenha elaborado o luto das suas identidades transitórias anteriores, tenha resolvido as suas ambivalências vocacionais, e assimilado o sentido que estas perdas antigas e estes ganhos recentes representam, na sua vida presente e futura, como professor.

A relação aluno-professor é uma relação bipolar, na qual o professor aprende juntamente com seus alunos, pois, enquanto ensina e transmite, ele também aprende. Neste processo de transmissão de conhecimentos na relação ensino-aprendizagem, o professor aperfeiçoa o seu próprio desenvolvimento pessoal e técnico, ao tempo em que incrementa o crescimento e o desenvolvimento dos seus alunos.

O educador se educa, educando seus alunos, diz Gadotti¹, porque não existe uma "escola de educação" capaz de assegurar que os seus frequentadores serão bons educadores. Uma "escola de educação" não é uma "fábrica de educadores", porque educador se educa na vivência cotidiana da educação. O processo educativo implica num esforço constante e numa renovação permanente de si mesmo, porque o educador tem que se educar através de cada educando. Assim, o educador consciente dos limites de sua ação pedagógica deve procurar **educar-se educando**, e **aprender ensinando**.

A responsabilidade social do educador moderno consiste em refazer a educação, **reinventando-a** e criando condições objetivas para que haja lugar para uma educação democrática. Esta só será verdadeiramente assim, se for capaz de favorecer o advento de cidadãos conscientes, solidários e voltados para a superação da exploração capitalista do trabalho. Este novo projeto educacional não surgirá, já pronto, dos gabinetes dos burocratas da educação, nem virá, tampouco, sob a forma de uma Lei ou de uma Reforma. Se, de fato, ela for possível, amanhã, é porque, hoje, ela já está sendo pensada pelos educadores, juntos, trabalhando coletivamente e, sobretudo, comprometidos num processo de reeducação pessoal e coletiva. Esta **reeducação dos educadores**, conclui Gadotti, é possível e necessária. E já começou, acrescenta ele.¹

O professor faz parte de uma cadeia, na qual lhe compete formar novos cidadãos que, em alguns casos, serão, também, futuros profissionais do ensino. A todos ele deve ensinar a compreensão da realidade em que vivem. Não lhe cabe apenas ensinar teorias e conceitos, métodos e técnicas de ensinar, mas, sobretudo, ensinar-lhes a compreender o universo daqueles que estão fora da escola. É essa consciência social que deve ser formada no futuro profissional, ao tempo em que lhe é transmitido o saber técnico. O profissional do ensino não é apenas um técnico ou um especialista. Ele é, acima de tudo, um profissional do humano, do social e do político.¹

Crow² afirma que o professor deve continuar sendo aluno. Deve ser um estudante permanente dos temas que ensina. É preciso que ele seja capaz

de conduzir o processo de aprendizado com a liberdade necessária para criar, em classe, um clima de igualdade e companheirismo respeitoso, que elimine as inibições, temores e constrangimentos. Só assim poderá haver a livre discussão e troca de idéias, que deve transcorrer de forma livre, espontânea, pura e aberta, regida pela segurança que o professor deve representar como detentor do privilégio de ser guia e mestre competente e confiável, e de quem se espera a compreensão necessária para conduzir o processo educativo com neutralidade e equilíbrio.

Masud Khan³ afirma que, "*sempre que não consigo aprender com o trabalho de um aluno, ele, também, nada pode aprender comigo. Pouco podemos fornecer um ao outro porque a aprendizagem é uma atividade mútua e recíproca*".

Nesta dialética e complexa relação de **dar-e-receber**, entre transmissor e receptor, é axiomático e óbvio que o aluno aprende muito mais e melhor, quando ele e o professor se estimam e se respeitam mutuamente. A transmissão do saber flui mais naturalmente quando o aluno admira as qualidades do professor, o seu modo de ser, de ensinar, e a sua habilidade em resolver e conduzir os problemas surgidos em classe. Neste tipo de relação saudável, o aluno receberá, de bom grado e cooperativamente, tudo que for transmitido pelo professor.

Estudando os problemas referentes à formação de psicanalistas, no que diz respeito às relações entre o supervisor e o psicanalista-aluno, Fleming⁴ refere-se à importância que a qualidade desta relação representa no processo de aprendizagem. Ela criou uma expressão, que se consagrou, internacionalmente, pelo ajuste com que se encaixa na situação. Fleming fala em **aliança de aprendizagem**, para caracterizar a relação saudável e produtiva que ocorre entre as partes não neuróticas, sadias e ajustadas do supervisor e do aluno. Este tipo de relação propicia uma ligação estável e produtiva, que favorece o processo de transmissão do saber, através de um compromisso, de uma aliança estabelecida entre estas partes sadias do professor e do aluno, voltadas para o interesse mútuo de ensinar e de aprender, respectivamente. Não temos a menor dúvida de que o conceito de **aliança de aprendizagem** de Fleming se aplica, com muita propriedade, a todos os tipos e níveis de aprendizagem escolar, do maternal à pós-graduação.

Liderar os seus grupos de alunos é o grande desafio com que o professor se defronta. Um professor competente, e com qualidades autênticas de líder, torna-se um veículo educacional de alto valor e significação. Nas clas-

ses dirigidas por mestres competentes, os alunos tendem a buscar um nível de adaptação adequado ao grupo, porque a liderança do professor e a moral coletiva regida pelo superego grupal são significativamente mais eficazes do que quaisquer medidas agressivamente coercitivas, ameaçadoras ou inseridas na linha do "sermão" verborreico, irritadiço e punitivo.

Os ideais defendidos pelo professor transformam-se nos ideais de toda a classe, sem que haja necessidade de medidas repressivas, porque o professor competente personifica fortemente esta ideologia e a torna desejável por todos, através de um saudável processo de identificação com seu discurso e modelo pessoal.

Um bom professor deve ser capaz de manejar com eficiência, habilidade e flexibilidade, os recursos pedagógicos disponíveis na sua escola. Deve ser sensível às situações peculiares de ensino, surgidas em decorrência de eventuais ou habituais situações de carência, principalmente nas escolas públicas, e deve ser capaz de improvisar, criativamente, sendo capaz de adaptar os recursos disponíveis às suas propostas didáticas. Para isso precisa de habilidade e flexibilidade, para adaptar sua metodologia às situações imprevistas do dia-a-dia, à medida que estas vão surgindo.

O perfil do professor competente deve incluir, pelo menos, as seguintes qualidades pessoais: inteligência, boa saúde, riqueza de expressão verbal, flexibilidade, integridade, equilíbrio emocional, alegria, cortesia, capacidade para bem relacionar-se com todos, bondade, espírito de cooperação, bom humor, paciência, sinceridade, serenidade, lealdade, sociabilidade, autoconfiança e entusiasmo.

Quanto às suas qualidades profissionais, o professor competente deve ser capaz de ajudar o aluno a desenvolver o autodomínio, manter sempre vivo seu interesse pelas atividades escolares, avaliá-lo permanentemente, estimular o pensamento criativo usando os recursos da comunidade, dominar as técnicas pedagógicas avançadas e atualizadas, usar com desembaraço recursos audiovisuais, estimular a produtividade da classe, e estimular e aguçar o interesse e a curiosidade sobre os assuntos ensinados.

Outras qualidades importantes são: boa orientação democrática, decisões fáceis e rápidas, disposição para assumir responsabilidades, transmissão de segurança e confiança, franqueza, autonomia, atitudes objetivas, analíticas e sentido de responsabilidade social. Deve ter, também, interesses vocacionais bem definidos e equilibrados; consideração pelos sentimentos alheios, atitude ética na aplicação dos métodos científicos, interesse pelo seu

contínuo auto-aperfeiçoamento, visão positiva de vida, entusiasmo pelo ensino, e orgulho pela profissão escolhida.

Enfim, o mínimo que esperamos dos nossos professores é que eles sejam competentes, dinâmicos, emocionalmente saudáveis, tenham resolvido seus conflitos internos e externos, e estejam aptos, psicológica e tecnicamente, para o exercício da tarefa que se propõem realizar. Será que este apelo à competência está sendo uma exigência muito grande para os nossos professores? Se não está, por que, então, torna-se cada vez mais difícil a preparação de professores verdadeiramente competentes para o exercício do magistério?

O MASSACRE DOS INOCENTES

Na escola pública, os profissionais da área do ensino deparam-se, freqüentemente, com alunos - crianças ou adolescentes - que são problemas. Para que haja a compreensão profunda destes comportamentos desviantes, é necessária a avaliação psicológica do aluno e de seus problemas, bem como o conhecimento da sua história de vida pessoal e familiar.

Ao ingressar na escola, a criança desajustada leva consigo a sua história de vida, constituída, geralmente, por um acervo de experiências traumáticas precoces. É impossível e inútil tentar desconhecer esta amarga situação. Estas crianças ingressam na escola, com suas chances de amadurecimento bastante empobrecidas e, muitas vezes, com oportunidades restritas para recuperar o tempo perdido no seu percurso existencial. As diferentes chances de cada criança são demarcadas pelo ambiente onde vivem, pelas experiências saudáveis ou traumáticas por que passam, pelos estímulos intelectuais que recebem, e, até mesmo, pela alimentação que, muitas vezes, lhes falta. São sobejamente conhecidas as seqüelas provocadas pela desnutrição precoce, capaz de provocar apatia, baixo rendimento escolar e, em graus extremos, até mesmo deficiência mental irrecuperável.⁵

A escola pode ser uma fortíssima fonte de ansiedade, de desajustamentos e de dificuldades, com as quais estas crianças não estão preparadas para conviver. Por isso, é imprescindível a avaliação do seu estado mental, afetivo, intelectual, moral e social, no momento em que elas ingressam neste novo mundo.

A fragilidade e a incompetência do aluno são expostas, freqüentemente, ao sarcasmo dos professores e à impiedade dos colegas, levando-o a

sentir-se vulnerável perante a classe, quando é solicitado a expor, publicamente, o seu aproveitamento escolar, nem sempre satisfatório. Para o aluno - pequeno e fraco - esta fragilização ocorre diante de um preposto institucional, imaginariamente superior, agraciado com a aura de um suposto poder, e a magia de um pretenso saber, conferidas pela escola.

A escola pública é um lugar no qual a criança nem sempre se sente à vontade. Existem muitas crianças que, fora da classe, são extrovertidas, alegres e sociáveis, porém, dentro da sala de aula, muitas vezes, tendem a ser passivas, retraídas e tristes, porque a escola nada tem a ver com a sua vida cotidiana, e, dentro dela, não há espaço para seus problemas, dúvidas e inquietações. A professora, raramente, é considerada uma pessoa amiga, confiável, com quem possam contar para ajudá-los nos seus problemas e situações difíceis. A professora é considerada apenas uma pessoa que sabe o que eles não sabem, que fala enquanto eles devem permanecer quietos e reprimidos, que fala bonito e difícil, que assinala que eles falam errado, que os castiga quando eles se portam mal, e que os reprova quando eles não conseguem aprender o que deve ser aprendido. A professora, geralmente, é considerada uma pessoa temível e, como defesa natural, eles se fecham em si mesmos, ou tornam-se agressivos e indisciplinados. Tudo aquilo que representa a própria experiência de vida do aluno não é levado em conta, nem pela professora, nem pela escola. Geralmente a professora limita-se a corrigir a maneira de falar dos alunos e a criticar os seus maus modos, sua maneira de vestir, não raro afirmando abertamente, em humilhantes discursos em classe, que seus alunos são incapazes de aprender, e que não adianta perder tempo com eles, porque, de qualquer modo, eles serão reprovados. Esta previsão e a maldição dos professores quase sempre se confirmam, porque eles não medem esforços para que isso aconteça, de fato.

Os alunos, humilhados e incompreendidos, perdem progressivamente a motivação para os estudos, sentem-se desestimulados para o aprendizado, e são sacrificados em holocausto, na vala comum das injustiças sociais. Assim, as parcas esperanças de uma vida melhor sucumbem ao peso da desilusão do fracasso escolar e existencial, ambos inevitáveis. Estas crianças saem da escola sem qualquer qualificação profissional e sem ter aprendido nada de útil para a vida prática, para o trabalho, e para o difícil processo de integração social que têm de enfrentar, num mundo hostil e que lhes oferece poucas chances de sucesso. A única lição que aprendem é a confirmação da maldição da sua inferioridade escolar e social, porque a eloquência das professoras torna este discurso muito convincente e inesquecível. Assim, estas

crianças, humilhadas pelo peso do fracasso, e convencidas de que fracassaram porque são inferiores, terminam excluídas da escola e marginalizadas pela sociedade.

Dados da UNICEF revelam que, de cada 1.000 crianças que ingressam no primeiro ano, apenas 45 concluem o primeiro grau, sem nenhuma repetência. Destas 1.000, já no primeiro ano, 400 são reprovadas, e apenas 330 chegam ao final do primeiro grau, dispendendo, em média, 12 anos de estudos, quando deveriam concluir o curso em apenas 8. Se considerarmos os anos de reprovação, e os anos a mais gastos por aqueles que conseguiram concluir a 8ª série, pode-se constatar que o Brasil investe, em média, 24 anos de ensino para cada um dos seus concluintes do primeiro grau. Isto significa que, além de aplicar pouco, no ensino básico, o país ainda aplica mal. Não é possível à nação permanecer indiferente ou calada frente a tamanho desperdício de dinheiro público. Para se ter uma idéia deste descalabro, só a repetência consome 2,5 bilhões de dólares por ano, o que significa que, ao fim de um mandato político, 10 bilhões de dólares foram simplesmente jogados no lixo! Maior que o preço pago pelos contribuintes é o preço pago por estas crianças sacrificadas, que abandonam a escola e voltam para casa, ou passam a viver nas ruas, com a pecha de *burros*, sendo, a cada ano, feridas e humilhadas no seu amor-próprio, pelos fracassos sucessivos.⁶

Quando a situação é agravada pela prepotência do professor, o aluno é acometido pelo que costumamos denominar de **Síndrome de Golias**, ou seja, o aluno sente-se pequeno e frágil, diante de um professor gigante e ameaçador. Com uma diferença fundamental: na história bíblica o gigante mau é derrotado. Na escola, nesta luta, o *Golias Pedagogo* é sempre o vencedor. Neste contexto, o aluno tende a desenvolver fantasias paranóides frente à suposta onipotência do poder que a escola confere ao professor, para julgar a sua habilitação como pessoa e como estudante. A depender da relação aluno-professor, o aluno poderá projetar neste mau professor a identidade de Calígula ou de Pôncio Pilatos, a depender dos critérios de julgamento adotados pelo mesmo. Epistemologia, lingüística, psicologia, estruturalismo, construtivismo e outros "ismos" em moda no processo pedagógico, transformam-se em meras ferramentas malditas e inúteis que cavam a **fossa dos horrores** interposta neste tipo de relação aluno-professor. A efemeridade e a gravidade de cada situação criada nesta relação vão depender, conseqüentemente, do grau de neurose do professor, e do grau de desajustamento que ela provoca no aluno.⁷

O NÚCLEO DO PROBLEMA

As dificuldades e as inadequações criadas pelo sistema escolar público complicam e dificultam a relação ensino-aprendizagem, induzindo aprendizes e mestres aos pecados capitais da acomodação e da eleição do sistema escolar como o bode expiatório para todas as mazelas do ensino. O sistema é julgado e condenado implacavelmente, e a política educacional é responsabilizada pelos obstáculos e insucessos que levam os alunos à derrota, ao longo do seu percurso, na acidentada trajetória do ensino público.

Em função do desestímulo resultante desta conjuntura, os professores tornam-se omissos nas suas obrigações, e deixam de cumprir as responsabilidades que lhe são confiadas. Estabelece-se um malfadado círculo vicioso de acusações mútuas, o qual se fecha, reverberante, quando o sistema devolve as acusações que lhe são feitas, responsabilizando pela deficiência do ensino a inoperância da escola, o não cumprimento das metas determinadas, e, principalmente, a falta de competência dos professores. Ainda que todas estas variáveis interfiram, conjuntamente, no processo, não há dúvida de que a falta de competência e engajamento profissional dos professores e demais pessoas envolvidas no cotidiano da escola representa um papel fundamental nesta estrutura. Esta situação é agravada pela política predatória e ineficiente do Estado, que pouco faz para mudar o quadro da crise na educação, escondendo-se na insidiosa justificativa da falta de recursos materiais e orçamentários. Este conjunto de variáveis conduz a escola a um clima rotineiro de omissões, desinteresse e desânimo entre os professores, estressados e mal pagos, que hierarquizam, prioritariamente, outros problemas mais importantes de suas vidas, em detrimento das suas obrigações escolares, assumindo-as de forma negligente e *fazendo de conta que ensinam*.⁸

Na verdade, grande parte dos problemas mais significativos surgidos nas salas de aula são decorrentes de problemas que deveriam ser resolvidos a nível pessoal - ou terapêutico - do professor. O núcleo da problemática do professor-problema é, na verdade, a fragilidade e a má estruturação do seu ego, que funciona como o núcleo das suas dificuldades relacionais. No perfil psicológico destes professores, a falta de confiança em si mesmos, a falta de iniciativa, a dependência de terceiros, o temor à competição, a hipersensibilidade e a tendência a molestar-se pelas menores coisas são uma constante. Predominam o egocentrismo, a ausência de espírito de equipe e de companheirismo, a incapacidade para aceitar frustrações e negativas, bem como para renunciar ou persistir na luta. Falta tudo nestes egos imaturos. A relação

com os colegas e alunos é difícil, complicada, super-competitiva, marcada por desconfianças, fragilidade, vulnerabilidade e dificuldade de dar amor, receber amor e, sobretudo, compartilhar amor. Qualquer tipo de amor. Na escola ou fora dela. A censura interior deste tipo de professor costuma situar-se nos pontos extremos: ou é severa e castradora, marcada por sentimentos de culpa, ansiedade e tensão, complexo de incompetência, ou é indulgente e venal, marcada pela ausência de sentimentos de culpa pelos próprios erros, havendo projeção e deslocamento dos mesmos para a instituição e para os colegas. A culpa e os erros são sempre projetados nos outros.

Este perfil corresponde, geralmente, a um professor inculto, improdutivo, oportunista, rotineiro, frustrado nas suas necessidades afetivas básicas e que busca sua auto-afirmação profissional por caminhos tortuosos e desviantes. Se ele é tímido e inseguro, foge sempre do poder e das responsabilidades. Se é narcisista e vaidoso, busca prestígio e projeção fácil, sem trabalhar efetivamente para isso. As dificuldades na escola geralmente refletem os problemas de casa. A relação com os superiores, subalternos e colegas é uma mera repetição do modelo das relações problemáticas com o próprio cônjuge e/ou com os próprios filhos. O desajuste na escola é um prolongamento e uma mera continuação do desajustamento no lar. Uma réplica dolorosa, inconveniente e prejudicial para o aluno e para todo o sistema educacional no qual o professor está inserido. Uma mãe má e rancorosa dificilmente poderá ser uma professora afetuosa e compreensiva. Quem não convive bem com as crianças da sua própria casa, dificilmente conviverá bem com as crianças da escola. Assim como os alunos projetam na escola os problemas de casa, a professora, da mesma maneira, também assim procede. Os fracassos familiares transformam-se em fracassos escolares e profissionais. Os professores cronicamente carentes de afeto são, também, estéreis nas suas relações afetivas com os seus alunos. Não têm afeto para dar, porque nunca o receberam e desconhecem este tipo de sentimento e experiência.

A indisciplina, os confrontos professor-aluno e os mal-entendidos em classe ocorrem freqüentemente, criando um clima desagradável e constrangedor para todos. Neste confronto, alunos e professores acusam-se mutuamente, e procuram descobrir erros e pontos vulneráveis, uns nos outros, para utilização, como futuros alvos, em agressões recíprocas.

Vadiagem, desatenção, baixo rendimento escolar, agressividade, absenteísmo, repetência, etc. devem ser considerados como sintomas indicativos de distúrbios psicossociais que necessitam ser tratados, sem o que as

repreensões e sanções serão totalmente inúteis e ineficazes e, muitas vezes até, tenderão a ser contraproducentes.

Esta situação pode conduzir o professor ao que costumo chamar de **síndrome da impotência cognitivo-relacional**⁹, que é uma situação crítica de um estado de sítio, num beco sem saída, em que o professor se sente bloqueado e incapaz de transmitir qualquer tipo de conhecimento a determinados alunos, com os quais entra em confronto permanente, numa desagradável situação de "queda-de-braço", que leva a um grave impasse nas relações interpessoais e pedagógicas. A relação pessoal e pedagógica engarrafa num beco sem saída, e o professor pode ser levado a contra-ataques extremos, que se iniciam com rótulos pejorativos - "imaturo"; "marginal"; "vagabundo"; "vadio"; "instável"; "psicopata"; "rebelde"; etc. - e culminam no habitual, patético e abominável *"ou ele ou eu!... esta escola é pequena demais para nós dois!..."*

Por trás deste relacionamento injusto e desumano, existem questões mais complexas e profundas que transcendem a antipatia, o desamor e a intolerância manifesta do professor. Este tipo de relação expressa uma visão de mundo diferente, marcada por conceitos e preconceitos, valores, representações e outros elementos que denunciam um confronto de realidades sócio-culturais e econômicas distintas. Os professores das escolas públicas são desmotivados pelas condições inadequadas de trabalho em classes superlotadas, nas quais falta quase tudo, desde o material didático, a preparação técnica e as reciclagens, até o respeito humano pela condição de **pessoa** do aluno. Os programas, extensos e obsoletos, fazem com que os alunos se sintam estranhos naquele ninho, que nada tem a ver com sua vida cotidiana.¹⁰

Outra saída a que os professores, neste impasse, costumam recorrer, é o que costumo chamar de "**síndrome da canoa furada**". Nesta situação, a relação com o aluno está "fazendo água" e já está francamente deteriorada. Está naufragando. A solução para o impasse apresenta-se aparentemente simples para o professor. Basta deixar a canoa afundar. O professor passa a ignorar o aluno-problema, numa atitude de indiferença total. O aluno revida a indiferença do professor, ignorando-o também. Falta às aulas, não realiza as tarefas, não participa das atividades em grupo, não comparece às provas, etc. A relação encaminha-se, inevitavelmente, para um mergulho num **buraco negro**, facilmente previsível. O professor percebe isso - mas o aluno, não - e ele empurra, astuciosamente, cada vez mais, o aluno para esta cilada, que culmina na inevitável reprovação do mesmo, por suposta justa causa. Por explícita falta de rendimento e produção escolar. Quando a canoa afunda, a

reprovação do aluno é o troféu da vitória imaginária do professor sobre o seu desafeto.

Neste contexto, complexo e caleidoscópico, o real, o imaginário e o simbólico (con)fundem-se, num entrelaçamento indesejável, resultando num amálgama perverso, no qual já não é mais possível identificar cada um dos seus elementos constitutivos. As relações entre professor e aluno tornam-se passionais, desmedidas, distorcidas, insuportáveis, marcadas por uma rejeição mútua, que leva a relação aluno-professor a uma decadência vertiginosa e mutuamente predatória.

Os melhores projetos pedagógicos correm o risco de fracassar totalmente, se não forem precocemente detectados os desajustamentos dos alunos, a quem eles são dirigidos, e dos professores, a quem a sua realização é confiada. Todo problema relacional em educação é um desafio à capacidade de percepção e compreensão do educador, que deve procurar resolver os problemas do aluno em classe, a partir do conhecimento que ele tem deste aluno-problema, e do conhecimento e solução que tem, também, dos seus próprios conflitos e desajustamentos pessoais.

De fato, a maior parte destes *alunos difíceis* faz jus a esta qualificação, porque eles têm problemas pessoais fora da escola. Mas, vale ressaltar, a escola é apenas a caixa de ressonância desses problemas. O professor deve ajudar estes alunos e não, simplesmente, deixá-los fracassar, sem qualquer tentativa de ajudá-los nesta conjuntura, para livrá-los desta problemática situação. Estas dificuldades nem sempre se originam na escola, embora frequentemente se manifestem nela. Na verdade, a maioria dos problemas escolares são manifestações de outros problemas mais profundos, que têm suas raízes no ambiente familiar. Seria perda de tempo e ingenuidade tentar remover estas manifestações, sem levar em consideração as verdadeiras causas subjacentes dos problemas. Eles renasceriam, interminavelmente, como ervas daninhas que, por não terem sido arrancadas pela raiz, logo renascem. É óbvio que os professores não devem confundir e extrapolar os seus papéis, arvorando-se a psicoterapeutas. Mas a sua influência sobre as crianças é demasiado grande e significativa, por isso é imperdoável que eles ignorem a presença destes problemas. A escola é o espaço onde a juventude passa a maior parte do seu tempo e, por isso, ela desempenha um significativo papel na estruturação da vida do aluno. Seria inadmissível e, sobretudo, injusto que ela se limitasse a instruir e educar os melhores alunos e desprezasse os mais problemáticos, justamente aqueles que, obviamente, mais necessitam de ajuda.

O congestionamento nas classes, as instalações materiais inadequadas, os métodos pedagógicos superados, as lideranças incompetentes e a falta ou excesso de autoridade conduzem a escola para a busca das soluções aparentemente mais fáceis, radicais e simplistas: o afastamento dos problemas, sem a devida solução básica, ou seja, a sumária expulsão do aluno, em vez da tentativa de ajudá-lo a resolver os seus problemas. Isto significa punir o fracasso escolar, fechando os olhos, desumanamente, para as suas causas psicossociais.

A situação torna-se complexa, quando constatamos a impotência da escola para resolver, de fato, em profundidade, este tipo de problema. A escola é colocada no crucial dilema de um beco sem saída: como ajudar e conservar na escola um aluno cujo comportamento se mostra desajustado e nocivo à disciplina e ao bom andamento dos trabalhos coletivos da classe? É evidente que a escola não pode assumir o papel terapêutico que a situação exige, mas ela pode e deve trabalhar em conjunto com aqueles que podem, facilitando ou encaminhando as medidas que se fizerem necessárias, junto aos centros de orientação psicopedagógica da própria escola ou da comunidade. Este trabalho participativo, em conjunto com as instituições pertinentes e os recursos da comunidade, pode oferecer o retorno adequado de informações e orientações de que a escola tanto necessita para ajudar o aluno com problemas, no nível que lhe compete. Isto reafirma o fato indiscutível de que, ao lado da competência estritamente técnica, o professor necessita ter, também, conhecimentos psicopedagógicos para habilitar-se para administrar, adequadamente, as perturbações que se manifestam, quotidianamente, nas atividades de classe, prevenindo-as ou atenuando-as.

O ADMIRÁVEL (OU ABOMINÁVEL?...) MUNDO NOVO DA ESCOLA

Não há dúvida de que existem professores com excelentes currículos, mas que desconhecem, quase inteiramente, aspectos elementares da psicopedagogia. Este fato os leva a desconhecer que todo aluno necessita ser compreendido de maneira personalizada, e que o aluno-problema, mais do que qualquer outro, exige do professor um nível de compreensão ainda mais profundo que os demais.¹¹

Até uma certa idade, a criança participa apenas da vida afetiva dos pais e das suas relações na vida familiar. O ingresso na escola coloca-a num mundo novo e diferente, que poderá ser admirável ou abominável, a depen-

der das relações aluno-escola-professor. Da proteção do corporativismo familiar ela passa, abruptamente, à massificação na escola, num ambiente competitivo, onde estabelecerá, basicamente, três novos tipos de relacionamentos, até então desconhecidos: a relação com a professora, a relação com os colegas e a relação com a instituição. Será submetida a três tipos de pressões, nas suas relações interpessoais - a Onipotência, a Sabedoria e o Poder - formas de relação experimentadas com admiração, em casa, na relação com os pais, mas agora experimentadas com temor, na relação com a professora, no novo contexto da escola.

Paralelamente, uma outra experiência lhe é imposta - o rendimento escolar - como fiel da balança da sua competência pessoal, ameaçada pelas inseguranças acima referidas. No contexto desta massificação, há uma amarga experiência da perda da individualidade cultivada no lar, que é substituída pela despersonalização no grupo. O rendimento escolar induz, forçosamente, ao **aprendizado compulsório**, ou seja, a criança já não aprende mais aquilo que ela quer, mas, sim, aquilo que a escola acha que ela deve aprender, segundo um conteúdo programático predeterminado.

Concomitantemente a criança é introduzida num mundo de novos esquemas disciplinares, onde ela é submetida a tipos diferentes de repressão. É submetida, também, a comparações, classificações, avaliações, provas, notas, exames finais, etc. Estes procedimentos podem tornar-se ambivalentes e controversos e funcionam como faca de dois gumes. Somente quando bem conduzidos, por professores competentes e em escolas saudáveis, estes processos têm chance de atuar como instrumentos válidos da metodologia pedagógica e como fatores estruturantes da personalidade, capazes de estimular a competição sadia, a produtividade e a criatividade, reforçando, assim, a auto-imagem e a auto-estima do aluno.

Ao ampliar seu universo, penetrando no admirável ou abominável mundo novo da escola, a criança tenderá a buscar abrigo e apoio na força dos adultos, até então encontrada apenas nos pais. Os professores competentes são os gerenciadores deste difícil processo, porque eles exercem, simultânea e caleidoscopicamente, uma multiplicidade de papéis, pois, à sombra do educador, não raro atua, também, a figura simbólica ou imaginária do Juiz, do Legislador, do Confidente, do Amigo, do Pastor, do Conselheiro, do Policial, do Carcereiro, do Carrasco, do Pai, da Mãe, do Herói, etc.

A adequada orientação deverá levar a criança à tomada de consciência da sua própria individualidade. Amparada pela nova experiência hierár-

quica, revelada pela escola, a criança vai, progressivamente, descobrindo que deve viver, pensar, sentir e agir por si mesma, de uma maneira autêntica e espontânea. O professor, na escola, é o representante das **peessoas grandes**, detentoras do Saber e do Poder, por isso o professor competente deve transformar a escola num admirável mundo novo, que atuará como um admirável fator estruturante da personalidade do aluno, alicerçando este processo numa saudável relação aluno-professor.

A criança sente necessidade de ser conhecida e identificada pelo professor e manter com ele uma relação personalizada, deixando de ser uma estranha aos seus olhos. Infelizmente, o nosso sistema escolar nem sempre tem condições de atender a esta demanda dos nossos alunos. A alta rotatividade dos professores, sobrecarregados com classes superlotadas, mal alojadas, não raro, em instalações insalubres, faz com que eles mal conheçam os seus discípulos e sejam incapazes de identificá-los pelo nome.

A atitude da família contribui, decisivamente, para facilitar ou complicar a adaptação escolar da criança. Para muitos alunos, a escola pode representar o refúgio no qual elas procuram sublimar as dificuldades e desajustamentos familiares. Há, de fato, crianças-problema que nem sempre são colegiais-problemas, e vice-versa. Outras vezes, a criança pode ser tão desajustada em casa quanto na escola. O conhecimento destas particularidades é um importante fator diagnóstico para a determinação da localização da raiz do problema. Existem situações em que os problemas são exclusivamente familiares, oriundos de conflitos afetivos profundos, que se originam na família e, a partir daí, refletem-se em outros campos da vida da criança. Outras vezes, os conflitos são originados na escola, embora possam ser agravados pela família, ou por desentendimentos entre a família e a escola. Estes conflitos, qualquer que seja a sua origem, refletem-se diretamente na vida afetiva e nos mecanismos de adaptação da criança, sendo relativamente fácil detectar as suas raízes, porque naquela criança de quem somente os pais se queixam e que é bem adaptada nos demais ambientes, ou que, na escola, é motivo de descontentamento de um único professor, provavelmente não é nela que reside o problema, e sim na família, ou neste professor.¹²

ESTRANHOS NO NINHO

Na relação com uma criança normal e bem adaptada, as reações e conduta do professor não suscitam problemas ou reações inusitadas. O mesmo, porém, não acontece quando se trata de um aluno difícil, pois o comportamento inadequado do professor tende a atingir a criança fragilizada e marcada por eventos traumáticos, de modo a contribuir para o agravamento das situações de desajustes preexistentes.

O aluno estabelece com o professor uma relação complementar e simbiótica, na qual o professor complementa - agravando ou atenuando - as ações, boas ou más, do seu meio familiar. A maneira como o professor exerce a sua autoridade, e as relações afetivas que estabelece com o aluno, bem como o clima que ele propicia na classe, aliados à sua maneira de ser e de agir, atuam como fatores determinantes da atenuação ou agravamento dos problemas e dificuldades que afligem o aluno desajustado.

As crianças sempre percebem as perturbações e fraquezas dos adultos responsáveis pela sua custódia e educação, mesmo quando não são capazes de perceber, em profundidade, os mecanismos geradores das mesmas. As crianças têm particular dificuldade em aceitar as fraquezas e vulnerabilidade dos adultos, principalmente quando não compreendem as suas razões, tendendo a ser cruéis e impiedosas no seu julgamento. Daí resulta que as dificuldades do professor contribuem para o agravamento das dificuldades do aluno. Assim, muitas vezes, um professor carente de afeto, de segurança ou de auto-afirmação, pode estar, inconscientemente, projetando no ambiente escolar as suas necessidades interiores de compensação ou desforra, sem se dar conta que o aluno é, muitas vezes, a maior vítima destes conflitos pessoais não resolvidos.

Os problemas vocacionais são muito frequentes nos professores desajustados. A rejeição ao magistério é a sua manifestação mais evidente. O professor não vocacionado considera-se despersonalizado pela escola e pelos seus alunos. Vive sob o signo da **fantasia da escola espoliadora**. Sente-se espoliado pelos alunos, pela direção da escola, pelo sistema, pelos superiores, pelos colegas, e pelos subordinados. Sente-se obrigado a fazer o que não quer e, principalmente, o que não gosta. Sente-se sufocado e bitolado por uma profissão que rejeita, que considera medíocre em si mesma, e sem possibilidades de crescimento e prestígio, embora nada promova em busca do seu crescimento profissional. Sente que a escola lhe rouba a liberdade, o tempo, a saúde, os projetos, e ainda remunera mal. Sente-se estranho e intruso na classe e na escola, num ninho onde acha que nunca deveria ter pousado. Os compromissos e obrigações escolares são sempre antecipados com

desprazer e como perda de tempo. Considera seu trabalho inútil e não acredita que ele poderá frutificar, porque não acredita no futuro dos seus alunos, principalmente se eles são de uma escola pública, situada num bairro periférico. Não há investimento afetivo no trabalho. A fantasia mais freqüente é de abandono da profissão, em troca de um outro meio qualquer de sobrevivência, mais lucrativo e gratificante. Se a professora tem outras fontes de renda, ou é casada com marido da classe média ou rica, ela sublima suas frustrações nas artes, nos esportes, na música, na religião, e, principalmente, nas futilidades compensatórias que a renda do marido permite, embora esta dependência econômica entre em contradição com sua ideologia e militância, geralmente rigidamente feministas. Estas atividades recreativas e hedonistas são consideradas como o bálsamo benfazejo que a ajuda a esquecer os dissabores e os maus momentos vividos em companhia dos seus detestáveis alunos.

Ocorre uma dissociação do binômio ego-escola, e esta relação passa a ter um sentido patológico, porque a professora sente a escola e os alunos como parasitas virulentos e tóxicos, perturbadores da sua paz, porque fantasia que eles lhe sugam e destroem a vitalidade, a energia e o humor.

A falta de identificação com o papel profissional provoca uma sensação de estar sendo sacrificada em doloroso e amargo holocausto, que só terá fim com a aposentadoria, ansiosamente esperada. Quanto mais velha, mais desgastada, mais descrente e mais frustrada é a professora, mais ansiosamente a aposentadoria é esperada, como a única saída do inferno em que acredita estar prisioneira.

As atitudes podem ser, geralmente, de dois tipos: passivas ou ativas. Nas formas de reação passiva, predominam o desinteresse, a improvisação, a impontualidade, o negativismo, as falsas licenças para tratamento de saúde, obtidas com médicos coniventes que avalizam a farsa, ou são iludidos, na sua boa fé, por doenças teatralizadas e simuladas. Nas reações ativas, costumam ocorrer reações de agressividade, hostilidade, sarcasmo, sabotagem, sadismo, injustiças, paranóia, etc. O tipo de reação - ativa ou passiva - depende diretamente do tipo e da estrutura de personalidade do professor, e do seu grau de conflito interior.

Muitos professores optam pelo magistério, não porque se sintam verdadeiramente vocacionados para a pedagogia, ou porque tenham interesse legítimo pelo convívio e educação de crianças ou adolescentes. A escolha é direcionada para o magistério, muitas vezes, porque estes professores foram

crianças oprimidas e dominadas na infância, por pais castradores, e agora, movidos pelo desejo de resgatar a opressão sofrida, invertem os papéis, e buscam uma profissão que lhes permita o exercício fácil de uma autoridade sobre seres pequenos e fracos. Assim procedem porque não se sentem capazes de enfrentar e competir com outros adultos, supostamente mais fortes. Assim, por trás desta escolha há um desejo inconsciente de resgatar traumas e sofrimentos do passado para devolvê-los, com amargor, ao mundo circundante. O temor ao competidor grande e forte tende a levar estas pessoas a buscar, equivocadamente, o magistério, como forma de encontrar uma compensação neurótica na superioridade e domínio sobre as crianças. A patologia deste tipo de comportamento reside no desejo inconsciente de o professor submeter os seus alunos a uma dominação semelhante àquela que ele próprio sofreu no passado, sob a crueldade dos seus opressores onipotentes, na sua própria infância. É uma vã tentativa de triunfo sobre os fantasmas do passado, através do deslocamento dos seus problemas não resolvidos para os frágeis seres inocentes e indefesos do presente, sobre os quais se sentem capazes de triunfar. É uma espécie de *massacre dos inocentes* na escola, cujas crianças nada têm a ver com os problemas não resolvidos do professor, no exorcismo dos seus próprios demônios familiares do passado.

Este tipo de professor assume comportamentos marcados pela rigidez e pelo sadismo. Dirige a classe com "mão-de-ferro". É prepotente, dominador, opressor, exige submissão absoluta e impõe disciplina rígida, em comparação com a qual as mais rigorosas casernas poderiam ser comparadas a inocentes e descontraídos jardins de infância. O ensino torna-se obsessivo, ditatorial, e, longe de representar uma experiência compartilhada de um intercâmbio empático, ele se torna pesado, desagradável e pouco atraente. Não raro o professor assume atitudes terroristas, com ameaças de reprovação em massa e "guerra psicológica" em classe. Este tipo de professor, em geral, é rejeitado por toda a coletividade escolar. Tem inúmeros inimigos e desafetos no corpo docente, discente e administrativo. Agride e desacata colegas, superiores e subalternos. Não tem amigos em parte alguma, muito menos na escola. Ignora a ética profissional. Critica colegas e superiores, depreciativamente, em plena sala de aula. Usa a nota baixa como instrumento de agressão e coação. É o clássico tipo do professor reprovador, que reprova e persegue o aluno por vingança. Reprova pelo prazer sádico do terrorismo em classe. Suas notas são arbitrarias e obedecem apenas aos seus impulsos afetivos do momento. É sarcástico, gozador grosseiro e satírico, injusto, irritável e colérico. Abusa dos mais fracos, mas teme os mais fortes.

Com raras exceções, este tipo de professor é severo e exigente, distante, hostil e emocionalmente despreparado para o exercício do seu papel, pautando a sua conduta à base de castigos, repreensões severas, humilhações e rejeições. Estes professores tornam-se temidos, e os alunos revidam esta agressividade com mais agressividade ou indiferença ao estudo e à escola.

A GALERIA DAS FRAGILIDADES E FRAQUEZAS

No outro extremo situa-se o professor inseguro e imaturo, passivo, que tem medo dos alunos, covarde, sem liderança, tipo "cordeirinho submisso", sempre se lamentando e expondo suas lamúrias aos colegas e alunos. Incapaz de reagir às imposições institucionais, acata as injustiças e inadequações da direção da escola, submissamente, sem coragem para reagir nem opinar. Não tem autoridade nem liderança, não é respeitado nem estimado pelos alunos, não tem controle sobre a classe que dirige. É um tipo "mosca-morta", desprezado e repudiado por todos, pelas suas vulnerabilidades e fraquezas.

Outros professores distorcem os objetivos da educação e da transmissão do saber na relação ensino-aprendizagem, e transformam este processo em situações de meras teorizações, que não vão além de um "blá-blá-blá" empírico e pernóstico. Para eles importa apenas o conteúdo e o desempenho técnico, ligados, exclusivamente, a desempenhos puramente didáticos e cognitivos, nos quais a preparação para a socialização e a conquista da cidadania não encontram espaço, sendo alijadas para um plano secundário. Nestas circunstâncias, o processo educativo sofre uma deformação, promovida pela hegemonia da gratificação de interesses predominantemente intelectuais e cognitivos, em detrimento da sua dimensão filosófica mais ampla. O professor que assim procede nada mais é do que um teórico empedernido, rígido, desinteressado pelos aspectos humanos e sociais dos seus alunos, voltado apenas para os referenciais teóricos do seu trabalho e da sua produção científica.

Este tipo de professor tende a ter uma conduta ortodoxa, rígida e estereotipada, repetindo sempre os mesmos modelos adotados, repetindo-se, permanentemente, sem crescer nem evoluir. As aulas são sempre as mesmas, os conteúdos são sempre repetitivos. Tudo igual. O professor é um clone de si mesmo e as suas pobres auto-gratificações, reverberantes neste círculo vicioso, são provenientes dos poucos frutos desta árida intelectualização mal aplicada.

Quando este tipo de intelectualização ocorre num professor culturalmente pobre e medíocre, ela se torna insuportável, quase hedionda, pelas situações ridículas que provoca. Mas ela pode ocorrer em professores inteligentes, de amplo saber, que se tornam exibicionistas da vasta cultura que se orgulham de possuir. Nos professores realmente cultos e inteligentes, este exibicionismo gratuito torna-se mais insuportável ainda, porque o narcisismo com que a exibição é feita, é o favo de mel onde este tipo de professor satisfaz as suas demandas de sucesso, admiração e platéia, não só entre os alunos, mas, sobretudo, entre os colegas, de quem espera reverências e admiração pelo seu douto saber. Nesta supostamente doce colmeia, estes professores narcisistas deleitam-se com a exposição de seus conhecimentos e sistemas teóricos, cujas fontes procuram manter fechadas e inacessíveis aos rivais, cultivando a vã ilusão de serem os guardiães da chave do saber e os representantes da sabedoria da instituição. O professor narcisista sente, permanentemente, a necessidade de ser admirado e de ser aplaudido quando se exhibe. Transforma a sala de aula numa passarela ou num palco iluminado, onde desfila a sua vaidade e seu exibicionismo, esperando uma resposta entusiástica dos alunos e dos colegas de congregação, na esperança de que todos admirem e enalteçam seus desempenhos supostamente brilhantes e retumbantes. Esta ostentação de suposto talento tende a inibir os alunos e a ofuscar os colegas. O grande herói só quer brilhar sozinho e, no seu espaço, não admite lugar para os competidores. Quando o professor-narcisista é realmente brilhante, a sala de aula e a sala dos professores transformam-se numa vitrine de luxo, onde o exibicionista expõe a sua bem-dotada capacidade intelectual e cultural, na esperança de uma cumplicidade voyeurista da platéia.

Há o tipo de professor irresponsável, que comparece à escola como quem vai a um cinema ou à praia. Comparece apenas com a cara e a coragem. Sem preparar as aulas, tudo ocorre na base do improvisado. É preguiçoso e desleixado, zomba dos colegas que levam suas responsabilidades a sério. Nunca assume as responsabilidades que lhe são confiadas. É faltoso e impontual, e, freqüentemente, está em gozo de questionáveis licenças para tratamento de saúde. Não cumpre horários nem tarefas. Não tem interesse pela classe nem pela escola. Suas aulas são confusas e chatas, estimulando a "vadiagem mental" dos alunos. É um peso morto para a escola. Geralmente é tagarela e fútil. Fofoqueiro, superficial e inculto. Não estuda. Não se recicla. É incompetente como pessoa e como profissional. Suas responsabilidades, quando são cumpridas, o são de última hora, à base do improvisado, da impontualidade e do cumprimento incompleto das tarefas que lhe são confiadas.

Um tipo parecido com este é o professor rotineiro. A diferença é que o rotineiro cumpre as suas obrigações, porém de forma medíocre e superficial. Embora cumpra o que lhe compete, isso é feito à imagem e semelhança da sua própria insignificância. O medíocre detesta inovações, porque inovar implica em pesquisar, estudar, trabalhar intelectualmente, o que obriga o rotineiro a quebrar a sua rotina. Em geral ele usa metodologia obsoleta, por carência de reciclagem. O material e as aulas são as mesmas, desde o início da carreira. Não se interessa em preparar novas aulas e novos materiais pedagógicos. Suas fichas e planos de aula dinossáuricos (quando existem...) são ensebados e desgastados pelo longo manuseio e carência de renovação. Bodosos quanto ao continente e sebosos quanto aos conteúdos. As aulas são desmotivadas, chatas, desinteressantes, e os alunos se comportam como uma platéia neutra, que assiste a um espetáculo sem graça, aguardando ansiosamente a hora de ir embora.

Existe, também, o tipo **mãe extremosa**, que não reprova ninguém, não reclama com nada, é tolerante em tudo, não sabe dizer "não" aos alunos, e preocupa-se, neuroticamente, em não contrariar os alunos, para não perder a estima do grupo. Apavora-se ante qualquer tipo de confronto com os alunos. Por isso sente necessidade de ser "boazinha", "amavelzinha", e de ter fama de ter "bom coração" entre os alunos. Quando se envolve com algum problema pessoal ou familiar dos seus alunos, isso é feito de uma maneira neurótica e inadequada, que em nada ajuda, porque as tentativas de intervenção e suposta ajuda, tendem a ser, quase sempre, desastradas e imaturas. Este tipo de tentativa de auxílio tende a resultar inútil, porque estes alunos precisam, na verdade, do apoio de professores fortes e psicologicamente amadurecidos, capazes de se tornarem saudáveis aliados, aptos a oferecer algum tipo de ajuda útil e proveitosa. Na verdade, estes professores são mais fracos do que os alunos que eles pretendem ajudar, e sua ajuda torna-se, portanto, inútil e plenamente dispensável, capaz até de complicar, ainda mais, certas situações de difícil solução.

Quando um professor-problema é inseguro, frágil, indeciso, em crise de identidade pessoal e/ou profissional, ele tende a proteger os alunos mais frágeis e vulneráveis, por se identificar com eles porque, ao superprotegê-los, na verdade, está protegendo-se a si mesmo. A ansiedade que emerge desta relação é ameaçadora para o professor, por se tratar de uma relação de fragilidades mútuas e vulnerabilidades intercomunicantes. Este tipo de professor, geralmente tímido e inibido, tem pouca autoridade sobre os alunos, e sua atuação é marcada pela superproteção, indulgência excessiva, indiscipli-

na generalizada em classe e incapacidade de confrontar o aluno com suas reais dificuldades, limitações, insuficiências e erros. A insegurança faz este tipo de professor sentir-se tão temeroso de ser considerado como castrador, autoritário e punitivo, que ele evita qualquer tipo de avaliação frustradora para os alunos, mesmo quando elas são necessárias para a adequada condução do ensino.

O professor carente, mal-amado, que nunca resolveu suas próprias necessidades de ser aceito e amado, é incapaz de colocar seus alunos em confronto com as críticas necessárias ao seu desenvolvimento escolar. Movido pela própria carência afetiva, e tentando fugir dela, o professor carente tende a assumir o papel da **mãe boazinha**, oferecendo ao aluno um tipo de afeto do qual o julga privado. Este afeto, porém, é nocivo, por ser neuroticamente mal administrado.

Há o tipo misterioso, o tipo **esfinge**, acerca do qual ninguém sabe nada. Sua vida pessoal é envolta em mistérios que ninguém consegue decifrar. Sua sexualidade é um grande enigma. Sua identidade e preferências sexuais, em função do mistério que as envolve, são motivos de fofocas, e objeto de ampla exploração e dúvidas. Nos homens, a presença de um brinco na orelha assume um sentido ambíguo e suspeito, enquanto, nas mulheres, a ausência de adornos femininos é motivo de maledicências. De onde veio, para onde vai, o que pretende, como vive, com quem vive, como é, como pessoa, este professor, fora da instituição? O professor-esfinge é um mistério que ninguém consegue decifrar, nem mesmo a mordaz e impiedosa falange dos professores e funcionários com PHD em pesquisa sobre a vida alheia.

Há o tipo **doidão-espirolético**, figura piradona, excêntrica nos procedimentos, no falar, no tipo de penteado e maquiagem, se for mulher, ou no corte do cabelo e da barba, se for homem. Em tudo predomina o desejo de chamar a atenção sobre si. Em geral, este professor comporta-se e veste-se de forma extravagante e exagerada, para chamar a atenção e tentar convencer a todos e a si mesmo, de que é um tipo avançadinho, moderninho, sem preconceitos, legítimo representante da jovem guarda. Quando este professor, de fato, é jovem, a extravagância, embora jocosa, pode até ser piedosamente tolerada, mas, quando ele já tem rugas na face e cabelos brancos tingidos, que mal escondem os sinais de um envelhecimento que não pode mais ser negado nem escondido, condutas **doidonas** já não combinam bem com o ridículo a que se expõem estes **doidões**.

Este tipo de professor é parente próximo de um outro tipo, o **palha-cinho**, ou o **mico de circo**, tipo pseudo-humorístico, metido a engraçadinho, mas cujas piadas não vão além da vulgaridade, pelo seu mau gosto chocante, e habitual inconveniência e impertinência. O lado lúdico e grotesco da situação reside no fato de que a graça destes piadistas está justamente na falta de graça das suas piadas, geralmente extemporâneas, desgastadas e dinossáuricas. O *status hilarius* reside no ridículo a que se expõe o suposto piadista, que se transforma na piada maior, sem dar-se conta da situação constrangedora que ele protagoniza, num picadeiro improvisado, criado pelo seu humor grotesco.

O professor depressivo, tende a desenvolver tendências masoquistas no seu trabalho. As suas atitudes e relações são quase sempre marcadas por sentimentos de culpa, arrependimento do que foi feito e do que não foi feito. A trajetória deste tipo de professor é marcada por sentimentos de inferioridade, e fantasias de não estar oferecendo aos alunos e à escola uma produção satisfatória e necessária para o bom aproveitamento de todos, e felicidade geral da escola. A relação com a instituição e os alunos é marcada por desânimo, pessimismo, descrença em tudo, apatia, e sensação niilista de estar prejudicando a todos com sua baixa qualificação para uma função que julga exercer mal. O que, na maioria das vezes, infelizmente é verdade. Frequentemente este tipo de professor está ausente da classe, constantemente em licença para tratamento psiquiátrico dos seus estados depressivos.

Há o professor **puxa-saco**, cuja descrição dispensa comentários, pela sua universalidade e ubiqüidade em todos os segmentos da vida escolar. Onde existe o poder, o **puxassaquismo** é um subproduto natural, embora indesejável.

Existem inúmeros outros tipos de professores, e muitas outras variáveis dos tipos descritos neste texto. A galeria seria interminável e não haveria espaço para todos os retratos e perfis. Do maternal à universidade, os tipos são muito conhecidos e facilmente identificáveis. Basta o leitor olhar ao seu redor, e passar em revista o corpo docente da sua escola ou universidade.

QUANDO A ESCOLA ADOECE

A escola, como instituição, tem o seu próprio discurso, através do qual procura articular os sujeitos que integram o seu núcleo. Para isso ela precisa fomentar a criação de laços saudáveis, capazes de favorecerem a articulação, integração e adaptação dos professores, para que eles disponham de um espaço ajustado e receptivo para dar o testemunho adequado da sua praxis. Para que isso ocorra, porém, a instituição necessita estimular e facilitar o encontro, a harmonia e o convívio saudável entre os seus membros, porque eles são os elementos indispensáveis, integrantes, geradores e mantenedores destes laços.

Nem sempre, porém, a escola consegue realizar estes objetivos, porque ela também pode adoecer, juntamente com seus professores, sendo vitimada pelo que costumamos denominar de **neurose coletiva institucional**. A escola, como instituição, também adoece, pressionada, não só pelos problemas externos - políticos, financeiros, administrativos e sociais - mas, principalmente, pela patologia individual e coletiva dos seus membros. Em determinadas escolas, ela se apresenta com alta prevalência, propiciando um estado de *epidemia das virulências individuais*. A soma destas virulências individuais resulta numa alta concentração de virulência coletiva, significativamente perniciosa para o ambiente, e nociva para todos, pois ela reverbera sobre os professores desajustados e insatisfeitos, desajustando-os mais ainda, e transformando certas escolas na **cloaca do diabo**, enseada insalubre para onde convergem os dejetos do ódio, intolerância, maledicência, fofocas, intrigas e todos os subprodutos indesejáveis resultantes da metabolização da maldade e neurose de cada um. Este mal atinge, principalmente, o ensino público, em todos os níveis e segmentos. Do maternal à universidade.

Nas escolas particulares, de alto nível, o mal é menor, porque não existe a malfadada estabilidade vigente no serviço público. Quando o professor é bom e competente, ele fica, para o bem de todos e felicidade geral da pedagogia local. Quando ele é incompetente, recebe logo o aviso-prévio, por justa causa. O que parece, à primeira vista, uma vantagem da escola particular, logo se transforma, porém, num grande pesadelo, porque se torna um poderoso instrumento de dominação e submissão, na mão dos controladores da indústria pedagógica, nas escolas particulares. Embora ganhem salários mais altos e integrem grupos de elite, destinados a ensinar alunos da classe burguesa, estes professores vivem permanentemente tensos, equilibrados numa corda bamba, que balança ao sabor da vontade e poder dos donos das escolas. A permanência no cargo, geralmente depende não apenas da competência do professor, mas, sobretudo, dos critérios com que é julgada a sua

submissão e subserviência, frente aos mandos e desmandos dos donos da escola. Na escola particular, entre as quatro paredes da sala da diretoria, exige-se dos professores uma submissão e disciplina igual ou maior do que aquela que é exigida por eles próprios, nas suas salas de aula.

Quando uma escola adocece, a crise institucional é reflexo da crise individual de cada um dos seus participantes. Uma vez instalada, ela eclode com força total, e um dos seus sintomas principais é a insatisfação geral, e a demanda e propostas de reformas, que se sucedem hostilmente, em repetitivas reuniões infrutíferas, nas quais muito se discute e planeja, mas pouco ou nada se realiza. Estas reuniões ocorrem num ambiente geralmente tenso, no qual as agressões mútuas ocorrem em clima de tresloucado desrespeito coletivo entre os colegas. Na verdade, este tipo de atitude esconde fantasias sádicas e predatórias, a nível consciente ou inconsciente, contra o sistema, contra a escola, contra a diretoria, contra os fantasmas do mundo interior e da vida privada de cada um e de todos. Estes professores, insatisfeitos e quase amotinados, na realidade desejam destruir o que ainda resta de pé na sua escola, sem nada pretenderem construir no seu lugar. Uma espécie de **Delenda Cartago!** anárquica, festejada com muita pizza, acarajé, e animada música Axé. No frenesi histórico deste arrastão predatório, a escola transforma-se numa imensa platéia, na qual os salvadores da pátria e da escola atropelam-se para exhibir-se como os heróicos Cavaleiros do Zodíaco da Pedagogia, ou os lendários Cavaleiros da Távola Redonda Institucional.

Nesta efervescência reformista, a escola transforma-se num palco iluminado, no qual os narcisistas exibem o seu ego, supostamente grandioso, engalanado com as plumas da sua vaidade, e os paetês dos seus impulsos predatórios. Assim, os narcisistas, pretensamente onipotentes, com o ego inflado por sua imaginária grandiosidade, transformam a escola na arena das suas vaidades e do seu ódio. A escola torna-se pequena demais para conter tantos egos inflados, grandiosos e antropofágicos. Termina por sucumbir ao peso de tanta intolerância, ódio, imaturidade, vaidade, futilidade e exibicionismos inúteis. Sucumbe, também, auto-destruída por tanta agressividade e combatividade erroneamente direcionadas, num desperdício de energias que poderiam ser muito úteis, se adequada e saudavelmente investidas.

Outras vezes, a "doença" da escola assume características diametralmente opostas. A escola entra num processo lento e progressivo de autodestruição, apatia, alheamento coletivo, e a instituição vai definhando, aos poucos, até entrar em caquexia e estado grave de *"insuficiência pedagógica aguda"*, até morrer à mingua.

Qualquer que seja o modelo da crise, o clima e a aura da escola são transbordantes de insatisfações. Os professores estão insatisfeitos com tudo e com todos. A diretoria é apedrejada, justa ou injustamente. Os colegas são hostilizados. Muitas cabeças rolam e perdem-se no ostracismo voluntário ou passado em julgado pelos tribunais revolucionários improvisados nos corredores. A **instituição-mãe** é considerada a grande culpada neste julgamento a que é submetida nas abomináveis CPIs que se iniciam clandestinamente nos corredores e culminam, gloriosamente, nas coligações salvadoras, que elegem os heróis que aceitam o sacrifício da sucessão burocrática da diretoria expurgada, para o bem de todos e a salvação da instituição, principalmente dos fiéis escudeiros do rei ou da rainha da oposição.

Neste contexto, as relações entre os professores tende a tornar-se ambígua. As críticas tornam-se predatórias e nem sempre justas. E, na maioria das vezes, as relações estão contaminadas por sentimentos de culpa, reparação, rejeição ou hostilidade manifesta ou reprimida. Os veteranos afastam-se prudentemente da linha de fogo, assumindo atitudes neutras e discretas, sendo, por isso, acusados de desertores da luta, ou de serem figuras intelectualmente superadas, e que merecem o ostracismo a que são condenados. Outros são inevitavelmente envolvidos na situação, porque dela não conseguem escapar, por motivos decorrentes de compromissos políticos, ou de fidelidade compulsória à oposição militante ou ao poder dominante. Esta fidelidade compulsória geralmente é resultante da cobrança e do resgate de favores, benefícios ou privilégios concedidos anteriormente pelas lideranças em choque, e que agora impõem o resgate do débito de gratidão. Um tipo espúrio de lealdade, porque coloca os vassallos beneficiados num beco sem saída, privados de assumirem opções justas, livres e democráticas, frutos do seu livre arbítrio.

O desempenho competente, adequado, harmonioso e integrado da equipe escolar - do diretor ao faxineiro - depende, em larga escala, da sensibilidade e equilíbrio pessoal de cada um. A vida integrada na escola é fruto da participação saudável de cada membro da equipe, junto ao segmento da instituição no qual está inserido. Depende, também, da sua habilidade para captar, decodificar e administrar a complexa rede de reações e relações mútuas dos diversos segmentos profissionais e funcionais existentes, de cuja interação resultam dificuldades de comunicação e entendimento coletivo, em virtude da multiplicidade e polissemia dos seus discursos, manifestos ou latentes. É esta capacidade de partilhar discursos polissêmicos e administrar a transmissão do saber na relação ensino-aprendizagem de forma eficiente,

através de emaranhados e tortuosos caminhos, eivados de problemas, neuroses e desajustamentos pessoais dos seus integrantes, que diferencia a escola saudável da escola neurótica e neurotizante, determinando o seu grau de competência, de salubridade pedagógica e de saúde psicológica..

Em certas escolas, ocorre o grave problema da (des)organização dos professores em subgrupos institucionais. As complicadas e heterogêneas ações, interações, relações cruzadas e relações simbióticas existentes entre os professores interferem no processo do ensino-aprendizagem, à medida que fragmentam política, intelectual, afetiva, neurótica e administrativamente a escola, desestruturando a sua identidade, a consciência corporativa e o **ego coletivo** da instituição, ao tempo em que comprometem, também, as relações dos egos individuais com o ego coletivo. Assim (des)estruturada, a escola passa a ser constituída por uma justaposição de fragmentos que se interrejeitam, competitiva e predatoriamente entre si. Há a facção da diretora, da vice-diretora e dos diversos segmentos administrativos. Há o grupo da situação e o da oposição. O grupo dos liberais e o grupo dos conservadores. O grupo dos competentes e o grupo dos incompetentes. Dos que trabalham e dos que não trabalham. Dos que são ativos e participantes e dos que estão eternamente em licença para supostos tratamentos de saúde. Há o abominável grupo dos pesquisadores que não pesquisam nada, e cujos resultados de pesquisas não vão além de projetos primários e conclusões improvisadas, assentadas em metodologias inadequadas ou elementares, que deixam muito a desejar. Há certas viagens de estudo e certos cursos de pós-graduação fantasmas, que raramente vão além de custosos passeios e dispendiosas excursões, financiadas pelas instituições. A instituição patrocinadora nada sabe e nada vê sobre os resultados práticos destes estudos, raramente publicados. Apenas paga custosas passagens e generosas diárias.

Existem as rivalidades individuais, as rivalidades grupais e as *rivalidades coligadas*, quando grupos diferentes se unem para combater determinadas facções, tal como fazem os políticos nas épocas de eleições. A luta pelo poder pode ter motivações caleidoscópicas, que variam do simples desejo de derrubar ou vencer os rivais, passando pelos interesses ideológicos e políticos, ou podendo estar ligados às vantagens financeiras, resultantes de maior status, ou maior rendimento mensal na folha de pagamento. Os grupos rivais transformam a escola em arenas, onde combatem os seus adversários - ou desafetos - reencenando antigos conflitos infantis não resolvidos, através de querelas frívolas e desavenças pueris, numa inversão regressiva de papéis, comportando-se como as crianças que estes professores deveriam suposta-

mente educar. A situação torna-se mais grave e preocupante quando estas querelas transpõem a sala da diretoria e a sala dos professores e invadem as salas de aula, envolvendo os alunos numa luta inglória, na qual eles são as maiores vítimas e os principais prejudicados.

Neste guerra, o professor-problema medíocre, atormentado pelos seus constantes insucessos, e complexado por seus sentimentos de inferioridade ou fantasias de perseguição, sente-se sempre ameaçado pelos colegas, porque estes, inevitavelmente, reativam a lembrança de seus insucessos e inferioridades da infância, reativando o ciúme, a inveja e a competição com os irmãos mais inteligentes, mais bem sucedidos, ou preferidos pelos pais. Em qualquer escola, a **falange da mediocridade** sente-se sempre ameaçada pelas novas estrelas que surgem e que brilham, porque elas ameaçam eclipsar, ainda mais, a sua insignificância. O brilho dos professores competentes faz um incômodo contraponto com a pálida chama dos incompetentes, a qual bruxuleia timidamente no borralho da mediocridade e pouco contribui para iluminar a produção científica da instituição.

Todo o corpo discente - do aluno da "tia" do maternal, ao orientando do Doutor na pós-graduação - percebe as **rivalidades fraternas** dos mestres. Da mesma forma como o grupo discente julga seus próprios companheiros, julga também o mérito dos seus professores. Os alunos, do maternal à universidade, têm plena consciência do modo de ser de cada professor, de suas peculiaridades, até mesmo da sua vida pessoal e da maneira como foram resolvidos certos problemas pessoais e íntimos da vida privada de cada um. A observação da participação e eficiência de cada professor está sempre em jogo, e sua atuação institucional e seu grau de eficiência estão sempre na mira do severo juízo crítico coletivo, e sua imagem está sempre em foco, em três dimensões diferentes: a real, a imaginária e a simbólica. Daí resulta uma espécie de **bolsa de valores**, instituída pelos alunos, para avaliar e qualificar os professores, segundo a sua competência profissional e o seu grau de ajustamento nas relações interpessoais. Nesta **bolsa**, existem professores em alta cotação, respeitados, admirados e estimados pelos alunos; mas existem os professores em baixa cotação, ridicularizados, desprezados e rejeitados pelo alunado.¹³

É inevitável que o professor leve para a escola a sua neurose, a sua depressão, os seus desajustamentos, ou as suas frustrações pessoais, embutidas e escondidas nas entrelinhas do seu currículo. A graduação hierárquica e a titulação registrada em vistoso e amplo currículo, bem impresso e bem encadernado, com fatura de certificados e abundância de diplomas, acumu-

lados no decorrer da vida profissional, não são capazes de assegurar imunidades contra o refluxo, no espaço do ensino, dos problemas não resolvidos no passado. Todo professor carrega dentro de si, a nível consciente ou inconsciente, o indelével sinete da sua infância e de todo o seu percurso existencial, conservando as cicatrizes ou marcas ainda em brasa, com que a vida o marcou. Este acervo de vivências não resolvidas do passado é um severo ônus na vida privada do professor, e reaparece, constantemente, na sua vida profissional, sob a forma de interferências e pautas de conduta indesejáveis e nocivas ao processo de ensino-aprendizagem.

Quanto mais restos de um passado não resolvido ou mal resolvido existirem, maiores serão os riscos de este passado eclodir na sala de aula, ou na sala dos docentes, com seus subprodutos indesejáveis, transformando a escola num espaço insuportável de alto risco, capaz de destruir as esperanças das crianças e dos jovens que buscam a sua formação para o futuro.

O pior é que, na escola pública, estes professores podem destruir, também, custosos investimentos governamentais na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. GADOTTI, M. *Concepção da Dialética da Educação*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez Ed. 1984.
2. CROW, L. El maestro y el Proceso Educacional. In: ANDERSON, L., *El maestro y la Conduta del Niño*. Buenos Ayres, Paidós, 2ª Ed., 1975.
3. KHAN, M. *Psicanálise: Teoria, Técnica e Casos Clínicos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1877.
4. FLEMMING, J. The Role of Supervision in Psychoanalytic Training. *Bulletin of Menninger Clinic*, nº 17, p.205-210, 1953.
5. NIDELCOFF, M.T. *Uma Escola para o Povo*. 4ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1978.
6. UNICEF. *Revista ISTOÉ*, 28.09.94, p.40-41.
7. PINTO, Luiz Fernando, Reflexões sobre a transmissão do Saber Psicanalítico e suas Vicissitudes. O "Supervisor-problema". *Estudos de Psicanálise*, V.18, pg. 81-97, 1995

8. ATAIDE, Yara Dulce B. de. Educação, Sociedade e Diversidade Cultural. *Revista da FAEEBA*, n. 4, Jul/Dez. p. 39-63, 1995.
9. PINTO, Luiz Fernando. Aquém e além da transmissão do saber. *Estudos de Psicanálise*. V.17, p.31-42, 1994.
10. ATAIDE, Yara Dulce B. de. *Decifra-me ou Devoro-te - História Oral de Vida dos Meninos de Rua de Salvador*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1995.
11. BERGE, A. *O Colegial Problema*. S. Paulo: Agir Ed., 1964.
12. BERGE, A. Opus cit.
13. PINTO, Luiz Fernando. Opus cit., 1994.

FRACASSO ESCOLAR E FORMAÇÃO DO EDUCADOR

46
1996

Revista da FAEEBA, Salvador, nº 5, jan./jun.

Nadia Fialho

Professora da Universidade do Estado da Bahia

Muitos dos grandes equívocos a respeito dos fatores determinantes do chamado "fracasso escolar" já se encontram desmascarados. O mais perverso desmontou-se quando do reconhecimento de que essa responsabilidade não era - e não poderia ser jamais - atribuída à criança. Imersa numa rede de inegável complexidade, a infância tem sido entregue a um desamparo tão absoluto quanto visível: mais de 60% das crianças são dependentes de famílias que recebem até 1 salário mínimo/mês, vivem em domicílios que não estão ligados a redes de esgoto e não possuem água encanada, em circunstâncias que se revelam na desconcertante nitidez dos índices de mortalidade infantil, desnutrição e alto risco psicológico e social.

A grande maioria chega à escola trazendo consigo os problemas que decorrem dessas condições de existência; questões como alimentação, saúde, higiene, violência - entre tantas outras - acabam por desembocar num espaço essencialmente pedagógico. A escola é presa de novos equívocos: o que deveria ser solucionado por uma política de distribuição de renda justa e equilibrada dissolve-se num conjunto de medidas, de forte apelo à mídia e que enfatiza, na escola, a função assistencial.

Esses são alguns dos contornos e vias temáticas de obrigatoriedade para reflexão sobre o chamado "fracasso escolar". No fundo dessas questões, a deformação conceitual (que atinge, por exemplo, noções como de *criança, infância, escola, aluno, aprendizagem...*) corre solta, fomentando a prática do empréstimo de significados para possibilitar o ajuste perfeito do casuísmo e da pseudociência. Contornos e vias temáticas não autorizam, entretanto, que a abordagem se reduza ao contexto das determinações políticas e sociais, sem possibilidades de retorno à escola e ao educador; e não podem também, em relação ao educador e ao ensino, eliminar condições históricas importantes. Dessa forma, um dos elos de ligação entre fracasso escolar e formação do educador delinea-se sob o prisma da descaracterização da formação pedagógica do educador.

O fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental tem sido explicado a partir da assimilação, acriticamente realizada, de certos pressupostos teórico-metodológicos, que permitem considerar a alfabetização como uma "etapa" que "começa na escola" e "se encerra no final da 1ª série", ou que é possível tornar descartável o repertório cultural e lingüístico do

aluno. Essa situação é muitas vezes agravada pelo fato de que as licenciaturas plenas específicas (Letras, Química, Física, Biologia, Matemática, etc) não compreendem, necessariamente, o sentido e a dimensão do magistério; boa parte dos professores que atuam nos primeiros graus do ensino nunca lecionou nas séries iniciais, nem para isso foi preparada; a desatualização dos currículos atinge um sem-número de disciplinas reunidas sob a denominação de fundamentos (Biologia, Psicologia, Sociologia, História e Sociologia da Educação); ocorre algo parecido com as chamadas disciplinas instrumentais (Didática, Metodologia, Prática de Ensino), desarticuladas nas suas dimensões teórica e prática.

Assim, sob o prisma da descaracterização da formação pedagógica, há de se considerar, pois, as possíveis deformações empírico-conceituais, presentes na própria história da produção do conhecimento, como algo que marca, de uma dada maneira, a construção do corpo teórico que dá sustentação aos conteúdos, currículos, metodologias, etc, apropriados pelos cursos de formação do educador; essa marca compromete a atuação profissional do educador e o seu desempenho, que, entre outras desastrosas conseqüências, pode produzir "fracasso escolar".

Sem qualquer preocupação em afirmar ou concluir se a Pedagogia é "arte" ou "ciência" (ainda que "arte", o que impediria ao educador refletir sobre os pressupostos teórico-metodológicos que dão suporte à sua formação e ao seu desempenho?), o que interessa é pensar acerca do estatuto epistemológico sobre o qual são forjadas as teorias sobre o ensino e a aprendizagem.

Examinando tais pressupostos, é possível ver o quanto de conhecimento (teorias) transfere-se de outras disciplinas - sobretudo da Psicologia e da Sociologia - para o campo pedagógico. Isso se alia a um **mito**, na Pedagogia: **tem de ser assim** porque Pedagogia não é ciência, e o objeto da educação é, por natureza, disperso (sic). Ou seja, o movimento de transposição conceitual traz consigo uma justificativa de "caráter epistemológico", que reitera essa prática ou procedimento. O exame de como esses "conceitos", oriundos da Psicologia e da Sociologia, operam no campo pedagógico, evidencia, com freqüência, o quanto eles podem ser insuficientes e precários. Vejamos alguns exemplos.

- Uma aluna do Curso de Licenciatura em Estudos Sociais, terceiro semestre, revoltada, comentava com uma colega e uma professora, no corredor da Faculdade, sobre a sua prova de Sociologia, que trazia à mão:

"Estudei, escrevi tudo que eu sabia, comentei a apostila que a professora deu e tive 4,5, enquanto que outra colega copiou as palavras do texto, as vírgulas, teve 10... eu vi a prova dela!"

- Na sala ao lado, uma professora de Filosofia iniciava um exame da seguinte maneira: *"Diga com as suas próprias palavras o que você acha de..."*.

Na aparente simplicidade do contraste destas duas situações, a compreensão da práxis pedagógica revela-se complexa: que relação professores e alunos estabelecem com a temática das disciplinas? Qual o significado do conhecimento para os professores? Afinal, alunos e professores, não se reúnem em classe, em torno de um conhecimento a ser transmitido, assimilado, questionado?

Para responder a essas questões, exige-se considerar duas formas e graus de conhecimento e, ademais, duas qualidades da práxis humana (Kosik). No plano ontológico, pode-se situar uma das formas e graus de conhecimento - aquela que se refere ao conhecimento da realidade sensível - e, no plano gnoseológico, aquela forma e grau de conhecimento que passa a requerer um sujeito determinado: o sujeito epistêmico. Esta explicação é fundamental, pois, através dela, é possível verificar que a relação dos sujeitos na sala de aula se dá na base de múltiplas determinações: a do sujeito, enquanto aluno ou enquanto professor; a do sujeito, enquanto sujeito epistêmico (cognoscente: aquele no qual o conhecimento é possível) e a do sujeito, enquanto sujeito histórico (sujeito datado, que age no mundo social, segundo os seus interesses).

O sujeito que aprende (aluno ou professor) guarda sempre, e com facilidade, distância entre o pensamento de um autor e o seu próprio? Quem costuma falar, através dos alunos e dos professores: eles mesmos? Os autores? É sempre fácil dizer o que pensamos sobre o que outros pensaram?

A nosso ver, a transposição conceitual a que nos referimos atrás aponta para o **hábito bárbaro** (Kosik, 1976) que transforma "pensamento comum" em "conceito", para a insuficiência teórica presente na interpretação da práxis pedagógica, produzindo conseqüências e erros graves de interpretação da práxis pedagógica.

Um outro exemplo pode ampliar essa questão:

- Numa turma de Psicologia Geral de Licenciatura em Pedagogia, uma aluna encarregada de apresentar o conceito de 'morte', segundo a Psicol-

gia Existencial-Humanista, chega à classe, apresenta o tema, exerce bem a sua tarefa, participa da discussão que se segue à apresentação. Uma de suas colegas, ao terminar a aula, possivelmente motivada pelo debate, solicita da professora uma indicação bibliográfica complementar para aprofundar o tema e, selecionando uma das obras indicadas na bibliografia ampliada, compromete-se com os colegas a prestar um informe sobre o material, na aula seguinte. No dia de sua apresentação, conta as dificuldades que teve para "vencer o texto": durante os dias que reservara para ler o material, não conseguiu dar seguimento continuado à leitura, distraía-se permanentemente com qualquer coisa, largava o livro, voltava a ele, de tal forma que esteve "buscando o livro pela casa, em qualquer canto o deixava para prosseguir e concluir a leitura". Conta que não se percebeu lendo por esforço; ao contrário, interessava-lhe o tema, estava fascinada pelo relato e havia assegurado para si mesma o seu "horário inteiramente livre de compromissos ou convites e outras atividades durante estes dias". Conta ainda que, somente no percurso para a Faculdade, no dia da apresentação, pode se dar conta de que as coisas se passaram assim e que "a imagem, o retrato nítido deste processo de leitura foi o da interrupção". O debate em classe se vê enriquecido por este novo texto e os alunos retomam uma série de conceitos discutidos nas aulas anteriores. É quando a outra aluna, aquela primeira que havia introduzido o conceito 'morte', conta que, exatamente na semana de sua apresentação, havia perdido sua mãe e que foi com muita dificuldade que enfrentou o tema "mas que felizmente conseguiu desempenhar-se bem na apresentação e na discussão geral".

Vemos aí exemplos de situações que não parecem corroborar a idéia, comumente difundida, de que certas vivências psicológicas, por si mesmas, interferem na situação de aprendizagem para, definitivamente, promovê-la ou bloqueá-la.

Não se pretende negar a existência dessas motivações de ordem psíquica (o que seria afinal, pôr termo à existência do sujeito), mas é preciso assinalar que a diferenciação ou a especificidade do que se constrói, como objeto teórico da Pedagogia, em relação ao objeto teórico da Psicologia, não divide o objeto real. Por isto importa perguntar sobre o tipo de relação que estes sujeitos, com as suas singularidades psíquicas, estabelecem com o conhecimento, instrumento da mediação entre sujeitos, mas, também, objeto que os reúne em classe. É em torno deste objeto que assumem o papel diferenciado de estudantes e desencadeiam uma série de ações e condutas muito

específicas: comparecem às aulas, lêem textos, discutem, discordam, faltam às aulas, escrevem sobre determinado tema, recebem notas, etc.

A compreensão linear do efeito de uma variável de ordem psicológica sobre o sujeito, na sua atuação em sala de aula, costuma indicar que a nossa primeira aluna desempenharia com dificuldade a tarefa de apresentação do tema 'morte', enquanto a segunda não apresentaria tais dificuldades. Ora, que tipo de conceito está movendo, então, a interpretação da práxis pedagógica?

Chega mesmo a surpreender, porque, face à ausência de resposta, a recorrência ao artifício do "empréstimo conceitual" se realiza de forma linear e comumente aceita, diríamos, até mesmo, sem questionamentos. Tudo parece resumir-se a um ajuste mecânico. Pois bem, porquanto inoperantes, esses conceitos, linearmente transportados, instalam vazios frente a ocorrências dessa natureza, abrindo caminhos para o senso comum (e raramente bom senso) que invade a práxis pedagógica de "patologias" e "distúrbios de comportamento", para supostamente explicar "problemas de aprendizagem".

Pois bem, se as teorias se sucederam e mudaram alguns esquemas referenciais de épocas históricas significativas, o paradigma, entretanto, continua de pé: a Pedagogia continua tida como incapaz de interpretar a sua prática, que deve ser referendada pela produção da Psicologia ou da Sociologia. Vejamos um pouco dessa história, tomando como exemplo dois movimentos claros e fortemente "distintos": a Escola Tradicional e a Escola Nova. Ambas, do ponto de vista da produção do conhecimento, não diferem muito, ou seja, não superam questões de cunho pedagógico, a despeito de todo o movimento diferenciado por suas histórias, contextos ou classificações. E não superam porque não costumam circunscrever ou especificar, no conjunto das suas referências e conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem, a circunstância particular, própria e singular do exercício docente: o ensino-aprendizagem se processa dentro da sala de aula com o professor e os alunos. Ou seja, não incluem a referência de que o ensino e a aprendizagem inscrevem-se sob o signo das relações entre sujeitos, instituições e conhecimentos.

Para a Pedagogia Tradicional, a questão da relação do sujeito com o conhecimento é rigorosamente definida e controlada pelo professor; o professor é detentor absoluto do saber, de tal forma que, entre o professor e o conhecimento, não se admite a existência de uma relação intermediada; praticamente um é o representante e o substituto do outro; o professor é, ele

próprio, mediador nas relações do aluno com o conhecimento. A organização sócio-grupal na sala de aula não admite nada além de um aglomerado de indivíduos reunidos no mesmo lugar, com vistas a um determinado objetivo, mediante rigorosos procedimentos escolares. Com relação à representação institucional no interior da sala de aula, ela recai sobre o professor, que é quem fala pela instituição e quem a representa, na exigência de cumprimento das normas e regras estabelecidas.

Essa maneira de conceber a relação do indivíduo com o conhecimento, o agrupamento dos indivíduos e a representação institucional na sala de aula, permanecerá presente no interior das propostas pedagógicas vinculadas à Pedagogia Nova, a despeito dos distintos processos históricos que lhe deram origem.

A Pedagogia Nova vai situar a questão do sujeito com o conhecimento (um dos pontos mais renovadores com relação ao enfoque tradicional) na compreensão de que, no aluno, reside a capacidade para adquirir o conhecimento, sendo o professor apenas o agente facilitador desse processo; o conhecimento (conteúdo de ensino) é agora colocado à disposição do aluno, em contato direto com a própria vida, através da experiência, o que modifica também a forma tradicional de transmissão, que se caracteriza pelo rigor do método e controle do professor. Mas essa Pedagogia não entende o conhecimento como mediação na relação dos sujeitos.

Em uma e outra perspectiva, é o professor quem exerce a mediação entre o aluno e o conhecimento. A organização escolar, que também é reformulada no enfoque da Pedagogia Nova, passa a admitir o grupo, mas entende grupo formado desde a sua exterioridade. Ou seja, o grupo se forma a partir da atividade escolar designada por algum outro (professor ou aluno); não se trata de reconhecer, no interior da sala de aula, um lugar em que se dá uma construção sócio-grupal, que coubesse à Pedagogia descobrir e entender. Ou seja, apesar da difusão dos trabalhos de grupo e de equipe, a concepção da organização sócio-grupal na sala de aula não é, todavia, fruto da Pedagogia Nova.

De fato, o caráter profundamente individualista contido nas diferentes propostas pedagógicas promove o ensino individualizante, como promoveram as tendências do tecnicismo e das instruções programáticas. A representação institucional, na sala de aula, permanecerá, na Pedagogia Nova, igual à Pedagogia Tradicional: é o professor, ainda que o exercício varie em cada um dos enfoques, segundo qualidades de uma representação mais coer-

citiva e controlada ou de caráter facilitador e de camaradagem. Na verdade, na Pedagogia Nova, embora se ampliem os estudos sobre a escola enquanto instituição e enquanto parte do projeto social, não se coloca a representação dessa instituição na sala de aula em nada além daquela da qual o professor se encontra investido.

Essas referências facilmente nos remetem a algo conhecido, sabido ou vivido na nossa prática docente: fomos formados dentro dessas perspectivas e, muito provavelmente, ainda vivemos sob o teto de tendências pedagógicas que delas se originaram. Servem-nos ainda para identificar **redes de compromissos** (Kuhn, 1982) presentes na história da Pedagogia: a "onda" de psicologismo, por exemplo, que se abateu sobre a Pedagogia, é reflexo de um processamento epistemológico inadequado. Transportados de uma outra ordem do saber, esses "conceitos", oriundos do campo da Psicologia, não receberam qualquer tratamento científico para sua aplicação no campo pedagógico. Cobra-se, das questões psicológicas, a mesma expressão (ou operatividade) que deveriam ter na vida em família, nos consultórios, etc; a sala de aula é tida como mais um lugar de expressão desses fenômenos, tal qual eles operam em outros ambientes sociais. Não se considera a mediação particular que a sala de aula coloca para os sujeitos que nela tomam lugar. Por exemplo, a ansiedade "explica" o "branco" do aluno diante de um exame; mas "explica" também a garra de um outro aluno decidido a estudar. No fundo, do ponto de vista da processualidade pedagógica, não explica nada. Mas opera, em sala de aula. E não opera somente porque presente nos sujeitos (para empurrar ou emperrar seu processo de aprendizagem); opera também para qualificar o aluno, aprovando-o ou reprovando-o, a despeito da ambigüidade que o "conceito" ansiedade comporta na prática educativa.

Assim, também, a noção de infância: explicitada desde Rousseau, atravessa os séculos XVIII, XIX e XX e chega aos nossos dias com Piaget. Pode parecer um dado assustador: três séculos! Entretanto, na história da Pedagogia, os exemplos são dessa ordem de grandeza! Tal como se pode ver num outro exemplo: *"A imagem da folha de papel em branco de Locke, exata para designar o estado de consciência do recém-nascido que não possui nenhuma representação inata, levou a grave erro pedagógico. Esse erro se manteve perto de dois séculos"* conta-nos Chateau (1978). É grave o erro pedagógico que ainda persiste, nos dias atuais, com respeito à noção de infância; e não nos esqueçamos que estamos tratando do ensino fundamental, da educação básica, do fracasso escolar, da formação do educador e da alfabetização:

"Tanto a 'Pedagogia Tradicional' quanto a pedagogia 'nova' alimentam uma concepção de infância investida de uma suposta essência infantil que mascara consequentemente o significado social da infância. Assim, o desenvolvimento da criança é percebido como desenvolvimento cultural das possibilidades naturais desta, ao invés de socialmente determinado e condicionado por sua origem social. A criança histórica desaparece num intrincado conjunto de generalizações bio-psicológicas, de comprovada inconsistência científica... Para a Pedagogia 'tradicional' a natureza da criança é originalmente corrompida: a tarefa da educação é discipliná-la e inculcar-lhe regras pela intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos (Kramer, 1986). Por outro lado, a pedagogia 'nova' concebe a natureza infantil, preservando a criança da concepção da sociedade, salvaguardando a sua pureza. A partir desse terreno fértil surge a hegemonia da Psicologia na Pedagogia, cuja partida é dada por Rousseau, quando afirma: '... a pedagogia deve ser baseada na observação psicológica, deve repousar na psicologia...' (Rousseau apud Hubert, 1976)" (Macedo, 1991).

Nesse tipo de enfoque, toda tentativa de construção do objeto da práxis pedagógica, da definição da sua natureza, ou demarcação de sua especificidade ou singularidade, resulta inútil e desnecessário. Os teóricos que sustentam a dispersividade do objeto da educação encontram aqui um dos argumentos históricos de sustentação dessa tese: a história da Pedagogia reitera a convicção de que esta disciplina avança, alimentando-se de conhecimentos oriundos de outra ordem do saber.

Desafia-nos, entretanto, exatamente o caminho oposto. Entendemos que as determinações históricas constitutivas das teorias sobre a práxis pedagógica fundamentam a necessidade da crítica profunda que desmistificará a pseudoconcreticidade implícita naquela tese. Resulta, pois, fundamental entender porque a história da produção do saber pedagógico inscreve-se sob o signo de um mascaramento epistemológico amplamente disseminado e comumente aceito, segundo uma circularidade nunca contestada. Sobre essa base epistemológica, a história da Pedagogia encontra-se comprometida, sem atender ao rigor de princípios epistemológicos que não permitem imprecisões entre os planos do conhecimento, nem ambigüidades entre objetos empíricos e teóricos.

A própria história da Psicologia revela: a **rede de compromissos** presente nos momentos de definição dos seus próprios paradigmas é bastante

complexa; não se restringe à aparência de movimentos que visam superar conhecimentos, tal como sugere a passagem da Psicologia da Consciência (sobre cuja base assenta-se a Pedagogia Tradicional) para a Psicologia Experimental (a partir da qual delinea-se a Psicologia do Desenvolvimento, que dará sustentação à Pedagogia Nova). A superação da Psicologia da Consciência, cujo "objeto" era entendido a partir das suas manifestações exteriores, e refletido pelo sujeito através das noções de consciência, memória, percepção, raciocínio, apercepção, atenção, etc, decorreu de intensos conflitos no interior da própria Psicologia, que, para afirmar-se como científica, buscou a redefinição do seu objeto.

Dois movimentos se situam aí. E o fazem de forma excludente. Para um, o objeto é o comportamento, naquilo que pode ser apreendido pelo método experimental. Para outro, o objeto da construção teórica é o inconsciente. Ambos questionam a Psicologia da Consciência, mas seguem caminhos epistemológicos radicalmente opostos. A Psicanálise delinea um objeto na processualidade da construção do seu método, em permanente reconstrução teórico-metodológica, para atender aos níveis de determinação do objeto; a Psicanálise é um método de investigação, uma disciplina científica e uma terapêutica. A Psicologia opta pelo método experimental, a partir do que então define como objeto aquilo que é possível de ser tratado por esse método: a conduta observável.

Ao final do século XIX, as idéias sobre o desenvolvimento da criança, assim como as idéias sobre a infância, aglutinavam, pelo menos, três redes de relações: a da Psicologia da Consciência, ainda presente, apesar de posteriormente qualificada como pré-científica; a da Psicologia Experimental, que propunha um modelo de explicação válido para todos os humanos, dado que estímulos e respostas estabeleciam nexos da conduta observável; e a da Psicanálise, que remetia às estruturas inconscientes, os determinantes da relação com o mundo. Não é possível, pois, afirmar a existência de **uma** Psicologia como aquela que nutriu o desenvolvimento da Pedagogia, mesmo porque essa afirmativa funda-se sobre uma perspectiva continuísta, que domina as concepções genética e funcionalista da epistemologia. Vemos, assim, que a **descaracterização da formação pedagógica dos cursos de formação de educador** encontra apoio numa deformação conceitual que permite a absorção de conceitos oriundos de saberes diversos (científicos ou não).

Possivelmente, a exigência deflagrada pela busca do estatuto científico transforma o campo pedagógico numa trincheira receptora de conheci-

mentos vários, onde habitam invenções e pragmatismos sem qualquer referência científica.

Mais um exemplo: o conceito de grupo. Termos como indivíduo, sujeito, grupo, dinâmica de grupo, equipe, classe são freqüentemente empregados nas salas de aula, muitas vezes para diferenciar trabalhos escolares (trabalho de grupo, trabalho individual) e relações entre sujeitos (professores e alunos). Mas esses "conceitos" não conseguem dar conta da **práxis** pedagógica, tal a insuficiente instrumentalização com que têm operado em sala de aula. Se confrontarmos essas noções de grupo com a forma pela qual são apropriadas pela práxis pedagógica, assistiremos ao descompasso considerável que é não dar conta da construção sócio-grupal presente na sala de aula. O grupo existe apenas a partir de sua exterioridade: o grupo "se forma" a partir da designação que os professores fazem dos alunos, em função de uma tarefa escolar. Desconhecem-se as leis de fundamento do grupo, as leis que regem o seu funcionamento interno, as regras comuns que partilham aqueles que a ele se filiam, tenham ou não consciência de que o fazem.

Perguntamos, pois: na sala de aula, os alunos ali reunidos se constituem como indivíduos agrupados? Grupo e equipe são a mesma coisa? São conceitos que apontam para uma mesma configuração social, determinada pela instituição escolar? Há características próprias da equipe, que a distinguem do grupo? Como resolver os problemas lançados pela diferenciação entre o trabalho individual e o trabalho de equipe? O que é aprendizagem grupal? É aprender no grupo? O professor é parte do grupo? Os papéis no grupo são fixos? Há alternâncias nas funções grupais exercidas por professores e alunos? É possível a constituição do grupo num processo de aprendizagem? Quando o período letivo termina e se finaliza um certo processo de aprendizagem, o grupo se desintegra? Como se dá a dissolução desses indivíduos agrupados? Como começa um grupo? Como acaba?

Enfim, é diante desse intrincado contexto que nos deparamos para enfrentar a questão da formação do educador e do fracasso escolar. A assimilação acrítica de certos pressupostos teórico-metodológicos tem, de fato, permitido um sem-número de equívocos e erros pedagógicos extremamente graves. Era - e é - necessário o enfrentamento dos critérios que apoiaram, ao longo da história da Pedagogia, a produção, dita teórica, que norteia a formação do educador, e com a qual ele se vê diante da sua prática. Para tanto, foi necessário empreender uma enorme reflexão, por parte de muitos estudiosos. Nada que possa lembrar um trabalho cujos resultados só produziram harmonias e contentamentos. Pelo contrário, muitas dessas reflexões deses-

tabilizam, inquietam e desmontam o saber constituído, o que, por sua vez, incide sobre seus porta-vozes e implica, por certo, mudanças paradigmáticas.

Teria sido impossível chegar a esse ponto se não se tivessem submetido ao questionamento idéias a respeito da dispersividade do objeto da educação, da especificidade do saber pedagógico; das irresistíveis flutuações psicológicas e sociológicas do objeto da educação; da primazia do método sobre o objeto; da centração pedagógica, ora deslocada para o professor, ora para o aluno, ora para os conteúdos; da interdisciplinaridade ou transversalidade; da circularidade ou construção recíproca, etc.

Merecem destaque iniciativas como a de Carlos Brandão (1986), ao tratar de entender uma certa construção sócio-grupal presente na sala de aula - "a turma de trás" -, porque não se trata mais de transpor noções de grupo; trata-se de indicar uma das formas possíveis de organização assumida pelos sujeitos, num determinado espaço e tempo. A "turma de trás", ou "a turma da frente", ou o "grupo dos que não querem nada", ou os "puxa-saco", etc, são designações que nos remetem a certas organizações coletivas e/ou grupais presentes na sala de aula. É a partir daí que pode surgir a construção do referente pedagógico.

Assim, também, com os estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro, agora é possível falar de uma construção pedagógica que busca dar conta da aquisição da leitura e da escrita. Não é mais a transposição linear do pensamento de Piaget para a sala de aula. O conhecimento dos estágios perseguidos pela criança, através das suas hipóteses sobre o significado, e a função da linguagem oral e da linguagem escrita, deitam por terra falsos erros e falsas patologias, forjadas pela pseudoconcreticidade das teorias sobre a alfabetização e dos seus mais variados métodos e técnicas.

Concordemos ou não com Brandão ou Ferreiro, o enfrentamento se desloca para um terreno em que se deverão cotejar, lado a lado, essas e outras teorias. Se os índices que evidenciam o fracasso escolar são alarmantes e, além disso, o comprometimento conceitual é grave, um outro dado assusta: quando a repetência se soma à evasão e esta implica no retorno à escola depois de algum tempo, isso provoca, no Ensino Fundamental, o fenômeno de defasagem idade-série, cuja característica é a contenção dos alunos na base do sistema. É lamentável concluir que, muito seguramente, a criança que repete e a criança que evade já se encontram em algum estágio evolutivo do processo de alfabetização, compreendendo ou dominando uma etapa do sistema de representação da escrita. Um diagnóstico entre crianças repeten-

tes ou evadidas certamente confirmaria esse terrível equívoco: é a criança, ainda, a responsável pelo seu fracasso, a despeito de ser capaz de provar o instante de uma processualidade recém-descoberta pela Pedagogia e compreendida como perfeitamente **normal**.

Ao educador cabe, pois, desmontar a farsa de um jogo perverso que mantém a criança nessa trincheira habitada por conhecimentos (científicos ou não), desprovidos de qualquer referência pedagógica. Mas como fica, então, o educador, frente ao fracasso escolar, limitado, por um lado, a uma formação ainda atrelada a determinantes históricos e epistemológicos como os que aqui examinamos e, por outro, a uma dada realidade na qual atua, e que se traduz nos dados a que aqui nos referimos?

O estágio atual da produção de conhecimentos dispõe, hoje, de alternativas raras, talvez mesmo inéditas, na história da Pedagogia. Iniciativas e estudos teóricos como os de Brandão e Ferreiro, mais do que trazer, para cada um de nós, uma nova teoria ou proposta pedagógica (com as quais, inclusive, podemos ou não concordar), colocam em cena algo que os paradigmas até então vigentes sempre rejeitaram: **devolvem** ao educador a confiança de que é ele quem pensa e constrói a sua práxis. A analogia permite, aqui, uma articulação interessante: ao descobrir a criança como construtora de conhecimentos, o educador descobre a si mesmo, nessa mesma dimensão. Esse momento singular da produção de conhecimento na Pedagogia já não desautoriza o educador. A recusa a ser utilizado como um psicólogo ou sociólogo mal formado atinge o educador no seu processo de formação, pois passa a exigir, do currículo, uma mudança paradigmática fundamental. E o atingirá, também, em pleno exercício docente, nos programas de capacitação. Deverá não só recusar-se à atualização teórico-metodológica que se supõe realizada por acrescentamentos: "aprendiz de uma(s) nova(s) teoria(s)...", mas, sobretudo, saber-se implicado nos seus esquemas conceituais, referenciais e operativos, expondo-se à tarefa de desconstruir vínculos. A postura de proceder a uma reflexão sistemática, o registro de cada dia, colocam o educador em postura similar à do pesquisador, frente à tarefa de experimentar e reconstruir o seu programa curricular. Enfim, a articulação teórica com outros campos de saber, definitivamente, não pode mais comportar o caráter linear ou mecânico de outrora.

São importantes, portanto, os dispositivos voltados para o aperfeiçoamento profissional do educador, sejam eles vinculados à formação ou à capacitação do educador, na medida em que sustentem a fundamental e necessária perspectiva do **desaprender**, tal como Barthes (1988) a define:

*"Chega agora, talvez, a idade de uma outra experiência, a de **desaprender**, de deixar germinar a mudança imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda que ousarei aqui arrebatrar, sem complexo, à própria encruzilhada da sua etimologia: **Sapientia**: nenhum poder, um pouco de **saber**, um pouco de **sabedoria**, e o máximo de **sabor** possível".*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, Roland. *Lição*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. "A turma de trás". In: MORAIS, Régis de (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papyrus, 1986.
- CHATEAU, Jean. *Os grandes pedagogistas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.
- KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *O sentido da Pré-Escola Pública*. Salvador: Editora Universitária Americana. UNEB, 1991.

OS ALUNOS DE PEDAGOGIA

Um estudo de caso

60
1996

Revista da FAEEBA, Salvador, nº 5, jan./jun.

Jacques Jules Sonnevile
Professor da Universidade do Estado da Bahia

INTRODUÇÃO

Em 1993, havia 441 cursos de Pedagogia - licenciatura plena - cadastrados no Ministério da Educação e do Desporto.¹ É um número espantoso, pois supera o de todos os outros cursos de ensino superior no país, incluindo os cursos de Letras (405), Administração (373), Ciências Contábeis (307), História (214) e Ciências Econômicas (189), e deixando para longe os cursos tradicionais de Direito (202), Engenharia Civil (105) e Medicina (81).

Como em todo o ensino superior do Brasil, também os cursos de Pedagogia estão em sua maioria (62,3%) concentrados nas instituições particulares (Tabela 1), que, em grande parte², são estabelecimentos isolados.

Tabela 1 - Os cursos de Pedagogia, licenciatura plena, por dependência administrativa - Brasil, 1993

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Nº	%
Federal	67	15,2
Estadual	60	13,6
Municipal	39	8,9
Particular	275	62,3
TOTAL	441	100,0

Fonte: Ministério da Educação e do Desporto - Sistema Estatístico da Educação - 1993.

Além disso, muitas instituições possuem vários cursos de Pedagogia, espalhados, num sistema multicampi, em municípios fora do campus principal (Tabela 2). Neste aspecto, não existe diferença significativa entre as instituições públicas e as instituições particulares. Um total de 46 estabelecimentos mantêm dois, três, quatro ou mais cursos de Pedagogia. O campeão, neste aspecto, é a Universidade do Estado da Bahia, que mantêm nada menos que oito cursos de Pedagogia espalhados na Capital e no interior do estado. Se este sistema multicampi possibilita um acesso mais fácil dos candidatos ao curso de Pedagogia, é evidente também que aumenta o perigo de transformar estes cursos em meros fornecedores do diploma de pedagogo,

com o abandono da característica específica de um curso superior: a união intrínseca entre ensino, pesquisa e extensão.

Tabela 2 - Número de instituições que mantêm mais de um curso de Pedagogia, por dependência administrativa - Brasil, 1993

DEPENDÊNCIA	Nº DE CURSOS DE PEDAGOGIA						TOTAL
	2	3	4	5	6	8	
ADMINISTRATIVA							
Federal	7	3	3	-	2	-	15
Estadual	4	3	1	-	1	1	10
Municipal	1	1	-	1	1	-	4
Particular	9	4	1	2	1	-	17
TOTAL	21	11	5	3	5	1	46

Fonte: Ministério da Educação e do Desporto - Sistema Estatístico da Educação - 1993.

Diante deste quadro, surge uma série de indagações. Por exemplo, qual a razão desta proliferação dos cursos de Pedagogia? Qual é a função destes cursos na sociedade brasileira e, devido à natureza específica do curso, qual é sua contribuição para o sistema educacional do país, justamente quando se constata uma deterioração geral da educação no Brasil? Que tipo de formação intelectual, teórica e prática é dado nestes inúmeros cursos espalhados no país inteiro? Qual é a qualidade científica desta formação? Como avaliar o desempenho acadêmico dos cursos de Pedagogia?

Estas importantes questões não serão abordadas aqui neste trabalho, pois pretendemos concentrar nossa análise num aspecto específico: os *alunos* que freqüentam os cursos de Pedagogia. Já que o seu número supera o de todos os outros cursos de ensino superior no Brasil, consideramos importante estudar o público-alvo destes cursos. Assim, queremos analisar as características destes alunos e, de modo específico, o seu *perfil sócio-econômico*. Em segundo lugar, pretendemos estudar *os motivos que os levaram a optar pelo curso de Pedagogia*, e as suas expectativas profissionais.

A fim de responder a estas duas indagações, não procuramos obter dados estatísticos referentes ao alunado dos cursos de Pedagogia no Brasil. Em lugar disso, nos baseamos em três pesquisas específicas, realizadas na **Faculdade de Educação do Estado da Bahia - FAEEBA**, localizada no

Campus I, em Salvador, da **Universidade do Estado da Bahia - UNEB**. As três pesquisas foram realizadas em épocas diferentes e, também, com objetivos diferentes:

1) **Os alunos da FAEEBA**: pesquisa realizada em 1991, teve como objetivo analisar quatro aspectos: o perfil sócio-econômico do aluno, a opção pelo curso de Pedagogia da FAEEBA, a autoavaliação do desempenho acadêmico do aluno, e a sua opinião sobre o curso. Foram aplicados **95** questionários através de amostra aleatória.³

2) **Os egressos da FAEEBA**: pesquisa realizada, em 1991, entre os ex-alunos que se formaram em 1989 e 1990, quando foram aplicados **50** questionários, com o objetivo de conhecer as condições de trabalho dos egressos e sua opinião sobre o curso de Pedagogia da FAEEBA.⁴

3) **A opção pelo curso da FAEEBA**: pesquisa realizada em 1995, com a aplicação de **70** questionários, teve como objetivo específico conhecer os motivos que levaram os alunos a optar pelo curso da FAEEBA.⁵

Apesar da heterogeneidade destas três pesquisas, existem elementos comuns suficientes para responder às duas questões acima colocadas. Além disso, o fato de se tratar de apenas um curso de Pedagogia não invalida o nosso propósito. Uma descrição exata do alunado deste curso permitirá, com as devidas adaptações, conhecer melhor o público que frequenta os cursos de Pedagogia no Brasil.

Antes de iniciar a análise dos resultados das três pesquisas acima citadas convém dar uma visão preliminar sobre a estrutura do curso da FAEEBA. Desde o início de seu funcionamento, em 1985, até 1991, este vinha mantendo apenas duas habilitações: Pré-Escolar e Séries Iniciais. Sua preocupação original orientava-se, assim, para o início do ciclo escolar, onde tinham sido constatadas as deficiências mais graves entre os recursos humanos do sistema educacional do estado da Bahia.

A partir de 1992, a fim de ampliar o leque de opções para o mercado de trabalho, a FAEEBA implantou a habilitação nas Matérias Pedagógicas do Magistério de 2º Grau, com dois turnos: diurno e noturno. Desde então pode-se dividir o alunado da FAEEBA em quatro grupos, de acordo com as habilitações a que pertencem: 1) o grupo do Pré-Escolar, 2) o grupo de Séries Iniciais, 3) o grupo de Magistério, turno matutino, e 4) o grupo de Magistério, turno noturno.

A Tabela 3 mostra a população e a amostragem das três pesquisas, por habilitação. Os dois turnos da habilitação nas Matérias Pedagógicas do Magistério de 2º Grau aparecem somente na pesquisa de 1995.

Tabela 3 - População e amostragem das três pesquisas, por habilitação - Salvador, 1991-1995

HABILITAÇÃO	Egressos 89/90¹		Alunos de 91²		Alunos de 1995	
	Pop.	Amos.	Pop.	Amos.	Pop.	Amos.
Pré-Escolar	50	25	106	49	181	21
Séries Iniciais	53	25	104	46	178	23
Magistério (matutino)	-	-	-	-	95	11
Magistério (noturno)	-	-	-	-	105	15
TOTAL	103	50	210	95	559	70

Fonte: Secretaria acadêmica da FAEEBA

¹ Pesquisa realizada em 1991.

² A população de 1991 não inclui os alunos do 1º semestre (duas turmas de 40 alunos).

O ponto de partida para a nossa análise é um dado coletado na pesquisa entre os egressos da FAEEBA. Perguntados se estavam satisfeitos com seu atual emprego na área educacional, observou-se uma diferença significativa entre o aspecto financeiro, de um lado, e os aspectos profissional e pessoal, de outro lado (Tabela 4). Em termos financeiros, a insatisfação é predominante, manifestada por dois terços (67,4%) do total. Estão "em parte" satisfeitos 26,0%, enquanto apenas 4,4% se declaram satisfeitos.

Nos aspectos profissional e pessoal, porém, o sentimento é exatamente o contrário. O número de insatisfeitos cai para 8,7% e 6,5%, respectivamente. Mesmo que se considere que, nestes dois aspectos, a maioria (58,2%) se declara somente "em parte" satisfeita, pode-se constatar que uma parcela considerável de ex-alunos (respectivamente 32,6% e 41,2%) manifesta sua satisfação.

Este dado revela a contradição radical que caracteriza os ex-alunos de Pedagogia, a qual pode ser definida do seguinte modo: de um lado, os profissionais da área educacional geralmente gostam da sua profissão, se sentem realizados tanto no plano pessoal quanto no plano profissional; ao

mesmo tempo, são submetidos a condições humilhantes de remuneração financeira, motivo de uma completa insatisfação com o seu trabalho, neste aspecto. Eles sabem que a maioria das profissões, mesmo as que exigem um grau menor de qualificação e de dedicação, oferece uma remuneração melhor e, às vezes, muito melhor. Mesmo assim, apesar das condições de trabalho totalmente insatisfatórias, a maioria continua valorizando seu trabalho de educador.

Tabela 4 - Nível de satisfação dos egressos da FAEEBA (89/90) com o emprego - Salvador, 1991

ASPECTOS	Nível de satisfação (%) ¹		
	Sim	Em parte	Não
Financeiro	4,4	26,0	67,4
Profissional	32,6	52,2	8,7
Pessoal	41,2	52,2	6,5

Fonte: Pesquisa de campo - FAEEBA/UNEB

¹ As porcentagens são em relação aos 46 egressos empregados

Os *alunos* de Pedagogia estão conscientes desta realidade contraditória e dela fazem parte. É o nosso ponto de partida para entender quem são estes alunos. O presente trabalho constará, assim, de dois pontos: 1) o **perfil sócio-econômico** dos alunos da FAEEBA, incluindo todos os aspectos que dizem respeito a sexo, idade, estado civil, emprego e escolaridade dos pais, e tipo de escola freqüentada no 2º Grau; 2) a **opção pelo curso de Pedagogia**, ou seja, os motivos e as circunstâncias que levaram os alunos a escolher este curso e, por conseguinte, a profissão de pedagogo.

O PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO

A quase totalidade dos alunos de Pedagogia, na FAEEBA, é do **sexo feminino**. Com a introdução da habilitação nas Matérias Pedagógicas do Magistério de 2º Grau, a partir de 1992, sobretudo com a possibilidade de opção pelo turno noturno, a proporção de alunos do sexo masculino aumentou um pouco, chegando a 10,0% do total (**Tabela 5**). Esta predominância praticamente absoluta do sexo feminino na área educacional é um primeiro

elemento importante para o nosso estudo sobre *quem* são os alunos de Pedagogia. Surge, também, uma primeira indagação: o desprestígio social da profissão, causado pela baixa remuneração, tem algo a ver com este fenômeno? E ainda, qual das duas variáveis é a causa, e qual o efeito?

Tabela 5 - Os alunos, por sexo - Salvador, 1991-1995

SEXO	Egressos 89/90		Alunos de 1991		Alunos de 1995	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Masculino	-	-	3	3,2	7	10,0
Feminino	50	100,0	92	96,8	63	90,0
TOTAL	50	100,0	95	100,0	70	100,0

Fonte: Pesquisa de campo - FAEEBA/UNEB

Tabela 6 - A idade dos alunos - Salvador, 1991-1995

IDADE	Egressos 89/90 ¹		Alunos de 1991		Alunos de 1995	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Menos 20	-	-	6	6,3	9	12,9
20 a 24	5	10,0	35	36,8	34	48,6
25 a 29	8	16,0	21	22,1	11	15,7
30 a 39	17	34,0	18	18,9	10	14,3
40 a 49	14	28,0	11	11,6	4	5,7
50 e mais	3	6,0	3	3,2	-	-
Sem resp.	3	6,0	1	1,1	2	2,8
TOTAL	50	100,0	95	100,0	70	100,0

Fonte: Pesquisa de campo - FAEEBA/UNEB

¹ A idade dos egressos de 89/90 foi anotada em 1991. Para efeito de comparação com os alunos de 1991 e 1995, esta idade foi diminuída em três anos (para os egressos de 90) ou quatro anos (para os egressos de 89), a fim de corresponder à idade que eles tinham na metade do curso.

A **idade** dos alunos de Pedagogia varia muito, de acordo com os três momentos em que cada pesquisa foi realizada (**Tabela 6**). Os egressos de 89/90 faziam parte dos primeiros alunos matriculados na nova Faculdade, que começou a funcionar em 1985. Estes primeiros alunos, em sua grande maioria, já estavam engajados no mercado de trabalho há bastante tempo, e

viram na nova Faculdade a oportunidade de fazer um curso superior. A maioria destes primeiros alunos se encontrava nas faixas etárias de 30 a 39 anos (34,0%), de 40 a 49 anos (28,0%), ou até de 50 anos e mais (6,0%). Os alunos com menos de trinta eram apenas 26,0% do total.

Já os alunos pesquisados em 1991 mostram um perfil bastante diferente. A maioria, ou seja 65,2%, tem agora menos de trinta anos. As três faixas de maior idade, acima citadas, ficam com parcelas menores, embora sejam ainda importantes, porque correspondem a 18,9 % (30 a 39 anos), 11,6% (40 a 49 anos) e 3,2% (50 anos e mais). São os efeitos remanescentes dos primeiros anos de funcionamento da Faculdade.

Em 1995, finalmente, a idade dos alunos mostra um perfil que pode ser considerado normal para um curso de graduação. A maior parte (61,5%) dos alunos tem uma idade de até 24 anos (12,9% tem menos de 20 anos). Esta idade corresponde aos anos imediatamente subsequentes ao segundo grau. Outros 15,7% estão na faixa de 25 a 29 anos. Apenas uma minoria está na idade de 30 a 39 (14,3%) ou de 40 a 49 anos (5,7%), não havendo mais ninguém com 50 anos e mais.

Podemos concluir que, atualmente, os alunos de Pedagogia na FAEEBA, na sua grande maioria, são jovens recém saídos do segundo grau, dispostos a completar sua formação escolar com um curso superior.

Tabela 7 - O estado civil dos alunos - Salvador, 1991-1995

ESTADO CIVIL	Egressos 89/90		Alunos de 1991		Alunos de 1995	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Solteiro(a)	11	22,0	54	56,8	47	67,1
Casado(a)	35	70,0	40	42,1	20	28,6
Outros	4	8,0	1	1,1	3	4,3
TOTAL	50	100,0	95	100,0	70	100,0

Fonte: Pesquisa de campo - FAEEBA/UNEB

O **estado civil** dos alunos mostra a mesma evolução entre as três pesquisas (Tabela 7). Os alunos-egressos de 89/90 eram casados, em 70,0% dos casos. Em 1991, ao contrário, os solteiros já eram 56,8%. E, em 1995, estes formam dois terços (67,1%) do total.

Assim foi traçado um primeiro perfil dos atuais alunos de Pedagogia: na sua grande maioria são mulheres, jovens e solteiras.

Depois destes dados gerais (sexo, idade e estado civil), deve ser abordada uma segunda série de dados, que dizem respeito ao **nível sócio-econômico** da família dos alunos de Pedagogia. Estes dados, por sua natureza, são muito menos precisos e conclusivos, de modo que somente será possível chegar a certos indícios em relação a este aspecto. Serão consideradas três variáveis: a atividade econômica do pai dos alunos, o nível de escolaridade do mesmo (estes dois dados são da pesquisa realizada entre os alunos de 1991), e o tipo de escola que os alunos freqüentaram no 2º Grau. Para se obter um resultado conclusivo, estas variáveis não podem ser consideradas isoladamente, mas devem ser analisadas em seu conjunto.

Tabela 8 - Setor onde trabalha(va) o pai dos alunos de 1991 ou o responsável pela sua educação, segundo vínculo empregatício - Salvador, 1991

SETOR/ VÍNCULO EMPREGATÍCIO	Empre- gador	Autô- nomo	Assala- riado	Autôn/ Assala.	TOTAL	
					Nº	%
Indústria	-	2	11	-	13	13,7
Comércio	2	17	7	-	26	27,3
Comércio/indústria	1	-	-	-	1	1,1
Comércio/serv.pub.	-	-	-	1	1	1,1
Serviços privados	2	7	6	-	15	15,8
Agropecuária	3	6	-	-	9	9,4
Serviço público	-	-	18	-	18	18,9
Ensino público	-	1	5	-	6	6,3
Ensino particular	-	-	2	-	2	2,1
Outros	-	-	4	-	4	4,3
TOTAL	8	33	53	1	95	100,0
	%	8,4	34,7	55,8	1,1	100,0

Fonte: Pesquisa de campo - FAEEBA/UNEB

Na **atividade econômica** do pai dos alunos (ou do responsável pela sua educação) um primeiro aspecto é constituído pelo *vínculo empregatício* (Tabela 8: última linha). As duas principais categorias são os assalariados (55,8%) e os autônomos (34,7%). Estes últimos podem ser encontrados prin-

principalmente nos setores do comércio (17 casos), de serviços privados (7 casos) e da agropecuária (6 casos). São pequenos comerciantes, prestadores de serviços ou agricultores, sem empregados à disposição (é uma categoria diferente dos "empregadores").

A categoria mais numerosa, a dos assalariados, está engajada em quatro setores principais: o serviço público (18 casos), a indústria (11), o comércio (7) e serviços privados (6 casos).

Na soma total (a mesma Tabela 8: última coluna à direita), são os mesmos setores que prevalecem, a saber: o comércio (27,3%), o serviço público (18,9%), os serviços privados (15,8%) e a indústria (13,7%).

Estes dados, por si só, dizem muito pouco sobre a realidade profissional dos pais dos alunos, especificamente no que se refere à sua posição dentro do emprego, exceto no caso dos autônomos, e à sua remuneração.

Há, porém, um segundo dado que pode esclarecer algo mais sobre o nível sócio-econômico da família dos alunos, a saber a **escolaridade** dos pais (Tabela 9). Além dos 3,2% de pais sem escolaridade, a maioria apresenta um baixo nível neste aspecto, limitando-se ao primário incompleto (17,9%) ou completo (26,3%) e o ginásio (11,6%), totalizando 59,0% dos casos. Somente 30,5% têm o segundo grau, enquanto os pais com nível superior formam apenas 8,4% do total.

Tabela 9 - Escolaridade do pai dos alunos de 1991 ou do responsável pela sua educação - Salvador, 1991

ESCOLARIDADE	Nº	%
Sem escolaridade	3	3,2
Primário incompleto	17	17,9
Primário completo	25	26,3
Ginásio	11	11,6
Colegial, Técnico ou Normal	29	30,5
Superior	8	8,4
Sem resposta	2	2,1
TOTAL	95	100,0

Fonte: Pesquisa de campo - FAEEBA/UNEB

Há, assim, fortes indícios de que o nível sócio-econômico da família dos alunos, na sua maioria, é relativamente modesto. Uma prova a mais nos

é fornecida pelo tipo de escola que os alunos freqüentaram no **Segundo Grau**. Na sua grande maioria, é numa *escola pública* que eles estudaram (Tabela 10). Para uma parte dos egressos de 89/90, que devido à sua idade devem ter freqüentado o Segundo Grau num passado mais remoto, esta opção pode não ter sido tão desfavorável. Mas o crescente estado de decadência do ensino público nas duas últimas décadas prova que a opção dos alunos, sobretudo os de 1991 e de 1995, por este tipo de escola foi, sem dúvida, devida às baixas condições econômicas da sua família.

Tabela 10 - Tipo de escola freqüentada no 2º Grau - Salvador, 1991-1995

ESCOLA DE 2º GRAU	Egressos 89/90		Alunos de 1991 ¹		Alunos de 1995	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Escola pública	31	62,0	65	68,4	40	57,1
Escola particular	8	16,0	21	22,1	21	30,0
Escola pública e escola particular	11	22,0	9	9,5	9	13,9
TOTAL	50	100,0	95	100,0	70	100,0

Fonte: Pesquisa de campo - FAEEBA/UNEB

¹ 65,3% dos alunos de 1991 fizeram no 2º grau a habilitação de Magistério.

Entre os alunos de 1995, a freqüência da escola particular no 2º Grau aumentou para 30,0% (contra 22,% entre os alunos de 1991). Existem duas hipóteses para explicar este pequeno aumento. Primeiro, pode ter havido a entrada de alguns alunos com melhores condições financeiras. Uma segunda hipótese pode ser a de que a escola pública tenha se tornado uma alternativa tão pouco recomendável, que algumas famílias preferiram fazer qualquer sacrifício a fim de mandar os filhos para uma escola particular.

Em relação ao nível sócio-econômico da família onde cresceram e foram educados os alunos da FAEEBA, podemos concluir que, na sua maioria, este é bastante modesto, considerando-se o conjunto dos três aspectos analisados: a atividade econômica, a escolaridade dos pais e o tipo de escola freqüentada pelos alunos no 2º Grau. Assim, os alunos de Pedagogia são provenientes de famílias de condições sociais limitadas e com poucos recursos financeiros. A convivência com os alunos no dia-a-dia da vida acadêmica e os contatos com os egressos na coleta de dados confirmam esta conclusão.

Um terceiro aspecto do perfil sócio-econômico dos alunos de Pedagogia consiste na sua atual **atividade profissional**. Mesmo durante seus estudos na faculdade, a maioria trabalha (Tabela 11). Entre os egressos de 89/90, 74,0% trabalhavam, e 64,0% deles já atuavam na área educacional. Em 1991, 76,8% dos alunos tinham uma atividade profissional, dos quais 52,6% na educação. Estes últimos já eram habilitados para o magistério desde o 2º Grau, como mostra a Tabela 10 (nota ¹).

Tabela 11 - Os alunos que trabalham durante o curso de Pedagogia, por setor - Salvador, 1991-1995

SETOR	Egressos 89/90		Alunos de 1991		Alunos de 1995	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Educação	32	64,0	50	52,6	32	45,7
Outros setores	5	10,0	23	24,2	10	14,3
SUBTOTAL	37	74,0	73	76,8	42	60,0
Não trabalham	13	26,0	22	23,2	28	40,0
TOTAL GERAL	50	100,0	95	100,0	70	100,0

Fonte: Pesquisa de campo - FAEEBA/UNEB

Em 1995, aparentemente, houve uma diminuição do número de alunos-trabalhadores. Agora são apenas 60,0% do total. Deve ser lembrado, porém, que a maior parte dos alunos de 1995 pertence a uma faixa de idade mais baixa (até 24 anos), ao contrário dos alunos de 1991 e, sobretudo, dos egressos de 89/90. Há uma relação muito clara entre a idade dos alunos e o início da sua atividade profissional (Tabela 12). Os alunos que *não* trabalham se concentram exatamente nas faixas de menor idade, ou seja, nas idades de menos de 20 anos (com 14,3%, contra 11,9% entre os que trabalham) e de 20 a 24 anos (onde a proporção é de 57,1% contra 42,8%). Nas idades subsequentes, a proporção se inverte de tal modo que na soma total o número de alunos-trabalhadores é de 60,0% sobre o total.

Os 40,0% restantes podem ser considerados como alunos que *ainda não* trabalham, seja por opção (por exemplo, porque preferem se dedicar totalmente aos estudos, ou porque as condições familiares lhes permitem), seja por ainda não terem encontrado um emprego que lhes permita conciliar os estudos com o trabalho. No decorrer do curso, estes últimos encontram seu lugar no mercado de trabalho, especificamente na Educação, como mostram as sondagens realizadas entre os alunos dos semestres subsequentes.⁶

Tabela 12 - Os alunos que trabalham/não trabalham, por idade - Salvador, 1995

IDADE	Trabalham		Não trabalham		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Menos 20	5	11,9	4	14,3	9	12,9
20 a 24	18	42,8	16	57,1	34	48,6
25 a 29	7	16,7	4	14,3	11	15,7
30 a 39	9	21,4	1	3,6	10	14,3
40 a 49	2	4,8	2	7,1	4	5,7
50 e mais	-	-	-	-	-	-
Sem resposta	1	2,4	1	3,6	2	2,8
TOTAL	42	100,0	28	100,0	70	100,0

Fonte: Pesquisa de campo - FAEEBA/UNEB

Podemos resumir o perfil da "maioria" dos alunos de Pedagogia na FAEEBA do seguinte modo: são mulheres, jovens, que vêm de famílias com poucos recursos financeiros, e já trabalham, sobretudo na Educação. É a partir destes dados que agora vamos abordar o segundo ponto do nosso estudo: os motivos que levaram estes alunos a optarem pelo curso de Pedagogia.

A OPÇÃO PELO CURSO DE PEDAGOGIA

Nas três pesquisas foi solicitado aos informantes declarar os motivos que os levaram a escolher o curso da FAEEBA. No entanto, a metodologia usada na formulação da pergunta foi diferente. Enquanto nas duas pesquisas entre os alunos de 1991 e de 1995 foi utilizada apenas "uma" pergunta *fechada*, na pesquisa sobre os egressos de 89/90 foram usadas "três" perguntas *abertas*.

Os Egressos de 89/90

É com os egressos de 89/90 que iniciamos a análise da opção pelo curso de Pedagogia. Deve ser lembrada a situação específica destas ex-alunas (todas do sexo feminino), que, ao entrar num curso de Pedagogia, já estavam atuando há bastante tempo na Educação. Por isso, foi adotada uma abordagem da questão de acordo com esta situação. As três perguntas tratam a questão de maneira gradual. Uma primeira pergunta questiona os motivos para, depois destes anos de atuação profissional, elas decidirem entrar numa

universidade; a segunda pergunta trata da escolha da Universidade do Estado da Bahia; a terceira quer saber porque a opção foi pela FAEEBA.

Tabela 13 - Os motivos dos egressos da FAEEBA (89/90) para entrar numa universidade - Salvador, 1991

MOTIVOS	Nº	%¹
Aumento dos conhecimentos	23	46,0
Crescimento/realização pessoal	17	34,0
Melhoria na atividade profissional	16	32,0
Melhoria financeira, salarial (mudança de nível)	16	32,0
Para fazer um curso superior	8	16,0
Ilusão (aumento do conhecimento, melhoria salarial/ social, mudança social)	4	8,0
Outros	4	8,0

Fonte: Pesquisa de campo - FAEEBA/UNEB

¹ Porcentagens calculadas sobre o total de 50 egressos.

Entre os motivos, citados pelos egressos de 89/90, para **entrar numa universidade** (Tabela 13), há de se distinguir três grupos. No primeiro grupo, com o maior número de citações, encontram-se os motivos que podemos chamar de "idealistas", no sentido de não incluir expressamente nenhum benefício material imediato. Os egressos, ao entrar numa universidade, tinham como motivação o "aumento dos conhecimentos" (citado por 23 pessoas, ou seja 46,0% do total), o "crescimento/realização pessoal" (citado por 34,0%) e a "melhoria na atividade profissional". Esta motivação foi sintetizada por uma ex-aluna da seguinte forma: "*Realização pessoal, aquisição de conhecimentos novos para uma melhor realização profissional*".

O segundo grupo, em menor número, acentua exatamente os benefícios materiais, ao citar como motivo para entrar numa universidade a "melhoria financeira, salarial (mudança de nível)" (para 32,0% das ex-alunas). Neste mesmo grupo pode ser incluída a resposta "para fazer um curso superior" (16,0%), embora aqui possa estar implícito não só o benefício material, mas também a realização intelectual e profissional.

No terceiro grupo, além de incluir motivos diversos ("outros"), há 4 ex-alunas que fazem uma crítica à opção que fizeram, classificando de "ilusão" a esperança que tinham de aumentar os conhecimentos ou de melhorar profissional e pessoalmente.

Analisemos agora a segunda pergunta feita aos egressos de 89/90, ou seja, a que trata dos motivos que eles tinham para **escolher a Universidade do Estado da Bahia - UNEB** (Tabela 14). Desta vez, o que prevalece são as razões de natureza "prática". Eles escolheram a UNEB, por ela ser uma "universidade pública, gratuita" (motivo citado por 36,0% das ex-alunas), ou "por ter passado no vestibular" desta instituição (24,0%), ou porque só assim foi possível conseguir a "conciliação estudo/trabalho" (14,0%), ou, ainda, por ser "próxima à residência" (4,0%).

Tabela 14 - Os motivos dos egressos da FAEEBA (89/90) para escolher a UNEB - Salvador, 1991

MOTIVOS	Nº	%¹
Universidade pública, gratuita	18	36,0
Por ter passado no vestibular	12	24,0
Oferta do curso de Pedagogia	9	18,0
Por causa das habilitações (Séries, Pré-Escolar)	9	18,0
Conciliação estudo/trabalho	7	14,0
Nível bom do ensino na UNEB	4	8,0
Por acaso/destino/circunstâncias	4	8,0
Próxima à residência	2	4,0
Orientação dos outros	2	4,0

Fonte: Pesquisa de campo - FAEEBA/UNEB

¹ Porcentagens calculadas sobre o total de 50 egressos.

Um grupo menor de egressos escolheu a UNEB por motivos profissionais, ou seja, por causa da "oferta do curso de Pedagogia" (18,0%), e mais especificamente "por causa das habilitações" (18,0%) em Séries Iniciais e Pré-Escolar.

Foram justamente estes motivos profissionais que mais pesaram nas respostas à terceira pergunta, que trata dos motivos dos alunos ao **optarem pelo curso da FAEEBA** (Tabela 15). Uma vez que a maioria "já atuava/trabalhava na Educação" (motivo citado por 14,0% dos egressos), eles escolheram a FAEEBA exatamente "por causa do curso de Pedagogia" (44,0%). Ainda mais, a FAEEBA foi pioneira no Nordeste ao oferecer um curso com as habilitações em Séries Iniciais e Pré-Escolar, orientadas para a educação básica, área de atuação de boa parte dos egressos. Foi com este

interesse, "por causa das habilitações" (20,0%), que foi feita a opção pelo curso da FAEEBA.

Tabela 15 - Os motivos dos egressos da FAEEBA (89/90) para escolher o curso da FAEEBA - Salvador, 1991

MOTIVOS	Nº	%¹
Por causa do curso de Pedagogia	22	44,0
Por causa das habilitações	10	20,0
Já atuava/trabalhava na educação	7	14,0
Universidade pública/gratuita	4	8,0
Passou no vestibular	2	4,0
Ilusão (ensinar no 2º Grau)	2	4,0
Outros	5	10,0
Sem resposta	1	2,0

Fonte: Pesquisa de campo - FAEEBA/UNEB

¹ Porcentagens calculadas sobre o total de 50 egressos.

Somente uns poucos deram os mesmos motivos de natureza prática: por ser uma "universidade pública/gratuita" (4 casos), ou porque "passou no vestibular" (2 casos). Há, também, duas ex-alunas que classificam a opção pelo curso da FAEEBA como uma "ilusão", porque pensaram poder ensinar no 2º Grau, enquanto exatamente o sistema de habilitações tornou isso impossível.

Podemos concluir que os egressos de 89/90, ao optarem pelo curso de Pedagogia da FAEEBA, foram movidos principalmente pelo desejo de se aperfeiçoarem como profissionais na área educacional em que já atuavam. Em segundo lugar, vieram os motivos de ordem mais prática: o desejo de obter uma melhoria salarial, o fato de ser uma instituição pública e gratuita, a possibilidade de poder conciliar os estudos com o trabalho e, em não poucos casos, o fato de ter passado no vestibular da UNEB/FAEEBA.

Os alunos de 1991 e 1995

A maioria dos alunos de 1991 e 1995 encontra-se em uma situação bastante diferente. São jovens, recém saídos do segundo grau, que se viram obrigados a escolher uma profissão para o futuro. Embora boa parte já atua-

se na educação, em princípio nada teria impedido que eles optassem por outra área profissional, ao tentar entrar numa universidade.

Ao serem perguntados por que motivo eles escolheram o curso da FAEEBA, a grande maioria (70,5% entre os alunos de 1991, e 67,1% entre os de 1995) optou pela resposta "Por gostar de Pedagogia/profissão de pedagogo" (Tabela 16). Vale lembrar que nas duas pesquisas foi permitido escolher mais de uma alternativa (era uma pergunta fechada, de escolha múltipla). De qualquer modo, um grande número de alunos assinalou esta resposta.

Tabela 16 - Os motivos da escolha do curso da FAEEBA, segundo os alunos de 1991 e 1995

MOTIVOS	Alunos de 1991		Alunos de 1995	
	N ^o	% ¹	N ^o	% ²
Por gostar de Pedagogia/profissão de pedagogo	67	70,5	47	67,1
Por ter passado no vestibular do curso	43	45,3	25	35,7
Conciliação estudo/trabalho	41	43,2	25	35,7
Para ter diploma de nível superior	31	32,6	14	20,0
Para obter o nível cinco ³	20	21,1	-	-
Faculdade da minha preferência ³	10	10,5	-	-
Outros	20	21,1	9	12,8

Fonte: Pesquisa de campo - FAEEBA/UNEB

¹ Porcentagens calculadas sobre o total de 95 alunos, que poderiam escolher até 2 motivos.

² Porcentagens calculadas sobre o total de 70 alunos, que poderiam escolher até 3 motivos.

³ Estas alternativas não foram apresentadas aos alunos de 1995.

Para os alunos de 1991 foi oferecida como mais uma alternativa a resposta "Faculdade da minha preferência", de natureza bastante ampla, mas que *também* pode significar uma preferência pelo conteúdo do curso ou pelas perspectivas profissionais que ele oferece. Um pequeno grupo (10,5%) optou por esta alternativa.

Um segundo grupo, com grande número de respostas, engloba dois motivos de natureza prática, no sentido de que a entrada na FAEEBA resolveu um problema desta natureza. Para os que pretendiam fazer um curso

superior, a opção pela FAEEBA foi uma solução "por ter passado no vestibular do curso" (45,3% e 35,7% respectivamente). Outros escolheram a FAEEBA, porque em muitos casos *também* possibilitou "a conciliação estudo/trabalho" (43,2% e 35,7%).

O objetivo de melhoria salarial, através da obtenção do "diploma de nível superior" (32,6% e 20,0%) ou do "nível cinco" (21,1% entre os alunos de 1991) formou o terceiro grupo, com o menor número de respostas em relação ao total.

Resta, porém, uma grande dúvida a respeito do significado real da resposta mais assinalada: "gostar de Pedagogia/profissão de pedagogo". Gostar não significa necessariamente "preferir". Um aluno de faculdade poderia gostar do curso, mas preferir outro curso, se tivesse a possibilidade de escolher livremente. Neste sentido foi feita, aos alunos de 1991, uma pergunta no sentido de apontar "o curso de nível superior de sua preferência, se tivessem toda liberdade de escolher". (Tabela 17)

Tabela 17 - O curso superior preferido dos alunos da FAEEBA - Salvador, 1991

CURSO SUPERIOR PREFERIDO	Nº	%¹
Pedagogia	43	45,3
Psicologia	18	18,9
Direito	12	12,6
Medicina/Psiquiatria/Pediatria	7	7,4
Outros	31	32,6

Fonte: Pesquisa de campo - FAEEBA/UNEB

¹ Porcentagens calculadas sobre o total de 95 alunos, que poderiam citar mais de um curso.

As respostas indicam que menos da metade (45,3%) optaria pelo curso de Pedagogia. Enquanto isso, muitos teriam preferido os cursos de Psicologia (18,9%), Direito (12,6%), Medicina/Psiquiatria/Pediatria (7,4%) e uma infinidade de outros cursos (32,6%). Isso nos remete ao nosso ponto de partida quanto à questão da satisfação dos ex-alunos da FAEEBA em relação a seu emprego, quando foi constatada uma contradição radical entre a satisfação a nível pessoal e profissional e a imensa insatisfação a nível financeiro. Os alunos e ex-alunos gostam de Pedagogia, de Educação, e da profissão de educador. Mas, se tivessem toda liberdade de escolher, muitos prefeririam

outro curso e, por conseguinte, outra profissão. Não foi perguntado a eles explicitar as razões desta preferência. Mas não seria improvável que a questão da remuneração da profissão tivesse um papel importante nesta preferência.

Outro dado, que comprova que os motivos da opção dos alunos pelo curso de Pedagogia na FAEEBA devem ser interpretados num contexto mais amplo, nos é fornecido pelas respostas à indagação se eles fizeram um vestibular para outro curso fora da FAEEBA. Apenas 27,4% responderam negativamente (Tabela 18). Mais da metade (56,8%), "antes" de entrar na FAEEBA, fez uma tentativa para abrir uma possibilidade de escolher outro curso. Não sabemos quantos deles tiveram êxito. Mas é bastante provável que uma parcela importante tenha sido obrigada a se contentar com o curso da FAEEBA, "por ter passado no vestibular" desta Faculdade e não no outro vestibular, que daria acesso a um curso que teria preferido. Para eles, o curso de Pedagogia teria sido uma "segunda opção".

Tabela 18 - Os alunos que fizeram vestibular para outro curso fora da FAEEBA - Salvador, 1991

VESTIBULAR FORA DA FAEEBA	Nº	%
Sim, antes de entrar na FAEEBA	54	56,8
Sim, depois de entrar na FAEEBA	12	12,6
Sim, antes e depois de entrar na FAEEBA	3	3,2
Não	26	27,4
TOTAL	95	100,0

Fonte: Pesquisa de campo - FAEEBA/UNEB

Outros 12,6%, mesmo depois de terem iniciado o curso da FAEEBA, fizeram um vestibular para outro curso. E 3 alunos fizeram pelo menos duas tentativas neste mesmo sentido, "antes" e "depois" da sua entrada na FAEEBA. Tudo isso prova que mesmo "gostando de Pedagogia e da profissão de educador", a grande maioria dos alunos tenta alcançar algo diferente e melhor.

Apesar disso tudo, a quase totalidade dos alunos de Pedagogia pretende exercer a profissão, após concluir o curso (Tabela 19). Apenas uma parcela ínfima (4,3%) tem outros planos.

Tabela 19 - Os alunos da FAEEBA que pretendem exercer a profissão de pedagogo, após concluir o curso - Salvador, 1995

PRETENDEM EXERCER A PROFISSÃO	Nº	%
Sim	66	94,3
Não	3	4,3
Não sei	1	1,4
TOTAL	70	100,0

Fonte: Pesquisa de campo - FAEEBA/UNEB

Tabela 20 - Motivos dos alunos da FAEEBA, para exercer a profissão de pedagogo, após concluir o curso da FAEEBA - Salvador, 1995

MOTIVOS	Nº	%¹
Porque gosta da profissão	16	24,2
Porque escolheu esta profissão e nela se especializou (identificação)	14	21,2
Para contribuir para a melhoria da Educação (compromisso)	12	18,2
Para ser agente de transformação/mudança social	5	7,6
Pretende fazer um curso de pós-graduação na área	5	7,6
Já atua na área de Educação	5	7,6
Outros	7	10,6
Sem resposta	11	16,7

Fonte: Pesquisa de campo - FAEEBA/UNEB

¹ Porcentagens calculadas sobre o total de 66 alunos, que responderam que pretendem exercer a profissão de pedagogo.

No entanto, são os "motivos" apontados para exercer a profissão de Pedagogo, após concluir o curso, que merecem uma análise mais cuidadosa (Tabela 20). Podemos dividir as respostas em dois grandes grupos. Um primeiro grupo alega como motivo o *fato* de já atuar na área educacional (citado por 7,6%) ou, ainda, o fato de ter escolhido esta profissão e nela ter se especializado (21,2%), de modo que alguns deste grupo com ela se identificam e outros até pretendem fazer um curso de pós-graduação na área (7,6%). Este grupo considera, assim, a perspectiva de exercer a profissão de educador como algo natural, porque esta já faz parte da sua vida.

Um segundo grupo dá uma conotação de *valor* à sua escolha, afirmando que gostam ou amam a profissão de educador (24,2%). Para outros, este valor é explicitado de modo mais concreto, quando definem sua decisão como um *compromisso* com a melhoria da Educação (18,2%). Outros, ainda, dão uma dimensão muito ampla à sua opção, pois pretendem, através do exercício da atividade pedagógica, ser *agentes de transformação* ou de mudança *social* (7,6%). Para este grupo a Educação faz parte de um ideal de vida.

Em nenhuma resposta, porém, foi encontrado um único vestígio de um aspecto inerente a qualquer atividade profissional: ser um meio de vida. Além de ser, ou melhor, "por" ser um serviço à comunidade, uma atividade econômica constitui-se em um benefício para a própria pessoa que a exerce, sob forma de remuneração. Este aspecto tão importante, porém, não foi citado por nenhum dos alunos. Ninguém, por exemplo, disse que pretende exercer a profissão de pedagogo, porque a vê como uma atividade que assegura uma boa renda para ele e sua família.

Podem ser levantadas pelo menos duas hipóteses para explicar a total ausência deste aspecto nas respostas dos alunos. Uma primeira hipótese está ligada ao preconceito ainda fortemente presente na nossa sociedade em relação à atividade educacional, considerada como um tipo de "sacerdócio" e, por conseguinte, isenta de qualquer interesse financeiro. Neste sentido, uma greve de professores por melhores salários quase sempre causa um mal-estar na sociedade, como se a luta por uma melhor remuneração fosse algo estranho à profissão do educador.

A segunda hipótese está, de certo modo, relacionada à primeira. Entre os motivos para exercer a profissão de pedagogo, a remuneração financeira não é mencionada, pelo simples fato de que, na opinião dos alunos, ela não merece ser considerada. Tornou-se uma regra geral, quase uma norma: a remuneração dos professores/educadores, que, na sua imensa maioria, são mulheres, sempre é baixa, humilhante e em desacordo com a formação exigida e a importância da profissão. Por isso, é simplesmente impossível que a remuneração do educador faça parte dos motivos para exercer esta profissão.

Tabela 21 - Os alunos da FAEEBA que pretendem fazer outro curso superior - Salvador, 1995

PRETENDEM FAZER OUTRO CURSO SUPERIOR	Nº	%

Sim	52	74,3
Não	15	21,4
Talvez/em dúvida/não sabe	3	4,3
TOTAL	70	100,0

Fonte: Pesquisa de campo - FAEEBA/UNEB

Tabela 22 - Os cursos que os alunos pretendem fazer, após concluir o curso da FAEEBA - Salvador, 1995

CURSOS	Nº
Psicologia	17
Direito	10
Comunicação	6
Medicina	6
Letras	5
História	4
Especialização (Pedagogia, Supervisão, Orientação, Psicopedagogia)	4
Diversos (Administração, Odontologia, Ciências Sociais, Teologia) com 2 citações cada.	8
Outros (Ciências Contábeis, Turismo, Jornalismo, Filosofia, Farmácia, Bacharelado em Pedagogia, Psicopedagogia, Nutrição, Serviço Social, Mestrado, Desenho Industrial, Decoração, Veterinária, Química Aplicada, Pós-Graduação, Publicidade) com 1 citação cada	16

Fonte: Pesquisa de campo - FAEEBA/UNEB

Mas o aspecto da remuneração não está ausente da perspectiva profissional entre os alunos de Pedagogia. Foi apenas provisoriamente ocultado. Um dado importante prova isso: mesmo que pretendam exercer a profissão de pedagogo, a grande maioria dos alunos (74,3%) quer fazer outro curso superior (Tabela 21). Assim, depois de terem afirmado que a Educação faz parte ou é o ideal da sua vida, eles reconhecem que fazem planos para abrir novas perspectivas profissionais.

O motivo para esta vontade de tentar outro caminho está claro quando se analisa o tipo de curso que os alunos pretendem fazer (Tabela 22). O grupo maior (com 26 citações) não possui nenhuma ligação direta com a área educacional, como, por exemplo, Direito (citado por 10 alunos), Comunicação e Medicina (com 6 citações cada). Outros cursos, como Psicologia

(citado por 17 alunos), podem estar orientados para a profissão de educador, mas não necessariamente. Uma minoria de cursos (com apenas 21 citações, num total de 76) tem uma ligação direta com a área (Letras, História, etc.).

Tabela 23 - Os alunos da FAEEBA que pretendem fazer pós-graduação - Salvador, 1995

PRETENDEM FAZER PÓS-GRADUAÇÃO	Nº	%
Sim	60	85,7
Não	8	11,5
Talvez	1	1,4
Sem resposta	1	1,4
TOTAL	70	100,0

Fonte: Pesquisa de campo - FAEEBA/UNEB

Outro caminho de melhoria profissional consiste na continuação dos estudos na pós-graduação. Perguntados se pretendem fazer um curso de pós-graduação, nada menos que 85,7% dos alunos responderam afirmativamente (Tabela 23). É, sem dúvida, mais uma prova de que o curso de Pedagogia, por si só, não satisfaz suas expectativas de realização profissional. Fazendo um curso de pós-graduação, seja na área educacional, seja em áreas correlatas, eles acreditam que possam adquirir melhores condições de trabalho, entre as quais devem ser incluídos não somente os aspectos de realização pessoal e profissional, mas também o da remuneração financeira do emprego. Mesmo que este último fator não seja explicitamente presente nas respostas dos alunos, as suas preferências (por outros cursos), os seus atos (de fazer vestibular para outros cursos) e seus planos (de fazer outros cursos ou de continuar os estudos na pós-graduação) evidenciam uma presença muito forte da sua preocupação com este aspecto vital da atividade profissional.

CONCLUSÃO

Para entender *quem é* o aluno de Pedagogia e *porque* ele optou por esta profissão, é preciso partir da situação em que se encontra a Educação no Brasil: apesar de ser uma profissão que exige um alto grau de competência e dedicação, é sempre pessimamente remunerada. É neste contexto que deve ser compreendido o fato de que os ex-alunos de Pedagogia, no seu emprego como educador, sentem-se realizados sob o ponto de vista pessoal e profes-

sional, mas completamente insatisfeitos no aspecto financeiro. Assim, é compreensível, também, que cresça o número de trabalhadores na Educação que abandonam a profissão e a trocam por uma atividade econômica totalmente diferente, alheia ao seu currículo escolar, mas que, pelo menos, lhes assegure uma remuneração mais satisfatória.

É neste mesmo contexto que deve ser compreendida a opção pelo curso de Pedagogia. Entre os motivos que os alunos de Pedagogia apresentam, prevalecem dois tipos: 1) o motivo da identificação com a profissão: já que estão atuando nesta área, pretendem se especializar cada vez mais e se tornar ótimos profissionais; 2) os motivos de natureza idealista: amam a educação, pretendem se dedicar à causa educacional e contribuir para a melhoria (transformação) da sociedade. Mas a motivação da melhoria das condições de vida, através da remuneração do emprego, foi apenas omitida pelos alunos, porque consideram, com toda razão, que a profissão de educador de modo algum lhes dará retorno neste aspecto.

A prova de que o tema da remuneração do emprego foi apenas omitida nas respostas dos alunos nos é fornecida por vários fatos: 1) quase todos tentaram passar no vestibular para outro curso; 2) para a maioria, o curso da sua preferência não é o de Pedagogia; 3) mesmo pretendendo exercer a profissão de pedagogo após o término do curso, a grande maioria faz planos para fazer outro curso de nível superior, muitas vezes fora da área educacional. A luta por melhores condições de vida, sem nenhuma dúvida, está presente na mente dos alunos de Pedagogia.

Mas, na sua luta para melhorar sua posição no mercado de trabalho, através da formação acadêmica, eles enfrentam uma desvantagem muito séria: a de terem freqüentado um 2º Grau de péssima qualidade na rede pública de ensino. As limitações econômicas da sua família não lhes permitiram receber uma formação básica suficiente para poder concorrer, em condições de igualdade com os outros candidatos, no vestibular para os cursos universitários da sua preferência, ou para os que fornecem perspectivas profissionais mais favoráveis.

Restaram os cursos que dão acesso a condições profissionais menos promissoras, sobretudo os da área educacional, entre eles o curso de Pedagogia. Apesar da sua pouca remuneração, eles optaram por este curso pelos motivos já descritos acima: já atuam na área educacional e vêem no curso um meio de aperfeiçoamento pessoal e profissional; outros consideram a

profissão de educador como um ideal de vida, porque permite contribuir para a mudança e a transformação da sociedade.

Mas o curso de Pedagogia significa, também, um meio de acesso à universidade, ou seja, uma esperança de poder se transferir para outros cursos mais promissores ou de prosseguir na área acadêmica. Antes de terminar o curso, os alunos já fazem planos para fazer um outro curso superior, ou de prosseguir os estudos na pós-graduação. Isso quer dizer que a grande maioria dos alunos de Pedagogia não pretende ficar parada no estágio onde está. Ao contrário, os dados mostram claramente uma determinação de prosseguir no esforço de abrir novas e melhores perspectivas profissionais.

Tudo isso explica a proliferação espantosa dos cursos de Pedagogia no país, citada no início deste trabalho. Esses tornaram-se a porta de entrada para a universidade para uma enorme massa de candidatos, que, devido às limitações econômicas da sua família, tiveram sua formação escolar prejudicada, sobretudo no segundo grau. Deste modo, o grande número de cursos de Pedagogia, longe de ser um sinal de preocupação da sociedade com a área educacional, ao contrário é a consequência da crescente deterioração do ensino em todos os níveis.

A crescente predominância do sexo feminino em todos os níveis do sistema educacional, até no nível universitário (sobretudo na área das chamadas ciências sociais e humanas) também deve ser vista nesta perspectiva. Por motivos ainda a serem pesquisados, os homens preferem outro caminho de afirmação profissional. Mas, sem dúvida, o aspecto da remuneração é o primeiro fator a ser considerado.⁷

As conclusões a que chegamos já eram, de modo difuso, conhecidas ou sentidas por todos os que estão em um contato permanente com os alunos de Pedagogia. Acreditamos que os dados apresentados e analisados devam proporcionar um entendimento mais preciso da dupla temática deste trabalho: o perfil sócio-econômico dos alunos de Pedagogia e os motivos que os levaram a optar por este curso.

NOTAS

1. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Administração Geral. Coordenação de Planejamento Setorial. Coordenação do Sistema Estatístico da Educação. *ENSINO SUPERIOR - GRADUAÇÃO: CADASTRO DE INSTITUIÇÕES, CURSOS E DADOS*

ESTATÍSTICOS. Brasília, 1993.

2. Idem, p. 281. Das 666 instituições particulares de ensino superior, 539 (80,9%) são estabelecimentos isolados.
3. Numa população de 210 alunos, do 3º até o 7º semestre, mais os alunos remanescentes, foi escolhida uma amostra estratificada de 95 alunos, aos quais foi aplicado um questionário com 59 perguntas. Participaram da coleta, apuração e tabulação dos dados os alunos Adzilei Quinteiro Portela, Dalva Virgilina G. P. Santos, Nivaldo Antônio de Souza e Rosângela Vasconcelos Pinto.
4. Numa população de 103 ex-alunos, os quais se formaram em 1989 e 1990 (as duas primeiras turmas de formandos da FAEEBA, desde o início de seu funcionamento em 1985), foi escolhida uma amostra estratificada de 50 egressos. Participaram da elaboração do projeto e da coleta, apuração e tabulação dos dados as alunas Hidelita de Sá Santos, Mary Lúcia Requião Ferreira, Gina Moraes Rêgo Rodrigues de Souza, e Genilda Nascimento Silva.
5. No primeiro semestre de 1995, entre uma população de 559 alunos, matriculados nas três habilitações da FAEEBA, Séries Iniciais, Pré-Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau (diurno e noturno), foi escolhida uma amostra "por cotas" de 70 alunos, aos quais foi apresentado um questionário com 23 perguntas. A equipe que, sob a minha coordenação, elaborou o projeto e efetuou a coleta, apuração e análise de dados, teve os seguintes participantes: Luizete Moreira dos Santos, Milena Trindade Brito, Salomão de Sousa Melo, Vânia Cristina Viana Queiroz e Jone Nunes.
6. Uma rápida sondagem realizada, por mim, entre os alunos do quarto semestre no ano letivo de 1995, mostrou o seguinte resultado: dos 33 alunos presentes no turno matutino (habilitação Séries Iniciais), 84,8% eram alunos-trabalhadores, 75,7% na Educação; dos 37 alunos presentes no turno vespertino (habilitação Pré-Escolar), 75,7% estavam empregados, 71,3% na área educacional.
7. A predominância das mulheres na Educação tem uma base econômica. Uma prova disso é o período da Educação no país, anterior à decadência atual da remuneração dos professores, quando havia uma presença significativa do sexo masculino entre os professores no segundo grau, e a sua predominância em todas as áreas do ensino superior era quase

absoluta. Nos países onde a profissão de educador é bem remunerado, homens e mulheres têm uma presença praticamente igual.

O BRASIL E A QUESTÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Yara Dulce Bandeira de Ataíde *
Professora da Universidade do Estado da Bahia

O Brasil tornou-se conhecido, além das suas fronteiras, não só pelo exotismo da sua fauna, da sua flora e das suas riquezas naturais, mas, sobretudo, pelos seus graves problemas sociais e seus grandes e injustos contrastes.

Entretanto, o Brasil não é apenas um país curioso, habitado por um povo considerado ainda em desenvolvimento ou subdesenvolvido. Ele é um país de dimensões continentais - 8.500.000 Km² - que sempre despertou a atenção mundial, em virtude da sua situação geográfica e climática privilegiada, suas potencialidades ecológicas e econômicas, e sua população de cerca de 150 milhões de habitantes, constituindo-se, assim, um excelente mercado.

Por não se encontrar historicamente inserida no centro do chamado "mundo civilizado" das idades antiga e média, a América e, conseqüentemente, o Brasil mantiveram as suas civilizações a nível das idades pré-histórica e dos metais, até que os portugueses, espanhóis e italianos, nos albores da idade moderna, entre 1492 e 1500, através das investidas econômicas que caracterizaram a fase do capitalismo mercantilista, realizaram o chamado ciclo das grandes navegações, inserindo, a partir de então, a América e o Brasil na rota do chamado mundo civilizado, e na dita civilização ocidental cristã.

De lá para cá, tornou-se bastante conhecido o processo de deculturação-aculturação e de exploração a que foram submetidos os povos e países do Novo Mundo. A partir do descobrimento e do estabelecimento do controle colonial das metrópoles européias sobre a América e o Brasil, temos sido um país que, da periferia do mundo econômico, tem estado voltado para os interesses dos centros hegemônicos da economia mundial. Isto significa que todo seu processo de desenvolvimento econômico e sócio-cultural se fez, não para si mesmo, mas para outrem, tendo sido moldado, em cada época, pelos interesses externos das grandes potências econômicas hegemônicas, sem ter tido a independência necessária para planejar um desenvolvimento global voltado para as suas reais necessidades e o bem estar de seu povo.

* Palestra proferida na Itália, durante viagem de estudos às Universidades de Padova e Firenze.

As questões econômicas determinaram, também, a convergência no Brasil de diversas etnias - portuguesa, ameríndia e africana - as quais, embora geográfica e culturalmente distantes e diversas, uma vez reunidas neste "novo mundo", foram submetidas a um injusto e desumano processo de exploração servil, através do sistema mercantil escravista vigente. Nesta colonização, onde o homem branco era econômica, tecnológica e militarmente mais poderoso, as etnias indígenas e negras, quer por seu biótipo, quer por suas diferenças culturais, e, principalmente, pelo seu papel específico de mão de obra escrava, foi apenas o "carvão humano" desta prosperidade sócio-econômica, erigida na idade moderna nas nações colonialistas e no Brasil, apenas para as elites brancas.

Estas evocações históricas não têm caráter de nostalgia, nem de acusações, mas tão somente de nos reportar às origens das grandes contradições que, ainda hoje, marcam a nossa sociedade com seqüelas até o momento ainda não saneadas.

O colonialismo e o neocolonialismo, o objetivo aventureiro das levas de imigrantes, e, principalmente, os preconceitos de classe e cor reinantes, aliados à concentração de renda, reforçados através dos tempos, fizeram do nosso país, que é um dos maiores do mundo em extensão e a 8ª economia mundial, um país de muitas contradições e desigualdades.

A primeira delas é que existem, dentro de um mesmo país o primeiro mundo, o segundo, o terceiro e até o quarto. Existem regiões de prosperidade, como São Paulo e Rio de Janeiro, que são megalópolis comparáveis a Nova Iorque e Londres. Há alta tecnologia, conforto e luxo para um número de pessoas cada vez mais prósperas. Inversamente, há uma classe média culta ou relativamente aculturada, mas que enfrenta crescentes dificuldades, devido aos baixos salários e ao desemprego, resultando desta situação poucas possibilidades de ascensão social. Há um progressivo e permanente processo de pauperização deste grupo tão importante para o equilíbrio social.

As classes populares, quase sempre descendentes das etnias discriminadas pela exploração colonialista escravista, são, em geral, de origem étnica mestiça, indígena ou negra, e trazem os estigmas da cor e da cultura, e ainda se debatem em meio a necessidades básicas, devido aos baixíssimos salários que recebem. Segundo dados do *Mapa da Fome*, pesquisa da CEBRAPE, um terço da população está abaixo da linha de pobreza, recebendo cerca de meio salário mínimo mensal e exercendo subempregos ou sofrendo as amarguras do desemprego.

Outro problema que contribui para o agravamento da situação é o fato de que, nas classes populares, os índices de analfabetismo atingem níveis verdadeiramente alarmantes.

Estas graves questões sociais são conseqüências do Estado, dependente e burocrático, que nos governa, e que não representa os interesses de toda a sociedade, mas apenas da elite governante. Estes segmentos se comprazem com a miséria social, e defendem a manutenção do *status quo*, porque continuam comprometidos com os interesses econômicos externos, que os mantêm e os fazem prosperar e desejar um exército de reserva para regular e manter a mão de obra barata e submissa.

É nesta sociedade, marcada por uma história de dominações externas e internas, que o povo se debate e tenta encaminhar propostas de lutas para ser ouvido e levado em consideração. Mas o abandono secular a que fomos submetidos nos deixou pouco mobilizados e sem a adequada capacidade crítica e de luta, como conseqüência do autoritarismo governamental, do analfabetismo e da falta de experiência de vida democrática.

Estas questões, sucintamente delineadas, explicam a grande saga do povo brasileiro na busca de oportunidades sócio-econômicas e culturais, e são responsáveis pelas grandes feridas sociais que se propagam por todo o mundo: a violência urbana, o desrespeito aos direitos humanos, a prostituição infantil, a velhice carente, etc.

A maioria dos estudos realizados sobre a violência urbana aponta para a explicação do fato como uma alternativa desesperada, encontrada por jovens e adultos desempregados, em virtude das poucas oportunidades de trabalho, da falta de expectativas diante da carência de emprego, e do despreparo cultural e educacional para enfrentar a concorrência no mercado de trabalho. São, em geral, indivíduos analfabetos ou semi-alfabetizados, provenientes de áreas rurais, ou vilas e cidades pequenas, que não possuem condições para fixar seus habitantes, em virtude da carência de empregos, principalmente nas fases de seca. Fugindo da miséria da zona rural, empobrecida pelas secas, estes retirantes migram para as grandes cidades e, sem trabalho e sem abrigo, estabelecem-se em favelas, ou simplesmente perambulam pelas ruas, sobrevivendo como podem.

Há uma situação variante que conduz ao crime organizado, geralmente ligado ao tráfico de drogas, que não se constitui num fato específico, só do Brasil. Existem, também, outros fatores correlatos, mas vale destacar que as quadrilhas organizadas se aproveitam desta situação de privação da

cidadania que vitima o pobre e o analfabeto favelado e utilizam, como força de trabalho, parte significativa deste contingente de desesperançados. Há, ainda, inúmeros motivos atuais, econômicos e culturais, que estimulam a violência em quase todos os países. Por serem bastante conhecidos e complexos, este não é o momento adequado para aprofundarmos este tema.

Outra evidência da violência contemporânea que atinge a sociedade brasileira, no momento presente, e que nos interessa sobremaneira, reside na grave questão do abandono da infância, e da prostituição infanto-juvenil.

Numa sociedade onde o Estado não cumpre sua função social de dar oportunidades a seus cidadãos, e proteger os carentes e desempregados, todo este contingente - cerca de 35 milhões de brasileiros - que vive abaixo da linha da pobreza, não possui nenhuma condição econômica e cultural para investir, nem em si, nem na sua própria família. Assim, jovens e adultos analfabetos, desempregados e entregues à própria sorte, tendem a expor a sua prole ao abandono, rejeição, riscos e perigos sociais, quase sempre induzindo os próprios filhos à mendicância ou prostituição, num esforço desesperado pela sobrevivência pessoal e da família..

É profundamente constrangedor e terrivelmente cruel para estas crianças serem expostas nas ruas e compelidas a pedir esmolas, limpar pára-brisa de carros nos semáforos e, muitas vezes, furtar para conseguir a ração do dia ou o dinheiro necessário para levar alimento para suas famílias.

Outro aspecto desta questão - que a torna ainda mais desumana - é que a família frequentemente se dissolve, devido às dificuldades materiais e relações transitórias dos parceiros; muitas vezes, por não ter onde morar, os pais se dispersam e abandonam as crianças, ou se desequilibram emocionalmente. Tornam-se alcoólatras ou viciados em drogas, e exploram os filhos, colocando-os para trabalhar em seu próprio proveito. Outras vezes, cometem violências físicas e sexuais, o que obriga as crianças e adolescentes a fugirem de casa e passarem a viver nas ruas.

Existem dois tipos de crianças abandonadas e submetidas à violência e perigos da rua. O primeiro grupo, mais numeroso e mais significativo, é constituído por crianças que trabalham ou freqüentam a rua, durante o dia, em busca da sobrevivência, mas à noite voltam para o barraco, retornando ao convívio da família, levando sua contribuição em dinheiro e alimentos, obtidos pelo seu trabalho na rua. O outro grupo é formado por crianças que vivem nas ruas, mas que perderam os seus vínculos e referenciais familiares. Estas crianças vivem e dormem na rua, permanentemente desvinculadas da

sua família. Pode ocorrer que este afastamento seja ocasional e a criança retorne ao lar e se reintegre à família. É raro, porém, que, uma vez atingido este nível de ruptura com a família, este laço seja refeito. Estas crianças e adolescentes constituem um contingente de alto risco social, porque suas vidas são marcadas pela carência afetiva e ausência total de perspectivas com vistas ao futuro. Com frequência, estas crianças não têm outro caminho, senão optar pela delinqüência, como único recurso viável para sobreviver. Enquanto são pequenos, ainda alimentam sonhos de ser adotados por uma família boa e afetuosa, de alcançar uma vida socialmente digna, de se alfabetizarem, de trabalhar, etc. Mas, o tempo passa e nada disso acontece. As decepções acumulam-se à proporção em que eles crescem e entram na adolescência. A cada instante, constataam uma dura e frustrante realidade que contribui para que o ódio e a revolta os conduzam, rapidamente, para atividades marginais, nas quais os ganhos são fáceis e atraentes, tais como a prostituição, os assaltos, o tráfico de drogas, etc. Estas histórias, porém, nunca têm o final feliz das histórias cor de rosa dos meninos burgueses. Não raro, são histórias que terminam com derramamento de sangue, em massacres que envergonham o país, promovidos pelos exterminadores, supostamente considerados "justiceiros".

Até o momento, o governo ainda não tomou as medidas necessárias para enfrentar seriamente este problema, embora a sociedade civil já esteja promovendo algumas atividades juntamente com as Organizações Não Governamentais (ONGs), cujas experiências têm sido bem sucedidas, como o Projeto Axé, Organização do Auxílio Fraternal, Projeto Ágata Smeralda e outras instituições beneficentes.

Dentre estas iniciativas, vale ressaltar o *Projeto Ágata Smeralda*, coordenado pelo Prof. Gianni Boscolo, e o PROAM e o PRODEC, que atuam nas cidades de Caculé e Condeúba, no interior do estado da Bahia. São importantes iniciativas que permitem, com o apoio de cidadãos italianos desta comunidade - através do projeto de adoção à distância - que crianças brasileiras carentes e abandonadas, recebam assistência, educação e, ao menos, uma refeição ao dia. É bem verdade que este tipo de ajuda não resolve o problema dos meninos de rua, mas representa, pelo menos, um aceno de esperança num futuro que esperamos um dia possa ser melhor. É também um significativo exemplo de solidariedade internacional e trabalho assistencial e educativo pela infância.

A CONTRIBUIÇÃO DA UNIVERSIDADE PARA A COMUNIDADE

Como pesquisadora da Faculdade de Educação do Estado da Bahia (FAEEBA/UNEB), sempre nos preocupamos em realizar trabalhos que pudessem contribuir para conhecer, discutir e ajudar a solucionar problemas sociais relevantes.

Com este objetivo, realizamos uma pesquisa com 121 meninos de rua de Salvador, usando o método da História Oral, a fim de que eles pudessem ser ouvidos, em um conjunto de encontros e entrevistas sobre suas histórias de vida.

Este projeto resultou em uma das mais densas e dramáticas experiências por nós vivenciadas, e pelo grupo de alunos que colaborou na pesquisa. Deixamos a segurança e a tranquilidade do campus universitário, e nos aventuramos pelo submundo das ruas, do desamparo e da miséria, em busca do conhecimento da vida e das lutas destas crianças pobres e abandonadas.

Como as dificuldades materiais e humanas eram grandes, delimitamos uma amostra de meninos com idade variando entre 10 a 13 anos, período significativo da pré-adolescência. Através do convívio, adquirimos a confiança destas crianças, e conseguimos gravar os seus depoimentos.

O resultado deste trabalho foi um conjunto de histórias de vida emocionantes, desconcertantes e dramáticas, que foram condensadas no livro de nossa autoria, "*DECIFRA-ME OU DEVORO-TE - HISTÓRIA ORAL DE VIDA DOS MENINOS DE RUA DE SALVADOR*". *

Nestes depoimentos, os meninos surpreendem os entrevistadores, pela lucidez, maturidade e alta dramaticidade de suas vidas, cujo cotidiano é marcado pela violência, e cujo imaginário transborda de sonhos e magia. Seus discursos revelam muitas surpresas, e despertam um permanente interesse e curiosidade, quando falam sobre a família, a polícia, o governo, ou sobre o seu cotidiano, marcado pelas incertezas e fantasias, a descoberta do sexo, o uso de drogas e os seus projetos para o futuro, .

Na impossibilidade de poder transcrever estes depoimentos na íntegra, na originalidade e densidade de suas próprias declarações registradas no livro, vamos apresentar aqui, apenas, algumas conclusões a que chegamos.

* Este livro encontra-se no prelo, na cidade de Turin, sendo impressa a sua versão italiana, pela Editora Società Editrice Internazionale, com o título "*Generazione Perduta? Storia orale di vita di bambini di strada di Salvador*"

Os meninos pesquisados foram, na sua maioria, do sexo masculino (93,38%), sendo apenas 6,61% do sexo feminino.

Havia uma relação direta entre as famílias regularmente constituídas e o equilíbrio psicossocial da criança, bem como sua relação com este grupo. Eles, em geral, apenas trabalhavam na rua, mas voltavam à noite para casa, com o fruto do seu trabalho, para ajudar no sustento da família (25% do grupo estudado).

Os fatores determinantes do afastamento ou fuga de casa foram, em primeiro lugar, a violência do padrasto ou madrasta (36,58%), em segundo lugar, a violência dos pais ou irmãos (31,70%) e, em terceiro lugar, a miséria absoluta.

Estas famílias, quase sempre muito numerosas, eram constituídas, em média, por 7 a 9 filhos. Quase todos os seus membros eram analfabetos, mestiços ou negros, desempregados, ou subempregados. As três profissões dos pais mais freqüentemente registradas foram: prestadores de serviços avulsos (25,86%), biscateiros (12,06%) e vendedores ambulantes (10,34%). As mães trabalhavam como lavadeiras (29,72%), empregadas domésticas (27,02%) e faxineiras (8,10%).

Dos entrevistados, 43,56% não tinham onde morar, viviam na rua, só ou com toda a família. Os outros 56,44% habitavam barracos ou casas rudimentares, em geral de um só cômodo, sem instalações sanitárias nem água encanada, e situadas em locais insalubres e perigosos.

Estes meninos, devido às carências contínuas e à falta de proteção e orientação dos pais, são vítimas fáceis da violência urbana e das drogas. Entretanto, dos entrevistados, 57% não usavam drogas e apenas 28,90% afirmaram fazer uso regular de algum tipo de tóxico, enquanto 14% nada declararam a respeito.

Consideramos Fafá uma criança típica deste grupo. Trata-se de um menino negro, de 11 anos de idade e que, através do seu depoimento apresentado a seguir, retrata uma maturidade acima de sua idade, deixando transparecer, todavia, na sua fala as contradições e os sonhos que povoam a sua vida.

"TODAS AS CRIANÇAS DEVERIAM SER RICAS E SER IGUAIS"

Meu nome é Fafá e acho que tenho 11 anos. Não tenho muita certeza... Sou desgarrado da família e vivo sozinho... sozinho no mundo. É como se eu não tivesse família: ninguém liga prá mim, nem eu ligo prá eles. Moro na rua, sem lugar certo... hoje aqui, amanhã ali... A vida, assim, só é boa porque a gente se sente livre e solto!... Ser livre é a gente fazer o que quer e ninguém dizer nada!...

Meu pai ainda está vivo, mas é como se tivesse morrido: não existe mais prá mim. Eu tinha quatro anos quando minha mãe morreu, e ainda estava muito pequeno quando meu pai se casou de novo com uma mulher muito ruim, chamada Lú. Sofri muito por causa dela, porque, por qualquer besteira que eu fizesse, ela me batia com cacete, chinelo ou cinturão!... Eu apanhava muito dela, e tinha de agüentar calado, porque eu era pequeno e não podia reagir, senão ela me batia ainda mais!...

Um dia, Lú me mandou comprar uns bagulhos, e, como eu "tava" brincando com meus amigos, disse a ela prá esperar um pouco, que logo que eu acabasse de brincar eu ia. Ah!... prá que eu fui dizer isso!... A mulher virou uma fera, se "retou", e avançou prá cima de mim, com uma faca na mão, e acabou me cortando no braço!... Ela disse que só queria me bater com o cabo da faca, mas, até hoje, não acredito nessa história. Acho que ela queria me cortar ou me furar com aquela faca!... Naquele dia tomei uma grande surra!... a maior surra da minha vida!...

Mas a maior dor que eu senti foi que meu pai, sem procurar saber o que tinha acontecido, foi logo dando razão a Lú e, em vez de me ajudar e proteger, ajudou ela a me dar a surra. Me senti muito humilhado e envergonhado enquanto os dois me surravam. Ela tinha largado a faca e pegado um cacete, e ele me dava socos, pontapés e me xingava de vagabundo, peste e filho da puta!... Fiquei todo arrebitado com a surra!...

Fiquei com muita raiva de Lú e de meu pai, e resolvi fugir de casa. Já não agüentava mais tomar tanta "porrada" e ser tratado pior do que um cachorro... Um dia, quando não tinha ninguém em casa, fui embora!... Só levei comigo uma "muda" de roupa velha: era tudo o que eu tinha. Levei, também, meu carrinho de brinquedo, velho e quebrado. Eu gostava muito deste carrinho, porque ele foi o único brinquedo que ganhei, até hoje, em toda a minha vida. Eu "tava" brincando no Jardim da Piedade, quando passou um filho de Barão, chorando e gritando porque a roda do carrinho dele tinha se quebrado. Prá sossegar o menino, a mãe dele foi logo dizendo:

- Não chore mais que eu compro um carrinho novo prá você!...

Mas o menino queria o carrinho novo naquela hora mesmo!... Aí, a mãe dele disse prá ele dar o carrinho quebrado a um menino pobre. Havia vários ali, naquela tarde, no Jardim da Piedade. Um deles era eu, e tive a sorte de ser o escolhido pelo menino prá ganhar o carrinho!... Foi assim que ganhei o único presente da minha vida.

O barraco onde eu morava com meu pai e minha madrasta era de chão de terra. Tinha dois quartos, banheiro e uma sala pequena. Ficava bem na ponta de um barranco e, toda vez que chovia forte, todo mundo ficava com medo de correr terra e a gente ir junto e morrer soterrado. Meu pai dizia que não podia sair de lá, porque não tinha prá onde ir, e o jeito era pedir a Deus que protegesse a gente!...

Sai de casa prá nunca mais voltar. Só volto se meu pai largar aquela bruxa!... Tenho muitas saudades de meus irmãos. A gente brincava e se divertia junto. Já tem três anos que estou fora de casa, e nunca mais vi nem soube de minha família... nem sei se o barraco desabou ou se ainda está no mesmo lugar.

Lá onde eu morava tinha muito ladrão. Todos os moradores conheciam e sabiam o que eles faziam, mas eles deixavam os moradores em paz, eram amigos de todo mundo e não roubavam ninguém. Só roubavam em outros lugares, longe dali... Aliás, todo mundo lá era pobre, e eles não iam encontrar nada mesmo prá roubar!...

A policia não ligava e nem aparecia por lá. Mas alguns ladrões eram amigos da polícia, fumavam maconha junto com os policiais, e faziam outras coisas mais... todo mundo sabia, mas ninguém falava nada.

* * * * *

Minha vida é na rua, sem destino certo. Moro e durmo no viaduto e, aqui na Praça, eu trabalho. Durmo no chão mesmo, em cima de um pedaço de jornal ou papelão velho. No inverno faz frio, mas sempre dou um jeito de me agasalhar.

Acordo sempre bem cedinho, às cinco da matina, quando o dia ainda está nascendo. Como não tenho dinheiro prá pagar transporte, sempre viajo "morcegando" prá qualquer parte da cidade. Venho de "morcego" prá trabalhar na Praça, e volto prá casa - prá o meu viaduto - pendurado, também, em algum ônibus, ou, então, de carona em algum caminhão.

Quando tenho dinheiro compro café com pão. Quando a grana é pouca e não dá nem prá isso, chupo apenas um picolé e dou um jeito de enganar o estômago. Nem sempre tenho dinheiro prá comer. Muitas vezes passei fome. Mas, agora, não me aperto mais. Quando tenho fome, primeiro eu "pido" um trocadinho e, se não me dão o dinheiro que preciso prá comer, aí eu tomo ele "na marra"!...

De dia saio por aí, sem rumo certo. Passo a maior parte do meu tempo por aqui mesmo, mas vou, também, "batalhar" em outros lugares ou, simplesmente, passear e conhecer outros bairros. Vou à Liberdade, ao Campo Grande, ou a qualquer outro lugar prá onde meus amigos me chamem. Mas, eu gosto mesmo é daqui, e considero este lugar a minha casa.

Minha vida é nas ruas. Faço sempre as mesmas coisas: lavo carro, carrego pacote nas feiras e nos supermercados; faço qualquer coisa prá ganhar uma graninha... quando não consigo nada, o jeito é pedir nas ruas ou nas casas dos "gringos". Quase sempre consigo o suficiente prá comer. Mas, quando não consigo nada, o jeito é usar o "chiquito". "Chiquito" é o meu canivete, meu filé!... Com ele tiro dinheiro dos otários na maciota... nunca falhou... as pessoas têm medo do "chiquito", principalmente as mulheres e os filhinhos de papai.

Nunca pratiquei assalto, porque eu não sou ladrão. Ladrão é aquele que rouba com "berro" e mata as pessoas. Eu só tomo dinheiro dos gringos prá comprar comida, e só faço isso quando "pido" e eles não me dão!... Não sei se é certo, mas penso que, se as pessoas que têm dinheiro não se incomodam comigo, quando tenho de arrumar comida porque estou com fome, acho que é meu direito arranjar o dinheiro de qualquer jeito!...

Certa vez a situação "tava" ruim e como eu "tava" sem grana, precisei usar o "chiquito". Fiquei na tocaia à espera de um otário. Aí, um taxi parou no meio-fio, bem perto de mim, e saltou um sujeito com cara de besta. Ele foi logo puxando uma carteira gorducha, que parecia estar cheia de grana, prá pagar ao taxei. Pensei logo: O-ba!... hoje é meu dia de sorte!... Não vacilei e fui logo pulando prá cima dele e dizendo:

- Me dá tudo aí, rapidinho e não chia!...

O cara olhou prá mim e não disse nada. Não sei como foi, nem vi a hora, mas o sujeito arrebatou o "chiquito" da minha mão, me segurou pela gola da camisa, me deu logo um tabefe na cara e torceu meu braço atrás das costas com tanta rapidez, que pensei que

ele fosse lutador de karatê!... Na mesma hora apareceram mais dois colegas dele. Ele mostrou, então, um "berro" na cintura, e foi logo dizendo:

- Polícia!... quietinho aí, se não lhe meto uma bala no focinho!...

Então me dei conta da "fria" que tinha entrado!... O sujeito com cara de besta era da polícia. E de besta ele não tinha nada!... Besta fui eu, que achei ele com cara de besta, e dei azar de querer tirar dinheiro dele!... Aí, "dancei", né?!... Fui levado para o Juizado e, no caminho, levei muita porrada, puxaram minhas orelhas, me deram beliscões e muitos pontapés.

Mas o pior aconteceu no caminho, antes de chegar ao Juizado. Eles quiseram me estuprar, mas eu não deixei. Gritei, lutei e eles ficaram com medo dos meus gritos. Tomei muita porrada e, quando não pude mais resistir, fui obrigado a botar a "coisa" deles na minha boca, porque eles ameaçavam me bater até eu não agüentar mais!... Eles também botaram a "coisa" na minha barriga e atrás de mim... Eles estão acostumados a fazer isso com a gente. Meus colegas sempre contam casos piores do que este que aconteceu comigo. Com as meninas, então, a situação é muito pior!... Eles disseram prá eu não contar nada no Juizado, se não voltariam prá me pegar e me matar. Achei melhor calar a boca, porque muitos meninos já apareceram mortos, e nunca se soube quem fez o serviço...

O Juizado não presta. Não serve prá nada. As pessoas de lá nos tratam mal prá caramba!... Batem na gente, xingam e deixam a gente com fome. Até parece que somos bichos. Meus amigos têm medo de falar mal do Juizado, mas eu não tenho, não!... Digo o que penso!... O Juizado é uma merda!... Uma bosta!... Não nos ajuda em nada!... Prendem a gente e soltam depois, e tudo continua no mesmo, não muda nada!...

A FEBEM eu também conheço e é a mesma merda!... Já estive lá e fugi. Parece uma cadeia. A gente é muito castigada, e apanha por qualquer besteira que faça... Os meninos ficam misturados com as meninas... os maiores estupram os menores, batem neles, fazem uma porção de coisas nojentas com eles... mandam os menores cheirarem e chuparem a "coisa" deles... É um inferno!... Se me levarem prá lá, não fico nem um dia!... Dou um jeito de fugir na mesma hora!... Comigo não tem "babado", não!...

* * * *

De noite é que eu mais me divirto. Passeio, converso com os mendigos, brinco com os companheiros e namoro. Tenho quatro namoradas: Ana, Chica, Malandra e Cel. Gosto mais de Malandra e Chica, porque elas já são maiores e mais sabidas, e sabem namorar de verdade. As outras duas são menores e são mais bestinhas... A gente se diverte de todo jeito.

Lá no viaduto moram, também, outras pessoas, e sou amigo de todas. Tenho muitos amigos. Lá, todos são amigos, adultos e crianças. Quando alguém está em dificuldades, os outros procuram ajudar. Ajudam mesmo!... Os maiores protegem os menores contra os pivetes grandes. É como se fossemos uma família muito unida.

Eu uso drogas. Uso maconha, coca e peiote. Quando não consigo nenhuma delas, eu cheiro colinha de sapateiro. Eu cheiro, injeto nas veias, fumo empasto... cada droga tem uma maneira diferente de ser usada. A maconha eu transformo em outras coisas: misturo com acetona, álcool e vinagre... Meus companheiros me dão as drogas, quando não tenho dinheiro prá comprar, e eu dou a eles, quando eu tenho e eles não... é tudo uma irmandade só!... A gente se ajuda uns aos outros... Alguns policiais dão droga prá gente, outros compram na nossa mão, e outros roubam da gente... depende da sorte!...

Uso droga porque acho bom. Me sinto diferente... sinto coisas estranhas... tudo muito bom!... quando "cafunguei" pela primeira vez, senti tudo rodando, fiquei tonto, o estômago "embrulhou", vomitei muito, o olho ardeu e a cabeça doeu!... Foi uma sensação muito ruim. Mas, depois, me acostumei e hoje acho muito legal usar drogas. Eu tinha dez anos quando comecei a "cafungar" e não parei mais!...

Eu acredito em Deus e nos santos. Na outra vida quero voltar rico prá poder ajudar os pobres. Os padres são aqueles homens que falam de Deus e ajudam os pobres. Eles são pessoas boas que gostam de ajudar os outros... já comi pão e tomei café e sopa na Igreja da Piedade, na Igreja dos Alagados, na Igreja de Santana e da Graça.

* * * *

Sei ler e escrever. Já estudei até a terceira série, e gostava muito da Pró Maria. Ela ensinava direito e era boa e paciente comigo e com meus colegas. Era uma mãe prá todos nós. Gostava também dos meus colegas. O ambiente era bom e gostaria, se pudesse, de voltar a estudar. Só com estudo se pode ser alguém na vida. Eu gos-

taria de ser desenhista, saber desenhar uma porção de coisas bonitas, e trabalhar fazendo revistas em quadrinhos.

Não gosto muito da minha vida. Eu queria, mesmo, era ter uma casa boa, que meu pai ligasse prá mim, e que minha mãe vivesse de novo. Queria ter muitos brinquedos, estudar, sair desta vida de miséria!...

Só tenho de bom na vida os meus amigos, nada mais!... Sou pobre, não tenho casa, não tenho família, não tenho nada!... Já apanhei muito, já fui muito maltratado, já passei fome, não tenho escola e, quando chove, não tenho prá onde ir. Acho que a vida das outras crianças que vivem na rua é igual à minha... a mesma coisa ruim!... O futuro é tudo acabado!... os pobres todos mortos!...

Todas as crianças deveriam ser ricas e ser iguais...

Gostei muito de conversar com você... queria que você escrevesse um livrinho sobre os meninos que vivem nas ruas, e queria, também, que todos lessem este livrinho prá saber como nós vivemos. Queria, também, que o governo e os ricos lessem e ajudassem a gente a ter uma vida melhor...

A história de Fafá é o espelho que reflete a vida de milhares de outras crianças que precisam urgentemente de um futuro.

No Brasil, devido à magnitude de seus 150 milhões de habitantes, os problemas sociais ganham dimensões gigantescas e, quando eles atingem milhões de crianças, realmente podemos afirmar que já se trata de uma tragédia nacional.

Muitos grupos sociais estão estudando, discutindo, preocupando-se e tentando encontrar soluções para os problemas dos milhares de Fafás errantes que perambulam pelas nossas ruas, sujeitos e objetos das graves questões e desafios que atingem a nossa sociedade. É dever dela - e de todos nós - enfrentar com coragem e resolver o quanto antes estes problemas, a fim de que o país seja mais democrático e ofereça uma melhor qualidade de vida a todos os seus cidadãos.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS: um projeto de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas*

Tânia Regina Dantas

Professora da Universidade do Estado da Bahia

* Este artigo foi construído a partir do relatório de pesquisa que elaborei, juntamente com a Prof^a Maria Carolina Soares (SEME), sobre os principais resultados de um projeto de pesquisa-ação que contou com a participação direta de nove componentes do Grupo de Educação Básica de Jovens e Adultos que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Salvador, e sem os quais esta experiência não poderia ter-se concretizado.

I. INTRODUÇÃO

"A Educação de jovens e adultos no Brasil tem esbarrado com alguns obstáculos crônicos, que não têm merecido a devida atenção nos debates atualmente realizados. Um dos principais refere-se às conseqüências geradas no processo ensino aprendizagem em razão da mentalidade de que para ensinar jovens e adultos basta ter boa vontade e bom senso" (Oliveira & Duarte, 1986).

Constituindo-se num vasto campo de estudos para a pesquisa educacional e originando diversas investigações de âmbito político, social, econômico, histórico, cultural, a educação de adultos vem-se afirmando no cenário da educação brasileira, demonstrando que é necessário superar o senso comum e aliar boa vontade a uma sólida competência técnica e ao compromisso político, no ato de educar.

Atreladas ao contexto histórico, social e econômico, as concepções de educação de adultos vêm evoluindo, gradativamente, deixando de lado conceitos ultrapassados que caracterizam esta modalidade educativa apenas como um processo destinado a suprir a carência escolar daqueles que não usufruíram do processo comum de escolarização e que, portanto, não utilizam os meios de comunicação escrita numa sociedade que se moderniza.

As constantes mudanças que ocorrem no meio social exigem o enfrentamento de inúmeros desafios e a recomposição de novas relações, frente ao ambiente que nos cerca. O avanço tecnológico, a globalização da economia mundial e a troca intercultural proporcionada pelos meios de comunicação configuram, entre outros fatores, o advento da pós-modernidade, que vem impulsionando novas tendências culturais, sociais e econômicas, e novos tipos de relações interpessoais, demandando uma adequação de todos os setores da vida social e, sobretudo, do segmento educacional, às necessidades e exigências da sociedade.

Neste contexto histórico, a Educação de Jovens e Adultos (EDA) vem se constituindo numa oportunidade de melhoria das condições de vida, de superação da exclusão, devendo contribuir para o *"desenvolvimento pessoal e da comunidade, bem como para a conquista da auto-suficiência, em um mundo em rápida mudança e cada vez mais interdependente."* (UNESCO, 1990).

Recentemente, a educação de adultos vem assumindo uma tendência construtivista, utilizando novas metodologias e modelos democráticos de

trabalhos com o aluno, e deslocando o eixo das preocupações dos educadores para o desenvolvimento integral da personalidade do educando, através de sua interação com o meio, e de sua participação objetiva como cidadão, na reconstrução social.

No entanto, numa perspectiva de educação transformadora, e considerando a diversidade de concepções existentes, simultaneamente, na prática educativa dos professores, assumir a prática da educação de adultos como objeto de estudo científico representa um enorme desafio para qualquer pesquisador.

Um dos sérios problemas para desenvolver um estudo na área de educação de adultos refere-se à dicotomia entre a teoria e a prática. Os educadores demonstram certa dificuldade em transpor, ao nível da prática, as teorias e os princípios educacionais em que acreditam e se baseiam para o seu trabalho pedagógico.

Outro grave problema a ser enfrentado pelo pesquisador da educação de adultos diz respeito à própria complexidade do fenômeno educacional, cujo estudo e compreensão requer uma análise cuidadosa de suas múltiplas facetas, abrangendo os aspectos político, social, econômico, cultural, etc que circundam este fenômeno.

A análise multifacetada da educação de adultos não pode prescindir, conseqüentemente, de uma vasta e significativa bibliografia para ser levada a efeito. Entretanto, a prática educativa vem demonstrando que a carência de recursos materiais e a escassez de uma bibliografia especializada e atualizada na área de educação de adultos constituem sérios entraves ao desenvolvimento da pesquisa.

Destaca-se o fato dos educadores não atentarem para os aspectos específicos do raciocínio e do comportamento do educando adulto. Segundo Oliveira e Duarte (1986), *"grande parte das dificuldades de aprendizagem (...) resultam exatamente da sua própria falta de conhecimento em relação à organização de condições de ensino adequadas às características do educando adolescente e adulto."*¹

A tentativa de se adaptar as metodologias, criadas para o ensino infantil, à educação de adultos, e o desconhecimento de como se processa a aprendizagem no educando jovem e adulto são problemas específicos inerentes ao estudo desta área. Levando em conta esses problemas, dificuldades e limitações, o presente trabalho de pesquisa consistiu num estudo analítico-

descritivo, a fim de verificar até que ponto a escola, situada num contexto de total adversidade, pode desenvolver uma prática norteada pelos princípios, pressupostos e objetivos do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação, a qual tenta avançar na direção de uma perspectiva interacionista-construtivista da educação de adultos.

Imbuída desta finalidade, a pesquisa foi desenvolvida por nove profissionais em educação que compõem a equipe técnica do aludido Programa e realizada durante o período compreendido entre março de 1992 e dezembro de 1993, em nove escolas da Rede Municipal, envolvendo, ainda, ações de capacitação, assessoramento, acompanhamento e avaliação da prática docente.

Visando constituir-se num instrumento privilegiado de estímulo à reflexão coletiva, a pesquisa foi desenvolvida no sentido de atingir os seguintes objetivos:

"Capacitar os professores para desenvolver a sua prática pedagógica com base nos princípios norteadores do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da SEME.

Estimular os professores a produzirem material didático para ser utilizado em sala de aula.

*Avaliar em que grau a prática pedagógica do professor em sala de aula interfere e/ou determina os resultados de aprendizagem pelos alunos da escola municipal."*²

Esta investigação caracteriza-se, basicamente, como uma análise da prática pedagógica dos professores, visando à intervenção no processo educativo e à avaliação permanente das atividades desenvolvidas na escola.

Apresenta, ainda, outras características, tais como: a interação permanente entre a prática e a teoria, a articulação entre pesquisadores e pessoas envolvidas na situação investigada e o estreito relacionamento entre os objetivos da pesquisa e os objetivos a serem alcançados mediante a ação.

Pretende-se, neste artigo expor, em linhas gerais, a metodologia utilizada na pesquisa e os principais resultados alcançados, fruto do estudo exploratório nas nove escolas municipais investigadas. As características da pesquisa-ação³ e sua aplicabilidade no trabalho com o adulto, que serviram de fundamentação teórica para este trabalho, constituirão objeto de um outro artigo, no qual serão apresentados os resultados da fase de intervenção.

II. METODOLOGIA

A metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa apresentou aspectos e técnicas diferenciados nas duas fases previstas pelo projeto, a saber:

1ª Fase: Exploratória

De início, foram levantados dados e informações pertinentes sobre a escola, que possibilitassem retratar a realidade, tal como ela é, tendo o cuidado de não se basear numa visão estereotipada da prática educativa dos professores. Considerou-se importante descobrir os pontos críticos, as limitações e as barreiras que impedem a plena execução de uma prática efetiva na escola municipal.

Foram aplicados, nesta fase, *questionários* aos professores e alunos, obedecendo à seguinte distribuição: 40 para docentes ou seja, a totalidade do professorado, e 214 para discentes, constituindo 22,2% do alunado. O instrumento de pesquisa foi aplicado, durante o período compreendido entre 23/02 e 25/05 de 1992, nas **nove escolas** selecionadas, o que representa 10% das escolas municipais onde funciona o ensino noturno.

As questões foram distribuídas em quatro grandes blocos, em ambos os questionários, quais sejam: a) Etapa do P.E.B.*; b) Planejamento; c) Metodologia; d) Avaliação. Além dos blocos em comum, cada modelo de questionário apresentou um ou mais blocos específicos, assim distribuídos:

a) no questionário do aluno:

- Histórico Escolar;
- Conhecimento Escolar;
- Planejamento: conhecimento sobre o plano do professor;
- Avaliação: periodicidade, instrumentos utilizados pelo docente;
- Comportamento do professor em sala de aula.

b) no questionário do professor:

- Formação Profissional
- Informações adicionais (tempo de trabalho e tempo de serviço)
- Proposta Pedagógica do P.E.B.

* Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos.

- Planejamento: tipo de plano, objetivos, considerações de necessidades, possibilidades, experiências dos alunos, conteúdos seqüenciados, dificuldades do professor.
- Avaliação: periodicidade, instrumentos utilizados, formas de avaliação
- Relação professor-aluno

Além da aplicação dos questionários semipadronizados, foram realizadas *entrevistas* com os 40 professores e com uma parcela significativa dos alunos do P.E.B. envolvidos com a pesquisa, em que foram formuladas questões sobre a prática pedagógica do professor, a visão dos alunos sobre essa prática e ainda a concepção de docentes e discentes sobre o processo de construção do conhecimento na Unidade Escolar.

As questões constantes nas entrevistas foram as seguintes:

- a) O que é conhecer? O que você entende por conhecimento?
- b) O que é aprendizagem? Como se aprende?
- c) No processo ensino-aprendizagem, qual é o papel do aluno?
- d) No processo ensino-aprendizagem, qual é o papel do professor?

Na Escola Joir Brasileiro foi acrescentada mais uma questão às professoras, acerca da concepção de alfabetização: o que era alfabetizar, de acordo com a prática pedagógica vivida na escola. Foram levantadas, também, as representações de escola que os alunos fazem.

O conjunto das questões concernentes às entrevistas e aos questionários corresponde às categorias de análise definidas na pesquisa, as quais apresentam uma visão geral do que ocorre no turno noturno das escolas municipais.

Na pesquisa qualitativa, é importante complementar e enriquecer os dados, coletados através de entrevistas e questionários. Por isso, foram realizadas, concomitantemente, *observações* diretas em sala de aula, enfocando a prática docente nas escolas selecionadas para a investigação. Essas observações ocorreram em dois períodos: o primeiro, de 23/03 a 25/05/92, abrangendo 16 sessões, e o segundo de 10/05/93 a 09/08/93, com 36 sessões, com periodicidade semanal e sob a coordenação de um componente do P.E.B. em cada escola.

Com o objetivo de uniformizar e centralizar o registro nas escolas pesquisadas, foram consideradas oito variáveis, assim discriminadas: duração da observação, conteúdo trabalhado, recursos utilizados pelos docentes,

atividades desenvolvidas, intervenção do professor, intervenção dos alunos, receptividade do professor em relação às intervenções dos alunos, e relação professor-aluno.

Essas observações consistiam numa tentativa de se combinar a análise dos dados obtidos através dos instrumentos de pesquisa com a observação "in loco" das experiências diárias dos docentes, de forma que o pesquisador pudesse chegar mais próximo das perspectivas dos sujeitos da pesquisa, apreender sua visão de mundo, sua concepção de educação e o significado que estes atribuem às suas próprias ações educativas.

Durante as sessões de observação, os pesquisadores alternavam o papel efetivo de observador com o de participante. Assim, em determinadas ocasiões o pesquisador exercia o papel de mero observador passivo da prática docente, efetuando registros sistemáticos das ações desenvolvidas pelo professor no seu diário de campo. Em outros momentos, o pesquisador atuava como elemento participante do processo pedagógico, intervindo diretamente nas ações, sobretudo mediante as discussões, as reflexões e o redimensionamento da prática docente.

Nessa perspectiva, a observação veio ocupar um lugar de destaque na pesquisa, revelando-se um instrumento por excelência para a compreensão e interpretação do fenômeno investigado (a prática docente) e para o mapeamento das principais dificuldades e limitações, enfrentadas pelo professor municipal.

Além da observação participante, foram realizadas reuniões com o corpo administrativo e técnico-pedagógico da escola, havendo discussão e análise crítica sobre o trabalho escolar, sugestões de atividades, confecções de material didático, planejamento das ações do docente e estudo para subsidiar, sustentar e elucidar a prática dos professores.

2ª Fase: de Intervenção

Esta fase compreendeu o repasse das informações e a devolução dos dados coletados, visando ao redirecionamento da prática educativa.

Esta devolução ocorreu sob a forma de Seminários, com a participação de professores, alunos e especialistas, e coordenado pelos componentes do Grupo de Jovens e Adultos.

Antes disso, porém, foi promovida uma reunião com os supervisores, orientadores e administradores das escolas investigadas, no dia 26.04.93, abordando as características da Pesquisa-Ação e a sua interrelação com o Projeto de Pesquisa do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos.

A mencionada reunião tinha como pauta os seguintes pontos:

- Apresentação dos objetivos da pesquisa;
- Discussão do projeto de pesquisa-ação;
- As características da Pesquisa-Ação;
- Apresentação dos resultados gerais do projeto;
- Sugestões dos Especialistas para a 2ª fase do projeto;
- Envolvimento e participação do corpo técnico-administrativo das escolas selecionadas.

Foi utilizado, nesta reunião, um álbum seriado sobre as características básicas da pesquisa-ação. Os materiais utilizados foram o Relatório de Pesquisa/92 e uma série de cartazes, contendo os dados gerais da pesquisa-ação referentes a este mesmo ano.

Os encaminhamentos resultantes desta reunião apontaram para um maior envolvimento do Diretor e do Supervisor no processo de pesquisa, a sensibilização do corpo administrativo e pedagógico das escolas, e a delimitação do papel do Técnico da CPEN junto ao Supervisor.

A técnica escolhida para devolver os resultados da pesquisa foi o **Seminário Interno** em cada escola, no dia 10.05.93, com o objetivo de discutir, com professores e alunos, as contradições reveladas através da pesquisa, a relação entre teoria e prática, os conteúdos e as formas de apresentá-los ou construí-los, e, ainda, a relação professor-aluno.

A programação deste Seminário compreendeu a apresentação dos resultados da primeira fase da pesquisa e a discussão sistemática dos seguintes pontos básicos:

- a) relacionamento mais efetivo e mais objetivo entre professor e aluno;
- b) a realidade do aluno no processo ensino-aprendizagem;
- c) conteúdos significativos próximos da vivência do aluno;

- d) a capacidade de expressão do aluno e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita;
- e) compreensão sobre a visão do aluno a respeito do ensino, do conhecimento, da escola e do mundo;
- f) concepção de conhecimento como processo coletivo, que resulte de um trabalho integrado entre docente e discente.

Os encaminhamentos originados do Seminário Interno podem ser assim resumidos:

- produção de texto sobre as questões que aparecem na entrevista realizada;
- definição do planejamento para o ano de 1993;
- elaboração de propostas de ação.

Este seminário possibilitou elencar uma série de sugestões para o reencaminhamento do trabalho pedagógico nas nove escolas pesquisadas, dentre estas:

- discutir por Unidade de Ensino todo o planejamento com os alunos;
- trabalhar com recortes de revistas, jornais e colagens com os alunos das classes de alfabetização;
- identificar as representações dos alunos sobre a escola, o papel do professor, as funções da Supervisão, da Direção e o processo de alfabetização.

Após o Seminário Interno foram realizadas várias sessões de observação, no sentido de levantar os pontos críticos sobre essa prática e efetuar registros mais atualizados, que possibilitassem uma releitura do cotidiano escolar.

Essas observações forneceram subsídios valiosos para a programação do **Seminário de Capacitação**, a qual ficou assim estabelecida:

- Abertura do Seminário
- Observação dos Painéis
- Registro das impressões dos participantes
- Dramatização: a escola que temos e a escola que queremos
- Apresentação das impressões sobre os painéis
- Levantamento dos aspectos abordados na dramatização
- Relação entre a realidade escolar e as imagens projetadas nos painéis e na dramatização

- Discussão e debate

O conteúdo abordado através desta programação pode ser sintetizado em quatro grandes temas:

1º Cidadania

2º O educador e a sua formação

3º Relação professor-aluno: direitos e deveres

4º Adolescentes e adultos e o ensino básico: a leitura como compreensão da palavra escrita.

Em relação ao primeiro tema, a cidadania, a abordagem deu-se a partir de uma análise da República Brasileira, inspirada nos princípios liberais do século XVIII e nos direitos fundamentais das Revoluções Francesas e Americanas. Mas o regime republicano no Brasil jamais se constituiu como expressão de um verdadeiro Estado de Direito, vez que é uma das sociedades onde há mais desigualdades sociais e onde a violência é institucionalizada.

A realidade brasileira está repleta de exemplos que comprovam essa violência, que não se constitui num fenômeno marginal, mas que faz parte da lógica do sistema e da configuração do Estado Brasileiro.

Os demais temas abordaram uma reflexão crítica acerca da relação entre o homem e o mundo, a leitura como compreensão de mundo e o aproveitamento pela escola das diversidades culturais do aluno.

IV. PRINCIPAIS RESULTADOS DA FASE EXPLORATÓRIA

A análise quantitativa e qualitativa dos dados demandou uma seleção e ordenação criteriosa, priorizando-se os aspectos pertinentes à prática educativa. Algumas informações tiveram que ser relegadas ao longo da pesquisa, ou porque havia redundância nas respostas de professores e alunos, ou porque não eram significativas para o confronto com a práxis dos docentes.

Os dados quantitativos da pesquisa foram ordenados em 29 tabelas, que englobam as 21 questões formuladas ao professor, e em outras 22 tabelas, que mostram as respostas dos alunos às 15 questões apresentadas no questionário.

Essa ordenação permitiu comparar dados de diferentes escolas, confrontar respostas de professores e alunos e, posteriormente, verificar "in lo-

co", através de observações, a relação existente entre as respostas dos docentes e discentes e a realidade efetivamente vivenciada na escola.

Os questionários, as entrevistas e as observações permitiram a definição, *a posteriori*, de quatro grandes categorias de análise e de quinze subcategorias, conforme apresentado no Quadro nº 1. Por motivo de espaço, as tabelas não foram incluídas neste trabalho. Serão apresentados apenas os dados principais, tomando-se como ponto de referência as categorias discriminadas neste quadro.

As categorias e subcategorias de análise absorveram as trinta e seis (36) questões contidas nos questionários dos docentes e dos discentes, as quatro questões da entrevista e as cinquenta e duas (52) sessões de observação.

Convém ressaltar que as cinquenta e duas sessões consumiram cento e trinta horas de observação sistemática nas nove escolas selecionadas para investigação, o que resultou numa quantidade considerável de informações.

A organização dos dados de pesquisa em categorias possibilitou uma caracterização ampla da clientela pesquisada, sua visão acerca da prática do professor (sendo esta a categoria que absorveu o maior número de questões), a percepção dos alunos sobre a prática dos docentes e, ainda, a concepção de professores e alunos sobre o processo de construção do conhecimento.

Quadro 1 - Categorias e subcategorias de análise de dados

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Caracterização da clientela pesquisada	Caracterização dos professores Caracterização dos alunos
Visão e prática pedagógica dos professores	Planejamento Diagnóstico e Avaliação Prática da sala de aula Situação do professor frente à proposta pedagógica do P.E.B.
Visão dos alunos sobre a prática pedagógica dos professores e sobre a escola.	Planejamento Avaliação

	Prática desenvolvida em sala de aula Relacionamento professor x aluno Relação do aluno com a escola
Concepções dos professores e alunos sobre o processo de construção do conhecimento	O que é conhecer? Como se aprende? No processo ensino-aprendizagem, qual o papel do aluno? No processo ensino-aprendizagem, qual o papel do aluno?

Os dados gerais sobre a pesquisa de campo e as informações acerca do programa são apresentados na Tabela 1. A referida tabela mostra que o P.E.B. contava, à época, com 480 professores e 12.634 alunos, sendo a relação professor-aluno de 23,3; destes, 40 docentes e 214 alunos participaram da pesquisa.

TABELA 1 - Dados gerais sobre a pesquisa de campo e informações acerca do programa de educação básica de jovens e adultos - Salvador, 1992

INFORMAÇÕES LEVANTADAS - ABRIL 92	NÚMEROS	%
- Escolas da Rede Municipal que funcionam com o P.E.B.	91	100,0
- Escolas atingidas pela pesquisa	09	9,9
- Total de classes e professores do P.E.B.	480	100,0
- Total de classes e professores atingidos pela pesquisa	40	8,3
- Total de alunos matriculados no P.E.B. em março/1992	12.634	100,0
- Total de alunos matriculados nas escolas pesquisadas	968	7,6
- Total de alunos atingidos pela pesquisa (Entrevistados)	214	22,2

Fontes: Relatório Técnico da SEME

A amostra selecionada é representativa do universo pesquisado, abrangendo várias Regiões Administrativas, com características bastante diferenciadas, tais como: escolas conveniadas e escolas municipais; escolas mais novas e escolas mais antigas; escolas de periferia e escolas do centro urbano; escolas que tem um grande contingente de alunos e escolas com uma pequena parcela do alunado.

1. Caracterização da clientela pesquisada

Os dados coletados a respeito dos **docentes** permitem afirmar o seguinte:

- a metade dos docentes pesquisados se situa na faixa etária entre 38 e 47 anos;
- a totalidade deles é formada por mulheres;
- 42,5% têm o 2º grau completo, concentrando a formação profissional no curso de Magistério (17,5% têm licenciatura plena em áreas ligadas à educação);
- o tempo de regência de classe se situa, em 27,5% dos casos, entre 21 e 25 anos, compreendendo experiências no magistério estadual e municipal, embora o tempo de serviço na escola municipal investigada esteja situado, para 42,5% dos pesquisados, entre 6 e 10 anos;
- 52,5% concentram as suas atividades profissionais no turno noturno;
- 35% se concentram no P.E.B. I e 40% no P.E.B. II (40%), sendo que apenas 25% dos entrevistados atuam nas classes de alfabetização.

O tempo de regência de classe das professoras demonstra que algumas estão perto da aposentadoria, evidenciando sinais de cansaço e descrédito no trabalho pedagógico. Além disso, 48,5% já possuem entre 15 e 21 anos de tempo de serviço na Prefeitura Municipal.

A proporção de docentes distribuídos nas três etapas do Programa confirma a tendência geral do noturno, em que 75% trabalham nas etapas mais avançadas P.E.B. I e II, em detrimento da alfabetização, a qual sendo a etapa preliminar deveria concentrar o maior número de docentes.

De acordo com as informações, obtidas através das entrevistas, isto se deve ao fato de que os professores se negam a alfabetizar os jovens e adultos, considerando-se despreparados para tal função, sendo as classes de

alfabetização destinadas aos professores que iniciam a carreira do magistério, muitas vezes por imposição dos superiores hierárquicos.

Convém ressaltar que os Técnicos do Grupo de Jovens e Adultos vêm envidando esforços no sentido de capacitar os alfabetizadores desde 1992.

As características do **alunado** mais evidenciadas nesta pesquisa foram:

- a faixa etária predominante é de 12 a 21 anos (77,1%), correspondendo à adolescência;
- 64,5% é do sexo feminino;
- a profissão mais destacada é a de doméstica (38,9%);
- metade dos alunos gosta da etapa do curso que frequenta;
- 46,7% do alunado se concentram na etapa do P.E.B. II;
- 23,4% já estudaram em uma outra escola; 21,5% frequentaram escolas da cidade de origem e 18,2% pararam de estudar e só retornaram para a escola noturna;
- em termos de motivação, o interesse maior é a preparação para o trabalho; 31,3% se interessam em ser alguém e 27,1% em aprender;
- 37,8% se matricularam na escola pesquisada em razão da proximidade da residência ou do trabalho e 22,9% o fizeram pela disponibilidade de vaga na escola.

O aluno da escola noturna na Rede Municipal ingressa a partir dos 12 anos, pressionado pela necessidade de trabalhar para a sua sobrevivência e, às vezes também, de sua própria família. A maioria exerce algum tipo de ocupação informal ou tem um trabalho temporário, ocasional, geralmente à margem do mercado formal.

Aparecem na pesquisa profissões, tais como: camelô, mecânico, lavadeira e caseiro. Mesmo aqueles que declararam exercer profissões do tipo comerciante, pintor, zelador, cozinheira etc. pertencem ao mercado informal de trabalho, sem vínculo empregatício, realizando trabalhos esporádicos, como prestadores de serviços.

O fato de 46,7% dos alunos se concentrarem na etapa P.E.B. II explica a maior concentração dos docentes nesta etapa. Enquanto isso, 20,6% dos que participaram da pesquisa estão na alfabetização.

A imensa maioria dos alunos (91,5%) já usufruiu de alguma experiência educacional anterior, tendo freqüentado até mesmo escolas no interior da Bahia ou em outros estados do país; apenas 8,4% dos alunos nunca freqüentaram nenhuma outra escola. Isto demonstra que o alunado do ensino noturno já traz uma bagagem educativa, tendo vivido outras experiências, muitas vezes sofridas, na tentativa de concluir a sua escolarização.

Entre os motivos apresentados para o estudo, verifica-se que os alunos priorizam a necessidade de ascensão social, a inserção no mercado de trabalho através de um emprego fixo e, secundariamente, o desejo de aprender.

Os dados demonstram que os motivos dos alunos para se matricular em determinada escola não privilegiam a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido na mesma. São movidos apenas por conveniência pessoal, para facilitar os deslocamentos e economizar o transporte.

As características da clientela só podem ser entendidas de forma contextualizada, de acordo com as características das escolas em que o alunado se encontra: existem escolas de médio e pequeno porte, variando o número de turmas no turno noturno de duas a sete. Em termos de condições de funcionamento, limpeza, manutenção, segurança, conservação dos prédios e distribuição do espaço físico, as escolas também variam: as conveniadas, por exemplo a Salete e a Nossa Senhora da Luz, apresentam disciplina e organização mais rígidas em relação às demais escolas envolvidas na pesquisa. Em relação à metodologia, algumas escolas são muito conservadoras e tradicionais, enquanto outras são liberais e outras, ainda, tentam trabalhar as inovações pedagógicas, muitas vezes de forma desarticulada.⁴

2. Visão e prática pedagógica dos professores

Os dados foram agrupadas em quatro subcategorias, a saber:

a) **planejamento**: 32,5% dos docentes costumam planejar suas atividades pedagógicas para ter uma seqüência no trabalho desenvolvido ou, então, para facilitar o seu próprio trabalho (17,5%); 65,5% utilizam o plano de unidade; 95% levam em consideração as necessidades e possibilidades dos alunos na

definição da programação, sendo que 62,5% consideram as experiências dos alunos o ponto de partida para planejar as aulas. Os planos são feitos com o supervisor (27,5%) e os objetivos são discutidos com os alunos (50%).

Esses dados são bastante questionáveis, vez que, no decorrer de 16 sessões de observação sistemática nas escolas, os pesquisadores não conseguiram ter acesso a nenhum plano ou roteiro de trabalho. Mas, nas 36 sessões realizadas no ano seguinte, esses profissionais encontraram algum progresso nas escolas, tendo alguns professores elaborado seus planos de ensino. Esses planos, em algumas escolas, refletem a preocupação dos professores com o alunado; em outros constata-se que os professores responderam tendo em vista a crença do que seria favorável à sua imagem, ou o que lhes parecia certo, ou o que achavam que o pesquisador consideraria certo.

b) **avaliação:** 75% dos professores afirmaram ter alcançado os objetivos previstos no plano do ano anterior, uma vez que os alunos aprenderam (motivo apontado por 37,5%), enquanto que 10% dos professores disseram que os objetivos não foram alcançados devido ao nível dos alunos, às paralisações (greve) e à mudança de método.

É através de exercícios e atividades em classe que 37,5% dos professores identificam as habilidades e dificuldades dos alunos; 20,0% através de observações e 52,5% registram-nas num caderno.

O aproveitamento da classe se situa entre bom (47,5%) e regular (42,5%), utilizando-se, de preferência, como instrumento de avaliação, os exercícios (82,5%), as provas (67,5%) e os testes (52,5%). Apenas 35% dos docentes utilizam vez ou outra o trabalho de grupo como instrumento de avaliação, embora 65% dos docentes digam que avaliação é feita continuamente.

Os motivos apontados pelos professores para explicar o alcance dos objetivos seguem dois caminhos: quando afirmativo, os alunos aprenderam; caso contrário, são fatores que excedem a responsabilidade do professor, recaindo no próprio aluno as causas do seu insucesso.

Os registros sistemáticos das habilidades e dificuldades dos alunos começaram a ser efetuados a partir da distribuição, em 1993, pela CPEN, do Diário de Classe a ser utilizado em cada turma. A partir dos dados levantados sobre avaliação, infere-se que os professores vêm realizando uma avaliação meramente quantitativa.

Deve ser ressaltado, contudo, que a proposta pedagógica de jovens e adultos concebe a avaliação numa perspectiva construtivista, com ênfase nos aspectos qualitativos.⁵

c) **prática em sala de aula:** entre as técnicas mais utilizadas, destacam-se a aula expositiva (25%) e a exposição dialogada (20%); os dados evidenciam que 32,5% dos docentes utilizam semanalmente a técnica do trabalho em grupo e 22,5% a utilizam quinzenalmente; 60% encontram nenhuma dificuldade para desenvolverem as atividades em sala de aula.

Contrariando esses dados, a observação sistemática em sala de aula comprovou que alguns professores não planejam as suas atividades de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, tendo, portanto, uma prática fragmentada, aleatória e improvisada, sem diversificar as técnicas de trabalhos e ministrando aulas meramente expositivas. Como fator preponderante para este entrave, 37,5% dos professores apontaram a falta de material didático.

d) a situação do professor frente à **Proposta Pedagógica do P.E.B.:** 60% dos docentes pesquisados a conhecem parcialmente; 75% aplicam-na em sua prática educativa; para a sua aplicação apenas parcial, 30% alegam o despreparo por não freqüentar os encontros de capacitação e 22,5% por terem o seu próprio método de trabalho. Apenas 5% dos entrevistados aplicam a proposta integralmente.

Dos docentes investigados, 27,5% concordam com a proposta pedagógica e 30% discordam. Os aspectos alegados para a discordância foram o trabalho pedagógico sem o livro didático (7,5%) e a necessidade de estudo e treinamento para possibilitar a aplicação da mesma (5%). Os favoráveis à aplicação da proposta realizam trabalhos com textos (7,5%), novas experiências e mais incentivos (7,5). Uma minoria (5%) destacou que concorda com a proposta, mas não tem condições de aplicá-la na prática.

Em 47,5% dos casos, os docentes demonstram serem receptivos a uma nova proposta pedagógica, pois esta permitirá uma análise reflexiva sobre a prática educacional.

A visão e a prática pedagógica dos professores municipais, percebidas através desses dados, revelam-se muito distante das idéias de Paulo Freire, quando afirma que a prática pedagógica da sala de aula é uma ação dialógica, "*... pois este ambiente é um espaço e um tempo privilegiados para o professor e o aluno estabelecerem o diálogo*" (Freire, 1994: 89-90).⁶

3. Visão dos alunos sobre a prática pedagógica do professor e sobre a escola.

Essa categoria compreende dados e informações agrupados em cinco subcategorias, abrangendo os seguintes aspectos:

a) **Planejamento:** 68,7% dos alunos afirmam terem informações dos professores sobre as atividades planejadas; 79% do alunado trabalham individualmente em classe, efetuando as suas tarefas escolares. Apesar dessa sistemática, os alunos dividem suas preferências entre trabalho individual (51%) e trabalho em grupo (46,7%).

b) A preferência dos alunos pelos instrumentos utilizados na **avaliação** se concentra em testes e provas (41,6%); alguns alunos preferem ser avaliados através de pesquisa (13%).

c) **Prática desenvolvida em sala de aula:** 68,7% do alunado têm oportunidade de manifestar suas opiniões durante as aulas; mas 70,5% não discutem as suas experiências pessoais, vez que o professor não oportuniza situações estimuladoras. Quanto à metodologia aplicada em sala de aula, 70,1% do alunado consideram-na interessante e apenas 7% acham-na monótona ou cansativa.

Convém destacar que a alta frequência (49,9%) de alunos que afirmam que os conhecimentos adquiridos na escola têm aplicação na vida prática representa mais uma expectativa em relação ao futuro do que uma avaliação do conhecimento trabalhado na escola. Prova disso são os motivos apresentados: têm a possibilidade de melhorar de vida no futuro (17,7%), arranjar emprego (17,7%) e aplicar os conhecimentos no trabalho (14,5%).

Estranhamente, 68,7% dos alunos não têm representante de turma (o líder), quando a legislação atual permite o surgimento de lideranças na escola.

d) **Comportamento do professor:** o que mais agrada ao aluno é quando o professor permite interrupções no trabalho pedagógico, no momento em que o aluno sente dificuldades (44,8%). Entretanto, 40,2% dos alunos preferem justamente o oposto, ou seja, o aluno só deveria interromper o professor em momentos pré-fixados, alegando que desta forma não provoca bagunça. Esta segunda opção demonstra que esses alunos já internalizaram a rígida disciplina da escola.

e) Quanto ao **relacionamento** do aluno com a escola, as atividades que mais lhe agradam são as aulas (84,6%). A grande maioria (90,6%) se sente satisfeita com a escola, seja porque gosta da professora, da escola, da merenda (25,2%), seja porque aprendem coisas (26,2%).

Quanto à Direção, os alunos se dirigem a este profissional com muito respeito (42%), embora 39,7% tenham afirmado que nunca falaram com o Diretor. Convém ressaltar que alguns alunos não identificam a figura do Diretor, confundindo-a com o Supervisor, o Vice-Diretor ou até alguns funcionários mais antigos da escola.

4. Concepção dos professores e alunos sobre o processo de construção do conhecimento.

Essa categoria de análise abrange as questões apontadas no Quadro nº 2.

Quadro 2 - Categoria e subcategorias de análise do processo de construção do conhecimento

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Concepção dos professores e alunos sobre o processo de construção do conhecimento	1. O que é conhecer? 2. No processo ensino-aprendizagem qual deve ser o papel do professor? 3. No processo ensino-aprendizagem qual deve ser o papel do aluno? 4. Como se aprende?

A concepção dos *professores* sobre o **conhecimento** abrange a questão do saber (22,7% das respostas), compreendendo as seguintes fases: reconhecimento, identificação, análise e discriminação. Segundo os professores, para conhecer é preciso "conviver, dialogar, ter contato com o desconhecido, observar e adquirir experiência sobre determinados aspectos", ou seja, depende de ações realizadas basicamente pelo sujeito. Conhecer, portanto, está intimamente relacionado com o agir; só se conhece a partir de ações que o sujeito estabelece com o mundo, com coisas e "situações desconhecidas".

Somente um único professor concebe o conhecimento como "entendimento das coisas", o qual poderá ser transmitido para outras pessoas. Observa-se que esta definição lembra a concepção de Luckesi a respeito do conhecimento como entendimento do mundo e como mecanismo de compreensão e transformação do mundo.⁷

A concepção dos alunos sobre o conhecimento passa também pela questão do saber (25% das respostas), seguida da preocupação pela aprendizagem (18,8% das respostas). Tal como o professor, os alunos acham que "conhecer é dialogar, é conviver, é observar".

Indo além do professor, os *alunos* afirmam que só existe conhecimento "de alguma coisa" que seria o objeto (10,4%) do nosso conhecimento. Como sabemos, o conhecimento se estabelece através da relação do sujeito que conhece (cognoscente) com o objeto do conhecimento, mediatizado pelo pensamento, pela mente humana. Os alunos responderam que só se conhece "quando se coloca a cabeça para funcionar" (4,2%) e quando se tem um objeto a ser conhecido. Acrescentam ainda que para conhecer têm que "ter curiosidade", precisam "investigar" (6,3%) e serem informados (4,2%).

No que se refere ao **papel do professor** no processo ensino-aprendizagem, os *docentes* o definem como "ensinar, transmitir, dar e levar o conhecimento para o aluno" (45,6%). Compete ainda ao professor "orientar, informar, formar, colaborar com o crescimento do aluno" (27,4%). O professor é, portanto, um orientador da aprendizagem, devendo fornecer informações aos alunos, formar os indivíduos, prestar colaboração ao crescimento pessoal do aluno. No desempenho deste papel, o professor deverá apresentar as seguintes qualidades: ser pontual ("chegar cedo", 4,5%); ser dedicado; ser confiável; ser amigo; ser mãe; ser mestre para ajudar; promover troca de experiência; promover meios para o aluno aprender; prestar esclarecimentos.

Do ponto de vista dos *alunos*, o papel do professor é, primordialmente, "ensinar e educar, dar aula" (66,7%) e explicar mais (16,7%), o que coincide, portanto, com a opinião do professor, divergindo apenas na terminologia empregada.

Os alunos apontam as seguintes qualidades para o professor: tratar bem o aluno (8,3%); ser paciente (8,3%); ter boa vontade (8,3%); ser amigo (4,2%); ser simpático (4,2%); ser dedicado à escola (2,1%); ser dinâmico; ser interessado pelos alunos (2,1%). O perfil do professor para o alunado abrange apenas duas qualidades já evidenciadas pelo docente, quais sejam:

ser amigo e ser dedicado. Os alunos acrescentam que o professor deve ter dinamismo e paciência no seu trabalho pedagógico.

Observa-se que nem o professor nem o aluno destacam a competência técnica e o compromisso político do professor, como qualidades fundamentais para o pleno êxito do trabalho educativo.

De acordo com a opinião do *professor*, o **papel do aluno** é basicamente "aprender" (27,4%), devendo ainda prestar atenção, entender, compreender e respeitar o professor (18,35). As qualidades essenciais no aluno seriam: ter interesse (9,1%); ser pontual ("chegar cedo", 4,5%); receber a aprendizagem (4,5%); falar, transmitir o que sabe (4,5%); ouvir (4,5%); ser assíduo (4,5%); ser questionador (4,5%); objetivar, aprender (4,5%); tirar dúvidas (4,5%).

A opinião dos *alunos* sobre o seu papel é o de "aprender" (31,3%), tal como o professor concebe o papel do aluno. Como qualidades principais do aluno, eles apontam: ser comportado, obediente (27,1%) e atento (18,8%); ter força de vontade (6,3%); ser esforçado (6,3%), dedicado (6,3%), inteligente (2,1%), assíduo (2,1%) e interessado (4,2%); respeitar os professores (10,4%).

As qualidades em comum levantadas pelo professor e pelo aluno, no que se refere ao papel do aluno na escola, englobam aspectos como: estudar (10,4%); ler, fazer os deveres, responder às perguntas (10,4%); receber conhecimentos (2,1%); acompanhar os ensinamentos (4,2%); passar de ano (2,1%); copiar do quadro no caderno (2,1%).

As concepções dos professores sobre a **aprendizagem**, ou seja, como é que a pessoa aprende, passam pelas seguintes ações: fazer, criar, exercitar (18,2%); observar, experimentar (13,6%); comunicar, participar, envolver-se (9,1%); analisar e tirar conclusões (4,5%); ler e escrever (2,1%). Além disso, os professores apontam a necessidade de conviver (13,6%), estudar (4,5%), ser ajudado (4,5%) e gostar (4,5%) para promover a aprendizagem.

O principal para aprender, de acordo com os docentes, é "ter vontade e interesse" (27,3%), sendo, portanto, a aprendizagem uma escolha pessoal do aluno, que independe da existência do professor e do trabalho desenvolvido na escola. Pergunta-se: é possível aprender sozinho, sem nenhuma ajuda de pessoas ou instituições, bastando apenas o interesse e a boa vontade?

Segundo a concepção dos alunos, aprende-se "observando, vendo e ouvindo" (23,0%); aprende-se, também, "quando ensinado por alguém"

(14,6%), "tentando e fazendo" (8,3%); "vivendo" (4,2%), "juntando os conhecimentos" (2,1%) e "fazendo por si próprio" (4,2%). Uma boa aprendizagem, segundo os alunos, requer as seguintes qualidades: "interesse, prestar atenção, esforço pessoal" (39,6%), "inteligência e força de vontade" (6,2%).

IV. CONCLUSÃO

A dicotomia entre a teoria e a prática parece ser um dos mais sérios problemas que o educador enfrenta, ao colocar em prática uma proposta pedagógica, sobretudo na área da educação de adultos.

Os educadores de adulto, em geral têm dificuldade em transpor, ao nível da prática, as teorias e os princípios educacionais em que acreditam e que consideram os mais viáveis ao seu trabalho pedagógico. Essa dificuldade pode ser resultante de vários fatores, tais como:

- a complexidade do fenômeno educacional, que tem que ser estudado em suas múltiplas facetas (social, política, econômica, cultural etc.);
- a tendência dos educadores em debelar os efeitos da crise educacional, sem se preocupar, efetivamente, em conhecer e atacar as origens e as causas dos problemas;
- o fato dos educadores não atentarem para os aspectos específicos do raciocínio e do comportamento do educando adulto;
- a tentativa de adaptar as metodologias, criadas para o ensino infantil, à educação de adultos, e o desconhecimento de como se processa a aprendizagem no educando jovem e adulto.

Ao lado dessas dificuldades mais gerais, acrescenta-se o fato de que é a primeira vez que se faz uma pesquisa-ação nas escolas municipais de Salvador e que os dados levantados sobre a prática pedagógica das professoras constituem um estudo provisório, necessitando de maior aprofundamento das questões suscitadas pela própria pesquisa.

Entre essas questões pode-se destacar as seguintes:

- a análise e a discussão das condições objetivas em que se realiza o trabalho pedagógico nas escolas municipais;
- uma apreciação crítica das representações feitas pelos alunos acerca da escola, do conhecimento, da aprendizagem e do papel do professor;

- a reflexão crítica coletiva sobre a relação professor-aluno, em confronto com uma visão autoritária e/ou ambivalente sobre este relacionamento;
- a construção e a desconstrução do discurso ideológico, que perpassa a prática pedagógica na cotidianidade;
- a necessidade de uma criteriosa análise de conteúdo sobre o material coletado durante a pesquisa.

A variedade de técnicas empregadas na coleta de dados e no levantamento de informações (mediante a aplicação de questionários, realização de entrevistas, seminários, contatos, conversas informais), aliada à observação da realidade local e ao acompanhamento sistemático do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas pesquisadas, permitiu a imersão na realidade investigada e o aparecimento de fatos, aspectos e depoimentos relevantes, que proporcionam uma melhor compreensão acerca da prática pedagógica dos professores e, mais ainda, do processo de construção e de reconstrução da educação de adultos, no interior das escolas municipais.

Alguns dados e informações revelados através da pesquisa merecem um destaque especial, tais como:

a) Historicamente, a educação de adultos no Município de Salvador deixou de concentrar a sua atuação no aluno adulto, absorvendo cada vez mais um contingente maior de alunos adolescentes; a pesquisa mostra que há, inclusive, uma redução na idade de ingresso: dos quatorze anos, como determina a Constituição Federal, para as idades de 12 e 13 anos. Como se sabe, as próprias condições sócio-econômicas determinam essa demanda, uma vez que o aluno do noturno já exerce algum tipo de atividade informal durante o dia, forçando-o a ingressar na educação de adultos.

b) A maioria dos alunos acredita que o conhecimento trabalhado pela escola não pode ser aplicado, de imediato, no seu cotidiano, não estabelecendo relação entre teoria e prática.

c) O professor municipal não propicia o diálogo com o seu aluno, quando deveria ter como ponto de partida o saber e a cultura do aluno, dentro de seu contexto, e não os conteúdos seqüenciados em um livro didático.

d) O professor não tem clareza quanto aos propósitos, finalidades e objetivos educacionais, sem o que não tem como adequar as técnicas de trabalho aos fins e objetivos propostos.

Os resultados obtidos na pesquisa são bastante elucidativos em relação à prática pedagógica dos professores municipais, como esta se realiza no cotidiano e quais são os seus principais entraves e limitações. Este estudo serviu, principalmente, para mostrar a necessidade premente de mudança da práxis educativa, no sentido de adotar as seguintes estratégias, que foram discutidas e referendadas no Seminário de Capacitação:

- a) buscar um relacionamento mais *efetivo* e mais *afetivo* entre professor e aluno;
- b) tomar como ponto de partida a realidade do aluno no processo ensino-aprendizagem, para chegar ao conhecimento mais ampliado do mundo em que ele vive;
- c) trabalhar conteúdos significativos, próximos da vivência do aluno;
- d) estimular a capacidade de expressão do aluno, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita;
- e) ter uma maior compreensão sobre a visão do aluno a respeito do ensino, do conhecimento, como também da própria escola e do mundo;
- f) adotar uma concepção de conhecimento que resulte num trabalho integrado entre professores e alunos.

Essas estratégias convergem para três vertentes básicas:

- definição de uma proposta curricular para ser testada e operacionalizada na rede de Ensino Noturno, que está sendo construída pela Equipe Central da SEME que atua no P.E.B., e pelos agentes educacionais das escolas atingidas pelo programa;
- acompanhamento permanente do trabalho pedagógico, tendo a capacitação como uma das estratégias de acompanhamento deste trabalho na escola municipal;
- organização de uma infra-estrutura básica de apoio e de promoção de condições necessárias para a execução da proposta pedagógica no ensino noturno, com destaque para a produção de material didático alternativo, em todas as áreas de conhecimento trabalhadas neste segmento educacional.

Resgatar a memória de uma experiência educativa é fundamental para aqueles que acreditam, como Paulo Freire, que compete ao educador a luta pela crença numa "pedagogia da esperança".

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Para maiores esclarecimentos ler artigo de Betty Oliveira e Newton Duarte, intitulado "*Alguns obstáculos crônicos da educação de jovens e adultos*". Em *Aberto*, Brasília, ano 5, nº 30, abr/jun. 1986, p.25.
2. Consultar o documento "*Alfabetização de Adultos: um projeto de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores*". SEME, 1993.
3. Sobre pesquisa-ação ler: Marli André e Menga Lüdke, *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo: EPU, 1986, p. 14; René Barbier, *Pesquisa-Ação na instituição educativa*, Rio de Janeiro: Zahar, 1985; Gabriel Goyette, *La recherche-action*, Presses de l'Université du Québec, 1987; Michel Thiollent, *Metodologia da Pesquisa-Ação*, São Paulo: Editora Cortez, 1985; Carlos R. Brandão, *Pesquisa Participante*, São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986, e *Repensando a Pesquisa Participante*, São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

Para a presente pesquisa foi importante, também, o trabalho de Ilma Passos Alencastro Veiga, *A Prática Pedagógica do Professor de Didática*, São Paulo: Papyrus, 1992.
4. Consultar o documento "*Avaliação do Funcionamento e Organização das Escolas: visão dos alunos e dos agentes educacionais*". Salvador, SEM/CPEN, Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos, 1990.
5. Consultar a Proposta Pedagógica para o Programa de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação (SEME), 1992.
6. Consultar sobre o assunto a Revista de Educação da AEC, Brasília, nº 90, jan/mar de 1994.
7. Sobre concepções de conhecimento, ver Cipriano Luckesi et al. "*Fazer Universidade: uma proposta metodológica*", São Paulo: Ed. Cortez, 1984.

TEXTOS

ROQUETTE-PINTO: de Antropólogo a Educador

Júlio César Lobo

Professor da Universidade Federal da Bahia
e da Universidade do Estado da Bahia

Em um certo dia dos anos 80, o cantor e compositor Gilberto Gil disse: "*Existem várias formas de música popular brasileira. Eu prefiro todas*". Parafraçando o criador de "Domingo no Parque", poderíamos talvez afirmar que, diante de alguns meios através dos quais Roquette-Pinto poderia tornar-se um educador, ele preferiu todos os disponíveis. Publicou 31 livros - desde *Etnografia Americana (O Exercício da Medicina entre os Indígenas da América)*, em 1906, até *Ensaio Brasileiro*, em 1940 -, editou uma revista de divulgação científica (*Revista Nacional de Educação*, 1932-33), criou a primeira emissora de rádio do País (Rádio Sociedade do Rio de Janeiro) e fez experimentos pioneiros em TV na América Latina.

A obra educacional de Roquette-Pinto tem início propriamente em 1905, quando ele é nomeado professor-assistente da Seção de Antropologia e Etnografia do Museu Nacional. Cinco anos depois, RP torna-se diretor do Museu Nacional e lá instala uma filmoteca, composta inicialmente por obras dentro da rubrica "História Natural". Em 1912, ele conclui um pequeno do-

cumentário sobre os índios Nabimquara, ao tempo em que publica uma monografia sobre esses habitantes do Brasil Central, ocupantes do hoje Estado de Rondônia. Ciente de que a filmoteca do Museu Nacional tinha um público restrito aos freqüentadores da Quinta da Boa Vista (onde fica instalado o Museu Nacional), Roquette-Pinto entendeu - estamos em 1919 - que o cinema educativo, que se esboçava, somente funcionaria com eficácia, do ponto de vista da distribuição e exibição, através da criação da Filmoteca Brasileira, que teria como função principal ligar a produção com a difusão cinematográfica em todos os estados.

Além do Centenário da Independência, da ruidosa Semana de Arte Moderna, da fundação do Partido Comunista do Brasil e do Levante dos 18 do Forte de Copacabana (RJ), o ano de 1922 marca o início das transmissões radiofônicas no País. No dia 7 de setembro, durante a Exposição Internacional do Rio de Janeiro (Campo de São Cristóvão), o discurso do presidente da República, Epitácio Pessoa (1919-1922), foi irradiado pelo serviço de "rádio-telefone com alto-falantes", instalado pela empresa norte-americana Westinghouse, que tinha uma estação transmissora no Corcovado, e pela sua conterrânea Western, através da estação da Urca. No mesmo dia, à noite, uma apresentação da ópera *O Guarani*, de Carlos Gomes, no Teatro Municipal, foi ouvida pelos freqüentadores da exposição.

Nascia o rádio no Brasil.

A demonstração da Exposição Internacional encontra os *scholars* Roquette-Pinto, Henrique Morize, Dulcídio Pereira, Fernando Laboriau, Álvaro e Miguel Osório de Almeida experimentando o rádio na Academia de Ciências, que funcionava na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Naquele ano, RP havia sido levado a estudar "rádio-eletricidade" devido a uma pesquisa fisiológica. Assim ele acabou por obter, em laboratório, uma pequena fonte de ondas contínuas. Roquette-Pinto iniciava-se assim na "telefonía sem fio", via laboratório. Esse avanço tecnológico despertou no antropólogo a sua vocação nata para a prática educativa.

Cada vez que Roquette-Pinto punha os fones para captar as transmissões das estações radiotelefônicas do Corcovado e da Urca começava a pensar o que o País poderia ganhar com aquele formidável meio de difusão. Ficou um pouco desanimado quando descobriu que a Polícia proibia o uso do "TSF" (telefone sem fio) pelos cidadãos. Esses fones eram intitulados à época de "galenas", daí a expressão "rádios-galena".

A RÁDIO E A ACADEMIA

Em 1º de maio de 1923, é fundada a primeira emissora de rádio do Brasil: a "Sociedade do Rio de Janeiro". O nome veio da sociedade civil sem fins lucrativos, constituída por Roquette-Pinto e seus colegas da Academia de Ciências da Escola Politécnica: Henrique Morize, Juliano Moreira, Carlos Guinle, Afrânio Peixoto, Humberto de Campos, José Oiticica, João Ribeiro, Antenor Nascentes e Luciano Gallet, entre outros. O transmissor de 10 watts foi oferecido pela Casa Pekan (de Buenos Aires), e a antena era do Laboratório de Física da Politécnica. Começava assim, de forma privada, a radiodifusão educativa no Brasil, e Roquette-Pinto estava entre os seus pioneiros, liderando-os. A meta principal da "PRA-1" era a divulgação artística e científica por intermédio da "onda elétrica" de forma que a emissora se tornou um complemento da Academia de Ciências.

A Rádio Sociedade do Rio de Janeiro funcionava primitivamente assim: os membros da Academia de Ciências distribuía entre si a incumbência de programação, escolhendo os discos a serem veiculados, contratando artistas e redigindo os noticiários. Com o tempo, o serviço foi se popularizando, o número de receptores aumentou, e os fundadores foram sendo substituídos, nas apresentações, por atores pagos. Roquette-Pinto, por exemplo, tinha um modo curioso de fazer rádio. No gabinete de sua casa, diante de um microfone, improvisava seus programas. Pegava um matutino qualquer e ia comentando as notícias, à medida que as ia lendo. Do mesmo modo agia com relação a um livro de poesia, recordando o episódio histórico que o inspirava, situando o contexto de sua criação e traçando uma breve biografia do seu autor. De vez em quando, Roquette-Pinto levava ao estúdio para entrevistas ao vivo personalidades como Albert Einstein e o líder do Futurismo italiano F. Tommaso Marinetti.

Com o progressivo êxodo dos cientistas-produtores-locutores, foi-se dando uma mudança qualitativa naquela emissora pioneira: o puro entretenimento foi lentamente sobrepujando o antigo caráter difusor da (alta) cultura. Quando se fizer um dia uma história crítica da radiodifusão educativa no Brasil, o estudo dessa mudança qualitativa certamente será indispensável. O fato é que, em 7 de setembro de 1936, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro muda a sua razão social - agora Rádio Educadora - e é doada pelo seu fundador ao então Ministério da Educação e Saúde. Na abertura da sua programação, lá estava o velho slogan de RP: "Pela cultura dos que vivem em nossa terra, pelo progresso do Brasil".

Entre vários estudos e conferências na vasta produção textual de Roquette-Pinto, destaca-se, no campo da radiodifusão, o título "*Cinzas de uma fogueira*", sistematização de palestras radiofônicas entre 1923 e 1926, publicadas em *Seixos Rolados*. Inicialmente, é feita uma sumaríssima referência à invenção da imprensa (na Idade Média), ao livro - "*Cada homem que teve nas mãos um livro e soube trabalhar com ele, passou a valer por uma multidão*" - e ao analfabetismo, mas a ênfase recai no papel do rádio na difusão da educação e cultura:

"Todos os lacres, espalhados pelo imenso território do Brasil, receberão livremente o conforto moral da Ciência e da Arte (...) Tudo isso há de ser o milagre das ondas misteriosas, que transportam, no espaço, silenciosamente, as harmonias." (Roquette-Pinto, 1927:233-34).

O texto "*Cinzas de uma fogueira*" volta a enfatizar o papel da educação na sociedade, recapitula o pioneirismo da radiodifusão e propõe um "*grande plano*" com o objetivo de transformar em cinco anos a "*mentalidade popular*" do Brasil.

Um fiel aplicador das contemporâneas teorias de formulação de objetivos educacionais poderia fazer uma série de restrições ao acima exposto por Roquette-Pinto. Primeiramente, discutiria a própria formulação do objetivo educacional - "*transformar a mentalidade*" -, que não se traduz numa mudança de comportamento observável. Como seria avaliada a transformação da "mentalidade"? Através de que mudanças comportamentais? Outra argüição poderia ser feita à condição - "*em cinco ou seis anos*" -, partindo de um pressuposto, discutível, de que se possa "transformar a mentalidade" de uma comunidade em tão pouco tempo... Depois, um adepto da *pedagogia crítico-transformadora* poderia perguntar também:

- Por que mudar?
- Para que mudar?
- Para onde mudar?
- Por que somente a "mentalidade popular"?
- O que se entende por "mentalidade popular"?

Mas, vamos ao plano roquetteano:

1º - Cada Estado, na sua capital, dispondo de estabelecimentos de ensino de certo vulto, fundaria uma grande rádio-escola. Um entendimento entre os governos, sob os auspícios do Governo Federal, permitiria a aquisição das 20 poderosas estações necessárias. Seri-

am todas do mesmo tipo por economia, fornecidas em concorrência pública. Não há um só Estado no Brasil em condições de não poder com essa despesa. A função dessas 20 grandes rádios-escola estaduais seria puramente diretora. Seus programas educativos mostrariam às cidades do interior o caminho a seguir.

2º - Uma vez que o ideal é dar ao homem do campo o seu rádio, seria preciso completar a instalação do sistema. Para isso, os municípios limítrofes entrariam em acordo para subvencionar um, mais rico e mais bem situado. Nesse, seria erigida a Rádio-Escola Municipal, servindo diretamente ao povo, de acordo com a orientação recebida das rádios-escola estaduais." (Roquette-Pinto, 1927:235-40).

À época da elaboração do plano roquetteano (1926), a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro estava há três anos no ar, mas, talvez, Roquette-Pinto já achasse que a radiodifusão educativa somente obteria eficácia se funcionasse como um *sistema*, a partir de uma *rede nacional de emissoras educativas* nas capitais, sendo as estaduais fontes geradoras para as municipais. Fazendo-se as necessárias correções, não seria isto o que objetivava o antigo Sinred (Sistema Nacional de Emissoras Educativas), a partir da Rádio MEC no Rio de Janeiro?

O plano proposto por Roquette-Pinto no texto "*Cinzas de uma fogueira*", começa a se viabilizar em 1928, quando, no Rio de Janeiro, Fernando de Azevedo - diretor de Instrução Pública - projeta a escola-rádio e, por intermédio do Decreto 2.940, determina a instalação de projetores fixos e cinematográficos em todas as escolas primárias. Passados cinco anos e já na esfera do Governo Provisório de Getúlio Vargas (03.11.1930 - 17.07.34) instala-se a primeira Rádio-Escola Municipal (PRD-5), no Rio de Janeiro, precariamente montada numa sala do Edifício Carioca, indo diretamente para um camarim (!) do Teatro Municipal. A 31 de dezembro de 1928, essa emissora vai ao ar experimentalmente sob a direção de Roquette-Pinto, sendo inaugurada em 6 de janeiro de 1934.

O ano de 1931 marca a criação da Filmoteca Central da Diretoria Geral de Ensino de São Paulo, dirigida por Lourenço Filho, sendo instalados os primeiros projetores de cinema para uso escolar em estabelecimentos de ensino público. Surge, no Rio de Janeiro, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) para controlar toda a produção cultural, inclusive estabelecendo critérios para classificação de filme educativo (*sic*).

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Em outubro de 1932, o Museu Nacional de História Natural - atualmente Museu Nacional -, sediado no Rio de Janeiro, lança o primeiro dos 12 números da *Revista Nacional de Educação (RNE)* com um tiragem surpreendente para a época: 12.500 exemplares. Editada pelo diretor do Museu Nacional, Roquette-Pinto, a publicação tinha como seu principal objetivo servir como uma extensão das atividades de ensino que se desenvolviam naquela instituição científica, instalada nas dependências imperiais da Quinta da Boa Vista. A idéia extensionista da divulgação do *conhecimento científico* a um público não-determinado, perdido nas dimensões continentais do País, estava marcada no dístico da capa de todos os seus números: "... em todos os lares do Brasil, o conforto moral da Ciência e da Arte."

Com o intuito de divulgar Ciência e Arte e servir como um apoio, em termos de material impresso, aos programas instrucionais e culturais da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro - em funcionamento desde 1º de maio de 1923 -, a *RNE* publicou uma extensa variedade de assuntos, cobrindo uma extensa gama de disciplinas: Literatura, História Geral, Astronomia, Arte Plásticas, Didática, Zoologia, Química e Meteorologia, entre outras. Havia ainda espaço para pequenos artigos para um público mais diferenciado e uma seção de serviços e utilidade pública, resolvendo questões de exames públicos e informando como se obtém um título de eleitor, por exemplo. As últimas páginas de todos os 12 números da *RNE* eram reservadas a fragmentos de uma viagem de Maximiliano José I, Rei da Baviera, ao Brasil, segundo relato dos naturalistas Spix e Martius.

O que torna importante a *Revista Nacional de Educação* é menos o fato de ter sido uma publicação mensal do Museu Nacional e mais a oportunidade de ter se constituído como um reforço, na modalidade de material impresso, à programação declaradamente educativa da pioneira Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Além disto, a *RNE* se integrava num esboço de um sistema de educação à distância, apoiado no rádio, no cinema educativo - que seria implantado institucionalmente na TV. O papel dessa revista para o Museu Nacional é colocado com clareza por um educador-cientista:

"Considerem pois (...) que o papel do museu moderno é ensinar, é apresentar a natureza em seus aspectos, é aproximar-se da verdade... Daí, será com o auxílio de todos os leitores da Revista Nacional de Educação que o Museu Nacional poderá completar a sua obra educativa." (Revista Nacional de Educação, 1932:4).

Apesar de toda a sua importância, a *RNE* desapareceria da circulação um ano depois de fundada. Através da troca de correspondências entre educadores e educandos, nos mais distantes pontos do País - conforme atesta a seção "cartas" -, os professores do Museu Nacional puderam obter o que, hoje, em linguagem da Teoria da Informação e da Comunicação, se denomina de feed-back. Retroalimentação esta que seria utilíssima à equipe do Museu Nacional, quatro anos depois, nos trabalhos de implantação do INCE.

O CINEMA EDUCATIVO

Foi ainda pelas páginas da Revista Nacional de Educação que Roquette-Pinto expôs algumas de suas idéias sobre cinema educativo, através do artigo "*O cinema e a educação popular no Brasil*". O texto começa com uma constatação - "*O Brasil não tem sabido tirar partido das possibilidades educativas do rádio, do cinema e do fonógrafo*" -, coloca o cinema como mensagem e como meio (medium) e ressalta o papel educativo do Museu Nacional:

"É preciso não esquecer que o Museu Nacional, além de ser o nosso mais antigo centro de pesquisas científicas especializadas, é ainda o nosso maior instituto de educação popular e de livre aprendizagem para todos os cidadãos, até mesmo os mais humildes." (Revista Nacional de Educação, 1932:11).

Ao longo do texto citado, Roquette-Pinto faz referências a uma taxa cinematográfica para a educação popular e a toda uma série de expedientes e organismos destinados a incrementar a prática da radiodifusão educativa no País, mas o que mais importa ao nosso propósito é uma frase solta, no meio do artigo - "*Para nós, o ideal é que o cinema e o rádio fossem, no Brasil, escolas dos que não têm escolas*" - e também o argumento que a sustenta:

"Há, no País, de 11 a 18 anos, na idade em que a personalidade se define, em que os indivíduos iniciam a profissão que, em geral, conservam pela vida afora, mais de 7 milhões de jovens, cuja cultura só mesmo no cinema e no rádio encontra algum amparo. Não me esqueço da imprensa. João Ribeiro repete que os jornais, no Brasil, desempenham muitas vezes a função dos livros. Mas o rádio e o cinema vão onde não vai o jornal: vão os que não sabem ler..." (RNE, 1932:12)

Afirmando que o "*rádio e o cinema vão onde não vai o jornal...*", Roquette-Pinto toca num problema brasileiro - o analfabetismo - e se utiliza de dois meios que atingem massivamente a população iletrada. O cinema, referido pelo educador, não é necessariamente o educativo, mas sim aquele considerado de puro entretenimento que, segundo ele, dedicaria poucos minutos à Arte, à Ciência ou à difusão de técnicas, tendo sido freqüentemente "*muitíssimo precário*", quando não "*contraproducente, condenável*". O fundador do INCE lamentava ainda no artigo o fato dos educadores não terem se dado conta do potencial difusor do cinema, então em seus primeiros instantes de consagração universal.

Supomos que uma boa parte da argumentação de Roquette-Pinto na defesa do uso potencial do cinema como meio difusor de educação à distância pode ter tido a sua origem em um ensaio de 1931, *Cinema contra Cinema*, de Joaquim Canuto Mendes de Almeida, livro que fazia parte da biblioteca de RP no Museu Nacional. Canuto entendia que o cinema comercial, na maioria das vezes, deseducava mais do que educava e radicalizava: "*É preciso, assim, que a educação reaja com as mesmas armas, olho por olho, dente por dente*" (Almeida, 1931:205).

O título do artigo de Roquette-Pinto ("*O cinema e a educação popular no Brasil*") cria uma expectativa que, a rigor, não é concretizada ao longo de suas nove páginas. Não se chega, por exemplo, a uma definição do que o Autor entendia por *educação popular* e qual o verdadeiro papel do cinema na efetivação desse objetivo. O cinema é trabalhado como um *meio* e importante por ser um meio de comunicação de massa. Pelo texto citado, vê-se que, àquela época, anos 30, Roquette-Pinto ainda estava preso e fascinado pelo cinema apenas como um meio de registro e difusão, impressão que lhe tinha sido causada pelas filmagens das expedições de Marechal Rondon exibidas no Museu Nacional, onde os filmes estão hoje depositados.

Estas notas foram uma tentativa de rastrear em trabalhos isolados de Roquette-Pinto, no campo da educação, algumas idéias que o teriam levado a criar, em 1936, o Instituto Nacional de Cinema Educativo. Como vimos, o educador começou a se formar no restrito espaço da seção de Antropologia e Etnografia do Museu Nacional, onde passa a ter um contato mais sistemático com o cinema, ainda que apenas na modalidade de documentário. O museu parece que se tornou pequeno para os propósitos difusionistas de RP e, logo depois, nós o encontramos entre os pioneiros do rádio no Brasil, procurando

como sempre transformar esse veículo de comunicação de massa em mais um instrumento educativo.

Travamos também um breve conhecimento com a múltipla atividade do educador Roquette-Pinto: cursos, no Museu Nacional e na antiga Faculdade Nacional de Medicina da extinta Universidade do Brasil; programas na Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e Rádio-Escola Municipal, ambas extensões, de uma certa forma, da Academia de Ciências da Escola Politécnica; edição de periódicos, como a *Revista Nacional de Educação*, esta, por sua vez, outra extensão do Museu Nacional; experiências com televisão; e finalmente, a direção por 11 anos consecutivos de sua mais conhecida obra: o Instituto Nacional de Cinema Educativo. Em tudo, havia a preocupação de Roquette-Pinto com a difusão do saber, característica de todo verdadeiro educador.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes de. *Cinema contra Cinema*. São Paulo: SP Editora, 1931, 224 p.
- BARBOSA, Francisco de A. *Encontros com Roquette-Pinto*. Rio: MEC, 1957, 23 p.
- CARNEIRO, Paulo E. de B. *Roquette-Pinto*. Rio: MEC, 1957, 21 p.
- CÉSAR, Ana. *Literatura não é Documento*. Rio: MEC/Funarte, 1980, 121p.
- GOUVÊA FILHO, Pedro. *E. Roquette-Pinto, o Antropólogo e o Educador*. Rio: MEC, 1955, 48 p.
- MATHEUS, Roberto R. de R. *Edgar Roquette: Aspectos Marcantes de sua Vida e Obra*. Brasília: MEC/Fintevê, 1984, 121 p.
- ROQUETTE-PINTO, E. *Seixos Rolados (Estudos Brasileiros)*. Rio: M. Machado, 1927, 130 p.
- SCARPINO, Clóvis . *Edgar Roquette-Pinto: Aspectos Marcantes de sua Vida e Obra*. Rio, inédito, 1984, 86 p.
- SERRANO, Jônathas e VENÂNCIO, Francisco. *Cinema e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1931, 159 p.
- VARGAS, Getúlio. Educar. *Revista Nacional de Educação*. Rio, ago-set. 1932, nº 11-2, p. 2-9.

VIANY, Alex. *Humberto Mauro: sua Vida, sua Arte, sua Trajetória no Cinema*. Rio: Artenova/Embrafilme, 1978, 361 p.

POR UMA PERSPECTIVA DELIBERATÓRIA DO CURRÍCULO

Maria Inez da Silva de Souza Carvalho

Professora da Universidade do Estado da Bahia

Este artigo discorre criticamente sobre uma proposta de perspectiva deliberatória do currículo, a partir das idéias de Gail McCutcheon: "O currículo e o trabalho dos professores", publicado em *The Curriculum - Problems, Politics, and Possibilities*, editado por Landon E. Beyer e Michael W. Apple, do grupo Nova Esquerda Americana.

Para a professora McCutcheon, os professores interferem no currículo, mesmo quando as políticas educacionais têm a intenção de impor um currículo formal preestabelecido. Propõe que estas interferências, muitas vezes inconscientes, se transformem em reais deliberações. Essa perspectiva só será possível com professores maduros e responsáveis que, através do que ela chama de pesquisa de ação, possam reformular suas práticas, sempre que necessário.

O presente artigo analisa os currículos manifesto, oculto e nulo, com uma série de exemplos extraídos de McCutcheon, vistos sob o prisma da realidade brasileira, para concluir sobre a necessidade de uma perspectiva deliberatória para nossos currículos.

Definidos por diversos papéis, que vão desde o romântico "nossa segunda mãe", até o decepcionante "proletários das profissões liberais" (Cunha, 1995:24), são os professores, de fato, sujeitos com uma história de vida, uma visão própria de mundo, vítimas, enquanto determinados pelo contexto escolar e, dialeticamente, culpados, enquanto determinantes deste contexto.

Sujeitos, portanto, que, com maior ou menor nível de consciência, são construtores do currículo escolar. Não necessariamente da grade curricu-

lar, do planejamento escolar, ou mesmo dos conteúdos de cada disciplina, mas construtores do currículo, se esse for entendido como o "processo social que se realiza no espaço concreto escola" (Burnham, 1993:4).

Esse entendimento de currículo, como processo social, contrapõe-se a outras análises, nas quais o currículo é visto como a mensagem, sendo separado, portanto, do ensino, que seria o meio condutor dessa mensagem, através do professor. Esse tipo de análise, cartesianamente, desmonta e simplifica uma realidade que, pela sua própria complexidade, não é desmontável e nem simplificável. É essa fragmentação que vai permitir que o papel do professor seja, pelo menos teoricamente, o de simples transmissor de conhecimento, o que acreditamos não ocorre na prática.

Ser um dos construtores do currículo torna o professor "dono" do sistema escolar, e lhe confere, ao mesmo tempo, importância e responsabilidade. É verdadeiro um pequeno verso do filósofo francês Jean Jaurés:

*A gente não ensina aquilo que a gente sabe,
A gente não ensina aquilo que a gente quer,
A gente ensina aquilo que é.*

Foi por acreditar que o professor, apesar de ser, sempre, construtor do currículo, só se tornará um bom construtor quando consciente de sua ação, que me atraiu o texto de Gail McCutcheon, professora da Ohio State University.

A idéia central do artigo de McCutcheon é que o professor deve ser aquele que, em conjunto com outros grupos, ligados ao sistema educacional, "delibere" sobre o currículo. Parte-se do pressuposto que certa participação do professor sempre existe, nos mais diversos graus de intensidade e de consciência. Para se atingir a perspectiva deliberatória, entretanto, é necessário que o professor adquira consciência do grau e da necessidade de sua participação. Sem essa consciência, os professores estariam como os remadores-escravos das antigas galés romanas, citados por Rubem Alves, em seu livro *Conversas com quem gosta de ensinar*: esforçavam-se, trabalhavam muito bem, mas não tinham idéia para onde estavam conduzindo o barco. Podemos, parafraseando Rubem Alves, dizer que a perspectiva deliberatória é remar, mas conhecendo e determinando, conscientemente, o rumo do barco.

Tradicionalmente, quer no sistema escolar norte-americano, quer no brasileiro, com maior ou menor pressão, a cada momento histórico, o que chamamos de currículo formal chega pronto para o professor. Acontece que

o currículo, enquanto processo social, é mais complexo que os seus papéis, e o professor, por mais "obediente" que seja, é um sujeito de carne e osso.

A autora nos conta uma experiência vivenciada por ela, quando era professora primária, quando sua escola recebeu um kit de ciência, que tinha sido adotado pelo sistema escolar. Em uma das lições, oito conjuntos de bolas - de futebol, golfe e tênis -, 8 réguas no sistema métrico e folhas de papel estavam contidos na caixa de material. Pelas instruções, os professores deveriam dividir a turma, de terceira série, em oito grupos, de 3 ou 4 alunos. Enquanto um aluno soltava uma bola da altura do ombro, um outro media as alturas de cada quique da bola. Prossegue McCutcheon:

"(...) para alguns professores que, virtualmente, nunca tinham ensinado para grupos pequenos através de atividades, tais lições eram impensáveis. Outros questionavam a utilização do sistema métrico [nos EUA o sistema métrico não é muito utilizado]. Uma colega, por exemplo, ensinou a lição através de sua própria demonstração, enquanto um aluno media cada quique sob a sua direção. Outra disse que o principal objetivo a trabalhar com essa lição era a disciplina. Não chegou ao caos, de acordo com ela, mas chegou perto quando as crianças jogavam (não soltavam!) as bolas e elas voavam para qualquer lugar, por um momento. O ato de colocar 24 bolas nas mãos de crianças de terceira série e então restringir seu uso à sala de aula, leva alguns a acreditar que as crianças têm um tremendo controle sobre si mesmas ... Não é de se estranhar que muitos professores nem mesmo utilizaram a atividade ou tornaram-na uma demonstração. Talvez muitos pensaram: "Já é demais!", pois teriam que reorganizar as aulas de ciências de um modo drasticamente diferente que ensinar o uso de sistema métrico, assim como tentar controlar a classe. A idéia podia ser boa, mas ela não se enquadrava no sistema de crenças de muitos professores – nas suas teorias de ação. Assim, eles alteraram as lições para enquadrá-las em suas crenças e, portanto, subverteram o programa" (McCutcheon, 1988:196).*

É um exemplo que se encaixa perfeitamente no sistema escolar brasileiro (sem dúvida, sem o recebimento do kit!). As medidas vindas de cima,

* As citações do artigo de McCutcheon são traduções livres da autora do presente trabalho.

por mais bem intencionadas que sejam, não funcionam. Os professores, querendo ou não, por um motivo ou outro, deliberam sobre o currículo.

Para muitos professores, o conteúdo ou sugestões de novos programas costumam ser, substancialmente, diferentes dos programas previamente utilizados, requerendo profundas mudanças na organização das salas de aulas, crenças sobre o aprendizado, e acúmulo de maior conhecimento, para entender ou implementar o programa. Como resultado dessas características, muitos programas são bastante difíceis de serem implantados. Enquanto alguns professores são seguros a respeito dessas especificidades, outros ressentem-se com elas. O artigo cita o exemplo de um professor que concluiu, ao refletir sobre um determinado plano: "*ir para a faculdade por 5 anos para aprender como seguir direções é bastante ridículo*" (McCutcheon, 1988: 197). A falta de completo entendimento, o ressentimento e a não-praticidade podem ser ilustrativos do insucesso dos planos. Mas, essa tendência de especificar o currículo para o professor é uma tendência para controlá-los – pelos administradores ou pelas reformas nacionais. A não-utilização correta das prescrições, às vezes alterando, substancialmente, a natureza dos cursos, não deixa de ser um grito pela autonomia.

Está claro, ainda que seja vontade das autoridades escolares ou nacionais fazer coincidir o currículo formal com o currículo plenamente realizado, isso jamais será possível.

Para explicar as três facetas do currículo - manifesto, oculto e nulo, McCutcheon define currículo como o que os estudantes têm a oportunidade de aprender, sob os auspícios das escolas. Tal definição, apesar de não ser contrária ao nosso entendimento, parece-me menos abrangente, mas não chega a comprometer as análises sobre a perspectiva deliberacionista, que é o objetivo final do presente artigo.

O currículo *manifesto* constitui o que a escola pretende que os estudantes aprendam, e o que os professores dizem que querem ensinar – as tarefas da escola publicamente anunciadas. O currículo oculto é o que os estudantes têm a oportunidade de aprender, através dos acontecimentos do cotidiano, sob os auspícios da escola, ainda que professores e corpo técnico não tenham deliberado a respeito.

Uma faceta do currículo manifesto é a grade de estudo do curso, ou o currículo escrito da escola. Esse é o nível formal, burocrático, do currículo. O menos formal, mas talvez o mais importante, é o currículo manifesto realizado na sala de aula.

O currículo *oculto* não é intencional: é transmitido através do cotidiano da escola, e pode ocorrer independentemente da vontade da burocracia escolar. Sobre esse currículo, a autora tem, também, um bom exemplo:

"Mr. Bryant ensina matemática na oitava série no Clearwater Middle School, onde a política estadual determina que os estudantes devem ultrapassar 80% nos testes de proficiência, antes de iniciarem o estudo de outro capítulo. Se não alcançarem os percentuais necessários, têm direito a uma revisão e um reteste. Mr. Bryant e outros professores se preocupam com que, através do currículo oculto, os estudantes acabem por aprender que, mesmo se hoje não estiverem preparados para o teste, não importa muito, pois existe o reteste. Tanto que os alunos sempre perguntam antes do teste, "Quando é o reteste, Mr. Bryant?" ... Ele e alguns colegas temem que os alunos possam vir a acreditar que não têm que estudar duro para o primeiro teste, pois sempre poderão contar com o reteste. Traduzindo para o cotidiano, Mr. Bryant teme que os estudantes possam vir a acreditar que sempre haverá uma segunda chance, o que não é sempre o caso." (McCutcheon, 1988, pg. 192)

A autora conclui que *"um importante papel dos professores com relação ao currículo oculto é observar e refletir sobre sua natureza e os possíveis efeitos como uma oportunidade de aprendizagem. Fazendo isto, professores podem aprimorar o currículo oculto, e render mais no currículo manifesto"* (McCutcheon, 1988:192). Porém, sabemos que, na maioria das vezes, o aprendizado, através do currículo oculto, ocorre sem o conhecimento dos professores e de grupos ligados à educação.

O que quer que os alunos aprendam, de um lado, e o que os alunos aprendem, mesmo sem querer, de outro lado, são facetas do currículo que ainda não o esgotam em toda a sua complexidade. Devemos falar, também, do currículo *nulo*.

Tal modalidade do currículo constitui aquilo que os alunos não têm a oportunidade de aprender, sob os auspícios da escola. Não sem exagero, podemos afirmar que o currículo nulo é, virtualmente, infinito, por razões que vão desde a falta de tempo e material, até as decisões plenamente conscientes, de eliminar certos assuntos e/ou disciplinas.

Exemplo de currículo nulo vem de uma escola de segundo grau:

"(...) um sistema onde a superintendência está preocupada com o alto nível de desemprego na comunidade. Estão convencidos de que todos os estudantes podem ser qualificados para terem a oportunidade de chegar à universidade, e assim serem capazes de encontrar emprego. No departamento de língua estrangeira, os professores de francês e de espanhol têm proposto um aumento nas aulas de conversação, mas suas idéias não têm apoio porque não são vistas como prováveis aumentos na chance para entrada na universidade" (McCutcheon, 1988:193).

Esse exemplo, se de um lado parece não ter nada a ver com a realidade brasileira - a preocupação da superintendência com o desemprego -, de outro, ao tratar da questão da entrada na universidade, toca em uma de nossas grandes questões educacionais. O vestibular é um dos grandes "fazedores" do currículo nulo. Quanto nossas escolas deixam de ensinar, em nome do vestibular? E, além do vestibular? Quanto deixam de ensinar, em nome da falta de tempo, de material, de pessoal especializado?

Outro exemplo nos fará sentir no Brasil:

"Outros professores têm citado a falta de materiais específicos como um fator que contribui para o currículo nulo: falta de livros para grupos de leitura, falta de espiriteira e de suporte de tubos de ensaio, em uma escola primária que utiliza um texto de ciência, com experimentos, sem fazê-los; poucos computadores; a falta de lugar para estocagem leva à desorganização ou estrago de materiais de artes nas escolas primárias, e a permissão de contratar um afinador de piano, apenas a cada cinco anos."

O emaranhado da complexidade curricular, através dos currículos manifesto, oculto, nulo, e de outras diversas manifestações, não permite que se concretizem as políticas educacionais que, de tempos em tempos, com maior ou menor grau de flexibilidade, pretendem que currículos manifesto e realizado sejam os mesmos. É essa *"uma visão tradicional, na qual o trabalho do professor envolve transformar o que é pretendido em um conjunto de atividades, em ordem de tornar as habilidades e os conhecimentos pretendidos acessíveis aos estudantes"* (McCutcheon, 1988:195).

A história da implementação de teorias curriculares no sistema educacional norte-americano não difere muito da nossa, em um claro exemplo da forte tradição colonialista, de absorver o que vem do primeiro mundo.

Data da virada do século o modelo de gerenciamento científico nas escolas, no qual um comitê de elite e especialistas verificam os trabalhos das escolas, e o empenho das mesmas pela eficiência. As informações, que devem ser as mais exatas possíveis, são encaminhadas para o superintendente e sua comissão, que determinarão a eficiência dos programas, a efetividade dos custos e uma possível revisão, e usarão esses dados para futuros planejamentos. Além disso, a tarefa mais importante nesse modelo é especificar, com precisão, como os professores devem trabalhar, junto aos alunos as habilidades e as atitudes, em consonância com as demandas da sociedade. Vê-se que o estudo do currículo tem suas raízes em gerenciamento, para apoiar a administração. A sua função original era o controle.

Com algumas modificações impostas pelas mudanças sociais de cada período, esse foi o modelo do século XX. Não é nenhuma novidade a implantação de programas produzidos nacionalmente, em que se descobre posteriormente que, por uma variedade de razões, tais programas não funcionam. Entre essas razões, incluem-se a falta de adaptação às condições locais, incluindo valores que não correspondem aos da comunidade, programas que estão além da compreensão dos alunos, além da inclusão de experiências alheias à vida dos estudantes. São dificuldades resultantes do mínimo envolvimento dos professores com as reformas nacionais, por um lado, e da preponderância dos especialistas, por outro.

O exemplo a seguir, de um fato que ocorreu também nas escolas brasileiras, poderá ser lembrado por todos aqueles que viveram na escola dos anos sessenta:

"Durante o período do movimento de estruturação das disciplinas, quando estávamos ensinando a "nova matemática", os pais eram incapazes de ajudar as crianças com os seus deveres, e não entendiam para que um novo caminho de trabalhar os mesmos problemas precisava ser uma ordem. Alguns professores não possuíam o conhecimento matemático necessário, que os capacitasse a responder aos alunos. Por isso, devido ao não domínio das idéias presentes nos livros de matemática, alguns professores decidiam não usá-los; outros deixavam sem respostas as questões dos alunos, as quais passaram a fazer parte do currículo nulo" (McCutcheon, 1988:196).

Mudanças já vêm ocorrendo e, ao menos ao nível da teoria, a necessidade de adequação aos valores locais não é mais discutível. Mas vale a

pena tomar conhecimento das instruções, datadas de 1962, de uma programa de leitura norte-americano para as séries iniciais:

"Siga as apresentações da forma mais fiel possível. Não improvise nos materiais de apresentação ... Não introduza mudanças nas instruções. Não desvie a atenção para outras tarefas. Não apresente exercícios adicionais criados por vocês. Não use o material como ponto de partida para o ensino de livres-associações. E, acima de tudo, não se envolva em explicações demoradas. As instruções de cada uma das tarefas são designadas para serem demonstradas. Resista à idéia de "contar" para as crianças. Existe a chance delas virem a não ter a menor idéia do que você está falando, o que demonstrará, infelizmente, que elas não podem depender de você porque você somente confunde" (Englemann, apud McCutcheon, 1988: 197).

Qualquer educador deve desejar que tal exemplo seja história, e, realmente, o é. O que ainda não é história, infelizmente, são alguns valores embutidos nesse exemplo. Apesar das cores menos fortes das "instruções" dos dias atuais, implícita ou explicitamente, elas ainda são filhas desse curioso exemplo.

A nossa escola está em busca do novo, de uma alternativa para essa posição tradicional, positivista, orientada para o controle. Uma das alternativas é a perspectiva deliberatória.

Nunca é demais reforçar que, mesmo nos casos em que se concebe o ensinar como mera determinação de implementar objetivos, o papel do professor é poderoso, ao influenciar o que os alunos aprendem, numa grande variedade de caminhos. Professores podem enfatizar certos materiais sobre outros. Além do mais, professores podem ser mais entusiasmados sobre certos tópicos, habilidades ou entendimentos, o que torna as lições mais intrigantes.

Professores são os filtros, através dos quais o currículo estabelecido passa; o currículo que realmente acontece na sala de aula difere daquele determinado pelos administradores, ou desenvolvido pelos especialistas.

O cotidiano da sala de aula obriga o professor a tomar algumas decisões que, às vezes, são decisões morais e, portanto, vão além de uma atividade objetiva de gerenciamento. Assim, quando a programação ultrapassa a aula de 50 minutos, ou falta certo equipamento, ou material necessário para a

lição, são os professores que reformulam as lições. E, o que é mais sério, o currículo é também filtrado, pelo grau de articulação do professor em responder às questões. Quando o professor tem somente um conhecimento superficial do conteúdo a ser apresentado, suas decisões sobre a importância de certas lições e o que enfatizar são afetados.

A perspectiva deliberatória propõe, então, que os professores possam passar a continuar a exercer esse papel de formulador do currículo, mas conscientes do que estão realizando.

Deliberação é mais uma atitude do que uma série de passos. O método pelo qual o professor, individual ou coletivamente, identifica problemas no intrincado e qualificado processo intelectual e social do dia-a-dia da sala de aula, estabelece bases para decisões nas respostas, fazendo-o escolher entre as soluções possíveis.

Dificuldades surgem do concreto, em situações específicas. O professor, consciente das dificuldades, coleta dados que iluminem as reflexões; novas ações são tomadas e levam a novas reflexões. Esse ciclo nunca termina.

Uma perspectiva deliberatória baseia-se na precondição que o professor é um profissional dedicado, responsável, moralmente comprometido. Diferentemente de uma perspectiva tradicional, na qual a precondição é que o currículo utilizado seja o resultado de decisões de especialistas, e os professores, como pessoas treinadas, o usam, assim como um operário opera uma máquina em uma linha de produção.

A perspectiva deliberatória vem complementada pela pesquisa de ação, na qual o professor se pergunta sobre as matérias, criticamente, para poder melhorar a sua própria prática. Através desse processo de inquirir, as informações obtidas servem para embasar a deliberação. Em um plano mental de ações, o professor pesa alternativas e seleciona o que lhe parece mais propício, levando em conta a sua experiência e o que ele conhece, sobre a sua clientela e a comunidade em que esta se engaja.

Com a conquista da autonomia, a deliberação poderá ocorrer em qualquer momento do processo educacional. Após determinado momento, os professores se questionam como foi, o que pode ser reensinado, para quem e como. Nessa reflexão, professores se questionam sobre os cursos ministrados, e essas reflexões podem, realmente, alterar planos para o próximo ano, e modificando, por conseqüência, sua própria teoria de ação. É "*um movimen-*

to dialético [que] enseja o desdobramento de muitos de seus itens e a proposição de sínteses que provocam o surgimento de outras tantas sínteses" (Fazenda, 1994:82). O fazer de cada professor está alicerçado por um saber, que por sua vez é modificado por esse fazer, em um ciclo sem fim.

Essa perspectiva deliberatória, se for usada no sistema escolar, para organizar os currículos, pode envolver a colaboração de professores dos mais diversos graus e disciplinas. Esse processo de deliberação e de pesquisa de ação pode levar a um senso de pertencimento do currículo, e esse interesse pode levar à reformulação, onde os problemas forem identificados.

O professor, ao adotar uma atitude deliberatória, deve ser maduro e seguro o bastante em seu papel, o que não significa um romântico amor pelo ensino, mas um progredir para enxergar o ensino como um desafiante, difícil e prazeroso trabalho, onde problemas existem, mas que, todavia, podem ser resolvidos. Talvez pensemos nisso com muita inocência, e talvez a perda da inocência seja necessária, para um genuíno aprimoramento.

Ivani Fazenda considera que o autoconhecimento, o entendimento da educação como prática social e a necessidade de uma ação conjunta são três requisitos necessários para um trabalho docente significativo (Fazenda, 1994); acrescentaríamos, para uma perspectiva deliberatória do currículo.

O artigo da professora McCutcheon oferece, sem dúvida, importantes subsídios para todos aqueles que acreditam em uma educação construída pelos próprios sujeitos que a praticam.

Datado de 1988, deixa, em razão disso, apenas implícitas algumas questões que dominam, pela sua importância, as discussões dos anos 90. Deter-me-ei em duas delas que, por não estarem enfatizadas no texto, podem levar a uma falsa idéia de que é possível, em nome da didática, fragmentar a complexidade curricular.

A existência dessa perspectiva deliberatória exige mudanças não só no papel do professor, mas em diversas áreas da educação. O professor não muda sozinho: ele é constituído e constituinte do sistema escolar. Podemos acrescentar, em defesa de McCutcheon, que o objetivo de seu artigo foi tratar o papel do professor, indiscutivelmente um importante elemento das mudanças.

Existe outra questão que, sem dúvida, deveria ter sido mais enfatizada, para evitar um entendimento errôneo. Abraçar a perspectiva deliberatória não é pretensão de mudar de mãos as decisões educacionais – do especialista

para o professor – mas a negação de qualquer política ditada de cima para baixo, independentemente de quem ocupe as posições superiores. O sujeito autônomo é aquele que, antes de mais nada, deseja a autonomia do outro.

Lutemos por uma perspectiva deliberatória para que nos seja permitido remar, conhecendo e determinando, conscientemente, o rumo do barco.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Coleção Polêmicas do nosso Tempo. 9ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

BURNHAM, Terezinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*. Brasília, ano 12, nº 58, abr./jun., 1993.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2ª ed., 1986.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus Editora, 1995.

JAURÉS, Jean. Citação feita por Maria Emilia Sardelich, em aula no curso de Mestrado em Educação na UFBA, 1994.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papyrus Editora, 1994.

MCCUTCHEON, Gail. "Curriculum & work of teachers." In: *The Curriculum - problems, politics, and possibilities*. New York: State University of New York Press, 1988.

A QUESTÃO DA AUTORIDADE DOCENTE NA SALA DE AULA

Ana Elizabeth Santos Alves

Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

O tema proposto tem sido objeto de freqüentes reflexões entre os educadores. As discussões permeiam a análise sobre qual tipo de "autoridade" deve ser exercido pelo docente no cotidiano da sala de aula, no que se refere ao saber transmitido, à disciplina, ao processo de avaliação e à relação professor-aluno.

O reconhecimento social de uma escola é proveniente do ensino que ali se desenvolve e isso depende do tipo de "autoridade" que o professor exerce na sala de aula. Silva (1993) nos lembra que diversos fatores intervenientes agem na relação pedagógica entre o professor e o aluno, contribuindo para a deterioração do trabalho na sala de aula. Entre outras questões, podemos citar a degradação do salário dos professores que, desde a década de 60, com as mudanças na ordem política e econômica do país, vem decaindo e causando um sentimento de frustração e exploração. A má formação dos professores, a burocracia escolar e a falta de interesse da maioria em atualizar-se constituem, também, em elementos agravantes do trabalho escolar que devem ser percebidos "... *criticamente à luz da história, criando procedimentos - individuais e/ou coletivos - para combatê-los e superá-los*" (p.58).

No nosso entender, apesar das adversidades, é possível ao professor exercer na sala de aula uma autoridade baseada na aliança entre a competência e o reconhecimento dos alunos como sujeitos interlocutores, capazes de agir e pensar. Para tanto, é necessário também a este professor um maior envolvimento com os problemas da escola e com os movimentos sociais.

A realização do ensino é impossível sem o desempenho da autoridade, nada tendo a ver com autoritarismo. Sendo assim, *"ela repousa tanto sobre o saber do professor, quanto sobre o fato de ele encarnar, aos olhos das crianças, a memória de uma civilização"*. (Arendt, apud Canivez, 1991:144). O significado da construção do conhecimento se dá no processo de ensino-aprendizagem. Instala-se um processo de intervenção na vida do aluno pelo "convite e não pela invasão." (Moraes, 1995:45). Esta mediação é feita pela autoridade do professor na medida em que se desenvolve o trabalho na sala de aula.

Nessa perspectiva, o professor assume o compromisso de conduzir os seus alunos a tornarem-se pessoas conscientes para o exercício da cidadania, a partir do diálogo gerado entre eles. Para o exercício desta função social, espera-se que o docente seja capaz de partilhar com os seus alunos os conhecimentos produzidos.

As discussões em torno da autoridade na sala de aula abarca duas dimensões que não são mutuamente excludentes:

- as relações de poder existentes na escola mediadas pelo papel do professor;
- as relações de autoridade vinculadas com o reconhecimento da competência do professor.

A primeira relação nos remete ao pensador francês Foucault (1991), que analisa a instituição escolar como reprodutora das relações existentes na sociedade, sendo um espaço que reproduz corpos submissos, exercitados e dóceis. Oferece a oportunidade do indivíduo entrar no campo do saber, porém vigia e hierarquiza segundo o nível de avanço dos alunos. A sala de aula forma um quadro no qual os alunos são organizados em relação à sua maior ou menor aplicação, sob a observação do professor, constituindo-se um centro de discriminação legitimado pelo sistema de avaliação.

Essa idéia, de acordo com Furlani (1991), caracteriza-se por basear-se na posição hierárquica do professor, na qual a relação de poder, que se efetiva, é institucionalizada pela organização escolar, contribuindo para a manutenção do "status quo". Em função do cargo, há a desigualdade do poder e a sua ocultação ao exercitá-lo. Ou seja: os alunos respeitam e temem a hierarquia que está implícita.

A segunda relação privilegia a autoridade baseada na competência profissional do professor, que compreende o domínio teórico e prático dos

conhecimentos, o entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, e o elo com a sociedade articulada com os movimentos sociais e sindicais (Mello, 1983). Este tipo de autoridade existente entre o professor e o aluno permite um equilíbrio das relações entre os sujeitos na sala de aula, construindo um ambiente de igualdade e oportunidade para todos os participantes da classe, priorizando o exercício democrático da autoridade como produto desse convívio.

Desse modo, é possível distinguir dois tipos de "autoridade". De um lado, temos aquela que busca afirmar-se pelo "autoritarismo": a relação professor-aluno traduz-se por um desequilíbrio. E, de outro, há a "autoridade" postulada pelo compromisso com a construção de sujeitos criativos, tendo como ponto fundamental o diálogo que se firma no encontro, na reciprocidade entre as partes.

Concordamos com a proposição de que a autoridade do professor deve ser pautada por um clima de entendimento mútuo, mediado pela sua competência. Entretanto, sabemos da dificuldade do professor em adotar essa postura. A sociedade em que vivemos é marcada pelo autoritarismo consagrado pelas instituições hierárquicas.

Ao longo de nove anos de trabalho como docente, sentimos algumas dificuldades em adotar uma postura que foge à tradicional. Observamos que os modelos autoritários, que permeiam a nossa sociedade, influenciam negativamente uma vivência mais democrática no espaço escolar.

* * * *

Partindo dessa reflexão, este texto discutirá brevemente alguns aspectos constitutivos da autoridade do professor com base em considerações de alunos e professores, destacando as suas falas. Assim, centraremos as nossas atenções no desenvolvimento do trabalho docente na sala de aula, com o objetivo de contribuir para o diálogo entre professor e aluno.

Foi com essa intenção que freqüentamos uma escola pública de 2º grau, localizada no interior do Estado da Bahia, com o objetivo de desvendar a autoridade que o professor desempenha na classe, descrevendo o seu cotidiano em relação à matéria de ensino, motivação do aluno e avaliação. O estudo desenvolveu-se com a professora Deise*, do curso de magistério, por ser esta, segundo a diretora da escola, uma pessoa muito aberta.

* Os nomes das pessoas participantes da pesquisa são fictícios.

A diretora tinha uma preocupação inicial de que nós não trabalhássemos com um "professor tradicional". Ela dizia: *"Um professor tradicional não ia ser bom para vocês, o que vocês vão observar com ele? Aquelas mesmas coisas que vocês já sabem. Além disso, eles não gostam."*

Antes de prosseguirmos, convém esclarecermos o que entendemos por professor tradicional e sua relação com a questão da autoridade. Na pedagogia tradicional, o professor desempenha um papel de difundir a instrução e de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, sendo o centro de todas as discussões. A metodologia é baseada na exposição verbal, dando ênfase à resolução de exercícios e memorizações, sem fazer qualquer ligação com a experiência de vida dos alunos. Estes devem seguir os seus ensinamentos disciplinarmente. De fato, esta pedagogia é pautada na competência do professor, mas para este ser reconhecido como *"autoridade, que mereça confiança"* (Davis e Luna, 1991:5), requer-se uma ligação entre as seguintes dimensões: a técnica, no que se refere ao desenvolvimento do conteúdo, a político-social, que consiste na visão de mundo que tem o educador, e a humana, pautada na relação interpessoal.

Fizeram parte das nossas entrevistas cinco alunos, escolhidos segundo a sua posição na sala de aula: duas alunas que sentam na frente e participam ativamente das discussões, um aluno que senta no meio da sala com participação moderada, e duas alunas que sentam no fundo da sala e raramente participam. Esta estratégia de escolha dos alunos deu-se de forma intencional, por considerarmos que a posição deles na sala determina o exercício da autoridade do professor. Inquirimos os alunos sobre a autoridade da professora de Física - Deise.

À medida que o processo de trabalho avançava, surgiu, através das entrevistas, uma nova evidência que não tinha sido refletida por nós, demonstrando um contraste entre o que foi planejado e o vivido - a representação dos alunos e direção sobre o conceito de "professor tradicional" e a "mudança" da metodologia da professora Deise na fala da direção da escola e dos alunos. Nos anos passados, a professora Deise havia sido muito rigorosa com os alunos e mantido altos índices de reprovação. Mas, este ano, ela estava um pouco diferente, trabalhava com um "método novo". Nestes termos, "mudança", a nosso ver, significa uma tomada de consciência, como quer Freire (1985): *"tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, ... nos parece ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança"* (p.60). Nesse sentido, a conscientização se dá sob o prisma da integração do contexto educacional com o

político-social numa perspectiva de compromisso com a transformação social. A "mudança", que ocorreu na metodologia da professora Deise na sala de aula, foi decorrente de que fatores?

Esta questão emergente serviu como motivação do fio condutor deste texto.

Vivência na sala de aula na fala dos alunos e professores.

Verificamos que a professora Deise ensina Física permitindo que o aluno discuta, pergunte e questione. Adota uma postura tranqüila, estabelecendo o diálogo entre ela e os alunos. Apesar de não termos conhecimento sobre o assunto, entendemos todas as explicações da professora. Contudo, em diversos momentos das aulas, ela lembra da avaliação, utilizando-se do manejo da nota e do controle da presença como elementos dominadores.

"... fiquei em recuperação de quatro matérias, principalmente as disciplinas que mexem com números, sempre tive dificuldade nessas matérias. Eu acho que ela é uma boa professora. O problema é que o assunto é difícil. A aula é curta. Ela fica nervosa se perguntar mais de duas vezes. Explica uma coisa na sala e complica na prova. Na prova de recuperação ela facilitou, deixou primeiro a gente com medo, dizendo que ia colocar coisas que não tinha dado, mas chegou no fim ela colocou só o que deu.

Ela é uma professora moderna, não é tradicional. Tradicional, para mim, é aquela de cara feia. Ela tira esse medo da gente". (Júlia senta mais no fundo da sala e pouco participa).*

De acordo com Furlani (1991), essa estratégia de dar um ponto na nota, retirá-lo, aplicar prova difícil, anular uma prova, ou abonar falta aparece como meio eficaz de sanar os conflitos, desvirtuando a finalidade educacional da nota, utilizando-a como instrumento de punição.

O desenrolar das aulas nos fez retomar a questão da pedagogia tradicional, que prepara o aluno e apresenta o assunto a partir da definição, trabalhando com exercícios e memorizações e fazendo com que este supervalorize a avaliação, transformando-a em fim do processo ensino-aprendizagem.

* Nome fictício.

Reconhecemos que nós, professores, mesmo inconscientemente, organizamos o trabalho em sala de aula em função da "prova", considerando-a como elemento de controle. O reforço é no sentido negativo: punição exercida através das notas, fazendo com que os alunos fiquem submissos. A maior parte dos alunos pouco interrompe a aula para que a professora explique expressões que não dominam, pois parecem temer o erro e a avaliação.

Verificamos que a professora Deise dá mais atenção aos alunos que se sentam na frente. Estes participam mais e têm muita facilidade na matéria. Alguns destes alunos acreditam na autoridade da professora. Consideram o ensino centrado no saber do professor como fundamental para o bom desenvolvimento do assunto em pauta.

"A professora tem experiência de como ser aluno, de como ensinar. É uma exímia professora. Ela cumpriu mais que os outros professores. Leva o aluno a entender o cálculo. O objetivo dela é que a gente aprenda. Esse é o professor que a gente precisa. Se perguntar na sala quem gosta dela, uns 25 alunos vão dizer que não, só uns 5 vão dizer que sim, porque esses alunos são desinteressados. Ela não é uma professora tradicional. Tradicional, para mim, é aquele ditador na sala, se vê num pedestal."

"... a princípio, ela passava um pouco de medo para gente, no início do ano. Não sei se era por causa do semblante. Com o passar do tempo, a gente foi adquirindo gosto pela matéria, porque ela exercia autoridade, ela dominava na sala. Ela não deixava a sala tomar conta. Fazia com que as atenções ficassem voltadas só para ela, também por causa da matéria. Ela tinha presença, era impetuosa, as coisas tinham que ser da forma como ela queria. Todo mundo fazia suas atividades certinhas, porque era Deise. Ela não usava muitos recursos... o giz, o livro didático."

No contexto destas observações, destaca-se nas falas dos alunos a necessidade da autoridade do professor. Estes aprovam o exercício da autoridade como garantia da apropriação do conhecimento. O interesse destes alunos pela matéria é consequência do diálogo estabelecido com a professora Deise na sala de aula. Para tanto, o professor precisa ter domínio dos conteúdos e, nos parece, a professora Deise o tem; mas este saber é alcançado por uma minoria da turma, conforme os resultados evidentes no diário de classe. O diálogo se estabelece com reservas na sala. Para a maioria da turma não

existe envolvimento entre a professora e o grupo. Em nosso entender, falta uma articulação com a experiência social concreta dos alunos.

Não chegamos a perceber na prática da professora um relacionamento do conteúdo com a realidade sócio-cultural, muito menos alguma análise crítica sobre esta. Segundo Bomfim (1991), a sensibilidade dos professores é mais pela responsabilidade direta com o ensino-aprendizagem; poucos têm uma prática política intencional, procurando espaços de transformação da sociedade.

Observamos nos discursos dos sujeitos - alunos e professores - uma preocupação com o desenvolvimento do ensino na sala de aula. Os alunos admitem a "autoridade" da professora como responsável pela concentração na classe. Alguns se ressentem desta postura autoritária e outros acham que esse "modelo" é necessário para que haja aprendizagem. O certo é que os nossos alunos vivem numa sociedade hierarquizada pela divisão de trabalho, convivendo diariamente, seja na família ou no trabalho, com relações de poder. A escola, que não está separada da totalidade social, reproduz as relações de produção do sistema capitalista.

As atitudes da professora revelam traços de tradicionalismo, embora a direção da escola se refira a um "método novo". Na opinião de Deise, o dia-a-dia na escola e o relacionamento com os alunos fizeram com que fosse se modificando, embora ela ainda se considere um pouco autoritária.

"Física sempre foi o horror na escola, eles tinham dificuldades... talvez eu não ajudasse para que fossem sanadas estas dificuldades, mas, com o passar do tempo, eu fui modificando... notava que o índice de reprovação ia diminuindo."

A formação da professora foi sendo sistematizada e acumulada pela vivência na sala de aula, no cotidiano escolar. O professor, no exercício da sua profissão, constrói o seu conhecimento "*pelos concepções que vai acumulando sobre o ensino*" (Penin, 1995:8) em cursos, leituras, mas, principalmente, na sala de aula, interagindo com os seus alunos. Os conhecimentos adquiridos pela experiência da professora Deise, na sua trajetória profissional e pessoal, lhe permitiram refletir sobre os problemas surgidos na sala de aula, demonstrando que ela faz parte de uma parcela de educadores preocupados com a sua atuação, refletindo sobre si e sobre o desempenho de seus alunos.

No que se refere ao ensino de Física, Santos (1994) pontua que o processo de ensino-aprendizagem desta ciência deve ser desenvolvido com o conhecimento prévio dos conceitos internalizados pelos alunos no senso comum, criando, em seguida, um paralelo entre o conhecimento comum e o científico. Atuando assim, o professor proporciona aos seus alunos o acesso ao saber socialmente construído, aplicado às experiências sociais cotidianas de todos nós.

Os alunos da professora Deise reconhecem a sua competência técnica, apesar dela trabalhar basicamente com o quadro e giz, dando aulas expositivas, "*utilizando os recursos disponíveis numa escola pública.*" (depoimento de uma aluna). Entretanto, estas ações ainda estão pautadas por vinculação de poder entre ela e os alunos, atestado pelo comportamento destes na sala. Mesmo sem se dar conta, eles são dirigidos pelas atitudes implícitas da professora.

Os alunos, em parte, têm razão. A autoridade que surge da atuação prática do professor, garantindo a difusão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, é fundamental para preservar a memória de uma civilização. Todavia, notamos que falta ao professor um maior entendimento do contexto em que esse conhecimento é transmitido, isto é: a aceitação do aluno real que se tem.

A organização do sistema de ensino estimula atitudes autoritárias do professor, já que massifica o aluno, exige notas e um professor para "dar visto" (opinião de outra professora, de Língua Portuguesa). Mas o fato do professor permitir uma liberdade limitada de ação para os alunos na sala de aula e ter uma "cara mais alegre" representa para este espaço escolar uma inovação. Vale ressaltar que o conceito de tradicional para os alunos é entendido sob o prisma daquele professor que mantém uma postura "carrancuda".

A liberdade adotada pela professora Deise é relativa, permeada por uma postura firme, diretiva, orientada para a apropriação dos conhecimentos. Compete incluir na sua prática docente uma ação pautada por uma convivência entre sujeitos iguais e solidários, desenvolvendo na sala de aula um clima de uma relação afetiva. Quando os alunos gostam do professor, o interesse pela matéria aumenta.

Para ampliar a discussão além dos limites das aulas de Física, conversamos também com a professora de História Lúcia*. Ela argumenta que é

* Nome fictício.

idealismo se adotar na escola uma atitude que foge à tradicional. E que o próprio aluno acha que a autoridade está relacionada ao autoritarismo, quando pede, por exemplo, para a professora tirar "um ponto" daquele aluno que está desatencioso. Furlani (1991) reconhece, nos modelos autoritários vigentes na sociedade, a influência no relacionamento entre o professor e o aluno. A vivência social dos alunos, através do autoritarismo nas instituições em geral, traz expectativas semelhantes para dentro da sala de aula.

A relação pedagógica no interior da sala de aula deve assumir um caráter democrático. A pedagogia tradicional reforça as desigualdades por ser antidemocrática, pois a escola se organiza de uma forma que o poder permanece centrado no professor. No entanto, Saviani (1988) esclarece que a educação é mediada pela prática social; portanto, nessa discussão entre "autoritarismo" e "tradicionalismo", o que interessa é a pedagogia que produza resultados no sentido de contribuir para uma educação de qualidade.

Constatamos, nas nossas observações na sala, uma grande preocupação da professora Deise em sanar dificuldades elementares de cálculo. A escola pública, nesses últimos anos, vem distribuindo uma educação insuficiente. Essa situação é reflexo de um sistema educacional que, se por um lado vem atendendo de forma precária à classe média, por outro lado não tem se comprometido com uma política que atenda às necessidades reais e interesses das classes trabalhadoras, forjando uma escola elitista e autoritária no cumprimento de sua função social.

A orientação da conduta do professor deve estar relacionada com uma constante reflexão sobre a sua prática, passando também por uma participação no coletivo da escola e nos movimentos sociais, tendo como meta a formação de sujeitos capazes de participar da vida política, social e econômica da sociedade. As falas dos alunos demonstram a necessidade de uma relação de autoridade entre eles e a professora. Admiram a liderança exercida por Deise. Entretanto, observamos que falta a esta relação uma troca entre sujeitos iguais. O diálogo na sala não é comungado por todos. O processo de ensino pressupõe uma "negociação" entre os procedimentos teórico-metodológicos adotados pelo professor e as experiências individuais dos alunos. Ou seja, o estabelecimento da comunicação "dialógica", segundo Paulo Freire (1980). "*O diálogo como encontro dos homens que têm por tarefa comum aprender e atuar.*" (p.83). A verdadeira autoridade é aquela que institui na sala de aula um encontro libertador entre professor e aluno, de modo que as dificuldades sejam partilhadas e retomadas passo a passo, vol-

tando atrás e observando o parceiro que não conseguiu acompanhar as discussões.

Acreditamos que os aspectos discutidos neste texto venham contribuir para reflexões sobre a importância do exercício saudável da autoridade do professor na sala de aula, baseado na competência profissional e na ação conjunta horizontal entre professor e aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. *Lutas populares pela escola pública e gratuita em Teresina*. São Paulo, Tese de Mestrado, 1991.
- CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Tradução por Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro. São Paulo: Papyrus, 1991.
- DAVIS, Cláudia, LUNA, Sérgio. A questão da autoridade na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 76, p. 65-70, fev. 1991.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: História da Violência nas prisões*. Tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. 9ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- FURLANI, Lúcia Mª Teixeira. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1982.
- MORAIS, Régis de. *Violência e Educação*. São Paulo: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- PENIN, Sônia T. de Souza. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 92, p. 5-15, fev. 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 1988, 103 p. (Coleção *Polêmicas do nosso tempo*, 5).

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Magistério e mediocridade*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: A QUESTÃO DO ENSINO CRÍTICO COMO ELEMENTO ARTICULADOR

Maurício Mogilka

Mestrando em Educação da Universidade Federal da Bahia

1. INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira tem sofrido um desgaste intenso nas últimas décadas. Enquanto o aumento na quantidade de escolas ocorreu com força nas décadas de 50 e 60, e especialmente na década de 70, a qualidade do ensino decaiu sensivelmente no sistema.

Em paralelo, outros aspectos importantes para o funcionamento da escola, como agilidade administrativa, democratização interna e participação dos agentes sociais dentro da escola, têm sofrido severas críticas por parte dos especialistas em educação brasileira e por parte da própria população que é cliente direta ou indireta da escola pública.

Esta situação e os discursos que se produzem sobre ela têm conduzido a uma apreciação bastante negativa da escola pública, que leva, na maioria das vezes, ao desânimo e ao conformismo dos que trabalham no ambiente escolar.

Nos três últimos anos, atuando no magistério público e privado em Salvador, adquirimos uma percepção diferente sobre as possibilidades da escola pública.

Sem negar a propriedade de muitas destas críticas feitas à escola pública, não podemos deixar de ver que a pluralidade e as próprias contradições do ambiente escolar fornecem condições para interpretações diferentes

desta questão, que precisam ser mais exploradas; é o que nos propomos a fazer brevemente neste artigo, deixando claro, desde já, que temos plena consciência de que muitas outras interpretações são possíveis.

2. UMA DISCUSSÃO SOBRE A ESCOLA PÚBLICA

A escola pública vem sendo um dos temas mais abordados pela literatura especializada em educação no país, especialmente a partir da década de 70.

Libâneo (1985) enfatiza que a partir da segunda metade da década de 70 ocorreu o amadurecimento da consciência crítica dos educadores, no sentido de contestar o caráter reprodutor da escola, com a divulgação de algumas obras, como a de Luís Antônio Cunha (1975). Contudo, mesmo destacando os seus aspectos positivos, Libâneo mostra como estas obras produziram um clima de pessimismo entre os educadores, ao defender que qualquer atuação ao nível da escola pública significava o fortalecimento do poder das classes dominantes.

Ainda Libâneo (1985) lembra que, em 1979, com a fundação da ANDE - Associação Nacional de Educação, a luta pela escola pública recebe um apoio expressivo na medida em que seus pesquisadores percebem a escola como determinada historicamente, mas também como um campo de luta para a eliminação das contradições sociais.

Denunciando o perigo do imobilismo gerado pelo pessimismo pedagógico, Libâneo, na mesma obra, critica os educadores que "... *continuam sustentando o discurso da escola reprodutora, preferindo a denuncia política ao trabalho pedagógico na escola*" (1985:62), e propõe um trabalho pedagógico crítico através da chamada pedagogia crítico-social dos conteúdos, enfatizando a importância dos conteúdos escolares, pois o "*saber escolar constitui-se em elemento de elevação cultural, base para a inserção crítica do aluno na prática social da vida*" (1985:13); a mesma idéia é defendida por outros pesquisadores, como Mello (1987), a partir das leituras de Marx, Gramsci e Snyders.

Saviani (1983) faz uma análise da escola pública na sociedade capitalista a partir das teorias da educação, que ele divide em dois grupos: as teorias não críticas, que entendem a educação como instrumento de equalização social e a encaram como autônoma em relação à sociedade, e as teorias críticas, que entendem ser a educação determinada sócio-historicamente

como um instrumento de discriminação social. O autor destaca a função da escola segundo as teorias crítico-reprodutivistas: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista. Estas teorias teriam, deste modo, contribuído para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo, tornando remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com as propostas de superação dos problemas sociais.

Para superar este impasse teórico, o autor propõe uma teoria crítica, que veja a escola em suas determinações históricas mas seja capaz de transformá-la em um instrumento de modificação social, ainda que limitado; para atingir este objetivo, seria necessário respeitar a especificidade da educação para entender como realmente se dá sua inserção na sociedade capitalista.

Em outra obra, Saviani (1987) elabora uma discussão sobre a escola pública, enfatizando que se cometeram alguns equívocos na análise da questão, como defender a sujeição da educação à tutela do estado, e propõe, como solução, uma escola pública financiada pelo estado mas gerida e administrada pela sociedade civil organizada, de forma completamente autônoma em relação ao estado.

Neidson Rodrigues (1983) defende que a democratização da escola é um aspecto da democratização de toda a sociedade, o que não quer dizer que aquela só será atingida após a sociedade se democratizar efetivamente: esta posição pode levar à inviabilidade de uma ação específica no campo da escola. Diferente de Libâneo (1985) e Mello (1987), o autor enfatiza que a "cultura do povo" deve também ser atravessada pela escola, que não pode ser apenas transmissora do saber formal. Rodrigues elege como conceito-chave para o entendimento da questão da democratização da escola pública a *participação*, e destaca que a escola estará se democratizando quando sua comunidade estiver discutindo e participando das decisões sobre os seus rumos.

Contudo, alerta que este problema é muito profundo, devido à nossa cultura autoritária:

"é necessário fazer uma reversão desta discussão porque nós podemos, amanhã, universalizar a oferta da escola, eleger os diretores, submeter todos os processos de ensino à discussão e o espírito de autoritarismo poderá continuar intocável no âmbito da escola" (1983:47).

Ainda Rodrigues (1987) propõe uma discussão sobre a escola pública necessária ao país, destacando que sua função principal é preparar o indi-

víduo para o exercício da cidadania na sociedade moderna, definindo cidadania como "*totalidade dos direitos que o indivíduo tem de desempenhar nas mais diversas funções do tecido social*" (1987:64). Mostrando que a escola não forma o cidadão, mas o instrumentaliza para que ele próprio se forme, indica como características desta escola necessária a democracia interna e a preparação para a vivência democrática, a possibilidade de socializar o saber, a ciência, a técnica e as artes, e a capacidade de ser uma escola contemporânea.

Discutindo a respeito da relação entre educação escolar e as necessidades das classes populares, Guiomar Mello (1987) propõe algumas questões que, embora tenham sido concebidas no chamado período de transição democrática, na década de 80, ainda têm grande atualidade.

Defendendo que não é produtiva a discussão sobre o fato da escola pública ser ou não popular, a autora remete a discussão à realidade, isto é, à escola pública existente, e destaca as contradições das teorias críticas sobre ela, que levam ora a um imobilismo (pois a escola seria totalmente determinada pelas relações de produção dominante), ora a esperar da escola uma ação revolucionária que ela não pode realizar no âmbito da sociedade de classes.

Criticando estas duas posições e abordando temas como a incompetência técnica e a representação ideológica das crianças populares pelos profissionais da escola pública, a autora defende a hipótese de que esta escola, seletiva e incompetente, pode ser mais democrática, e que é possível trabalhar criticamente dentro dela, *apesar* do papel reprodutor e ideológico da escola.

Reconhecendo que o fracasso escolar está relacionado às condições materiais de pobreza dos alunos, chama a atenção para o papel da escola na produção deste fracasso, e para o fato de que é aí que pode se dar a ação do educador, ou seja, é neste âmbito que ele pode realizar algo. Escapando à falsa questão do círculo vicioso (a escola não se democratizará sem a democratização da sociedade e vice-versa), propõe "*partir das condições atuais, ou seja, entender o que a escola existente é, para procurar captar o seu movimento possível*" (1987:75).

A escola não pode deixar de ser reprodutora, em nossa sociedade, e nem se transformar em agência de formação revolucionária. Seu papel transformador seria mais simples: garantir às camadas populares a aquisição de

conhecimentos que lhes permitissem uma melhoria de vida, uma inserção na dinâmica social e a obtenção de pré-requisitos para a organização política:

"A escola não pode resolver sozinha as injustiças sociais, nem a passagem por ela pode mudar a condição de classe. Mesmo assim ela é importante para as camadas subalternas, pois pode lhes transmitir elementos úteis às suas estratégias de melhoria de vida e de organização política" (1985:11).

Abordando a luta pela expansão da rede pública e pela democratização da escola, a partir da questão dos movimentos sociais, Marília Spósito (1984) sugere interessantes pistas interpretativas sobre a relação escola pública/classes populares. Embora estudando as lutas sociais pela escola pública no estado de São Paulo, entre as décadas de 40 e 70, as conclusões e interpretações sobre o tema são extensíveis a outras situações no país.

Esta autora mostra como as lutas sociais por educação conseguiram romper com o antigo dualismo do ensino secundário, levando o estado a assumir a escolarização mínima de oito anos, com a LDB de 1971, e como o processo de expansão, ao incorporar parcelas cada vez mais heterogêneas da população, conseguiu transformar o ensino secundário em um ramo de ensino tendencialmente aberto, predominantemente público e destinado à formação comum da população.

A autora mostra como a expansão da escolaridade pública ocorreu em condições contraditórias pelo choque de interesses entre os setores educacionais e as camadas populares, e como as soluções da expansão representam uma resposta dos poderes públicos frente à pressão popular; por outro lado, a análise da presença espontânea das camadas populares indica que nessas formas elementares de organização já existem projetos alternativos, de tal forma que a eventual incorporação e manipulação dos anseios populares pelas lideranças mediadoras não invalidam sua importância.

Destacando que a pesquisa sobre os interesses populares revela agudas dificuldades, como a definição do que é proposto *para* as classes populares e o que é percebido *pelas* classes populares, Spósito mostra que muitas vezes os projetos apresentados pelos intelectuais interessados na transformação das condições de vida da população, *"projetos (...) apresentados como legitimamente voltados aos interesses das classes populares, nem sempre são reconhecidos como tal pelos sujeitos aos quais se destinam"* (1984:18).

Dentro deste quadro, mostra como os projetos sociais das classes desprivilegiadas tendem a ser produzidos dentro de uma prática social, determinada pelas suas condições de vida material, e sob uma visão de mundo articulada pelos grupos sociais dirigentes. Assim, a visão da educação e da escola aparece ligada às suas possibilidades de permitir a ascensão social e a melhoria de vida. Contudo, a autora enfatiza que, se por um lado, o acesso à escola secundária era um passo importante à ascensão social pelo que ela representava, por outro lado, na medida em que este nível de escolaridade foi conquistado pela população, deixou de ser privilégio de poucos, *"e agora, como patrimônio de grande parte da sociedade, poucas vantagens propicia para alterar, de modo mais significativo, a situação social das camadas populares"* (1984:20).

Enfatizando a importância dos movimentos sociais nas conquistas educacionais, Spósito demonstra que, contrariando o mito de que "a escola vai ao povo", é o povo que, sabendo da importância do acesso à escola luta e conquista este acesso. Ou nas palavras de Eliane Lopes:

"Esta luta necessita do trabalho do historiador para trazê-lo à tona, mostrando que a escola nunca foi uma dádiva, uma benesse concedida pelas elites dominantes, mas foi, muito ao contrário, uma árdua conquista das classes populares" (Lopes, 1989:58).

Em outro texto, Spósito (1991), abordando o tema da democratização da escola, alerta para as armadilhas da integração escola-comunidade e da democracia representativa, e de como uma experiência democrática pode perder seu valor. Mostra como a presença do conselho da escola não é suficiente para transformar a escola pública em uma instituição democrática, além de criar o perigo do centralismo e do comodismo, na medida em que a comunidade escolar delega as decisões ao conselho, diminuindo o seu nível de participação. A autora propõe como possível solução desta questão a intensificação e o desenvolvimento das relações da escola com os moradores do bairro, pais de alunos ou não.

3. UMA NOVA VISÃO SOBRE A ESCOLA PÚBLICA.

O que ficou, nos últimos anos, da avaliação e do estudo das teorias e das discussões sobre a escola pública, em nossa sociedade, foi um discurso cujo tom geral é pessimista quanto às possibilidades desta escola. A isto se adiciona uma série de idéias e concepções, influenciadas por este discurso

teórico, e captadas no cotidiano escolar, junto aos colegas, formando o chamado *senso comum*, que também é, na maioria das vezes, desanimador.

Isto tudo se traduz, na prática profissional e na cultura escolar a ela associada, em um perigoso estado de comodismo diante das dificuldades. A própria situação da escola pública e os discursos constituídos sobre ela acabam sendo um estímulo à conformação, ao invés de se constituírem em uma crítica possibilitadora de novos caminhos.

Contudo, a prática profissional nos três últimos anos e algumas experiências em sala de aula nos têm mostrado contradições entre as dificuldades existentes, os discursos sobre estas dificuldades e as possibilidades de novas formas de atuação e entendimento do ambiente escolar.

Pela sua própria riqueza, multiplicidade e contradições, pelo fato de ser um espaço social, a escola pública oferece, geralmente de forma potencial ou oculta, através dos seus agentes, uma gama de possibilidades que precisam ser conhecidas e exploradas, pois, a partir daí, de sua própria realidade, podem surgir soluções para seus problemas.

Percebendo, então, um espaço institucional para propostas críticas de trabalho pedagógico, relacionadas aos interesses dos alunos das classes populares, nos fizemos algumas perguntas:

- Por que estes espaços institucionais não vêm sendo explorados em todas as suas dimensões? Quais problemas interferem nesta questão? De que forma?
- De que maneira e com qual intensidade estes espaços institucionais podem ser explorados?
- Qual o peso que os discursos (teóricos ou não) sobre a escola pública têm sobre os educadores e sobre esta situação?
- De que formas as diversas relações de poder no espaço escolar interferem nesta questão?

Mais do que tentar responder às questões colocadas, que são complexas e permitem múltiplas formas de abordagem, gostaríamos na verdade de levantar alguns elementos que podem auxiliar nesta discussão. Em nossa opinião, pelo menos três questões estão relacionadas diretamente a esta problemática: **cidadania, resistência e ensino crítico**.

O direito à escola pública e gratuita constitui-se em elemento de cidadania, tanto pelo acesso como pelo ensino de qualidade. Contudo, a ci-

dadania é negada pelo impedimento do acesso à escola, ou pela transformação deste direito em doação ou favor do estado (Kruppa, 1994); ou ainda, pela oferta de um ensino de baixa qualidade. Esta questão é fortemente afetada pelo nível de conhecimento que os usuários têm de seus direitos (pois para exigir um direito é preciso conhecê-lo); por isto mesmo, inclusive, parece ser importante para os grupos dominantes da sociedade manter a maioria da população em um baixo nível de informação crítica, o que certamente torna estratégica uma escolarização de baixa qualidade.

Administrada em padrões autoritários ou populistas, a escola pública, no Brasil, na maioria das vezes, é "entregue" pelas autoridades como um presente ou doação.

Contudo, a clientela desta escola não é apenas objeto das políticas e ações administrativas: ela reage, resiste, discorda, sabota, contesta ativamente ou de forma sutil tanto estas ações como as práticas autoritárias de professores. Segundo Patto (1987), os resultados dos embates dentro da unidade escolar dependem

"a cada passo, do contra-poder do usuário, seja econômico, seja advindo da consciência de seus direitos e sua mobilização e organização no sentido de garanti-los. Quanto menor o poder do usuário, maior o poder dos profissionais da escola".

Apple (1989) alerta para as mais diversificadas formas de resistência que os alunos da classe trabalhadora elaboram, e que só podem ser percebidas quando damos atenção aos aspectos contraditórios das práticas escolares na sociedade capitalista. O autor mostra como os conhecimentos do currículo formal e do oculto são modificados, reinterpretados, parcialmente aceitos ou até mesmo rejeitados pelos alunos das classes populares, que se colocam ativamente diante deles, ou seja, como sujeitos.

É na *prática pedagógica crítica* que vamos buscar o instrumento que pode municiar o educador interessado em questões sobre a cidadania dos alunos da escola pública, suas resistências e a consciência de seus direitos. Recorrendo a Paulo Freire (1987), que define o diálogo como a essência da "educação problematizadora", da educação comprometida com os interesses das classes populares, delimitamos como crítica a prática que, ao se fazer o diálogo, estimula nos alunos a busca de respostas, a postura ativa, a capacidade de fazer julgamentos, e a visão crítica sobre as determinações sócio-políticas das suas situações de vida.

Embora Freire não tenha se ocupado prioritariamente da educação escolar, preferindo a atuação não-formal (Libâneo, 1985), e apesar de ter produzido uma crítica em certos aspectos esquemática e dicotomizada das práticas escolares tradicionais (Dauster, 1994), é um autor cujo pensamento educacional resgatamos pela sua visão de que nenhuma educação será crítica, se não vir o educando como sujeito deste processo:

"Desta maneira, o educador não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa é educado, em dialogo com o educando, que ao ser educado também educa. Ambos se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem " (1987:68).

Por outro lado, Freire (1977) discute sobre a elevação do nível de consciência dos sujeitos da educação, contrapondo à "consciência ingênua" que reproduz sem criticar, a consciência problematizadora e questionadora, a "consciência crítica".

Seria, então, do confronto destas três questões - as formas de resistência e contestação por parte dos alunos das escolas públicas, a luta por sua cidadania, e as práticas pedagógicas críticas dos profissionais da escola, dentro do espaço institucional que a escola pública oferece - que se poderiam gerar algumas soluções para as questões que atingem a escola pública, seus alunos e os profissionais que nela atuam. Em outras palavras: qual é a articulação, a relação e o impacto que existem entre uma prática crítica, voltada para os interesses dos alunos das camadas populares, e as lutas destes alunos pelos seus direitos, pela sua cidadania? Como se estabelece esta relação? Em que medida o educador pode interferir neste processo de conquista da cidadania por estes alunos?

A própria prática pedagógica tem-nos mostrado um repertório de potenciais destes alunos que poderia gerar algumas soluções. Estes potenciais nos parecem bem mais amplos do que o que a teoria ou o senso comum mostram; contudo, para que estes potenciais, inclusive políticos, sejam desenvolvidos, é necessário - além do desejo dos próprios alunos - uma forma apropriada de abordagem, o que envolve o preparo político e humano do educador. Em nossa opinião, este preparo não pode deixar de considerar duas atitudes fundamentais a serem assumidas pelo educador: a de acreditar em seus alunos e a de vê-los sempre como sujeitos, e não apenas um objeto de suas ações. Não esqueçamos que ser tratado como um objeto, sem capa-

cidade de decisão e julgamento, já faz parte da história de vida destas crianças e jovens há muitos anos. É preciso ajudar a mudar esta história.

Finalizando, entendemos que para alcançarmos alguma modificação na educação pública brasileira, é preciso mudar o discurso e o conceito que temos da escola pública e de seus alunos. Alves (1991) já chamava a atenção para a importância do discurso na orientação da ação, e nós acrescentamos que um discurso pessimista desvitaliza a prática do educador, é cômodo e dificulta as lutas sociais pela escola e na escola, favorecendo o status quo, a situação existente. Precisamos lutar contra a generalização de um perigo denunciado por Azanha (1991): "*A banalidade da crise escolar tem um forte poder de banalização de nossas respostas a esta crise*".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1991.
- AZANHA, José M.P. *Cultura escolar brasileira*. *Revista USP*, São Paulo: USP, 1991.
- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CUNHA, Luís A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- DAUSTER, Tânia. "Navegando contra a corrente?" In: Brandão, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- DI GIORGI, Cristiano. *Escola Nova*. São Paulo: Ática, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. *A Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.
- GHIRALDELLI, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

- GRZYBOWSKI, Cândido. O que a Universidade deve à Escola. *Nova Escola*, São Paulo, Fundação Victor Civita, ano 5, n. 44, 1990.
- KRUPPA, Sônia M.P. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, José C. *Democratização da escola pública. A Pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- LOPES, Eliane M.T. *Perspectivas históricas da Educação*. São Paulo: Ática, 1989.
- MELLO, Guiomar N. "Decálogo em defesa da escola pública." In: Cunha, Luís Antônio. *Escola pública, escola particular*. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. *Educação e transição democrática*. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. *Educação escolar, paixão, pensamento e prática*. São Paulo: Cortez, 1987.
- PATTO, Maria M.S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- RODRIGUES, Neidson. A democratização da escola: novos caminhos. *Revista ANDE*, São Paulo, ano 3, nº 6, 1983.
- _____. *Da mistificação da escola à escola necessária*. São Paulo: Cortez, 1987.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil: 1930 -1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. *Ensino público e algumas falas sobre Universidade*. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.
- SPÓSITO, Marília P. *O povo vai à escola*. São Paulo, Loyola, 1984.
- _____. As armadilhas da integração escola comunidade. *Nova Escola*, São Paulo, Fundação Victor Civita, ano 6, nº 48, 1991.

PROCESSOS CRIATIVOS NA AÇÃO EDUCATIVA

Maria de Lourdes S. Ornellas

Professora da Universidade do Estado da Bahia

*Há de deixar sementes
No mais bendito fruto
Na terra e no ventre
Antes que seja tarde*

*Há de mudar os homens
Antes que a chama apague
Antes que a fé acabe
Antes que seja tarde*

Ivan Lins e Victor Martins

Pretende-se propiciar neste artigo um espaço para algumas reflexões, tecendo-se considerações sobre a significado e o significante dos *processos criativos na ação educativa*, partindo-se do pressuposto que as idéias básicas aqui apresentadas sirvam de ponto de partida para reflexões mais profundas.

Pergunta-se: será que não haveria uma forma de a arte contribuir mais efetivamente para o processo ensino-aprendizagem ? Será que introduzir elementos de arte na educação é "brincar" com o ato educativo, deixando

de lado a produção do saber? Até que ponto a arte no processo educativo poderia cumprir o papel de superar a dicotomia entre o cognitivo e o afetivo? Que linhas de ação serão capazes de desencadear um processo integrador, participativo a ser construído de forma consciente, criativo, livre, crítico, e emancipador?

Para tentar responder a estas e outras questões este artigo foi pensado. As respostas às mesmas podem ser buscadas pelo caminho da dialética de como os educadores foram e estão sendo educados e de que maneira estão educando.

Historicamente a escola constituiu-se num lugar privilegiado para pensar e raciocinar frente aos conteúdos contidos nos livros, textos, ensaios etc. Professor e aluno foram determinados apenas para a condição de sujeitos pensantes. As emoções deveriam estar fora do contexto da sala de aula. Nesta visão compartimentada, o sujeito não está em situação, não encontra-se circunstancializado, nega-se sua subjetividade e sua história. Nesta ótica, a escola foi pensada como um lugar onde este sujeito poderia ser apenas "racional" já que há tantos outros lugares onde é permitido sentir.

Nesta perspectiva, este texto convida o educador a:

- Pensar a possibilidade de razão e emoção se completarem numa interação mútua e dialética através de *processos criativos*, no sentido de se tentar responder : *como, onde, o que e para que se aprende?*
- Preparar o aluno para a vida e não para o mero acúmulo de informações. Faz-se necessário que o educador se trabalhe como um sujeito que tem falta e que, com seu afeto, sua expressão, sua arte, sua percepção, possa ampliar seus referenciais de mundo e articular simultaneamente a produção do saber do seu aluno, integrando todas as linguagens (escrita, sonora, dramática, corporal etc.);
- Saber o que se está fazendo quando se educa, já que no processo educativo não se faz o que se quer. A tarefa do educador é estudar e analisar o ato educativo e suas implicações práticas e teóricas com vistas a verificar em que medida tais implicações estão sendo instrumentos de motivação do processo ensino-aprendizagem;
- Construir novas relações com o aluno, em que a paixão em aprender seja um princípio a ser perseguido por convicção, desejo, vocação etc., considerando que só se aprende quando há relação.

O educador deve direcionar a afetividade ("seduzir") do aluno em relação ao que está sendo estudado, recuperando na sala de aula, a beleza, o indivíduo, o pessoal, o poético, o inconsciente, a emoção (Gadotti, 1988:58).

Este convite ao educador se traduz na metáfora do cantor e compositor resgatado no início deste texto e pode contribuir para desvelar o que se supõe estar oculto - que o ato educativo "deve deixar sementes", reinventando e recriando "antes que a fé acabe, antes que seja tarde".

Para tanto, cabe ao educador sustentar sua utopia na educação, dando testemunho da letra falada e da palavra escrita. Assim, o ato pedagógico se impõe ao sujeito do processo que, contemplando a sua falta, troca a insatisfação, o desestímulo, a repetição por um ato de criação que não pretende ser improvisado nem impositivo.

Educar é facilitar o desenvolvimento e aprimoramento da pessoa humana nas suas relações consigo mesmo e com o outro, a sua percepção e compreensão do mundo físico, social e político.

Educar significa superar barreiras, pressões e pré-conceitos que possam impedir ou dificultar o desenvolvimento natural, encontrar atalhos para esse desenvolvimento e prover para que aquilo que cada um tem de melhor, em si, como ser que pensa, cria e transforma, possa aparecer para que isso venha a refletir na melhoria da qualidade de vida.

Quando se pergunta aos educadores por que dedicam tão pouco de seu tempo ao trabalho efetivo de aperfeiçoar a pessoa do seu aluno, promovendo situações onde o exercício da criatividade, espírito crítico, autoconhecimento possam ser estimulados, a resposta mais constante é que sentem-se pressionados pelo programa curricular. Ensinar os conteúdos da disciplina, passar o conhecimento e avaliar se o aluno recebeu aquilo que o planejamento previu, torna-se a preocupação principal da escola e dos educadores em geral.

É verdade que o compromisso maior do educador é com a promoção e produção do conhecimento, onde a vida do aluno seja o ponto de partida do planejamento global da escola e que este envolva toda a comunidade escolar: professores, alunos, diretores e funcionários para que, a partir deste Plano, os conteúdos e atividades das diversas disciplinas sejam articuladas. É possível que desta forma o conteúdo transmitido possa contribuir para formar o cidadão comprometido com as mudanças necessárias na construção da sociedade tecnológica, mantendo a escola como instância privilegiada na formação da

cidadania. Acredita-se ser este o caminho para a aquisição do conhecimento crítico, possibilitando ao aluno entender a realidade, nela intervir e comprometer-se efetivamente na transformação da educação e da sociedade.

O principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir, mas homens que possam ser criativos, inventivos e descobridores. Faz-se, portanto, necessário incorporar na **ação educativa processos criativos**, considerando que a grande função da arte na educação é a de preparar o homem a viver sua vida de maneira criativa.

"Quando se concebe que a tarefa do ensino é, substantivamente, a reprodução de formas acumuladas de saber constituído como inteligência e a inculcação de hábitos socialmente legitimados na conduta das gerações emergentes, é a partir de uma compreensão do modo de vida e da lógica de pensar de cada cultura, em cada sociedade, que é possível equacionar métodos proveitosos e realizar um ensino criativo e, ao mesmo tempo, eficaz". (Brandão, 1982:24)

O processo criador possibilita ao homem um sentido no que faz e uma compreensão sobre o que o rodeia, o faz gente, pois trabalha com a sensibilidade e a livre expressão; faz o homem viver, sentir, integrar e compreender a si mesmo, o outro e o mundo.

Compreender a educação através da arte, não como um momento de arte na vida do aluno, mas como envolvimento da arte em todos os momentos da educação, deve ser um dos objetivos da educação e dos educadores.

As modernas teorias da Arte, da Psicologia e da Educação autorizam, hoje, aos educadores afirmar que todo homem possui seu potencial criativo e que a criação está presente em toda a atividade humana. Na arte, exerce-se a criatividade e, através dela, o homem pode desenvolver mudanças comportamentais e estimular motivações psicológicas como vocação universal - inventar, comunicar-se, relacionar-se e modificar-se.

A arte é um meio em que o educador pode se instrumentalizar para que o conteúdo desenvolvido se constitua de interesse, motivação e uma forma prazerosa de apropriar-se da ação educativa.

"A arte é um fazer. É uma produção. Logo, supõe trabalho. Movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmos do caos." (Bosi, 1991:36)

Nessa perspectiva, a educação é um processo contínuo, dinâmico e ininterrupto, através do qual o homem aperfeiçoa os seus mecanismos de interação com o meio. Na atualidade, embora se conceitue tecnologia educacional como aplicação sistemática de conhecimentos científicos à facilitação do processo de aprendizagem, a própria origem da palavra "techne" - arte aplicada, já está induzindo a um conceito mais amplo: o de "utilização sistemática de conhecimentos científicos ou não em problemas de aprendizagem" e, neste caso, a arte pode ser entendida como uma tecnologia educacional.

No século XIX, psicologicamente a razão foi separada da emoção. No atual contexto educacional, a separação razão-emoção é não só mantida, como estimulada. Neste aspecto, pergunta-se:

"dentro dos muros da escola o aluno deve penetrar despindo-se de toda e qualquer emotividade? Sua vida, suas experiências pessoais, não constam? Ele ali está apenas para "adquirir conhecimentos", fórmulas e mais fórmulas, teorias e mais teorias? Somente se aprende quando se parte de experiências vividas e sobre elas se desenvolve a aplicação de conceitos e símbolos que as clarificam". (Duarte, 1982:45)

Colocar a arte a serviço da educação é compreender que a arte é a criação de formas perceptivas e expressivas do sentimento humano.

É preciso que o educador envolva **processos criativos na sua ação educativa** e permita, através das diversas expressões artísticas (plásticas, música, teatro e corpo), significativa vivência dos sentimentos e, desta forma, abrange o processo de aprendizagem como um todo e não apenas em sua dimensão simbólica, verbosa, palavresca, como insiste em fazer o educador tradicional.

Praticar a arte no seio da educação, no contexto de sala de aula é possibilitar o aluno a conquistar

"um melhor domínio corporal, intelectual, psicológico, uma capacidade de expressão e comunicação mais satisfatória, uma integração mais dinâmica, uma relação mais enriquecedora com o outro, uma assimilação mais pessoal e mais flexível das significações constitutivas do meio ambiente". (Porcher, 1982:33)

O papel do educador está no desejo de sustentar o projeto político-pedagógico transformador, despindo-se de pré-conceitos e pressupostos que possam vir a comprometer a sua prática. É possível a recriação dessa prática

- um significante deve ser produzido, semelhante ao artesão que não faz cópia, repetição, mas cria uma obra de arte singular e portanto inusitada. O educador é também um ser *faltante*, desejante. É esse sentimento de falta que o motiva, mobiliza, faz movimentar e faz estar em permanente processo de fazer-se.

"O educador educa a dor da falta, cognitiva e afetiva, para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo. Educa a aflição da tensão, da angústia de desejar. Educa a fome do desejo." (Freire, 1983:29)

O que caracteriza o educador não é só se manifestar como este ser de possibilidades, mas alguém que tem limites, vazios, buracos, buscando tamponar o que lhe falta. É na falta e na fala do educador que vai tecendo o seu ensinar, deixando emergir o desejo e a criação.

"Assim como o artista e o cientista, mediados pela disciplina, instrumentos e técnicas educam seus limites e potencialidades para, com o rigor necessário, criar sua arte; também o educando mediado pela disciplina intelectual, instrumentos e técnicas, educa seus limites e potencialidades para criar, com rigor necessário, sua arte de ensinar, fazer ciência da educação". (Freire, 1985:51)

O educador em geral tem dado pouca ênfase a certos temas no processo ensino-aprendizagem. Educadores comprometidos apenas em repassar conteúdos têm nutrido certo desprezo por aquilo que se chama de temas "não-nodais" do Currículo. Entre esses temas situa-se a arte, a afetividade, o corpo, a sensibilidade, a agressividade, a disciplina.

Educadores comprometidos com a qualidade do ensino já incluem no cotidiano da sala de aula uma nova práxis, uma abordagem crítica e social de situações vivenciadas na escola e fora dela. Entretanto, nas nossas escolas a criatividade acaba sendo vencida pela razão, desequilibrando o desenvolvimento global do indivíduo.

O educador, portanto, deve ter como mecanismo, para se chegar ao saber, um jogo dialético entre o que é sentido (vivido) e o que é simbolizado, isto é, transformado em palavras ou outros símbolos.

O ato criador constitui-se efetivamente num ato de rebeldia na medida em que o criador deve negar o estabelecido, o existente, para propor um outro caminho, uma outra forma, enfim, para propor algo novo. O novo surge a partir de um descontentamento com relação ao estabelecido. Nesses

termos qualquer ato criativo é sempre subversivo, pois visa a alteração, a modificação do existente.

UM RELATO DE SALA DE AULA

Em 1996/1, numa aula de Psicologia da Educação II (Psicologia da Aprendizagem) ministrada no III semestre na FES - UNEB, ao introduzir os fundamentos da Psicologia da Aprendizagem, a Importância e a História da Evolução da Psicologia da Aprendizagem, colocava para os alunos que o mecanismo da aprendizagem é esclarecer a maneira pela qual o sujeito se desenvolve, toma conhecimento do mundo em que vive, organiza a sua conduta e se ajusta ao meio físico e social. Nesta aula acrescentei que a aprendizagem pode ser definida como uma modificação sistemática do comportamento, através da prática ou da experiência. O termo comportamento foi explicitado não apenas no sentido de reações explícitas ou ação direta sobre o ambiente físico, como manipular, locomover-se, juntar, agrupar, separar, construir, etc., mas também no que se refere às reações simbólicas, que tanto interessam à compreensão da vida social, observadas nos gestos, na fala, no corpo, na arte, na linguagem, bem como nos comportamentos implícitos que as reações simbólicas vêm a permitir, como sentir, perceber, descobrir, compreender, imaginar, inferir e pensar.

Após a aula teórica, sugeri para um grupo de cinco alunos que fizessem uma cena ilustrando como se dá o processo da aprendizagem.

O referido grupo solicitou um tempo para a construção da cena. Convidou-me juntamente com seus colegas a saírem da sala por 10 minutos e, quando nos chamaram de volta à sala, ficamos surpreendidos com um imenso embrulho, feito de papel metro, medindo aproximadamente um metro e meio de altura, no formato de um "ovo de páscoa", localizado no centro da sala.

Sentamos nas carteiras e, em seguida, quatro dos cinco alunos foram se aproximando da sala, uns entrando pela porta, outros pela janela, emitindo expressões de medo e surpresa frente àquele objeto. Começaram a tocá-lo e, na medida que assim procediam, o objeto começava a "mexer-se".

A cada toque o embrulho "movimentava-se" com maior intensidade até que, não satisfeitos com o movimento aparente, decidiram

saber o que havia no seu interior. Rasgaram a embalagem, enquanto pareciam refletir no processo cuidado, curiosidade, espanto e ansiedade. Para surpresa dos espectadores apareceu uma aluna debruçada sobre um recipiente que parecia um balde, envolto em papel metro.

A aluna levantou-se, mostrou o recipiente para toda a sala e arremessou o seu conteúdo (água) nos presentes.

A sala que antes estava relativamente arrumada e os alunos devidamente sentados nas carteiras foi transformada numa inquietação para alguns, perplexidade e expressão de relaxamento para outros. Livros, cadernos, corpos e roupas molhadas, papéis rasgados faziam parte daquele cenário.

Em seguida, abriu-se um debate sobre a apresentação e pontuou-se que a mesma constituiu-se numa metáfora de significados e significantes para se entender o processo da aprendizagem.

"Todo signo lingüístico se decompõe em uma face perceptível, audível...: o significante e significado recortam simultaneamente o sentido (como uma folha de papel pode ser recortada em pedaços, o significante sendo o recto e o significado o verso)". (Fages, 1977: 71)

Frente às intervenções feitas durante o debate pode-se afirmar que tal situação provocou nos alunos reações as mais diversas e mostraram-se motivados a expressar através da fala o que representou aquela vivência (...)

Toda aprendizagem resulta da procura do restabelecimento de um equilíbrio vital, rompido pela nova situação estimuladora, para o qual o sujeito não dispõe de resposta adequada.

"A quebra deste equilíbrio determina, no sujeito, um sentimento de desajustamento, ao enfrentar uma situação nova e o único meio de apresentar-se é agir ou reagir até que a resposta conveniente à nova situação venha fazer parte integrante do seu equipamento de comportamento adquirido, o que constitui o que se chama aprendizagem". (CAMPOS, 1982:33).

Nesta experiência, observou-se nos presentes, o envolvimento dos sentidos articulados com o físico, o mental, o afetivo e mostrou o quanto a utilização de *processos criativos na ação educativa* motiva e mobiliza o processo ensino-aprendizagem e que este pode e deve ser uma relação prazerosa.

"A reintegração da tecnologia e da criatividade é o grande desafio educacional de nossa era." (BARBOSA, s.d.:43)

Educar é desinstalar. No momento da vivência, a linguagem, a fala e a expressão corporal constituíram-se de referenciais significativos para o entendimento de que o educador e o educando aprendem e falam simbolicamente também com o corpo e com a emoção. É no corpo e na emoção de cada educador e de cada educando que o conhecimento se nomeia, se inscreve e, neste movimento, educador e educando emergem juntos e tornam-se sujeitos concretos na construção do conhecimento.

* * *

Diante do exposto, faz-se necessário fazer da sala de aula um local privilegiado na qual educadores e educandos conscientes de suas convicções, paixões, grandezas e limitações tentem buscar, através da criação, a construção permanente do conhecimento, na perspectiva de unificar a vivência prática com os constructos teóricos.

A possibilidade e potencialidade para criar faz do educador e do educando sujeitos pensantes e criativos e através da arte os autorizam a ilimitada capacidade transformadora, empreendendo projetos sistemáticos de rompimento com arcaicos paradigmas e papéis conservadores que tanto entavam o processo educacional.

O ato criador é rebelde, desobediente e instigante, é acima de tudo um ato de fé e de coragem; coragem de não aceitar o estabelecido, o pronto, o acabado, mas propor uma nova ordem, um novo caminho, uma nova práxis educativa...

Para ensinar tem-se muito que aprender e buscar sabedoria onde quer que ela se encontre. Esse é o dever do educador. E para fomentar a "felicidade" do mundo deve-se restaurar dentro e em volta das novas gerações, e a partir de suas próprias fraquezas, aquilo que constitui a dignidade de viver. A arte tem um papel fundamental nesse processo e assim o educador é convidado a deixar a "semente na terra antes que seja tarde" e aprender a conviver com a falta que faz vazio e é significante, deixar emergir o desejo - mola propulsora que o faz encontrar o gozo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BARBOSA, Ana Mae Bastos. *Teoria e prática na educação artística*. São Paulo: Cultrix, s.d.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica. Arte e Política*. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*, São Paulo: Ática, 1991.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. *Psicologia da Aprendizagem*. 13^a ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- DUARTE JR, João Francisco. *O que é beleza*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- DUARTE JR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papyrus, 1986.
- FAGES, Jean-Baptiste. *Para compreender Lacan*. 3^a ed. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1977.
- FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREUD, Sigmund. *Psycho Pathology of Everyday Life*, (1901) VI, p.158 a 276. Ed. Standard. Obras Completas.
- FREUD, Sigmund. *The Futhure of an Illusion*, (1927) XXI, p.7-9, 47-54. Ed. Standard. Obras Completas.
- FURTER, Pierre. *Educação e vida*. 3^a edição. Petrópolis: Ed. Vozes, s.d.
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 2^a edição. São Paulo: Ática, 1988.
- LACAN, Jacques. *O Seminário 11 "Os quatros conceitos fundamentais da Psicanálise"*. São Paulo: Ed. Zahar, 1964.
- LACAN, Jacques. *Os escritos "Função e campo da fala e da linguagem em Psicanálise"*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1978.
- PORCHER, Luis. *Educação artística - luxo ou necessidade?* 4^a edição. Summus, 1987.

O ENSINO DE ARTE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Ricardo Ottoni Vaz Japiassu

Professor da Universidade do Estado da Bahia ¹

1. Espaço do ensino de Arte na Escola Normal Baiana.

Ao ensino de Arte tem sido reservado papel periférico nos cursos de magistério do ensino médio, na Bahia. É o que se pode constatar examinando o documento "Escola Normal: Programas de Ensino", publicado pela Secretaria da Educação da Bahia - onde sequer aparece a palavra Arte, apesar de constar nas "Reflexões sobre a Escola Normal - Dimensão Histórica" o seguinte texto sobre alfabetização:

"Considerando que o principal fracasso da escola brasileira reside na impossibilidade de realizar com sucesso o processo da alfabetização da maioria dos alunos que freqüentam a escola pública, torna-se imperativo que essa questão seja tratada com radicalidade. Por radicalidade, aqui, entenda-se ir à raiz do problema, o que significa superar o tratamento da alfabetização como processo simples e mecânico de domínio da língua e focalizá-lo na complexidade dos fatores que o determinam, ou seja, os psicológicos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, socioeconômicos e culturais."
(1994:25) ²

Pergunta-se: como superar o tratamento da alfabetização como processo simples e mecânico de domínio da língua, focalizando-o na complexidade dos fatores que o determinam, sem considerar a importância da contribuição do ensino de Arte para a compreensão dos vetores psicológicos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, socioeconômicos e culturais que interagem no desenvolvimento e aprendizagem do sujeito?

O intento de superação da decodificação pura e simples do signo linguístico, expresso no texto transcrito acima, colide frontalmente com o fato de o documento citado omitir o programa do ensino de Arte na Escola Normal.

Estudos do desenvolvimento gráfico infantil feitos por Emília Ferreiro (1985) revelam que a psicogênese da língua escrita tem início com a produção de "rabiscos", na infância. Se assim é, então como fechar os olhos para a necessidade do conhecimento a respeito da evolução gráfico-plástica infantil?

No sentido de esclarecer a importância da leitura dos "rabiscos" infantis as professoras Maria C. de T. Ferraz e Maria F. de Rezende e Fusari advertem:

"A ação de desenhar na infância reúne vários elementos que podem ser sintetizados nos aspectos motor, perceptivo e de representação³ e é mais complexa do que pensam muitas pessoas." (1993:69)

Ainda, se forem examinadas as orientações oficiais da própria Secretaria da Educação da Bahia para a Educação Infantil (1993) e Ensino Fundamental (1994) - que enfatizam a prática artística nas séries iniciais - fica evidente o paradoxo. E mais, a leitura da grade curricular oficial baiana para a Escola Normal (1994) não deixa dúvida de que o ensino de Arte só é oferecido durante apenas um único ano letivo, na terceira série do curso de magistério.

2. A Arte enquanto expressão da função semiótica.

Segundo Vygotsky:

"É perfeitamente admissível a opinião de que a Arte representa um adorno à vida, mas isso contradiz radicalmente as leis que sobre ela mesmo descobre a investigação psicológica. Esta mostra que a Arte representa o centro de todos os processos biológicos e sociais do in-

divíduo na sociedade e que é o meio para se estabelecer o equilíbrio entre o ser humano e o mundo nos momentos mais críticos e importantes da vida. Isso supõe uma refutação radical do enfoque da Arte como adorno." (1972:316)

A Arte entendida como forma humana de expressão semiótica, isto é, como processo de representação, destaca a importância da mediação simbólica entre o ser humano e o mundo porque, como afirma Vygotsky (1972:309):

"entre o homem e o mundo se acha o meio social, o qual a seu modo reflete e orienta tanto os estímulos que atuam sobre o homem de fora para dentro, como as reações que partem do homem para o exterior".

Hoje, sabe-se que o que distingue o ser humano dos outros seres vivos não é apenas a sua capacidade de simbolizar, porque a sinalização, que constitui a base da expressão semiótica, existe também nos animais (Zoosemiótica). O que de fato caracteriza a conduta e a cultura humana é a utilização social de signos para seu controle e organização.

Nesta perspectiva, o ser humano passa a ser compreendido enquanto um ser de natureza simbólica, criadora, ARTÍSTICA - porque transforma o mundo produzindo cultura, através do trabalho em grupo, e, ao transformar o mundo, transforma-se também a si mesmo.

É ainda Vygotsky quem esclarece esse papel e importância social da Arte quando afirma que:

*"A Arte é o social em nós, e o fato de que sua ação se efetue em um único indivíduo isolado não significa que sua essência e raízes sejam individuais. Ingenuamente, apenas, entende-se o social como o coletivo, como a existência de muitas pessoas. O social aparece também ali onde existe somente um ser humano e suas vivências pessoais. E por isso a ação da Arte, ao realizar uma **catarsis**⁴ e arrastar ao fogo purificador as comoções mais íntimas e vitalmente mais importantes de sua alma individual, é uma ação social (...) A refundição de emoções extrínsecas a nós se efetua mediante o sentimento social, o qual aparece objetivado, extraído fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da Arte, convertidos em instrumentos da sociedade. Uma das particularidades do ser humano, a diferença do animal, consiste em que reúne e separa de seu corpo*

tanto o aparato da técnica, como o aparato do conhecimento científico, os quais se convertem em uma espécie de instrumentos da sociedade. Do mesmo modo, a Arte representa uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade, mediante o qual incorpora à vida social os aspectos mais íntimos e pessoais de nosso ser". (1972: 304-305)

3. Relações possíveis entre desenho e escrita enquanto sistemas de representação.

Muitos teóricos dedicaram-se a examinar o desenvolvimento gráfico-plástico infantil, como Viktor Lowenfeld, Rudolf Arnheim, Herbert Read, Luquet, Arno Stern e Piaget, sendo quase todos eles unânimes em apontar a possibilidade de se estabelecerem relações entre desenho e escrita. Inclusive Vygotsky (1972:314) já chamava atenção para o fato de que:

"sem dúvida, a Arte da criança não cumpre ao que parece as mesmas funções que realiza na conduta do adulto. A melhor prova disso são os desenhos infantis, os quais de nenhum modo formam parte da criação artística (...) Para a criança o desenho não é todavia Arte. Sua Arte é peculiar e difere da Arte do adulto."

Não se tinha conhecimento de estudos que tentassem demonstrar as possíveis relações entre desenho e escrita até a divulgação dos resultados da pesquisa desenvolvida pela Profa Dra Analice Dutra Pillar com crianças de classes populares, em Porto Alegre, entre 1980 e 1987. Seus estudos levaram-na a concluir que:

"Existe uma estreita relação entre a evolução do desenho e da escrita, com interações entre as construções dos sistemas. Observou-se que há períodos comuns à construção dos dois sistemas, os quais as crianças percorrem simultaneamente para o desenho e a escrita, ou primeiro em relação ao desenho, para depois refazer tal percurso para a escrita. Isso explica porque as crianças só conseguem construir o sistema de escrita estando tão-somente nos estágios finais do desenho". (1996:14)⁵

É necessário, todavia, assinalar que para se estabelecerem relações entre o desenho e a escrita será decisivo compreendê-los enquanto sistemas de representação semióticos. A pesquisa da Profa Analice Dutra Pillar elege como referencial teórico-metodológico a análise do processo de apropriação

da língua escrita proposta por Emília Ferreiro porque, como atesta a Professora:

"a abordagem que as pesquisas de Emília Ferreiro e seus colaboradores dão à apropriação da língua escrita passa pela reconstrução deste objeto de conhecimento, onde o sujeito cria os elementos e as relações que compõem este sistema de representação. Nesta reconstrução, o sistema alfabético de escrita é uma das representações da linguagem e não uma representação gráfica dos sons da fala".
(1996:70)

O estudo da Professora Analice analisa, portanto, como a criança representa graficamente o seu mundo no desenho, e respalda-se, epistemologicamente, por uma visão construtivista da aquisição de conhecimentos.

Ao levar em consideração o desenho da criança com base na teoria construtivista, a autora refere-se à abordagem de Luquet, por considerá-la uma das mais relevantes na concepção do desenho como construção de conhecimentos. Assim, ao optar por tal abordagem, relaciona-a aos estudos de Piaget, Gardner e Freeman.

Esses autores apresentam leituras dos aspectos universais e culturais no processo de apropriação do sistema de desenho pela criança e se referem, basicamente, ao modo de construir o desenho e ao tema das representações gráfico-plásticas infantis.

A representação gráfico-plástica, para Luquet, é uma interpretação do objeto pela criança, isto é, a criança reconstrói o objeto através de um processo complexo de elaboração. Com base nesta perspectiva, ele propõe quatro estágios na evolução gráfico-plástica infantil: realismo fortuito, realismo falhado ou incapacidade sintética, realismo intelectual e realismo visual.

Piaget, elegendo como referencial os "níveis" propostos por Luquet, elabora uma análise da produção gráfico-plástica infantil segundo a ótica da representação espacial. Para Piaget, o desenho é uma consequência da função semiótica, que ultrapassa a atividade sensório-motora, revelando a capacidade de representação de um objeto ausente por meio de símbolos ou signos. Segundo ele, representar é reconstruir no plano "intramental" o que já está estruturado no plano das ações sensório-motoras.

Gardner, respaldado em Piaget, examina a produção gráfico-plástica infantil enquanto simbolização, buscando coordenar aspectos cognitivos e

afetivos revelados no processo de reconstrução do sistema do desenho pela criança. E Freeman preocupa-se com a relação entre o conhecimento que a criança possui do sistema de representação gráfico-plástica e o conhecimento das convenções características do desenho no espaço bidimensional.

A representação na produção gráfico-plástica infantil, abordada no trabalho da Profa. Analice, é investigada do ponto de vista do sujeito que realiza um esforço de projeção, de correspondência de uma determinada ação gráfica a um objeto em particular, num processo de apropriação, (re)codificação e transformação desse objeto em uma linguagem gráfico-plástica bidimensional.

Na pesquisa em foco, a autora toma por base os níveis propostos por Luquet, explicitando-os com uma análise exaustiva a partir da iconografia da produção gráfico-plástica coletada dos sujeitos estudados. Assim, esclarece-os didaticamente ao leitor.

No *realismo fortuito* observa que a produção infantil pode ser identificada como desenho involuntário (caracterizado pela atividade motora não simbólica) e desenho voluntário (quando a criança inicia a atividade simbólica propriamente dita, estabelecendo uma relação do tipo significante-significado).

Em seguida, durante o estágio da *incapacidade sintética ou realismo falhado*, a criança desenvolve a construção do sistema de representação gráfico-plástica do desenho, explorando as relações topológicas entre as formas, embora negligencie ainda as relações euclidianas (proporções e distâncias) e projetivas (perspectivas com projeções e seções).

Com a exploração topológica das configurações que produz sobre o suporte onde desenha, a criança ingressa no estágio do *realismo intelectual*, onde passa a testar estratégias de representação como o rebatimento e a transparência, buscando a reprodução "cultural" dos objetos e a posse das convenções gráficas do desenho (relações euclidianas e projetivas).

Por fim, no estágio do *realismo visual*, o sujeito passa a interessar-se pela apropriação das convenções gráfico-plásticas do desenho enquanto representação bidimensional da tridimensionalidade.

Os resultados obtidos pela pesquisa da Profa Analice revelam que:

"Os sujeitos só conseguiram construir o sistema de escrita, quando, no desenho, estavam tão-somente no nível do realismo intelectual"

(...) Apesar de as estruturas do dois sistemas serem diferentes, as crianças passam por períodos evolutivos comuns ao desenho e à escrita e que a grande maioria dos sujeitos desta investigação percorreu, primeiro, os períodos em relação ao desenho para, depois, re-fazer tal percurso para a escrita". (1996:199).

E mais:

"As conclusões deste trabalho levam a pensar nas suas implicações pedagógicas tanto para a escola como para a Arte-Educação. Em geral, na escola, a área de Artes tem menos atenção do que as outras áreas do conhecimento. Alguns professores de 1^a série admitem até que "não podem perder tempo" possibilitando a seus alunos que desenhem. Com esta pesquisa, o que se verificou foi não só que a Arte é importante, porque é uma forma de construir conhecimentos, é uma atividade que envolve a inteligência, o pensamento, a cognição; mas também que a Arte influi na construção de conhecimentos, em especial em relação à construção da escrita. Assim, possibilitar às crianças que desenhem, ao contrário de ser uma perda de tempo, é propiciar-lhes representar graficamente suas experiências, ou seja, é construir representações de forma e espaço através do desenho.

Especificamente para a 1^a série do 1^o Grau, as conclusões desta pesquisa indicam a necessidade de uma proposta de Artes que possibilite aos alunos se desenvolverem conjuntamente no desenho e na escrita, a partir dos níveis em que se encontram e das suas vivências sócio-culturais". (1996:201)

A necessidade de estudos sobre a produção gráfico-plástica infantil tinha sido postulada por Vygotsky (1972:314) quando afirmava que:

"ao determinar o papel vital e a influência da Arte, é preciso levar em conta as peculiaridades que encontra o investigador ao aproximar-se da criança. Desde já, **este é um tema para um estudo especial** ⁶, uma vez que os domínios da Arte infantil e da reação da criança ante ela diferem da Arte do adulto".

4. Implicações político-pedagógicas do "saber-fazer" Arte na Educação Básica.

O reconhecimento da importância do ensino de Arte na educação básica, e, conseqüentemente nos cursos da habilitação para o magistério, a nível médio, tem sido cada vez maior no Brasil, como revelam as recentes publicações específicas para a formação do professor alfabetizador: "*Metodologia do Ensino de Arte*" (1993), "*Arte na Educação Escolar*" (1992) e "*O Espaço do Desenho: A Educação do Educador*" (1991).

Resumir o ensino de Arte na Escola Normal baiana a apenas um ano é uma agressão ao conhecimento sistematizado por estudos e pesquisas sobre Arte-Educação. Também ratifica uma pedagogia da exclusão ao negar à criança o direito de ser alfabetizada esteticamente e ter acesso aos bens artísticos, comprometendo seu desenvolvimento total como ser humano. Mais que isso, se está perdendo, como afirma Ana Mae Barbosa (1989:121), "*uma oportunidade de transformar a Arte no meio de humanizar a escola e de ajudar a formação de uma identidade cultural*".

Se, de fato, pretende-se a melhoria da qualidade do ensino, especialmente na educação escolar básica, será importante, sobretudo, repensar a função e o papel do ensino de Arte durante a alfabetização, levando-se em conta o conhecimento em permanente construção pelas ciências da Pedagogia.

Uma das formas de intervenção do Estado para elevar o nível do ensino oferecido pela escola pública, a par dos programas de capacitação e treinamento em serviço de pessoal, da realização de concurso para ingresso no serviço público e remuneração digna do profissional da educação, é investir na formação adequada de professores alfabetizadores, que em sua maioria são egressos da Escola Normal. Para isso, no entanto, faz-se fundamental e urgente a ampliação da carga horária do ensino de Arte nos cursos que habilitam para o exercício do magistério a nível de 2º Grau, na Bahia, e, o estabelecimento de diretrizes para estudo dos conteúdos a serem trabalhados por educadores e educandos, na Escola Normal baiana.

A apropriação dos saberes pedagógicos contemporâneos sobre a importância do ensino de Arte durante a alfabetização implica esforços para a construção de uma educação escolar básica qualitativa e quantitativamente superior.

NOTAS

1. Este artigo é a síntese dos resultados parciais obtidos com o desenvolvimento da pesquisa "ENSINO DE ARTE NOS CURSOS DE MAGISTÉRIO EM TEIXEIRA DE FREITAS", sob nossa responsabilidade, promovida pelo CESTEF/UNEB.
2. Grifo meu.
3. Grifo do autor.
4. O sentido da palavra *catarsis* nos textos de Vygotsky difere daquele empregado, originalmente, por Aristóteles.
5. Grifo meu.
6. Grifo meu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia, Departamento de Ensino. *Uma proposta curricular de educação infantil*. Salvador, 1993.
- BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia, Departamento de Ensino. *Escola normal: programa de ensino*. Salvador, 1994.
- BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia, Departamento de Ensino. *Educação Artística: diretrizes curriculares para o ensino fundamental*. Salvador, 1994
- BARBOSA, Ana Mae. *Recorte e colagem*. S. Paulo: Cortez, 1989.
- FERRAZ, M^a C. de T. e FUSARI, M^a F. de R. *Metodologia do ensino de arte*. S. Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *Arte na educação escolar*. S. Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRO, Emília. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho: a educação do educador*. S. Paulo: Loyola, 1991.

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e escrita como sistema de representação*.
Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

VYGOTSKY, L.S. *Psicologia del Arte*. Barcelona: Barral, 1972.

TEXTOS DOS ALUNOS DA FAEEBA

EDUCAÇÃO: PRIVILÉGIO OU NECESSIDADE ?

Célia Maria Silva do Nascimento

Mariá Ferreira Cotrim

Alunas da Faculdade de Educação do Estado da Bahia - UNEB*

INTRODUÇÃO

Nos tempos primitivos, o saber gerado era transmitido apenas entre uns poucos eleitos. E isto, sob forma de segredo, para que o poder se mantivesse num pequeno grupo.

* Agradecemos à professora Izolda Rebouças Falcão, da FAEEBA/UNEB, a contribuição e o incentivo para a realização deste trabalho.

A educação das sociedades ocidentais surge na Grécia e volta-se para os interesses da prática democrática entre os cidadãos. Permanece, contudo, privilégio das classes abastadas. Daí deriva nossa tradição de pensamento e, conseqüentemente, o sistema de ensino.

A Revolução Francesa, em sua luta pela democratização da escola, não conseguiu eliminar, na escolarização, os reflexos da dicotomia produzida pela estratificação social. A massa de excluídos da sociedade também o era da escola.

No Brasil, a educação nasce para formar a elite que exercerá o poder na colônia. Esta educação, de base humanista/clássica, fornecida pelos Jesuítas, representava o "atraso" português, enquanto atendia ao conservadorismo dos latifundiários brasileiros. A história nos informa, exaustivamente, e retira de cena a ingenuidade da crença numa escola neutra, sorridente e amorosa com todos os filhos do Brasil: nenhuma sociedade, nem o Brasil, jamais foi generosa com aqueles que produzem a riqueza.

Magda Soares (1994) aborda o processo de democratização da Educação numa perspectiva histórica:

*"Em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira, a qual denunciava a vergonhosa precariedade do nosso ensino, apresentou propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa do ensino."*¹

No período do Estado Novo (1937-1945), o sistema educacional, que se fundamentava nos princípios da Pedagogia Tradicional, em prática desde o Brasil Colônia, Império e República Velha, faz o movimento da renovação e, com ela, a lenta democratização da escola pública.

Este movimento, aliado a alterações de ordem política e econômica, levou ao surgimento da Escola Nova, cujos princípios eram: valorização dos interesses das crianças; defesa da idéia do desenvolvimento natural; ênfase no caráter lúdico e crítica à Escola Tradicional.

Entre os maiores representantes da Escola Nova situa-se Maria Montessori que se dedicou à busca de um método que ajudasse crianças com problemas físicos e mentais e que, como tais, eram mantidas isoladas do mundo. Esse método foi amplamente divulgado e aplicado em crianças que não tinham tais deficiências, não só na Itália como em todo o mundo. Por ocasião do fascismo, as escolas fundadas por Montessori foram fechadas, uma vez que seu método, e o sucesso advindo deste, estavam sendo políti-

camente explorados. Por ser um método que exige grande diversidade de materiais didáticos, e conseqüentemente caro, ficou restrito às elites.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1961 tenta concretizar o anseio de democratização da escola pública, porém não satisfaz a todos os setores da sociedade, uma vez que regulamentava o funcionamento das escolas públicas e particulares, preservando o caráter elitista da educação, pois somente a burguesia poderia frequentar o ensino pago.

Essa democratização também é enfatizada no período de 1964 a 1975, quando a política educacional se voltava para a profissionalização, graças ao acelerado processo de industrialização do país implementado pela Ditadura Militar. A escola reproduz as desigualdades sociais, oferecendo cursos para a formação de elites por um lado, e por outro, formando a mão-de-obra para o trabalho.

A identificação e análise dos fatores de fracasso do nosso sistema escolar indicam que estes não se resumem aos aspectos econômicos. Sabemos que há uma educação de qualidade para a elite, mas nossa opção é pela oferta que deve atender à maioria da população brasileira. Entre as modalidades mais negligenciadas pelo sistema educacional de ensino estão a Educação Infantil, Educação na Zona Rural, Educação de Adultos e Educação Especial (deficientes físicos e mentais).

Nesse artigo, procuraremos nos ater à Educação Infantil e à Educação na Zona Rural, por dois motivos: 1) pela primeira vez, a Constituição garante a obrigatoriedade do atendimento à criança de 0 a 6 anos, e a recente aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma a sua importância; 2) pela importância em divulgar uma proposta pedagógica inovadora, que atende de forma abrangente às necessidades da população rural no âmbito educacional.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Pré-Escola brasileira surge em 1875, com os chamados "Jardins de Infância" destinados às elites da época. Em 1920, surgem as escolas maternais, fruto da intensa pressão social exercida pelo movimento operário. Em 1940, o MEC cria um órgão (Departamento Nacional da Criança) para atender exclusivamente ao ensino Pré-Escolar.

Nesta mesma época, o conceito Pré-Escolar passa a ser objeto de preocupação, adotando-se a concepção romântica de Froebel, que tinha a criança como uma sementinha, a ser regada num jardim, pela professora, a jardineira. A própria denominação, PRÉ, enfatiza o período de preparação para as séries subsequentes, sem uma preocupação globalizada da educação.

Embora a educação Pré-Escolar exista no Brasil há 91 anos, somente agora aparece numa lei mais geral de educação: a LDB. A lei 4.024/61 apenas menciona a existência dos "Jardins de Infância", como forma de atender à clientela de 0 a 6 anos. Apesar das inúmeras indicações de como deveria ser esse Jardim de Infância, essa lei é falha, por não dar subsídios concretos de sua viabilização.

A lei 5.692/71 fez silêncio sobre uma realidade educacional, cuja demanda vinha crescendo no Brasil: a educação da criança, antes da escola obrigatória. No seu artigo 19, parágrafo 2º, reza: "*Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em Escolas Maternais, Jardins de Infância e instituições equivalentes.*"

Macedo comenta como esta falha é corrigida pela lei complementar de 1977: "*O parecer 1.038/77 dá nova redação ao parágrafo 2º do artigo 19 da Lei 5.692/71, com o objetivo de incluir a Pré-Escola como etapa obrigatória da escola de 1º grau.*"²

Esse artigo foi modificado para fixar a porcentagem de 20% de destinação da Receita tributária do município para o Setor de Educação. É falho, por restringir à esfera municipal a obrigatoriedade de oferta da educação infantil, e também por não considerar a diversidade cultural da clientela em questão.

Ao longo do tempo, observamos três tendências que têm norteado a educação Pré-Escolar no Brasil:³

- tendência *Romântica*: concebe a pré-escola como "Jardim de Infância";
- tendência *Cognitiva*: enfatiza a construção do pensamento infantil no desenvolvimento da inteligência e da autonomia;
- Tendência *Crítica*: concebe a Educação Infantil como lugar de trabalho coletivo; reconhece no professor e nas crianças sua condição de cidadãos, e atribui à educação o papel de transformação social.

Em todas as tendências apresentadas, percebe-se o papel fundamental do professor para a concretude da pré-escola. A opção política do professor é de grande importância na transformação social, assim como na criação de condições para o adequado desenvolvimento infantil.

Os pressupostos da Educação Infantil perpassam pelas abordagens dos seguintes níveis:⁴

- a) *Antropológico*: identifica as características comuns a todos os seres humanos, levando em conta categorias como: valores, hábitos, mitos, costumes etc.
- b) *Sociológico*: o trabalho pedagógico visa valorizar cada uma das camadas sociais, desenvolvendo-as quanto a identidade, autonomia, cooperação;
- c) *Filosófico*: todo trabalho tende a seguir um caminho, uma corrente de pensamento que fundamente os procedimentos pedagógicos, para que o professor saiba o porquê de sua atitude, assim como a da criança;
- d) *Psicológico*: permite conhecer o desenvolvimento infantil, compreender de que forma as crianças constroem o seu conhecimento; isto quer dizer que as crianças participam dessa construção como sujeitos ativos, fazendo uso de esquemas mentais próprios a cada etapa de desenvolvimento.

No presente, observa-se a predominância da corrente psicológica fundamentada nos estudos de Jean Piaget, que visa à reflexão política nas concepções educacionais. O espaço escolar exige qualidade não apenas funcional e construtiva. Exige, sobretudo, considerar as condições mais favoráveis para o processo de desenvolvimento da criança, no quadro da realidade social e cultural do país. A qualidade é um processo contínuo e dinâmico: reflete valores, crenças e objetivos. Como elemento fundamental do processo ensino-aprendizagem, o professor deve estar capacitado para vivenciá-lo em sua plenitude. Ele deve estar consciente da função que a pré-escola tem, e contribuir para que o seu espaço de trabalho seja um ambiente socializador do conhecimento, levando em consideração as etapas de desenvolvimento, sejam elas afetiva, motora, cognitiva ou psicológica.

Dada a crescente tomada de consciência pelos educadores quanto à importância deste grau de ensino, a Universidade do Estado da Bahia - UNEB oferece, desde 1984, o curso de Pedagogia com Habilitação em Pré-Escolar, na Faculdade de Educação do Estado da Bahia - FAEEBA, cujos fundamentos curriculares baseiam-se numa concepção psico-evolucionista de educação. Evidencia-se, mais uma vez, a importância da pré-escola e,

conseqüentemente, da qualificação do profissional que se destina a essa esfera da educação.

Porém, os profissionais formados nessa habilitação encontram enormes dificuldades para se afirmarem no campo de trabalho, pois as escolas que oferecem este grau de ensino são, em sua maioria, particulares, e não absorvem o número de profissionais especializados.

Egressos de uma Universidade Estadual, os formandos da UNEB poderiam ter, na rede pública de ensino, uma destinação natural. No entanto, poucas escolas públicas oferecem pré-escola. Assim, a qualificação profissional, mais uma vez, destina-se ao pequeno grupo de usuários que pertencem à camada social mais abastada de nossa sociedade.

A EDUCAÇÃO NA ZONA RURAL

Outro caso de grave deficiência em nosso sistema de ensino é a educação rural. Para não repetir os já sobejamente sabidos dados de sua deficiência, resolvemos enfatizar uma experiência pedagógica de sucesso, neste âmbito. Comentaremos a atuação da Escola Família Agrícola - EFA.

A educação no meio rural deve se revestir de um processo ainda mais cuidadosamente crítico e reflexivo, pelas difíceis condições de vida desta população. Devem-se levar, portanto, em consideração as culturas dos indivíduos nela envolvidos, orientando a educação para o atendimento das necessidades específicas das populações.

Entende-se por meio rural o ambiente geográfico, cultural e econômico relacionado ao setor primário da economia, que absorve uma parcela significativa da população brasileira. O ensino em oferta apresenta-se, quase sempre, descontextualizado, ministrado por professores que, em sua grande maioria, possuem um nível insuficiente de escolarização.

A LDB de 1988, em seu artigo 42, estabelece:

"(...) na oferta de educação básica para as comunidades rurais, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação às imposições do trabalho característico da zona rural;

IV - critérios específicos de formação, seleção e admissão e promoção de professores;

V - especialização de professores;

VI - organização própria da oferta de transporte escolar;

VII - integração à comunidade, incluindo cooperativas, sindicatos rurais, órgãos públicos e privados de pesquisa, assistência técnica e extensão rural, centro comunitário, igrejas e outras instituições que atuam na área rural."

Apesar de haver diretrizes de política educacional voltadas, especificamente, para a zona rural, sua concretização não se verifica. Por esta razão, surgem várias iniciativas não-oficiais, preocupadas em fazer frente às necessidades do homem do campo e buscando solucionar os problemas aí existentes. Entre estas, destaca-se o da "Escola Família", originária da França, em 1935, e que hoje se estende a vários países, inclusive ao Brasil. A experiência pedagógica da EFA está comprometida com a luta das desigualdades sociais e econômicas, procurando assegurar às camadas populares a aquisição do conhecimento, para que possam ter consciência do seu papel histórico, na construção de uma sociedade justa.

Em 1974, surgem as primeiras Escolas Famílias Agrícolas da Bahia. As EFA's são casas-escola, centros de formação onde o jovem reflete sobre sua realidade e aprende a modificá-la. Têm, como objetivo principal, proporcionar ao jovem do meio rural uma formação integral, associada a uma formação profissional. São finalidades das EFA's:

- promover a educação do jovem agricultor, conservando-o em suas atividades para tentar diminuir o êxodo rural;
- levar o jovem a refletir sobre sua própria realidade, junto aos pais, e ajudá-los a transformá-la;
- diminuir o empobrecimento rural, pela perda de seus elementos mais capacitados;
- envolver pais e comunidade na educação dos jovens;

- formar o espírito comunitário;
- dar possibilidade aos jovens de serem agentes de transformação, no meio em que vivem.

A EFA tem, como princípio filosófico, a dialética ação x reflexão, em que a instituição educacional não é a "dona do saber", e sim o espaço onde se pode refletir sobre a ação, experiência do real. Sua metodologia se baseia em: alternância; caderno da realidade; plano de estudo; viagens de estudo; serões; aulas ou orientações teórico-práticas e estágio. A seguir, comentaremos cada uma dessas estratégias:

1. *Alternância*: é a estrutura fundamental da EFA. Trata-se de repartir o tempo de formação em período de estudo na escola, na família e na comunidade. Com o sistema de alternância, a EFA tenta eliminar os problemas psicossociais derivados dos antigos internatos dos seus alunos, estimulando e valorizando as vantagens da vida em seu meio de origem.

2. *Plano de Estudo (PE)*: é um guia de observação, composto de perguntas que obedecem a uma seqüência previamente estabelecida. É elaborado pelos alunos, com a ajuda dos monitores, sobre um tema da realidade, previamente escolhido, e programado dentro das atividades de cada ano. As questões são estudadas e debatidas com as famílias e a comunidade em geral. A execução do plano de estudo ocorre em três momentos:

- 1º Momento: na EFA, elaboração do plano de estudo;
- 2º Momento: em casa, preenchimento do PE, questionário ou ficha de observação, juntamente com a família e a comunidade; participação nas atividades do campo e nos trabalhos comunitários e início da elaboração do caderno da realidade.
- 3º Momento: na EFA. No início da sessão, relato verbal e coletivo do momento anterior e preparação do texto escrito tendo, como base, os dados contidos nos PE's; discussão e síntese dos PE's; levantamento de dúvidas que serviram de base para as aulas; construção dos cadernos da realidade.

São funções do Plano de Estudo:

- desenvolvimento da linguagem oral;
- motivação e interesse para com o meio e com as aulas;
- capacidade de análise crítica;
- integração vida-escola.

Na elaboração e execução do Plano de Estudo, os monitores assumem um papel importante, uma vez que passam a conhecer a realidade dos seus alunos, contribuindo para a ampliação de seu desenvolvimento. Esta vivência com a comunidade rural permite uma melhor interação entre monitores, alunos e pais.

3. *Cadernos da Realidade*: consistem num trabalho de sistematização das reflexões proporcionadas pelo Plano de Estudo e trabalhos realizados no campo, comunidades, estágios, visitas e viagens de estudo, visando sempre a uma linha de ação. O Caderno da Realidade é um instrumento próprio da alternância.

4. *Serões*: são atividades destinadas à ampliação do conhecimento, discussão de problemas, recreações, intercâmbio entre EFA's e comunidade, que permitem a valorização dos recursos humanos locais. São realizados à noite e têm duração de duas horas.

5. *Atividades extracurriculares*: é fator importante da educação na EFA o intercâmbio entre todos os níveis: alunos e monitores, escola e família, alunos e comunidade.

6. *Viagens de Estudo*: são utilizadas pela EFA com o fim de proporcionar maior enriquecimento aos alunos, tendo como objetivos: permitir a observação prática do que é realizado em outras EFA's; servir de quadro de referência para análise da própria realidade; e oferecer oportunidade de intercâmbio com diversas áreas da região e de outros Estados. Estas viagens de estudo são planejadas e orientadas pelos monitores, cabendo aos alunos apresentarem, em forma de relatório, as observações feitas durante as viagens.

7. *Visitas*: em conjunto com as viagens de estudo.

8. *Aulas teórico-práticas*: a EFA desenvolve uma experiência pedagógica diferente das escolas formais e apresenta um calendário adequado à sua metodologia. O ano letivo na EFA baseia-se na alternância, com períodos de 8 a 15 dias na casa-escola, e 15 ou mais dias na família e comunidade. Na casa-escola, o número de aulas diárias corresponde a 7/8 aulas, reservando-se algum tempo para as atividades práticas e os serões.

Para ingresso nesta escola, é exigido nível de escolaridade equivalente à 3ª e 4ª séries do 1º grau. Os candidatos são escolhidos e apresentados, pelos pais, ao conselho administrativo, alunos da EFA's e animadores da comunidade. Existe um período de adaptação, de acordo com a metodologia das EFA's. Quando são recrutados e não atendem à exigência da escolarida-

de, os alunos são aceitos, sob a condição de serem observados, até alcançarem o aproveitamento necessário para que possam se matricular no primeiro período.

A participação do aluno no desenvolvimento das atividades estabelecidas possibilita a avaliação qualitativa dos mesmos.

O 1º grau compreende 3 anos de estudos, sendo que o primeiro corresponde à 5ª série, o segundo à 6ª série e o terceiro à 7ª e 8ª séries.

Para ser admitido no 2º grau, o aluno deverá passar um ano na família exercendo trabalhos comunitários, devendo submeter-se a testes de caráter quantitativo.

A fim de dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos nas EFA's, criaram-se as Escolas Técnicas da Família Agrícola da Bahia - ETFAB, que têm como entidade mantenedora a Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia - AECOFABA, fundada no ano de 1979. Esta associação tem como objetivos: reunir organizações mantenedoras de escolas comunitárias ou famílias agrícolas existentes na Bahia, fiel aos princípios metodológicos fundamentais; assegurar, a cada organização mantenedora, serviços, tais como: formação e reciclagem de monitores, avaliação dos trabalhos das EFA's, documentação pedagógica, assessoria geral no projeto de novas escolas, relacionamento com entidades particulares e oficiais em níveis local, estadual, nacional e internacional, sem substituir a livre iniciativa das organizações mantenedoras; difundir a sua própria existência, dentro e fora da Bahia, e a importância da metodologia da escola-família para a educação rural; manter contato com os poderes públicos, dioceses e outras organizações e entidades, oficiais ou não, que se dediquem ao meio rural.

A ETFAB é uma casa-escola, que ministra curso supletivo de 2º grau em técnico-agropecuária, em 4 anos. Fundada em 1984, a ETFAB procura objetivar a educação do jovem agricultor, conservando-o no meio em que vive, a fim de que faça uma reflexão crítica da realidade.

A metodologia adotada pela escola de 2º grau segue os mesmos princípios das EFA's. A avaliação é ampla e contínua, compreendendo a verificação do aproveitamento por sessão, e os resultados da aprendizagem, quanto à aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes. Cada aluno dispõe de um caderno individual para sua auto-avaliação, de onde constam, também, folhas de avaliação para os pais, monitores e animadores de comunidades. São atribuídos conceitos e, em caso de transferência, são traduzidos em

notas. A avaliação da alternância é feita com base nos Planos de Estudos e Cadernos da Realidade.

CONCLUSÕES

Ao observarmos o trabalho contínuo realizado na Escola Família Agrícola concluímos que os pressupostos que originaram a experiência pedagógica desta escola são, eminentemente, centrados no homem do campo. Para tanto, a EFA visa desenvolver uma metodologia que incentive o crescimento do trabalhador e da terra e, principalmente, que seja contextualizada, objetivando, desse modo, a aquisição de novas habilidades para o trabalhador, no manejo de novas tecnologias de produção, adequadas ao meio em que está inserido.

Entre os diversos fatores que contribuem para o sucesso da experiência, destaca-se o grau de comprometimento de todos os envolvidos nesse processo. É fácil observar que é um comprometimento que o serviço público não gera, já que o desrespeito do Estado, expresso na baixa remuneração, na falta de condições de trabalho, no não-reconhecimento da importância desta natureza de atuação, dentre muitos outros fatores, retira as mínimas condições para que o profissional da educação assuma seu papel.

Para a transformação da realidade, este compromisso deve dar-se no plano pessoal, entre os membros, diretamente, e no plano da sociedade. Esta reflete, dialeticamente, a necessidade de profissionais comprometidos na construção de sua história. O comprometimento exige do profissional a permanente reflexão sobre si mesmo, sobre a sociedade e, concomitantemente, sobre o objeto de suas ações diárias. Esse profissional deve ter a capacidade de adaptar-se à realidade, e levar o educando à sua transformação.

A ação e a reflexão constituem elementos da práxis desse profissional, o que possibilita a visão globalizada da situação educacional. Essa ação reflexiva, pelo ato de compor e decompor o real, em seus componentes primeiros, de analisar a situação que se apresenta, permitindo o posicionamento de dentro para fora e vice-versa, proporcionaria uma relação harmoniosa entre educação e sociedade. Quando afirmamos que essa prática é capaz de transformar a realidade, fundamentamo-nos no fato desse profissional integrar uma realidade e sentir-se parte dela, agindo, antes de tudo, por compromisso consigo mesmo. Seguramente, nas escolas comunitárias, como a EFA, encontramos esse profissional.

Qualquer que venha ser a posição do educador, esta já se configura politicamente, pois implica no fato de agir, que é proveniente do pensar pessoal, próprio. Tanto a educação infantil quanto a educação rural são modalidades não assistidas, adequadamente, pelo Estado.

Em relação à primeira, tem-se uma prática que evidencia a visão desqualificada da infância, num total desconhecimento quanto à estimulação necessária à construção do conhecimento humano.

Em relação à segunda, a apresentação da experiência do EFA não significa que somente organizações não-governamentais possam realizá-la com eficácia; servimo-nos dela para demonstrar uma ação tornada concreta pela vontade política. Vê-se, claramente, a desvalorização pessoal e social do homem do campo, a omissão absoluta acerca das condições de sobrevivência desta população e das condições de produção agrária, no norte e nordeste do país. O que deve ser buscado é a possibilidade de escolha: permanecer ou sair do campo, sem que a busca de qualidade de vida seja sua razão maior, já que isto pode ser resolvido pelo Estado. Como diz Bagatini (1984): "*Eu quero vencer... Se não for possível, ao menos deixe-me tentar.*"⁵

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

1. SOARES, Magda. *Escola e linguagem: uma perspectiva social*. São Paulo: Ed. Ática, 1994, p. 8.
2. MACEDO, Roberto. *O sentido da pré-escola pública*. Salvador: Ed. Universitária Americana, 1994, p. 134.
3. KRAMER, Sônia. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ed. Ática, 1991, p. 24.
4. Id., *ibid.*, p. 15-17
5. BAGATINI, Wilson Firmino. *Educação física para o excepcional*. Porto Alegre: Ed. Sagra, 1984, p. 8

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAG, Bárbara. *Educação, sociedade e poder*. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

ENTREVISTA

PROFESSOR EDIVALDO BOAVENTURA

"... a departamentalização da Universidade saiu das minhas mãos."

Maria Palácios

Professora da Universidade do Estado da Bahia

M.P. - *Professor, nesta série de entrevistas para a Revista da FAEEBA, da UNEB, tenho tentado reconstruir a história da Educação na Bahia nas últimas décadas. Para isso, começamos desde a escola primária e suas primeiras experiências institucionais.*

E.B. - Vou começar de aluno a professor, de discente a docente. Fiz a minha escola primária em Feira de Santana. Na ocasião do exame de admissão, vim para a Capital, ou, como se dizia em Feira de Santana, para fazer os estudos

202
1996

Revista da FAEEBA, Salvador, nº 5, jan./jun.

na Bahia. Então, seis meses antes do exame, cheguei para me preparar no Colégio Antônio Vieira. Era um pequeno vestibular, composto basicamente de Português, Matemática, História e Geografia. Os exames de admissão eram escritos e orais. Era admissão para o ginásio. Isso se fazia com dez ou onze anos. Eu comecei um pouco tarde, com doze anos. O ginásio era feito em quatro anos e depois o curso de colégio em três. Todo o meu curso secundário, ginásio e colégio, foi feito aqui mesmo em Salvador, no Antônio Vieira.

M.P. - *O Sr. fez o ginásio como interno?*

E.B. - Cursei todo o ginásio interno, da primeira à quarta série. O primeiro ano de colégio também como interno. No segundo ano colegial, fiquei externo. A disciplina do internato era bastante rígida. Acordávamos de manhã às cinco horas, seguia-se missa obrigatória. Depois da missa havia uma pequena banca, tomávamos café e voltávamos. Todos nós tínhamos um lugar onde estudar, onde parávamos um pouco antes de descer para a sala de aula. Almoçávamos e voltávamos à tarde para a banca. À tarde tinha também esporte, sobretudo futebol. Eu, como jogava pouca bola, lia muito. Não é que eu estudasse as matérias das aulas diretamente. As disciplinas que eu mais gostava e estudava: História, Geografia, Francês e também Português. Nunca apreciei Matemática.

Realizei um curso ginasial sem muita motivação, mas sempre gostando de cinema, leitura, artes etc. Assim cheguei ao curso de colégio, logo fiquei externo. Isso foi uma euforia. Poder frequentar determinados lugares, cinemas, exposições e acontecimentos que se sucediam na cidade.

Muito atarefado com o CPOR, ao mesmo tempo, estudava para o vestibular. No colegial, optei pelo clássico. As principais alternativas eram Engenharia, Medicina e Direito, mas o que mais se aproximava das minhas motivações era o Direito. Tentei o vestibular de Direito, mesmo sem estar preparado. Evidente que não passei, mas fiz logo Ciências Sociais, que cursei durante um ano. A universidade, para mim, foi um deslumbramento. Mas, qual não foi a minha decepção ao descobrir que o curso de Sociologia que encontrei na Faculdade de Filosofia era inferior ao que tinha estudado na preparação para a Faculdade de Direito. Eu tinha feito Sociologia com o prof. Machado Neto. Peguei, na Universidade, uma Sociologia muito fraca, muito rala...

M.P. - *Professor, fale-nos do currículo do ginásio e do clássico. Gostaria de saber, também, que tipo de gente o Sr. encontrou enquanto estava no Vieira.*

E.B. - O currículo era enciclopédico: Português, Francês, Inglês, Matemática, Biologia, Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico, Latim. Já não existia mais Educação Moral e Cívica. A Biologia nos acompanhava até a quarta série. Só começávamos a estudar Física e Química no segundo ano de colégio, mas continuávamos com Português, Francês, Matemática, Latim, Literatura e Inglês.

Para o vestibular, tive que tomar os famosos cursinhos. Aproveitei o curso pré-jurídico e estudei Sociologia com Josaphat Marinho, e Francês com Cláudio Veiga, na própria Faculdade de Direito da UFBA. Não eram os cursos pré-vestibulares de hoje: equipados, aguerridos etc. Estudei também Português com o prof. França, exímio na análise sintática.

Tive uma turma de colegas muito boa no colégio. Gostaria de destacar meu amigo de toda a vida, Luiz Augusto Fraga Navarro Brito, a quem sucedi na Secretaria de Educação por sua indicação. Hilton José Marques Rodrigues, que depois encontrei no secretariado de Luiz Viana. Ângelo Calmon de Sá foi meu colega durante todo o curso de ginásio e colégio. Jair Santos Filho e muitos outros, como Paulo Ormino David de Azevedo, filho de Dr. Thales de Azevedo. Minha amizade com o pessoal do Dr. Thales começou ainda no colégio. Com seu filho, nasce o interesse pela arte. Víamos muito desenho, pintura e falávamos de política. Pela *A Tarde* acompanhava a sucessão de Mangabeira. Os candidatos eram Régis Pacheco e Juracy Magalhães. Nós vivemos muito essa campanha, no tempo do Vieira.

M.P. - *Em que ano?*

E.B. - Nessa época, 1950, as exposições da Galeria Oxumaré eram as mais freqüentadas. Vimos as exposições de Raimundo de Oliveira, que era de Feira de Santana, de Yolanda Mohalyi, húngara, radicada em São Paulo, Djanira e outros. Naquele momento, tem-se em Salvador o início do Clube do Cinema, que era na Secretaria de Educação, na Vitória. Ficava muito perto da minha pensão. A Secretaria de Educação tinha uma discoteca de música erudita, era época dos discos de carnaúba. Para a Nona Sinfonia de Beethoven, acho que eram necessários nove a dez discos.

Na Faculdade de Filosofia, conheci Carlos Alberto Pedreira de Cerqueira, meu colega do curso de Ciências Sociais, e pude freqüentar um ano o seminário de Antropologia do prof. Thales de Azevedo. Mas mantive a idéia firme de fazer Direito. Fiz o vestibular para Direito e entrei. Na Faculdade de Direito, encontrei novos colegas, novas matérias. O currículo era muito pu-

xado. A distância entre a Faculdade de Filosofia e a de Direito era muito grande. Você encontrava Ciência Política com Nelson Sampaio, Direito Romano com Adalício Nogueira e Introdução à Ciência do Direito com Josaphat Marinho.

Havia uma maneira de responder as provas a que não estávamos habituados. Fazer provas no curso superior era muito diferente do curso secundário. Hoje, reclama-se muito dos alunos, na universidade, que não sabem escrever provas. Não é chegar lá e colocar palavras sem sentido. É preciso que as respostas formem uma frase, uma idéia, um período completo.

Cursar Direito me fez muito feliz. Participei da vida estudantil, principalmente da Juventude Universitária Católica. Já na Faculdade de Filosofia, eu tinha me convertido do Catolicismo tradicional para o Catolicismo praticante, resultado do engajamento na Ação Católica e das conseqüentes leituras do Pe. Lebreton, de Mounier e outros.

Tive bons professores, como Nelson Sampaio, Josaphat Marinho, Elson G. Gottschalk, Aderbal Gonçalves, Lafayette Pondé, Auto de Castro, que era um iconoclasta muito inteligente. Alguns eram tão bons oradores quanto professores, era o caso de Estácio de Lima. Um professor excepcional foi Aluísio de Carvalho Filho. Expunha com muita graça, com muita elegância, em bom português. Começávamos a ter os novos professores assistentes: Raul Chaves, J. Calmon de Passos, Elson Guimarães Gottschalk e outros tantos que depois se firmaram como professores universitários. A Faculdade de Direito era de outro nível, comparada com as outras. Tínhamos um bom curso profissional. Frequentávamos o fórum, tínhamos aulas na penitenciária, assistíamos a sessões do Conselho Penitenciário. Havia muita efervescência em torno da revista *Ângulos*. Comecei a escrever para essa revista, para jornais e murais ainda na Faculdade. Foi assim que dei os meus primeiros passos. Esses jornais estudantis foram muito importantes para mim, pelo estímulo e pela oportunidade de escrever. Lembro-me bem que um dos meus primeiros artigos para mural foi "Direita e Esquerda, um conceito técnico" e outro sobre problemas habitacionais. Sempre fui muito voltado para os problemas sociais. Já no último ano de Faculdade estagiei na Fundação Comissão de Planejamento Econômico.

M.P. - *Esta vai ser o embrião da Conder, Seplantec, Sudene...*

E.B. - De tudo. Era a problemática do desenvolvimento. Não digo teoria do desenvolvimento porque não havia tanta teoria, mas sim ideologia desenvolvimentista. A ideologia, a meu ver, contou mais que a teoria. Claro que pen-

so assim hoje, olhando para trás, depois de trinta ou quarenta anos. Aquela euforia de então não nos permitia ver isso. A ideologia do desenvolvimento foi uma atitude muito incitante. O governo de Juscelino acompanhou quase todo meu período universitário e foi uma época muito positiva para o Brasil. Passou-se a acreditar no País. Surgira a indústria automobilística, Brasília e tantas coisas. Isso gerou uma onda de otimismo muito grande em relação às condições psíquico-sociais e econômicas do país: a afirmação da indústria brasileira, novos investimentos e crescimento. A inflação ia pelas nuvens, mas as pessoas estavam preocupadas com a euforia do desenvolvimento de um presidente otimista.

Destaco a importância do prof. Thales de Azevedo para a vida intelectual baiana. Não somente por trazer visitantes de peso para a Universidade, mas pela maneira como os acolhia. Ele não somente criou uma tradição, mas estabeleceu novos padrões de comportamento que não existiam na época: convidar professores visitantes, obsequiá-los em casa e entrosar as pessoas relacionadas com a sua área de interesse. Isso era novo e muito significativo. Ele nos dava uma ou duas aulas por semana e o seminário, que atraía todo mundo. Os que passavam por Salvador ele convidava para ir ao seminário. Mesmo quem não trabalhava em Antropologia assistia ao seu seminário. Distingo a convivência com os professores da Faculdade de Filosofia, como Hélio Simões, por exemplo. Conversava às vezes com o próprio Isaías Alves, seu diretor, sobre Genealogia. Sou parente dele pelo lado Sampaio. Sempre gostei muito de História e de Genealogia. Era a época de Wanderley Pinho e outros professores. Essa divisão de departamentos, de grupos pequenos, isso não existia. O que importava era o conhecimento. A cultura era um fenômeno amplo que agitava toda a Faculdade. Lembro-me das conferências de Guerreiro Ramos, Hermes Lima, Mira y Lopez, Gilberto Freyre, que nos visitou em 1954.

Depois que concluí Direito, finalizei o Curso de Ciências Sociais, como complemento da formação. O currículo de Direito era muito especializado e precisava enriquecê-lo. Por isso cursei Ciências Sociais.

M.P. - *Uma vez formado em Direito, o Sr. foi então trabalhar com Rômulo de Almeida no que viria ser a Seplantec?*

E.B. - Não. Quando era aluno, estagiei na Fundação C.P.E. (Comissão de Planejamento Econômico) com outros colegas. Também estagiei na Procuradoria Regional do Trabalho, com Luís de Pinho Pedreira da Silva. Dois estágios trabalhosos. O contato com os problemas concretos de desenvolvi-

mento, de crescimento econômico, de habitação popular e o acesso à documentação da Cepal (Comissão Econômica para a América Latina) conduziram-me a candidatar-me ao curso da Cepal em 1959. Não fui selecionado, mas vim a realizá-lo em 1961, na Sudene.

Através de meu outro estágio, na Procuradoria Regional do Trabalho, contactei grande número de sindicatos da Bahia. Como estagiário da Procuradoria, presidi eleições tanto nos sindicatos patronais como nos de trabalhadores. Conheci quase todos os sindicatos do porto. Lembro-me que às vezes vinha por aquelas ruas escuras da Cidade Baixa, de noite, apurando as eleições dos sindicatos. Tive muitos contatos com este mundo do trabalho. Assisti menores aprendizes, ia com eles às audiências, redigia reclamações.

Assim, um mês depois de formado eu já estava fazendo concurso para juiz do trabalho. Estava doido para arranjar emprego, tentando advocacia, mas como não tive pai alcaide as coisas eram difíceis para mim.

O ano de 1959 foi significativo culturalmente para a Universidade Federal da Bahia. Evidentemente que aquela era outra universidade. Não essa de hoje. Naquele ano, tivemos o Colóquio Luso-Brasileiro. Peguei a Universidade de Edgard Santos. Havia bastante recursos. Era a época do Seminário de Música, da Escola de Teatro com gente como Martins Gonçalves, da Escola de Dança. A assistência ao estudante era boa. A comida servida no restaurante universitário era excelente. Havia, também, boa assistência médica. Até ajuda para aquisição de óculos. Muito diferente de hoje, a Universidade tinha poucos alunos, poucos cursos e poucas faculdades que tinham se agregado para formar a Universidade da Bahia. Recordo quando a Universidade fez dez anos, em 1956, eu era aluno de Direito. As comemorações foram reduzidas. Muita coisa foi publicada. Ia ao Departamento Cultural tomar as edições. A Livraria Progresso as editava com recursos da Universidade, já que não havia gráfica. Os alunos que queriam obtinham essas publicações gratuitamente, com Afonso Rui de Sousa. A vida acadêmica se desenvolvia intensamente na Faculdade de Direito, no restaurante universitário, visitado, inclusive, pelo presidente da República, JK, que esteve na Bahia.

M.P. - *Esse prestígio da Faculdade de Direito vai até os anos 60, quando a ditadura militar acaba com o estado de direito?*

E.B. - Exatamente. Bom, aí então, terminado o bacharelado, fiz os dois anos de doutorado em Direito Privado. Estava com a tese pronta para apresentar, finalizando assim o curso de doutorado, no regime antigo, quando me encontrei com o prof. Sílvio Santos Faria que me sugeriu a docência-livre. O título de docente-livre era superior ao título de doutor. Preparei o programa para o concurso para o qual estava me candidatando a professor. Havia acabado o curso de Desenvolvimento Econômico, em Recife, e estava bem atualizado em Economia Política.

Antes disso, logo quando me formei em Direito, tentei a advocacia loucamente e comecei a freqüentar o escritório de um tio advogado, procurador da Justiça do Trabalho. Comecei pela assistência judiciária, sem ganhar nada, assistindo a pessoas menos favorecidas. Ainda gastando dinheiro para freqüentar fórum, escritório. Durante todo o ano de 1960 foi aquela luta. Nesse período, fui selecionado pela Sudene para um curso de Desenvolvimento Econômico. O curso foi ministrado pelo pessoal da Sudene, entre eles o próprio Celso Furtado, Francisco de Oliveira, Nailton Santos, e pelos técnicos da Cepal: Oswaldo Sunkel, Jayme Santiago, Retórico Fretes.

Levei seis meses nesse curso no Recife, no ano de 1961, quando conheci Gilberto Freyre. Por duas ou três vezes fui a Apipucos com um amigo do tempo de Juventude Universitária Católica, Vamireh Chacon. Voltei a Salvador. Naquela época eu já ensinava em duas faculdades: a Escola de Serviço Social e a Escola de Estatística.

Logo depois, fui nomeado chefe do escritório da Sudene na Bahia, em 1961. O problema da seca era muito sério e os Alimentos para a Paz chegavam e tinham que ser distribuídos. Começávamos a receber os projetos de incentivos fiscais e financeiros. Pensei em fazer a minha tese de docente livre sobre o tema dos incentivos ao desenvolvimento.

Trabalhei na Sudene de 1961 a 1963, ao tempo em que esboçava a tese. Eu estava fazendo uma tese para a qual não tinha nenhum conhecimento de metodologia de pesquisa. Minha tese de docente-livre vale pelo conteúdo que está lá, não pelo tratamento metodológico. Nunca tinha estudado metodologia da pesquisa. E não achei ninguém que me orientasse. Fiz por mim, e da melhor maneira que pude. Terminei em 63. Em 1964 fiz a docência-livre. Isso foi muito significativo porque naquela época ser docente-livre era ser quase um catedrático. Por isso tive acesso à cátedra de Economia Política que tinha

vagado com a aposentadoria de Augusto Alexandre Machado. Nomeado juiz do trabalho, tinha uma base financeira que me permitia viver e estudar.

No ano seguinte, participei de um projeto da Escola de Administração que foi muito importante para a comunidade. Um projeto de pesquisa do professor Rodrigues de Sena que nos permitia pesquisar aquilo que estávamos ensinando. Escrever sobre o que se ensinava. O projeto era financiado pela Ford Foundation e permitiu-me ter meus primeiros contatos com plano de curso, com os elementos de como dar uma aula. Até então, para mim, dar aula era pronunciar discurso magistral. Aquele projeto me ensinou a usar textos com os alunos, incidentes críticos, casos. Metodologia do Ensino, mas de forma muito prática, voltada para o ensino de Administração. Ao mesmo tempo, passei a ensinar uma disciplina que unia o útil ao agradável. Chamava-se Programas de Desenvolvimento Econômico e Social. Eu tinha a experiência da Sudene, a tese de livre-docência e a tarefa era escrever um manual sobre esse assunto. Escrevi uma série de artigos sobre desenvolvimento e um volume sobre governo e desenvolvimento.

Por aquela ocasião, minha mulher e eu resolvemos ir à França. Consegui uma bolsa. Durante o curso de Direito, freqüentei a Maison de France, dirigida pelo professor Raymond Van der Hagen. Era um centro de cultura muito importante. Formou toda uma geração. Lá estudavam Remy de Souza, Celina de Araújo, que depois se casou com Abraão Scheinowitz, Maria Luíza Guimarães. Em torno da Casa da França havia cinemas, exposições; era um centro de cultura. Ficava onde é hoje a Escola de Comunicação da UFBA. O Governo Francês havia fornecido recursos para a construção daquele prédio. E um mural muito bonito do Genaro de Carvalho, um mural enorme, ornava o prédio.

M.P. - *E onde foi parar esse mural?*

E.B. - Era toda uma parede pintada de folhas, aqueles vegetais do Genaro. Com a bolsa francesa, consegui a licença da Justiça do Trabalho. Fui para a França no final de 1964 e passamos lá até o final de 1965. Foi a minha primeira ida ao exterior. Matriculei-me na Faculdade de Direito e Ciências Econômicas, que naquela época eram juntas. Fiz o curso do professor Gaston Leduc, de Economia do Desenvolvimento; Raymond Barre, que depois foi premier, ensinava Economia Política. Com o Bartoli, fiz o curso de Economia do Trabalho. O de Planificação era o mais fraco de todos, não me lembro do nome do professor. Nessa época chamava-me a atenção a Escola Prática de Altos Estudos; fiz um curso lá, com o professor Barre, em forma de

seminários. Ele apresentava a problemática e cada um de nós tratava de um tema. Eu me encarreguei de um *exposé* sobre o papel do setor público no desenvolvimento do Nordeste.

Bem, pelo esquema de rodízio eram três os docentes-livres. Ou eu assumia em 1966 ou perdia o rodízio da cátedra. Estávamos ainda no tempo do regime de cátedra, professor era para mim catedrático ou não era nada, se bem que existissem os chamados professores de ensino superior. Professor que todo mundo reconhecia e conhecia era o professor catedrático. As outras categorias eram muito irregulares. Na Faculdade de Direito, professor assistente não podia sequer dar aulas teóricas, aulas magistrais. Não podia assumir o estrado. Hoje isso parece tão esquisito. Como o Brasil mudou!

Então requeri o meu rodízio na cátedra e ele me foi concedido. Passei a ser um docente-livre, regendo a cátedra de Economia Política da Faculdade de Direito, no ano de 1966. Na Escola de Administração, executei um programa amplo de Economia do Desenvolvimento, influenciado por toda a literatura que obtive na França sobre o assunto, como *A Pobreza das Nações*, de René Gendarme. Continuei como juiz do trabalho, porque na Faculdade de Direito era uma função temporária. De qualquer modo, eu me dividia muito. Ia e voltava entre o Interior e a Capital, entre ser juiz do trabalho e ser professor da Universidade. No ano seguinte não regi mais a cátedra, mas passei a ensinar à noite. O mestre Orlando Gomes disse: "você passa a ensinar à noite...". Era um curso financiado pela Fundação da Faculdade de Direito. Fiquei de 66 a 69 nessa vida de juiz do trabalho e professor da Faculdade à noite.

Sucedeu que assumi a Reitoria da UFBA, em 1967, o professor Roberto Santos. Em 1968, cheguei ao ano fundamental da minha vida. Ele me chamou para instalar a assessoria de planejamento da Universidade. Havia uma assessoria ligada ao Departamento Cultural, mas tratava apenas de problemas culturais, publicações, revistas etc... Então nós montamos a assessoria de planejamento em condições de lançar projetos sobretudo ligados à reforma e à redistribuição do pessoal docente, de alocação das disciplinas e junto com elas os professores. Trabalhamos com Zahidê Machado Neto, Maria José Gonçalves, Ana Maria Messeder, na implantação da reforma. Conversávamos com diretores, fazíamos levantamentos de professores e de disciplinas. Posso dizer a você que a departamentalização da Universidade saiu das minhas mãos. O processo efetuado foi o de debater as diretrizes da reforma nas faculdades: Medicina, Filosofia etc. Todo mundo queria saber o que era departamento. De 1968 a 1970 trabalhei muito na reforma universi-

tária. Quando Luiz Viana Filho assumiu o governo da Bahia, em 1968, através do secretário Navarro de Britto, fui convidado para integrar o Conselho Estadual de Educação, onde permaneci até 1983, tendo voltado em 1991.

Repare bem, eu era assessor-chefe da Universidade Federal da Bahia e ao mesmo tempo conselheiro da Educação. O segundo semestre de 1968 foi um ano trabalhoso para nós. Na Assessoria de Planejamento, passei a responder pelo Departamento Social da Vida Universitária (DSVU). O segundo semestre daquele ano foi todo voltado para passeatas, protestos de estudantes contra a situação política e também o reflexo da revolução dos estudantes de 1968, na Europa e nos Estados Unidos.

Assistíamos nas ruas aquelas passeatas que terminavam em tiro. Eu não sei como não morreu estudante na Bahia! Quando terminava tudo isso, como diretor respondendo pelo DSVU, ia ver quem estava no Pronto Socorro, para levar para o Hospital das Clínicas, que como sabemos pertence à UFBA, ou para casa. Dr. Roberto deu toda a atenção aos estudantes. A Universidade tomava conta dos feridos, com gente de perna lascada, pessoal espancado nas lutas com a polícia. Essa situação durou por todo o segundo semestre de 1968. Esse meu envolvimento com os problemas da Educação e da Universidade foi muito rico.

Em 1969, já se tinha a lei do Magistério Superior com três níveis: professor titular, professor adjunto e professor assistente. Então comecei a pensar no meu assunto de tese de professor titular a partir dessa experiência de trabalho na assessoria de planejamento. "O Departamento na Universidade" foi o meu tema de pesquisa. No fim de 1969, já estava com o projeto pronto e discutido com várias pessoas quando recebi o convite para ser o Secretário de Educação. Tive que tomar uma decisão muito séria entre deixar a Justiça do Trabalho, onde ganhava muito bem e não era cansativo, e optar pela carreira na área de Educação.

Tomei a decisão de deixar o cargo de juiz do trabalho, cargo federal com concurso, para ser professor da Universidade. Fui para a Secretaria de Educação. Ao mesmo tempo, solicitei remoção da Escola de Administração para a Faculdade de Educação da UFBA.

M.P. - *O Sr. acha que foi a Reforma que permitiu a profissionalização do professor universitário no Brasil?*

E.B. - Eu não tenho dúvida. Primeiro, no conjunto da Reforma, a lei cria as categorias de professores; até então não se tinha categorias claras. A lei que

instituiu a carreira do magistério é do final de 1965. Não havia a categoria de auxiliar de ensino. A Constituição de 1967 confirma tudo isso. Os acontecimentos de 1968 forçam a criação de um grupo para implantar a Reforma, de onde saiu a Lei 5.540. Aí incinera-se, abole-se a cátedra ou cadeira: "*A cátedra ou cadeira estão abolidas no Brasil*", diz textualmente a lei para que não houvesse nenhuma dúvida. Surge a figura do professor em regime de tempo integral. O professor adjunto com dedicação exclusiva passou a ganhar mais que secretário de Estado. Naquela época estava cedido pela Universidade para ser secretário e costumava dizer que queria mesmo era voltar para a Universidade, para ser professor. Claro que continuei dando apoio ao reitor Roberto Santos, mas nenhum outro cargo me apeteceu no Governo do Estado. A minha vocação sempre foi a Universidade. Quando deixei o governo, em 15 de março de 1971, voltei e assumi as minhas funções na Faculdade de Educação, para onde eu tinha me transferido.

M.P. - *Mas o Sr. foi secretário de Educação quantas vezes?*

E.B. - Duas vezes. De 1970 a 1971 e de 1983 a 1987. Até então (1970), minha única experiência em Educação era no ensino superior. Depois, com a Secretaria de Educação, comecei a pensar em termos de outros níveis de ensino, sobretudo do ensino primário e secundário, onde estava se discutindo a reforma Passarinho. Essa reforma estendeu a escolaridade primária de quatro para oito anos, integrando o ginásio à educação de 1º grau. Tomei contato também com a administração educacional.

M.P. - *O Sr. acha que é a partir dessa reforma que o ensino público, baiano e brasileiro, vai por água abaixo, com o ginásio virando um simples curso primário, eliminando-se juntamente com o admissão um velho rito de passagem entre a infância e adolescência?*

E.B. - Quando fiz meu exame de admissão, em Salvador, em 1946, o nível do Colégio Antônio Vieira e o do Colégio Central era mais ou menos o mesmo. Mas essa situação começou a se deteriorar. É preciso prestar atenção no seguinte: naquela época, em 1946, só havia um único colégio secundário público na Bahia; ao seu lado, três escolas normais: Instituto Normal de Educação, que depois passou-se a chamar ICEIA - Instituto Central de Educação Isaias Alves - e as escolas normais de Feira de Santana e Caetitê. A classe que freqüentava esses poucos estabelecimentos de ensino público era a classe média. Antônio Carlos Magalhães e Carlos Santana, por exemplo, foram alunos do Central. Grande parte da colônia judia freqüentava o Central, porque não havia problema religioso. Afora o Central, só o Colégio 2 de

Julho era aberto aos judeus. Estou falando dos judeus, porque eram uma minoria em ascendência. Mas o Central já dava sinais de decadência há algum tempo. Quando fui secretário de Educação pela primeira vez, tive vários problemas com o Central. Mas já havia vários colégios secundários na Bahia.

O que realmente pesa são as grandes demandas por educação e como o Estado pode atendê-las. Antes, a escola secundária pública era para uma elite, era pequena, como se fosse uma boutique. Depois, passou a servir a todo aquele que precisa de ensino secundário. Passamos a ter colégios em bairro. Tivemos a proliferação dos cursos de colégio. A reforma permitiu que pessoas que tivessem apenas curso superior ensinassem sem formação pedagógica. O esquema 1 e o esquema 2 destinavam-se a dar a formação pedagógica que não tinham. Mas investimentos maciços foram feitos no ensino primário através do Plano Nacional de Educação de 1961, cujo principal elaborador foi Anísio Teixeira. Depois, começaram os investimentos com salário-educação, a partir de 1964. Se você tem investimentos que são destinados ao ensino primário, é evidente que vai crescer a demanda para o ensino secundário/colegial e também para o ensino superior. A minha tese é que as universidades estaduais vão atender ao crescimento da demanda diversificadamente.

M.P. - *Detenhamo-nos na década de 70, à época da "grande transformação" da Educação Brasileira.*

E.B. - No que tange ao Estado da Bahia, a minha intenção voltou-se para a Universidade de Feira de Santana, que então nascia. Também tinha outra motivação: sou feirense. Assim, os atos constitutivos da Universidade e toda a preparação burocrática legal, que até então dependia exclusivamente do Governo Federal, consumiram muito do meu tempo. O Governo planejava também criar uma universidade no Sul do Estado, mas não houve suporte local. Em Feira de Santana, sim. Enquanto em Feira, em 1970, estava criada a Universidade, no Sul os caminhos tomados foram outros: uma federação de escolas sustentada pela CEPLAC até que, recentemente, no último governo ACM, criou-se a Universidade de Santa Cruz.

Em Feira de Santana, mudou-se até o nome de Faculdade de Formação de Professores para Faculdade de Educação, com três cursos: Ciências, Língua e Literatura e Estudos Sociais. Quando assumi a Secretaria, o curso de Ciências carecia de recursos para a sua instalação. Como tinha uma verba do gabinete, empenhei-a para criar o curso de Ciências. Leda Jesuínoaju-

dou-me bastante no particular. A primeira coordenadora desse curso foi a prof^a Maria Cristina Oliveira Meneses. Por pressões da população, essas universidades estaduais vão se definir e se consolidar nas décadas seguintes.

Quando saí da Secretaria de Educação, fiz concurso para professor titular com a tese sobre "O departamento na universidade", já na Faculdade de Educação. Em seguida, retornamos à Europa, a convite do prof. Raymond Poignant, para estagiar no Instituto Internacional de Planificação da Educação. Ficamos lá no ano acadêmico de 71 a 72. Produzi um *memoire* que se chamou "O ensino superior na Bahia, estudo da reforma, funcionamento e financiamento dos seus efetivos". Fiz também outros estudos sobre o financiamento do ensino superior na Colômbia. Nesse Instituto, comecei a pensar e

a trabalhar sobre o problema dos sistemas educacionais. O livro do Coombs, *A crise mundial da Educação*, trata de questões candentes: pagamento dos professores, evasão e repetência. A experiência que tive na Secretaria de Educação e as leituras e pesquisas feitas no Instituto fizeram-me sentir que estava me preparando para ser um profissional da Educação.

Quando voltei, entreguei-me totalmente a esse trabalho e coordenei o Mestrado em Educação, de 74 a 78, quando então fui para os Estados Unidos. Naquele período havia tão somente poucos mestrados em Educação no Nordeste. Particpei da criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPED. No total eram dez cursos de mestrado e um ou dois doutorados em Educação no Brasil. Como as coisas aqui vão mais rápido do que a gente pensa! Creio que a Educação vai tomando a sua dinâmica própria, embora ainda reste o problema dos professores. Em 1967/68, foram criadas as primeiras faculdades de ensino superior no interior do Estado. Em 1980, além das Universidades de Feira de Santana e do Sudoeste, existia uma Superintendência de Educação Superior.

Durante a década de 70, fui várias vezes aos EUA. Particpei da Conferência Internacional de Educação Não-Formal. Tinha ido aos EUA, em 1967, para um programa da Universidade de Harvard e em 1969 voltei para o mesmo programa. Em 1970, visitei secretarias de Educação e universidades. Mas sentia que a minha formação de docente-livre não me bastava, porque a docência livre formava para o ensino, jamais para a pesquisa. Sentia necessidade de uma melhor formação para pesquisa, embora já tivesse na prática atentado para o problema do método. Na época, a CAPES abriu muitas bolsas para o exterior. Foram cinco professores da UFBA para fazer o doutorado na The Pennsylvania State University: Alírio Fernando de Souza,

Haidê Correia da Silva, Ana Maria de Melo, Hermes de Melo e eu. Ficamos três anos conhecendo outro mundo universitário. Dinâmico, profissional, anglo-saxão etc. Não é um mundo perfeito, mas é mais dinâmico e mais moderno do que o nosso. Trabalhei com a Administração Educacional. Saí de lá com o meu Ph.D. sobre o Conselho de Educação, atribuições dadas e decisões tomadas. Fiz uma séria revisão da literatura com ênfase em pesquisa, cursos de Teoria da Administração Educacional, Introdução à Pesquisa voltada inteiramente para os programas educacionais.

Quando regressei, fui convidado a voltar à Secretaria de Educação, onde fiquei de 1983 a 1987, com outra experiência, internacional e bem mais elevada. Mas a Secretaria também era outra.

Minha primeira atitude foi estruturar a Secretaria de Educação. Produzimos seis leis delegadas: a transformação do IRDEB em fundação; a que estruturou o Conselho de Educação; o Conselho de Cultura; outra que estruturou os arquivos, dividindo-os em permanentes, históricos e circulantes; a que criou a UNEB, que é de junho de 1983, e uma lei que estruturou toda a Secretaria. Havia, por exemplo, assistência a estudante. Assim fizemos algumas inovações nessas leis. À UNEB, demos um *status* de universidade. Duas experiências serviram enormemente de modelo. A da UNESP, Universidade Paulista, e também a influência da universidade multi-campi, como a Pennsylvania State University. Os canadenses mandaram técnicos e ajudaram também. Ao mesmo tempo, na Secretaria, num período marcado pela abertura, viviam-se grandes problemas com os sindicatos, como a APLB. Enfim, exigências de uma nova ordem que estava surgindo e nós não estávamos compreendendo. Era o Brasil que estava se democratizando. Lembro-me que a Universidade Estadual do Sudoeste, em Conquista, tinha cursos não autorizados. Com o auxílio da ministra Esther de Figueiredo Ferraz, conseguimos o reconhecimento de mais de dez cursos superiores na Bahia. O Conselho de Educação da Bahia também nos ajudou bastante.

Trabalhei também no projeto para que a Bahia tivesse uma TV Educativa. Era dos poucos estados ainda sem TVE. Apesar de muitos problemas, conseguimos colocá-la no ar. Foi um período desafiante. A Secretaria estava imensa, com quase cem mil servidores, entre professores e servidores. Vários órgãos para administrar, IPAC, arquivos, três universidades. As dificuldades financeiras do Estado eram enormes, mas construímos muitas escolas. A Economia da Educação nunca coincide com a Sociologia da Educação.

M.P. - *Como assim, professor, explique isso por favor.*

E.B. - A Economia da Educação nos ensina que os recursos são escassos e devem por isso ser bem empregados. A Educação luta, por outro lado, com outros setores mais poderosos como o de construção de estradas. Quanto à Sociologia da Educação, essa nos mostra que o Estado não educa porque não lhe convém. É um problema de classe social. É por isso que digo que a Sociologia da Educação não tem nada a ver com a Economia da Educação. As duas variáveis vão por caminhos totalmente diferentes.

M.P. - *Só que, a meu ver, essa vertente da Sociologia da Educação, muito ingênua, é uma simplificação de teorias desenvolvidas alhures. Afinal a sociedade moderna exige que se passe pelo sistema escolar... É uma necessidade, uma demanda da sociedade e da economia. Tal demanda não existia por exemplo no Brasil colonial. Certo?*

E.B. - O que você diz é verdade. Li um excelente livro sobre o final do período colonial e o início da civilização do Brasil Império: *Longos serões do campo*. São as memórias de Ana Ribeiro de Góes Bittencourt. Ela mostra que o seu avô, no final do século XVIII, fez poucos estudos com um padre e foi o suficiente para ele gerir os seus engenhos e fazendas. Hoje, esse tipo de conhecimento que ele tinha não seria suficiente para ser um motorista.

M.P. - *O que o Sr. pensa serem os principais problemas da Educação Brasileira, considerando as diferentes esferas de ensino (municipal, estadual e federal) e as grandes mudanças - me refiro especificamente ao fenômeno da massificação do ensino, de 1970 para cá. No ICEIA, a maior escola normal de Salvador, têm-se seis mil alunos e não-sei-quantos professores e funcionários. Ou seja, a diretora lá administra quase tanta gente quanto a população de toda Alagoinhas na década de 60, quando eu morava lá? Será que ela está preparada para isso?*

E.B. - Vamos primeiro a um dos problemas que você tocou aí. Da massificação. Muitos dos nossos estudantes têm pais e avós analfabetos. O desempenho do aluno de hoje é mais complicado, porque você tem levas de alunos cujos pais nunca freqüentaram uma escola. A educação não é um fenômeno exclusivamente escolar. Há neste processo a escola, a família e os grupos de amigos. Os americanos estão muito impressionados com a influência dos amigos nas escolhas futuras do jovem, *learning peer*, um assunto para o qual nós ainda não acordamos no Brasil. Os conhecimentos que você adquire na camaradagem, nos pares, nas amizades. Esses são fatores importantes. A escola pública brasileira era até bem pouco tempo chamada de oficial. Além disso, a escola é um fator apenas. O apoio e o estímulo da família são o que

distingue a classe média das outras classes sociais em educação. Os fatores extra-escolares são sumamente importantes e devem ser computados quando se trata de avaliar o desempenho escolar.

Veja, por exemplo, o problema do analfabetismo. As projeções do IBGE dizem que só eliminaremos o analfabetismo no ano 2030. No início do século, o Brasil tinha 67% de analfabetos. Na década de 50, tínhamos 50%, e hoje temos 20% de analfabetos. Isso quer dizer que esta taxa vem diminuindo ao longo do século muito lentamente e no fim do século ela não vai desaparecer. Mas quem são os analfabetos? A população que está e estava no campo, e em torno das grandes cidades. São Paulo tem desgraçadamente 2 milhões de analfabetos. Esse problema do analfabetismo é um problema social. Não se tem notícias até hoje de uma sociedade totalmente educada, que não fosse rica, que não tivesse renda. Para alguns estudarem, é preciso que outros trabalhem e paguem a educação dos que estudam. Anísio Teixeira usava uma frase que na ocasião me escandalizou: "a educação é cara". Quando cheguei nos Estados Unidos descobri que Anísio tinha razão. A educação é muito cara e a educação de qualidade mais cara ainda. No gabinete do meu professor de Economia da Educação nos EUA encontrei esta frase: "se você pensa que a educação é cara, tente a ignorância." Não há outra salvação para o homem e para a mulher que não seja a educação.

O analfabetismo é um problema social das pessoas que não dispõem de recursos; mas é também um problema curricular. O Brasil é um dos países que mais tardaram em admitir a prontidão do aluno, sobretudo das populações urbanas. A Emília Ferreiro demonstrou isso. Exige-se uma certa prontidão na escola mas não se reconhece a prontidão não-escolar que o aluno traz de fora. Há sempre um grupo que tem problemas psicológicos, mas é pequeno.

A democratização/massificação do ensino em todos os níveis é um fato. As formaturas nesta década na UFBA são muito diferentes das formaturas do meu tempo. Continua o acesso da classe média, mas agora há uma baixa classe média com filhos se formando pela UFBA, o que não havia anteriormente. Na Bahia, quando os grupos de baixa renda estão presentes são geralmente os mais negros. Há nas formaturas da UFBA, hoje, pardos, negros e mulatos. Se você fosse à minha formatura, há quarenta anos, não encontraria jamais os grupos negros e amorenados de hoje.

Outro fator importante é que a Educação tem sua própria dinâmica, sobretudo nos centros urbanos onde há escolas primárias. O aluno da escola primária pensa no seu próximo nível de aprendizado e na chance de obter um bom treinamento, se possível de nível superior. Agora, as estruturas estatais, as estruturas públicas, estão aptas a oferecer isso? O Colégio Severino Vieira hoje tem dez mil alunos, é mais que a população de alguns municípios. A Administração Educacional não foi feita para dirigir escolas de dez mil alunos. Eu não me lembro de ter encontrado nos Estados Unidos uma escola com dez mil alunos. Um bom tamanho para uma escola são dois mil alunos, no máximo.

Têm-se terríveis problemas administrativos. Uma das soluções que vejo é distribuir os encargos educacionais com todos os poderes públicos. Se o município é um poder público, ele tem que atuar. Felizmente, no Nordeste ele vem atuando muito. Segundo o INEP, há uma correlação entre miséria e Educação municipal. Quanto mais pobre a população no Brasil, mais o município está presente na Educação. A população está pressionando para entrar na escola, não fica mais apática.

M.P. - *O Sr. acha ainda que permanece a hábito de entregar a direção e administração das escolas a mulheres de deputados, que nem sempre estão preparadas ou têm vocação para dirigir escolas?*

E.B. - Não é a mulher do deputado que é apontada para dirigir escolas. Elas não fariam isso. Mas sim a mulher de influência política, porque a escola é um centro importante, sobretudo nos bairros populares e periféricos e também em algumas cidades do Interior. As escolas funcionam para agenciamento de votos. A escola não tem poder, mas é um núcleo de agenciamento político-eleitoral. Por isso, há interessados em botar e tirar diretor. Na medida em que você democratiza a sociedade e a escola passa a ter um dirigente eleito ou escolhido pela escola, isso talvez melhore. É o único caminho que eu vejo para mitigar a influência político-partidária na escola.

M.P. - *Os estados ricos do Brasil possuem em média 22 estudantes universitários para cada mil habitantes A Bahia possui somente 11,3 universitários para cada 1.000 habitantes...*

E.B. - As cifras são piores. São 3,9 estudantes universitários para cada mil habitantes. A Universidade Federal não se expandiu, tem três mil e poucas vagas desde 1969. Ela diversificou a composição da demanda na oferta de cursos. Antes só tinha os cursos tradicionais, Direito, Engenharia e Medicina. Diversificou os cursos, mas manteve o mesmo número total de vagas.

Não acho que ela deveria aumentar o número de alunos, mas deveria expandir e reforçar a pós-graduação e portanto a pesquisa. Acho que a expansão da pós-graduação e da pesquisa deveria ser a política da Universidade Federal. Ela podia ter, como um todo, certas atitudes sociais que a Faculdade de Educação, por exemplo, está tendo: curso de alfabetização para seus funcionários. Melhorar o nível educacional dos funcionários. Outra atitude que percebo é uma verdadeira ojeriza a cursos noturnos. Assim, você tem uma enorme sub-utilização do espaço. Há um preconceito no Brasil contra universidade noturna. Há também certas atitudes que me preocupam: o Brasil é um país que precisa fazer tremendos esforços em Educação, mas cada vez tem menos dias de aula. Tome, por exemplo, o ano escolar americano: até os feriados são desprezados, existem poucos feriados. No Brasil...

Eu me habituei anglo-saxonicamente a trabalhar dia de domingo, que é o melhor dia para mim para trabalhar. São comportamentos como esses que faltam ao Brasil. Em São Paulo, onde há um espírito de concorrência entre

os professores, existem mais atitudes acadêmicas. Nos EUA, as bibliotecas funcionam aos sábados e domingos. Não creio que essa dedicação ao trabalho e este espírito de concorrência exista no mundo latino.

M.P. - *Como o Sr. vê a relação entre a Secretaria de Educação, as universidades estaduais e os outros órgãos de treinamento do Estado? Elas me parecem distantes e superpostas.*

E.B. - Que o Estado tenha meios de reciclar seu pessoal, acho bom. Talvez as universidades estaduais pudessem fazer esse trabalho. O Estado deveria canalizar recursos para isso. Seria uma maneira inclusive do Estado fortalecer suas instituições universitárias. Noto, entretanto, que a UEFS, sob Josué Melo, e a Universidade do Sudoeste, com Pedro Gusmão, têm um grande dinamismo. O Estado paga o professor, eles fazem o resto. Eles buscam dinheiro fora, movimentam políticos. O reitor não pode ficar parado de jeito nenhum. Tem que procurar a fonte 00 do Estado. Ela é muito importante para financiar os trabalhos das estaduais. A fonte 00 é a fonte do tesouro.

M.P. - *Por que nos países chamados civilizados as crianças e adolescentes passam o dia inteiro na escola e no Brasil nunca sequer se contemplou esta possibilidade?*

E.B. - Uma das melhores maneiras de mudar atitudes e mentalidades seria ficar mais tempo com a criança na escola. A experiência dos CIEPs no Rio de Janeiro, no governo de Brizola, foi deste tipo. As várias leis orgânicas

municipais contemplam a escola em tempo integral. A Universidade Federal tem um currículo que requer manhãs e tardes dos alunos, mas há uma grande reação. As universidades particulares oferecem cursos em um só período. As conseqüências disso para o aluno e para o professor são expressivas. Vejo uma grande necessidade de se mudar o quadro para termos alunos e professores o dia inteiro na escola.

M.P. - *Dizem que todos os secretários de Educação do Brasil afora se transformam em deputados. Por que o Sr. resolveu negar essa tradição?*

E.B. - Vou confessar que tive várias tentações. Depois, percebi que era melhor ficar na Educação e concluir alguns projetos: expansão do ensino estadual, construção de novas escolas e os outros já mencionados no decorrer desta entrevista, como a TVE e a UNEB, que criei.

A máquina ficou mal acostumada em trabalhar para transformar secretários em políticos. Essa tradição começou a morrer comigo e nunca mais ninguém saiu deputado. Bom, no século passado, também, os políticos passaram pela Educação. O pai de Rui Barbosa, que foi deputado provincial, por mais de dez anos liderou a Educação Baiana. Essa tradição, portanto, é muito velha. Antes do governo da Revolução, Wilson Lins reforçou sua carreira política na Secretaria de Educação. É uma tradição que vem do Interior, envolve prefeitos. O cargo de secretário de Educação é muito poderoso no Brasil. Na Bahia, ele dispõe de um orçamento que é maior do que o do Estado do Rio Grande do Norte. Os recursos são poucos, mas em termos comparativos é um cargo muito poderoso, que dispõe de pessoas para movimentar como o secretário deseja. Poucos países do mundo têm um cargo de secretário de Educação tão poderoso. Nos EUA, como na Inglaterra, a Educação é organizada localmente, distritalmente. Isso nunca conseguimos no Brasil. Tudo que for para se fazer distritalmente no Brasil há uma grande reação contra. Nunca conseguimos a dimensão local da Educação.

M.P. - *O que o Sr. acha que se pode fazer para melhorar a situação?*

E.B. - Você tem que prestar atenção às oligarquias. Não há divergências políticas maiores com referência ao destino do Estado. Vejo muito a política do dia-a-dia. Para mudar as políticas educacionais é preciso, também, que haja mudança na sociedade lá fora. As políticas educacionais não mudam por si mesmos. O poder da Educação é semelhante ao da religião e da publicidade. Não é um poder coercitivo, não é um poder compensatório. É um poder condicionado. Você veja que, em São Paulo, há muito tempo já houve

a queda das oligarquias, e por isso você tem muitos grupos, tem o PT, o PMDB, o PSDB, condicionando uma pluralidade de partidos.

Na Bahia, você tem uma liderança monolítica, que é ACM, e outras que tentam agrupar-se sem muita objetividade através das oposições. Apresentaram agora nas últimas eleições três candidatos de oposição, deixando o governo (ACM) com todas as armas na mão. Vejo finalmente algo novo aparecendo e que estou estudando. Apresentei um projeto ao CNPq sobre isso: algumas administrações municipais estão surgindo com grande ímpeto no que tange à educação básica. Várias prefeituras estão se organizando: Dias d'Ávila em parceria com a Caraíba Metais, Catu com a Fundação Clemente Mariani, Feira de Santana em parceria com Deus-e-o-mundo, Itabuna se organizando por ela mesma, embora tenha ainda grandes problemas. A Prefeitura de Conquista criou Conselho Municipal de Educação. São fatos novos. A forma como estão sendo feitas essas parcerias é muito diferente de experimentos anteriores. Há uma articulação com outras instâncias educacionais como a universidade. Na medida em que essas prefeituras começam a organizar sua Educação, vai haver um grande mercado para os egressos do curso de Pedagogia. Os municípios têm delegação para constituir seus sistemas. Talvez seja esse o caminho para canalizar os três sistemas de Educação - federal, estadual e municipal - para uma escola única, que dependa da comunidade. Se organizássemos as escolas distritalmente melhoraria muito a Educação.

M.P. - *Creio que o mesmo poderia ser dito sobre o voto distrital. Não interessa aos políticos, porque teriam que prestar conta a um distrito, a uma área específica. Como estamos é muito melhor...*

E.B. - Acredito no distrito como unidade educacional. O sistema distrital é muito mais democrático. A falta de democracia social no Brasil se reflete sobretudo na Educação. Nosso centralismo não é político, é sociológico. O autoritarismo, antes de ser político, é sociológico. O autoritarismo não é um problema meramente político. Se o fosse poderia ser resolvido com leis e decretos. Mas o autoritarismo vem junto com a centralização dos recursos. Não existe camisa-de-força maior que o currículo brasileiro. Nacionalmente imposto, você sabe que não está funcionando mas tem que cumpri-lo. Existem tantas coisas necessárias à formação das pessoas que não estão no currículo no Brasil...

NOTICIÁRIO

VIAGEM DE ESTUDO ÀS UNIVERSIDADES DE PÁDUA E FLORENÇA - ITÁLIA

222
1996

Revista da FAEEBA, Salvador, nº 5, jan./jun.

A atual gestão da FAEEBA tem como uma das diretrizes políticas de trabalho a ampliação das articulações interinstitucionais da Faculdade, com o objetivo de fortalecimento do currículo, da sua produção científica e cultural e das suas ações extensionistas.

A viagem de estudos empreendida no período de 10 a 23.01.96 pela Direção da FAEEBA e pelos docentes Gianni Boscolo, Yara Dulce Ataíde e Aline Mascarenhas Cerqueira às Universidades de Pádua e Florença, na Itália, foi um dos passos na direção dos propósitos acima citados. Vale ressaltar que esta viagem foi uma iniciativa dos próprios docentes participantes e da professora Dilma Evangelista da Silva. O prof. Gianni Boscolo, do Departamento I, viabilizou as articulações com a Facoltà di Scienze dell'Educazione, da Universidade de Pádua, em função das quais foram definidas a programação de trabalho naquela Faculdade e uma Minuta de Acordo a ser aprovada por ambas as partes.

O objetivo principal desse Acordo é viabilizar um intercâmbio científico e cultural entre alunos e docentes das duas Faculdades, e apresenta os seguintes objetivos específicos: no que tange aos alunos, a possibilidade de freqüentar disciplinas de cada uma delas, incorporando-as ao seu currículo e, em relação aos professores, a realização de trabalhos científicos e participação em cursos e eventos.

Através de contatos com instituições de ensino de 1º e 2º graus, em Pádua, a equipe teve também a oportunidade de adquirir informações sobre o sistema de ensino público italiano nesses níveis, cuja principal característica é o alto nível de qualidade do trabalho educativo, com índices baixíssimos ou quase inexistentes de reprovação escolar, bem como, no caso do 2º grau, a dispensa de processo seletivo para ingresso na Universidade em virtude do alto preparo dos alunos, tanto nos cursos propedêuticos quanto nos profissionalizantes.

Outro aspecto a salientar são as condições salariais dos docentes, incomparáveis aos padrões brasileiros, sobretudo do Nordeste, vez que lá o salário inicial se situa em torno de US\$800,00, alcançando até US\$1.000,00 no ensino elementar (1ª a 4ª séries). Tal condição, aliada à proibição ao docente de exercer cumulativamente outro cargo público, faculta uma oferta mais ampla de professores, permitindo a manutenção de um sistema de trabalho pedagógico no qual para cada 2 classes de alunos atuam 3 professores.

Os resultados do trabalho desenvolvido com a Facoltà di Magistero abrem amplas perspectivas para a consolidação do Acordo, devido à seme-

lhança entre os currículos daquela Faculdade e os da FAEEBA e às peculiaridades das disciplinas metodológicas da nossa Faculdade, vistas com grande interesse pela Faculdade Italiana.

O avanço alcançado, em Pádua, levou à aprovação da proposta de intercâmbio, por unanimidade, pelo Consiglio di Facoltà di Magistero. Prevê-se, a partir de abril, a criação de uma comissão da UNEB para proceder aos estudos de viabilização do Acordo.

A FAEEBA ainda aguarda um resultado favorável dos contatos feitos com a Facoltà de Scienze dell'Educazione da Universidade de Florença, para os mesmos objetivos acima destacados.

Ivanê Dantas Coimbra
Diretora da FAEEBA