

# Humanidades

# EDUCAÇÃO

DE PARCERIA  
EM PARCERIA,  
ESTAMOS  
CONSTRUINDO  
NOSSA MARCA.



Uma filosofia de trabalho

**C**ertamente posso afirmar, sem medo de errar, que todos nós já estamos cansados de ouvir — com certeza a cada quatro anos — a eterna promessa política de que será dada ênfase à Educação e à Saúde. Por que será que esses pontos são tão suscetíveis de atrair a atenção, ou melhor, a esperança, da população?

Os motivos são poucos, ou talvez seja somente um: precisamos muito desses pontos. Saúde, por motivos óbvios. Educação tornou-se uma demanda no momento em que “ganhamos”, da evolução, o ônus da consciência e da inteligência que se encontram intimamente atreladas.

Desde o início das civilizações humanas, a educação foi tomando seu lugar de destaque até que chegou aos dias atuais, onde é imprescindível. A concretização da cidadania passa pelas escolas. Nelas, os jovens aprendem as regras sociais (somando-se às que aprenderam no convívio familiar), as regras gramaticais, as matemáticas, as físicas, as químicas, as do desenho, as da pintura, as da poesia, as da história e tantas outras mais. Deixo registrado aqui o fato de que os jovens não aprendem... ética! Salvo alguns poucos que podem ter acesso ao estudo da filosofia, mas tudo se passa no campo das idéias.

Por que a escola não prepara nossos alunos para a vida real? Aquela que cobra, nas ruas, o que não aprendemos em nenhum outro lugar.

Todas as instituições são representativas das sociedades que as geram. Os recentes e terríveis episódios de violência, por parte das polícias militares, que assistimos com horror nos telejornais, servem para pensarmos melhor sobre a origem daqueles atos de violência. A polícia, organização milenar entre os homens, é o braço armado do Estado, que é o “síndico” da sociedade. No fundo, quando a polícia age, ela o faz em nome de uma sociedade que a representa. Os homens são violentos. Quando surge o consenso de que “matar bandido” é bom, estamos praticamente autorizando a violência generalizada, uma vez que os agentes da sociedade são homens que estão imersos nas sociedades que os paga.

Os Estados totalitários, os tiranos de modo geral, nunca possuem nada de valor. Para que o Estado se arme, é preciso coletar impostos, que vão comprar as armas que aquele mesmo Estado vai usar contra o povo que pagou as armas! A humanidade não tem muita lógica se não admitirmos que o grande móvel dos homens é a força. Admiramos os fortes e os poderosos, como nos tempos das cavernas. Ainda trazemos em nossas entranhas um grande e feio réptil que nos diz como agir. Acho bastante plausível pensar que os policiais que são violentos com a população acreditam estar sendo úteis à sociedade.

Há pouco tempo, assistimos, também nos telejornais, um policial militar no Rio de Janeiro puxar um assaltante para traz de um veículo e executá-lo, diante das câmeras de TV. A reação da população foi muito pequena diante do fato bárbaro. Mas ele era um bandido! Esse é apenas um elo da corrente. Hoje, mata-se um bandido, amanhã será a vez de um desafeto ou de um marido, ou, como é mais comum, de uma esposa. Nossa capacidade de sentir o horror está ficando seletiva demais.

Pode-se argumentar com a existência das leis. É certo que as leis existem para colocar regras para as sociedades (a lei também não é objeto de estudo nas escolas), mas quem faz as leis? Serão pessoas isentas, com o pensamento na coletividade? Parece que nunca foi assim, uma vez que Ovídio, na antiga Roma,

# Grito

já registrava que “o propósito da lei é prevenir que o mais forte sempre faça a seu modo”. Ora, quem são os mais fortes nas sociedades? A história é capaz de mostrar que os grupos mais fortes são variáveis no tempo. Já tivemos os senhores feudais, que tinham leis que davam direitos para si e deveres para o povo. Já tivemos leis que davam direitos especiais aos padres, que detinham a exclusividade do conhecimento. Já tivemos a época em que a elite era formada pelos comerciantes, o que levou Adam Smith a escrever que “quando os comerciantes se reúnem, o fazem, geralmente, para saquear o público”. Podemos mudar o nome da classe dominante, mas a frase de Adam Smith sempre valerá. Hoje temos banqueiros que recebem milhões para continuarem ricos, e os que recebem salário mínimo devem continuar assim, para o bem do país! Temos uma nova classe dominante que, muitas vezes, se reúne para saquear o povo. Essa classe mudou-se de lugar, veio para o Planalto Central e dedica-se a conseguir novos privilégios, enquanto a população não tem curativos para as feridas nem do corpo nem do espírito.

Quando assiste à impunidade das elites, o que o jovem pode apreender do fato? O exemplo é um grande ato pedagógico. Algumas vezes temos a nítida impressão de que os corruptos não são punidos nem cobrados porque o país é uma grande “fila” aguardando a sua vez. Quando verbas milionárias da União são desviadas da saúde e da educação, são milhões de anônimos que estão sendo “espancados” e, muitas vezes, condenados à morte, por falta de tratamento ou à ignorância, por falta de escola.

E todo o horror da sociedade dura o tempo de algumas manchetes nos jornais. Nossa capacidade de consternação está muito ligada ao tipo de pessoa que sofre com a ação executada.

Falta uma coerência mínima nas ações da sociedade para que seja possível a construção de um mundo mais justo. A expectativa de vida aumentou muito, desde as cavernas até nossos dias. Hoje os homens vivem mais, chegam aos 60, 70 e aos 80 anos muito mais facilmente do que chegavam antes. Mas valerá a pena? A sociedade investe no avanço médico, cria condições biológicas para que as pessoas possam viver mais e... discrimina os idosos! A sociedade investe para manter os idosos no mundo, mas nega a eles um lugar decente.

“A gente, na vida, tem que tomar o costume de desejar o impossível, por que o possível é muito difícil”, escreveu Rachel de Queiroz. Vamos aprender e passar a desejar o impossível, isto é, uma sociedade mais ética, mais decente, com o pensamento mais coletivo do que individual, como ocorre desde as cavernas. Evoluímos tecnologicamente, cientificamente, mas nossa ética é contemporânea dos *Australopitécineos*.

Já ouvimos que educar é libertar! Mas libertar quem? De quê? E para quê? É libertar a nós mesmos, de quê? Do primitivo que trazemos dentro de nós. E para quê? Para podermos viver em paz!

**A** Editora Universidade de Brasília, por meio da revista *Humanidades*, edição especial sobre Educação, faz uma homenagem póstuma à grande obra educacional de dois brasileiros que morreram recentemente, Darcy Ribeiro, em dezembro de 1996, e Paulo Freire, em maio de 1997.

**Airton Lugarinho**  
**Editor Executivo**

# Apresentação

Um artigo muito interessante, intitulado "What Psychology Can We Feel Sure About?", publicado no *Teachers College Record* de fevereiro de 1960, o psicólogo Goodwin Watson lista cerca de cinquenta proposições curtas sobre o que à época era considerado como teoria psicológica universalmente aceita à luz de pesquisa científica.

Se o mesmo questionamento fosse feito – no passado, no presente ou mesmo no futuro – sobre a educação, a resposta seria desconcertante. Que proposições poderiam resumir o conhecimento sobre um campo de ação extraordinariamente complexo que depende não apenas dos resultados de pesquisa de praticamente todas as disciplinas do saber, mas sobretudo da sabedoria humana acumulada ao longo do tempo?

A única afirmação segura que se pode fazer a esse respeito é que a educação está em constante processo de invenção e reinvenção social. A asserção, que vem de trabalhos pedagógicos clássicos da década de 1960, devidos, sobretudo, ao psicólogo educacional Jerome S. Bruner, ilustra o que de mais importante o homem aprendeu até hoje sobre educação, depois de praticá-la (na acepção antropológica) desde o surgimento da linguagem oral, há mais de um milhão de anos, passando pela invenção da palavra escrita, cerca de cinco mil anos atrás, e chegando à sociedade informatizada dos nossos dias.

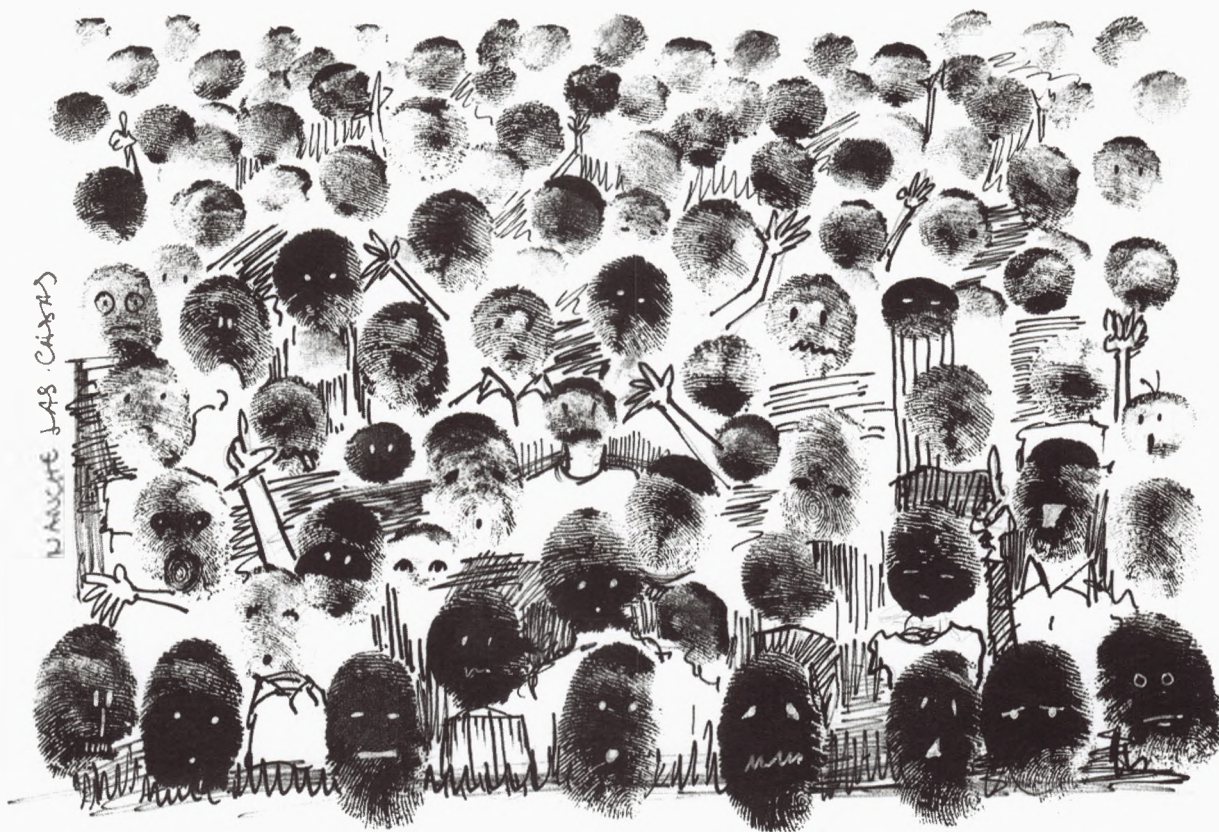


Ilustração Nanche Las Casas

De fato, cabe a cada geração repensar e redefinir a natureza, a direção, os objetivos, os conteúdos e os procedimentos da ação educacional, de modo a assegurar a formação, com liberdade, responsabilidade e racionalidade, das presentes e futuras gerações.

É o que faz a Editora Universidade de Brasília com este número especial da revista *Humanidades*, dedicado inteiramente à *Educação*. São dezessete artigos de autores brasileiros, sobre temas os mais diversos, que exploram aspectos do pensamento, da teoria, da prática, da legislação e da política educacional do Brasil de hoje.

Espera-se que *Humanidades – Educação* seja apenas a primeira de um conjunto de iniciativas para reencetar o debate sobre o assunto no país. Pretende-se, nesse sentido, que este número especial da revista venha a ser o núcleo de um livro de autoria coletiva, que possa culminar com dois seminários, um nacional e outro internacional, sobre o que pensa e o que propõe a presente geração a respeito da educação no mundo contemporâneo. Isso é necessário e até urgente, pois sabemos do gigantesco salto que o Brasil terá que dar, sem mais adiamentos, para colocar a educação no centro das prioridades nacionais, se quisermos resolver nossos graves problemas políticos, socioeconômicos, culturais, técnico-científicos e ambientais, e assim responder pronta, efetiva e eticamente aos imensos desafios que se nos colocam na transição de séculos que se aproxima.

**José Maria G. de Almeida Jr.**  
***Editor convidado***

# Sumário

## E • X • P • E • D • I • E • N • T • E

A revista *Humanidades* é uma publicação da Editora Universidade de Brasília

**Editor responsável**  
Ailton Lugarinho

**Preparação de originais**  
Fatima Rejane de Meneses e Gilvam Joaquim Cosmo

**Edição de arte**  
Nanche Las-Casas e Resa (H&B Design)

**Capa**  
Resa

**Ilustradores**  
Chico Regis, Fernando Lopes, Fred Lobo, Maurício Borges.

**Acompanhamento gráfico**  
Elmano Rodrigues Pinheiro

**Preço**  
R\$6,50 (exemplar avulso)  
R\$22,50 (assinatura: quatro números)

**Atendimento ao assinante**  
Vera Olga Hoffmann Kohler  
(061) 226-6874 Ramal 32

**Endereço**  
Revista Humanidades  
Editora Universidade de Brasília  
SCS, quadra 2 no 78, Edifício Ok. 1º andar  
70.300-500 Brasília, DF  
(061) 226-6874 Ramais 21 e 22  
Fax (061) 225-5611

Fotolitos

Impressão

Os artigos são de inteira responsabilidade dos autores.

Editora Universidade de Brasília  
Alexandre Lima (Diretor)  
João Claudio Todorov (Reitor)

## ERRATA

As ilustrações do artigo "utopia modernista e realidade multicultural" publicadas no número anterior da revista *Humanidades* são de autoria de Vicente Martinez.

- 1 **GRITO**  
AIRTON LUGARINHO
- 3 **APRESENTAÇÃO**  
PAULO RENATO E SOUZA
- 6 **GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: RUMOS E PERSPECTIVAS**  
PAULO RENATO E SOUZA
- 12 **ESCOLA CIDADÃ E DE QUALIDADE**  
ANTONIO IBANES
- 19 **A EDUCAÇÃO: DIRETRIZES E BASES**  
DARCY RIBEIRO
- 24 **NOTA TÉCNICA**  
VITAL DIDONET
- 33 **NOVAS IDÉIAS PARA AS LICENCIATURA**  
O. FROTA-PESSOA E NELIO BIZZO
- 45 **DOLLY, OVELHA OU LOBA**  
JOSÉ MARIA G. DE ALMEIDA JR.
- 58 **O CIO DE GAIA**  
AIRTON LUGARINHO DE LIMA CAMARA
- 68 **SEXO E EDUCAÇÃO**  
ROSELY SAYÃO
- 75 **PENSANDO EM SUBSÍDIOS FILOSÓFICOS PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR**  
ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO
- 83 **EDUCAÇÃO: DISCURSO DA PRIORIDADE NACIONAL**  
HELOÍSA HELENA DE OLIVEIRA LOBO
- 89 **EDUCAÇÃO INFANTIL**  
VITAL DIDONET
- 99 **DE ESPORTE NA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO NO ESPORTE**  
EMILE P. J. BOUDENS
- 111 **MAPA-IMAGEM MULTITEMPORAL DO DISTRITO FEDERAL**  
RAFAEL SANZIO ARAÚJO DOS SANTOS
- 124 **DECISÕES POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA E OS DESAFIOS DA TRANSITORIEDADE**  
HAROLD DREFAHL
- 132 **QUESTÃO ESTUDANTIL**  
PAULO SENA
- 141 **AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA**  
GEORGE DE CERQUEIRA LEITE ZARUR
- 150 **EDUCAÇÃO, CIDADANIA DIVERSIDADE CULTURAL**  
RICARDO ORÍ
- 160 **AValiação do Ensino Superior no Brasil: Por Que Não?**  
RICARDO CHAVES DE REZENDE MARTINS

# Globalização e educação: rumos e perspectivas

PAULO RENATO SOUZA

**S**e para a história política, como quer Hobsbawm, o século XX terminou há sete anos com o impressionante redesenho das fronteiras geográficas e ideológicas do mundo, para a história da economia, o século XXI talvez tenha começado entre os anos 70 e 80 do presente século, com o início da era da informação.

Do ponto de vista da história econômica — que inevitavelmente imbrica na história social e política —, as grandes épocas são aquelas que apresentam mudanças de caráter estrutural. Erros de perspectiva podem ser cometidos quando o foco está muito próximo, mas pouca gente duvida, a esta altura do século, que estamos metidos numa nova revolução industrial — a terceira nos últimos duzentos anos — com todas as consequências sociais e políticas que um evento dessa natureza acarreta. O mundo, portanto, seguramente vive uma nova grande época.

As duas revoluções industriais anteriores, tal como acontece agora, constituíram momentos da história em que a maneira de produzir deu saltos gigantescos, com enorme impacto sobre o consumo, o emprego, o salário e especialmente sobre a produtividade do trabalho. Mais que isso, recorde-se que durante a primeira revolução, que se deu na segunda metade do século XVIII, a produção fabril substituiu a produção artesanal e o capital industrial tomou o lugar do capital mercantil como grande motor do mundo. Foram imediatos os efeitos sobre a organização do mundo e o realinhamento dos países, como foi também o momento de consolidação dos estados nacionais e de domínio da Inglaterra a partir justamente da produção industrial.

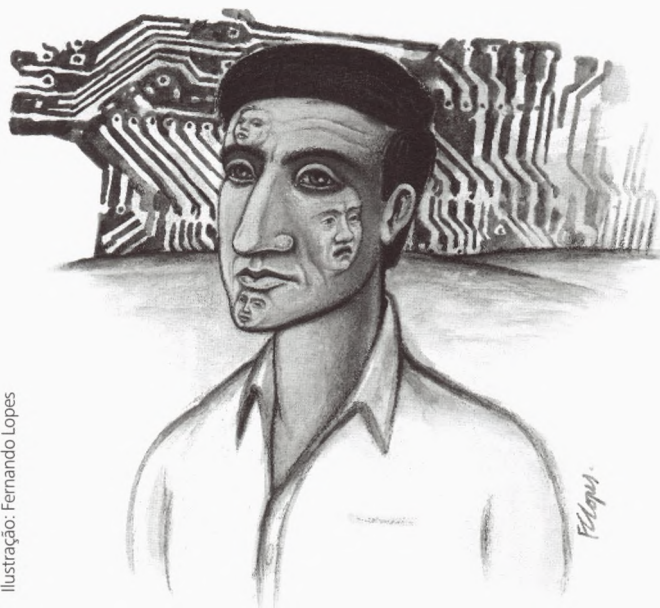


Ilustração: Fernando Lopes

**Paulo Renato Souza** é ministro da Educação e do Desporto. Graduado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizou seu mestrado na Universidade do Chile e o doutorado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), já como professor de seu então Departamento de Economia. Foi professor nas universidades do Chile e Católica do Chile, bem como professor visitante no Institute for Advanced Study de Princeton, na PUC de São Paulo e na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ministrou também cursos de especialização na Organização das Nações Unidas. Entre 1986 e 1993 foi reitor da Unicamp, tendo sido anteriormente secretário da Educação do Estado de São Paulo e presidente da Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo. Antes de incorporar-se ao governo Fernando Henrique Cardoso, em 1994, foi diretor de operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em Washington. É autor dos seguintes livros: *Emprego, Salário e Pobreza* (Hucitec, 1980), *O que São Empregos e Salários* (Brasiliense, 1985) e *Quem Paga a Conta? — Dívida, Déficit e Inflação nos Anos 80* (Brasiliense, 1989).

Naquele instante, por mais que indivíduos ou grupos invocassem o caráter nobre da produção artesanal e a qualidade superior de seus produtos, o processo de transformação fabril já havia dado sinais claros de que era inexorável. Por melhor que fossem os tecidos manuais, por mais atraentes do ponto de vista estético, o tecido industrial estava fadado a superar amplamente a produção artesanal. Quem não adotou a nova forma de produção rapidamente perdeu a capacidade de competir. Dificilmente caberia, naquela circunstância, uma política nacional, regional ou mesmo local de oposição ao cenário que se configurava. Desse processo se beneficiariam, ao longo dos cem anos seguintes, os países que melhor souberam compreender o fenômeno e aproveitar-se dele, implementando políticas capazes de favorecer sua entrada definitiva no novo ciclo de desenvolvimento, que correspondia, na verdade, a um novo passo das sociedades produtivas.

O segundo momento de grande transformação se deu no início do presente século, com a automação e a massificação do modo de produzir a partir do surgimento das linhas de produção. Foi talvez uma revolução menos importante do que a anterior no que diz respeito à radicalidade de sua ruptura, mas foi de todo modo uma revolução de primeira ordem, na medida em que permitiu saltos de qualidade comparativamente significativos. Foi o período da afirmação e do agigantamento da indústria de transportes e de bens de consumo em geral, marcada, de resto, pela consolidação da produção em série. Como da primeira vez, o mundo se reorganizou em função das mudanças tecnológicas e de produtividade que se

registraram a partir daí. Os Estados Unidos foram o grande protagonista deste segundo momento.

Quanto ao momento que vivemos, identificável a partir dos anos 70 pela ruptura que se processou em relação às formas até então vigentes de organização da produção, pode-se dizer que é tão importante quanto a primeira revolução e mais significativo, seguramente, que a segunda no que concerne a seu impacto sobre as formas de organização do mundo e também sobre o ordenamento da vida em si.

Baseada sobre dois eixos principais, ambos historicamente plantados nos anos 70 — na emergência da informática e no avanço espetacular das comunicações —, cabe à terceira revolução industrial o mérito de ter conduzido o mundo a uma escalada tecnológica sem precedentes. Basta considerar a grande mudança que houve na tecnologia de produção industrial a partir da informatização para ver que o salto foi não só gigantesco, mas também qualitativo. Talvez seja nostálgico pensar no torneiro mecânico da indústria automobilística dos anos 70, o profissional que, ao lado do ferramenteiro, detinha a liderança do processo industrial — sendo um o coração da fábrica e o outro o detentor do processo de fazer as ferramentas. A verdade é que muitos desses torneiros e ferramenteiros estão hoje atuando como autônomos na área de serviços porque perderam sua importância no processo produtivo e foram substituídos por um torno de controle numérico, em que o operador é uma pessoa que já não precisa da habilidade manual que eles tinham, nem do seu conhecimento de materiais, bastando a este, por outro lado, saber manejar o computador.

Uma das características da terceira revolução é que ela trouxe uma

mudança radical não apenas na forma de produção, mas também na maneira de organização política. O grande salto da comunicação rompeu literalmente as barreiras nacionais dos países, não sendo mais possível mantê-los fechados. A ruptura do bloco socialista, a queda do muro de Berlim e a abertura progressiva da China são conseqüências diretas desse salto tecnológico. Compreendeu-se, a certa altura, que era impossível manter-se isolado num mundo que tinha acesso instantâneo à informação. Os satélites de comunicação tiveram papel importante nesse processo, e aqui se poderia juntar, como um terceiro fator de transformação radical do mundo, ao lado da informação e da comunicação, o desenvolvimento da tecnologia espacial.

Tudo isso fez com que o mundo tivesse de se reorganizar em vários aspectos, mas notadamente em três: no da produção, no da distribuição da produção e no aspecto de que se tornou praticamente impossível, hoje em dia, a emergência de desenvolvimentos nacionais autóctones, como no passado.

Para celebrar os 500 anos do descobrimento da América, a National Gallery of Art, de Washington, realizou em 1992 uma exposição denominada Circa 1490, onde se contrapunham três partes do mundo — a Europa, a América e o Oriente — que até então conviviam em patamares tecnológicos mais ou menos semelhantes, mas sem nenhuma comunicação entre si. O estágio tecnológico, embora semelhante nas três regiões, com nuances para mais ou para menos, era fruto de desenvolvimento autóctone e sem vasos comunicantes. Coube às navegações dessa época marcarem o início da integração das três culturas. O que hoje se vive é talvez o ápice desse

momento de integração, que no século XVI correspondeu ao Renascimento e agora corresponde ao momento de globalização absoluta, em que as informações, a cultura e a técnica se transmitem instantaneamente e tornam impossível o desenvolvimento de políticas nacionais que não tenham relação com o restante do mundo.

Tornou-se lugar-comum atribuir o atual estado de coisas aos efeitos nocivos de uma política neoliberal orquestrada, dando o neoliberalismo dos países centrais como a causa primeira das transformações. Raramente entra em linha de conta o fato de que tal política seja antes de mais nada uma forma de esses países se adaptarem às mudanças bruscas em que também eles foram apanhados. Perceber a amplitude, a profundidade e as raízes dessas mudanças é compreender que elas são, na verdade, estruturais, e que decorrem do desenvolvimento das forças produtivas. Prefere-se indigitar o neoliberalismo norte-americano ou da União Européia a tomar consciência de que se trata, sobretudo, de fazer frente a um mundo novo que se reorganiza completamente em suas bases. Tratar-se-ia, no caso, de tirar partido da situação e não de gastar energias contrapondo-se a um processo de evolução econômica e social sem volta. Tirar partido significa compreender a dimensão dessa mudança e tornar-se, tanto quanto possível, protagonista do próprio processo.

Compreender ponto tão essencial no contexto do salto tecnológico demarcado por essa evolução, aí incluídos o salto de qualidade que ela representa e a reorganização necessária da produção, significa abrir espaço para a política e para a negociação. Este espaço, é certo, existe. Cabe ao país decidir se adotará uma política

efetivamente liberal, de pacto com o capital financeiro e de alinhamento com as forças que determinam os rumos da mudança, ou se buscará as brechas que permitam a defesa de segmentos da economia e do emprego, de uma forma adaptada às mudanças em curso.

Deve-se reconhecer que coexistem entre nós duas tendências possíveis no campo da política econômica e social: uma de fundo mais liberal, favorável a uma experiência aberta do processo da globalização, sem maior preocupação crítica; e outra que não abre mão do argumento de que é preciso defender certos setores da economia nacional, o que significaria, em boa medida, promover parte da máquina produtiva e assim preservar o emprego e promover políticas ativas na área social, em especial na educação, na saúde e na previdência. Se o protecionismo antigo já não tem cabimento (os últimos a defendê-lo foram os soviéticos), há todavia formas de estimular a produção de determinados tipos de produtos que vão, justamente, beneficiar-se da globalização. Seguramente é possível pensar em políticas de estímulo à produção interna para exportação em determinados setores, estímulo que pode passar pelo crédito, pelo apoio ao desenvolvimento tecnológico e à transformação produtiva de segmentos da economia; enfim, por políticas setoriais capazes de valer-se positivamente do processo de globalização. Este ponto deveria ser, aliás, nesta altura, o epicentro da política industrial dos países em desenvolvimento. Tratar-se-ia, pois, de preservar as variáveis mais importantes do ajuste macroeconômico, conjugando-as com políticas ativas que visem preservar igualmente a produção e o emprego — no plano do crédito, dos juros, da política fiscal e tributária —, mas sem qualquer proteção artificial.

**P**onto importante é a questão das conseqüências sociais da terceira revolução industrial. A primeira, como se recorda, teve desdobramentos fortemente dramáticos a partir de sua ruptura com o modelo de organização anterior, que era um modelo de baixa produtividade, basicamente o modelo feudal mercantil. Ao lado do enorme movimento de migração para as cidades e do alarmante crescimento da miséria urbana — Engels, em *A condição da classe trabalhadora na Inglaterra*, é definitivo na descrição das cidades inglesas da época —, assistiu o mundo, naquela altura, a um movimento migratório internacional sem precedentes. Coube então ao continente americano operar como uma fronteira em expansão capaz de oferecer oportunidades de emprego à grande massa de excedentes da população européia.

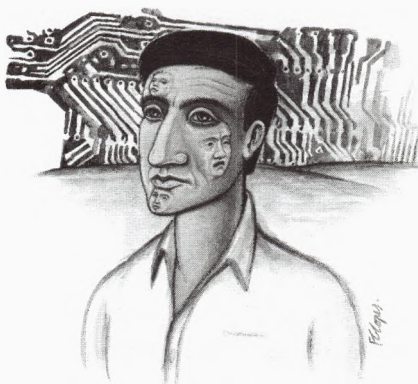
A segunda revolução industrial foi, ao contrário, socialmente integradora. Trouxe enorme expansão econômica e, paralelamente, o desenvolvimento da economia do bem-estar social — o Welfare State. E quando se considera o fenômeno da produção em massa, do aumento progressivo dos salários e do desenvolvimento dos sindicatos — processo tão bem descrito por Schumpeter em *Capitalismo, socialismo e democracia* —, somos levados a compreender que foi o capitalismo, e não o socialismo, que promoveu o maior quinhão de progresso social neste século.

A terceira revolução industrial aparentemente vai em sentido contrário, retomando de várias formas o caráter excludente da primeira. É bem verdade que se está ainda em seus começos para saber se o mundo caminha ou não para um novo equilíbrio entre produtividade e desenvol-

vimento social com crescimento de empregos e salários. O grande fator de equilíbrio da segunda revolução industrial foi o crescimento do emprego e do salário. Foi essa conjugação que proporcionou o florescimento dos sistemas de previdência, de seguro saúde e de proteção social lastreados no aumento real dos salários, na expansão progressiva da oferta de empregos e no crescimento, enfim, da massa de salários. Daí resultou a enorme expansão dos recursos fiscais que se traduziriam em aumento dos gastos sociais com educação, saúde e previdência. Que tudo isto está em xeque, hoje, parece claro à maioria dos países. Se não sabemos ainda aonde vai dar tudo isso, sabemos, ao menos, que o mundo não será igual ao mundo que havia antes, uma vez que empregos e salários não vêm crescendo na mesma proporção; e se empregos e salários não crescem na mesma proporção é porque a nova revolução industrial destruiu as formas anteriores de organização da produção, sem ter colocado ainda em seu lugar um modelo estável. Este é, aliás, o cerne da crise de estado que vivem hoje os Estados Unidos, a Europa e os próprios países latino-americanos.

Deve-se acrescentar ainda aos fatores determinantes da crise do emprego e do salário um outro elemento importante, diretamente advindo da revolução tecnológica — mais especificamente das ciências biomédicas —, que é a questão do crescimento da população por longevidade e por aumento da expectativa de vida, com consequências notáveis sobre a organização social e sobre o padrão demográfico. Como se sabe, o atual sistema de proteção social foi desenhado a partir de uma determinada esperança de vida —

prevendo-se que as pessoas trabalhavam certo número de anos para sustentar durante esse tempo um contingente confortavelmente pequeno de inativos — quando tínhamos um grande número de crianças e jovens para um número relativamente pequeno de velhos. Hoje que o número de idosos aumentou consideravelmente, que o horizonte de vida amplia-se cada vez mais e o período teórico de inatividade das pessoas é muito maior que antes, sabe-se que essa relação já não é a mesma. Com o crescimento cada vez menor do emprego, só por milagre isto não teria consequências sérias sobre a organização social do mundo, aí incluída a educação, a saúde e a previdência social.



Para a educação em particular, as consequências são peculiares e não menos notáveis. Pode-se dizer que até aqui o país experimentou um modelo de educação que, à parte suas notórias distorções, mostrou-se funcional para o padrão de desenvolvimento industrial desejado pelas elites. Como foi, entre os anos 30 e 80, esse modelo de desenvolvimento? Fechado, protegido e caudatário de uma política protecionista que era perfeitamente na produção industrial e, livres de competir numa economia globalizada podíamos nos dar ao luxo de apresentar taxas de produtividade diferentes, salários diversos do quadro salarial de outros países e, por fim, todo um sistema capaz de se equilibrar internamente no contexto de um modelo efetivamente protegido. Ressalte-se que não só este era um modelo possível no mundo da segunda revolução industrial, como também teve consequências positivas importantes sobre o desenvolvimento econômico e social do país.

E quando se diz que esse desenvolvimento da educação foi funcional não se comete nenhuma heresia. Por meio dele foi possível, afinal, criar-se uma base estendida para a educação primária, embora sem preocupação com a universalização de suas qualidades. Julgou-se que era o bastante ter-se um segmento de boa qualidade que se estendesse a todos os níveis, do fundamental ao secundário e à universidade, não sendo prioridade, entretanto, ter-se uma população educada em toda a sua amplitude. Dentro desses limites, o país seguiu esse modelo com certa competência, já que foi nesse período, particularmente entre os anos 60 e 80, que aqui se desenvolveu e prosperou a melhor pós-graduação entre os países em desenvolvimento.

**T**odavia persiste sendo um fato que não fomos capazes de estender a escolaridade a todos.

Apenas metade dos alunos conclui o primeiro grau e o número de alunos de segundo grau é a metade do que deveria ser, se comparado com outros países latino-americanos. Nossa população de estudantes universitários também é a metade do que deveria ser, se comparada com a de países como Argentina, Chile ou México. A razão está em que se investiu mais na diversificação do modelo e da estrutura educacional — uma diversificação freqüentemente cheia de boas qualidades — e menos na extensão universal dessa qualidade. Todo o esforço do governo se concentra hoje em inverter essa equação. Partimos do princípio de que, num quadro de economia globalizada, o país necessita de um modelo de educação que, sem sacrificar necessariamente a diversificação — ao contrário, trata-se de dar maior eficiência no uso dos recursos públicos onde a diversificação é necessária —, complete a base de uma extensão com qualidade. É como se estivéssemos diante de um edifício do qual só uma parte foi construída. Para construir a outra parte é preciso retomar a obra desde os alicerces e seguir com ela até o topo, tendo em perspectiva o direito dos brasileiros em geral à cidadania e, em segundo lugar, o modelo de desenvolvimento necessário para que isto aconteça.

A questão da cidadania é importante porque, antes de estarem inseridas num determinado modelo de desenvolvimento e longe de serem um instrumento do estado ou do mercado, as pessoas são livres e autônomas. Têm direito a essa liberdade e a essa autonomia. Mas não podem escapar do mundo em que vivem. Teorias

economicistas não são capazes de explicar todas as dimensões do cidadão — deixam de fora, por exemplo, a questão ontológica —, mas ajudam a compreender o homem no seu meio, na sua relação com a produção e com a sociedade produtiva. Sabe-se que são muitas as dimensões do cidadão, mas na sua relação com a sociedade produtiva elas são basicamente três: a dimensão do cidadão consumidor, a dimensão do cidadão produtor e a dimensão do cidadão participante da vida do país. Este é, em síntese, o cidadão moderno.

Mesmo na sua dimensão mais elementar, que é a do cidadão consumidor, ele precisa ser educado. Se não o for, suas qualificações como consumidor no mundo moderno dificilmente se elevam ao nível da mínima cidadania. O cidadão produtor também precisa sê-lo, porque as mudanças extremamente rápidas do nosso tempo conduzem a alterações constantes tanto nas técnicas de produção quanto na estrutura de produção. Profissões mudam, e é preciso dar o salto tecnológico individual com essa mudança; muda a estrutura do mercado de trabalho — indústrias deixam de existir num lugar e passam a existir em outro, complexos são destruídos para dar lugar a outros, setores inteiros desaparecem e abrem espaço para a rápida criação de novos setores e de novos empregos. Portanto, na dimensão do cidadão produtor tem-se que garantir um nível essencial de educação para todos, de forma que as pessoas possam deter o conhecimento básico necessário para se adaptarem tanto às mudanças na tecnologia da produção quanto às alterações na estrutura de mercado.

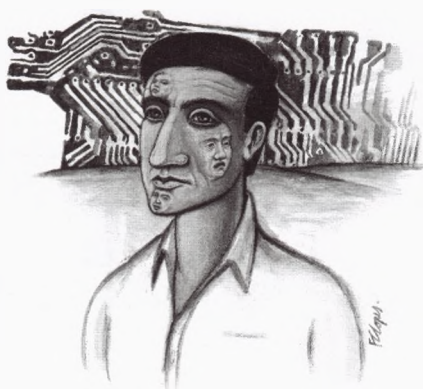
Torna-se indispensável, portanto, oferecer uma base geral sólida

correspondente ao que seria hoje o primeiro e o segundo grau, tratando de estender-se essa escolaridade a tal ponto que, de modo homogêneo, o maior número possível de cidadãos possa fazer frente a tais mudanças. Em segundo lugar, é preciso oferecer flexibilidade na formação, no currículo e na organização do ensino técnico e tecnológico, para que o estudante possa, a partir do conhecimento básico adquirido, adaptar-se rapidamente às mudanças do mercado de trabalho através de cursos profissionalizantes igualmente flexíveis e ágeis dentro do próprio sistema. Tornou-se imperativo oferecer aos estudantes a opção de, no interior do sistema, aprender a mudar de profissão ou de técnica dentro da profissão. Esta é a razão por que se faz tão necessário diversificar e amplificar a oferta do ensino técnico, elevando-a a um nível muito maior do que o atual — temos pouco mais de 100 mil alunos, quando deveríamos estar falando em 1 milhão ou 2 milhões, no mínimo. E, completando o ciclo, há que chegar também a uma diversificação no modelo de ensino superior, um modelo no qual nem todas as escolas teriam que ser universidade na acepção do termo — com o clássico tripé de ensino, pesquisa e extensão —, mas sim boas instituições voltadas para a formação de profissionais de nível superior, aptas a atenderem à dinâmica do mercado e à necessidade de qualificação de um número maior de brasileiros.

E quanto à terceira e última dimensão, a do cidadão participante da vida política e social do país, não é preciso dizer que aqui entramos no campo do conteúdo ético da educação. Na ver-

dade, o primeiro *round* dessa luta foi travada recentemente quando o Ministério da Educação estabeleceu os parâmetros curriculares da primeira à quarta série do ensino fundamental, cujos conteúdos percorrem pela primeira vez um trajeto que vai da educação para a saúde à preocupação com o meio ambiente, da sexualidade às questões éticas relativas à dignidade do ser humano, da igualdade de direitos ao repúdio às discriminações, sem deixar de abrir aos jovens estudantes um primeiro acesso às novas tecnologias e linguagens. São temas que estão presentes na atual proposta curricular já desde a primeira série do primeiro grau. Este panorama, que se deseja renovador, vem sendo reforçado por medidas de grande alcance que visam melhorar a qualidade e facilitar o desempenho da escola, como o programa do livro didático, a TV Escola, a descentralização dos recursos para as escolas, a introdução do sistema de avaliação do ensino básico e a aprovação da emenda constitucional 14, com melhorias salariais para os professores garantidas na Constituição.

A estas se acrescentam a implementação do sistema de avaliação das universidades, de que o exame nacional de cursos é um primeiro e importante passo. A universidade é, nesse contexto, o termômetro mais sensível às transformações que ocorrem atualmente em todos os planos, e que afetam profundamente seu próprio campo de ação. Não se trata de ignorar tais mudanças, mas sim de assimilá-las criticamente e oferecer ao país as alternativas possíveis para seu enfrentamento. Este é, aliás, o papel da universidade, e esta é a expectativa do governo em relação a elas.



# Escola Cidadã e de Qualidade

ANTONIO IBÁÑEZ



Ilustração: Fernando Lopes

**U**ma rede oficial com 560 escolas e cerca de 530 mil alunos. Mais de 21 mil professores e 15 mil auxiliares de ensino. Somando a isso os pais e os responsáveis, temos mais de um milhão de pessoas envolvidas, diariamente, com a educação pública no Distrito Federal. Esses números comprovam o tamanho e a importância do setor educacional na vida dos 1,8 milhão de brasilienses.

A capilaridade e a importância da rede pública de ensino e a tradição de Brasília como receptora de um projeto educacional inovador, implantado por expoentes como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, foram precondições fundamentais que permitiram que "Educação" fosse um dos principais temas da última campanha eleitoral. É bastante provável que nenhuma outra unidade da federação tenha dado tanta importância aos debates sobre o assunto quanto o eleitorado de Brasília.

A expectativa criada, portanto, em torno das promessas do candidato da Frente Brasília Popular foi grande. Projetos como a Bolsa-Escola e a Gestão Democrática dos estabelecimentos de ensino, entre outros, começaram a ser implementados logo nos primeiros dias da nova administração. O resultado disso

---

**Antonio Ibañez Ruiz** é professor da Universidade de Brasília, ex-reitor da UnB e, atualmente, é Secretário de Educação do Distrito Federal.



é que, em pouco mais de dois anos de governo, houve uma mudança substancial nos parâmetros da escola pública do DF.

Hoje, discutem-se temas como qualidade no ensino, fim da cultura da repetência escolar, abertura das escolas para a comunidade, gestão participativa, entre outros. Brasília passou a ter uma Secretaria de Educação, com toda a riqueza e as possibilidades desse tema, e não mais um “serviço de instrução pública”, como se costumava dizer antigamente.

O governador Cristovam Buarque costuma dizer que o Brasil não precisa de muitas escolas, mas precisa de uma só escola, do tamanho do Brasil. Eu diria que, hoje, Brasília caminha para se tornar isso: uma grande e única escola. Uma escola democrática e ética, comprometida com a construção da cidadania e com o fim da exclusão social. Uma escola de qualidade, que privilegie a formação plena do ser humano, e que não seja apenas espaço de instrução.

Apesar do curto espaço de tempo, os resultados em termos de melhoria dos padrões educacionais são visíveis e colocam a escola pública do DF em primeiro lugar no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) promovido pelo MEC em 1996. Por outro lado, os prêmios educacionais colecionados pelo Distrito Federal durante o ano passado, concedidos por entidades como Unicef, Sesi e OAB, confirmam a qualidade e premiam soluções criativas e inovadoras no sistema educacional.

É importante dizer que todos esses projetos e ações têm como objetivo final a promoção integral do ser humano, formando sujeitos – crianças, jovens e adultos – para o exercício pleno da cidadania, conforme os princípios pedagógicos da Escola Candanga.

Mais do que uma simples melhoria nas condições sociais da escola pública, a proposta educacional do Governo Democrático e Popular busca a nova modernidade ética – em oposição à chamada modernidade técnica, que efetivamente via o desenvolvimento social como subproduto do desenvolvimento econômico. Ética e cidadania são conceitos inseparáveis de uma mudança que se quer radical nas condições de vida do nosso povo.

### PROJETO PEDAGÓGICO

Escola moderna, escola do futuro, escola ideal. A escola desejada pelos educadores, pais e alunos é sempre um sonho distante, pois sempre se afasta para um horizonte utópico quando se chega a uma meta projetada. De progresso em progresso, os saberes relacionados com a ciência e a arte do ensino vão firmando alguns pilares, que resistem ou não ao tempo. É o desgaste de velhos paradigmas, que vão cedendo lugar aos novos. Dois desses antigos parâmetros, a reprovação e a seriação, estão, neste momento, sendo fortemente questionados no Distrito Federal, mais precisamente, no âmbito das políticas da Secretaria de Educação do DF, que acaba de lançar uma nova experiência: a Escola Candanga.

Se chegarmos para qualquer aluno e perguntarmos como seria a escola dos seus sonhos, ele possivelmente não terá uma idéia concreta, mas, com certeza, dirá: uma escola diferente.

Uma escola diferente foi o que milhares de alunos encontraram ao retornar às aulas da rede pública de ensino do DF. Mais de 190 escolas aderiram ao projeto Escola Candanga, que começa a ser implantado.

A interdisciplinaridade é uma das

mais fortes características dessa escola, que trabalha todos os conteúdos de forma integrada, trazendo para a sala de aula os chamados temas transversais: sexualidade, drogas, racismo, ecologia e outros assuntos contemporâneos. A permanência do estudante na escola foi ampliada de quatro para cinco horas diárias, completando-se com uma jornada anual de 200 dias letivos.

Na Escola Candanga, as crianças são agrupadas por idade, nas chamadas fases do aprendizado. Em cada fase, há crianças na mesma etapa de desenvolvimento físico e cognitivo. Desse modo, crianças de 6, 7 e 8 anos formarão uma mesma fase e, assim, sucessivamente. Acaba-se, desse modo, o sistema seriado, ou seja, o agrupamento dos estudantes por série de ensino.

A criança aprende em sala de aula, onde os trabalhos são coletivos. Se não estiver acompanhando, freqüentará um laboratório de aprendizagem, onde serão verificados os obstáculos e apresentadas ao aluno outras maneiras de aprender. Se, mesmo assim, o aluno não apresentar um bom desempenho, participará das turmas de reintegração, quando mais uma vez os conteúdos serão revistos.

É uma escola baseada no princípio do desenvolvimento humano pleno, com mente e corpo em sintonia: o cognitivo, o social e o cultural harmonizados no processo de aquisição de conhecimentos, transmitidos de forma integrada à realidade regional dos estudantes e à realidade socioeconômica do país.

A avaliação, por sua vez, tem como objetivo conhecer o aluno profundamente e não apenas medir seu desempenho em testes e tarefas. Seu objeto é o processo de aprendizagem de cada

criança e seu objetivo o replanejamento constante do ensino, por parte de cada professor. É uma avaliação formativa e contínua, um relato do desenvolvimento de cada estudante.

O I Congresso de Educação do DF, finalizado em novembro último, com a participação de 2.500 delegados representando pais, alunos, professores e servidores de educação, discutiu e aprovou os pressupostos básicos da proposta que pode sofrer adaptações, pois é fruto de um processo contínuo e coletivo de experiências.

*Por que mudar?* – Atualmente, de cada mil alunos brasileiros que ingressam no ensino fundamental, apenas 450 chegam a completar a 8ª série. Cinco anos é a média de escolaridade dos brasileiros. Os índices de repetência na 1ª série chegam a 44%, segundo pesquisa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Ministério da Educação.

O ensino do DF foi considerado pela mesma pesquisa como o de melhor qualidade do país, com os menores índices de reprovação e evasão (22% e 6%, respectivamente). Mesmo assim, a situação não é confortante e merece ser revertida. Essa é a razão pela qual várias ações foram desencadeadas nos dois últimos anos, entre elas o programa *Sucesso escolar – um sonho possível*.

O programa faz parte da Escola Candanga e começou a ser implantado em 1995, promovendo a alfabetização de 19 mil crianças retidas nas primeiras séries, com a criação de 755 turmas de reintegração, em 210 escolas da rede pública. Nas turmas de reintegração, os alunos com dificuldade são agrupados por idade e recebem uma atenção redobrada dos educadores, que têm como princípio acreditar que toda criança é capaz de aprender. Outra

medida que integra o *Sucesso escolar* é a Recuperação de Verão, destinada a alunos desde a 3ª série do 1º grau até os que estão terminando o 2º grau. Neste outro projeto, os estudantes que terão de fazer provas finais recebem aulas de reforço durante o recesso escolar.

A própria experiência dos educadores tem demonstrado que repetência não significa necessariamente que no ano seguinte a criança vá incorporar o conhecimento não assimilado. Se a capacidade de aprender não for explorada, pouco sentido tem a repetência. A relação mais profunda entre o conhecimento e o aluno não ocorre ou fica a desejar. O princípio de trabalhar o saber passa a ser desprezado em benefício da forma mecânica de aprendizagem e pelo uso descartável do conhecimento.

Além da nova proposta político-pedagógica, diversos projetos educacionais foram implementados. Citamos a seguir os de maior impacto na rede de ensino.

## ELEIÇÃO NAS ESCOLAS

Em 1995, implementou-se o Projeto de Gestão Democrática na rede pública de ensino, criando condições para a efetivação de novas formas de participação da comunidade escolar nos aspectos pedagógicos, políticos e administrativos da escola, rompendo com uma forma de organização conservadora de educação, baseada no centralismo das decisões e na concepção burocrática de poder.

Entre dezembro de 1995 e março de 1996, 533 escolas da rede pública de ensino do DF realizaram eleições diretas para escolher o diretor. No mesmo período, 529 estabelecimentos de ensino escolheram também os

conselhos escolares. A constituição do Conselho Escolar coloca a escola como espaço de decisão pública, onde a comunidade exerce o direito de opinar, debater e definir os rumos da educação. O Conselho é composto pelos quatro segmentos que representam a comunidade escolar: pais, alunos, professores e auxiliares de ensino.

O processo de Gestão Democrática envolveu a participação de aproximadamente 40 mil profissionais, 500 mil alunos e milhares de pais. Campanha de conscientização na mídia (rádio e TV), utilização de folhetos, cartazes e cartilhas serviram para mobilizar a comunidade escolar e garantir o sucesso do projeto.

A posse de 2.500 conselheiros escolares ocorreu em julho de 1996. No final daquele ano, o número de conselheiros chegava a 4.338.

## CANAL EDUCATIVO

Criar uma rede pública de comunicações, que possa capacitar profissionais da educação e servir como ferramenta na divulgação e na implementação dos projetos educacionais. Para colocar em prática essa proposta, em novembro de 1996 o GDF assinou convênio com a TVA-TV Filmes para que as imagens do primeiro canal educativo público do Distrito Federal, o Canal E, fossem transmitidas às 532 escolas da Fundação Educacional e às 29 conveniadas da instituição. Cento e três escolas já recebiam antes a programação do Canal E, que vai ao ar pelo canal 31 da TVA, pela manhã, das 9h30 às 10h30, e à tarde, das 15 às 16 horas.

O Canal E foi inaugurado em agosto do ano passado com a finalidade básica de aperfeiçoar professores. Exclusivamente voltado para a educação, a

iniciativa vem funcionando em caráter experimental no Centro de Recursos Tecnológicos da Fundação Educacional. Lá, dois programas são produzidos: o *Canal E Notícia*, que faz a cobertura dos acontecimentos na área de educação, e o *Canal E Debate*, que toda semana discute um tema do interesse dos professores.

O Canal E foi planejado para tornar-se, em breve, um veículo de comunicação plenamente interativo e possibilitar, assim, que toda comunidade escolar participe da programação.

## BOLSA-ESCOLA

Atualmente, cerca de 23 mil famílias do Paranoá, Varjão, Brazlândia, São Sebastião, Recanto das Emas, Samambaia, Ceilândia, Sobradinho e Planaltina recebem mensalmente o benefício de R\$ 112,00 para manter todos os filhos entre 7 e 14 anos na escola.

Em 1996, o programa recebeu três prêmios: o *Criança e Paz*, do Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o *Gestão Pública e Cidadania*, da Fundação Getúlio Vargas em parceria com a Fundação Ford, e o de comemoração aos 50 anos do Serviço Social da Indústria (Sesi).

Para receber o benefício, a família deve comprovar que reside no DF há pelo menos cinco anos consecutivos. A renda familiar mensal *per capita* não pode ser superior a meio salário mínimo. O benefício é concedido por 12 meses, podendo ser renovado por igual período após nova avaliação da família.

A Secretaria de Educação faz o acompanhamento mensal da frequência dos alunos. A criança que faltar a mais de 10% das aulas tem o benefício suspenso naquele mês.

Dados da Secretaria de Educação comprovam a importância do programa para a vida escolar dos alunos. A evasão escolar entre os bolsistas foi de apenas 0,2% (a taxa média em 1994 foi de 7% para o ensino fundamental), e a aprovação escolar foi de 79,8%. Isso representa quase dez pontos percentuais acima do índice de aprovação registrado no ensino fundamental durante o ano letivo de 1994, que foi de 70,2%.

A *Bolsa-Escola* tira a criança da rua e do trabalho e a leva para a escola. Mas é a *Poupança-Escola*, um programa complementar ao primeiro, que combate o risco de reprovação. Com a *Poupança-Escola* o governo garante um depósito anual de um salário mínimo para cada criança beneficiada pela *Bolsa-Escola* que tiver sucesso escolar.

No ano letivo de 1995, dos 12.095 alunos da *Bolsa-Escola*, 9.652 foram aprovados e ganharam a *Poupança-Escola*. Em 1996, a expectativa é que mais de 30 mil alunos recebam o benefício.

A *Poupança-Escola* dá ao aluno inscrito na *Bolsa-Escola* e aprovado no final do ano um crédito de um salário mínimo, numa operação que o acompanha até o término do 2º grau.

Quando o aluno conclui a 4ª série do ensino fundamental, ele pode retirar a metade do que foi creditado em seu nome. Na conclusão da 8ª série do 1º grau, o aluno volta a retirar metade do que estiver em sua conta. E, finalmente, ao terminar o 2º grau, ele pode sacar o saldo total registrado a seu favor.

## ESCOLA DA FAMÍLIA

**A**brir escolas da rede pública de ensino um sábado por mês para que pais, alunos e educadores

possam se confraternizar e discutir problemas contemporâneos, com ajuda de recursos audiovisuais. Esta é a proposta do *Educação Tamanho Família* lançado em setembro de 1996.

Em seu primeiro semestre de atividades, o programa da Secretaria de Educação realizou quatro encontros em 23 escolas do DF. Em 1997, o número de participantes do *Educação Tamanho Família* deverá crescer.

No lançamento do programa, o tema discutido foi *Sucesso escolar – um sonho possível*. Em outubro, o assunto foi *Feliz no amor – sexualidade na adolescência*. Já em novembro, debateu-se sobre *Viver melhor – sem drogas e sem álcool*. Finalmente, em dezembro, a comunidade escolar reuniu-se em busca de caminhos para uma alimentação sadia. Em 1997, o *Educação Tamanho Família* começou com um programa dedicado à paz, com a participação da Fundação Cidade da Paz. O sucesso do *Tamanho Família* foi tanto que o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) estuda formas de apoio ao projeto.

## ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO

**A**reativação da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape) em 1995, fechada dois anos antes, indica o reconhecimento do atual governo da importância social dos trabalhadores da Educação. A Eape tem como proposta realizar um amplo programa de capacitação e aprimoramento dos servidores (professores e auxiliares de ensino), permitindo a recuperação e o aprimoramento das práticas educacionais no DF.

Entre os trabalhos realizados pela Eape destacam-se os seguintes projetos: programa *Gestão Escolar Democrática*,

que capacitou aproximadamente 600 diretores e vice-diretores eleitos; programa de *Capacitação dos Servidores Públicos*, executado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), prevê a realização de 150 cursos e a formação de 8.110 pessoas, dos quais 54 já foram iniciados e o restante retomado em fevereiro de 1997; capacitação de professores do projeto *Repetência: Vamos Riscá-la de Nossas Escolas*, envolvendo 297 professores; e o programa *Reconstruindo o Aperfeiçoamento*, curso que mobilizou 1.800 profissionais da Carreira Magistério e Assistência.

## EDUCAÇÃO DE ADULTOS

**A**s estatísticas sobre analfabetismo em Brasília apresentavam, em 1995, números preocupantes: 150 mil jovens e adultos do Distrito Federal não sabiam ler. Criou-se, então, para minimizar o problema, o *Programa Permanente de Alfabetização do DF*, que em agosto de 1996 foi rebatizado de *Brasília: onde todos podem ler*.

Em dois anos, foram alfabetizados, com ajuda da comunidade, quase 35 mil pessoas. Nesse período, o programa de alfabetização de jovens e adultos da Secretaria de Educação capacitou também 289 novos alfabetizadores – entre professores e voluntários – para atuar no Gama, Samambaia, Ceilândia, Brazlândia, São Sebastião, Cruzeiro e Santa Maria. Atualmente, estão funcionando 475 turmas de alfabetização em todo o Distrito Federal.

O setor educacional não poderia deixar de dedicar atenção especial ao aluno trabalhador que precisa estudar à noite. Por isso, está sendo proposta uma reestruturação profunda dos cursos noturnos. A intenção é dar a flexibilidade

que o aluno trabalhador precisa para se manter na escola, sem perder de vista, claro, a qualidade necessária da aprendizagem que se deseja.

O projeto, apresentado no final de 1996, busca valorizar o sucesso escolar do aluno. Na proposta de reestruturação do ensino noturno, o aluno não será obrigado a repetir o ano quando for reprovado em apenas uma ou duas matérias.

Várias mudanças propostas – como a matrícula por disciplina, sistema de créditos e regime semestral – darão ao currículo uma flexibilidade que vai permitir ao aluno estudar de acordo com as suas possibilidades. Sem que isso represente constantes reprovações que redundam, inevitavelmente, na enorme evasão que se repetia há anos.

## **MAIS ESCOLAS**

**A** té março de 1997 foram construídas 557 novas salas de aula na rede pública do Distrito Federal. Manteve-se assim, no período, a média do primeiro ano, quando o governo construiu ou reformou mais de uma sala de aula por dia útil. As secretarias de Educação e Fazenda estão estudando a possibilidade de inaugurar, aproximadamente, 500 novas salas em 1997. Isso eleva ainda mais a qualidade da educação pública do DF, considerada pelo Ministério de Educação a melhor do país, tanto em relação ao ensino fundamental como ao ensino médio.

**Turno intermediário** – O crescimento acelerado e desordenado do Distrito Federal, provocado principalmente pelo processo clientelista de doações de lotes do governo anterior, repercutiu seriamente na educação, levando à criação do turno intermediário, chamado “turno da fome”.

Trata-se de uma redução da jornada escolar – de quatro para duas horas/aula – que afeta de forma perversa o processo pedagógico. No entanto, pela falta de espaço físico para atender a todos que procuram o ensino fundamental na escola pública, o turno intermediário acabou por se constituir em alternativa nos últimos anos.

Eliminar o “turno da fome” é uma das metas do Governo Democrático e Popular. E, nestes dois anos, a Secretaria de Educação tem trabalhado duro para solucionar o problema. No início de 1995, havia mais de 12 mil crianças matriculadas no turno intermediário em 29 escolas do DF. No final daquele ano, apenas 2.212 permaneciam com horário reduzido.

Em 1996, em decorrência do excesso de matrículas em seis escolas de Planaltina, quatro em Santa Maria e três no Recanto das Emas, o número voltou a crescer e chegou a mais de 5 mil estudantes.

Há dois anos, o GDF vem construindo, prioritariamente, novas salas de aula nas sete regiões administrativas (Gama, Sobradinho, Planaltina, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião e Recanto das Emas) onde permanece o turno intermediário. No final de 1996, menos de 2 mil crianças estavam sujeitas ao turno da fome. Em março deste ano o turno da fome foi totalmente eliminado das escolas do DF.

# A EDUCAÇÃO:

## Diretrizes e Bases

DARCY RIBEIRO



Ilustração: Fernando Lopes

**F**inalmente, configura-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na forma que deverá assumir depois dos debates na Câmara dos Deputados, com base no Substitutivo por mim elaborado e posteriormente aprovado pelo Senado Federal. Ele é o peneiramento de oito anos de esforços de que participaram ativamente numerosos deputados e senadores, bem como muitíssimos trabalhadores da educação, auscultando as expectativas de todos os setores envolvidos no processo educacional. Assim tinha de ser. Esta Lei regerá a rotina diária e os esforços de renovação dos modos de educar e de ser educado de quarenta milhões de pessoas que operam a vida educacional brasileira, na qualidade de alunos, de professores e de pessoal de apoio.

O Substitutivo posto agora em discussão final procura, sucintamente, em seus 91 artigos, liberar os educadores brasileiros para ousarem experimentar e inovar, compreendendo que o grave aqui é perpetuar a rotina. Ele resulta de dois debates no plenário do Senado e de diversas reuniões das Comissões de Constituição, Justiça e Cidadania e da Comissão de Educação, das quais surgiram cerca de quatrocentas emendas, metade delas acolhidas total ou parcialmente. Como os senadores estão em contato com as comunidades de educadores brasileiros, pode-se considerar que suas centenas de emendas refletem o pensamento e as preocupações dos educadores brasileiros.

O presente Substitutivo constitui, pois, a cristalização de nossos ideais educativos que, uma vez consagrados em lei, possibilitarão transfigurar a educação brasileira. Posso afirmar que é uma boa lei. Tenho autoridade para dizê-lo porque trato da Lei Geral de Educação no Brasil desde 1950. Eu estava ao lado de Anísio Teixeira até o fim daquela década, lutando por uma escola pública gratuita e eficiente.

Eu era ministro da Educação em 1961 quando a antiga lei foi aprovada. Preparei os vetos para melhorá-la, instalei o Conselho Federal de Educação e instituí o Plano Nacional de Educação, elaborado naquele órgão por Anísio Teixeira e dom Hélder Câmara.

Voltando do exílio, acompanhei a discussão da Lei de Diretrizes e Bases na Câmara dos Deputados e cheguei a preparar 48 emendas, por intermédio de deputados interessados na educação, na tentativa de viabilizá-la. Lamentavelmente, o projeto saiu da Câmara com 298 dispositivos, um tratado de desejabildades, uma consagração do péssimo sistema educacional que temos, não um corpo de diretrizes.

*Darcy Ribeiro foi educador, antropólogo e Senador da República.*

**N**o curso de sua elaboração na Câmara dos Deputados, a Lei de Diretrizes e Bases esteve a cargo de diversos relatores, entre eles Renato Vianna, Jorge Hage e Ângela Amin. No Senado, esteve sob a responsabilidade do senador Cid Sabóia de Carvalho e a minha própria. Cada um de nós lhe impôs, de algum modo, em algum grau, sua concepção acerca dos temas e problemas cruciais da educação e da forma como eles devem ser encarados no Brasil para se escapar da situação constrangedora de sermos um dos países mais atrasados do mundo nessa matéria. Com efeito, o desenvolvimento da educação no Brasil não tem paralelo com o progresso alcançado pelo país em muitos outros planos. Só se compara, talvez, com nossa incapacidade de alcançar fartura em cada mesa e emprego para cada trabalhador. Todos os países avançados resolveram seus problemas de educação básica muito antes de alcançar o grau de desenvolvimento socioeconômico que ostentamos, escolarizando toda sua infância e a integrando no mundo da comunicação letrada.

## O PROJETO DA CÂMARA

**E**m sua formulação original, na Câmara dos Deputados, prevaleceu a preocupação de pôr ordem no caos da legislação herdada da ditadura: contraditória, reiterativa e inepta. Sua ambição parecia oscilar entre formular uma explanação mirífica, fundada em valores filosóficos e em preceitos metodológicos, ou atender a reivindicações setoriais, descomprometidas com a prática da educação que se realiza no país. Em consequência, assumiu uma feitura detalhista que, prescrevendo o que fazer e o que não

fazer, acabou por entretecer uma rotina cuja função real seria a de congelar o sistema educacional que tínhamos e temos. Como quase tudo se fazia mal nas três órbitas educativas, esse congelamento seria fatal. A crua verdade é que, entre nós, o ensino primário notoriamente não alfabetiza a infância, impedindo o Brasil de integrar-se à civilização letrada. O ensino médio não prepara para o trabalho nem para o nível superior. E, nas universidades e nas escolas superiores autônomas, na maioria dos casos, os professores simulam ensinar e os alunos fingem aprender.

Nessas circunstâncias, multiplicaram-se os abusos na falsificação do ensino de todos os graus, atingindo a própria rede pública primária e média, que, apesar de desobrigada de buscar lucros, vem perdendo mesmo a precária capacidade de educar que alcançou no passado. No nível superior, experimentamos uma expansão prodigiosa das matrículas, que ainda assim é ridiculamente pequena, como se vê por comparações internacionais. O pior, porém, é que as novas matrículas não se abriram nas escolas que tinham capacidade de pesquisar e ensinar, mas em escolas montadas com objetivos mercantis, que hoje absorvem, enganam e exploram mais de um milhão de estudantes, concentrados quase todos nos cursos noturnos que, além de caros, são muitas vezes de péssima qualidade.

No afã de atender ao legítimo pendor participativo de todas as entidades, órgãos e corporações da sociedade civil, os debates da Lei de Diretrizes e Bases fizeram estatuir um regimento prescritivo que, além de invadir áreas de responsabilidade do Executivo, constitucionalmente vedadas aos legisladores, impôs um centralismo

na administração educacional que, na órbita federal, tudo submetia a conselhos corporativos e tolhia aos sistemas estaduais qualquer possibilidade de adequar o processo educativo às suas próprias condições de existência e de ação.

Na organização da rede educacional, o Projeto da Câmara dos Deputados atua com a generosidade de quem se contenta com expressões de desejos, propondo uma escolarização que se estenderia democraticamente a todos, desde o ventre da mãe até o doutorado. Suas proposições são tão amplas e pretensiosas que poderiam até ser exibidas mundialmente como a mais ampla oferta de educação que jamais se fez. Na verdade, porém, tratava-se de uma promessa vazia, sem qualquer possibilidade de se concretizar no mundo das coisas. Na educação infantil, a uma creche ecumênica e universal seguia-se um pré-escolar que abrangeria a infância toda, até os 6 anos de idade. O ensino básico salta, abruptamente, de quatro para oito anos de escolaridade fundamental obrigatória e três anos de ensino médio, que se desejava também tornar, prontamente, universal. Nenhuma atenção, porém, era dada ao professorado e à séria crise que ele enfrenta, provavelmente a mais grave da educação brasileira. Continuariam produzindo professoras nos cursos noturnos, em que nem alcançam o domínio da norma culta da linguagem e muito menos qualquer capacidade pedagógica para trabalhar como "professoras de turma". O mesmo se observa no caso da "professora de matéria", responsável pela educação dos adolescentes, bem como dos estudantes de nível médio.

Num passe de mágica, partimos de

um estado de indigência de um sistema que não consegue matricular as crianças de sete anos, entregando-as a professoras de turma devidamente preparadas para educá-las, para um paradigma de amplitude nunca visto. Mistificava todos os desafios que enfrenta a educação brasileira, forçando-a a perpetuar-se no atraso, condenando a sociedade nacional ao subdesenvolvimento pela incapacidade de ingressar na civilização letrada.

Metade do extensíssimo Projeto de Lei (298 dispositivos) regulamenta o ensino superior, por meio de uma multiplicidade de regras que se prestariam bem para continuarmos trilhando o caminho da perdição em que nos achamos. Mas não contribuiria em nada para dar solução ao ensino de 3º grau e menos ainda para adequá-lo à revolução científica e tecnológica em curso, e que ameaça recolonizar o Brasil, se formos incapazes de acompanhá-la ou ao menos de compreendê-la.

## O SUBSTITUTIVO DO SENADO

A característica distintiva do Substitutivo do Senado é, primeiro que tudo, sua profunda insatisfação com o sistema escolar brasileiro que vê como um dos piores do mundo. Muito inferior ao que deveria corresponder ao nosso desenvolvimento em outros setores e, sobretudo, ao que se requer como a escolaridade indispensável ao desenvolvimento nacional autônomo. Seu projeto explícito é, por isso mesmo, o enorme e ingente esforço de auto-superação que estamos chamados a realizar para sair do atraso. A fim de bem cumprir essa função, fixando as diretrizes e bases da educação nacional, como determina a Constituição, ele as-

sume a forma de um diploma legal sucinto, claro e genérico, para dar espaço ao exercício da autonomia tanto por parte das escolas e das universidades como por parte de sistemas estaduais de ensino.

Abstive-me de propor a criação de conselhos normativos por entender que essa é função constitucional do Presidente da República. Efetivamente, o governo assumiu essa tarefa propondo ao Congresso, em Medida Provisória, já transformada em lei, o tipo de colegiado consultivo que lhe parece conveniente para normatizar a educação. Na mesma proposição trata, também, da forma de eleição para compor o governo das universidades e escolas superiores. Estende-se, ainda, à fixação de critério de avaliação por rendimento de nossas escolas de 3º grau, tendo em vista exigir delas mais eficácia educativa. Em consequência, nosso Substitutivo fica livre de regulamentar essas matérias que de direito cabem ao Poder Executivo.

Na organização dos graus de ensino, nosso Substitutivo reitera o ideal de alcançarmos uma escolaridade universal de oito séries de ensino fundamental, que também se procuraria generalizar a todo o alunado. Tomamos o cuidado, porém, de facultar aos sistemas estaduais de ensino a possibilidade de desdobrar essa seqüência em ciclos que ajustem as escolas às condições de vida e de trabalho de seus professores e alunos. Assim é que se tornará possível oferecer, por exemplo, um ciclo de 1ª a 5ª série para crianças de 7 a 12 anos, a cargo de “professores de turma”, devidamente preparados, remunerados e motivados.

Num segundo ciclo, ministram-se as matérias de 6ª a 8ª série para jovens que já alcançaram a adolescência e cuja educação estará entregue a diversos

“professores de matéria”. O ensino médio seria um terceiro ciclo, com vocação menos acadêmica de preparação para o ensino superior do que prática para o treinamento de trabalhadores. Dentro de tal estrutura seria possível atender à especificidade do ensino de cada nível, às diferenças etárias e de conduta dos alunos e sobretudo à formação do respectivo professorado.

Com iguais preocupações, propõe-se a criação de um Curso Normal Superior para a formação de “professores de turma” por meio de estudos pedagógicos e do treinamento em serviço. Vale dizer que, além da informação pedagógica e didática, eles teriam a oportunidade de exercitar-se na prática educativa em escolas públicas e privadas para isso credenciadas. Nos mesmos institutos ou faculdades seria formado, também com igual sentido prático da arte de educar, o “professor de matéria”, cujo conhecimento de conteúdo das disciplinas que ensina podia ser alcançado em outra instituição de ensino superior.

Nosso Substitutivo abre também a possibilidade de que no Brasil, como ocorre em todo o mundo civilizado, se criem progressivamente escolas de tempo integral. Só elas são capazes de alfabetizar crianças oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade prévia. O pecado maior da pedagogia brasileira é seu pendor a responsabilizar a criança pobre por seu fracasso escolar. Este é culpa principalmente de nosso sistema escolar, que supõe que cada criança esteja alimentada, tenha material didático disponível e viva numa casa onde alguém possa ajudá-la nos estudos. Como a imensa maioria das famílias, inclusive nos Estados mais ricos, não tem essas condições, seus

filhos são condenados à reprovação e ao fracasso na vida.

O Projeto da Câmara oferecia formação técnico-profissional específica a quem desejasse, sem indicar de que modo tão ampla oferta poderia ser concretizada. Nosso Substitutivo, desatrelando a educação acadêmica do treinamento profissional, abria as escolas técnicas aos alunos da rede pública e privada, só condicionando as matrículas à capacidade de aprender.

Nosso Substitutivo contrasta também com o oriundo da Câmara pela atenção maior que devota ao ensino fundamental, propondo-lhe padrões explícitos de eficácia educativa e um processo nacional de avaliação externa, destinado a forçar a melhoria da qualidade das escolas.

Propõe, também, um grande número de medidas que transfigurariam o panorama educacional brasileiro. Uma dessas inovações é instituir a universidade especializada (saúde, engenharia e outras), superando a concepção da universidade *omnibus* que pretende cobrir todos os campos do saber. Outra inovação é instituir Cursos de Seqüência que permitirão aos alunos seguir as matérias ministradas pelas universidades e escolas superiores fora das linhas prescritas pelo currículo mínimo, mas correspondendo a seus interesses concretos de formação profissional. Contando-se, hoje, por milhares as habilitações de nível superior indispensáveis ao funcionamento da sociedade moderna, precisamos abandonar a tendência de tudo reduzir a umas poucas carreiras curriculares prescritas.

Nosso projeto permite conferir a mesma autonomia de que gozam as universidades às demais instituições de ensino superior que alcançam grau de

excelência. Inova-se, por igual, definindo obrigações docentes para os professores a fim de sairmos da situação vexatória de nossas universidades públicas que contam com corpos docentes três vezes mais numerosos que o das maiores universidades do mundo, com rendimento escolar muitíssimo menor e rendimento científico e tecnológico nulo.

A característica mais nobre de nosso Substitutivo reside em sua ambição de assegurar a um tempo a unidade do sistema nacional de educação e a liberdade de variar, atendendo às especificidades dos estados e municípios. Para isso, redefine o papel do Ministério da Educação, que em lugar de reitor do processo educativo passa a ser o colaborador pronto a ajudar não só financeiramente mas tecnicamente os sistemas estaduais e municipais, pondo à sua disposição as facilidades que a nova tecnologia educativa oferece hoje em dia.

Nesse sentido, nosso Substitutivo inscreveu em suas disposições transitórias algumas medidas de importância crucial para a educação brasileira. Dá início à Década da Educação, instituída pela Constituição da República, definindo uma série de metas fundamentais a serem cumpridas. A primeira delas é estancar a desastrosa produção de novas gerações de analfabetos que mantêm seu número praticamente fixo e até crescente ao longo das décadas, em razão da ineficácia de nosso sistema escolar básico. Isso se alcançará pelo censo obrigatório e pela escolarização compulsória, por parte dos municípios, de todas as crianças que alcancem sete anos de idade, acompanhando essa conscrição com um esforço autêntico para elevar a qualificação do magistério em exercício, com apelo às novas





tecnologias educativas da educação a distância, por meio de textos e da televisão.

Simultaneamente, far-se-á em cada município a chamada dos jovens que alcançam os 14 e 16 anos analfabetos ou insuficientemente alfabetizados, para fazê-los retornarem aos estudos mediante cursos de educação a distância e quaisquer outros meios concretos de superar suas deficiências. Estas e outras modalidades de colaboração do Ministério da Educação com os estados e municípios permitirão o salto indispensável para que o Brasil progrida efetivamente, pela integração de todo o seu povo na civilização letrada.

### AMEAÇA MORTAL

**P**esa entretanto, sobre nosso sistema de educação superior, uma ameaça que pode ser fatal pelos danos que o Substitutivo, tal como está redigido, provocaria. Com efeito, duas emendas nele incluídas na última hora por intermédio de um acordo de lideranças partidárias desorganizariam toda a educação superior brasileira. A primeira delas é a modificação do inciso II do artigo 51 que inclui a expressão *especialização* entre os graus de ensino. Estes são, em todo o mundo, a *graduação*, o *mestrado* e o *doutorado*. Sua equiparação a simples cursos de especialização é um absurdo. Só tem como objetivo livrar as escolas particulares de fazerem seus professores realizarem cursos de pós-graduação. A segunda emenda incorporada ao Substitutivo consiste no parágrafo 2º do art. 89, que atribui à Capes a culpa de que alguém não tenha concluído o mestrado ou o doutorado, outro absurdo.

Essas duas emendas, se aprovadas pela Câmara, serão mortais para a educação brasileira, que já é extremamente

prejudicada pelo fato de que a expansão de nossa educação superior não se fez nas escolas capacitadas a ministrar bons cursos, mas deu-se pela criação improvisada de escolas privadas, cujo objetivo, na maior parte dos casos, era mercantil. Ninguém no mundo consentiu jamais que a formação de seus profissionais de nível superior se fizesse objeto de traficância e de lucro. Assim, asseguraram a qualidade crescente de seus graduados. No Brasil, lamentavelmente, nos anos de arbítrio, incentivou-se a criação de escolas particulares lucrativas, a maior parte delas noturnas e com baixíssima qualidade de ensino. Disso decorre uma deterioração crescente de nossa formação de profissionais de nível superior.

A Lei de Diretrizes e Bases abre-nos o ensejo de corrigir, ainda que parcialmente, essa deformação, conduzindo as escolas particulares recuperáveis na melhoria da qualificação de seu professorado por meio de cursos de pós-graduação, que é a única forma de aperfeiçoar o magistério. Substituindo a pós-graduação, o que só se poderia fazer com prazos largos, pela simples especialização, congelar-se-ia a situação presente, mantendo no ensino superior um professorado pouco qualificado e sem nenhum estímulo para se qualificar efetivamente.

Toda a comunidade acadêmica brasileira que vem realizando imenso esforço de autoqualificação por intermédio de programas de mestrado e de doutorado, que constituem o melhor do nosso sistema educacional, pronuncia-se energicamente contra as referidas emendas, pedindo sua supressão. Além de degradar mais ainda a educação superior brasileira, desestimulando-a de esforçar-se para melhorar sua qualificação, essas emendas desatrelam o Brasil da comunidade universitária mundial, que só reconhece como graus acadêmicos de pós-graduação o mestrado e o doutorado.

# A EDUCAÇÃO: DIRETRIZES E BASES

# Nota Técnica

VITAL DIDONET

*Vital Didonet é Assessor Legislativo (concursado) da Câmara dos Deputados, na área de educação, cultura e desporto. Vice-Presidente, para a América Latina, da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar - OMEP. Foi coordenador de educação pré-escolar, no MEC (1981-91).*

O artigo de Darcy Ribeiro foi escrito antes da análise do Substitutivo do Senado Federal pela Câmara dos Deputados. Destaca as excelências do seu texto diante das imperfeições do Projeto da Câmara, transparecendo a intenção de reforçá-lo para enfrentar um possível debate no Plenário. Tem, portanto, um caráter polêmico, o que o torna provocador de análises comparativas e, certamente, enriquecedoras.

Após a aprovação da LDB pela Câmara dos Deputados e a sanção pelo Presidente da República, foi feito um contato com o senador Darcy Ribeiro, perguntando se desejaria fazer algumas alterações nesse artigo em decorrência da promulgação da Lei. Ele manifestou o desejo de fazê-lo, mas, infelizmente, sua saúde agravou-se em seguida, e ele veio a falecer sem a prometida revisão. Além disso, a análise continha algumas imprecisões em relação ao Projeto da Câmara, que, apontadas ao ilustre professor Darcy Ribeiro, teriam recebido dele a devida correção. Entre elas estão as seguintes:

a) os dois textos, Projeto e Substitutivo, são idênticos quanto à amplitude da educação infantil, não cabendo a crítica de que o Projeto da Câmara dos Deputados propunha uma creche ecumênica e universal, diferentemente de seu Substitutivo;

b) é incorreto dizer que, pelo Projeto da Câmara, "o ensino básico salta, abruptamente de quatro para oito anos de escolaridade fundamental obrigatória". Essa obrigatoriedade vem desde 1971, com a Lei nº 5.692. Além disso, o próprio Substitutivo de sua autoria diz, literalmente: "O ensino fundamental com duração mínima de oito anos, obrigatório a partir dos sete anos de idade e facultativo a partir dos seis..." (art. 30), no que é idêntico ao Projeto da Câmara dos Deputados que, antes daquele, dizia: "Ensino fundamental, obrigatório a partir dos sete anos e facultativo a partir dos seis, com duração de oito anos..." (art. 26, I, b);

c) a faculdade de desdobrar o ensino fundamental em dois ciclos (1ª a 5ª série e 6ª a 8ª série) é atribuída como mérito do Substitutivo. A idéia, sim, é de Darcy Ribeiro, em emenda apresentada pelo PDT, ainda na Câmara dos Deputados e por esta aceita, como consta de seu art. 26, I, b: "Ensino funda-

mental (...), dividido em duas etapas: a primeira, com duração de cinco anos e a segunda, com duração de três anos, concedendo-se, ao término de cada etapa, certificado de conclusão";

d) a afirmação de que no Projeto da Câmara "nenhuma atenção era dada ao professorado e à séria crise que ele enfrenta..." fica a dever à seguinte comparação entre os dois textos:

– Quanto ao nível de formação: Câmara dos Deputados: "Art. 88. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal". Substitutivo do Senado Federal: "Art. 62. A formação de profissionais para a educação básica se fará em universidades ou em institutos superiores de educação. Art. 64. No ensino médio, será instituída escola normal, destinada à preparação de professores para a educação infantil e para o ensino fundamental até a quarta série".

– Quanto aos mecanismos de valorização dos profissionais da educação, o Substitutivo mantém cinco dentre os indicados pelo Projeto da Câmara e omite outros sete, presentes nesse Projeto, inclusive o do regime jurídico único, a progressão salarial por tempo de serviço, adicional por aula noturna e para os que trabalham em regiões de difícil acesso.

– Nenhum item a mais do que o Projeto da Câmara de "atenção ao professorado" é acrescentado pelo Substitutivo;

e) o autor do artigo diz que se "absteve de propor a criação de conselhos normativos, por entender que essa é a função constitucional do Presidente da República". No entanto, o art. 10, § 1º, do Substitutivo que elaborou diz: "Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividades permanentes, criado por lei". Ele apenas se absteve de incluir o Fórum Nacional de Educação que, no Projeto da Câmara, seria uma instância de consulta, sem função normativa;

f) coloca como inovação do Substitutivo a possibilidade de criação progressiva de escolas de tempo integral. Essa "inovação" já esteve presente no Projeto da LDB, da Câmara dos Deputados, no Parágrafo único de seu art. 29: "O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino". O Projeto da Câmara havia proposto ainda mais, não lhe cabendo a crítica de nada fazer para lavar "o pecado maior da pedagogia brasileira de responsabilizar a criança pobre por seu fracasso escolar". O que Darcy Ribeiro indica em seu artigo como importante, nesse caso, estava proposto no projeto LDB da Câmara: "Os estabelecimentos de ensino público devem funcionar também nos intervalos dos períodos e horários letivos regulares para oferecer oportunidades de reforço de aprendizagem aos alunos, de aperfeiçoamento aos profissionais de educação e pessoal administrativo, bem assim para oferecer outras programações de interesse da comunidade" (art. 29, VIII). Esse dispositivo não figurava no Substitutivo do Senado Federal e não consta da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Feitas essas ressalvas, o artigo do ilustre educador Darcy Ribeiro traz uma importante contribuição à análise das questões decisivas para a educação brasileira nesta virada de século.

# LEI Nº 9.394,

## DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

### TÍTULO I

#### DA EDUCAÇÃO

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

### TÍTULO II

#### DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

### TÍTULO III

#### DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a

variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência a escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

### TÍTULO IV

#### DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração

com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

#### **Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:**

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

#### **Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:**

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino

fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

#### **Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:**

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

#### **Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:**

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

#### **Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:**

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

#### **Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.**

#### **Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:**

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

#### **Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:**

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

#### **Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:**

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos municipais de educação.

#### **Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:**

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

#### **Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:**

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

### **TÍTULO V**

## **DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO**

### **CAPÍTULO I**

## **DA COMPOSIÇÃO DOS NÍVEIS ESCOLARES**

#### **Art. 21. A educação escolar compõe-se de:**

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;  
II - educação superior.

## **CAPÍTULO II**

### **DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

#### **Seção I**

##### **Das Disposições Gerais**

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapas exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do

desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma

língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, 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 adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

#### **Seção II**

##### **Da Educação Infantil**

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

#### **Seção III**

##### **Do Ensino Fundamental**

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

**Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:**

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

**Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.**

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

#### **Seção IV**

##### **Do Ensino Médio**

**Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:**

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

**Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:**

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

#### **Seção V**

##### **Da Educação de Jovens e Adultos**

**Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.**

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

**Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compre-**

**enderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.**

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

#### **CAPÍTULO III**

##### **DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

**Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.**

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

**Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.**

**Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.**

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.

**Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.**

#### **CAPÍTULO IV**

##### **DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**Art. 43. A educação superior tem por finalidade:**

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e

comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

**Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:**

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

**Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.**

**Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.**

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

**Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.**

§ 1º As instituições informarão aos

interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

**Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.**

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

**Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.**

Parágrafo único. As transferências *ex officio* dar-se-ão na forma da lei.

**Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.**

**Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.**

**Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:**

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

**Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:**

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;  
VI - planos de carreira docente.

**Art. 54.** As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§ 1º No exercício de sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

**Art. 55.** Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

**Art. 56.** As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

**Art. 57.** Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas.

## **CAPÍTULO V**

### **DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Art. 58** Entende-se por educação especial,

para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

**Art. 59.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

**Art. 60.** Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

## **TÍTULO VI**

### **DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

**Art. 61.** A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do

desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

**Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

**Art. 63.** Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

**Art. 64.** A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

**Art. 65.** A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

**Art. 66.** A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a existência de título acadêmico.

**Art. 67.** Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios nos termos das normas de cada sistema de ensino.

## **TÍTULO VII**

### **DOS RECURSOS FINANCEIROS**

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70. Considerar-se-ão como de

manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas,

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente frequentam a escola.

§ 4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados as escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo

poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

## **TÍTULO VIII**

### **DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação,

caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

## **TÍTULO IX**

### **DAS DISPOSIÇÕES**

#### **TRANSITÓRIAS**

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º O Poder Público deverá censurar os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a

quatorze e de quinze a dezoito anos de idade.

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino as disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação.

§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO  
Paulo Renato Souza

# Novas Idéias para as Licenciaturas:

## UM DIÁLOGO

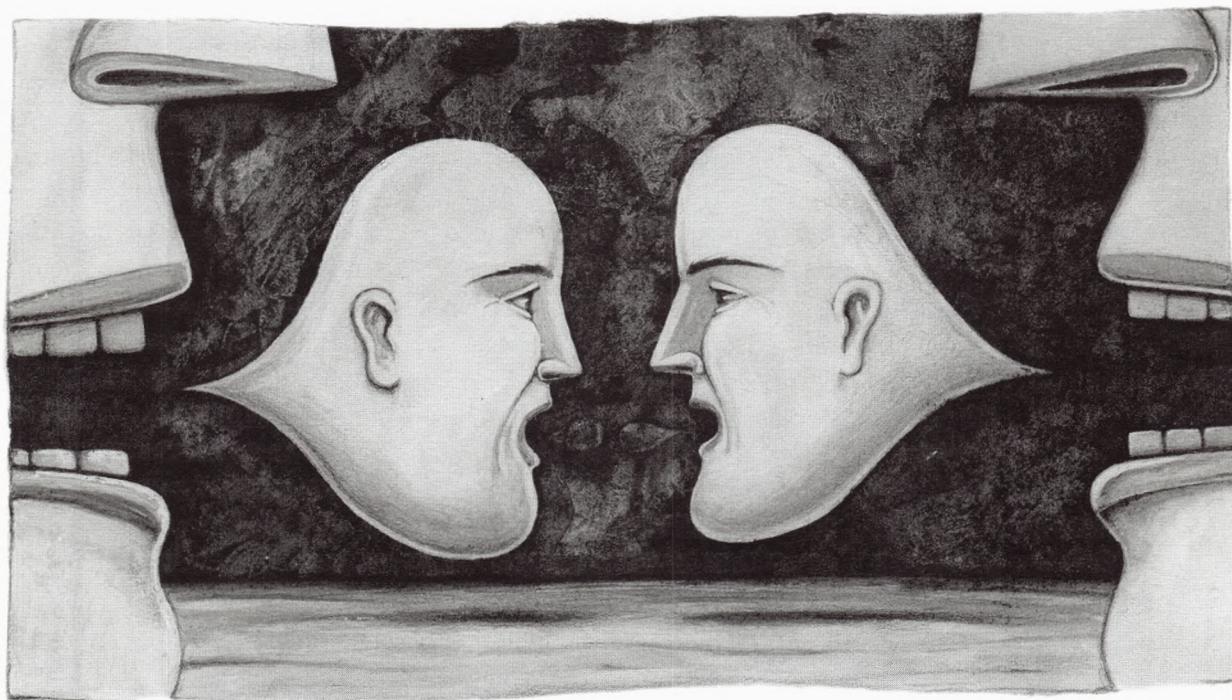
O. FROTA-PESSOA  
E NELIO BIZZO

*Oswaldo Frota-Pessoa, Professor Emérito da Universidade de São Paulo, é biólogo, médico, doutor e livre-docente pela USP, autor de livros e artigos científicos, didáticos, educacionais e de divulgação científica.*

*Nelio Bizzo, Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, é mestre em Biologia, doutor em Educação pela USP.*

**F**rota – Ouvi um dia, de Anísio Teixeira, que as licenciaturas deveriam incluir disciplinas pedagógicas desde o primeiro ano, de modo que o futuro professor, enquanto fosse aprendendo o conteúdo, aprendesse também a ensinar. A idéia pareceu-me estranha e, até hoje, não é usual. Mais tarde, compreendi que ela decorria de dois conceitos cruciais, aceitos, em teoria, por todos, mas raramente seguidos nos cursos: o ensino é melhor quando o aluno aprende fazendo e quando, analisando fatos específicos, procura explicá-los por meio de um princípio geral (indução), em lugar de primeiro aprender o princípio e depois aplicá-lo aos fatos (dedução).

Ilustração: Fernando Lopes



Em 1971, pude aplicar essas idéias no primeiro ano de um curso de licenciatura em ciências, na Universidade Federal de São Carlos. O experimento foi positivo e confirmou que o imobilismo de nossas licenciaturas resulta do fosso que separa os conceitos discursivos corretos sobre ensino daquilo que realmente se faz em sala de aula.

Recentemente, colegas da USP e eu montamos um projeto de licenciatura experimental (Rodrigues e cols., *Educação Brasileira, Brasília*, 16 (32): 245-265, 1994), que, embora descrito para o caso das ciências, é adaptável às outras licenciaturas, porque suas inovações estão ligadas mais ao modo de organizar as aulas do que ao tipo de conteúdo. Enquanto essa licenciatura não for aplicada na prática, é conveniente que a discutamos, como um “experimento imaginário”. Para isso, peço-lhe, Nelio, contribuir com sua crítica.

Bizzo – Com prazer.

Frota – Nosso projeto de licenciatura pretende responder à seguinte pergunta: que formato toma uma licenciatura que aplique, na prática cotidiana, os princípios pedagógicos consagrados, não apenas quanto ao elenco de disciplinas, mas sobretudo quanto ao modo de dar as aulas? Apreciaremos como o formato se transfigura, citando algumas diretrizes (ilustradas com exemplos, em *italico*) e comentando as disciplinas (em **negrito** no texto), cuja seqüência e cargas horárias aparecem na Tabela 1.

## DIRETRIZES

### APRENDER FAZENDO

Ensino realmente centrado na atividade dos licenciandos, sob supervisão – talvez seja esta a peculiaridade que melhor caracterize esta licenciatura. Para se tornarem bons professores, os licenciandos, trabalhando em equipes, planejam e dão aulas durante os oito semestres do curso e regem um **Clube de ciências** para alunos secundaristas.

*Os licenciandos convidam alunos de 5ª a 8ª série a participar das Aulas-piloto e do Clube de ciências na Faculdade e professores a participarem das discussões das Aulas-piloto e dos Seminários. São eles, também, que vão conversar com os diretores e os professores para planejem seu estágio em escolas, propondo-lhes atividades complementares que não prejudiquem os cursos normais. Periodicamente, as equipes relatam aos docentes e colegas o andamento do trabalho, para que todos critiquem e colaborem. Assim, vão-se integrando na vida profissional.*

Mas é também essencial que eles incorporem o modo científico de pensar e pesquisar. Para isso, desenvolvem projetos de pesquisa ao longo de todo o curso. São eles, ainda, que escolhem assuntos e palestrantes para os **Seminários** e decidem, com os docentes, as alterações a fazer no próprio curso, na disciplina **Replanejamento**. É fundamental, para seu amadurecimento, que os licenciandos tenham oportunidade de exercer sua iniciativa e criatividade.

Bizzo – A idéia de aprender fazendo é muito interessante, mas acho problemático tomá-la como princípio universal, capaz de resolver qualquer problema de iniciação profissional.

Bastaria lembrar o caso da iniciação de médicos, de mecânicos de aviação ou mesmo de garçons. Em outras palavras, o aprender fazendo no magistério não deve ser entendido como o desenvolvimento de uma destreza descompromissada, como descascar batatas. Para ser bom professor, não basta apenas um treinamento prolongado. Meu receio é o de transmitir, logo de início, uma idéia simplista do ato docente aos licenciandos. Reputo como muito importante que eles se aproximem da escola desde o início do curso, mas creio que essa aproximação deva ser progressiva, de forma a poder compreender a escola como uma organização complexa, e não apenas como um conjunto de salas onde devem ser dadas boas aulas. Creio que a regência de aulas deveria ser reservada para estágios mais avançados do curso. Os contatos com a escola que o senhor sugere envolvem várias disciplinas, e isso é muito bom. Uma sugestão adicional seria a de levar os licenciandos até a escola para que desenvolvessem pesquisas sobre aprendizagem e organização escolar, entrevistando os alunos, procurando entender o que eles pensam do assunto que estudam, da escola, do curso que têm, dos problemas que vivem. Eles estariam recolhendo subsídios para várias disciplinas, não só a prática de ensino, mas também psicologia da aprendizagem, etc. O grande objetivo dessa aproximação seria o de superar a concepção esquizofrênica de teoria e prática que vivemos hoje em dia.

TABELA 1- DISCIPLINAS E HORAS-AULA SEMANAIS

| SEMESTRES            | I         | II        | III       | IV        | V         | VI        | VII       | VIII      | Total      |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| <b>DISCIPLINAS</b>   |           |           |           |           |           |           |           |           |            |
| <b>Pedagógicas</b>   |           |           |           |           |           |           |           |           |            |
| Replanejamento       | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 8          |
| Instrumentação       | 3         | 3         |           |           |           |           |           |           | 6          |
| Aula-piloto          | 1         | 1         |           |           |           |           |           |           | 2          |
| Clube de ciências    | 2         | 2         |           |           |           |           |           |           | 4          |
| Estágio              |           |           | 4         | 4         | 4         | 4         | 4         | 4         | 24         |
| Supervisão           |           |           | 2         | 2         | 2         | 2         | 2         | 2         | 12         |
| Metodologia          | 2         | 2         |           |           |           |           |           |           | 4          |
| Psicologia           | 2         | 2         |           |           |           |           |           |           | 4          |
| Didática             |           |           | 2         |           |           |           |           |           | 2          |
| Estrutura            |           |           |           | 2         |           |           |           |           | 2          |
| <b>Científicas</b>   |           |           |           |           |           |           |           |           |            |
| Projetos             | 2         | 2         | 2         | 2         | 2         | 2         | 2         | 2         | 16         |
| Seminários           | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 8          |
| Biologia             | 3         | 3         | 3         |           |           |           |           |           | 9          |
| Física               | 3         | 3         | 3         |           |           |           |           |           | 9          |
| Geociências          | 2         | 2         | 2         |           |           |           |           |           | 6          |
| Matemática           | 3         | 3         | 3         |           |           |           |           |           | 9          |
| Química              | 3         | 3         | 3         |           |           |           |           |           | 9          |
| Habilitação          |           |           |           | 10        | 8         | 8         | 8         | 8         | 42         |
| Optativa             |           |           |           | 4         | 4         | 4         | 4         | 4         | 20         |
| <b>Sociais</b>       |           |           |           |           |           |           |           |           |            |
| O homem e o ambiente |           |           | 2         |           |           |           |           |           | 2          |
| Saúde                |           |           |           | 2         |           |           |           |           | 2          |
| Educação e sociedade |           |           |           |           | 2         |           |           |           | 2          |
| Antropologia         |           |           |           |           |           | 2         |           |           | 2          |
| História da ciência  |           |           |           |           |           |           | 2         |           | 2          |
| Filosofia da ciência |           |           |           |           |           |           |           | 2         | 2          |
| <b>Total</b>         | <b>28</b> | <b>28</b> | <b>28</b> | <b>28</b> | <b>24</b> | <b>24</b> | <b>24</b> | <b>24</b> | <b>208</b> |

*Frota* – Sua ótima sugestão ilustra o que pode acontecer numa licenciatura experimental como a nossa. Pode ser decidido, em **Replanejamento**, que os licenciandos devem observar a organização de uma escola e entrevistar alunos, como atividade de **Metodologia**, combinada com **Estrutura e Estágio**, no semestre mais conveniente.

O ensino médico, que você lembrou, também sofre com a organização dedutiva: primeiro disciplinas gerais e só depois as específicas. O aluno, que entra motivadíssimo do vestibular para lidar com doentes, fica dois anos segregado, estudando disciplinas básicas. Desde o primeiro semestre, ele deveria estar participando, no hospital, como auxiliar de enfermagem, para sentir humanisticamente o que é ser um doente e o que significa tratá-lo.

*Bizzo* – Estamos de acordo. É exatamente isso o que quero dizer por *progressividade* na aproximação da escola. Ninguém sugere que um aluno do primeiro semestre de medicina leia um livro e realize uma cirurgia numa pessoa para “aprender fazendo”. *Mutandis mutandi*, trata-se exatamente da mesma situação envolvendo a iniciação do licenciando: existem riscos para os alunos e também para o próprio licenciando.

*Frota* – Vejamos outra diretriz, relacionada com a anterior.

## SEQUÊNCIA INDUTIVO-DEDUTIVA

Neste projeto, cada aula ou unidade didática parte de um fato específico e chega, pelo diálogo com os licenciandos, ao princípio que o explica (fluxo indutivo). Em seguida, aplica-se o princípio a outros fatos (fluxo dedutivo). Conforme o assunto e as oportunidades, os dois fluxos alternam-se mais ou menos miudamente, mas o essencial é procurar, com os estudantes, a explicação dos fatos e não oferecê-la de início.

Eis o início de uma **Aula-piloto** para alunos de 5ª a 8ª série, assistida pelos licenciandos, de modo que compreendam, com um exemplo, o que eles próprios tentarão em suas aulas. Declaro que vou fazer uma mágica. Entrego dois tubos de ensaio a um aluno e peço-lhe que coloque, em cada um, um pouco do líquido (com aparência de água) de um frasco que puxei do bolso. Digo que vou tratar os dois tubos da mesma maneira, mas eles vão ficar diferentes.

Digo e faço. Através de um canudinho, sopro dez vezes, borbulhando no líquido de um dos tubos, escolhido, sem eu ver, pelo aluno. O líquido continua límpido. Faço o mesmo com o outro tubo: o líquido fica leitoso.

Desafio os presentes a repetirem a mágica ou, pelos menos, a explicá-la. Alguns alunos propõem interpretações fáceis de refutar. Se alguém diz que gás carbônico borbuhlado em água de cal a torna leitosa, concordo que o caminho é esse. Ele tenta repetir a mágica, mas fracassa.

Explico então o truque. No primeiro tubo, soprei o ar atmosférico que restou na boca, depois de uma inspiração. No segundo tubo, soprei o ar do fim da expiração, carregado, portanto, de gás carbônico. Treinando-se um pouco,

aprende-se a soprar o ar da boca, sem expirar, ou o ar do fim da expiração, sem que os outros percebam a diferença.

Por enquanto, a motivação é grande, porém artificial. Mas, agora, pergunto aos alunos: “Quer dizer que estamos dia e noite exalando gás carbônico, a vida inteira? E como não nos desmilinguimos, totalmente transformados em gás carbônico?” Isso ativa as mentes e torna a motivação natural. É mesmo, pensam eles, como pode? De onde vem todo esse gás carbônico? Fica, assim, garantida uma discussão produtiva sobre nutrição, metabolismo, circulação e excreção.

*No estudo dessa unidade, chega-se a compreender que a oxidação de matéria orgânica é a fonte do trabalho muscular e do calor animal, completando o fluxo indutivo. Várias ramificações dedutivas vão sendo tratadas, ao longo do processo. Por exemplo, os alunos são levados a traçar analogias e diferenças entre isso e uma queimada na Amazônia, e a discutir a hipótese de que os radicais oxidantes contribuem para doenças e as vitaminas antioxidantes diminuem seu efeito. Compare-se esse tipo de aula com a expositiva dedutiva tradicional: “Hoje vamos estudar respiração. A função da respiração é promover a entrada de oxigênio e a saída de gás carbônico. O gás carbônico resulta da oxidação das substâncias orgânicas provenientes dos alimentos...”*

Também na sequência de disciplinas é importante o método indutivo-dedutivo. Ele relaciona-se com o princípio “aprender fazendo”. O

licenciando precisa ter vivência de aula, como professor, para poder apreciar os princípios da **Metodologia** e da **Didática**. Há quem pergunte como os licenciandos vão dar aula desde o semestre I, sem saberem metodologia nem didática. Vão dar aula (supervisionada) justamente para poderem aprender melhor essas disciplinas. Na organização dedutiva do currículo atual, pretende-se ensiná-las a quem nunca contemplou o fenômeno aula com olhos de professor. No presente plano, os licenciandos dão aulas antes, durante e depois de terem **Didática**, tendo assim o ensejo de iniciar com o fluxo indutivo e terminar com o dedutivo.

### PROBLEMAS, PRÁTICA, MOTIVAÇÃO

**É** inerente ao fluxo indutivo-dedutivo a apreciação de problemas por meio de diálogos, que levam os estudantes a ter idéias próprias, manifestar-se, exercer crítica e autocritica e absorver conhecimentos que eles próprios ajudaram a criar.

Atividades práticas enriquecem o procedimento, desde que levantem problemas ou forneçam dados que ajudem a resolvê-los. Mesmo quando o assunto não se presta a práticas, o método de problemas funciona bem, porque podemos relatar os dados que levam ao problema.

A fêmea do louva-a-deus é canibal. Às vezes, durante a cópula, devora a

cabeça do macho, que contém seu gânglio cerebroides. Como se perpetuam os genes que determinam esse comportamento, aparentemente não adaptativo? Durante a discussão das hipóteses, esclareço que o macho, por estar decapitado, continua a cópula, pois está no gânglio cerebroides o centro nervoso que o faria interrompê-la. Por isso, o macho que escapa ileso deixa menos espermatozoides na fêmea, que será refecundada mais tarde por outros. Admite-se que o macho que perde a cabeça durante a cópula transfere espermatozoides em número suficiente para gerar todos os futuros filhos da fêmea, os quais receberão os genes dele. Paradoxalmente, podemos supor que são, assim, favorecidos os genes que propiciam o canibalismo da fêmea, associado, por co-evolução, com a maior eficácia fertilizadora do decapitado. Essa curiosidade fornece um início motivador para o estudo do sistema nervoso, da reprodução ou da seleção natural.

### TRABALHO EM EQUIPE

**A** licenciatura experimental é um projeto que os estudantes e docentes levam avante juntos, com entusiasmo e em colaboração. O trabalho em equipe desenvolve a criatividade e a capacidade de análise de seus membros, como se vê no desenvolvimento dos **Projetos**, no planejamento das aulas que dão e na monitoria do **Clube de ciências**.

A maioria das disciplinas adota o trabalho por equipes de licenciandos e nele é baseada a avaliação do aproveitamento, mais do que em provas convencionais. Por outro lado, os docentes trabalham juntos em muitos casos. Por exemplo, os de **Instrumentação**

e de **Aulas-piloto** associam-se na orientação dos planos de aula das equipes e, além deles, os de **Metodologia** e **Psicologia** assistem e discutem as aulas que os licenciandos dão. O docente de **Projetos** e o de **Clube de ciências** recorrem com frequência a seus colegas das matérias científicas.

### INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL E SOCIAL

Durante o curso todo, os licenciandos relacionam-se com professores e alunos de 1º e 2º graus, não apenas fazendo visitas eventuais, mas trabalhando realmente com eles. As disciplinas sociais reforçam essa integração, pois analisam a realidade educacional que os licenciandos estão conhecendo de primeira mão.

Por outro lado, a vivência de pesquisa resultante das atividades no **Clube de ciências**, como orientador, e em **Projetos**, como orientado, potencializa a aprendizagem nas disciplinas científicas.

### FORMAÇÃO PARA O 1º E 2º GRAUS

**O** curso entrelaça as licenciaturas em biologia, física, matemática e química. Nos três primeiros semestres, comuns a todos os licenciandos, estudam-se essas quatro matérias, mais **Geociências**, além das disciplinas pedagógicas, visando-se à formação multidisciplinar, necessária ao

professor de 5ª a 8ª série e ao de 2º grau. Sobreposta a isso, estuda-se concentradamente, nos cinco semestres restantes, a matéria da **Habilitação** escolhida, acrescida de **Optativas**. Cada uma das quatro licenciaturas é plena e única e prepara cumulativamente o professor para ensinar da 5ª à 8ª série, além de graduá-lo para o 2º grau.

## ENSINAR A APRENDER

O desenvolvimento da ciência torna cada dia mais insuficiente o acervo de conhecimentos que os licenciandos podem absorver durante o curso. Por isso é essencial que eles se tornem capazes de inteirar-se, por si mesmos, de assuntos novos, preparando sua auto-educação continuada. Daí a importância de disciplinas, como **Projetos e Filosofia da ciência**, e da adoção predominante do método de problemas e projetos, em todas as disciplinas.

## LICENCIATURA E BACHARELADO

O bacharel precisa fazer comunicações, escrever com clareza sobre assuntos de ciência e dar cursos, por exemplo, de licenciatura. É, portanto, uma falha não ter formação para ensinar. O licenciado, por seu lado, precisa conhecer pessoalmente os caminhos da pesquisa científica, sem o que falhará como professor, no mundo atual, comandado pela ciência. O bom-senso exige que exista um curso único para as duas funções. Os dois cursos mantêm-se separados à custa de amputações complementares feitas em ambos. Nosso projeto, dando formação para as duas funções, prepara a desejável fusão, que pode ser estudada em **Replanejamento**.

## O EMPECILHO BUROCRÁTICO

Ridiculamente, a maioria dos esforços que tentam melhorar as licenciaturas esbarram, não em problemas técnicos e especializados, mas em entraves impostos pela burocracia universitária e ministerial. É fundamental dar plena autonomia ao Colegiado de Curso para fazer modificações curriculares no momento em que elas se mostrem benéficas, sem esperar pela aprovação de órgãos universitários hierarquicamente superiores, mas tecnicamente menos aptos para julgar como aperfeiçoar gradualmente um curso em que não participam, nem como estudantes, nem como docentes.

## DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS

Nosso plano divide, por comodidade, a parte pedagógica em dez disciplinas.

## REPLANEJAMENTO

Uma vez por mês, na disciplina **Replanejamento**, os licenciandos discutem, entre eles, o curso e como melhorá-lo; os docentes fazem o mesmo. Os dois grupos reúnem-se e apresentam suas conclusões. As modificações aceitas pela maioria são imediatamente adotadas, pois o curso é experimental.

A análise e a discussão do próprio curso, ao longo dos quatro anos, dão aos licenciandos a oportunidade de pensar e de discutir sobre inúmeros problemas pedagógicos, de grande e pequeno porte, em clima de altíssima motivação. Assim, esta disciplina, além de contribuir diretamente para a excelência do curso, ajuda a formar o profissional atuante, que tem idéias

nascidas do contato com a realidade educacional e sabe analisá-las e discutí-las. Isso os capacita para os debates infinitos que terão de manter em suas escolas, como líderes conscientes e experimentados.

*Todas as licenciaturas deveriam ser evolutivas e, ressalvadas as injunções legais, as alterações julgadas oportunas pelo consenso do colegiado de curso devem ser imediatamente adotadas, sem nenhum entrave burocrático. É essencial que licenciandos e docentes sintam o curso como obra sua: um projeto desenvolvido por eles.*

Bizzo – Acho altamente positivo que o curso tenha flexibilidade para mudanças e que já esteja prevista essa flexibilidade. No entanto, devemos ser realistas e perceber que mudanças na estrutura curricular são difíceis de operacionalizar, uma vez que envolvem muitas variáveis. Caberia lembrar as adaptações que um aluno deve fazer para passar de uma grade curricular para outra. Da mesma forma, existe muita resistência a mudanças, até mesmo dentro da comunidade envolvida e um exemplo muito próximo poderia ser lembrado. Quando eu estava na Comissão Coordenadora de Curso do Ibusp, acompanhando a implantação do currículo novo, houve reprovação em massa de uma disciplina de primeiro ano que era pré-requisito para várias disciplinas de segundo e terceiro anos. Para evitar salas vazias num ano e abarrotadas no ano seguinte, propus uma flexibilização temporária do conceito de pré-requisito, utilizando um dispositivo legal em vigência na USP, que permite ao aluno com média mínima 3,0 e 70% de frequência se matricular na disciplina seguinte. A proposta conseguiu uma unanimidade impressionante: todos a

rejeitaram, até mesmo os alunos! A idéia de mudança curricular fácil e rápida é, em boa medida, ilusória. A tendência conservadora é de difícil superação.

*Frota* – Você tem toda a razão. O imobilismo enrustido, tanto na burocracia como nas mentes, é o nosso pior inimigo. Por isso mesmo é indispensável vencê-lo. Há, porém, uma circunstância favorável: é difícil aprovar alterações na grade curricular e nas ementas, mas isso é menos importante do que aperfeiçoar a maneira de dar aula, que só depende do professor. É principalmente disso que cuida a disciplina **Replanejamento**.

#### INSTRUMENTAÇÃO E AULA-PILOTO

**N**a **Instrumentação**, os licenciandos, em equipes, preparam a aula que vão dar, analisando os livros didáticos de 1º grau para assinalar qualidades e defeitos, consultando fontes mais adiantadas, montando experimentos e discutindo o plano de aula com o docente.

Na **Aula-piloto**, um dos membros da equipe dá aula para uns dez alunos de 5ª a 8ª série convidados. Os colegas e os docentes assistem. Saídos os alunos, discute-se a aula, falando primeiro os licenciandos, depois os docentes.

*Os licenciandos aprendem, assim, a dar aulas, estudando o conteúdo, planejando, regendo a turma e discutindo as aulas. A experiência que cada equipe ganha é partilhada com os colegas. O trabalho, centrado nos licenciandos, é motivante e produz aprendizagem genuína.*

*Esse plano de licenciatura usa, em várias disciplinas, a colaboração entre docentes. Presenciam as **Aulas-piloto***

*o docente próprio e seus colegas de **Instrumentação, Metodologia, Psicologia** e, eventualmente, de alguma disciplina de conteúdo (**Física, Biologia**, etc.), conforme o assunto da aula. Na discussão, chega-se a conclusões, partindo dos eventos da aula (via indutiva), registradas por um licenciando e reproduzidas para todos.*

#### CLUBE DE CIÊNCIAS

**N**o nosso plano, os licenciandos monitoram as atividades de um **Clube de ciências** na Faculdade, para clientela de 5ª a 8ª série, orientados por um docente e aconselhados pelos das disciplinas de conteúdo.

*Os licenciandos devem estar vinculados, desde cedo, tanto a alunos (**Aulas-piloto, Clube de ciências**), como a professores secundários (convidados para os Seminários). O treinamento em orientar o **Clube de ciências** é indispensável, se queremos que os clubes se disseminem pelas escolas.*

#### ESTÁGIO E SUPERVISÃO

**D**urante os semestres III e IV, os licenciandos passam a fazer **Estágio** em escolas de 5ª a 8ª série. Cada equipe conversa com o diretor e os professores para identificar atividades úteis, que não prejudiquem a escola. Fica excluído dar aulas interrompendo o curso regular da turma, o que é usual, mas ruim, pois, se o estagiário é pior que o professor, prejudica os alunos, e, se for melhor, abala o prestígio do professor.

A equipe combinará, por exemplo:

- a) preparar e monitorar aulas práticas dadas pelo professor;
- b) assumir aulas de recuperação,

fora do horário regular da escola;

c) desenvolver um projeto com a turma, sob o comando do professor;

d) manter um clube de ciências;

e) oferecer um serviço SOS-professor, para substituir o professor que tenha de faltar, dando uma aula especial, fora da seqüência do curso, ou assumindo uma turma que está sem professor, enquanto não se contrata outro.

Nos semestres V a VIII, os licenciandos, já tendo tido **Metodologia, Psicologia, Didática e Estrutura**, passarão a dar, para seus próprios colegas, unidades de várias aulas sobre assuntos de sua habilitação, em nível de 2º grau. Cada aula é discutida, do ponto de vista metodológico, pelos colegas, pelo docente de **Supervisão** e por um docente da **Habilitação** correspondente. No último ano, as equipes assumirão **Estágio** no segundo grau, discutindo seu plano de curso e seu andamento em **Supervisão**. A melhor situação será que a equipe do licenciando consiga um contrato remunerado, no sistema público ou particular, para dar um curso de um ano, sob **Supervisão**.

O docente de **Supervisão**, que é o mesmo de **Estágio**, acompanhará o planejamento e as atividades das equipes, em aulas com todas elas e em sessões de consulta com equipes isoladas. Assim, cada equipe terá a colaboração das demais, nas discussões, além de assessoria específica.

*Como os licenciandos já passaram um ano assistindo e discutindo as **Aulas-piloto**, quando iniciarem o **Estágio** não precisarão fazer as enfadonhas observações de aulas dadas pelos professores do sistema.*

Com quatro anos de prática em sala de aula, clube de ciências, projetos de pesquisa e seminários, ficam sanados

os principais pontos fracos da formação pedagógica dos currículos de licenciatura convencionais.

## METODOLOGIA, PSICOLOGIA, DIDÁTICA E ESTRUTURA

**A**s disciplinas **Metodologia** e **Psicologia** inspiram-se, para suas discussões e seminários, nos temas que surgem durante as **Aulas-piloto**.

Elas complementam a aprendizagem assistemática, indutiva, obtida nas discussões das aulas-piloto, tratando, agora sistematicamente, os temas nelas surgidos, além de outros, e ilustra os princípios alcançados com aplicações (via dedutiva). Predomina a discussão de textos lidos em casa e um projeto central, que consiste em os licenciandos prepararem, durante o ano, um “Manual de Metodologia”, a partir das anotações das aulas-piloto e sua ampliação e complementação durante o ano. O manual irá sendo aperfeiçoado de ano a ano até atingir nível de publicação.

**Didática e Estrutura** serão apoiadas na vivência que os licenciandos tiveram nas **Aulas-piloto** e ainda estão tendo no **Estágio** em escolas.

*Bizzo* – Acredito que o caráter assistemático das disciplinas que lastreiam as práticas educativas é interessante, mas envolve o risco de graves lacunas na formação docente. Isso não significa que devemos defender aquele ensino dogmático e chato; pelo contrário, saídas criativas podem ser encontradas, principalmente se os licenciandos estiverem em contato direto com a escola. Ora, se um determinado princípio é realmente central em psicologia, ou física ou

química, então o professor pode dirigir o olhar dos licenciandos para aquele aspecto da realidade que quer evidenciar. Mas é necessário que o professor da disciplina – e os licenciandos – saibam distinguir o que é central e o que é periférico nas áreas de conhecimento a que se dedicam. Penso que isso possa ser importante inclusive para a flexibilidade curricular do próprio curso, mesmo que do ponto de vista operacional. Se uma turma estuda um autor no primeiro semestre, a turma do ano seguinte não pode estudá-lo no último semestre. Um licenciando repetente, por exemplo, teria de realizar uma adaptação curricular complexa a fim de evitar lacunas. Pelo menos as disciplinas básicas deveriam ter um programa previamente definido. É claro que o professor e os licenciandos poderiam encontrar contextos específicos para desenvolver o programa, o que penso ser o espírito de sua proposta. Por outro lado, quando discutimos com nossos alunos as diferentes estratégias metodológicas que podem ser utilizadas, devemos ter consciência de sua limitação espaço-temporal, ou seja, a idéia de uma metodologia universal e eterna pode ter pouca aplicabilidade. Bastaria lembrar o aspecto tecnológico: quantos alunos utilizam um texto mimeografado hoje em dia? Um manual de metodologia será sempre útil, mas o licenciando deve ter a verdadeira dimensão de sua responsabilidade diante da tarefa docente. Espera-se dele flexibilidade e criatividade, que ele pode encontrar com abundância nessa proposta.

*Frota* – Nas **Aulas-piloto**, os licenciandos discutem os eventos-aula, partindo do que viram e ouviram, realizando, assim, o movimento indutivo. A discussão é, porém,

complementada, nas aulas de **Metodologia** e **Psicologia**, com a discussão dedutiva dos temas principais, evitando-se lacunas.

## DISCIPLINAS CIENTÍFICAS

### PROJETOS

**C**omo os licenciandos, tanto quanto os bacharéis, precisam ter experiência sobre os caminhos da ciência, a disciplina **Projetos** é levada ao longo dos 4 anos de curso. Um docente, assessorado pelos colegas de conteúdo, orienta as equipes de licenciandos na realização de investigações, no nível dos licenciandos, como se fosse um clube de ciências para universitários.

*A disciplina **Projetos** familiariza os licenciandos com a pesquisa, tal como as **Aulas-piloto** os introduzem ao ensino. **Projetos** tem a estrutura de um clube de ciências e não de **Iniciação à ciência**, pois é mais livre e variado. As equipes fazem projetos de sua preferência, de qualquer tempo de duração, durante os quatro anos do curso.*

*Bizzo* – Aqui tenho uma surpresa, ao ver que temos opiniões diferentes sobre a iniciação científica. Estou plenamente de acordo com o princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa, licenciatura e bacharelado, mas acredito de forma muito intensa na iniciação científica. Concordo que todos, licenciandos e bacharéis, devam ter “plena vivência de pesquisa e ensino”, mas acredito que o curso deva prever a realização de trabalhos opcionais por parte de alunos que queiram aproximar-se do trabalho de pesquisa propriamente dito desde o primeiro ano, seja o realizado nos

institutos científicos ou nas faculdades de educação. Não tenho nada contra a realização de projetos curriculares, mas acredito que a iniciação científica seja um complemento importante.

*Frota* – Estamos falando de coisas quase iguais com nomes diferentes. Todos aplaudimos a Iniciação Científica, mas ela tem duas falhas: a) como é indispensável na formação de todos os graduados, deve ter categoria curricular, como disciplina; e b) não há razão para remunerar estudantes por se beneficiarem com ela, como não há por cursarem, por exemplo, Genética. As bolsas, muito mais numerosas, deviam ir para os estudantes que não podem manter-se. Nossa solução é que, no último ano da disciplina **Projetos**, todos os licenciandos se distribuam por laboratórios de pesquisa, como estagiários, dentro ou fora da sede de seu curso, e desempenhem atividades semelhantes às dos atuais bolsistas, com a vantagem de já terem treino introdutório de três anos em **Projetos**.

*Bizzo* – Não creio que o problema seja propriamente semântico. Claro que todos devem ter uma verdadeira iniciação à ciência *lato sensu*, mas refiro-me àquilo que todos conhecemos como “IC” e que não se resume no assalariamento do aluno. Acho que a “IC” não deve ser regida por critério assistencial ou socioeconômico, uma vez que a remuneração das bolsas de “IC” é nada além do que simbólica. Ela representa um estímulo e uma responsabilidade de prestar contas. A “IC” deve ser, no meu entender, o contraponto individual do aprendizado científico. Durante o curso os licenciandos têm oportunidade de desenvolver atividades em grupo, o que é altamente elogiável e sua proposta

contempla esse aspecto de forma clara e abundante, inclusive na disciplina **Projetos**, o que é muito bom. Mas fazer ciência também implica assumir responsabilidades, e mesmo algumas habilidades cognitivas, que são primariamente individuais; o pensamento reflexivo é individual, assim como o preparo emocional, indispensável para enfrentar a frustração de obter um resultado indesejado, perseverar num projeto ou perder todo um experimento. Penso que o licenciando deveria ter a oportunidade, e o estímulo, de se aproximar dos grupos de pesquisa e se engajar na *real action* da ciência. Conhecer com certa proximidade a genialidade, mas também a vaidade, a arrogância científica, as coisas boas e ruins da ciência. Isso, sim, eu acho difícil de programar, de prever, de antecipar como e quando (e mesmo SE) poderá acontecer durante a vivência universitária.

*Frota* – Acho que, conversando mais, chegaremos a um denominador comum nesse assunto.

## SEMINÁRIOS

Nos **Seminários**, os licenciandos, aconselhados pelo docente e pelos colegas dos anos mais adiantados (que adquiriram experiência quando estavam no primeiro ano), organizam um seminário por mês. Convidam o conferencista, colegas dos outros anos, docentes e professores secundários. Antes da conferência, há um tempo para café com biscoitos e conversa.

*Desde o primeiro ano os licenciandos devem ter contato e fazer amizade com professores secundários, que terão curso livre nas atividades, especialmente nas Aulas-piloto. Alguns*

*conferencistas devem ser professores secundários, que tratem de assunto de sua predileção ou relatem sua experiência de ensino. Sinal de que o relacionamento está de bom nível são convites aos licenciandos, feitos por professores, para darem aula em sua escola.*

## BIOLOGIA, FÍSICA, GEOCIÊNCIAS, MATEMÁTICA E QUÍMICA

Essas disciplinas são dadas em nível suficiente para que o licenciado esteja satisfatoriamente equipado para ensinar no 1º grau. Em uma delas (menos **Geociências**), ele fará sua **Habilitação** específica para 2º grau.

*Elas usam principalmente o método de problemas em lugar do expositivo, tanto nas aulas práticas como nas teóricas. Além do enfoque acadêmico, devem ser salientadas as relações dos temas com assuntos importantes para os futuros alunos, como saúde, educação sexual, energia, universo, computação, drogas, pseudociência. A avaliação do aproveitamento deve ser baseada mais no desempenho durante as atividades do que em provas convencionais que apuram conhecimentos inertes.*

Bizzo – Esse tópico me parece o mais problemático, uma vez que estamos falando do “estofo” do licenciado. A afirmação de que ele deve estudar biologia, física, geociências, matemática e química “em nível suficiente para que o licenciado esteja satisfatoriamente equipado” para o magistério é genérica demais. Nas disciplinas introdutórias dificilmente será possível cobrir todas essas áreas realizando algo mais do que uma revisão do 2º grau, o que é feito pela grande maioria dos cursos de licenciatura de

curta duração hoje em dia. Existem dois pontos importantes a considerar simultaneamente. O primeiro deles é a efetiva tendência interdisciplinar contemporânea. O segundo é a necessidade de conhecer os métodos de produção de conhecimento, de forma realista e suficientemente profunda, de forma a permitir o desenvolvimento de uma crítica consistente em pelo menos uma área do conhecimento. Por muito tempo, diria mesmo que até hoje, essas duas perspectivas têm sido tomadas como antagônicas. Mas caberia pensar em como conciliá-las. Eu acredito que seja muito difícil introduzir os licenciandos ao limite do conhecimento em todas essas áreas simultaneamente. Mas acho importante que um futuro professor de ciências entenda o que é possível e o que é impossível hoje em dia em pelo menos uma área do conhecimento. Isso lhe traria ferramental heurístico para poder se aproximar, analogicamente, de outras áreas.

O leque de opções que essa proposta traz vem justamente nesse sentido. O licenciando aprofunda-se em uma área de conteúdo específica (biologia, química, etc.), nas disciplinas de **Habilitação**, se bem que caberia pensar com maior detalhe essa formação, pois cinco semestres (do IV ao VIII) podem ser um tempo muito exíguo. Uma sugestão seria a de incorporar o licenciando à iniciação científica, no campo específico, desde o primeiro semestre, sem que ele deixe de participar de seminários sobre outras áreas do conhecimento, ou mesmo de projetos didáticos com licenciandos de diferentes áreas.

Frota – Fui omissa na citação do escopo dessas disciplinas, mas, felizmente, você me corrigiu. Não se trata de “introduzir os licenciandos ao limite do conhecimento” nas quatro

áreas. Essas disciplinas pretendem dar aos licenciandos: a) uma vivência multidisciplinar da ciência e do modo como ela se desenvolve; b) a capacidade de encontrar a informação de que necessita, por si mesmo, em fontes científicas de vários níveis; c) familiarizar-se com os assuntos da vida corrente dos jovens que a ciência pode esclarecer. As quatro disciplinas são, no nosso currículo, poderosamente ajudadas, na realização desses objetivos, por todas as disciplinas do primeiro ano, especialmente **Aulas-piloto** e **Projetos de pesquisa**.

O curso universitário imita os cursinhos vestibulares em querer dar ao estudante um pacote de conhecimentos completo e acabado (dar o peixe e não a vara de pescar), descurando de capacitá-lo para aprender sozinho o que precisar, pelo resto da vida. Os cursinhos justificam-se com a premência do vestibular, desculpa que não se aplica à universidade (enquanto não se instalarem os exames ministeriais!).

Dois anos e meio de concentração na habilitação escolhida, outro tanto investido em **Optativas**, que provavelmente predominarão sobre assuntos afins à **Habilitação**, mais um ano e meio da mesma matéria, nos três primeiros semestres, e o auxílio trazido para cada habilitação e sua interdisciplinaridade por **Instrumentação**, **Aulas-piloto**, **Clube de Ciências**, **Estágio**, **Projetos** e **Seminários** devem ser suficientes para uma formação adequada na habilitação específica.

## HABILITAÇÃO E OPTATIVAS

A partir do semestre IV, os licenciandos só terão as disciplinas científicas **Projetos**, **Seminários**, **Optativas** (as que escolher) e a disciplina principal

(**Biologia**, etc.) em que pretende graduar-se, que concentrará a maior carga horária, denominada **Habilitação**, na Tabela 1.

## DISCIPLINAS SOCIAIS

Essas disciplinas sociais, citadas na Tabela 1, serão dadas a partir do semestre III, uma em cada semestre. Elas amadurecem os licenciandos para a apreciação das conjunturas sociais e da vida dos alunos, tão importantes para o perfil profissional do bom professor.

*Essas disciplinas ocupam a transição entre assuntos científicos e humanísticos e contribuirão para sensibilizar os licenciandos para os conhecimentos sociais, para que, no seu futuro magistério, levem em conta a situação individual dos alunos e da sociedade em que vivem.*

O curso gradua, portanto, licenciandos plenos nos ramos científicos tradicionais, dando-lhes, ao mesmo tempo, formação adequada para ensinarem Ciências e Matemática no 1º grau (sem outorgar diploma)...

*Esse projeto de licenciatura corrige a lacuna deixada pelo fracasso das licenciaturas para o 1º grau. Outra abertura que oferece é a de se extinguir a diferença entre bacharelado e licenciatura, fazendo deles um curso só. Para ambos é indispensável entender os caminhos da ciência, o que só se consegue lidando realmente com ela (**Projetos**) e sabendo comunicar-se (**Aulas-piloto, Estágios**). Basta lembrar que a carreira do bacharel, como a do licenciado, inclui o magistério superior, e implica participar de seminários e de congressos e fazer divulgação científica.*

*Bizzo* – Por fim, acho que seria importante elencar algumas preocupações e sugestões para o desenvolvimento futuro da proposta. Em primeiro lugar, deve-se rediscutir a concepção de docência, colocando em evidência a distinção entre *formação* e *adestramento*. O elogiável “aprender fazendo” deve ser visto dentro de uma perspectiva progressiva, no meu entender. Em segundo lugar, deve-se levar em consideração que um volume razoável de pesquisa em ensino de ciências já foi desenvolvido nos últimos vinte anos, e que isso deve estar presente nos primeiros anos da formação dos licenciandos, possivelmente integrado às práticas de ensino. Existem outros aspectos não menos importantes. Acabar com a dicotomia bacharelado x licenciatura é outra iniciativa louvável, como vários foros de discussão têm apontado e sua proposta contempla muito bem. Não podemos perder de vista a recente aprovação da LDB e a emenda constitucional chamada de “valorização do magistério”. Não podemos pensar em centros de formação de professores dissociados da formação universitária geral, em cursos aligeirados ou barateados. Ensino e pesquisa, licenciatura e bacharelado, teoria e prática devem refundir-se e ganhar uma tempera nova. É necessário valorizar o magistério de forma efetiva e objetiva, tornando-o, novamente, uma atividade prestigiada profissional e socialmente. Temos de conceber um curso que leve em consideração a formação ulterior, que deve ser permanente, em serviço. Temos de ousar, pensando também em semestres sabáticos, onde os professores possam estudar intensamente em uma boa universidade, talvez integrados aos próprios cursos de formação. Temos de pensar em utilizar novas

metodologias de ensino, sejam interativas (temos redes de computadores funcionando há vários anos) ou de massa, como a TV. Por fim, acho que a universidade deve perceber, de uma vez por todas, que a formação de professores, o ensino fundamental e a escola pública não devem nunca estar distantes de suas iniciativas mais nobres. Acho que o seu exemplo fala muito alto. Um cientista com a sua estatura, debatendo idéias para renovar as licenciaturas, é um exemplo que, com toda certeza, irá sensibilizar outros cientistas para a causa educacional.

*Frota* – Além de estabelecermos uma graduação eficiente, temos de complementá-la com iniciativas que a valorizem. Nisso estamos de acordo, e você acaba de citar algumas das conquistas que são imperiosas. A campanha para melhorar o ensino é uma luta de trincheira, em que é preciso conquistar terreno palmo a palmo. Hoje, depois de sessenta anos de estagnação ou retrocesso, há uma sensibilização generalizada para melhorar-se a licenciatura. O plano que apresentamos é experimental e alterável. Mesmo se fosse o que há de melhor, a probabilidade de ser institucionalizado na íntegra é pequena. É, porém, bem possível que algumas de suas propostas possam ser integradas em licenciaturas em andamento. Para permitir essa fragmentação, estipulamos que o projeto é experimental e alterável, até mesmo durante sua própria vigência.

Se conseguirmos progressos em qualquer dos setores que você acaba de mencionar, a tarefa de melhorar as licenciaturas fica facilitada e vice-versa. É preciso atacar em todas as frentes.



Ilustração: Francisco Regis

# Dolly:

## OVELHA OU LOBA?

### SOBRE A EDUCABILIDADE E

### ALGUMAS DE SUAS IMPLICAÇÕES<sup>1,2,3</sup>

JOSÉ MARIA G. DE ALMEIDA JR.

<sup>1</sup>Dedico este ensaio a Oswaldo Frota-Pessoa, meu ex-professor na Universidade de São Paulo, sempre mentor e amigo, pelos seus 80 anos de idade, em 30 de março de 1997.

<sup>2</sup>Ver os seguintes trabalhos:

José Maria G. de Almeida Jr. "Biologia da educabilidade: uma revolução psicossocial?". *Supl. Cult., O Estado de S. Paulo* 49 (1): 11-13, 1977.

José Maria G. de Almeida Jr. "Genetic and cultural evolution: the gap, the bridge, ...and beyond". *The Behavioral and Brain Sciences* 7: 738-39, 1984.

José Maria G. de Almeida Jr. "Desenvolvimento ecologicamente auto-sustentável: conceitos, princípios e implicações". *Humanidades* 10 (4): 284-99, 1994.

José Maria G. de Almeida Jr. "Por uma nova ordem mundial". *Cadernos Aslepis* 1 (1): 27-30, 1997.

<sup>3</sup>A célula-mãe de Dolly veio de uma glândula mamária de outra ovelha. Quanto ao uso do nome próprio, é uma homenagem, segundo o cientista Ian Wilmut, chefe da equipe britânica que realizou a clonagem, à cantora norte-americana de seios enormes, Dolly Parton.

O termo **educabilidade**, como modo de adaptabilidade cultural, é sinônimo das expressões terminológicas **plasticidade comportamental valorativa** e **capacidade de escolha consciente**, conforme mostrado no texto deste ensaio. Quanto à preferência pelo seu uso, a começar no título, prende-se a duas razões: tem acepção humana, pois vem da palavra **educação** (do lat., **educatio**); e trata-se de termo e não expressão terminológica.

Recomendo consulta ao **Quadro 1** — PARA ENTENDER MELHOR O ASSUNTO, que esclarece termos e expressões terminológicas não definidos ao longo do texto.

<sup>4</sup>Adaptado de "Aesop's Fables", em: Barbara Hayes & Robert Ingpen. *Folk tales and fables of the world*. Limpsfield & London, Dragon's World Ltd., 1987.

**José Maria G. de Almeida Jr.** é biólogo, advogado, doutor pela Harvard University (EUA), assessor legislativo (concursado) da Câmara dos Deputados e professor de Ecologia Humana e Direito Ambiental da Universidade de Brasília.

O lobo e o cordeiro se encontraram no mesmo riacho.



'Eu sei, eu sei,' - disse o lobo, irritado; - 'você é um cordeiro, uma criatura inocente. Mas... chega de explicações!'

E perdendo a paciência, o lobo matou e comeu o cordeiro.

'Eu estava faminto. E essa é uma boa desculpa.' - disse o lobo à Natureza.

- *O lobo e o cordeiro*, Esopo, séc. VI a.C.<sup>4</sup>

**B**em, o lobo, pelo menos, estava faminto, condição que obedece à lógica das interações ecológicas. Quanto ao homem,... sabemos que pode tanto preservar a vida do cordeiro, mesmo com fome, como também tirá-la - até mesmo por nada, simples divertimento.

Cerca de 2.600 anos separam a fábula de Esopo do filme Guerra nas Estrelas, de George Lucas. Mas ambas as histórias são sobre o bem e o mal, ainda que com destinos diferentes para o "anjo" e a "besta".

E quanto à história não-fictícia de Dolly, a ovelha clonada artificialmente por cientistas britânicos em 1996, quem é quem? — perguntam os bioéticos, diante da perplexidade dos leigos, das incertezas que assaltam a comunidade científica e das preocupações manifestas de líderes políticos e religiosos. Ou seria Dolly a loba em pele de ovelha? Não temos respostas. Ainda.

O fato é que todas as histórias, fictícias ou não, de todos os tempos e lugares, são ou acabam sendo sobre o eterno duelo entre o bem e o mal. Por quê?

N uma resposta explanatória de caráter moral, porque a vida humana, independentemente da cosmologia adotada, transcorre entre o bem e o mal, sejam estas qualidades concretas ou abstratas, absolutas ou relativas.<sup>5</sup>

A polêmica bioética em torno da recente história de Dolly, porém, suscita uma resposta explanatória de caráter fenomenológico, subjacente à visão moral.

O que faz o homem, e de que modo, ser capaz de realizar escolhas, até entre o que possa ser valorado, individual ou coletivamente, como bem e mal?

A resposta fenomenológica suscitada pela clonagem da ovelha Dolly leva-me a tratar, neste ensaio, de aspectos conceituais e implicativos de uma faceta singular da natureza humana — a propriedade da educabilidade.

## A OVELHA E O HOMEM

Anunciada em fevereiro de 1997, a clonagem de Dolly está parecendo uma “bomba atômica” biológica.<sup>6</sup> O debate sobre o assunto mobilizou, e certamente continuará mobilizando todas as frentes da sociedade no mundo todo. O fulcro das discussões reside, sobretudo, nas implicações éticas, biomédicas, psicossociais e políticas de possíveis, quem sabe iminentes clones humanos.

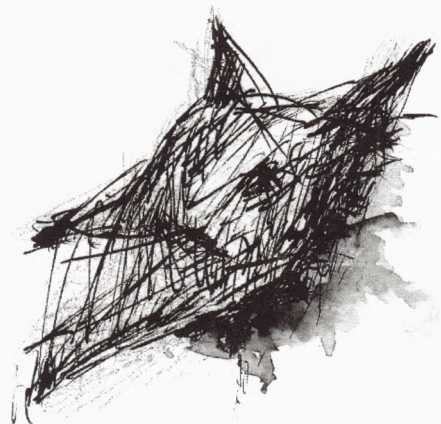
Assim, é oportuno lembrar, à luz do que aconteceu com a energia nuclear, ser da natureza do conhecimento que as invenções, uma vez realizadas, nunca são desinventadas. Podem ser transformadas, usadas para fins benéficos ou prejudiciais, controladas, condenadas, proibidas, e até mesmo esquecidas, mas não podem ser desinventadas.

A clonagem humana, por exemplo, está sendo moralmente condenada, e com veemência, até mesmo pelos autores da façanha de Dolly;<sup>7</sup> e onde não é ainda legalmente proibida tende a sê-lo, com base, inclusive, em recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS).<sup>8</sup> Sua ocorrência, contudo, é dada como inevitável, e até mesmo desejável, pelo menos em círculos da comunidade científica;<sup>9</sup> quanto ao seu uso biomédico (espera-se apenas benéfico, e o potencial para isso é muito grande), não pode, e talvez não deva ser descartado.

Sem entrar no mérito das questões, especialmente bioéticas, levantadas pelo palpitante assunto, quero assinalar que o debate em torno de Dolly e de suas conseqüências para a humanidade é, além de oportuno, de uma fecundidade intelectual extraordinária.

Na transição de séculos que se aproxima, Dolly oferece uma oportunidade ímpar para a retomada da discussão, em nível mundial, de temas teóricos e práticos, que são sempre atuais, mas que andam esquecidos, sobre a questão da natureza do homem e de suas conseqüências para a condição humana.

Podemos escapar, e até que ponto, do condicionamento biológico, do que está programado nos nossos genes? Que papel tem o ambiente na trajetória evolucionária dos indivíduos e das populações? O que se pode esperar da cultura e da educação na construção e reconstrução do homem? E o que falar do autoconhecimento e da autotransformação como meios de promoção humana, inclusive social? Temos escolhas? Ou tudo depende do acaso, das circunstâncias? Podemos intervir, e até que ponto, na realidade do mundo? Afinal, o que determina o homem — sua natureza, sua condição



<sup>5</sup>Trata-se de uma visão transcultural que ganhou força no Ocidente por meio do pensamento greco-romano e da tradição judaico-cristã. Lembre-se, contudo, que julgamentos estéticos e éticos nunca são absolutos: dependem da cultura.

<sup>6</sup>Ver o trabalho original, de Ian Wilmut et al., “Viable offspring derived from fetal and adult mammalian cells”, publicado em *Nature*, vol. 385, 1997, pp. 810-13.

<sup>7</sup>Segundo notícias de jornais e revistas do mundo todo. Por exemplo: *Der Spiegel* (03/03/97), *Veja* (05/03/97), *Isto É* (05/03/97), *Time* (10/03/97), *Newsweek* (10/03/97) e *BusinessWeek* (10/03/97).

<sup>8</sup>Ver matéria sobre o assunto publicada no *Correio Braziliense* de 14 de maio de 1997, p. 4.

No Brasil, a questão da biossegurança, que inclui a proibição da clonagem humana, encontra-se tratada nos seguintes instrumentos legais: Lei nº 8974/95, decretos nºs 1520/95 e 1752/95.

<sup>9</sup>Ver as matérias de capa “Quem tem medo da clonagem humana?” e “Dossiê Dolly, sem exageros”, publicadas em *Ciência Hoje*, vol. 22, no 127, 1997, pp. 26-45.

<sup>10</sup>Os termos modelo, cosmologia, paradigma e visão são usados, neste ensaio, de modo sinônimo.

— e o que é por ele determinado?

Dolly remete-nos, de imediato, aos atributos que fazem de cada um de nós um ser humano. Particularmente, a ovelha parece estar a convidar o homem à reflexão sobre o significado da humanidade e de seu papel transformador.

Quem não se ajusta às circunstâncias pela experiência, por meio da aprendizagem e da comunicação, orientado por valores? E quem, ao realizar esse ajustamento — do qual depende nossa sobrevivência e reprodução como indivíduos e membros de grupos sociais — não muda as próprias circunstâncias, a realidade?

O atributo humano da educabilidade tem caráter biocultural. Demanda, assim, ser tratado à luz de uma visão de homem que vá além do determinismo reducionista e alcance o interacionismo holista. Suas implicações, especialmente éticas, psicossociais e educacionais não devem ser minimizadas; são, afinal, cruciais para uma política que pretenda o aprimoramento do homem e a promoção da condição humana.

## DO DETERMINISMO REDUCIONISTA AO INTERACIONISMO HOLISTA

Numa definição simples, dos cosmólogos, o Universo é tudo o que de fato existiu, existe e existirá. Mas numa definição eivada de alguma filosofia, o Cosmo é mais do que o factual: é também tudo o que o homem pensa que o Universo foi, é e será. Portanto, um modelo de mundo, qualquer que seja, é necessariamente humano, o que o faz integrante da concepção, construção e transformação da realidade.<sup>10</sup>

São muitas as cosmologias, de

### Quadro 1 - PARA ENTENDER MELHOR O ASSUNTO

**Aculturação:** processo de transmissão e aquisição de cultura diferente da nativa; interpenetração de culturas.

**Adaptação cultural:** mecanismo de respostas comportamentais (não pré-codificadas biologicamente) que ajustam os indivíduos e as populações às alterações ambientais, por meio de processos de aprendizagem e comunicação, no âmbito de variação da plasticidade comportamental.

**Adaptação evolucionária ou populacional:** modificação da constituição genética de populações, por meio da ação da seleção cultural e de outros fatores evolucionários sobre a variabilidade genética.

**Adaptação fisiológica:** mecanismo de respostas (pré-codificadas biologicamente) que ajustam o indivíduo às alterações ambientais, por meio de processos fisiológicos.

**Aprendizagem:** modificação de uma resposta comportamental em função da experiência.

**Artefato:** qualquer objeto feito pelo homem.

**Clonagem:** processo reprodutivo assexuado, natural ou artificial, de produção de clones.

**Clonar:** fazer cópia de um ser vivo por meios naturais ou artificiais.

**Clone:** uma linhagem de indivíduos geneticamente idênticos.

**Comunicação:** ação da parte de um indivíduo que altera a possibilidade de comportamento de um outro indivíduo, de modo adaptativo; fala-se em comunicação de massa quando a transferência de informação dá-se entre grupos de indivíduos; meta-

comunicação é comunicação sobre comunicação.

**Determinismo:** teoria que afirma existirem relações estritas de causa e efeito entre fenômenos e eventos.

**Díade social:** um par de indivíduos em interação social.

**Enculturação:** processo de transmissão e aquisição de uma cultura particular.

**Holismo:** teoria sobre a síntese de unidades em totalidades organizadas. Holista: qualidade de todo, com integração das partes.

**Interacionismo:** teoria que afirma existirem relações recíprocas de causa e efeito entre fenômenos e eventos.

**Monozigótico:** formado de um só zigoto ou célula-ovo; gêmeos monozigóticos: os que provêm de um mesmo zigoto (também chamados de univitelinos).

**Noético:** que tem significado; espiritual.

**Organoléptico:** diz-se das propriedades dos corpos ou substâncias que impressionam os sentidos.

**Reduccionismo:** teoria que afirma serem todos os fenômenos complexos explicáveis pela sua redução aos fenômenos mais simples.

**Signo:** qualquer sinal representativo de alguma coisa em substituição à própria coisa.

**Símbolo:** signo que contém algum significado cultural.

**Socialização:** processo de modificação total do comportamento de um indivíduo como consequência de sua interação com outros membros da sociedade.

todos os tempos, lugares e culturas. Nos paradigmas científicos de mundo tem prevalecido uma concepção de determinismo reducionista. Tem-se, num extremo, uma visão de homem biologicamente vazio, determinado quase que exclusivamente pelas circunstâncias ambientais e culturais (determinismo ambiental ou cultural); e tem-se, no extremo oposto, uma visão de homem ambiental e culturalmente vazio, determinado quase que exclusivamente pelos condicionamentos neurogenéticos (determinismo biológico).

Essa dualidade paradigmática, que ganhou força com o avanço da ciência, a partir do século XIX, resultou no lamentável fosso epistemológico existente entre as ciências biológicas e sociais. Lembre-se, por exemplo, da separação artificial entre antropologia física ou biológica e antropologia social ou cultural.

O fenômeno humano é sempre biológico e cultural, ao mesmo tempo. As razões para isso são óbvias. Toda tentativa explanatória da natureza do homem e da condição humana terá que partir da multidimensionalidade biocultural, que é, necessariamente, interacionista e holista.

Mas neste século, particularmente a partir da década de 50, com o advento da biologia molecular e da engenharia genética, o homem tem sido visto por meio de uma ótica crescentemente reducionista, de determinismo biológico estrito (e estreito: fala-se, até, numa "ditadura" dos genes!).

Em recente e provocante artigo, o neurobiólogo Steven Rose condena a avassaladora onda de determinismo neurogenético que permeia a atual visão de homem, inclusive na explanação de fenômenos psicossociais e

culturais.<sup>11</sup> Daí expressões infelizes e incorretas, lembra Rose, que carecem de respaldo científico, e que ainda acabam induzindo a preconceitos, como "gene-gay" e "cérebro-gay".

Aí está o grande perigo do reducionismo que permeia o determinismo biológico estrito: abrir caminhos que tendem a levar a justificativas biológicas de fatos sociais, como miséria e violência, e de opções e preferências humanas, como as que se manifestam na esfera comportamental. É evidente que isso tira a indivíduos e grupos sociais — e até mesmo ao Estado — a possibilidade plena de realizar escolhas e de exercer a liberdade com responsabilidade.

Dolly como exemplo, novamente. A técnica desenvolvida para produzir a clonagem artificial da ovelha tem enorme potencial biomédico benéfico, independente da obtenção de clones humanos. Mas o discurso geral está centrado na clonagem humana como possível "fábrica" de gênios, de ditadores, e assim por diante.

A lógica subjacente a essa ilustração é simples e simplista: somos produtos de genes e de mediadores químicos cerebrais, nada mais. Qual o papel, nessa linha de raciocínio, para o ambiente como um todo, especialmente para a cultura e a educação, no determinar e transformar o homem?

Ora, sabemos, até pela experiência comum, que nem os chamados "gêmeos idênticos" (monozigóticos; clones naturais) são idênticos na acepção exata desse termo. Apesar da identidade genética, que se traduz em extraordinárias semelhanças físicas, e mesmo comportamentais, cada um dos indivíduos do par monozigótico é uma pessoa única, com personalidade e vida sociocultural próprias. Graças a quê? Que o leitor responda.

<sup>11</sup>Ver: Steven Rose. "A perturbadora ascensão do determinismo neurogenético". *Ciência Hoje* 21 (126): 18-27, 1997.

<sup>12</sup>Na acepção antropológica do termo cultura. A mesma observação aplica-se ao uso desse termo, e de outros a ele relacionados, ao longo do texto.

<sup>13</sup>O conceito de eucultura foi introduzido por Charles J. Lumsden e Edward O. Wilson. Ver, desses autores, os seguintes livros: *Genes, mind, and culture* — *The coevolutionary process* e *Promethean fire - reflections on the origin of mind*, ambos publicados pela Harvard University Press, Cambridge, respectivamente em 1981 e 1983.

É válido, então, perguntar: está tudo programado nos genes — até mesmo nossos comportamentos e nossas escolhas?

Se a resposta a essa pergunta for sim, nada mais nos resta senão a conformação ao condicionamento biológico estrito e o comprazimento a uma realidade pan-determinista.

Mas se a resposta for não — e a resposta é não — há que se defender uma visão de homem explicitamente interacionista e holista. Ou seja: um paradigma científico que trate o homem na sua tridimensionalidade biocultural — de genes, mente e cultura — e que permita deixar espaço para outras dimensões humanas, como a noética, que pertencem aos terrenos filosóficos.

Cabe, então, mostrar, à luz desse modelo, que existe uma interdependência entre condicionantes biológicos e ambientais. Mais ainda: que o homem possui uma propriedade — a educabilidade — que o faz ser capaz de responder a esses condicionantes, para se tornar, ele próprio, construtor e transformador das suas realidades individual e social.

## EDUCABILIDADE E EDUCAÇÃO

A primeira idéia que o termo educabilidade passa é a de qualidade de educável — que pode ser educado.

Essa noção lexicográfica, quase intuitiva, não é de todo imprópria, mas é restrita e incompleta porque tende a associar educabilidade à educação convencional, e, provavelmente, apenas à educação escolar.

O vínculo a ser estabelecido entre a qualidade de educável e a educação exige um entendimento antropológico do fenômeno educacional — processo de socialização, acompanhado,

sempre, de enculturação e, às vezes, também de aculturação.

Nesse sentido, a educação passa a ser um processo contínuo de aprendizagem e comunicação intrinsecamente ligado ao ciclo de vida, pelo qual cada indivíduo se torna uma pessoa com personalidade e cultura próprias, membro de uma sociedade humana.

Esse entendimento permite distinguir educação como fenômeno comportamental, de natureza biocultural (processo contínuo de aprendizagem e comunicação), de educação como fenômeno pedagógico, de natureza psicossocial (conjunto de atos assistidos, escolares e não-escolares, planejados e organizados com vistas a atingir objetivos).

Por sua vez, os fenômenos comportamentais, como a educação, a educabilidade, estão na raiz da capacidade humana para cultura.<sup>12</sup> Associam-se, portanto, ao processo de humanização — aquele conjunto de momentos evolucionários, marcados pela diferenciação qualitativa e quantitativa de atributos biológicos e culturais, que culminaram com a separação entre o animal não-humano e o humano.

Assim sendo, há que se definir educabilidade pela sua natureza como atributo biocultural do primata humano, pela sua história evolucionária e pelo seu modo de ação como modalidade de plasticidade comportamental e de adaptabilidade cultural.

## UM ATRIBUTO TÃO HUMANO

O homem é um animal singular. Enquanto algumas espécies de seres vivos, sobretudo entre aves e mamíferos, e, dentre estes, especialmente os primatas não-humanos, exibem a

protocultura ou cultura não-simbólica, o primata humano é o único animal até hoje conhecido que elabora uma cultura propriamente dita — a eucultura, de base simbólica.<sup>13</sup>

O fenômeno biológico caracteriza-se pela transmissão diferencial, via reprodução, de unidades de informação genética (genes), codificadas físico-quimicamente em estruturas neurogênicas. Já o fenômeno cultural caracteriza-se pela transmissão diferencial, via aprendizagem e comunicação, de unidades de informação não-genética (memes), codificadas organolepticamente em padrões comportamentais, e que, no homem apenas, estão também codificadas simbolicamente em signos, na mente e nos acervos culturais.

A manifestação cultural, seja a que produz a protocultura ou a eucultura, fundamenta-se tanto no fenômeno biológico como no cultural, e é sempre uma consequência de respostas comportamentais a estímulos ambientais.

A imensa e fabulosa capacidade humana para a cultura simbólica deve-se a um conjunto de atributos biológicos e culturais (somáticos e psicossociais) interativos, próprios da nossa espécie. A educabilidade tem importância cardeal por ser o atributo biocultural subjacente a todos os outros do conjunto. (Ver Quadro 2, p. 50).

O repertório comportamental humano, responsável pela manifestação da eucultura, inclui o pensar e o agir de modo consciente, ou seja, capaz de julgar valorativamente.

Assim, nossos padrões de comportamento, vale dizer, de pensamento e ação valorativos, adquiridos pelos diferentes modos de aprendizagem e comunicação, sobretudo pelo pensamento inteligente e pela linguagem (ver Quadro 3, p.50), geram a

Quadro 2

ATRIBUTOS BIOLÓGICOS E CULTURAIS DA ESPÉCIE HUMANA INDISPENSÁVEIS À MANIFESTAÇÃO DA EUCULTURA

| SOMÁTICOS                                                         | PSICOSSOCIAIS                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Grande expansão do córtex cerebral.                               | Grande capacidade de aprendizagem, sobretudo por meio do pensamento inteligente.                                                                                   |
| Visão tridimensional, acomodativa e policromática.                | Grande capacidade para comunicação verbal e não-verbal, inclusive através do espaço e do tempo (deuterochronia), ou seja, para a interação social (sociabilidade). |
| Bipedalismo, com postura ereta.                                   | Consciência de “eu”.                                                                                                                                               |
| Aparelho fonador capaz de produzir a linguagem verbal articulada. | Grande capacidade para controle ambiental.                                                                                                                         |
| Dentição adaptada à alimentação onívora.                          | Capacidade para direção consciente da evolução.                                                                                                                    |
| Sexualidade de base principalmente neuroendócrina.                | Capacidade para produzir, acumular, sistematizar, transmitir, transformar, usar e julgar conhecimentos.                                                            |
| Grande capacidade de manipulação fina.                            | Grande capacidade para construir artefatos.                                                                                                                        |

**Educabilidade:** atributo biocultural singular subjacente a todos os atributos somáticos e psicossociais. (Ver definição do conceito no texto.).

Quadro 3

MODOS DE APRENDIZAGEM E COMUNICAÇÃO DA ESPÉCIE HUMANA

| APRENDIZAGEM           | COMUNICAÇÃO                                                                       |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Tentativa-e-erro       | Verbal: linguagem                                                                 |
| Habituação             | Não-verbal                                                                        |
| Imitação               | A. Prosódia: qualidades da voz que modificam o significado da articulação verbal. |
| Instrução              | B. Paralinguagem: sinais que suplementam ou modificam a linguagem.                |
| Pensamento inteligente | 1. Vocal: sons não-verbais.                                                       |
|                        | 2. Não-vocal: gestos, posturas, movimentos, tato, comunicação química.            |

experiência individual e coletiva, que culminam numa realidade eucultural com três componentes que formam um todo integrado: o mental, com o mundo dos símbolos e sistemas simbólicos; o social, com o mundo das regras de organização e interação; e o material, com o mundo dos artefatos.

Chega-se, assim, à conceituação biocultural do atributo humano da educabilidade. Th. Dobzhansky, um dos maiores estudiosos do assunto, e que tinha especial entusiasmo pelo termo educabilidade, definiu-o como sendo a “capacidade humana de ajustamento às circunstâncias por meio da experiência”.<sup>14</sup> Essa definição, sintética, demanda interpretação.

Com base nessa conceituação, pode-se afirmar que a espécie humana goza da propriedade de se tornar mais ou menos apta à sobrevivência e à reprodução, por meio da interação consciente da sua atividade comportamental, catalisada pela aprendizagem e pela comunicação, com a realidade espaço-temporal (sucessão de ambientes).

A educabilidade pode ser equacionada à plasticidade de resposta comportamental valorativa — capaz de atribuir valores — que, por seu turno, é um modo de adaptabilidade cultural. Veja-se a seguinte ilustração.

Duas pessoas, até mesmo entre “gêmeos idênticos”, podem manifestar respostas comportamentais totalmente diferentes — não apenas qualitativa e quantitativamente, mas também valorativamente — diante de um mesmo ambiente, uma mesma circunstância. Isso é educabilidade na acepção mais humana e importante do termo — capacidade de escolha consciente.

A educabilidade é uma propriedade humana universal. E sobre isso escreveu

Dobzhansky: “Aprendemos a viver e vivemos a aprender. A evolução biológica da humanidade moldou de tal forma os genes humanos que educabilidade é uma propriedade universal de todos os indivíduos ‘normais’, isto é, não-patológicos. Um indivíduo sem educabilidade seria um anômalo em qualquer sociedade; de fato, dificilmente seria humano. Educabilidade é um caráter diagnóstico da humanidade como espécie, e não apenas de algumas das suas raças”.<sup>15</sup>

E Dobzhansky e M.F.A. Montagu assinalaram que no curso da evolução humana a qualidade mais freqüentemente favorecida pela seleção natural foi educabilidade.<sup>16</sup>

De fato, a história evolucionária dos seres vivos culminou com um animal que foi capaz de superar tanto a plasticidade reativa, comum, por exemplo, no reino vegetal, como a plasticidade comportamental simples, que caracteriza o reino animal, para chegar à plasticidade comportamental complexa, valorativa - educabilidade, um atributo tão humano.

## “ANJO” OU “BESTA”: O ANIMAL MORAL

Todas as características dos seres vivos são o resultado de interações entre fatores genéticos e ambientais ao longo da evolução. O homem, que não é uma exceção a esse princípio, tem uma trajetória evolucionária de pelo menos 4 milhões de anos. Mas é preciso ressaltar que se existem genes humanos existem também ambientes humanos - complexos interativos de elementos físicos (ex.: espaço, clima), biológicos (ex.: flora e fauna intestinais) e culturais (ex.: linguagem, artefatos).

Como qualquer ser vivo, portanto, o primata humano está condicionado pelos fatores genéticos em interação

<sup>14</sup>Ver: Th. Dobzhansky. *Heredity and the nature of man*. Nova York, Harcourt, Brace & World, Inc., 1964, 1966, p. 112.

<sup>15</sup>Ver: Th. Dobzhansky, *op. cit.*, p. 112. Ver também, desse mesmo autor, *The biological basis of human freedom*, Nova York, Columbia University Press, 1960.

<sup>16</sup>Ver: Th. Dobzhansky e M. F. Ashley Montagu. “Natural selection and the mental capacities of mankind”. *Science* 106: 587-90, 1947.

com os ambientais. Mas diferentemente de todas as outras espécies, a programação genética, no homem, coexiste e interage com a que está codificada na eucultura, que é parte integrante dos ambientes humanos.

O ajustamento interativo e dinâmico entre fatores genéticos e ambientais resulta na adaptação. A flexibilidade ou plasticidade de respostas ou ajustes que levam à adaptação é a adaptabilidade. Uma característica é adaptativa quando favorece a sobrevivência e a reprodução de um organismo num certo ambiente; do contrário, é desadaptativa.

São conhecidos três mecanismos de adaptação - o evolucionário ou populacional, o fisiológico e o cultural, todos presentes no homem, e que se expressam por diversos modos. A cada um desses mecanismos corresponde uma forma de adaptabilidade.

A adaptabilidade evolucionária e a fisiológica são pré-codificadas geneticamente; a cultural, não, exceto quanto ao seu caráter aberto, de não pré-codificação.

Na adaptabilidade cultural, portanto, temos uma imensa gama de possibilidades de respostas (comportamentos) diante dos estímulos (condições, alterações) ambientais.

Não seria exagero dizer que a educabilidade, uma vez condicionada geneticamente quanto a não exibir pré-codificação, suas expressões — o quê, o como, o quanto, o onde, o quando e o por quê das respostas comportamentais — ficam, quase que exclusivamente, por conta de condicionamentos ambientais. Temos condicionantes genéticos para o aparelho fonador, para a linguagem, mas não para aprender uma determinada língua.

A teoria genética permite afirmar que as possibilidades de interações dos fatores genéticos com os ambientais

são tão numerosas, praticamente infinitas, que é possível admitir com segurança que não há, não houve e nem haverá dois organismos absolutamente idênticos, nem mesmo entre clones naturais ou artificiais.

A educabilidade, portanto, é sempre diferente, de indivíduo para indivíduo, e até mesmo na mesma pessoa, em diferentes momentos e circunstâncias. Daí o homem ser capaz de produzir, acumular, sistematizar, transmitir, transformar, usar e julgar conhecimentos de modo praticamente ilimitado.

Como consequência, cada pessoa está, permanentemente, tanto no âmbito do pensamento como no da ação, e de modo deuterocrônico, diante de escolhas.

Por sua vez, as escolhas são sempre passíveis de valoração — biológica, social, econômica, política, estética, ética, e assim por diante — tanto no plano individual como no coletivo, no âmbito de espectros valorativos que tendem a culminar com extremos que se opõem. Quando a valoração é ética, esses extremos assumem qualidades morais, atribuídas pelo indivíduo ou pelo grupo social.

Portanto, no valorar e no fazer escolhas, pelo menos em nível de pensamento e de atitude, e, quase sempre, também em nível de ação, o homem não é determinado, menos ainda pan-determinado, mas sim autodeterminante. Como afirmou R. Dubos, o ser humano goza de plena liberdade para ser “anjo” ou “besta”, e, assim, responder pelos seus atos: depende de seus valores e de suas escolhas.<sup>17</sup>

A educabilidade, como extraordinário modo de adaptabilidade cultural, conferiu à criatura humana o poder de usar, tanto mental como manipula-

tivamente, o principal instrumento da criação — a escolha. Graças a isso, o homem pode, dentro de certos limites, imitar a natureza, seja por meio da seleção e da clonagem artificiais, que permitem a domesticação de espécies e o controle biológico, seja pela modelagem ambiental, que permite ajustar o ambiente às condições humanas.

Contudo, entre a multiplicidade de escolhas que se nos colocam a todo momento, ao longo da vida, temos aquelas que são ou se tornam inescapáveis, muitas vezes cruciais, supremas. Essas escolhas sempre têm ou acabam tendo caráter ético. O homem é um animal moral.

## FACILITAR OU DIFICULTAR A EDUCABILIDADE?

Essa questão ilustra um dos maiores preços pagos pelo homem por possuir a capacidade de escolha consciente: o da experiência do conflito. De fato, a educabilidade está na raiz das faculdades da liberdade e responsabilidade, e, assim, das situações de conflito, como os espaço-temporais, que surgem a todo momento do nosso contínuo avaliar retrospectiva e prospectivamente.<sup>18</sup>

Os processos de aprendizagem, sobretudo a imitação, a instrução e o pensamento inteligente, e de comunicação, especialmente a linguagem, são os mediadores da educabilidade: podem tanto facilitá-la como dificultá-la nas condições ambientais em que ela se expressa.

Os processos de aprendizagem e de comunicação, por sua vez são também passíveis de modulação em função de diferentes estados individuais e ambientais. Portanto, facilitar ou dificultar a aprendizagem e a comunicação



é facilitar ou dificultar a educabilidade.

São muitos os fatores individuais e ambientais que podem exercer esse papel modulador. Dentre os que mais devem interessar aos cientistas sociais e educadores, quando planejam, administram e executam a ação das agências sociais e educacionais, encontram-se os estados de saúde orgânica, mental e emocional; as condições de percepção, atenção e motivação; a presença ou ausência de mecanismos de reforço psicológico; e as condições ambientais em geral, externas ou internas, de indivíduos e grupos sociais, quanto a fatores físicos, biológicos e psicossociais-culturais.

À medida que a educabilidade é facilitada ou dificultada, aumenta ou diminui, respectivamente, o grau de liberdade de escolha consciente, isto é, da plasticidade comportamental valorativa. E isso tem conseqüências tanto sobre a responsabilidade por atos praticados como sobre o potencial para situações conflitivas.

Daí um outro grande preço que o homem paga pelo atributo da educabilidade: o das experiências de manipulação e contramanipulação comportamental.

### MANIPULAR, CONTRAMANIPULAR; MANIPULAR, CONTRAMANIPULAR; ...

O biólogo E. O. Wilson causou grande fúria entre cientistas sociais e ativistas políticos e religiosos quando, em 1975, declarou que o homem é facilmente doutrinável — que busca ser doutrinado.<sup>19</sup>

Essa afirmação, baseada em premissas sociobiológicas, sugere que nos deixamos manipular no nosso

comportamento — e até facilitamos isso — o que significa a aquiescência, salvo em situações coercitivas, da nossa capacidade de escolha (consciente?) para com a doutrinabilidade.

As explicações dadas para esse padrão comportamental são muitas, em geral especulativas, mas reduzem-se a três principais: necessidade psicossocial de conformação a grupos sociais de interesse; necessidade de emulação com vistas a melhor conhecer o “outro” e, assim, contramanipular o seu comportamento; e inércia comportamental — simples comodismo.

Qualquer que seja a explicação dada, o fato é que a questão da doutrinabilidade prende-se a um paradoxo da natureza humana: nossa plasticidade comportamental valorativa abre-nos à aventura da escolha consciente, e, ao mesmo tempo, faz-nos vulneráveis à doutrinabilidade — à manipulação e contramanipulação de comportamento.

Quando os processos de aprendizagem e comunicação, no âmbito da educabilidade, são mediados intencionalmente, seja no sentido de facilitá-los ou de dificultá-los, com vistas a mudanças comportamentais específicas, tais processos passam, então, a estar sob o estado de manipulação. Ou seja: sob controle parcial ou total, direto ou indireto, daquele ou daqueles que realizam a intervenção mediadora.

O comportamento humano e, assim, a educabilidade, são potencialmente manipuláveis, tanto por processos biológicos como ambientais.

Entre os primeiros, encontram-se a algenia (engenharia genética), que é a manipulação gênica direta, por meio de técnicas genéticas, como a indução dirigida de mutações; e a eugenia (engenharia eugênica), que é a manipulação gênica indireta, por meio

<sup>17</sup>Ver: René Dubos. *Beast or angel?— choices that make us human*. Nova York, Charles Scribner's Sons, 1974.

<sup>18</sup>Capacidade deuterocrônica. Ver: Charles J. Lumsden e Edward O. Wilson, *op. cit.*

<sup>19</sup>Ver: Edward O. Wilson. *Sociobiology — the new synthesis*. Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press, 1975.

da seleção e recombinação de genes de uma população, via reprodução.

Quanto aos processos de manipulação ambiental, tem-se a eufenia (engenharia eufênica), que leva à modificação do controle de expressão de genes, por meio de técnicas cirúrgicas, ação de drogas, estimulações físicas e outros procedimentos; e a eutenia (engenharia eutênica), que é a manipulação por meio de técnicas psicológicas e socioculturais, como propaganda, sugestão hipnótica, educação e tanto outros meios.

Na prática, as manipulações comportamentais humanas são realizadas, freqüentemente, pela combinação de técnicas manipulativas, em geral eutênicas; quanto às eufênicas e eugênicas, são raramente utilizadas; já a algenia, embora teórica e tecnologicamente possível, tem sido usada apenas em níveis molecular e celular.

Sobre os propósitos das diversas técnicas de manipulação de comportamento, cabem as mesmas advertências feitas a respeito da clonagem: podem ser benéficas ou maléficas, em função de seus fins e dos correspondentes julgamentos éticos individuais e coletivos.

A algenia, por exemplo, tem sido utilizada com fins exclusivamente biomédicos. Programas eugênicos e eufênicos podem também ter fins biomédicos de melhoramento genético; mas também foram amplamente utilizados, lamentavelmente, com finalidades ideológicas, combinados com a propaganda (técnica eutênica), durante o obscuro momento do nazifascismo.

Os processos educacionais, como técnicas eutênicas, são os mais amplos e sutis. Deles dependem a socialização e a enculturação, eventualmente a

aculturação, dos indivíduos, por meio da ação da família, dos grupos etários, da escola, dos meios de comunicação de massa e de outras agências sociais. Não seria exagero afirmar que a manipulação comportamental eutênica é contínua na vida dos seres humanos, por meio das relações interpessoais e dos processos educacionais, sejam estes informais, formais ou não-formais.

Os conflitos gerados pela intolerância, sobretudo a etnorreligiosa, que infelizmente cresceram no mundo todo ao longo dos últimos 30 anos, têm corroborado a polêmica asserção de Wilson.

Todavia, compreender a nossa capacidade de escolha consciente é passo importante para entender a doutrinabilidade. Mais do que isso: para saber que a relação complementar existente entre manipulação e contramanipulação de comportamento, no âmbito da educabilidade, está na gênese do diálogo — essência da negociação, da conciliação, da mediação e, assim, do contrato social e da vida em sociedade cooperativa.<sup>20</sup>

## REINTERPRETANDO A SOCIEDADE HUMANA

A educabilidade, nos seus aspectos conceituais, sugere interessantes reinterpretações de fenômenos comportamentais humanos, como atestam, resumidamente, os tópicos a seguir, visualizados na Figura 1.

As interações sociais (dois ou mais indivíduos em alguma forma de comunicação) realizam-se no âmbito da plasticidade comportamental valorativa dos indivíduos interagentes.

O fenômeno de interação social ocorre sempre ao longo de um espectro contínuo de facilitação ou dificuldade dos processos de aprendizagem e

comunicação, no âmbito de expressão da educabilidade dos indivíduos interagentes.

A facilitação e a dificuldade de processos de aprendizagem e comunicação, e, assim, da própria educabilidade, variam de modo inversamente proporcional.

Nas interações sociais, os agentes tendem a ter intenções que visam a mudanças comportamentais recíprocas.

Interações sociais tendem a ser processos de alternância contínua entre manipulação e contramanipulação de comportamentos. (Princípio da Gangorra Comportamental).

As interações sociais cooperativas tendem para uma situação de equilíbrio dinâmico entre manipulação e contramanipulação de comportamento. (Princípio do Comportamento Dialógico ou do Altruísmo Recíproco).

Esses pontos têm implicações teóricas e práticas muito amplas — principalmente éticas, psicossociais, culturais, políticas, jurídicas e pedagógicas — como ilustrado, brevemente, a seguir.

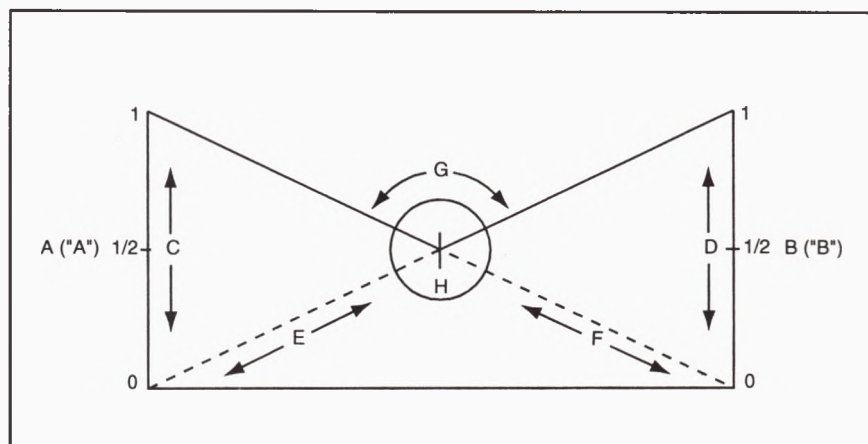
O ato de escolha consciente pressupõe independência total ou parcial do interagente em relação à fonte manipulativa a que está exposto.

Desajustes nas interações sociais — de origem não-orgânica, como é comum nos de ordem disciplinar e sexual — podem representar uma ruptura no comportamento dialógico dos interagentes.

Graus de sucesso ou insucesso — por exemplo, em testes e provas, escolares ou não — podem representar maior ou menor conformação a regras (curriculares, de avaliação, etc.) socialmente estabelecidas.

Graus de obediência ou desobediência a normas (éticas, estéticas, políticas, jurídicas, sociais, de etiqueta,

Figura 1  
VISUALIZAÇÃO GRÁFICA DE ALGUNS ELEMENTOS  
DA INTERAÇÃO SOCIAL HUMANA



Díade ou Grupo Social em Comunicação

**Legenda:** A= Indivíduo ou Grupo Social "A"; B= Indivíduo ou Grupo Social "B"; C & D= Campos de facilitação / dificuldade da aprendizagem / comunicação de "A" e "B"; E & F= Campos de influência recíproca de "A" e "B" (triângulos de manipulação / contramanipulação comportamental); G = Campo dialógico; H= Ponto dialógico.

etc.), socialmente estabelecidas, podem representar maior ou menor acatamento ao ordenamento (ético, jurídico, etc.) em vigor.

Certos fatos sociais, tidos ou não como desajustes — como evasão escolar, fugas, greves, automarginalização sociocultural, etc. — podem representar não apenas rupturas no comportamento dialógico dos interagentes, como também processos bruscos de contramanipulação comportamental.

Os meios de comunicação de massa, particularmente o televisivo, têm um enorme poder de manipulação comportamental por meio de técnicas psicossociais (eutênicas), reforçados por efeitos audiovisuais. Entretanto, o sucesso ou insucesso de uma revista, um filme, um programa de rádio ou televisão, é sempre o resultado de uma contramanipulação de massa. (Os botões "liga-desliga" e "seleção de canais", no caso da televisão, são

dispositivos poderosos e perigosos. E os publicitários e profissionais do "grande meio" sabem disso; do contrário, não estariam tão preocupados com "índices de audiência").

A negociação, a conciliação, a mediação, a arbitragem e outros processos correlatos de resolução de conflitos de interesse — seja da díade ou do grupo social ou da sociedade — são procedimentos que buscam alcançar o comportamento dialógico, com vistas a chegar ao negócio, ao acordo, ao tratado e a atos semelhantes.

O ser humano vive, portanto, em contínuo processo de aprendizagem e comunicação, no âmbito de sua plasticidade comportamental valorativa, com ajustamentos de comportamentos à realidade do ambiente e da cultura. Isso implica em constantes mudanças ambientais para responder, quase

<sup>20</sup>Entre os estudiosos do diálogo, destaco o grande pensador Martin Buber. Ver, desse autor: *Between man and man*, Nova York, Macmillan Publ. Co., Inc., 1975, publicado originalmente em 1923, traduzido para o português como *Eu e tu*, São Paulo, Ed. Cortez & Moraes, 1977; e *Do diálogo e do dialógico*, São Paulo, Ed. Perspectiva, 1982.

sempre adaptativamente, a diferentes necessidades, interesses e limitações individuais.

O comportamento social humano tem bases biológicas e culturais. Graças à propriedade da educabilidade, no entanto, o homem pode, dentro de limites extremamente amplos, se transformar e transformar seu mundo, seja pela força insidiosa e escravizante da doutrinação, seja pela força resolutiva e libertadora do diálogo.

### POR UMA TRANSFORMAÇÃO DO HOMEM E DO MUNDO PELA AUTOTRANSFORMAÇÃO

Se conceitos e princípios da educabilidade permitem melhor compreender o comportamento social humano, o que esperar da sua aplicabilidade na solução de problemas individuais ou coletivos, locais ou globais? Como aprimorar o homem, melhorar a condição humana e preservar o planeta com desenvolvimento ecologicamente auto-sustentável?

Não há, evidentemente, fórmulas a serem prescritas. Mas a cada geração, mesmo em meio à barbárie, há aqueles que repensam o mundo, o homem, e acabam desejando e buscando mais e melhor, em tudo, para tudo. O que conta, portanto, e pode fazer a diferença entre dois mundos, dos muitos possíveis, é o desejo acompanhado de busca de superação — força pessoal, intangível, intransferível, mas que pode ser socialmente apreendida, compreendida, difundida e realizada, sobretudo pela via do diálogo.

A educabilidade abre cada pessoa à possibilidade de autotransformação em qualquer direção. E pela auto-transformação pode-se também chegar ao diálogo com o “outro”. E pelo diálogo — essência de todo e qualquer

processo educacional que pretenda ser educativo — pode-se chegar à sociedade dialógica e ao planeta sustentável.

Eis aí a chave capaz de alcançar e promover o homem, o mundo, de modo ético, social e ecologicamente aceitável.

Essa declaração merece algumas considerações.

Biologicamente, o homem de hoje é muito semelhante aos seus ancestrais de dez mil, cem mil e até de um milhão de anos atrás. Culturalmente, porém, as diferenças do presente em relação ao passado são tão fantásticas que são auto-evidentes. Mas o que dizer sobre mudanças na natureza psicossocial do homem, diante do quadro da condição humana e do planeta do nosso tempo?

Ao longo dos últimos 200 anos a população humana aumentou de modo explosivo. Paralelamente, nosso domínio sobre a natureza e o ambiente, graças ao conhecimento e à tecnologia, chegou ao ponto de hoje, em que viagens extraterrestres, máquinas inteligentes e clonagem humana artificial são apenas capítulos de uma incrível história que se completa a cada dia sobre o potencial humano para o controle ecológico-evolucionário.

Contudo, o pensador indiano J. Krishnamurti, num memorável diálogo com o físico D. Bohm, em 1983, afirmou que a natureza psicossocial humana pouco ou nada mudou ao longo da nossa trajetória como espécie, apesar das riquezas materiais acumuladas e de todo o progresso técnico-científico alcançado até agora.<sup>21</sup> De fato, o homem saiu das cavernas e do planeta, mas não saiu de uma condição de miséria. A exceção, pode-se arriscar, é a chamada consciência ecológica — um fenômeno de redescoberta, da nossa geração.



<sup>21</sup>Ver: J. Krishnamurti, e D. Bohm. *O futuro da humanidade — dois diálogos entre J. Krishnamurti/ David Bohm*. São Paulo, Ed. Cultrix, 1992.

<sup>22</sup>Ver: José Maria G. de Almeida Jr. *Desenvolvimento ecologicamente...*, op. cit.

<sup>23</sup>Ver nota 20, sobre trabalhos de Martin Buber.

<sup>24</sup>Ver os estudos e ensaios organizados e editados por Lester R. Brown et al. publicados anualmente, a partir de 1984, com o título *State of the World - A Worldwatch Institute Report on Progress Toward a Sustainable Society*, pela editora W. W. Norton & Co. New York.

Graças a uma nova percepção sobre a vida e o ambiente terrestre, baseada em fatos divulgados em escala mundial durante os últimos 30 anos, o homem vem, paulatinamente, redescobindo o todo, a interdependência, a transitoriedade e a finitude.<sup>22</sup> Trata-se de uma redescoberta revolucionária do eu-tu, vale dizer, do diálogo, onde o tu pode ser uma pedra, uma flor, um elefante, uma pessoa — o mundo.<sup>23</sup>

Essa consciência ecológica começa e termina no indivíduo, mas passa pelo “outro”, tornando-se, assim, social, dialógica. É, portanto, necessariamente ética e estética. E isso nos leva ao ponto de partida deste ensaio — o ato de escolha.

Dolly: ovelha ou loba? Depende de nossas escolhas. E porque podemos escolher e até fazer caminhos — escolhemos e fizemos o mundo que se nos apresenta hoje. Por que, então, não escolher e fazer um mundo diferente — um mundo em que prevaleça a justiça, a paz, o bem-estar, a sustentabilidade planetária?

Essa questão encerra esperança no nosso pensamento inteligente, na nossa linguagem, na nossa capacidade de escolha consciente. Esperança na nossa autotransformação, que, pretende-se, seja educativa — caminho para a sociedade dialógica e para o planeta sustentável.

Mas o ato de escolha só se completa com a ação individual e coletiva — com o ato político.

## ATOS POLÍTICOS PARA UMA SOCIEDADE DIALÓGICA E UM PLANETA SUSTENTÁVEL

A sociedade humana é o maior experimento da humanidade como espécie. A cultura e a educação são as maiores invenções da vida humana em sociedade. Cultura e educação podem

tanto libertar como escravizar as pessoas, o mundo, conforme testemunha a história. A educabilidade, pelas suas características, pode, perigosamente, fundamentar tanto um caminho como o outro.

A humanidade vive um momento de grande e grave crise, particularmente no campo dos valores que orientam nossas escolhas. A sustentabilidade ecológica, econômica, social, cultural, política e ética do planeta é das mais precárias.<sup>24</sup> Contudo, a ascensão do homem se mantém graças à sua extraordinária adaptabilidade biocultural, que o faz capaz de ajustes tão dramáticos às condições as mais extremas. (Não fosse assim, como poderíamos explicar e suportar a violência da exclusão social, a fome, a guerra, a tortura, a tirania?). Mas, pergunta-se, até que ponto, até quando? Há limites, sabemos hoje muito bem — físicos, biológicos, culturais. E há que existir, principalmente, limites inspirados pela consciência moral, impostos por meio do exercício da cidadania em Estados Democráticos de Direito.

Se a idéia da sociedade dialógica e do planeta sustentável, que renasce da redescoberta da nossa consciência ecológica, estimular respostas práticas, a direção dessas respostas, a cada momento, em cada lugar, será dada pela ação individual e coletiva, pelo ato político.

Há dois tipos de atos políticos: os que preservam a realidade e os que a transformam. Ambos, dependendo de valores individuais e sociais, podem tanto promover como degradar o homem e o seu mundo. E podem, também, tanto almejar apenas o meramente possível como pretender alcançar o utópico.

Dolly: ovelha ou loba? A resposta

terá que ser dada e vivida, individual e socialmente, pela ação, pois só assim se resolve o grande paradoxo biocultural inerente à natureza humana.

## O GRANDE PARADOXO

Estamos todos na mesma nave. As opções de rumo estão em nossas mãos. Qual escolha vai prevalecer é uma questão que permanece em aberto. De uma coisa pode-se estar certo: a decisão a ser tomada, no curso de uma geração, sobre os destinos do homem, da Terra, será a medida da nossa liberdade; mas será, também, a medida da nossa responsabilidade como seres morais. Por quê?

Ironicamente, porque o condicionamento biocultural da nossa capacidade de escolha consciente, no curso da história evolucionária, tem sido também o imperativo das nossas capacidades de luta e resignação. Genes e memes: agentes transformantes e transformáveis — as fontes bioculturais que nos aprisionam são as mesmas que nos libertam. Eis o grande paradoxo da condição humana.

Afinal, podemos ser egoístas, intolerantes e cruéis por natureza. Nosso comportamento, pela educabilidade, pode se manifestar nessas direções sombrias. Mas pela mesma natureza podemos ser abertos às conquistas do espírito humano, como o altruísmo, o ato educativo e a arte, que ao nosso livre-arbítrio, graças à educabilidade, podem nos conduzir serenamente nos caminhos luminosos do diálogo, da compaixão e até mesmo do sublime.



Ilustração: Francisco Régis

AIRTON LUGARINHO DE LIMA CAMARA

*Para encontrar o caminho que o  
afaste do desespero, o homem  
moderno deve alargar o coração como  
alargou o espírito. Deve aprender a  
transcender a si próprio e, ao fazê-lo,  
adquirir a liberdade do Universo.*

Bertrand Russel<sup>1</sup>

Pode-se observar que a conceituação clássica de educar é a de transmitir conhecimento. Este é o conceito tradicional, aquele com o qual convivemos ao longo de todo o existir do homem no planeta, uma vez que não se faz necessária a existência da linguagem falada para existir transmissão de conhecimento. Certamente podemos afirmar que desde os tempos primitivos, quando o *Homo sapiens* engatinhava, já havia procedimentos educacionais, uma vez que a mais primeva forma de educar é o exemplo.

O processo educacional chegou até os nossos dias com modificações bastante radicais, mas guarda uma característica única em seu interior – é dependente da cultura onde está inserido aquele que educa!

A definição clássica afirma que educação é transmitir os preceitos de uma civilização, portanto não nos podemos referir a nenhum processo educacional fora de um dado contexto. É de primordial importância que tenhamos sempre em mente que estamos realizando um processo que não é universal e nem mesmo é válido dentro de todas as comunidades de um mesmo centro urbano.

Surgem, então, questões que devem ser discutidas, como a validade da existência de um único programa escolar para todo um país, principalmente para um país como o Brasil que possui vários dentro de si.

Qual será o verdadeiro papel do Estado diante das necessidades básicas de seu povo?

Verifica-se que falar em educação sem falar em referenciais é um discurso totalmente estéril. Onde está a origem dos nossos referenciais? Quais são eles? Muitas vezes os educadores – pais ou professores – não possuem a consciência plena de que estão utilizando referenciais alienígenas para a transmissão de conhecimento. Esse é um mal que assola nossos dias, preço que pagamos pela tão decantada globalização.

A globalização dos valores culturais é o imperialismo do terceiro milênio.

---

**Airton Lugarinho de Lima Camara** é astrofísico, professor de física da Fundação Educacional do Distrito Federal e Chefe do Serviço de Editoração da Editora UnB.

## O PAPEL DOS PARADIGMAS

O eterno dilema humano é responder às perguntas que surgem sobre o Mundo à volta. Os homens sempre tentaram compreender o Mundo e seus únicos recursos para tal são os sentidos e a mente.

Os sentidos formam a interface entre nós e o Universo. As informações captadas pelos sentidos é que irão alimentar a mente, para que seja construída a nossa visão de Mundo.

Durante a maior parte da existência da civilização, tivemos apenas a forma sensorial de obter informações sobre o Universo. Hoje, apesar de existir uma grande coleção de possibilidades para interagirmos com o Mundo, ainda nos baseamos, estritamente, nos sentidos, isso porque utilizamos como crivo primordial o bom senso.

O desenvolver da história, seguido de seu estudo e análise, mostra-nos que fomos levados a incontáveis erros por confiarmos nos sentidos como critério válido de decisão sobre as concepções de Mundo que vimos desenvolvendo.

Lentamente, a ciência vem informando sobre nossas limitações como entidades biológicas pensantes. Não são apenas as limitações físico-biológicas que se descortinam aos nossos olhos, estamos chegando à consciência de que nossa mente é, também, um fator limitante à compreensão plena.

Temos, exatamente, o tamanho de nossas mentes.

O homem é limitado pela estrutura cosmológica gerada pela evolução do Universo, assim como é limitado pela estrutura biológica gerada pela evolução das espécies. A mente é prisioneira do corpo, assim como o corpo é prisioneiro do Mundo.

Esse é o primeiro passo em direção à liberdade – saber-se preso! A verdadeira liberdade é a consciência da prisão. Essa convicção leva-nos a um confronto com o Universo de uma forma mais pura, mais realista.

Na maioria das vezes, o preço pago pela aquisição da inteligência é um fardo grande demais. Alguns sucumbem, ao longo do fluir do tempo, ao peso da indagação, da procura, enfim, ao peso de sermos inteligentes.

O aspecto mais enigmático da inteligência pode ser a vantagem de saber.

Todos os seres vivos “tentam”, a todo custo, perpetuar-se no planeta. O grande anátema dos seres vivos é manterem-se vivos. Não como indivíduos, mas como espécie. A determinação inata de perpetuar seus gens gera a permanência da espécie em solo terreno.

Os animais, de uma forma mais óbvia que os vegetais, lutam pela perpetuação de suas espécies, gerando, assim, a tentativa de sobrevivência de cada indivíduo, pela busca de alimentos – o que mantém o *indivíduo* vivo – e de sua prole, pela luta – o que mantém a *espécie* viva.

Os genes são egoístas.<sup>2</sup> Precisam permanecer vivos no cenário a qualquer preço. A tentativa de manter-se vivo não tem ética. O grande papel da evolução da inteligência será o de *dominar* o egoísmo de nossos genes para que o homem se torne um ser ético. O advento da inteligência prescinde do egoísmo genético porque deve mostrar aos homens que há outras formas de manter a espécie presente no Mundo.

Existem teses que nos incomodam, uma vez que expõem o homem aos homens. O existir *não se importa* com o que possamos pensar sobre ele; ele apenas é. Não iremos mudá-lo com

nossas opiniões ou preconceitos, somente podemos mudar o existir com ações, conjugadas às opiniões. Esse parece ser o papel de boa parte da ciência.

Os homens são o fruto do Cio de Gaia. Herdamos dela uma necessidade a mais para nossa sobrevivência. É certo que precisamos manter-nos vivos, buscando alimentos, e proteger nossa prole, lutando. E é nesse momento que surge a terceira e importante necessidade – precisamos *saber*.

A demanda pelo conhecimento é o grande – e fantástico – anátema dos seres inteligentes. Verifica-se, facilmente, que muitas informações que obtemos não afetam a qualidade da vida *biológica*, que não se “necessita” saber quantos satélites tem o planeta Saturno, mas a vida *mental* necessita! Essa é a chave da grande *diferença*.

E é aí que entra... a Educação.

Somente os seres inteligentes educam, posto que há a necessidade de uma vontade que precede o procedimento educacional. Esse fato não torna os seres inteligentes melhores do que os outros. Torna-os apenas diferentes porque criam uma demanda ética dificilmente suprida como um todo. Todos os indivíduos de uma dada espécie têm acesso – genético? – aos instintos básicos daquela espécie, e não são todos os indivíduos inteligentes que têm acesso à educação do coletivo.

A carga biológica está *imersa* no indivíduo. A carga cultural está *emersa* no coletivo.

Com isso objetivamos o grande problema ético da humanidade: restringimos o acesso ao saber a um conjunto privilegiado.<sup>3</sup> A inteligência impôs a injustiça à única espécie que a possui.

Verifica-se que os homens são contraditórios, talvez pelas idiossincrasias

da inteligência. Aquela que, hoje, discrimina será a única capaz de igualar, posto que a educação deverá trazer a igualdade aos homens. Ela que hoje é fator discriminatório, dentro de um dado lapso de tempo, tornar-se-á o fator unificador.

E isso somente acontecerá quando a ética deixar o mundo das idéias.

## OS SENTIDOS

A visão e a audição são os sentidos que mais se destacam em nossa interação com o Mundo à volta. Por isso são os sentidos que mais nos “pregam peças”: enxergamos o que não vemos, assim como escutamos o que não ouvimos. A causa disso é que temos a mente como interface entre a imagem e o som e a compreensão da imagem e do som.

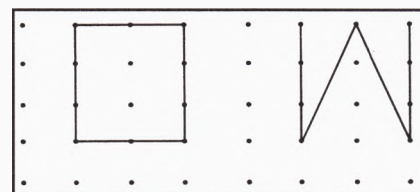
É nessa interface – o “filtro mental” – que age o processo educacional. Educar é criar o melhor filtro possível para um indivíduo poder se integrar ao coletivo a que pertence.

Talvez uma das maiores conquistas do homem tenha sido a migração dos olhos para a parte frontal do rosto. Os animais que possuem olhos laterais não têm acesso à percepção da terceira dimensão. Nosso arcabouço mental é capaz de perceber, objetivamente, duas dimensões – altura e comprimento. A paralaxe<sup>4</sup> dos olhos é a responsável pela nossa percepção de profundidade, por isso a perdemos quando o objeto observado se encontra a grandes distâncias. Quanto mais longe está uma cena, mais próxima da bidimensionalidade ela se encontra.

Quando observamos o céu estrelado, verificamos o quanto aquela afirmação é verdadeira, uma vez que ele parece, a nós, uma grande abóbada com as estrelas pregadas. Essa “versão”

perdurou na mente humana por milênios.

As constelações que conhecemos não têm existência física. Não são objetos materiais que possam abrigar planetas e o Sol “dentro” delas.



A visualização das estrelas no céu, é como o conhecido jogo onde podemos unir os pontos da forma que desejamos. A forma final é função da vontade de quem joga.

A ciência ensina que o Mundo não possui apenas três dimensões, mas quatro. Percebemos, objetivamente, apenas duas, a terceira é obtida por meio de um “estratagema” evolutivo que nos leva a uma percepção mais realista do real. A quarta dimensão não é passível de ser percebida por nenhum mecanismo neurológico. A quarta dimensão – o tempo – é percebida de uma forma que não envolve os sentidos. A *memória* é a forma de entronizar o Mundo quadrimensional nas concepções humanas.

É certo que os sentidos e a nossa mente são fatores limitantes, mas é o que temos à disposição e é o que iremos usar.

A primeira lição que tiramos, óbvia e forte, é que os paradigmas educacionais são culturais, isto é, dependem do coletivo onde um dado indivíduo se encontra imerso.

Enquanto um indivíduo se encontra *imerso no coletivo*, temos um procedimento educacional em ação. Quando um indivíduo *emerge do coletivo*, temos uma revolução dos paradigmas educacionais. É pelo rompimento que a evolução ocorre.

<sup>1</sup> Este texto do filósofo e matemático inglês Arthur William Bertrand Russell (1872-1970) encontra-se em seu livro *A conquista da felicidade*, publicado no Brasil pela Companhia Editora Nacional.

<sup>2</sup> Tese defendida por Richard Dawkins em sua obra *O gene egoísta*, da Editora Universidade de São Paulo.

<sup>3</sup> Ressalta-se que a carga biológica dos indivíduos é mais “democrática” que o processo educacional humano.

<sup>4</sup> A paralaxe dos olhos é determinada pela distância interpupilar. Cada um dos olhos tem um campo visual próprio, que, pela sua sobreposição, cria, no cérebro, a percepção de tridimensionalidade.

## PASSADO

A ciência é uma das formas mais elaboradas de se adquirir conhecimento, juntamente com a filosofia. As diferenças básicas entre essas duas formas repousam no método e nos objetivos de cada uma delas.

Ficamos diante de duas importantes variáveis: a biológica e a cultural. Em toda história do nosso desenvolver, estamos sempre às voltas com as dualidades e com as trindades. Essa dualidade agora presente, biologia/cultura, é a mola mestra para entendermos nosso comportamento diante do Mundo.

Temos sempre a tendência a esquecer que somos seres biológicos, não chegamos ao ponto de poder prescindir de nossa carga genética para poder afirmar que somos frutos puros da cultura humana. Temos limitações biológicas, assim como temos limitações culturais.

Os sentidos são nossa "porta de entrada" biológica, e a linguagem é a nossa "porta de entrada" cultural para o Mundo. Isso proporciona uma imensa variedade de *diferentes* "portas", uma vez que a limitação biológica é individual, e a cultural é coletiva.

Parece haver na Natureza uma demonstração cabal de que somos o produto de um equilíbrio. Somos um "arquétipo" das estrelas. Esses astros são uma "concessão" do equilíbrio entre a força de gravidade, de fora para dentro, que tenta esmagar a estrela, e a força da pressão de radiação, de dentro para fora, que tenta explodir a estrela. Desse equilíbrio depende a existência de todas as estrelas, dos planetas e de todos os seres que sabem disso, ou não...

Os seres inteligentes dependem do

equilíbrio entre forças que não criaram e forças que criaram; se uma das duas "vence" uma dada batalha, vem o extermínio da população. Ou a seleção natural diz não, ou as forças sociais o fazem. Possíveis exemplos disso são os maias e os habitantes da ilha da Páscoa.

As batalhas são violentas, mas imperceptíveis. Talvez a maior violência seja exatamente o fato de ser imperceptível. Sempre consideramos um momento ímpar na história da humanidade o instante em que nossos antepassados deixaram a vida nômade, desenvolvendo a agricultura, a arte pastoral, a domesticação de animais, enfim, a criação da *urbe*. Foi o instante supremo da conquista da inteligência! Não seríamos mais catadores e caçadores, iríamos poder fixar residência em um dado lugar. Estava começando o loteamento do planeta! É nesse momento que surge a noção de propriedade, de vizinho (o objeto perfeito para todas as nossas desconfianças), é quando os homens sentem, pela primeira vez, o gosto de *possuir*, que vem junto com o gosto de sangue!

A população de uma cidade educava seus filhos para amar a cidade, os pais, os educadores (vejam! Tudo em causa própria!) e, é claro, os deuses da cidade. Deuses esses que eram os únicos verdadeiros e bons. Os deuses da cidade ao lado não passavam de crença tola e sem sentido. O que merece o povo de uma cidade que tem deuses diferentes dos nossos? É claro que é a morte! A primeira grande justificativa para as guerras e os massacres foi a religião e, depois, a economia. *Acreditar* e *ter* são as experiências mais fortes que os homens vivenciam. Talvez seja esse o motivo para que nunca tenha existido uma sociedade sem demiurgos que se espelharam em si próprios para criar

os homens e que não possuíssem bens, que podiam ser a terra ou as mulheres, posto que, na Natureza, a terra e a mulher são as únicas entidades capazes de gerar.

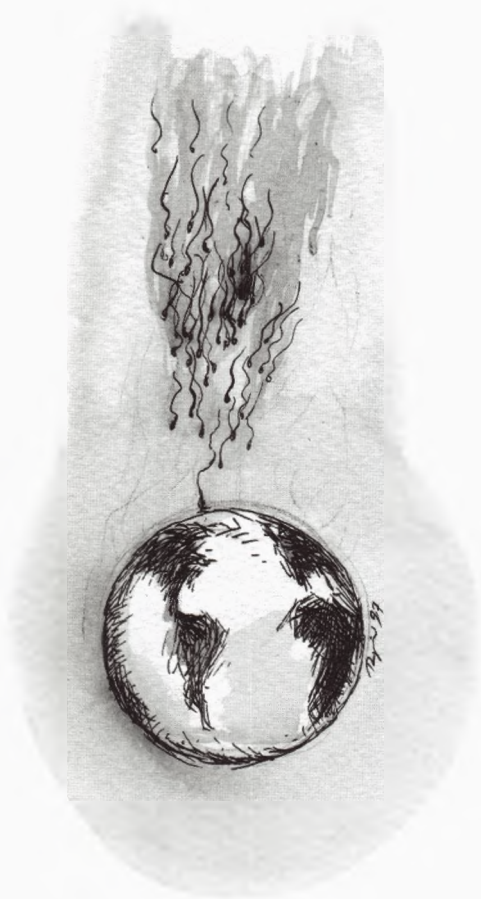
Gaia era a Terra e mulher.

A dominação masculina teve de ser desenvolvida por meio da posse da terra e da subjugação da mulher. Quem não pode gerar deve dominar quem pode, pois, assim, dominará os deuses.

A criança não nasce assim; todo o ódio que carrega ao se tornar adulto é posto ali pela educação que recebe. Um bebê que nasce, neste momento, em Israel ainda não tem consciência, mas tem toda a população árabe do planeta como sua inimiga. O mesmo ocorre com os bebês árabes. Chegamos ao Mundo com um potencial genético para nos tornarmos seres desenvolvidos, e a sociedade dá-nos todo seu ódio. Ela nos ensina a odiar em todas as línguas e em nome de todos os deuses!

O sistema educacional do Ocidente é bastante influenciado pelas religiões. Os conceitos religiosos estão permeando nossos conceitos sociais, nossas mentes, de tal forma que não mais percebemos que possuímos conceitos e, conseqüentemente, comportamentos ditados pela tirania dos deuses.

Estamos perdendo a noção de nossa biologia, e isso representa perder nossa humanidade. Somos seres "superiores" feitos à imagem do Demiurgo. Pode-se depreender daí, sem grande esforço mental, que o Demiurgo deve ter um corpo bem parecido com o dos homens (homem, aqui, não é a humanidade; é masculino. As deusas são, sempre, menos poderosas). Se é assim, por que os crentes em Deus têm tanto horror ao corpo humano? Por que olhá-lo, tocá-lo, é pecado? Por que a cópula é obscena? Por que as criaturas que tanto prezam o Criador desprezam tanto a criação?



A resposta é bastante simples. Nossa relação com nosso corpo e com o corpo de outrem é um ato de amor. E o amor deve ser proibido, se quisermos conquistar e invadir. É por meio do medo do pecado que se viabiliza a dominação mental de muitos por poucos. A “moeda” corrente dos discursos religiosos é a dor, o sofrimento. Somente sofrendores foram canonizados. Jamais foi feito santo alguém que foi... feliz.

Ensinaamos nossas crianças a odiar o próximo para podermos enviá-las à morte, em nome de um sentimento nacional ultrajado, ou de deuses violentos e vingativos que afrontam a razão escrevendo que tem um povo escolhido!

Fronteiras e deuses! Nunca houve uma sociedade sem fronteiras ou deuses. Faz-se a hora de abrimos mão das duas coisas.

Aqui verificamos a existência de mais uma dualidade. Estamos entre a matéria e o espírito. As fronteiras são nossos limites geográficos – material –, e os deuses são nossos limites espirituais – imaterial. Este é mais um arquétipo nosso, daquele tempo, já esquecido – em que éramos estrelas.

A astronomia ensinou-nos que todos os elementos, com exceção do hidrogênio e do hélio, foram “fabricados” no interior das estrelas. Durante sua existência, a estrela, por meio da fusão nuclear, fabrica os elementos químicos que conhecemos. Quando as estrelas chegam ao fim da vida, algumas explodem e ejetam, ao espaço, cerca de 90% de sua matéria, que poderá dar origem a um sistema estelar, como o nosso Sistema Solar. Verificamos que a matéria que forma nossos corpos, nossas casas, nossos inimigos veio de *dentro* de uma estrela. Nós já fomos estrela. Somos uma estrela reencarnada.

Somos cinzas de estrelas...<sup>5</sup>

Quando a ciência nos ensinou isso, nossas mentes já sabiam, só que não entenderam bem.

## A DUALIDADE CIÊNCIA/FILOSOFIA

A ciência interioriza o Mundo, ela instrui a razão e a filosofia, exterioriza-o, posto que o mundo físico é a fonte da ciência, e a mente é a fonte da filosofia. Faz-se necessário ressaltar que o *telos*, para as duas, é o mesmo: descrever o Mundo.

A segunda diferença, mas não menos importante, é que a ciência tenta livrar-se dos sentidos, isto é, tornar-se *objetiva*, e a filosofia tenta expandir os sentidos, isto é, *subjetivar* o real. Quem sabe *visitar* o Mundo das idéias?

As duas possuem a mesma direção, os sentidos é que são opostos!

A ciência e a filosofia são partes da mesma necessidade de saber. Podemos, por isso, fazer paralelos entre as formas de conhecimento e cada cultura existente.

O processo educacional que cada povo escolhe para ser empregado internamente à sua cultura é uma ponta de um longo caminho percorrido, quase sempre de forma inconsciente.

Ao analisarmos a Terra como um todo, observamos que um dado Meridiano é capaz de dividir o planeta em hemisférios culturalmente diversos e com características muito próprias. Os referenciais educacionais no Ocidente são mais calcados na razão cartesiana, têm uma base científica, e os orientais são mais calcados nos sentidos, na interiorização. O planeta é, do ponto de vista educacional, polarizado.

Surpreendentemente, o hemisfério cartesiano é menos conservador do que o hemisfério não-cartesiano. Enten-

<sup>5</sup> Essa bela figura de retórica foi feita pelo astrônomo e biólogo Carl Sagan em sua obra *Cosmo*, publicada no Brasil pela Editora Francisco Alves.

demos isso como uma consequência direta do próprio paradigma de cada um dos hemisférios terrestres.

A ciência está em constante mudança, está sempre sendo revista – “reformando uma ilusão”, como nos ensinou G. Bachelar –, os povos que possuem uma ciência mais desenvolvida estão sujeitos a mudanças mais drásticas do que aqueles que não a desenvolvem. A característica mutacional do conhecimento científico implica povos menos conservadores. O Ocidente é menos conservador do que o Oriente – a causa pode estar nesse ponto.

Para fazermos ciência, precisamos ousar, precisamos desafiar. Para desafiar não podemos ser muito conservadores. Os povos orientais contemporâneos estão desenvolvendo suas economias na direção de paradigmas puramente ocidentais. Esses povos têm sua ciência mais modesta, em contraponto às suas tecnologias. Verifica-se, facilmente, que toda a tecnologia desenvolvida no Oriente tem a “cara” do Ocidente.

Essas concepções estão sendo, paulatinamente, incorporadas à cultura popular, ocupando lugares antes ocupados por velhos conceitos. Estamos testemunhando um fenômeno que antes demandava muito tempo para ocorrer e nos tornando testemunhas do desmoronamento de todo um esqueleto que vem sendo substituído por um inteiramente alienígena, e tudo isso nos últimos cinquenta anos.

Há uma interação bastante cerrada entre os paradigmas educacionais e as estruturas sociais. Muito difícil é a separação, a delimitação, entre os dois, assim como localizá-los na cadeia causal dos acontecimentos.

O que fica claro é que o homem não tem mais *espaço* para ser sábio, na antiga concepção da palavra. Nosso

Mundo, hoje em dia, é departamentalizado, dividido em escaninhos, fato esse que está impondo à mente esse formato social. A dúvida é se a universidade está assim por causa da estrutura social ou se, ao contrário, os estratos sociais estão se refletindo nas universidades. Verificamos que a sociedade atribui *status* diferenciado aos departamentos de uma mesma universidade. Ter o título de bacharel em astrofísica é, socialmente, mais valorizado do que ter o título de pós-doutor em artes cênicas, por exemplo.

O conhecimento acadêmico encontra-se seccionado em verdadeiros *guetos*, cujos membros não interagem, criando, muitas vezes, duplicação de pesquisas ou emperramento de trabalhos que poderiam ter andamento com os subsídios do saber do *gueto* vizinho.

Jonathan Swift muito bem retratou as características humanas em seus escritos. As disputas entre os homens, representadas pelas guerras lilliputianas.<sup>6</sup>

A união das ciências com a arte é a chave para ligá-la a todos os campos humanistas.

*A configuração dos fatores de inteligência que distinguem os inteligentes dos estúpidos é, na maioria das vezes, idêntica no humanista e no cientista.*<sup>7</sup>

Já foi ressaltada a dificuldade, em alguns casos, de se estabelecer a cadeia causal de eventos. Nos procedimentos educacionais essa dificuldade apresenta-se bastante explicitada. A interação entre os paradigmas educacionais e os princípios da sociedade é feita em duplo sentido, tornando a causa em efeito e o efeito em causa. É uma dualidade – mais uma – que se desenvolveu firmemente unida, sendo, portanto, bastante difícil o

estabelecimento lógico da cadeia do acontecer.

As idéias de *ordem*, *causa* e *acaso* perdem as fronteiras quando tentamos impor um delineamento. O que é ordem?

Uma boa resposta foi dada por Lineau:<sup>8</sup> “A ordem é a seleção das aparências”.

Essa colocação de Lineau induz-nos a pensar no próprio conteúdo dela. Vemos resumida, em uma frase, milênios de indagações. O que são aparências? São formas pelas quais o homem percebe o Mundo. Essa palavra única incorpora todo nosso texto. Aparências são os conceitos sensoriais, artísticos, científicos e filosóficos, enfim, as aparências são as formas pelas quais *cada* homem interpreta o real... e reage a ele.

Existem tantos universos quantos homens pensando nele.

Somos levados a uma pergunta fundamental: qual é o melhor sistema educacional? A resposta é apenas aproximativa. O melhor sistema é o que é fruto de um consenso da sociedade.

Será que o consenso realmente existe?

A visão de democracia que temos é deturpada e impõe um sistema que é, sem sombra de dúvida, antidemocrático. Quando os governantes encaminham seus projetos aos seus legislativos, ou mesmo quando o projeto tem origem no próprio legislativo, temos a falsa idéia de que esse procedimento é democrático. Não pode ser, uma vez que a representação de um povo, no Parlamento, se faz por meio de políticos que são profissionais; e isso impede a renovação democrática dos representantes do povo; são políticos que permanecem no Parlamento por quarenta anos, ou mais.

Diante do fato de que não há renovação, um profissional acaba repre-

sentando seus próprios interesses e os da corporação.

Assim como afirmamos que a educação é um processo dirigido à elite, a discussão sobre o processo educacional também o é. Os paradigmas educacionais são desenvolvidos pela elite, para ela mesma.

Seria mais apropriado se os homens, ao invés de tentarem ordenar o Mundo, se dedicassem a tentar *perceber* a ordenação do Mundo. Seria mais natural, porque o presente não apenas influencia o futuro, mas cria-o. Se captássemos a ordenação do Mundo, poderíamos transpô-la para o nosso dia-a-dia, e a dualidade homem/Universo, estaria em direção à harmonia.

## A ESPADA E O SABER

Os homens trazem dentro de seus cérebros um “subcérebro” reptiliano. Temos dentro de nossas cabeças uma outra, de réptil. A evolução não nos livrou dessa carga. Os animais demarcam, também, seus territórios. Alguns deles urinam no mato. Nós, “urinamos” no mapa.

As guerras trazem consequências para todos os povos, envolvidos diretamente ou não nos conflitos, de uma forma cada vez mais drástica. A 1ª Guerra Mundial (será que existem *mesmo* guerras não-mundiais?) mudou o mapa da Europa (velha e “sábua”) desenhado ao longo de três mil anos de invasões e conquistas. A 2ª Guerra Mundial impôs novas modificações às fronteiras, mas teve como maior consequência o início do processo de ocidentalização do Oriente.

Com a “ajuda” econômica ao Japão foi embutido – tal um vírus de computador – o arcabouço educacional do Ocidente. O “vírus” entrou na forma de desenvolvimento tecnológico e foi

minando o dia-a-dia da população. Sua música incorporou nossas sete notas musicais; as mulheres trocaram seus milenares quimonos por novíssimas minissaías, jeans e tênis.

Obviamente, o aspecto externo da população alterou-se, mas será que é fácil mudar aquele mesmo povo internamente, em apenas cinquenta anos, como foi fácil mudar-lhe as roupas e a música, mesmo se tendo a consciência de que a moda é um fator cultural extremamente forte?

Vemos jovens de jeans e tênis suicidando-se por tirar notas baixas na escola, em nome da honra da família (esse fato não tem espelho no Ocidente). E seus pais? Desligam seus computadores de última geração ou saem de seus automóveis computadorizados para afirmarem, diante de uma câmara de TV (certamente interativa), o quanto estão orgulhosos do suicídio de seus filhos. A honra foi preservada!

Esse óbvio conflito entre paradigmas educacionais rígidos e milenares e os “vírus”, presentes e atuantes, irá provocar alguma consequência, possivelmente violenta, muito em breve.

É certo que os referenciais de um povo se modificam por meio de uma ruptura, mas essa ruptura deve surgir de *dentro* da sociedade. As revoluções com origem alienígena são desastrosas, posto que não passam de invasões.

Já testemunhamos o que a chegada dos espanhóis à América causou aos povos pré-colombianos. A Europa (velha e “sábua”) chegou aqui, na América, e deparou com um povo que tinha conhecimentos astronômicos de que ela somente aprenderia com Galileu, duzentos anos mais tarde.

Essa audácia somente poderia ser punida com um genocídio e, é claro, por vontade e proteção divina.

Parece que Hitler foi o único que não

<sup>6</sup> Jonathan Swift (1667-1745), escritor inglês conhecido por suas ferinas e sarcásticas críticas ao comportamento humano, escreveu *Viagens de Gulliver*, uma de suas mais famosas histórias, onde descreve uma guerra travada por Lillipute, que se desentendeu com o país vizinho ao se estabelecer qual o lado correto que se deve quebrar os ovos!

<sup>7</sup> Texto de J. Bronowski (1908-1979), grande pensador polonês, educado na Inglaterra, da obra *O senso comum da ciência*, publicado no Brasil pela Editora Universidade de São Paulo.

<sup>8</sup> Carl von Lineau (1707-1778), naturalista sueco que, juntamente com Peter Artedi (1705-1735), criou a classificação dos seres vivos. São os fundadores da taxonomia.

apelou para os deuses para cometer suas atrocidades. Fez tudo em seu próprio nome. Não podemos dizer isso nem mesmo sobre todos os nazistas, pois, depois que perderam a guerra, afirmaram ter feito tudo em cumprimento de uma ordem. Será que se Hitler tivesse sobrevivido teria feito essa afirmação? Quando o papa benzeu os tanques nazistas, fez-no em nome de Deus.

Há diversas formas de invasão. A Europa (velha e “sábua”) e a Ásia sempre utilizaram a espada e o pilo. Hoje estão sendo invadidas, por uma de suas colônias, da forma mais sutil e sub-reptícia que jamais foi pensada, desde a expansão do Império Romano.

A cultura de um povo, incluindo seus processos educacionais, é de calibre desconhecido. Podemos analisar duas situações tão diversas e tão próximas, em nosso passado histórico.

O Império Romano expande-se pelo mundo conhecido até que comete a “imprudência” de invadir a Grécia. O gigantesco império entra em contato com a cultura grega e... sucumbe.

A cultura grega, que bem mais tarde iria seduzir os árabes, seduz o invasor romano, que importa preceptores para educar seus jovens. Tornou-se “moda” a aristocracia romana ter preceptores gregos para educar seus filhos.

A partir dessa decisão da truculenta Roma, materializou-se a metáfora da batalha entre David e Golias. A força bruta de Golias sucumbe diante do conhecimento de David. Roma desaba diante da cultura grega, e os invasores são aculturados pelos invadidos! O soldado romano que assassinou Arquimedes enquanto este meditava não conseguiu assassinar as *idéias* de Arquimedes.

Os deuses podem inspirar a destruição e a queima de quantas bibliotecas de Alexandria os profetas

quiserem, que mesmo assim o saber sairá de suas cinzas. Afinal, o material de nossos cérebros foi cunhado nas estrelas!

O pensamento grego foi lentamente sendo absorvido pelos jovens romanos e um dia... Roma amanheceu pensando em grego!

Aqui no Brasil, passamos por uma situação semelhante.

Os brancos da Europa (velha e “sábua”) trouxeram negros escravos, achando-os inferiores e sem alma (anteriormente, o Vaticano já havia decretado que índios e mulheres também não tinham alma).

A aristocracia brasileira da época – muito diversa da aristocracia romana – cometeu a mesma imprudência que os romanos cometeram. Os jovens brasileiros começaram a ter contato íntimo com os escravos, cresceram vendo e ouvindo mais os escravos do que seus próprios pais. Lendas, cânticos, danças, religiões, deuses e comidas foram penetrando nas mentes dos jovens e um dia... o Brasil amanheceu cantando, dançando, rezando e comendo tal os africanos.

Os brancos “superiores” foram aculturados pelos negros “inferiores”.

Em relação a nossos mitos e lendas, o processo teve forte influência indígena.

É impressionante como povos sem alma possuem culturas mais fortes do que as espadas dos deuses...

## AS VARIÁVEIS

Os últimos trinta anos testemunharam uma profunda modificação nos processos educacionais em nosso país. Os brasileiros que se encontram com cerca de quarenta anos pertencem, provavelmente, à última geração de brasileiros que tiveram a oportunidade de estudar em boas

escolas públicas de 1º e 2º graus. A falência do ensino público foi responsável por uma modificação intensa no comportamento dos jovens e, por conseguinte, gerou uma reforma social, no caso, negativa.

No tempo em que o ensino público era muito bom,<sup>9</sup> as escolas particulares tinham fama de serem muito ruins, somente recebiam aqueles alunos que não conseguiam “acompanhar” os estudos nos fortes colégios do governo. Aos poucos fomos testemunhando a decadência do ensino público e o fortalecimento do ensino privado. E, então, foram surgindo as modificações no comportamento dos jovens.

A relação entre o aluno, o professor e o colégio passa pelos valores da sociedade. Naquela época, o aluno é que “precisava” da escola. No ensino privado a flecha tem o sentido oposto, pois é a escola que “precisa” do aluno, e isso levou à falsa idéia de que o aluno é o verdadeiro “patrão” do professor, idéia esta que foi levada à cabeça dos pais, pelo fato de que são eles que efetuam o pagamento da escola, e, em um pensamento simplista, quem paga é quem manda.

A consequência direta desse fato foi a instalação da permissividade nas escolas. Com essa nova visão sobre os professores, veio a reboque a própria desvalorização da carreira, uma vez que a classe deixa seu papel na sociedade para assumir o *status* de empregados de pais e alunos. A observação do ensino de 3º grau corrobora essa afirmação. As universidades públicas ainda são muito superiores às universidades privadas, portanto os professores daquelas universidades são mais “respeitados” do que os destas.

Toda e qualquer mudança que necessita ser feita nos paradigmas



educacionais passa pelas variáveis sociais. Será preciso redefinir o papel social do professor para que possamos reformar o ensino no país. Sempre que se fala em reformar o ensino, pensa-se logo nas universidades. A reforma que se impõe deve ter seu início no ensino Normal. A formação de professores das séries iniciais – de 1ª a 4ª – deve ser a maior preocupação do Estado, uma vez que essa má formação leva a maus alunos nas séries superiores do 1º grau que levará, certamente, a péssimos alunos do 2º grau, o que irá refletir-se nos universitários. A reforma deve iniciar-se na base e não na ponta.

Não podemos esperar uma reforma a curto prazo. O ensino, no Brasil, necessita de um longo prazo para ser recuperado, uma vez que a sociedade permitiu a falência da escola como instituição. Nenhum governo será cobrado ou irá agir em prol dessas mudanças sem a participação ativa da sociedade. As condições socioeconômicas dos professores transformaram-se em motivo de piada para a maioria; e o papel do chiste já foi muito bem descrito por Freud.

Hoje, a sociedade valoriza muito os títulos acadêmicos por meio do *status* social e da legislação vigente. Os Conselhos profissionais existem para defender a “reserva de mercado” de cada profissão. Somente alguém formado em determinada área é habilitado para pronunciar-se sobre ela. O que esquecemos é que não foi sempre assim. A ciência começou seu caminho com autodidatas. Um dos grandes conceitos atuais da física é o conceito de *campo*, criado por Faraday, que nunca cursou uma universidade, e Albert Einstein afirmou que se Faraday tivesse sentado em bancos universitários jamais ousaria criar conceito tão revolucionário!<sup>10</sup>

A filosofia sempre levou vantagem sobre os outros ramos do conhecimento humano. Nunca houve uma “reserva de mercado”.

## O INÍCIO E O FIM

É certo que precisamos mudar. É certo que precisamos da participação maciça da sociedade para fazer as mudanças necessárias. Para mudarmos nossos procedimentos educacionais é imperioso que façamos, simultaneamente, mudanças políticas profundas, associadas a novos comportamentos sociais.

Será preciso utilizar todo o cabedal de conhecimento que o homem veio acumulando ao longo de toda nossa existência. O conhecimento científico, filosófico e a tecnologia deverão estar unidos, teleologicamente, para alcançarmos nosso objetivo maior – mudar.

Podemos anular as limitações para caminhar em uma mesma direção. Parece que jamais teremos acesso objetivo à realidade, uma vez que a verdade é o limite da informação, quando os dados tendem ao real. Sempre obtemos os dados por meio de interfaces entre nossos corpos e o mundo e entre nossas mentes e o mundo.

O que não podemos deixar acontecer é o que se avizinha perigosamente – perder a *possibilidade* de fazer algo porque, como nos ensinou Kierkegaard,<sup>11</sup> isso significaria ou que tudo se tornou necessário ao homem ou tudo se tornou inútil.

Não é isso que queremos que nos aconteça, pois prescindir de tudo é tão terrível quanto precisar de tudo. A sociedade demanda participação, e se cada homem necessitar de tudo, ou de nada, a sociedade estará, por definição, extinta, e então... nada terá sobrado para ser reformado.

<sup>9</sup> Havia escolas, como o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que possuía professores titulares e catedráticos, apesar de serem de 1º e 2º graus.

<sup>10</sup> Albert Einstein escreveu: “O conceito de campo vem de Faraday e é uma criação audaz do espírito, criação essa que agradecemos ao fato de Faraday não ter frequentado escola superior e por isso ter conservado a liberdade de pensar de modo próprio”.

<sup>11</sup> Søren Kierkegaard (1813-1855), filósofo dinamarquês que definiu três estágios para a existência: o estético, o ético e o religioso.



# Sexo e Educação

ROSELY SAYÃO

Ilustração: Francisco Régis

Qual a característica que insiste e permanece em todos os métodos educativos, do mais autoritário ao mais progressista? A repressão. Educar é reprimir, disso não se pode escapar. E tanto faz que a educação se processe em um ambiente formal ou informal, que esteja instalada em uma instituição especializada em educação, como a escola, ou no seio da família, que seja aplicada por uma pessoa teórica e tecnicamente instrumentada para tanto, como o educador, ou por outras nem tanto, como os pais.

Já tivemos a educação entendida como um rigoroso processo disciplinar, quando a criança deveria ser moldada segundo conceitos vigentes, sem possibilidades de manifestar iniciativas criativas e pessoais. Posteriormente, um tipo de educação mais liberal surge, em que as palavras *liberdade* e *respeito* passam a reorganizar os métodos educativos. Mas em qualquer época, em qualquer situação, quem educa reprime.

Claro que a história mostra que houve períodos em que a intensidade e a violência da repressão variaram de um extremo a outro: ora chegou a ser avassaladora, ora buscava tão-somente possibilitar a continuidade da cultura, mas não sem provocar um certo rancor, como muito bem Freud esclarece em *O mal-estar da civilização*. Mas já é findo, felizmente, o tempo em que a repressão era considerada dos males o pior – esse pesadelo dos anos 60 acabou (e não o sonho). A repressão, afinal, pode ser reconhecida não somente como destrutiva: como imaginar o relacionamento humano, a cultura, sem a repressão? E por falar em cultura, educação e repressão, por onde anda a sexualidade? Por todos esses caminhos! Impossível falar em repressão e não se lembrar de sexualidade, que se conjuga na cultura. E aí está o elo que liga esses dois conceitos; educação e sexualidade têm, em sua origem, a repressão. Por conta de um passado recente traumatizante de nossa história, torna-se importante aqui fazer uma observação: por reprimir não devemos entender tyrannizar, oprimir, violentar. Vamos conceituar reprimir como conter, moderar, dosar, restringir, sustar.

Muito se tem discutido sobre educação sexual, pelo menos nos últimos... 100 anos! Depois que Freud não mais permitiu que se pensasse a infância como pura, livre de sexo, de quase tudo um pouco já se falou sobre o tema: da repressão sexual resultante da educação severa como causa de doenças mentais; do ideal sexual genital a ser alcançado, sempre fugidio, como promessa de plenitude no sexo; da rigidez moral interditando o acesso aos corpos e aos atos que levariam ao prazer; das mínimas e máximas diferenças sexuais entre homens e mulheres. Depois tivemos a revolução sexual (!) com o advento de métodos contraceptivos mais eficazes, a tentativa da subversão da moral sexual da época, a experiência do amor livre, a discussão sobre os direitos (que se transformaram em deveres) sexuais dos indivíduos e hoje, especialmente, sobre os riscos de vida resultantes do ato sexual (a gravidez) e dos riscos de morte (Aids).

---

**Rosely Sayão**, psicóloga, é colunista dos jornais *Folha de S. Paulo* (caderno "Folhateen") e *Notícias Populares*, das revistas *Todateen*, e *Net*. Autora do livro *Sexo: prazer em conhecê-lo*. Porto Alegre, Artes e Ofícios, 1995.

**E**ducação sexual, por sinal sempre presente nas famílias, nas escolas e nas ruas, principalmente, tem sido reivindicada por um grande número de estudiosos que acredita que, se ela estiver presente de forma competente e sistematizada nas instituições, poderá contribuir para a diminuição das dificuldades sexuais, dos sofrimentos vivenciados pelas pessoas e do conseqüente mal-estar que isso provoca. Há quem acredite, inclusive, que a educação sexual apontaria os caminhos da felicidade!

Mas o enigma do sexo permanece, resistindo a tudo e a todos. O que acontece, afinal? Será que o que não tem juízo nunca terá? Será que o que não tem vergonha nunca poderá ser educado? Será que a educação sexual é impossível?

Digamos que tanto a resposta sim quanto a resposta não podem dar conta adequadamente dessas questões. Se entendermos educação sexual como um processo que pode normatizar o desejo sexual, ficamos com o sim: esse tipo de educação sexual é impossível. Sem discussões, pois não há como abordar o desejo por meio da pedagogia. Mas se entendermos educação sexual como um processo que pode contribuir para que as pessoas tenham acesso a informações e conteúdos relacionados ao tema que estejam referenciados à tradição cultural em que a sociedade se localiza, podemos ficar com o não: esse tipo de educação sexual não é impossível.

## QUESTÕES ATUAIS SOBRE O EXERCÍCIO DA SEXUALIDADE

**A** realidade atual mostra-nos a necessidade, cada vez mais premente, da presença da educação sexual nas escolas. A partir

da década de 80, com a descoberta da Aids e dos primeiros estudos sobre a nova epidemia apontando a prática sexual como uma de suas mais importantes formas de proliferação, importantes dados foram sendo acrescentados ao quadro, já não tão tranqüilo na época, sobre a vida sexual.

Primeiro tivemos a informação, logo superada pelo avanço dos estudos, mas que ficou marcada, de que a Aids estava concentrada em grupos de pessoas que exerciam a sexualidade fora da ordem mundial: os chamados homossexuais e os bissexuais. Claro que, em se tratando de sexo, é quase impossível falar com objetividade e isenção, por isso uma pesada onda de terrorismo moralista voltou a colar-se à sexualidade. O preconceito retomou sua força, e os grupos atingidos, que começavam a ganhar um espaço social de reconhecimento, viram-se acuados novamente. A Aids começa a ser vista como a peste que chega para recolocar a sexualidade dentro de um parâmetro de normalidade (como se isso existisse!), castigando os que insistiam em remar contra o objetivo da natureza e a maré dos “bons costumes”.

Ao mesmo tempo, alguns resultados de pesquisas e mesmo da constatação empírica começaram a preocupar educadores, médicos, psicólogos e demais profissionais da área das ciências humanas. Em uma época em que o índice de natalidade no país mostra um gráfico que aponta para o declínio, uma das faixas etárias surpreende ao mostrar crescimento: as mulheres entre 14 e 19 anos passam a gerar, cada vez mais, filhos. Mesmo sem poder contar com dados estatísticos, dada a natureza da situação, uma suposição paralela também passa a ser considerada: a de que na mesma pro-

porção deve estar crescendo o número de abortos realizados ilegalmente por jovens da mesma idade.

O mercado descobre, mais ou menos à mesma época, o enorme potencial de consumo que representam os adolescentes, e uma onda de pesquisas mercadológicas sobre comportamentos, hábitos e atitudes dos chamados *teens* explode, com a finalidade de produzir consumo, evidentemente. Mas os resultados colocam em evidência um dado já conhecido nos bastidores da prática da medicina, da psicologia e da educação: os jovens estão começando, cada vez mais cedo, a prática sexual.

O sexo, as drogas e o *rock’n roll*, agora reeditados em uma época de violência social e urbana, de supremacia do individual sobre o coletivo e da tecnologia sobre as humanidades, passam a ser um trinômio que não mais apenas caracteriza a rebeldia de uma etapa da vida que é passagem e transformação, mas que ameaça a vida dos jovens.

Com o final da censura e a mudança dos costumes, o sexo não fica mais restrito aos banheiros das residências, aos rabiscos nas paredes das escolas e às revistas chamadas pornográficas. Passa a freqüentar as aulas de biologia, a mesa de jantar das famílias e as teses acadêmicas.

A família também muda de cara. No lugar do tradicional pai-que-trabalha, mãe-que-fica-em-casa e filhos, surge uma nova forma de vivenciar essa dinâmica e também uma nova estrutura familiar, precipitada pelas dificuldades econômicas e pela chegada do divórcio, que possibilita separações legais e socialmente validadas e, conseqüentemente, novas uniões.

É chegada a hora de a educação sexual dizer a que veio.

## A EDUCAÇÃO SEXUAL

**S**im, todas as famílias têm uma proposta de educação sexual que desenvolvem com os filhos. A questão principal é que a maioria não sabe disso, não aceita o fato e desconhece os princípios que transmitem nesse processo, muitas vezes contraditórios, conflitantes, ambivalentes. Na maior parte das vezes os pais entendem educação sexual como o corpo de informações, conteúdos e conversas que têm com os filhos sobre o assunto. A educação sexual não é percebida como parte integrante da educação “global”, e muitos pais acreditam que o “faça o que eu mando mas não faça o que eu faço” pode passar despercebido pelos filhos. Quase sempre, também, os pais imaginam que inauguram o processo, solenemente, quando a criança entra na puberdade e têm então, com o pai ou a mãe, em alguns casos com ambos, a primeira conversa “séria” sobre o tema.

Os pais que, por um motivo ou outro, não se sentem à vontade para permitir que o assunto faça parte dos diálogos com os filhos, por ser tema mais que impertinente, acreditam que alguém o permitirá, geralmente na escola, claro. Outros, ainda, confiam nas lições que a vida pode dar e esperam que os filhos não necessitem desse tipo específico de educação. Os mais modernos ensaiam um novo tipo de relacionamento com os filhos, franco e aberto, onde tudo pode ser dito, perguntado, questionado.

Quantos enganosa! Desde que nasce, a criança vive a sexualidade intensamente. Desde os primeiros contatos com os pais a criança está sendo submetida à visão de sexualidade que eles têm. Desde cedo a criança aprende a

perceber os valores e a moral sexual de seus pais. Desde muito novas, elas, muito mais espertas que os adultos, muito mais atentas para o tema do que os pais podem supor, percebem que o assunto é, ao mesmo tempo, excitante, provocativo, polêmico, vergonhoso e perigoso.

Não falar sobre sexo é a expressão de um tipo de concepção da educação, assim como também imaginar que falar tudo sobre é possível. Que assunto delicado, que complexo descobrir, muitas vezes a duras penas, as sutilezas do equilíbrio, dos limites, o modo como conduzir. E com quem os pais podem contar nessa difícil e inevitável tarefa? Infelizmente, com ninguém: viram-se como podem, como conseguem, como sua própria educação permite, com os recursos que têm ou conseguem obter.

Quer queiram os educadores, quer não queiram, o sexo vai também para a escola. E desde sempre a instituição soube disso: não há instituição educacional que não tenha também, do mesmo modo que os pais, um tipo de educação sexual sendo veiculado. Qual a escola que não tem regras que normatizam o relacionamento de seus alunos dentro dela?

Quer queiram os professores, quer não queiram, sexo também se aprende na escola. Ora nos banheiros, ora no recreio, ora nas aulas de biologia ou na prática de educação física, entre outros, os alunos estão sempre se defrontando com suas próprias manifestações sexuais e dos pares, vivenciando experiências, no mundo da imaginação ou da realidade, aprendendo a conhecer a anatomia e a fisiologia do aparelho reprodutor. E contando e ouvindo piadas, cantando músicas (ah, os irreverentes Mamona Assassina!), pensando, rindo, falando

(nem sempre podendo) sacanagens e ouvindo e lendo (quase sempre) discursos científicos biologizantes e moralistas sobre o sexo.

Enquanto isso, diariamente, dentro e fora da escola, os alunos estão submetidos a propagandas sobre a camisinha, aprendem sobre a importância da prática do sexo seguro (o que é isso, na adolescência?), participam de oficinas de sexo, assistem filmes e novelas onde a sexualidade explode. Como pode a escola dar conta de sua responsabilidade social diante desse panorama, considerando que, novamente, queira ou não queira, é também na escola que crianças e jovens aprendem (ou não), na prática, as lições de cidadania?

## O SEXO COMO PRODUTO DE CONSUMO

**O** mercado do sexo movimentava milhões. Não, não é preciso aqui considerar o mercado pornográfico voltado ao adulto, que sempre rendeu altos lucros, sempre teve demanda e sempre terá. Estamos falando dessa fatia de mercado, descoberto recentemente, voltado ao adolescente.

Publicações de toda sorte proliferaram. Revistas, livros, roupas, jogos, preservativos e tudo o mais que se possa pensar e que tenha ligação, direta ou sutil com o sexo, vende. Não é sem razão. Os jovens estão, a cada dia mais precocemente, sendo jogados para o sexo na sua forma adulta, ou seja, para o encontro dos genitais. Às crianças tem sido tirada a possibilidade de viver a infância até que se esgote, por inúmeros motivos que não cabe aqui levantar. E a grande novidade, terminada a infância, qual é? O sexo, claro.

Nesta época de sérios problemas sociais, culturais e econômicos, de

globalização, de clones, de ficção tornando-se realidade, de culto ao individualismo, de extrema insegurança e violência e conseqüente banalização da vida, estão cada vez menores as possibilidades de os jovens conseguirem se projetar no futuro, mesmo que próximo, em que possam visualizar algum tipo de satisfação e prazer na vida que tenha um caráter coletivo e/ou social. O sexo passa a ser visto e consumido, então, como a grande chance de obtenção do prazer individual, diga-se de passagem. Como se, mesmo no encontro íntimo entre as quatro paredes, se pudesse contar apenas dois!

Não é à toa que, justamente quando mais se pode falar sem grandes constrangimentos sobre o assunto, quando mais acesso se tem a informações corretas que contribuem para a quebra de preconceitos e tabus, quando mais profissionais competentes se ocupam desse trabalho, mais e mais o exercício da sexualidade expressa-se como complicado, angustiante, provocando mais sofrimento que prazer.

O prazer sexual e o chamado orgasmo, antes restritos ao mundo masculino, passam a ser direito de todos e, posteriormente, obrigação e dever também de todos. Hoje em dia a ênfase da prática sexual está centrada na busca do prazer por meio da ginástica erótica dos pares (como se a sexualidade se restringisse ao encontro dos corpos desnudos!). A continuar assim, quem sabe, proximamente, a prática sexual possa ser esporte oficial das olimpíadas, onde os quesitos técnica, *performance*, harmonia e tempo possam ser avaliados por juízes atentos e rigorosos!

Como podem os jovens escapar dessa armadilha em que o mote é apostar todas as fichas nessa única jogada?

## A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Como já vimos, todas as escolas têm em curso uma educação sexual e algumas poucas algum processo de orientação sexual. Os termos são utilizados, muitas vezes, como sinônimos, mas os profissionais fazem uma diferença. A educação sexual que se processa nas escolas nem sempre é conhecida pelos trabalhadores que nela atuam. Desde o diretor até o servente, todos estão nela envolvidos.

Quando um servente, por exemplo, surpreende dois alunos namorando aos beijos e os repreende, faz qualquer tipo de comentário ou relata o fato a um superior, está atuando como um representante que coloca em prática uma faceta dos princípios educativos da escola. O problema é que quase sempre os profissionais transmitem conceitos pessoais que, em geral, são contraditórios entre si. Cada profissional transmite um valor, um princípio, uma norma, que não remete à escola, nunca foi discutido nem é compartilhado pelos outros trabalhadores.

Isso é problemático? E como! No caso de crianças, que desde pequenas já freqüentam a escola, um ato moralista e preconceituoso pode transformar um comportamento absolutamente normal para a idade em algo monstruoso e de conseqüências danosas. Exemplificando, aqui e alhures. Recebi um casal, extremamente preocupado com o comportamento sexual do filho devido a um problema ocorrido na escola. Havia sido encaminhados para o consultório psicológico pela diretora da escola que o filho, de 5 anos, freqüentava.

Em uma carta de próprio punho, aberta, e portanto de livre acesso aos pais, a diretora determinava que a

criança precisava de atendimento devido ao comportamento "imoral e homossexual" (*sic*) que havia apresentado na escola. O fato: o garoto havia sido surpreendido no banheiro, com a calça abaixada, junto com um outro garoto de mesma idade, sendo que cada um "manipulava" (*sic* novamente) os genitais do outro. Quem precisava de atendimento psicológico no caso? A diretora, claro! E todos seus assessores, caso os tivesse. Esse tipo de comportamento é fato corriqueiro no desenvolvimento das crianças, e passa a ter um ou outro significado e/ou conseqüências dependendo da resposta que os adultos à sua volta manifestam. Com esse tipo de reação não é de se estranhar que crianças espontâneas, inteligentes e vivazes possam passar a ter comportamentos neuróticos depois que entram para a escola!

Outro exemplo, desta vez acontecido no chamado Primeiro Mundo e veiculado pela imprensa: o garoto de 10 anos que foi suspenso da escola por ter apresentado um comportamento de "assédio sexual". O fato: o garoto beijou no rosto uma colega de mesma idade.

Quando se trata de adolescentes, a confusão provocada não tem conseqüências menos graves. No contato com os profissionais da escola, os adolescentes ficam absolutamente desamparados de regras e normas claras que possam seguir (ou desrespeitar). Às claras e na proximidade de alguns professores, podem namorar, sentar no colo dos colegas, etc. Perto de outros, não podem sequer se dar as mãos, abraçar-se.

Isso sem falar dos conceitos verbais que professores soletram alto e bom som dentro das salas de aula, quando a parte biológica do sexo está sendo estudada. Já ouvi uma professora dizer,

por exemplo, que “*infelizmente* (o grifo é meu) existem pessoas que praticam o sexo e engravidam sem amor”(!).

Todas essas atitudes fazem parte de um processo de educação sexual que se mostra, como podemos constatar, absolutamente caótico. E é a esse processo que estão submetidas nossas crianças e nossos jovens. Pior: contra isso, eles nada podem fazer.

Existe alguma solução? Sim, sempre existem caminhos e podemos levantar algumas pistas para encontrá-los. O primeiro passo a ser dado pelas escolas é o de se responsabilizar pela educação que transmitem, seja ela do tipo que for, como uma instituição. Isso significa ir além da soma das posturas individuais que cada adulto manifesta em seu contato com os alunos.

Para que a escola possa responsabilizar-se pela educação sexual que transmite, é preciso que todos os adultos participem da discussão dos princípios e regras que vão aplicar. Só assim vão tomar consciência de que, na escola, atitudes independentes e pessoais, que não se referenciam à instituição, mesmo que adequadas, só prejudicam os alunos.

O segundo ponto é o controle da expressão da moral sexual pessoal de todos os representantes da escola quando em contato com os alunos. Claro, todos temos nossos referenciais morais quando o assunto é sexo. Os jovens trazem de casa uma carga desses valores que herdaram dos pais em sua educação. Não cabe à escola discutir, contestar ou julgar esses valores e colocar um outro conjunto, que julgue mais sábio ou adequado, para substituí-lo. Mas cabe à escola fornecer aos jovens um espaço de reflexão e crítica para que eles possam ter condições de encontrar os próprios valores e poder agir de acordo com eles.

Finalmente, é preciso que as manifestações da sexualidade que ocorram na escola sejam ouvidas antes de serem caladas; que não provoquem apressados julgamentos, mas reflexão; e que possam ser consideradas como manifestações humanas, acima de qualquer coisa e, portanto, passíveis de serem reprimidas, sem culpas, constrangimentos ou julgamentos morais, quando assim for exigido.

## A ORIENTAÇÃO SEXUAL

**A** orientação sexual é um processo formalizado, organizado, contextualizado para um determinado público e considera suas características muito particulares como idade, situação socioeconômica, ambiente cultural, linguagem, entre outros. É, portanto, um projeto com uma proposta conhecida, que tem planejamento e profissionais preparados para sua execução.

Hoje em dia existem muitas escolas que contam com esse tipo de trabalho, que tanto pode ser sistemático, o que certamente apresenta resultados satisfatórios, ou pontual, que apresenta um trabalho de impacto, mas que fica perdido no tempo pela não-continuidade.

Os trabalhos de orientação sexual buscam, além de suprir os alunos com informações sobre a parte biológica do sexo, também questionar idéias e pensamentos que veiculam preconceitos, adquiridos passivamente durante o processo educativo a que os jovens foram submetidos, derrubar mitos e tabus e possibilitar que os valores existentes sejam analisados e criticados, o que possibilita que os jovens se responsabilizem pelas idéias, valores, atitudes e comportamentos que dizem respeito à sua sexualidade. Os trabalhos de orientação sexual visam,

em geral, dar uma visão positiva e responsável da sexualidade e do seu exercício.

Assim, a anatomia e o funcionamento do corpo adulto, as transformações que ocorrem durante a adolescência, a concepção e os métodos que a evitam, as doenças sexualmente transmissíveis e formas de contaminação e a prática do sexo mais seguro são conteúdos, entre outros, abordados, com uma diferença da abordagem que se dá, atualmente, nas disciplinas da biologia: o erotismo do corpo humano não é negado.

Mas a biologia do sexo é apenas suporte da sexualidade humana, por isso as informações não são abordadas se considerando apenas o corpo humano abstrato, objeto de estudo das ciências, que não tem nome, não deseja e não sofre com isso. As angústias em relação ao corpo que se transforma fazem parte dos temas que são discutidos. Do mesmo modo, o conjunto dos valores morais que veiculam conceitos, preconceitos, estereótipos, mitos e referenciais de normalidade também são objeto das discussões.

E quem são os profissionais capacitados a desenvolver esses projetos de orientação sexual nas escolas? Tanto podem ser profissionais que se ocupam prioritariamente desse trabalho, e que dedicam a vida profissional não só a executar o projeto, mas também a elaborar propostas e produzir bases sólidas para eles, como os próprios professores e/ou orientadores das escolas, desde que apresentem disponibilidade pessoal para assumir a tarefa e passem por um processo de formação, inclusive teórica, para tanto.

Cabe aqui levantar um importante esclarecimento: os serviços de orientação sexual não devem servir como



# Pensando em subsídios filosóficos para a formação do Educador

ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO



Ilustração: Francisco Régis

## INTRODUÇÃO

A questão da formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus tem sido objeto permanente de preocupação por parte de todos aqueles educadores que se interessam pelos destinos da educação fundamental no país. Igualmente, é quase completo o consenso em relação à tremenda precariedade em que se encontra a situação dos cursos que, entre nós, cuidam dessa formação, ou seja, os cursos de magistério, de pedagogia e de licenciatura. Não sem razão, nos últimos anos, desencadeou-se um amplo movimento nacional no sentido de se reformularem tais cursos, com vistas a melhorar a preparação dos recursos humanos para a educação no país. Apesar dos intensos debates e de muita mobilização, pouco significativos são os resultados que se podem contabilizar como avanços reais na superação das decantadas deficiências dessa formação. A tentativa de se implantar, em 1993, uma Licenciatura Experimental em Ciências, ocorrida na USP, inseriu-se nesse quadro, tendo fornecido o contexto e a motivação para as considerações aqui avançadas.

## AS LIMITAÇÕES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Mesmo sem levarmos em consideração os aspectos relacionados aos processos de ordem econômica e social (nos quais se destaca o aviltamento salarial, pelo seu teor de degradação das condições de vida do profissional trabalhador) que perturbam profundamente a condição e a atuação do professor na sociedade brasileira, muitos problemas mais diretamente ligados à sua preparação, nos planos científico e pedagógico, comprometem o atual modelo de Licenciaturas, tornando-o ineficiente na consecução de seus objetivos.

O primeiro desses problemas diz respeito à forma pela qual o licenciando se apropria, por meio do currículo, dos conteúdos científicos que precisa, obviamente, dominar. A posse desses conteúdos é absolutamente necessária, mas a forma como eles vêm sendo trabalhados no processo de ensino/aprendizagem não tem sido diferenciada, como deveria, com relação à preparação do bacharel. Trata-se fundamentalmente de diferença de ordem e de seqüência na relação tempo/profundidade. O ensino das ciências na licenciatura não obedece às exigências do ensino que o professor ministrará no 1º e 2º graus. O tratamento dos temas não tem levado em consideração a vivência dos alunos desses graus de ensino em sua vida cotidiana e em seu momento histórico-cultural. Os conteúdos são abordados em sua autonomia teórica, desligados da experiência cultural dos estudantes que têm, assim, muito maior dificuldade em refazer a experiência de construção dos conceitos que expressam esses conteúdos.

---

**Antônio Joaquim Severino** é bacharel e mestre em Filosofia pela Universidade Católica de Louvain, Bélgica; doutor em Filosofia, pela PUC de São Paulo. Atualmente é professor de Filosofia da Educação, na Faculdade de Educação da USP.

A segunda limitação é que, no atual modelo de curso de licenciatura, o licenciando acaba recebendo apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo suas horas de estágio em situações precárias e pouco significativas. Se é bem verdade que se aprende pensando, também não deixa de ser verdade que se aprende a pensar fazendo. Não são suficientemente desenvolvidos, no decorrer da formação do professor, nem atividades de prática de docência das disciplinas nem processos experimentais de produção do saber científico. Tanto sua aprendizagem de produtor como de transmissor de ciência, pelas mediações didáticas, ficam sacrificadas pelo tratamento curricular vigente na maioria desses cursos.

Uma terceira lacuna do currículo de Licenciatura é a de não desenvolver no aluno a necessária sensibilidade ao contexto sociocultural em que se dará sua atividade de professor. O curso não lhe fornece recursos para conhecer, com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições histórico-sociais do processo educacional concreto em que vai atuar, o que acaba levando-o a uma prática docente puramente técnica, mecânica, quando não tecnicista, que não leva em conta os complicadores de ordem antropológica, política, social e cultural que atravessam a educação e o ensino em seu contexto histórico concreto. O curso não lhe possibilita igualmente ter clareza em relação aos objetivos do ensino fundamental e médio nas atuais condições socioeconômicas da sociedade brasileira, nem conhecer bem as características psicossociais de seus alunos e as condições históricas de sua cultura.

Cabe ainda assinalar a deficiência

do atual processo pedagógico da Licenciatura no sentido de não conseguir um mínimo de efetiva integração e de interdisciplinaridade que garanta a inter-relação das disciplinas metodológicas entre si e com as demais disciplinas de conteúdo. A grade curricular acaba fragmentária e dicotômica; ademais, não garante uma duração suficiente para maturação das atividades formadoras da docência. O contato do licenciando com as disciplinas pedagógicas é tão passageiro que ele não pode mesmo desenvolver aí uma vivência formativa.

### COLOCANDO ALGUMAS CONDIÇÕES...

A formação do professor só pode ser planejada e executada se partir de uma concepção muito clara do que se espera da educação. Ora, numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas, e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais.

É nessas três esferas que se desdobra a existência concreta dos homens, tecendo-se nelas todas as formas de expressão da vida, ou seja, o trabalho, a vida social, a cultura simbólica. São as práticas desenvolvidas nesses três universos que vão construindo efetivamente a existência dos seres humanos. É pelo seu exercício que eles se humanizam concretamente, embora sejam essas práticas que os levem a formas de despersonalização individual

ou coletiva, em decorrência das forças alienantes que trazem embutidas em si mesmas.

A questão que se coloca então para quem lida com a educação é a de saber como preparar os educandos para o trabalho, para a sociabilidade e para a cultura simbólica, sem degradá-los, sem submetê-los à opressão social e sem aliená-los. Tal questão se coloca por nos encontrarmos numa sociedade concreta, historicamente determinada, na qual as relações de produção, as relações de sociabilidade e as simbolizações são freqüentemente alienadoras. Como não nos é possível, só pela eficácia da educação, transformar radicalmente essas condições basilares da existência, impõe-se que a educação represente, em sua prática efetiva, um decidido investimento na consolidação das forças construtivas dessas mediações. É por isso que, ao lado de fazer o educando apossar-se dos conhecimentos científicos e técnicos, é preciso garantir ainda que ele perceba aquilo que se pode designar como as relações situacionais, de modo a dar conta das intrincadas redes políticas da realidade social, pois só a partir daí poderá apreender o significado e as reais condições do exercício de seu trabalho. Por outro lado, cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, ajudar o educando a desvendar os mascaramentos ideológicos de sua atividade, evitando que se torne simplesmente força de reprodução social, para se efetivar como elemento contribuidor ao processo mais amplo de transformação da sociedade, no momento mesmo em que continua inserindo os indivíduos no sistema de produção e manutenção de sua existência material.

A preparação do professor deve realizar-se, pois, de maneira a torná-lo

um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos, dando-lhes uma dimensão coletiva e solidária de sua existência.

#### MEDIANDO AS MEDIAÇÕES....

Um adequado projeto de formação de professores é tarefa que pressupõe, pois, o desenvolvimento articulado de três grandes perspectivas de mediações curriculares que se impõem com a mesma relevância, que se distinguem, mas ao mesmo tempo se implicam mutuamente, que só produzem seu resultado se atuando convergente e complementarmente. Essas são as dimensões dos conteúdos, das habilidades técnicas e das relações situacionais.

A dimensão dos conteúdos tem a ver com a cultura científica em geral, com o saber. No processo de ensino/aprendizagem, no processo educativo como um todo, o domínio de um acervo cultural específico medeia o processo mais amplo da conscientização. E não se trata apenas de uma acumulação de informações pré-elaboradas, assumidas mecanicamente, mas de um domínio que passa também pela assimilação do processo de produção do conhecimento.

Por outro lado, está em jogo, com igual força de exigência, o domínio de habilidades didáticas que constituem a esfera dos instrumentos técnicos e metodológicos de sua profissão. Não se pode mais admitir o exercício da complexa tarefa docente sobre bases espontaneístas ou amadorísticas. Ademais, o domínio desses recursos técnico-científicos de sua habilitação profissional de educador, além do valor

da apropriação do acervo dos conhecimentos científicos que os fundamentam, resgata a essencial significação do trabalho em sua existência, como atividade fundamental do ser humano.

Mas há ainda a terceira dimensão, formada pelas relações situacionais. A atividade do professor pressupõe, como necessidade ineludível, uma percepção clara e explícita das referências existenciais de todos os sujeitos que estão envolvidos no processo educacional. Essas referências dizem respeito, para os sujeitos, à compreensão de si mesmos, dos outros e de suas relações recíprocas, bem como de sua integração ao grupo social e à própria humanidade como um todo.

Mas o que vem a ser exatamente esse plano das relações situacionais? O que se quer dizer com isso é que não é possível desenvolver a educação sem que se conheça e se compreenda a tríplice inserção dos sujeitos nela envolvidos: na rede complexa de elementos da vida subjetiva, na trama das relações de poder que constituem a vida social e no fluxo histórico que constrói a humanidade no decorrer do tempo. Não pode ocorrer educação efetivamente humanizadora se não for levada em conta essa complexa constituição dos seres humanos como entes dotados de uma personalidade subjetiva, como pertencentes a uma determinada sociedade historicamente determinada e como integrantes de uma espécie bem característica.

Podemos, pois, falar de relações situacionais para explicitar o fato concreto de que o homem é um ser de relações, um ser que se encontra sempre numa situação de permanente relacionamento com sua própria interioridade, com os produtos simbólicos mediante os quais expressa a

intervenção de sua subjetividade, de relacionamento com os seus semelhantes, próximos e distantes no tempo e/ou no espaço e com os dados objetivos do mundo material, onde desenvolve sua vida. Com efeito, sua vida é tecida dessas relações.

Assim, a autocompreensão de si mesmos pelos sujeitos envolvidos em educação é um requisito imprescindível para a eficácia do processo, uma vez que sendo simultaneamente objetivo, no plano da aprendizagem, e subjetivo, no plano da valoração, requer que todos possam ter, igualmente desenvolvidas, a consciência cognitiva e a consciência valorativa. Sabe-se muito bem hoje da importância, para cada pessoa, da formação de um auto-conceito valorizado como referência para o respeito à dignidade pessoal que deve impregnar a todos, independentemente de suas limitações e diferenças.

É assim que se justifica a inclusão de disciplinas ligadas à psicologia nos cursos de formação de professores. Lidando com a vivência subjetiva dos indivíduos, a psicologia ajuda todos a conhecerem melhor a si mesmos e aos outros, no sentido de se entenderem suas relações mútuas e suas reações ante as interpelações do grupo. Mediadores insubstituíveis de toda e qualquer experiência humana, os processos psíquicos são apoios valiosos e imprescindíveis para que educadores e educandos "construam" sua auto-imagem, desenvolvendo seu auto-conceito, referência fundamental para se darem conta de seu próprio valor e dignidade, bases para que tenham igual sensibilidade e respeito à dignidade e ao valor dos outros.

Fica assim clara a necessidade da presença de disciplinas vinculadas à psicologia na grade curricular dos

cursos de formação do magistério e da importância dos estudos psicológicos para o futuro profissional da educação. A fecundidade e o êxito de seu trabalho dependem diretamente do adequado conhecimento dos sujeitos educandos que interagirão com ele. E esses sujeitos constroem cotidianamente sua própria identidade num processo constante de desenvolvimento, num ambiente muito concreto, onde ainda se cruzam muitas outras influências. Como ao educador cabe discernir todos os aspectos envolvidos nesse complexo relacionamento dos sujeitos com seu ambiente natural e social, impõe-se-lhe conhecer o mais possível aqueles mecanismos já identificados pelas ciências psicológicas que têm a ver com nossa conduta, com nosso modo de ser no mundo real.

O processo amplo de apropriação dos diversos conteúdos de nossas experiências, sejam elas naturais ou culturais, dá-se fundamentalmente por meio do processo da aprendizagem; mas esse processo só pode realizar-se em função dos recursos da personalidade dos sujeitos, personalidade que se constitui num processo de desenvolvimento psíquico. É por isso que as abordagens mais presentes no âmbito dos estudos da Psicologia da Educação se concentram nos estudos pertinentes à Psicologia do Desenvolvimento, à Psicologia da Aprendizagem, à Psicologia da Personalidade, referindo-se fundamentalmente aos campos da Psicologia da Infância e da Adolescência.

Por outro lado, está em jogo a inserção dos sujeitos/educandos numa sociedade histórica. Trata-se, então, da apropriação pelo indivíduo de sua condição social, mediante a explicitação consciente da necessária superação de sua condição puramente natural de

indivíduo. É no sentido da participação cultural que se diferencia o modo de ser transitivo da existência natural, do modo intencional da existência cultural.

A ação educativa só se torna compreensível e eficaz se os sujeitos nela envolvidos tiverem clara e segura percepção de que ela se desenrola como uma prática político-social. Dito de outro modo, toda prática educativa é um exercício de sociabilidade, aconteça ela na sala de aula ou na administração do sistema de ensino. Na educação, não são estabelecidas apenas relações simétricas entre indivíduos, mas relações propriamente sociais, ou seja, relações humanas atravessadas por coeficientes de poder, relações que se expressam como autênticas relações de poder, hierarquizando os indivíduos que por elas se comunicam.

A explicitação, a descrição e a análise dessas relações, marcadas por esse caráter político, são tarefas específicas das Ciências Sociais que, assim, fornecem aos educadores subsídios para a compreensão mais abrangente do todo da educação. É graças às suas posturas e metodologias analíticas que elas podem delimitar, com a devida precisão, os aspectos fenomênicos que respondem pela realidade dos processos específicos da educação.

A abordagem da educação pelas ciências sociais é feita sob duas perspectivas, que se implicam mutuamente: uma, que analisa as relações dos homens no interior da sociedade, de um ponto de vista estrutural, fazendo um raio X da sociedade num dado momento histórico, tentando ver assim como a sociedade se organiza, se estrutura; outra, que analisa a sociedade no seu desdobramento temporal, como ela se vai desenrolando no tempo, como ela se vai conservando

ou se transformando ao longo do tempo. De um lado, portanto, um ponto de vista estático-estrutural; de outro, um ponto de vista dinâmico-processual.

Podemos então considerar que as disciplinas da área sociológica procuram esquadriñar as relações sociais em sua estruturação espacial, enquanto as disciplinas da área histórica procuram acompanhar os desdobramentos dessa estruturação na dinâmica temporal. Assim, a Sociologia da Educação procura mostrar as relações do processo educacional com os demais processos sociais. Busca explicitar como se organiza a vida social em todos os seus aspectos e como a educação interage com esses aspectos. Como abordagem científica, busca identificar as relações causais constantes que interligam as variáveis sociais e educacionais, com um caráter de permanência, regularidade e universalidade. Mesmo quando ocorrem mudanças, a abordagem sociológica procura identificar quais são as leis e os critérios dessas mudanças. Quanto à perspectiva histórica, trata-se de acompanhar o processo do desenvolvimento da existência real dos homens em sociedade, ou seja, trata-se de ver como os homens vão organizando, ao longo do tempo, as suas condições reais de existência. Mas não se trata do mero registro de uma sucessão de fatos, mas da articulação dos acontecimentos, produzidos pelas ações dos homens em sua interação social, no seu relacionamento com a natureza, com os seus semelhantes e com os seus próprios produtos simbólicos.

Mas o educador precisa ainda amadurecer uma profunda consciência de sua integração à humanidade, ou seja, para bem desenvolver sua função educativa, é preciso que se dê conta de que a existência humana não ganha seu pleno sentido se não ultrapassar

os limites da individualidade e do grupo social particular em que a pessoa se insere. Novamente estará em cena o conjunto das ciências humanas, mas agora vistas em sua abrangência antropológica, devendo servir de ponto de apoio para a constituição da abordagem filosófica necessária para que se compreenda bem e se encontre um sentido para a existência da humanidade como formando um todo/uno solidário. Não pode, pois, estarem ausentes do currículo de um curso de formação de educadores componentes de cunho filosófico que sirvam de mediadores para a elucidação desse sentido da pertença dos sujeitos/educandos à espécie humana, em sua especificidade.

À luz desses pressupostos, os componentes curriculares e as práticas metodológicas de um curso de formação de professores, para garantirem a implementação e o desenvolvimento intercomplementares das três grandes perspectivas existenciais, com a mesma relevância, devem abranger pelo menos três núcleos disciplinares mediadores: o núcleo das disciplinas científicas, o núcleo das disciplinas pedagógicas e o núcleo das disciplinas antropológicas.

Com efeito, os conhecimentos científicos de cada uma das áreas de formação dos docentes devem ser rigorosamente dominados pelos futuros professores. Os conteúdos desses conhecimentos constituem mediação insubstituível para que se possa falar de ensino. E o professor precisa dominar não apenas aquele conjunto de saberes específicos de sua área, mas também conhecimentos das áreas afins à sua, isso em decorrência do caráter intrinsecamente interdisciplinar do próprio conhecimento científico. Além disso, quando se fala em dominar conhecimentos, não se está falando ape-

nas de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado. Mais do que a produtos, está se referindo a processos, ou seja, ao próprio modo de produção dos conhecimentos. Todo conteúdo de saber nada mais é do que o resultado de um processo de construção de conhecimento, razão pela qual o processo de ensino/aprendizagem tem de ser necessariamente um processo de pesquisa.

Por outro lado, impõe-se ter bem presente que esse processo de ensino/aprendizagem não é um processo osmótico ou telepático. A relação que faz a mediação entre o ato de ensinar e o ato de aprender é uma relação pedagógica, ou seja, não haverá ensino nem aprendizagem se não ocorrer entre docente e discente uma relação de intencionalidade, mediada por uma significação, pelo sentido. Por isso, o profissional do ensino não pode deixar de preparar-se também para o investimento no processo didático-pedagógico, pelo qual o ensino se torna educativo. Mas nenhuma intencionalidade atua no ar ou por simples força da vontade ou do desejo. É preciso recorrer às mediações concretas da prática humana, apoiada que sempre é em meios propriamente didáticos e metodológicos.

Mas não se pode perder de vista ainda que é só mediante a apropriação das significações mais profundas de sua existência que os sujeitos envolvidos na prática educativa vão entender o exato sentido de suas atividades. Assim, a formação do educador deve garantir-lhe o maior conhecimento possível dos fundamentos das relações sociais, os elementos da estruturação da personalidade e da construção da identidade dos educandos, dos pressupostos epistemológicos, antropológicos e



axiológicos implicados pela educação e pela presença do processo educacional na construção da sociedade brasileira.

Por outro lado, mais importante que o estabelecimento de grades curriculares e a definição das disciplinas e seus conteúdos é a qualidade das próprias atividades de ensino e de aprendizagem. Assim, quer se trate da apropriação de conteúdos, do domínio das habilidades técnicas ou da apreensão das relações situacionais, o que é mais relevante é que tais processos se efetivem com competência, com criatividade e com criticidade.

Competência é a qualidade que faz superar o amadorismo, a superficialidade e a mediocridade. Exige a aplicação diuturna do método científico, a precisão técnica e o rigor filosófico. A preparação adequada de professores para as tarefas formativas delineadas exige informação precisa, aprendizagem rigorosa e fundamentação teórica, conseqüentemente, envolvimento com os processos adequados para construção do conhecimento.

A criatividade é a qualidade que expressa a participação ativa e inteligente do aluno, dando conta não apenas da armazenagem dos produtos do conhecimento, mas também do desenvolvimento dos processos que geraram esses produtos. Essa criatividade, exigência decorrente da própria natureza da consciência humana, não quer dizer puro espontaneísmo, imaginação descontrolada: ela pressupõe o domínio de métodos e técnicas, a capacidade de utilização de instrumentos objetivos a serviço de finalidades subjetivamente delineadas.

A criticidade é a qualidade da postura cognoscitiva que permite entender o conhecimento como situ-

ado sempre num contexto mais amplo e mais envolvente do que a mera relação epistêmica entre um sujeito e um objeto. Todo conhecimento se engendra num contexto geral complexo, num âmbito de totalidade do existir dos seres humanos e, como tal, precisa estar sendo sempre reavaliado. Para além de sua transparência epistemológica, o conhecimento é sempre uma resultante da trama dos relacionamentos socioculturais. O conhecimento produzido pelos homens é também fruto de uma prática histórica, ele vai se construindo ao longo dos tempos, trazendo sempre a marca de sua historicidade. Por isso, nunca estamos diante de verdades absolutas, estamos sempre diante de certezas provisórias, embora sempre buscando sua consolidação mediante a aplicação sistematizada de nossos recursos, também eles sempre construídos e sempre aperfeiçoáveis.

Cabe ainda insistir que o currículo para a formação do magistério deve ter uma composição que seja simultaneamente multidisciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar. Com efeito, como já vimos antes, não há como garantir o conhecimento, atendo-se a um olhar disciplinar isolado. Por isso, para que se possa falar do conhecimento de qualquer objeto, de qualquer situação, é preciso contar com subsídios de muitas disciplinas que, embora autônomas do ponto de vista formal, atuam convergentemente mediante um processo que é simultaneamente transdisciplinar e interdisciplinar. Transdisciplinar no sentido em que, na verdade, um determinado saber sobre um determinado objeto não resulta apenas da soma mecânica e quantitativa de elementos fornecidos pelas várias disciplinas: nesses casos, o todo é sempre maior que o ajuntamento de

suas partes. Interdisciplinar porque os diversos elementos construídos pelas múltiplas disciplinas articulam-se numa concorrência solidária para a criação do sentido e do conhecimento.

Mas essas exigências de integração e de complementaridade fazem-se também presentes na implementação das atividades mediadoras do processo de ensino/aprendizagem. Por isso, no seu cotidiano fazer pedagógico, os professores que atuam na formação dos sujeitos/educandos só tornarão sua ação eficaz se desenvolverem um trabalho colegiado e integrado. Assim, o trabalho em equipe não é uma alternativa opcional, é uma necessidade intrínseca ao processo, dada sua relevância e imprescindibilidade. No entanto, trabalhar em equipe não é apenas tomar conhecimento de fatos e de decisões em reuniões conjuntas e cumprir mecanicamente determinações coletivizadas; ao contrário, é participar efetivamente de um processo contínuo que se inicia na apropriação da intencionalidade de um projeto educacional, mediante a tomada de consciência dos objetivos e do sentido do empreendimento em questão. É participar efetivamente do planejamento e do replanejamento das ações pelas quais se implementará o projeto. É participar efetivamente dos momentos de avaliação, de reajustes e de reorientação.

## CONCLUSÃO: LEMBRANDO AS EXIGÊNCIAS ÉTICAS...

Sem dúvida, a prática educativa não é capaz, por si só, de ser a grande força motora da transformação das sociedades, sabe-se muito bem hoje. Não se pode esperar dela eficácia que transcenda sua finalidade intrínseca, qual seja, a de ser mediadora das mediações

da existência histórica dos homens. Ser mediadora quer dizer contribuir, fornecer elementos para, investir em, servir de meio para a realização de um fim. Para que ela possa então mediar a inserção das novas gerações no universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica, ela precisa efetivar-se, explorando, por sua vez, mediações curriculares capazes de traduzir os meios para tais fins. Assim, apoiando-se em mediações curriculares atentas a todas essas exigências colocadas, a educação poderá contribuir para a humanização das pessoas, estará fazendo a sua parte.

No contexto dessas colocações, ficam claros os compromissos éticos da educação e dos educadores, bem como as implicações para sua formação. Na condição de prática especificamente voltada para os sujeitos humanos em construção, desenvolvendo uma ação de intervenção nesses sujeitos, o seu compromisso fundamental é com o respeito radical à dignidade humana desses sujeitos. A educação só se legitima então se for ética.

Esse compromisso ético da educação, por assim dizer, acirra-se nas coordenadas histórico-sociais em que nos encontramos. Isso porque as forças de

dominação, de degradação, de opressão e de alienação, consolidaram-se nas estruturas sociais, econômicas e culturais. As condições de trabalho são ainda muito degradantes, as relações de poder, muito opressivas e a vivência cultural, precária e alienante. A distribuição dos bens naturais, dos bens políticos e dos bens simbólicos é muito desigual. Em outras palavras, as condições atuais de existência da humanidade, traduzidas pela efetivação de suas mediações objetivas, são extremamente injustas e desumanizadoras.

Assim, é também por exigência ética que a educação deve se conceber, se planejar e se realizar como investimento intencional sistematizado na consolidação das forças construtivas das mediações existenciais dos homens. É isso que lhe dá, aliás, a sua qualificação ética. O investimento na formação profissional do professor não pode, pois, se reduzir a uma suposta qualificação puramente técnica. Como vimos, ela precisa ser também política, isto é, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. E é sendo política que a educação se tornará intrinsecamente ética.

## BIBLIOGRAFIA

- BERNARDO, Maristela V.C. *Pensando a educação: ensaios sobre a formação do educador e a política educacional*. São Paulo, Edunesp, 1990.
- FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM DEBATE, A. *Cadernos Cedes*, nº 2. Campinas, Cedes, 1981.
- FREITAS, Luiz C. de. "Em direção a uma política para a formação de professores". *Aberto*. Brasília, Inep. 12 (54): 3-22, abr./jun. 1992.
- MARQUES, Mário O. "A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação". *Aberto*. Brasília, Inep. 12 (54): 43-50, abr./jun. 1992.
- PIMENTA, Selma G. e GONÇALVES, Carlos L. *Reverendo o ensino de 1ª grau: propondo a formação dos professores*. São Paulo, Cortez, 1990 (Col. Magistério – 2ª Grau).
- SEVERINO, Antônio J. *Filosofia da educação*. São Paulo, FTD, 1994 (Coleção Ensinar & Aprender).
- . "Educação, produção do conhecimento e função social da escola". *Idéias*. São Paulo, FDE (24): 59-66, 1994.
- . "A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares". *Revista da Andes*. São Paulo (17): 29-40, 1991.
- . "A contribuição da filosofia para a educação". *Aberto*. Brasília, Inep, 9 (45): 19-26, jan./mar. 1991.
- . "O ensino superior e a formação do educador na nova LDB". *Universidade e sociedade*. São Paulo, Andes/SN, 2 (3): 32-30, jun. 1992.
- . "Um novo rumo para as licenciaturas". *Educ. Bras.* Brasília, 16 (32): 245-265, jan./jun. 1994 (em co-autoria).
- . "Trabalho, política e cultura na sala de aula". *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte (5): 19-28 set./out. 1995.



# Educação: Discurso da Prioridade Nacional

HELOÍSA HELENA DE OLIVEIRA LOBO

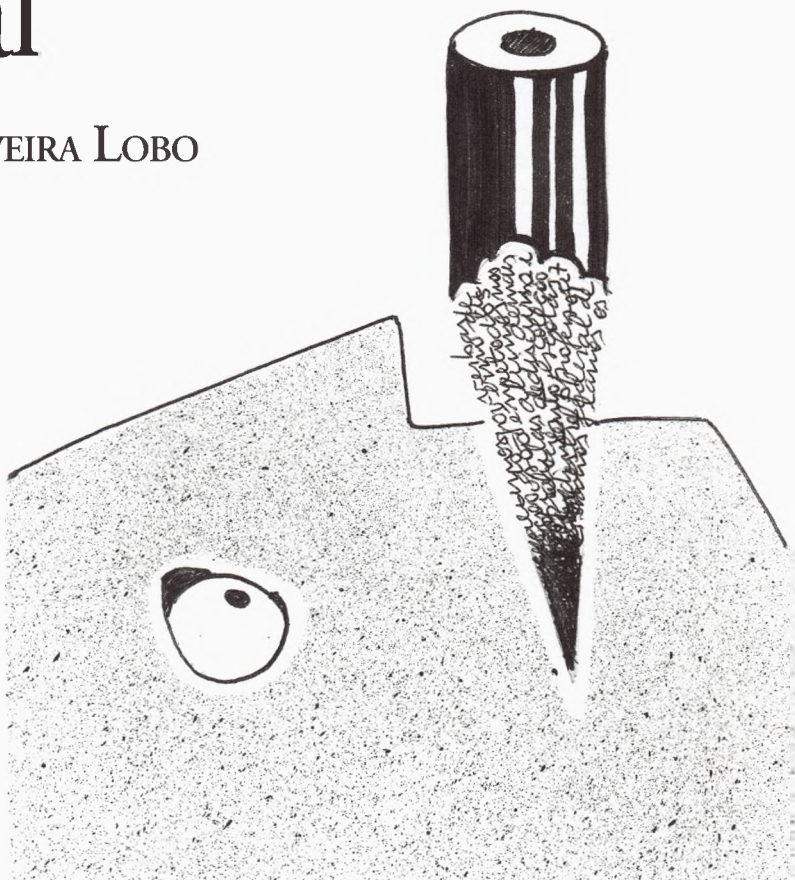


Ilustração: Maurício Borges

*Heloísa Helena de Oliveira Lobo é ex-professora do Departamento de Planejamento e Administração da Universidade de Brasília (UnB). Ex-superintendente de Programas com o Exterior, da Capes. Mestre pela Faculdade de Educação da UnB. Atualmente é assessora legislativa (concursada) da Câmara dos Deputados, área de Educação, Cultura e Desporto, e professora da Universidade Católica de Brasília.*

O governo federal iniciou sua gestão, em 1995, anunciando a educação como prioridade nacional e dizendo que por meio de uma "revolução" reconstruiria a educação, a partir da base. Apesar de um governo de continuidade, estranhamente desconsiderou as propostas contidas no "Plano Decenal de Educação para Todos", que fora elaborado pela administração Murílio Hingel em estreita colaboração com a sociedade civil, como resposta ao compromisso da "Declaração Mundial de Educação para Todos", de Jomtien, Tailândia, em 1990. Passou a mostrar ao mundo o caos educacional brasileiro utilizando-se da "babel estatística" disponível no país: situação caótica e ausência de planos; era preciso inventar saídas.

Com o entusiástico apoio da imprensa, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) buscou convencer a população da relevância de suas iniciativas – utilizou-se de estratégias de *marketing* para obter a aprovação popular. Quem nunca ouviu o “Acorda Brasil! Está na Hora da Escola!”, as explicações sobre o “provão”, as notícias alvissareiras sobre a melhoria salarial de professores e sobre o envio de recursos diretamente às escolas ...?

Criado o clima favorável às mudanças, o discurso da educação como prioridade nacional fortaleceu-se na seqüência de documentos produzidos pelo Executivo, reforçado por comentários elogiosos de uma imprensa nem sempre bem informada.

A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 233-A/95 iniciou o rol das mudanças pretendidas. O Executivo propôs a alteração do texto da Carta Magna buscando explicitar as responsabilidades e as competências de cada uma das esferas de governo, compatibilizar a distribuição dos recursos com as efetivas responsabilidades na manutenção das redes de ensino e assegurar uma remuneração média satisfatória para o conjunto do magistério.

A divulgação da Proposta, em 15/10/95, estrategicamente feita no Dia do Professor, foi alardeada como o início de mudanças profundas na área, com acréscimo de recursos para o ensino fundamental e o estabelecimento de “pisos” salarial “satisfatório”. Nos dias posteriores ao anúncio da criação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – objeto da PEC nº 233-A/95 –, professores de diferentes regiões do país manifestavam sua esperança em melhores dias diante da garantia do proclamado “pisos” salarial.

A sociedade civil, convencida pelos microfones e pela imprensa escrita, reconhecia a legitimidade da iniciativa que, afinal, prometia corrigir uma injustiça acumulada há décadas e retratada nos salários aviltantes dos docentes de todo o país. Aplaudia, também, a priorização do ensino fundamental em detrimento dos demais níveis de ensino, outra medida “justa” em benefício do conjunto da população economicamente desfavorecida.

Era o início do êxito, em favor do governo, de um discurso bem articulado e devidamente vendido à imprensa... Depoimentos em textos produzidos pelo MEC, em jornais e televisão às vezes pagos com recursos da educação,<sup>1</sup> procuraram testemunhar a aprovação desses planos pela comunidade escolar. Professores, diretores de escola, estudantes e seus familiares estiveram na mídia a favor dos programas governamentais.

Aprovada a Emenda Constitucional nº 14, resultado da apreciação da PEC nº 233-A/95, o Executivo enviou ao Congresso Nacional o anteprojeto que deu origem à Lei nº 9.424, de 24/12/96, regulamentando o Fundo, novamente com um chamamento popular à sua aprovação. Em entrevistas estampadas em grandes jornais,<sup>2</sup> o ministro da área previu os resultados positivos das mudanças que vem promovendo. Mais publicidade para a Pasta da Educação, ratificando argumentos quando da divulgação da Proposta de Emenda Constitucional, e mais esperanças para o professor...

Simultaneamente às mudanças no ensino fundamental, o Poder Executivo volta-se para o ensino superior em duas outras propostas de emendas constitucionais complementares.

Com a PEC nº 370/96,<sup>3</sup> busca modificar o art. 207 da Carta Magna,

<sup>1</sup>Veja: “MEC usa verba da educação para pagar despesas com propaganda”, *Jornal do Brasil*, 24/05/96, p. 6.

<sup>2</sup>São representativas as seguintes reportagens/entrevistas com/ou a respeito do ministro Paulo Renato Sousa: “Faremos de 1996 o ano da educação”, *O Globo*, 8/1/96, p. 3; “Viagem sem retorno”, *Jornal do Brasil*, 14/1/96, p. 12; “Uma revolução na educação”, *Jornal do Brasil*, 13/1/96, p. 4; “Fundo vai acabar com elitismo, diz ministro”, *O Estado de S. Paulo*, 10/5/96, p. A-19; “Ministro aposta no ensino básico”, *O Estado de S. Paulo*, 19/1/97, p. D3; “A grande revolução silenciosa”, revista *Veja*, 10/7/96, pp. 48-53; “O desafio da educação”, *IstoÉ*, 27/11/96, pp. 48-56; “Cardoso lança o Ano da Educação”, *Gazeta Mercantil*, 5/3/96, p. 15; “Grandes transformações na educação”, *O Estado de S. Paulo*, 28/1/96, p. A3; “Governo investe tudo na educação”, *Jornal do Brasil*, 10/3/96, p. 14.

<sup>3</sup>Esta PEC é resultado do desmembramento da PEC nº 233-A/95 (que deu origem à Emenda Constitucional nº 14).

<sup>4</sup>Significativa é a reportagem “Universidade deve ser paga, diz Nobel”, publicada na *Folha de S. Paulo*, de 5/5/96, pp. 1-13.

<sup>5</sup>Ver “Ministro diz que professor trabalha pouco”, *Jornal do Brasil*, 29/11/96, p. 9.

<sup>6</sup>Ver Gary Becker, “Universidade deve ser paga”, *FSP*, 5/5/96, pp. 1-13.

<sup>7</sup>Ver Eunice R. Durhan, “Polêmica marca discussões sobre ensino superior”, *O Estado de S. Paulo*, 13/7/96, p. A-14.

<sup>8</sup>Atualmente, tais escolas compõem uma rede com 19 escolas técnicas federais, 19 unidades de ensino descentralizadas, 41 escolas agrotécnicas federais, 26 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e cinco centros federais de educação tecnológica, subordinada ao MEC. (Fonte: MEC/SEMTEC, 1994.)

<sup>9</sup>Acácia Z. Kuenzer, *O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil*. Curitiba/PR, fevereiro/97 (mimeo.).

<sup>10</sup>Em 19/2/97, através da MSG 156/97 do Poder Executivo, o PL nº 1.603/96 foi retirado da pauta de proposições em tramitação no Congresso Nacional.

alterando o dispositivo “autonomia universitária” com o objetivo de discipliná-la em texto infra-constitucional. Para tal, reforça o alerta à população sobre a necessidade de racionalizar o funcionamento das universidades públicas e de se fazer o controle social dessas instituições. Fundamenta seu discurso na busca de racionalidade no uso dos recursos públicos e de eficiência nos serviços prestados à sociedade.

Com a expectativa de obtenção de apoio popular às mudanças, critica as instituições de ensino superior – em especial as públicas –, instiga a suspeição sobre seu gerenciamento financeiro, divulga o custo-aluno como exorbitante, cala-se diante das propostas, até mesmo internacionais de privatização,<sup>4</sup> aceita e estimula o discurso que retrata o professor como relapso,<sup>5</sup> ...

O Brasil gasta muito dinheiro com as universidades públicas que deveriam ser pagas.<sup>6</sup>

Os recursos são tão mal administrados que sai mais barato mandar o aluno estudar nos Estados Unidos do que mantê-lo numa universidade pública.<sup>7</sup>

Como outra face da mesma moeda, na PEC nº 173/95, da Reforma Administrativa, também em tramitação no Congresso Nacional, o Executivo reforça o discurso sobre a alienação, a ineficiência e a elitização das universidades públicas e propõe transformá-las em nova figura jurídica, as chamadas “organizações sociais”. Assim, liquida com o Regime Jurídico Único, concedendo às instituições de ensino o poder para demitir pessoal e fixar salários e a obrigação de buscar

recursos extras para seu custeio e desenvolvimento.

Completando o quadro de alterações proposto, desta feita no ensino médio, o Projeto de Lei nº 1.603/96, também de autoria do Poder Executivo, em duas partes bem distintas, buscou reorganizar a rede federal de escolas técnicas<sup>8</sup> e reformular a educação profissionalizante separando-a do ensino médio.

Novamente um discurso contra as instituições públicas – as escolas técnicas federais – acusadas de descumprimento de seus objetivos básicos visto que grande percentual de seus egressos busca a universidade. Em entrevista à *Folha de S. Paulo*, em 17/2/97, o Ministro da Educação e do Desporto criticou:

Como é uma rede que exige investimento muito maior – tanto em infra-estrutura como em professores –, as suas escolas, de acesso gratuito, acabam sendo disputadas por estudantes que querem disputar uma boa

universidade e não se formar como técnico de nível médio.

Outra vez uma crítica ao custo-aluno considerado inaceitável quando comparado com o custo-aluno da escola média “comum”. Ora, essa é uma instituição que paga mal a seus professores, não dispõe de laboratórios, de bibliotecas e de outros recursos pedagógicos e, portanto, não poderia ser usada pelo poder público como parâmetro ideal para cálculo de um custo-aluno aceitável.

Considerado pelos representantes da comunidade acadêmica ligada à educação profissional como um projeto descabido, sem sustentação teórica e sem qualquer consistência, o PL nº

1.603/96 sofreu um “bombardeio” na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, da Câmara dos Deputados (CECD), como um PL “elaborado às pressas por uma equipe interna isolada (do MEC) sem fundamentação teórica e clareza conceitual, cujo texto é frágil, confuso e anacrônico”.<sup>9</sup>

Não obstante os esforços do MEC em defender o referido projeto, as audiências públicas, promovidas na Câmara dos Deputados e em diversas localidades do país, sinalizaram ao governo que o PL seria rejeitado na CECD. Por uma manobra política, foi retirado daquela Comissão e distribuído à do Trabalho, de Administração e Serviço Público, onde se pretendia encontrar facilidades para sua aprovação. Doze meses após uma tramitação desfavorável ao Executivo, o PL foi por ele retirado.<sup>10</sup>

Apesar de não se ter transformado em lei, alguns dispositivos deste projeto merecem análise no conjunto das propostas do Executivo para a educação.

## POR TRÁS DAS MUDANÇAS

Contrariamente ao discurso publicitário usual do Ministério da Educação e do Desporto, percebe-se nas propostas de mudanças encaminhadas pelo Executivo ao Congresso Nacional, nos dois primeiros anos do governo FHC, uma tendência persistente de se buscar desonerar a União dos gastos com a educação. Chama a atenção, sobretudo, a competência para se tentar tal desobrigação por meio de mensagens simpáticas opostas às iniciativas concretas.

Pela Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 233-A/95, o Executivo buscou três modificações que exigiriam menos recursos públicos para a educação:

• Tentou alterar o inciso IV do art. 206 da Constituição Federal, eliminando a gratuidade dos cursos de aperfeiçoamento e de especialização nos estabelecimentos públicos de ensino superior.

• Propôs substituir o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” pela “oferta gratuita de creche a crianças de zero a três anos, com prioridade para a população de menor renda”, desobrigando-se, por conseguinte, do atendimento em creches a toda demanda existente. Assim, com respaldo do “novo” texto constitucional, os administradores públicos passariam a ter facilitado o discurso da escassez de recursos e de uma priorização a ser feita sempre em favor de outros “de menor renda”. No limite, a oferta poderia ficar restrita, teoricamente, aos miseráveis e, na prática, a pouquíssimos desse grupo despossuído até mesmo do poder de reivindicação.

• No atendimento dos programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde quis, também, dar prioridade apenas “a população de menor renda”. Outra forma de permitir, aos governantes, pela via constitucional, uma redução dos já deficitários programas. Uma iniciativa inaceitável, na contramão de uma história que mostra, no mundo desenvolvido, tais programas não mais como meros instrumentos de discriminação de carentes, mas como ações voltadas para a garantia de condições ideais de aprendizagem para todos os estudantes.

A mobilização da sociedade, diretamente ou por intermédio dos parlamentares, fez com que a Constituição Federal não sofresse tamanho

retrocesso, e o texto permaneceu na versão de 1988.

No Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, criado pela PEC nº 233-A/95, há pontos contrastantes entre o divulgado pelo governo federal e o texto submetido ao Congresso Nacional.

Altamente elogiável como instrumento de racionalização de gastos com a educação nas três esferas da administração pública, o Fundo não representa – contrariamente ao insinuado – mais recursos para a área.

Poderia ter sido um instrumento a exigir acréscimo desses recursos, se tivesse incorporado sugestões claras e bem fundamentadas da sociedade para sua composição:

- incluir o “custo-aluno-qualidade”<sup>11</sup> ao invés do “gasto-aluno” como base de cálculo para o montante global a ser alocado ao Fundo;

- assegurar aos sistemas estaduais o “custo-aluno-qualidade” correspondente à população escolarizável do ensino fundamental e não apenas à matrícula desse nível de ensino;

- excluir do Fundo os recursos já distribuídos pela União a Estados, ao Distrito Federal e a Municípios, oriundos do salário-educação, dos programas suplementares (livro didático, transporte...) e de empréstimos externos – já tradicionalmente transferidos àquelas esferas e que, na prática, não significam recursos extras e novos ao ensino fundamental.

Mas, nenhuma dessas sugestões foi acatada. A Lei nº 9.424/96, que regulamenta o Fundo, ratifica pontos levantados na discussão da PEC e

<sup>11</sup>“Custo-aluno-qualidade” deve ser o resultado de pesquisa de preços médios anuais, após definição dos componentes da qualidade do ensino (salário e jornada do professor, profissionalização dos funcionários, material didático, equipamentos, áreas para diversas atividades, incorporação de novas tecnologias, etc.) e dos parâmetros de organização do ensino (número de alunos por classe, relação professor-alunos, funcionário-alunos, equipe técnica, horário, calendário, apoio do sistema, etc.). Um “custo” diferente do “custo-aluno-realizado” e do “custo-aluno-potencial-atual” e “futuro”, segundo Carlos Augusto Abicalil, no texto *Observações da CNTE ao texto da PEC nº 233-A/95*, de 20/3/95 (mimeo.).

<sup>12</sup>Dados do *Anuário Estatístico do Brasil* apontam, em 1993, 4.089.978 crianças na pré-escola enquanto dados do MEC/Sedae informam que, em 1994, havia 5.687.000 alunos na pré-escola.

<sup>13</sup>Este custo-aluno da ordem de R\$300,00 significa, na prática, apenas o rateio dos recursos disponíveis nos orçamentos estaduais e municipais e nos programas já em execução pelo governo federal entre os alunos matriculados no ensino regular. Segundo cálculos feitos por João Monlevade – especialista em Financiamento da Educação e membro do Conselho Nacional de Educação – o custo-aluno-potencial deveria ser da ordem de R\$621,55, resultado do somatório dos impostos vinculados à educação e salário-educação dividido pela matrícula total.

<sup>14</sup>Durante as audiências públicas sobre a PEC nº 233-A/95, houve grandes divergências sobre o montante global a ser alocado, pela União, ao Fundo. Enquanto o ministro falava em R\$800 milhões, a Secretária de Políticas Educacionais citava R\$900 milhões em 7/3/96 e R\$500,00 milhões em 14/3/96 (notas taquigráficas da CE/PEC nº 233-A/95).

<sup>15</sup>Ivan Valente, *FHC socializa a miséria na educação. Uma análise do plano de governo para o ensino fundamental*, Brasília, 1996 (mimeo.).

<sup>16</sup>É esclarecedora a reportagem “Proposta pune cidade que investe mais”, *Folha de S. Paulo*, 5/5/96, Caderno 1, p. 11.

<sup>17</sup>Vale ressaltar que somos favoráveis a parcerias quando significam soma de esforços e recursos para obtenção dos objetivos educacionais. Destaque-se que nas propostas do Poder Executivo são sugeridas como forma de transferência de responsabilidades.

<sup>18</sup>Editorial do *Correio Braziliense*: “MEC ensaia mudanças em universidades”, de 12/1/97, p. 14.

<sup>19</sup>Depoimento de Abílio Baeta Neves, secretário de educação superior do MEC, ao *Correio Braziliense*, de 12/1/97, p. 14.

<sup>20</sup>É representativo o texto “Parceria: a solução da escola pública”, de Rubens Amado Jr., coordenador do programa “Acorda Brasil, Está na Hora da Escola”, na *Gazeta Mercantil*, de 27/1/96, p. 6.

<sup>21</sup>Em 1990, o governo Collor divulgou por intermédio da imprensa a intenção de passar para os estados sua rede federal de escolas técnicas. Iniciativa fracassada diante da reação da comunidade acadêmica. Sobre o assunto, ver J. Goldemberg, *A educação no Brasil*, Coleção Documentos, maio/1993.

<sup>22</sup>Art. 32 do PL nº 1.603/95.

reforça os mecanismos de rebaixamento do volume de recursos necessários a uma escola fundamental de qualidade. Foram eliminados, do cômputo global, os alunos das classes de alfabetização, cerca de um milhão de crianças – repentinamente incluídas no censo educacional da pré-escola<sup>12</sup> –, e os jovens e adultos matriculados no ensino fundamental, modalidade supletiva. Dois contingentes que, somados às “matrículas da 1ª a 8ª série do ensino fundamental” (art. 2º, § 1º, I), forçariam o poder público a alocar recursos adicionais ao Fundo.

A opção política do Poder Executivo, que vetou alterações feitas pelo Legislativo, foi de exclusão desses dois grupos e pela contenção dos recursos nos níveis pretendidos, num custo-aluno médio da ordem de R\$300,00 para o ano de 1997.<sup>13</sup>

Para o observador cuidadoso, fica nítido que o alardeado complemento da União<sup>14</sup> aos Fundos Estaduais que não atingirem o custo-aluno médio nacional, na realidade, é irrisório em termos financeiros (R\$25,00 por aluno/mês) e nulo como acréscimo de recursos extras, significando apenas uma forma diferente de administrar os recursos já alocados, há muito, pelos sistemas de ensino. A “socialização da miséria”, na análise de Ivan Valente:<sup>15</sup>

A proposta de emenda constitucional trabalha com a idéia de que os recursos atualmente destinados à educação são suficientes... busca promover e incentivar uma guerra fiscal de tipo novo entre os municípios... e como não parte do propósito de ampliar substancialmente os gastos com educação, nivela os municípios por baixo,

forçando uma espécie de socialização da miséria entre eles.

Tese que foi bastante discutida na Câmara dos Deputados e comentada – ainda que sem a necessária ênfase – pela imprensa.<sup>16</sup>

Na proposta de mudança do art. 207 da CF, contida na PEC nº 370/96, o Poder Executivo não se furtou em criticar as universidades enfatizando o desperdício de seus recursos, abrindo assim a brecha para que “com autonomia administrativa e financeira” se obriguem a captar recursos externos para sua manutenção. E, transformadas em “organizações sociais” pela Reforma Administrativa, com seu pessoal fora do Regime Jurídico Único, possam dispensar funcionários e cobrar serviços – inclusive de ensino – para sua sobrevivência econômico-financeira.

Nesse sentido, é significativa a ênfase do MEC em sugerir a parceria<sup>17</sup> das universidades com o setor empresarial para captação de recursos financeiros e utilização de seus espaços e equipamentos:

A nova política de educação... quer que a autonomia administrativa force as instituições de ensino federais a buscarem parceria na iniciativa privada para projetos de pesquisa e tecnologia.<sup>18</sup>

E, no mesmo artigo, que o secretário de educação superior daquele Ministério, referindo-se à Reforma Administrativa previu:

Quando a decisão passar para eles (dirigentes universitários), vão profissionalizar o gerenciamento da instituição e buscar recursos para

investimentos e pesquisa.<sup>19</sup>

Uma linha de argumentação presente em numerosos textos procura incitar as escolas superiores públicas a procurar novas fontes de financiamento, dispensando alocação de recursos públicos orçamentários para o ensino superior. Nesse sentido, a *Folha de S. Paulo*, de 5/3/96, pp. 1-9, faz uma significativa reportagem: “FHC pede apoio empresarial à educação”.

Uma tendência que se estende ao ensino médio. Na sua reformulação pretendida pelo PL nº 1.603/96, havia claros dispositivos que apregoavam a necessidade das “parcerias”.<sup>20</sup> O art. 20 estabelecia como objetivos das escolas federais “prestar serviços a entidades públicas e privadas” e como competências de seus Conselhos de Administração e de Ensino “indicar e implementar novas formas de captação de recursos”.

Reafirmando a orientação política de recuar na oferta do ensino técnico, depois da fracassada tentativa de “estadualização”,<sup>21</sup> o Executivo propõe que o Legislativo o proíba de expandir o sistema – algo, no mínimo, inusitado –, permitindo-lhe apenas:

A expansão ... em parceria com estados, municípios, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos educacionais.<sup>22</sup>

Tudo isso no momento em que os países desenvolvidos já universalizaram o ensino médio e em que o nível de desenvolvimento tecnológico está a exigir qualificação profissional para níveis

adequados de qualidade e de competitividade na produção de bens e serviços. Um recuo estranho num país que tem apenas cerca de 17% de seus jovens, de 15 a 19 anos, nos bancos escolares.

A pretendida reforma do ensino técnico, via projeto de lei, não obteve guarida na Câmara dos Deputados. Foi retirada do Congresso Nacional, para alívio da comunidade acadêmica. Fato que não significa desistência do Executivo. Notícias do boletim *Rede MEC* informam sobre mudanças já em curso.<sup>23</sup>

Na reportagem “País terá uma nova rede de ensino técnico”, o ministro Paulo Renato Sousa anunciou mudanças nas escolas técnicas e a assinatura de empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para uma “expansão” da rede, informando que:

A idéia é que o MEC monte essas escolas e passe sua administração para estados, municípios ou até entidades civis, como sindicatos e associações industriais.<sup>24</sup>

## CONCLUINDO

É surpreendente o sucesso do Ministério da Educação e do Desporto, em especial de seu ministro, numa atuação que enfatiza sua área como prioridade nacional, ganha destaque dentro do governo fazendo eco às palavras do presidente “o problema em nosso país é que se gastam mal os recursos destinados à educação”,<sup>25</sup> e refuta publicamente críticas de diminuição de recursos públicos para a educação.

Uma estratégia que reforça a idéia de priorização da área junto à sociedade e prestigia o ministro dentro

do governo, como um administrador “nota 10”, considerado pelo presidente como “o ministro mais eficiente no primeiro ano do mandato” que não cria dificuldades para a área econômica.<sup>26</sup> Por um lado, faz o discurso sobre contenção de gastos e busca de parcerias – o que agrada ao Palácio do Planalto – e, por outro, o discurso sobre grandes reformulações da educação – prioridade nacional, para satisfazer os anseios da sociedade. Uma priorização estranha, uma vez que abdica do aumento de recursos para a área – o instrumento visível de qualquer valorização administrativa. Pelo contrário, tenta desobrigar-se passando para diferentes parceiros o ônus do financiamento da escola pública. Uma parceria que seria elogiável se significasse soma de esforços...

Uma priorização inexplicável também quanto ao nível de ensino a ser privilegiado pela União: a parcela que o governo federal quer alocar na composição de recursos do Fundo indica que não é o ensino fundamental; a exigência de parceria nas escolas técnicas federais mostra que não é no ensino médio; a autonomia administrativa e financeira a ser definida para as universidades, para que busquem recursos extramuros, revela que também não é no ensino superior.

Visualiza-se, portanto, nesse conjunto de mudanças promovido pelo MEC, a valorização de suas ações, via publicidade oficial ou não,<sup>27</sup> em benefício mais do próprio governo do que dos milhões de crianças, jovens e adultos que dependem da escola para o exercício de sua cidadania.

É preciso que sejamos lúcidos e resistentes diante do *marketing* enganoso que inunda nossa mídia,

levando muitos a crer que a educação está sendo conduzida e que a escolaridade se beneficiará das políticas vigentes.<sup>28</sup>

<sup>23</sup>MEC, *Rede MEC Notícias*, nº 1.529, Brasília, 26/2/97.

<sup>24</sup>*Folha de S. Paulo*. “País terá uma nova rede de ensino técnico”, de 17/2/97, Caderno 3, p. 10.

<sup>25</sup>F. H. Cardoso. *Mãos à obra, Brasil*. Proposta de governo, Brasília/DF, 1994, p. 110.

<sup>26</sup>P. R. Souza. “Educação: investindo mais e melhor”, *Folha de S. Paulo*, 21/4/96, Caderno 1, p. 3; “A verba cresceu, diz Educação”, *Folha de S. Paulo*, 3/7/96, Caderno 1, p. 9.

<sup>27</sup>Posição ratificada por Azuete Fogaça, docente da Universidade Federal de Viçosa, em entrevista à *Folha de S. Paulo*, de 9/3/97.

<sup>28</sup>Esther Pillar Grossi na *Apresentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, da Casa Editorial Pargos, 1997, p. 4.

# Educação Infantil

VITAL DIDONET

*A educação desempenha um papel particularmente importante durante os primeiros anos de vida, ao longo dos quais se assiste a um desenvolvimento intensivo das diversas faculdades intelectuais, artísticas e práticas, quando as qualidades morais da pessoa se formam e quando o caráter começa a se manifestar (Makarenko, 1976).*

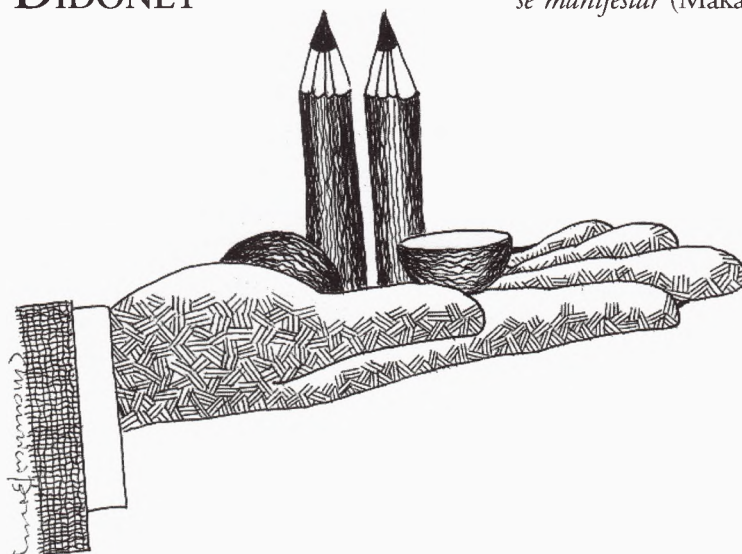


Ilustração: Maurício Borges

## INTRODUÇÃO

A educação infantil é o segmento do sistema educacional que mais se desenvolveu nos últimos anos, no Brasil. Fundamentada nas pesquisas realizadas sobretudo na segunda metade deste século e numa diversificada prática pedagógica, ela vem granjeando reconhecimento e prestígio social. Até recentemente chamada, no Brasil, de educação pré-escolar e ainda hoje assim denominada em muitos países, a partir da Emenda Constitucional nº 14 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a expressão educação infantil foi consagrada, referindo-se à educação das crianças desde seu nascimento até o ingresso no ensino fundamental.

Hoje não há mais polêmica sobre a importância da educação infantil para a criança e sua necessidade para as famílias que têm filhos pequenos.

A partir de 1988, é estatuída na Constituição Federal como um direito da criança com idade entre zero e seis anos (ver a análise dessa questão em Didonet, 1993) e sua oferta um dever do Estado (art. 208, IV) e um direito dos trabalhadores a que seus filhos e dependentes, entre zero e seis anos, sejam atendidos em creches e pré-escolas (art. 7º, XXV). Aos municípios é dada a atribuição de

---

**Vital Didonet** é assessor legislativo (concursado) da Câmara dos Deputados na área de educação, cultura e desporto. Vice-presidente, para a América Latina, da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar - OMEP. Foi coordenador de Educação Pré-escolar do MEC (1981-91).

desenvolver programas de educação infantil (art. 30, VI) e atuar prioritariamente nessa área e no ensino fundamental (art. 211, § 2º).

Com a aprovação da nova LDB, adquiriu o *status* legal de “primeira etapa da educação básica”. Na prática, ela já vinha ganhando esse espaço. Não sendo a LDB inovadora quanto à idéia, dá-lhe, no entanto, mais força no conjunto do sistema de ensino: a educação considerada básica para todo ser humano se inicia com a educação infantil. Isso não desprestigia o ensino fundamental, mas coloca-o na sequência de um processo de aprendizagens significativas que começaram antes dele.

Esse acontecimento é universal. Em todo o mundo, a educação anterior ao ensino fundamental obrigatório vem se expandindo, quer por pressão da demanda social, quer por iniciativa dos governos e de organizações internacionais, intergovernamentais e não-governamentais, nacionais e locais. O número elevado de organismos especializados e daqueles que incluem entre seus objetivos a atenção integral da criança de zero a seis anos, nela compreendida a educação, é um indicador de quanto essa questão tem interesse.

As concepções de infância encontram-se em franca evolução no mundo, em decorrência do conhecimento científico do desenvolvimento da criança (psicogenética e sociogenética infantil) e de uma certa assimilação das teorias pelo público (Lauwe, 1990). Associado a essa evolução e à extensão dos direitos do homem a novas categorias sociais, o estatuto da criança também progrediu bastante nos últimos anos. A Convenção dos Direitos da Criança, das Nações Unidas, é sua expressão mais alta, no plano

internacional (1989). No conjunto dos direitos, a educação é claramente referida.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em janeiro de 1990, declarou:

A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, para que nela se incluam os seguintes elementos:

a aprendizagem começa com o nascimento. Isso implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado. (...) (Unesco, 1990).

Entre o reconhecimento formal, as declarações internacionais e nacionais, os avanços científicos, o progresso da prática pedagógica e a efetiva concretização de uma educação infantil de qualidade para todas as crianças de zero a seis anos vai uma grande distância. Temos problemas de qualidade e de quantidade. A insatisfação com ambas tem motivado agências governamentais e organizações não-governamentais a promover estudos e debates e a indicar ações estratégicas. O evento mais recente, em nosso meio, foi o IV Simpósio Latino-Americano de Atenção Integral à Criança de Zero a Seis Anos, realizado em Brasília, em novembro de 1996,

sob os auspícios do Ministério da Educação e do Desporto e da OEA. O tema central foi a avaliação e a pesquisa em educação infantil. Duas evidências emergiram do Simpósio, que reuniu 1.200 profissionais de 27 países: a) as avaliações têm encontrado efeitos positivos consistentes e duradouros no desenvolvimento e na aprendizagem posterior das crianças que participaram de programas de educação infantil; b) há um interesse crescente da comunidade acadêmica pela educação infantil, revelado pela quantidade de estudos que vêm sendo produzidos.

Essa é a área mais dinâmica da educação, no Brasil: é a que apresenta maior crescimento de matrículas, a cada ano; a que realiza mais seminários, congressos, simpósios, ciclos de estudo, envolvendo especialistas, professores e pais; a que promove mais eventos de capacitação de seus professores.

O surgimento e a evolução da creche e da pré-escola no mundo ocidental revelam que elas respondem a demandas precisas da sociedade em relação às crianças de zero a seis anos. Essas instituições foram recebendo, ao longo de sua história, contornos bem definidos, de tal sorte que se tem uma imagem precisa do que são e para que servem. A precisão é maior para a pré-escola. A creche tem um trajeto mais longo a percorrer entre as finalidades que hoje lhe são dadas e sua realidade concreta. Razão por que está sendo alvo preferencial de muitos estudiosos e técnicos de educação infantil.

## DOS PORQUÊS ÀS FUNÇÕES DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O progresso da educação infantil não é fortuito nem resultado de modismo. Em sua base existem razões sólidas, históricas e científicas.

A história remonta-a ao século XVIII, inserida no processo social e econômico da Revolução Industrial na Europa. A passagem de uma economia predominantemente agrária para a industrial provocou o deslocamento das famílias do campo para os novos locais de trabalho, nas indústrias inicial e predominantemente de tecelagem. Quando as mulheres, e também as crianças de 7, 8 e 10 anos, começaram a trabalhar nas fábricas, seus filhos menores ficaram sozinhos em casa, sem o cuidado, a vigilância e a atenção dos pais ou dos irmãos. Os problemas, como acidentes, desnutrição, enfermidades e mortalidade infantil, eram tantos que começaram a surgir instituições assistenciais para acolher e abrigar aquelas crianças durante o dia. O nome que tomaram na França (*Maison d'asile*) é sugestivo de seu forte componente assistencial e caritativo.

Não demorou muito para aflorarem idéias revolucionárias, dando-lhes finalidade educativa. Na sua base está o pensamento pedagógico de Comenius e Rousseau e, na segunda metade do século XIX e início do século XX, as concepções teóricas e orientações práticas de Froebel, Decroly, Pestalozzi, Montessori, Agazzi, Freinet... Mais tarde, na segunda metade deste século, pesquisadores e educadores, citados mais adiante, trouxeram aportes científicos e/ou diretrizes práticas que influenciaram e continuam exercendo grande força sobre a direção pedagógica das instituições de educação infantil.

No final da 1ª Guerra Mundial e, mais fortemente, depois da 2ª Guerra, um fenômeno semelhante, de milhares de crianças órfãs e abandonadas, despertou a consciência de autoridades governamentais e entidades internacionais. Unesco e Unicef, como organismos das Nações Unidas, e Omep (Organização Mundial para a Educação Pré-escolar), como organização não-governamental, são dessa época. A atenção às crianças tomou novo impulso.

A urbanização, a crescente participação da mulher no trabalho extradomiciliar e as alterações na estrutura familiar são, ainda hoje, fatores determinantes da demanda social por creches e pré-escolas. Não tendo outra pessoa em casa que possa cuidar de seus filhos pequenos, a mulher precisa de um lugar para deixá-los enquanto está trabalhando. Quanto menor a criança, maior a necessidade. Daí por que a pressão pelo cuidado e educação institucional das crianças pequenas é mais forte onde é maior o número de mulheres no mercado de trabalho. Um exemplo típico de que a inserção da mulher na força de trabalho exige e acarreta serviços de atenção à criança pré-escolar é o da Alemanha entre os anos 1930 e 1940: como resultado das exigências da economia de guerra, mulheres e mães tendo de substituir os homens nas fábricas, o número de jardins-de-infância cresceu vertiginosamente, de 7.300 para 20.000, e o número de matrículas, de 559.000 para 1.123.000; em percentuais, os 13% iniciais passaram para 31% (Tietze, 1989).

Essa é uma das razões por que os movimentos de lutas por creche (em São Paulo, Belo Horizonte...) têm conseguido mobilizar a opinião pública e setores governamentais. Defender uma

política de creches e pré-escolas é defender o direito de a mulher trabalhar, ganhar salário, contribuir financeiramente para a melhoria das condições da vida familiar. Indiretamente, é defender a igualdade de direitos sociais e econômicos entre o homem e a mulher.

O dilema das mulheres-mães trabalhadoras, que não podem pagar uma empregada doméstica, é grande. Muitas soluções foram sendo inventadas: deixar o filho com a avó, pagar uma vizinha para cuidá-lo, encarregar os irmãozinhos maiores de zelar por ele, deixá-lo fechado em casa com a televisão ligada ou, se já tiver 4 ou 5 anos, solto na rua... Assim, instituíram-se as creches-domiciliares, a TV-babá eletrônica, as crianças na rua. E assim se contam os acidentes infantis, muitos deles fatais, o estresse físico e psicológico de crianças precocemente sobrecarregadas da responsabilidade de cuidar de irmãozinhos de berço ou que começam a engatinhar, o abandono da escola fundamental para assumir tarefas domésticas... Quando surge uma creche ou uma pré-escola, nova perspectiva abre-se para a mulher e para a criança, ou melhor, para toda a família.

No começo, eu me interessava pelo cuidado que a creche podia dar a meu filho. A gente vai trabalhar, sabe, e fica com a cabeça quente: onde vou deixar meu filho? será que vão cuidar bem dele? como é que ele vai ficar durante o dia? Agora eu sei que aqui ele se desenvolve. Todo dia ele me conta o que fez na creche. Ele adora vir e é um choro se eu não posso trazê-lo (depoimento de Jandira, mãe de Hudson, de 2 anos, numa reunião na creche).

Em resumo, se, nos seus primeiros anos de vida, o ser humano é extremamente dependente do cuidado e da atenção dos adultos e se, tradicionalmente, a mulher assumia essa função, ao decidir ou ser compelida a sair de casa para trabalhar, ela precisa passar a outra pessoa ou instituição tal função. A responsabilidade de encontrar alternativa é da sociedade e não exclusivamente da mulher.

Mas a educação infantil não parou aí. Várias ciências debruçaram-se sobre a criança, nos últimos cinquenta anos, entre elas a psicologia, a sociologia, a biologia, a psicanálise infantil. Destacam-se: Wallon, Piaget, Vigotsky, Gesell, Freud, Winnicott, Bloom, Bruner, Emilia Ferreiro... De suas descobertas e teorias explicativas extraem-se as razões científicas que embasam essa primeira etapa da educação.

Evidentemente, há aproximações e discordâncias, algumas profundas, na visão dos diversos estudiosos da criança e de seu processo de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e de aprendizagem. Daí a pluralidade de propostas pedagógicas, o que torna difícil expor, num artigo breve, as idéias centrais da educação infantil. Sem entrar nas diversas polêmicas, e atendo-me ao essencial, assinalo os seguintes princípios e diretrizes pedagógicas da educação infantil, fundamentados nas pesquisas científicas sobre a criança e nas idéias de seus primeiros mentores:

– *A criança é um sujeito histórico.* A idéia de infância é forjada nos diferentes contextos sociais, econômicos, políticos, culturais, que, por sua vez, mudam através dos tempos e dos lugares. Em consequência, a problemática da infância passa pelos conflitos políticos e sociais, culturais e econômicos e, portanto, pelos

conflitos pelo poder. Por isso, é preciso deixar de lado idéias de “neutralidade”, “objetividade” e “ingenuidade” diante dos temas da criança e da sua educação. Por exemplo, as concepções de que a criança é boa por natureza, que tudo o que nasce dela é essencialmente bom e que o papel da educação se resume em dar-lhe vazão, condições de explicitação e realização, de que lhe basta oferecer os meios para se desenvolver. Ou, a concepção inversa, de que é impregnada de tendências para a maldade, tendo a educação que “colocá-la no rumo”, dar-lhe direção, corrigi-la, ensinar-lhe o caminho. Ou, ainda, que a educação infantil resolve os problemas da pobreza que afetam as crianças e que é tão poderosa para produzir equidade social. A intencionalidade do processo educativo da criança implica a formulação de objetivos sociais e não individuais descontextualizados (Charlot, 1976). Ideais, sonhos, desejos e metas de desenvolvimento têm a ver com as condições concretas da existência e é no esforço por superá-las que eles podem ser alcançados.

– *Como sujeito social, a criança é parte intrínseca de uma família, membro de uma comunidade, inserida numa sociedade.* Seu desenvolvimento, bem como sua educação, acontecem na família, no seu ambiente socioeconômico, cultural e político e no centro pré-escolar e não “asépticamente” em um deles, segundo objetivos individualistas ou idealistas. Família e centro pré-escolar, portanto, devem estar bem articulados, tentando uma educação coerente. Objetivos comuns e estratégias complementares facilitam o processo educativo e não traumatizam a criança. A família não pode cruzar os braços para o que se passa com seu filho

naquele centro, a menos que queira renunciar ao seu papel de primeira e fundamental instituição de educação. E isso equivaleria a renunciar à palavra sobre o futuro de seus filhos, naquele *quantum* em que a educação pode influir, o que, em princípio, os pais não desejam. Mas é difícil manter a palavra sobre o futuro quando, por comodidade, se cala a voz sobre o presente.

A educação das crianças é o capítulo mais importante da nossa vida. Os nossos filhos são os futuros cidadãos do nosso país e do mundo. Eles irão criar a história. ....Estou convencido de que o objetivo de nossa educação não consiste apenas em formar o homem criador, o homem cidadão, capaz de contribuir com a maior eficácia possível para a edificação do Estado. Devemos educar o homem que deve ser obrigatoriamente feliz (Makarenko, 1976).

– *O desenvolvimento da criança processa-se por meio das suas interações com o meio social e físico.* A educação dá-se, portanto, nas relações com as outras pessoas, crianças e adultos e com a natureza. O projeto de lei de educação nacional da Câmara dos Deputados colocava como um dos objetivos da educação infantil “promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social”. As propostas pedagógicas das pré-escolas, em geral, são claras quanto aos conteúdos e às atividades físicas e sociais da educação infantil.

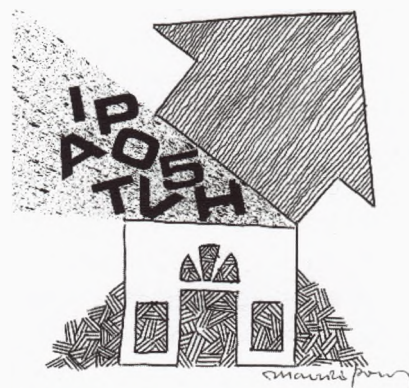
Ontem levei minha turma a um passeio pelo campo. Andamos por um pequeno gramado, entramos num matinho e chegamos a uma fonte d'água, sob árvores altas, em plena sombra. As conversas pelo caminho me mostraram crianças tagarelas, vivazes. Notei grande interação entre elas, um desejo de partilhar com as demais as próprias descobertas. Umas me chamavam para mostrar uma coisa ou perguntar. Queriam minha palavra e eu, ora respondia, ora fazia uma nova pergunta, ora sugeria observar melhor. Ao longo do percurso foram recolhendo folhas, pedrinhas, cascudinhos. Foram tendo experiência das diversas temperaturas: da terra, do tronco das árvores, de coisas secas, de coisas úmidas, da água. E das diversas consistências (...). Tamanhos e formas das folhas. Hoje, na sala, catalogamos os pequenos tesouros recolhidos. Primeiro, por tamanho. Depois por formas, começando pelas redondas, passando pelas ovais e chegando às alongadas. Em seguida, por tonalidades de cores, do mais escuro ao mais claro. Fechando os olhos, separamos as folhas grossas das finas, as ásperas das lisas. Ora eu, ora elas, usávamos palavras como "bordas retas e recortadas", "folha minúscula", "suave ou fofinha", "resistente", "frágil", etc. No fim, contamos o número de elementos de cada coleção. E organizamos um "laboratório de folhas". As pedras foram classificadas por

tamanho, cor e peso: eu propunha o desafio e as crianças iam colocando suas folhas, dando opinião sobre colocações que lhe pareciam incorretas e corrigindo a ordem. Elas deram a idéia de fazermos um laboratório de flores (do "Diário" de uma professora pré-escolar).

– *A criança é um todo orgânico, físico e psicológico.* A educação infantil coloca como seu objetivo-síntese o desenvolvimento integral da criança, compreendendo, por isso, os aspectos físico, social, cognitivo e afetivo de sua personalidade. Pode parecer complicado trabalhar todos esses aspectos integradamente, mas favorece ao educador infantil o fato de que para a criança nada é separado. Tudo o que ela faz, ela o faz com seu corpo, seus sentimentos e com a inteligência de que dispõe. Objetivos compartimentalizados e atividades isoladas são inócuos e desinteressantes para a criança. Currículos que dão predomínio ao cognitivo, ao afetivo ou à psicomotricidade atingem frações da criança e desequilibram a personalidade.

– *Todo o desenvolvimento da criança se dá por meio da ação.* A atividade concreta sobre os objetos – aqui entendido objeto como coisa, acontecimento, movimento, reação, pessoa, situação – é sua maneira própria de apreender e compreender. O movimento, a experimentação e o fazer são o caminho da construção do conhecimento, da elaboração das emoções, da aquisição de habilidades. O velho Aristóteles já dizia que nada está presente na inteligência que não tenha passado antes pelos sentidos.

Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo,



apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. As estruturas de transformação são elaboradas pela inteligência como prolongamento direto da ação (Piaget).

– *A ludicidade é uma característica essencial da criança.* Tudo para ela é jogo. O brinquedo é sua forma própria de relacionar-se com o mundo. Pelo brinquedo ela mergulha no significado dos objetos e das situações, apreende-os, incorpora-os ao seu conhecimento e a seu mundo afetivo. Brincar é a coisa mais séria, mais absorvente, mais envolvente de uma criança. É brincando que ela se desenvolve física e psiquicamente. Todas as atividades educativas em instituições de educação infantil devem ter um caráter lúdico. A psicanálise defende que muitas crianças que têm poucas oportunidades de brincar sofrem reveses intelectuais, porque não contaram com a atividade (jogo) que exercita seus processos mentais.

Talvez a lição de maior valor que as crianças podem aprender brincando seja que, quando perdem, o mundo não acaba. Se a criança perde o jogo, pode ganhar no próximo ou no seguinte. Perdendo em jogos que podem ser disputados de novo e vencidos, as crianças entendem que, apesar dos reveses temporários da vida, ainda podem ter sucesso, inclusive na mesmíssima situação em que experimentaram a derrota. (...) brincar faz parte de seu esforço de entender o mundo (Bettelheim, 1988).

– *Cada criança tem seu momento e seu ritmo próprio.* Embora o desenvolvimento psicológico siga as mesmas fases ou etapas, o tempo de cada uma pode variar de criança para criança. Em consequência, as motivações também. Daí a flexibilidade inerente à forma de conduzir as atividades no grupo de crianças. São rejeitadas as tendências de “avaliá-las” em relação aos currículos ou atividades desenvolvidas, de comparar umas com as outras e de rotulá-las como “inteligentes”, “retardadas”, “atrasadas”, “lentas”, “superdotadas”, etc.

– *A inteligência não é herdada geneticamente.* Ela não está “adormecida” no bebê, vindo a despertar aos poucos, à medida que seu corpo, seus nervos, seu cérebro forem crescendo. Inversamente, não resulta de transmissão social, pelo ensino ou pelo exemplo. Ela é construída em cada pessoa, a partir do nascimento, como resultado da ação da criança nas relações sociais e com o meio físico. Piaget fala da *construção* da inteligência e Vigotsky, da *construção social* da mente. Ambos insistem na importância da ação. Mas Vigotsky ressalta o papel da mediação, da iniciativa, da participação ativa, que busca o entendimento daquilo que é objeto do interesse. Se a inteligência se forma a partir do nascimento, sua base está nos primeiros anos de vida. As etapas posteriores constroem-se sobre essa base, daí sua importância. Não corresponde mais à ciência contemporânea, começar a preocupar-se com a educação somente a partir dos 7 anos. O ensino fundamental é a segunda etapa da educação básica.

– *O conhecimento é construído e reconstruído pela criança.* Ensino pré-escolar é termo anacrônico. Desde que a psicologia genética de Piaget de-

monstrou que o conhecimento se forma na mente da criança por uma elaboração a partir da ação sobre o meio físico ou social e que a construção de conhecimentos é um processo simultâneo ao das estruturas cognitivas, a educação infantil não admite ensino ou “transmissão de conhecimentos”. Passar informações básicas é necessário. Mas elas são dados, não conhecimentos. Além do mais, elas não formam inteligência, apenas fornecem elementos para uma nova ação ou o aprofundamento do processo cognitivo.

Cada vez que se ensina algo a uma criança, a gente a priva de reinventá-lo (Piaget, cit. por Phillips, 1971).

– *Aprendizagem e desenvolvimento estão profundamente relacionados...* De tudo isso, depreende-se que a creche e a pré-escola têm uma *função educativa*.

Segundo o documento “Política de Educação Infantil”, do Ministério da Educação e do Desporto (MEC, 1993), as diretrizes que norteiam uma proposta pedagógica devem ser traduzidas em ações que:

- considerem que a atuação do adulto, incentivando, questionando, propondo e facilitando o processo de interação com os outros, é de vital importância no desenvolvimento e construção do conhecimento pela criança;
- ofereçam oportunidades várias que desafiem o raciocínio e permitam à criança descobrir e elaborar hipóteses, porque é nesse embate que ela percebe o sentido e o significado do mundo que a cerca e elabora

sua identidade;

- estimulem a consolidação de oportunidades para a transmissão e a construção de conhecimentos, o enfrentamento independente de problemas, o uso de várias formas de expressão e de exploração do meio ambiente, físico e social;

- ofereçam oportunidades de fortalecimento da auto-estima e de construção de identidade;

- respeitem e incorporem a diversidade de expressões culturais existentes na sociedade, dando oportunidade para a criança de acesso a um universo cultural amplo, rico, estimulante e diversificado;

- levem em conta que o brincar constitui uma forma privilegiada de aprender e que o ambiente lúdico é o mais adequado para envolver criativamente a criança no processo educativo;

- valorizem o trabalho cooperativo, pois ele propicia o confronto de pontos de vista, a possibilidade de divisão de responsabilidades e funções e o desenvolvimento da solidariedade;

- combinem a atuação educativa de grupo às necessidades e ritmos particulares de cada criança.

Às funções social e pedagógica agrega-se uma terceira: a formação da criança como cidadã. É sua *função política*. A criança é um cidadão desde que nasce e, como tal, tem direito a uma educação que a ajude a realizar-se socialmente como pessoa, para participar da vida social, econômica, política e cultural,

da forma mais plena possível. Os primeiros anos de vida fornecem as experiências mais marcantes para o ser humano, que vão acompanhá-lo, como força de comportamento, ao longo de sua vida. Compreensão das relações interindividuais, cooperação, solidariedade, auto-afirmação, ter direitos e deveres, responsabilidade por suas decisões são valores que começam a se formar desde o nascimento, ou seja, o cidadão forma-se a partir do berço. Disso deriva-se que a sociedade não pode cruzar os braços para o que acontece com nossas crianças. Antes, tem o dever de oferecer-lhes os instrumentos mais adequados de que dispõe para que exerçam a cidadania. A educação infantil vem se desenvolvendo historicamente como um desses instrumentos.

As mudanças que se operam no mundo contemporâneo, entre elas o uso generalizado da informática, a planetarização instantânea da informação, a onipresença dos instrumentos tecnológicos, a substituição paulatina de uma cultura de base ideio-alfabética por outra de índole viso-informativa repercutem sobre a formação pessoal, acentuando o individualismo, diminuindo a atitude reflexiva e crítica e enfraquecendo o papel socializador dos agentes primários da educação. A incorporação da criança num sistema de relações interpessoais mais amplo e em idades mais precoces apresenta-se como possibilidade de ela desenvolver capacidades para descobrir os significados das realidades em meio aos quais sua vida se produz (Castro Silva, 1988).

No caminho de casa, vim refletindo: essas minhas crianças estão pensando. Antes de responder às perguntas ou desafios cognitivos que lhes faço, elas param, analisam,

decidem e só então dizem o que lhes parece certo. Fico contente com isso. É uma alegria enorme saber que estou ajudando minhas crianças mergulharem com a inteligência no coração das situações. Mas... será que não as estou preparando para um mundo que não quer gente que pensa? Esse mundo quer pessoas que obedeçam. É mais fácil para quem está no poder e não quer soltá-lo (do diário manuscrito de uma professora de Jardim III).

## A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Nos últimos vinte anos, o atendimento educacional das crianças de zero a seis anos no Brasil teve um grande crescimento. As estatísticas são mais completas e precisas na faixa etária de 4 a 6 anos (pré-escola) do que na de zero a três (creches e outras instituições). O sistema de estatística do MEC tem cadastradas as pré-escolas, por pertencerem aos sistemas de ensino. A pluralidade de formas de oferta de atendimento às crianças de zero a três anos e suas diferentes vinculações (as Secretarias de Trabalho, de Bem-Estar, de Assistência, as entidades privadas sem fins lucrativos, etc.) e a não exigência, por parte de alguns municípios e estados, de registro dessas instituições dificultam um levantamento estatístico completo.

Os dados citados a seguir são extraídos de: IBGE/INAN/IPEA – PNSN, 1989, MEC/SAG/CGPS/CIP, 1990 e MEC/SEDIAE/SEEC, 1996.

Em 1975, havia 1.071.978 crianças do grupo de 4-6 anos freqüentando uma pré-escola (12,2% sobre 8.816.840 crianças). Em 1994, o número era de 4.759.854 (48% da população desse grupo etário de

9.923.394). O crescimento manteve-se estável entre 10% e 11% ao ano. Prosseguindo esse ritmo, estima-se que dentro de 11 ou 12 anos será alcançado o patamar atual de atendimento dos países desenvolvidos, ou seja, entre 85% e 95% das crianças de 4 a 6 anos.

No grupo de 0 a 3 anos, os dados de 1989 revelavam o atendimento de minguaos 5,1% das 13,1 milhões de crianças. Algumas estimativas indicam que, atualmente, cerca de 2 milhões (ou 13%) se encontram em alguma instituição tipo creche ou equivalente. Sendo confiáveis, tais números apontam um crescimento considerável.

Temos, portanto, um atendimento medíocre na faixa de 0-3 anos e significativo na de 4-6. No conjunto, apenas 27% das 25 milhões de crianças de zero a seis anos são atendidas, valendo dizer que a grande expansão dos últimos anos ainda não alcançou níveis desejáveis.

Quanto mais próximo à idade de ingresso na escola obrigatória, maior o percentual de crianças atendidas, o que revela o entendimento, por parte da população que demanda o serviço bem como de quem o oferece, de seu significado "educativo/escolar" (na verdade, um viés, porque nada mais substancialmente educativo do que os primeiros anos de vida) e da responsabilidade primordial da família nos anos iniciais da existência.

O atendimento pelo setor público cresce mais do que o particular, indicando um progresso no sentido da democratização dessa etapa da educação, como mostram os dados:

|         | 1980 | 1987 | 1994  |
|---------|------|------|-------|
| Público | 54,8 | 66   | 76,59 |
| Privado | 46,2 | 34   | 23,41 |

A população mais pobre tem menos acesso à educação infantil. Das crianças de 5 e 6 anos de até 1/2 salário mínimo familiar *per capita*, 15,9% eram atendidas, em 1989, passando para 37,2% em 1990. Das pertencentes às famílias com mais de 2 salários mínimos *per capita*, o percentual variou de 59,8% em 1989, para 81,4%, em 1990. Observa-se um crescimento maior das matrículas do grupo de menor renda: enquanto este aumentou 2,3 vezes, o de renda acima de 2 salários mínimos aumentou 2,0 vezes.

O município é a instância administrativa preponderante: a que expande mais a oferta e a que detém o maior percentual de matrículas. Em 1980: 28,6%; em 1987: 39,1% e em 1994: 54,5%.

A pluralidade de propostas pedagógicas é um fato que não se alterará, porque nasce da pluralidade de concepções sobre a criança e seu desenvolvimento e aprendizagem, da diversidade de contextos sociais e econômicos e das diferentes situações de vida das crianças. Em decorrência, a política de educação infantil será plural, e as diretrizes da União serão flexíveis. O importante é que o mesmo objetivo central seja buscado por todas as políticas e por todas as propostas pedagógicas – o desenvolvimento integral e integrado da criança, na perspectiva do direito à educação desde o nascimento. Integral por envolver os aspectos físico, social, emocional e cognitivo. Integrado como parte do contexto de interações sociais e ambientais da criança, por intermédio da mediação dos adultos, entre eles o educador, e das outras crianças, constrói sua identidade, seus conhecimentos, seu comportamento, sua integração social.

A observação cotidiana da realidade

da educação infantil em nosso país sugere-nos alguns desafios importantes, tais como:

1. Incrementar o sentido educativo da creche ou de qualquer atendimento voltado para as crianças de zero a três anos de idade.

2. Promover e intensificar a articulação família-centro de educação infantil em torno do conteúdo educativo (não dos itens administrativos).

3. Reforçar o conceito de "primeira etapa da educação básica", para conseguir recursos financeiros mais consistentes e expressivos nos orçamentos municipais, estaduais e federal.

4. Garantir que os 10% dos recursos provenientes de impostos, inclusive transferências, do total dos 25% obrigatoriamente aplicados no ensino (art. 212 da Constituição Federal) e não colocados no Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, sejam aplicados pelos municípios na educação infantil, pois essa é a segunda prioridade dos municípios. A prioridade, nesse caso, junto com o ensino fundamental, é exclusividade até que não seja atendida toda a demanda dessas duas etapas.

5. Garantir que os estados destinem parte dos recursos constitucionais de manutenção e desenvolvimento do ensino na educação infantil.

6. Implantar os Institutos Superiores de Educação. Nestes e nas universidades (segundo determina a LDB), criar currículos adequados (esse é um dos desafios mais complicados!) de formação do educador infantil.

7. Prestar assistência técnica e financeira aos municípios que não contam com infra-estrutura e pessoal adequadamente qualificado para a responsabilidade municipal diante da

educação infantil. Essa é uma tarefa primordial dos estados, diante da qual a União não pode omitir-se.

8. Criar e pôr em pleno funcionamento, nos municípios que ainda não o têm, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, em cujas atribuições se inclui a de participar da formulação da política de atendimento integral à criança.

## DOIS TEMAS DESAFIADORES

### 1. A educação infantil não existe para a criança *pobre*, mas para a *criança*

Nos seus inícios, as “casas de asilo” (França), as “casas das crianças” (Montessori), as creches atendiam as crianças das famílias mais pobres. Em nosso meio, também, as creches surgiram e expandiram-se no atendimento dos filhos das mulheres trabalhadoras, das crianças abandonadas, dos órfãos e “desvalidos”. Quase sempre essas instituições eram mantidas por organizações religiosas, humanitárias e caritativas ou por órgãos de assistência social do governo. Com isso, criaram uma imagem de lugar de cuidados, de proteção. Até a CLT, que foi pioneira (1942) no reconhecimento do direito da mulher trabalhadora amamentar seu filho durante a jornada de trabalho, obrigava as empresas a manter um “lugar para a guarda” das crianças naquele período.

A representação social da creche como instituição de crianças pobres e sem proteção familiar influi até hoje sobre a mentalidade de muitas pessoas. Por causa dessa imagem, muitas famílias da classe média não põem seus filhos em creche, embora coloquem-nas num “hotelzinho”, num “estaci-

onamento de criança”, numa “casinha feliz”, num “centro infantil”. Há autoridades públicas que relutam em aceitar que a creche é ou deve ser uma instituição educativa e resistem em transferi-la da área da assistência para a da educação. Presas, ainda, à origem histórica, elas contribuem para manter essa instituição aquém dos estudos e pesquisas científicas sobre a construção da inteligência e da personalidade da criança.

A defesa que o Movimento Criança e Constituinte, nos anos 1986-1988, fez do direito à educação que toda criança tem a partir do nascimento tinha por base o entendimento de que a criança vive um período de construção de sua personalidade, de desenvolvimento e aprendizagem fundamental desde o nascimento e que a educação é o instrumento que lhe dá os meios adequados para seu desenvolvimento e aprendizagem. O que funda esse direito é o ser criança, e não o pertencer a uma família pobre ou rica. O nível de renda de sua família deve ser usado como critério de prioridade para a ação governamental, mas não como indicador de direito à educação. Mesmo que cumpra um papel social de apoio às famílias trabalhadoras na sua função de cuidadoras e educadoras dos filhos pequenos, a educação infantil tem justificativas internas, um valor intrínseco. O reconhecimento da educação infantil como um direito e o conhecimento dos seus fundamentos científicos e pedagógicos descartam a proposição de incluí-la em planos e programas governamentais como uma espécie de paliativo de problemas e situações particulares de ordem sociofamiliares. Para muitas crianças, no entanto, a condição que as coloca como sujeitos de assistência por parte do Estado se converte na possibilidade

de exercerem o direito de receber educação.

Sempre que algum serviço governamental é associado a uma clientela socioeconomicamente carente, corre o risco de caracterizar-se como serviço de segunda classe. Isso se passou também com a creche. Até hoje ela tem essa imagem. Mas está mudando.

Há quem pretenda suprimir do vocabulário da educação infantil o termo creche, por causa de suas conotações históricas. Mas há quem, por causa da sua força histórica, defenda a permanência da expressão. Para os primeiros, seria mais fácil criar uma nova instituição, sem os vícios da creche e sem a imagem de serviço de segunda categoria. Para os últimos, a creche tem um significado histórico e um peso político que lhe dão força de luta. Ele ficou mantido na Constituição e trata-se, agora e sempre mais, de fazer da creche uma instituição de educação para todas as crianças que dela necessitem, que possam beneficiar-se de seu serviço de cuidado e educação. Essa educação é oferecida pelo governo prioritariamente para as crianças das classes trabalhadoras. Mais e mais, no entanto, cresce a expectativa, no meio educacional especializado, de que a educação infantil seja desenvolvida como um todo, do nascimento até o ingresso no ensino fundamental, e, quem sabe, até mais adiante, respeitando, obviamente, as especificidades de cada etapa da vida, com suas exigências metodológicas próprias.

### 2. A educação das possibilidades – emergência ou submersão de talentos

Olhando uma criança adormecida entre seus pais operários no vagão de terceira classe, superlotado de trabalhadores despedi-

dos da França que retornavam para sua Polônia, Saint-Exupéry escreve, em *Terra dos homens*: "...eis a face de um músico, eis Mozart criança, eis uma bela promessa de vida... Protegido, educado, cultivado, que não seria dele?"

Essa intuição acomete à mente de muitos pais ao olhar seus filhos pequenos enquanto brincam na sala ou dormem com o rosto sereno: "Que será de meu filho quando for grande? Que vocação terá? Que poderei dar-lhe de melhor, para que seja feliz?"

A criança é plena de possibilidades. Em princípio, nenhum caminho está determinado. Sua inteligência terá de formar-se do zero ao nascer, até o completo desenvolvimento adulto. Da mesma forma, suas emoções. Sua inserção social, no entanto, estabelece os limites e as possibilidades concretas. Para construir a pessoa, alargando esses limites e vencendo as barreiras que discriminam ou impedem o desenvolvimento, é que a educação foi instituída. Antes, a partir dos 7 anos; agora, desde o nascimento. A educação infantil vem ajudar os pais nessa tarefa, nos primeiros seis anos de vida. Não se trata de criar gênios, de provocar em todas as crianças a emergência de um Santos Dumont ou Landel de Moura, um Machado de Assis ou

Drummond de Andrade, uma Dejanira ou um Portinari, Niemeyer ou Burle Marx, um Villa Lobos ou Chico Buarque, uma Elis Regina ou Dolores Duran, um Pelé ou uma Hortência, mas de criar possibilidades objetivas para cada criança realizar seu projeto de vida, desenvolver seu potencial humano e ser feliz.

Ao longo da infância a criança vai manifestando possibilidades de desenvolvimento, condicionadas pelo meio social, cultural e econômico. A nossa sensibilidade e a dos educadores de nossos filhos podem captar aqui uma "habilidade" artística; ali, uma literária, mais adiante, o gosto pela mecânica, etc. Diante das múltiplas expressões da criança, oscilamos entre o entusiasmo e a indiferença, entre perceber suas mensagens e perder o seu alcance. Se é certo que muitas crianças sofrem a expectativa dos pais ou educadores de serem isso ou aquilo, é também verdade que há muitos Mozart assassinados precocemente, mais entre as crianças pobres do que entre as ricas ou da classe média. Um Estado cego ou omissivo não leva às crianças os instrumentos de que dispõe para que os Mozart não sejam assassinados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*, 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- BETTELHEIM, Bruno. *Uma vida para seu filho*. Rio de Janeiro, Campus, 1988.
- CASTRO SILVA, Eduardo. "Aportes para el análisis del problema de expansión de la educación preescolar en el marco del actual modelo de atención". *La educación preescolar en Chile y en América Latina*. Santiago de Chile, CPU, 1988.
- CHARLOT, Bernard. *La mystification pédagogique*. Paris, PBP, 1976.
- DIDONET, Vital. "Representação social da criança na sociedade brasileira". Em: Magalhães, A. R. e Garcia, W. (organizadores). *Infância e desenvolvimento, desafios e propostas*. Brasília, Ipea 140, 1993.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Terra dos homens*.
- LAUWE, Marie-José Chombart de. "L'enfant acteur social et partenaire des adultes – nouvelles conceptions aboutissant à une transformation de son statut". *Enfance*, 1-2, Paris, PUF, 1990.
- MAKARENKO, Anton. *O livro dos pais*, vols. I e II. Lisboa, Livros Horizonte, 1976.
- MEC. *Política de educação infantil...* Brasília, 1993.
- MEC. *Educação infantil no Brasil: situação atual*. Brasília, MEC/SEF/DPE/CGEI, 1994.
- PERALTA, Victoria. "A questão da qualidade da educação infantil: a experiência do Chile". *Revista Criança*, nº 28. Brasília, MEC, 1995.
- PIAGET, Jean. *O raciocínio na criança*. Rio de Janeiro, Record, s/d.
- PHILLIPS, John. *Origens do intelecto: a teoria de Piaget*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, Editora da USP, 1971.
- TIETZE e outros. "Child care and early education in the Federal Republic of Germany". *How nations serve young children: profiles of child care and education in 14 countries*. Editado por Patricia P. Olmsted e D. Weikart Michigan (USA), High/Scope Press, 1989.
- UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Jomtien, Tailândia, Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990.

# DE Esporte na Educação E Educação no Esporte

EMILE P. J. BOUDENS



Ilustração: Maurício Borges

## ESPORTE CONSTITUCIONAL E LEGAL

O Estado brasileiro é constitucionalmente obrigado a fomentar práticas esportivas como direito de cada um. Fomentar, ensina o Aurélio, é promover o desenvolvimento, o progresso de; estimular, facilitar.<sup>1</sup>

O exercício do dever de fomentar o esporte tem como balizas os seguintes princípios:<sup>2</sup> devem ser fomentadas as práticas esportivas formais e não-formais; as entidades desportivas são autônomas quanto à sua organização e funcionamento; os recursos públicos destinam-se à promoção prioritária do esporte educacional, podendo, em casos específicos, ser gastos com esporte de alto rendimento; o esporte profissional e o esporte não-profissional devem receber tratamento legal diferenciado; devem ser protegidas e incentivadas as manifestações esportivas de criação nacional; cabe à Justiça Desportiva "regulada em lei" processar e julgar as questões de descumprimento de normas relativas à disciplina e às competições esportivas.

Naturalmente, nos casos em que a prática esportiva implica criação ou mudança de relações jurídicas, o dever de fomentar o esporte inclui o dever de legislar. Legislar sobre desporto é competência concorrente da União, dos estados e do Distrito Federal. De acordo com a Constituição Federal, isso significa que cabe à União estabelecer normas gerais e que a competência dos estados é complementar, para atender a suas peculiaridades.<sup>3</sup> As normas gerais sobre esportes estão na Lei nº 8.672, de 6 de julho de 1993,<sup>4</sup> que foi regulamentada pelo Decreto nº 981, de 11 de novembro de 1993. Lei e Decreto constituem, atualmente, a legislação desportiva básica e consagram o conceito renovado que, há algum tempo, o esporte vinha ganhando, "rompendo com a perspectiva única do rendimento,

<sup>1</sup> A despeito do apoio etimológico, o *desporto* não consegue popularizar-se. Fica bem em *O desporto na ordem jurídico-constitucional*, que é título de um livro de Álvaro Melo Filho, ou na fachada do conhecido Ministério da Educação e do Desporto. Contudo, Pelé só poderia ser nosso ministro Extraordinário dos Esportes, compramos os troféus na *Rei dos Esportes*, o cidadão pode *perder a esportiva* (mas não a *desportiva*), etc. Depois de alguma hesitação, decidi-me por *esporte*, neste texto. *Desporto*, que parece mais formal, só nas citações, em títulos e textos oficiais.

<sup>2</sup> Os princípios estão explicitados no art. 217 da Constituição Federal.

<sup>3</sup> Cf. Constituição Federal, art. 24, IX e § 1º.

<sup>4</sup> A Lei nº 8.672/93 é apelidada Lei Zico por ter sido o anteprojeto apresentado por Zico, quando secretário de Desportos da Presidência da República (governo Fernando Collor).

**Emile P. J. Boudens** é licenciado em Filosofia, professor aposentado e assessor legislativo concursado na Câmara dos Deputados.

ao mesmo tempo que incorporando outras dimensões sociais, como o lazer e a educação".<sup>5</sup>

Ao menos na perspectiva do legislador, a educação é um dos princípios fundamentais do esporte, como direito individual. O esporte, como direito individual, assim proclama, deve estar voltado para o "desenvolvimento integral do homem como ser autônomo e participante e fomentado por meio da prioridade dos recursos públicos ao desporto educacional". É claro que o princípio da educação é especialmente importante no chamado desporto educacional, que é definido como aquele que se manifesta por meio dos sistemas de ensino e de formas assistemáticas de educação e que, em vez de estar preocupada com a seleção (precoce) de talentos esportivos ("seletividade") e a vitória a qualquer preço ("hipercompetitividade")<sup>6</sup> preocupa-se com a formação para a cidadania e com o lazer de seus praticantes.<sup>7</sup>

O art. 21 do Decreto nº 981/93 determina que a organização e o funcionamento do esporte educacional devem avir-se com os princípios e as diretrizes referentes ao desporto e à educação nacionais formulados pelo Ministério da Educação e do Desporto. O dispositivo soa um tanto quanto estranho, uma vez que, logo a seguir, no art. 24, se diz que a prática do esporte educacional se fundamenta nos princípios de democratização, liberdade, educação e segurança, efetivando-se de acordo com o interesse e a capacidade de cada um. Aliás, com a extinção da Secretaria de Desportos e a transferência de suas competências para o Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto – Indesp, vinculado ao Ministério Extraordinário dos Esportes,<sup>8</sup> o MEC deixou de ter

compromisso até mesmo com o esporte educacional.<sup>9</sup>

O que importa notar, ainda, é que, conforme o parágrafo único do art. 24 já mencionado, a liberdade na prática do esporte educacional inclui o direito de opção entre as manifestações participativa e de rendimento. Tal dispositivo peca por incoerência conceitual, pois dá a entender que o esporte educacional não tem personalidade própria. Ora, na teoria e na prática, o esporte educacional, ou esporte-educação, é substancialmente distinto do esporte-participação e do esporte de rendimento. Esporte-participação é o que é praticado de modo voluntário, com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e da educação e na preservação do meio ambiente. Esporte de rendimento é o que é praticado segundo normas e regras internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do país e estas com outras nações.<sup>10</sup>

#### NATUREZA DESTES ENSAIO

“É lógico que, caso não seja criada uma consciência do conceito de esporte educacional, os recursos públicos que deveriam ter prioridade de aplicação em situações esportivas educacionais passarão invariavelmente a contemplar situações reprodutivas do esporte de rendimento”. Esta advertência foi feita em 1989, na I Conferência Brasileira do Esporte na Escola e refere-se claramente ao inciso II do art. 217 da Constituição Federal, onde se prescreve “a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para o desporto de alto nível”.<sup>11</sup>

<sup>5</sup> Manoel José Gomes Tubino, *O esporte educacional como uma dimensão social do fenômeno esportivo no Brasil*. Rio de Janeiro, Editora Central da Universidade Gama Filho, s/d, p. 5.

<sup>6</sup> Cf. artigos 2º e 3º da Lei nº 8.672/93.

<sup>7</sup> Cf., respectivamente, o art. 2º, VIII e o art. 3º, II, da Lei nº 8.672/93.

<sup>8</sup> Medidas de reforma da administração pública federal tomadas no início do atual governo.

<sup>9</sup> Esta conclusão pessoal, que me foi confirmada por funcionários do Indesp e da Assessoria Parlamentar do MEC na Câmara dos Deputados, foi desmentida por VEJA 1.480, Ano 30, nº 43, de 29/1/97, na matéria intitulada “Brasil olímpico”: “O ministro Paulo Renato, da Educação, está preparando um megaprojeto de esporte nas escolas. O programa vai ser espelhado em dois exemplos bem-sucedidos do passado nessa área: um realizado pelo governador Adhemar de Barros, em São Paulo, na década de 40, que produziu a maioria dos atletas da delegação brasileira para as Olimpíadas, e outro dado pelo programa de recuperação dos esportes de Cuba, logo após a revolução, que transformou o país numa das maiores potências do mundo. A idéia é tocar o programa em parceria com a iniciativa privada. O governo banca a construção das instalações e a compra de equipamentos e as empresas financiam a operação. Tudo isso à base de incentivos fiscais”.

<sup>10</sup> Cf. os incisos II e III, do art. 3º, da Lei nº 8.672/93.

<sup>11</sup> A legislação esportiva infraconstitucional permite inferir tratar-se de Jogos Olímpicos, Campeonatos Mundiais, Jogos Pan-americanos e Jogos Sul-americanos.

<sup>12</sup> Trata-se da Lei nº 8.672, de 6 de julho de 1993, que foi regulamentada pelo Decreto nº 981, de 11 de novembro do mesmo ano. O art. 3º da Lei distingue o *desporto educacional* (por meio dos sistemas de ensino e formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade e a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral e a formação para a cidadania e o lazer), o *desporto de participação* (de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e da educação e na preservação do meio ambiente) e o *desporto de rendimento* (praticado segundo normas e regras nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do país e estas com outras nações).

<sup>13</sup> Segundo o artigo 21 da Lei nº 9.394/96, também conhecida como LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), ou, simplesmente, LDB, a educação escolar compõe-se de educação básica (educação infantil + ensino fundamental + ensino médio) e educação superior.

<sup>14</sup> O art. 2º da LDBEN apenas estabelece que a educação se inspira nos “princípios de liberdade” e nos “ideais de solidariedade humana”, no que nada mais faz do que repetir a Constituição Federal.

A questão do financiamento, por si só, teria sido uma boa razão para uma incursão mais incisiva na análise de algumas questões básicas do esporte, entre as quais a do papel do esporte na educação e a da natureza do esporte educacional. Contudo, tanto a posterior aprovação de novas "normas gerais sobre desportos", inclusive a conceituação de suas diversas manifestações,<sup>12</sup> quanto as recentes medidas de modernização das diretrizes e bases da educação escolar, consubstanciadas na Lei nº 9.394/96 tornam tal tarefa inadiável também por razões administrativas e pedagógicas. Afinal, relações jurídicas verdadeiras não se erguem sobre fantasias (esportivas), mas sobre interesses públicos comprovados.

Realmente, nesse fim de século, jogos, natação, caminhada, dança, musculação e outras modalidades de exercício físico, prática desportiva e expressão corporal fazem parte do cotidiano do cidadão, independentemente de idade, classe social, condição física. Hoje, são consideradas absolutamente normais disputas esportivas entre equipes formadas por pessoas portadoras de deficiência, especialização em ginástica para a terceira idade, iniciação em natação para recém-nascidos, inclusão compulsória de prática esportiva nos currículos escolares. Em síntese, a importância do esporte para a saúde individual, o bem-estar social e o moral coletivo parece tão indiscutível que chega a ser temerária qualquer tentativa de torná-lo objeto da "dúvida metódica". Essa dúvida metódica, entretanto, é necessária, na medida em que, como já foi visto, o esporte educacional em geral e o esporte escolar em especial não são ou não podem ser um simulacro de esporte de alto nível.

Com efeito, a naturalidade com que

é aceita a obrigatoriedade do ensino do esporte nas escolas, supostamente como meio eficaz de formação do jovem e de educação permanente, não nos exime do dever de refletir sobre a especificidade do esporte-educação como componente curricular da educação básica,<sup>13</sup> ainda mais depois que a própria educação escolar, como um todo, acaba de ser disciplinada numa lei que não estabelece claramente princípios e fins.<sup>14</sup> Assim, por exemplo, caberia examinar de que forma e em que medida se deve dar essa inclusão, que características tornam educativa a prática esportiva na escola, quais os limites e as possibilidades da utilização pedagógica do esporte, quais responsabilidades podem ser atribuídas às escolas em matéria de promoção do esporte, qual a maneira correta de relacionar o esporte à função social da escola, que é, por excelência, a de ensinar.

Em tudo isso, na presente análise, há como pano de fundo a preocupação de, se for o caso, haver suporte teórico e prático para subsidiar uma ação legislativa competente em matéria de esporte, em geral, e em matéria de esporte educacional, em especial. Aos que não possuem maior familiaridade com o processo legislativo, cumpre lembrar que "os riscos envolvidos no afazer legislativo exigem peculiar cautela de todos aqueles que se ocupam do difícil processo de elaboração normativa. Eles estão obrigados a colher variada gama de informações sobre a matéria que deve ser regulada, pesquisa esta que não pode ficar limitada a aspectos estritamente jurídicos. É certo que se faz mister realizar minuciosa investigação no âmbito legislativo, doutrinário e jurisprudencial. Imprescindível revela-se, igualmente, a análise da repercussão econômica, social e política do ato legislativo".<sup>15</sup>

## GENERALIDADES ESPORTIVAS

O esporte é uma atividade humana muito antiga. Ao que parece, a importância educativa do esporte, comumente referida à disciplina, aos valores morais e ao amor à pátria, quer para a formação do militar, quer para a formação do cidadão, foi pela primeira vez percebida pelos gregos, haja vista a valorização da prática regular de exercícios físicos e a organização periódica de competições e jogos. Dizem que na famosa escola de filosofia do pensador Aristóteles havia dependências especiais para práticas desportivas e lazer e que em Esparta as crianças fisicamente incapazes – que hoje chamaríamos de portadoras de deficiência – eram consideradas inúteis e, conseqüentemente, "descartadas".

Depois de longo período de hibernação, somente na segunda metade do século XIX a educação física e o desporto recuperaram o antigo prestígio. Foi quando os ingleses se puseram a sistematizar e a codificar velhas e novas modalidades esportivas e, assim, tornaram possíveis não só sua socialização e difusão em âmbito internacional como também sua popularização e democratização. Como o interesse específico deste texto é o desporto praticado no âmbito da escola, cabe lembrar o papel que já foi (e, em certa medida, ainda é) atribuído ao exercício físico na *public school* inglesa, onde é tradicional o culto à disciplina, ao esporte e à vida espartana, como elementos fundamentais do processo de formação do caráter. A crença quase universal no valor educativo do exercício físico da prática desportiva está sintetizada na fórmula *mens sana in corpore sano*.

Existem muitas definições de esporte. Essencial é que se trata de uma

atividade de competição, do atleta consigo mesmo ou com outros, com características de jogo, no sentido que a este termo foi atribuído por Huizinga. Segundo este autor, “o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária executada dentro de determinados limites de tempo e lugar, de acordo com regras livremente aceitas, mas absolutamente obrigatórias, tendo o seu objetivo em si próprio e sendo acompanhado por um sentido de tensão e alegria e a consciência de que isso é diferente da vida normal”.<sup>16</sup> Alba Zaluar informa que, no entender de Huizinga, “o jogo é a expressão perfeita daquela liberdade que os seres humanos devem ter para criar uma outra realidade além da vida cotidiana, seja por meio do sonho, da fala, da brincadeira infantil, do teatro adulto, do esporte juvenil, a fim de satisfazer a necessidade da fantasia, da utopia, da justiça, da estética, mas também o gosto pelo inesperado, pelo imprevisível, e a busca da dificuldade gratuita a fim de vencê-la”.<sup>17</sup> Flávio M. Pereira considera o esporte uma “aculturação, sob a forma competitiva e regulamentada, das atividades físicas naturais”.<sup>18</sup>

Para os fins aqui colimados, é fundamental distinguir educação física e esporte, que, embora se encontrem essencialmente no movimento, têm condutas humanas distintas de acordo com os respectivos objetivos. Explica Vera Lúcia M. Costa:<sup>19</sup> “O esporte, além do caráter recreativo e emprego do tempo livre (princípios lúdico e criativo), também características da educação física, usa a competição não com valores cooperativos e participativos, mas com valores de rendimento que, ao incluir-se na ordem social, se transforma em sistema social, institucionalizando-se, isto é, organizando-se por normas específicas, delimitadas”. É importante

registrar que dos três elementos constitutivos do desporto – movimento, jogo e competição –, o jogo é o elemento sociocultural, ou seja, o elemento que dá (deveria dar!) ao esporte significado e valor.<sup>20</sup>

O esporte já se prestou a cumprir objetivos tipicamente militares, políticos e ideológicos. Foi utilizado para melhorar a raça humana, despertar sentimentos patrióticos, aprimorar a segurança nacional. Serviu também como estratégia de dominação, com o propósito de incutir noções de disciplina, de obediência à autoridade (técnica ou política), de aceitação passiva da ordem estabelecida. Não faz muito tempo, um campeão olímpico, recebido em palácio, julgou de seu dever compensar as honras que lhe eram prestadas com uma “forcinha” a um projeto político-eleitoral do Presidente da República.

Em todos esses casos, aparece como fundamental a obtenção de “resultados”, pois a conquista de um troféu ou outra honraria tem sido considerada prova de amor à pátria, de excelência moral e cívica, de vontade de superar a mediocridade, de renúncia aos vícios, de superação do (nosso) “subdesenvolvimento esportivo”, de contribuição inestimável ao engrandecimento da nação aos olhos do mundo. Esse tipo de valoração do esporte ainda hoje tem adeptos, algumas vezes de boa-fé, como se vê, por exemplo, na Constituição do Estado de Goiás, que vincula a organização de programas esportivos para adultos, idosos e deficientes à otimização da saúde da população e ao *aumento de sua produtividade*.

“Vou tirar as crianças das ruas. Vou pôr a criançada para fazer esporte” – foi o que, segundo *IstoÉ*, teria dito o atleta Maguila, ao assumir a Secretaria de Esportes e Turismo da cidade paulista

<sup>15</sup> Brasil, Presidência da República, *Manual de redação da Presidência da República*, Gilberto Ferreira Mendes (et alii), Brasília, Presidência da República, 1991, p. 185.

<sup>16</sup> A citação é de Manoel José Gomes Tubino e encontra-se em: *Dimensões sociais do esporte*, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1992, p. 27.

<sup>17</sup> Devo esta citação a Alba Zaluar (“O esporte na educação e na política pública”, *Educação e Sociedade*, nº 38, abril 1991), que assim conclui: “Tudo isso está presente no esporte, pelo menos virtualmente, pois nele o jogo se estabelece dentro dos limites impostos pelas regras, válidas para todos os que se propõem jogar. Daí sua capacidade inesgotável, em todos os tempos, em todas as sociedades, de apaixonar o ser humano no seu afã de provar-se a si mesmo e aos outros, de ter seu valor avaliado, reconhecido, superado”.

<sup>18</sup> Cf. Flávio Medeiros Pereira, *Dialética da cultura física (Introdução à crítica da educação física, do esporte e da recreação)*, São Paulo, Icone Editora, 1988, p. 214. No caso, a aculturação teria ocorrido na medida em que o esporte se tornava intencional e metódico e se ligava ao progresso material, ao desenvolvimento tecnológico e ao avanço científico.

<sup>19</sup> Cf. Vera Lúcia M. Costa, “A educação física e a Constituinte”, *Esporte, educação física e Constituição*, Marcos Santos Parente Filho, organizador, São Paulo, Ibrasa, 1989.

<sup>20</sup> Cf. Tubino, *op. cit.*

<sup>21</sup> *ISTOÉ*, nº 1.424, 15 de janeiro de 1997.

<sup>22</sup> Cf. *Esporte, educação física e Constituinte*, p. 50.

<sup>23</sup> Manoel José Gomes Tubino, *Dimensões sociais do esporte*, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1992, p. 32.

<sup>24</sup> Cf. *Esporte, educação física e Constituinte*, p. 48.

<sup>25</sup> Recomendação/CND nº 1, de 17 de maio de 1989, *DOU* 1/6/89, p. 8.538.

<sup>26</sup> Segundo o parágrafo único do artigo 3º da Lei nº 8.672, de 1993, o esporte de rendimento pode ser organizado e praticado das seguintes formas: 1) de modo profissional, “caracterizado por remuneração pactuada em contrato de trabalho ou demais formas contratuais pertinentes”; 2) de modo não-profissional, compreendendo: a) o desporto semiprofissional, “expresso pela existência de incentivos materiais que não caracterizem remuneração derivada de contrato de trabalho” e b) amador, “identificado pela inexistência de qualquer forma de remuneração ou de incentivos materiais”.

de Itaquapecetuba.<sup>21</sup> A frase revela uma função social que frequentemente é atribuída ao esporte. Trata-se de proposta de prevenção ou correção dos efeitos negativos da vida urbana marcada pela violência, de alternativa para preencher o tempo da criança e de socialização num ambiente de certa forma igualitário. Projetos como o “Olímpico da Mangueira” evidenciam sua viabilidade. É consenso, todavia, que esse tipo de ação social só dá resultado quando desenvolvido como complemento de processos educativos formais e em associação com medidas nas áreas de saúde, alimentação, preparação para o trabalho e assistência à família. Em outras palavras, o esporte cumpre tal função social quando promovido na perspectiva do atendimento integral da criança e do adolescente, ou, ainda, como anteriormente assinalado, na perspectiva do desenvolvimento da cidadania.

### ESPORTE EDUCACIONAL

**A**lvares Melo Filho<sup>22</sup> vê no esporte educacional um instrumento a serviço da formação e da promoção do homem, além de conduzi-lo a inúmeras virtudes sociais. Segundo este especialista, “o desporto desempenha um importante papel no processo educativo, ou seja, é parte indispensável para a educação completa do homem, pois favorece o desenvolvimento corporal e mental harmônico, implanta hábitos sadios, estimula as tendências de liderança, fortalece o aprendizado das regras de convivência e consolida o sentido de coesão comunitária e de identificação social”. Muito embora não seja tal a intenção do autor, conceituações como esta poderiam sugerir que o esporte é educativo por natureza e que, como

componente curricular, não precisaria ser trabalhado pedagogicamente.

A dúvida é dirimida por outro especialista, o professor Manoel José Gomes Tubino,<sup>23</sup> citando Teotônio Lima: esporte educacional, ou esporte-educação, é a manifestação desportiva que, em vez de se preocupar com padrões de rendimento, se vincula obrigatoriamente a três áreas de atuação pedagógica: a) a de integração social, com destaque para a participação dos educandos na organização das atividades; b) a de desenvolvimento psicomotor; c) a das atividades físicas educativas, ou seja, das atividades orientadas “para as concretizações das aptidões em capacidades e na aquisição de níveis superiores nestas capacidades”. À época da última Assembléia Nacional Constituinte, o professor Tubino escreveu que o “esporte-educação deve ser entendido como aquela manifestação desportiva que ocorre principalmente na escola, mas que pode ocorrer em outros ambientes, e que tem por finalidade o desenvolvimento integral do homem brasileiro, como um ser autônomo, democrático e participante, contribuindo para a formação da cidadania”.<sup>24</sup>

Como facilmente se verifica, no parágrafo precedente já fica mais claro que o esporte cumpre um papel educativo sob determinadas condições e que, para tanto, na escola, deve ser ensinado como qualquer outro conteúdo curricular. Foi nessa direção, aliás, que seguiu o extinto Conselho Nacional de Desportos quando, ao recomendar a inclusão de dispositivos que tratem da educação física e do esporte educacional no texto da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional,<sup>25</sup> ponderou que:

– o caráter formativo do esporte educacional exige que essa manifes-

tação não seja mais uma reprodução do esporte de rendimento e, para essa distinção, faz-se necessário prescindir de valorações em aspectos como a seletividade, a hipercompetitividade, o privilégio aos talentos e outros;

– também no desporto educacional e na educação física se deve evitar uma concepção acrítica da realidade, a segregação social, a não democratização cultural, as restrições das capacidades de afirmação individual e coletiva e os cerceamentos à iniciativa e à criatividade do jovem;

– o desporto educacional, na perspectiva do Direito, deve oportunizar nos seus praticantes o desenvolvimento da formação corporal, da personalidade e das potencialidades, a democratização da cultura, o compromisso com a educação permanente, a preparação para o lazer.

### O PROBLEMA DO ESPORTE DE RENDIMENTO

**A** legislação brasileira em vigor reconhece três dimensões sociais do esporte: o esporte educacional, o esporte de participação e o esporte de rendimento. O esporte de rendimento, que também é chamado de esporte-competição, esporte de alto nível e esporte-*performance*, pode ser praticado de modo profissional, semiprofissional e amador.<sup>26</sup> Cumpre observar que o semiprofissionalismo foi introduzido na lei apenas para maquiagem a situação dos aprendizes, que treinam e jogam por vários anos, inclusive participando de competições, sem direito a quaisquer benefícios trabalhistas. O amadorismo, por outro lado, é, hoje, apenas uma ficção, na medida em que, na perspectiva da competitividade, o aprendizado e a prática do esporte de alto nível requer dedicação exclusiva,

em tempo integral, o que, salvo casos excepcionais, só é possível graças a uma remuneração ou a um patrocínio. Afinal, para ter condições mínimas de competir no esporte, é preciso que o atleta possa viver do esporte.

Quanto ao esporte de rendimento, sua marca atual é o que o professor Tubino chama de “deslocamento do foco principal para a lucratividade e a produtividade, em detrimento do próprio homem e dos interesses reais coletivos”, ou seja, a “lógica mercantilista”. Significa que o esporte, que já esteve a serviço do ideário olímpico e do uso político-ideológico, está agora a serviço do capital, virou um negócio, uma atividade em que prevalecem os aspectos pragmático do lucro, ou, pelo menos, a certeza do retorno dos investimentos feitos na formação e na exibição dos atletas. Aos tradicionais valores desportivos sobrepõem-se as regras do desporto praticado e administrado de forma competitiva (comercialmente falando), empresarial e profissional. À lógica do mercantilismo não escapam nem mesmo os Jogos Olímpicos – espetáculo esportivo (televisivo) por excelência.

Morta e sepultada a ética esportiva fundamentada no associacionismo e no *flair play*, característicos do renascimento esportivo inglês do século passado, a mercantilização do desporto exacerbou-se de vez com a chegada da televisão, inflacionando a cotação daquelas modalidades esportivas que melhor se prestam ao espetáculo televisivo e à publicidade: os desportos de bola (futebol, basquetebol, voleibol, tênis), os desportos de circuito (automobilismo, maratona, ciclismo), os desportos que promovem diretamente a indústria de equipamentos esportivos (surfe, mergulho submarino, iatismo, turfe) e os esportes de combate (boxe). A realidade do

esporte-espetáculo, que atrai multidões a ginásios, estádios e autódromos e prende outras multidões às telas de tevê, é reconhecida na própria legislação.<sup>27</sup>

Uma consequência direta da mercantilização do esporte de rendimento é o desprestígio das modalidades desportivas não-espetaculares, desprestígio que se traduz em falta de interesse tanto por parte de patrocinadores em potencial como por parte do poder público (apoio financeiro) e dos atletas (prática). À luz da lógica do mercantilismo e da publicidade oficial, qual é o empresário que se empolga com um esforçado arremessador de lança e se dispõe em investir dinheiro em seu treinamento? Qual é o órgão governamental ou o administrador público que troca o brilho das carreatas de seleções campeãs e das solenidades de entrega de medalhas e condecorações aos ídolos do futebol, do automobilismo, da natação pelo amparo a um sofrido saltador em altura, uma dedicada equipe de revezamento, um solitário campeão de tiro-ao-alvo? Em outras palavras, quem é que se preocupa com o desenvolvimento da *cultura esportiva*?

Há que considerar, também, que o esporte de alto nível é cruel com seus participantes, pois, afinal, nenhum atleta é competitivo a vida toda. Patrocinadores, empresários e cartolas não perdoam: freqüentemente disfarçados de benfeitores ou desportistas *honoris causa*, estão apenas à cata de talentos que lhes assegurem maiores rendimentos. Uma boa colocação nos *rankings* raramente dura mais do que alguns anos; depois, é o esquecimento, o retorno à condição de simples mortal, a luta pela sobrevivência.<sup>28</sup> Assim, seletividade, caça a talentos desportivos, incentivos fiscais ao esporte de

resultados, “adoção” de atletas por empresas e outras iniciativas do gênero devem ser encaradas com a devida reserva. Na verdade, o objetivo real raramente é o bem-estar do atleta, mas sua capacidade de trabalho como fonte de lucros para os “donos” de clube e os patrocinadores, e de prestígio, para os políticos.

Na visão de Barbieri,<sup>29</sup> “durante anos a fio, com ênfase a partir do Estado Novo, vários segmentos de nossa sociedade, principalmente os Sistemas Oficiais de Educação, por intermédio da escola, têm desenvolvido programas de esporte que reproduzem valores, procedimentos e concepções do chamado esporte de rendimento, do esporte de alto nível, do esporte institucionalizado, enfatizando, pois, explicitamente ou não, a busca de grandes e poderosos atletas, os quais, pelos seus resultados esportivos (*performance* atlética, medalhas e recordes), supostamente estariam, dentre outras justificativas, contribuindo para a melhoria da imagem do país, em nível nacional e internacional, tendo em vista padrões estrangeiros de avaliação”.

## ESPORTE NA ESCOLA E ESPORTE ESCOLAR

**L**A esta altura, deve estar bastante claro que, do ponto de vista pedagógico, escolarização do esporte nada tem a ver com a reprodução, na escola, de critérios de organização e valoração do esporte de alto nível, que são mero reflexo dos interesses e valores dominantes na sociedade: o sucesso profissional (em termos financeiros), o progresso material, o prestígio social, o lugar de destaque na mídia. Cumpre não esquecer a advertência de Medina: “Não é sem razão (...) que o esporte de alta competição, nos moldes como é praticado hoje em dia, estimule,

mesmo de forma sutil, o *doping*, a violência, a mentira, a aparência, o individualismo, o nacionalismo exacerbado, provocando seqüelas e traumatismos físicos e emocionais em seus praticantes, afastando-os de seu bem-estar físico, mental e social e sedimentando uma determinada visão e um determinado modelo de educação e cultura próprios de nossos tempos”.<sup>30</sup>

Com relação ao esporte escolar, é preciso reconhecer que ainda existe uma distância muito grande entre a teoria e a prática. A título de ilustração, no documento “Mãos à Obra Brasil”<sup>31</sup> lê-se: “A prática esportiva nas escolas adquire verdadeiro significado em conjunto com as demais atividades – educativas e culturais –, às quais se integra para constituir um projeto educacional pleno. Os sistemas de ensino devem promover formas sistêmicas de educação esportiva, buscando o desenvolvimento integral do jovem e do adolescente pela massificação do desporto escolar. A escola, ao oportunizar a prática de atividades esportivas e de lazer, concebidas prioritariamente como meio de educação, depara com o desafio da busca de novos padrões educacionais esportivos, nos quais cada ser humano, por meio do desenvolvimento de um processo participativo e integrador, tenha oportunidade de desenvolver suas habilidades e potencialidades corporais, visando às interações sociais e com o meio ambiente”.<sup>32</sup>

Escolarizar o esporte, pois, não é fomentar o hábito de sua prática com a finalidade de favorecer a revelação e a seleção de talentos precoces, a formação de comportamentos que interessam à ordem estabelecida (no sistema escolar ou no sistema social), a reprodução fantasiada de práticas esportivas da gente adulta ou de atletas

profissionais, a criação e a divulgação de uma imagem de superioridade da escola. Segundo Carmen Lúcia Soares,<sup>33</sup> escolarizar o esporte é tratá-lo como um componente curricular com conteúdo específico, que se justifica “na medida em que contribui, enquanto parte, para a apropriação, pelos alunos, de uma totalidade de conhecimentos que lhes possibilita a leitura crítica do mundo que os cerca”. O que ainda ocorre, talvez na maioria das escolas, é que “o conteúdo do esporte escolar dá-se exclusivamente a partir de parâmetros fornecidos pela instituição desportiva, ou seja, a partir de suas normas e regras. Dá-se, portanto, nos limites que a técnica específica de distintas modalidades esportivas exige”.

2 No regime da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional, a Lei nº 4.024/61, a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior, tornou-se obrigatória a partir de 1969.<sup>34</sup> A “educação física, desportiva e recreativa escolar” caracterizava-se, segundo seus objetivos, no ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo; no ensino médio, por atividades que contribuíssem para o aprimoramento e o aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo; no ensino superior, por práticas, com predominância de natureza esportiva, preferentemente as que conduzissem à manutenção e ao aprimoramento da aptidão física, à conservação da saúde, à integração do estudante no *campus* universitário e à consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade.<sup>35</sup>

A Lei nº 6.251, de 8 de outubro de 1975, que precedeu a Lei nº 8.672, de 6 de julho de 1993, dividia o chamado

<sup>27</sup> A Lei nº 8.672/93, art. 24, reconhece às entidades de prática esportiva o direito de autorizar a fixação, a transmissão ou a retransmissão de imagem de *espetáculo desportivo* de que participem, bem como o chamado *direito de arena* (direito que têm os atletas de participar nos resultados obtidos pelas entidades em função de gravações, transmissões e retransmissões de espetáculos em que atuam).

<sup>28</sup> Só para ilustrar, ainda recentemente, em 26 de janeiro de 1997, o *Estado de Minas* (“Fortunas perdidas levam grandes ídolos à decadência e à miséria”) relatou o drama vivido por alguns craques de futebol que conviveram com a riqueza e a fama e, agora, enfrentam a dura realidade de ter de viver de ilusões.

<sup>29</sup> Cesar Barbieri, *Programa esporte educacional: princípios e objetivos*, programa aprovado pelo Conselho Deliberativo do Indesp, em 5 de dezembro de 1995, Brasília, Ministério Extraordinário dos Esportes/Indesp, s/d.

<sup>30</sup> Cf. João Paulo S. Medina, “Reflexões sobre a fragmentação do saber esportivo”, *Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI*, Wagner Wey Moreira (organizador), Campinas, Papirus, 1993.

<sup>31</sup> Trata-se do conhecido *Programa de Governo* do ainda candidato Fernando Henrique Cardoso (1994).

<sup>32</sup> Cf. *Mãos à obra, Brasil*, p. 250.

<sup>33</sup> Cf. Carmen Lúcia Soares, *et alii*, “A educação física na perspectiva do século XXI”, *Educação física & esporte: perspectivas para o século XXI*, Wagner Wey Moreira (organizador), Campinas, Papirus, 1993.

<sup>34</sup> Cf. Decreto-lei nº 705, de 25 de julho de 1969, que deu nova redação ao art. 22 da Lei nº 4.024/61 e foi regulamentado pelo Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971.

<sup>35</sup> Cf. Decreto nº 69.450/71, art. 3º.

“desporto estudantil” em universitário, sob a supervisão do Conselho Nacional de Desportos, e escolar, sob a supervisão normativa e disciplinadora do MEC. O “desporto escolar” abrangia as atividades esportivas praticadas nas áreas de ensino de 1º e 2º graus, sob a coordenação das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios.

Certamente sob inspiração da Constituição Federal de 1988, algumas constituições estaduais passaram a mencionar explicitamente o esporte escolar. A do Pará é notoriamente avançada, haja vista que determina que o esporte escolar deve desenvolver-se a partir da educação curricular, *com matrícula obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino do estado*, contribuindo na formação do educando para o exercício da cidadania. Com relação ao esporte escolar, a legislação atual<sup>36</sup> mantém a organização descentralizada anteriormente prevista para o esporte estudantil, atribuindo aos órgãos executivos de cada sistema de ensino a supervisão da prática do esporte educacional nas escolas sob sua jurisdição. Compete aos sistemas de ensino, ainda, regulamentar e coordenar as práticas desportivas formais e não-formais, bem como definir o papel curricular do esporte educacional em sua área de atuação.<sup>37</sup>

Sob o aspecto teórico, a concepção atual do papel do esporte na educação escolar começou a tomar corpo no Relatório da Comissão de Reformulação do Desporto Nacional, criada pelo Decreto nº 91.452, de 19 de julho de 1985, e consolidou-se na I Conferência Brasileira de Esporte na Escola, realizada em 1989. Deste evento resultou a Carta Brasileira do Esporte na Escola, na qual, entre outras, são

feitas as seguintes recomendações: a) que na definição do esporte na escola fosse levado em consideração não um grupo de modalidades esportivas, mas o fato de que toda atividade escolar implica compromisso inicial com a educação fundamentada em princípios pedagógicos; b) que o esporte na escola fosse concebido não como mero veículo de transmissão de conteúdos, mas como uma constante ação de criar e recriar a cultura a partir da qual são constituídos valores e propostas de sociabilidade; c) que o esporte na escola como ação criadora e recriadora da cultura na qual o aluno desenvolve suas capacidades críticas representasse mais um espaço de decisões, de organização, de planejamento, de estabelecimento de regras e de definição de competências.

Entre as novas diretrizes e bases da educação escolar brasileira encontra-se a que estabelece que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.<sup>38</sup> Logo a seguir, a LDB dispõe que os conteúdos curriculares de educação básica observarão, entre outras diretrizes, “promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais”, valendo lembrar que o texto correspondente primitivamente aprovado na Câmara (art. 35, I) assim rezava: “Os sistemas de ensino promoverão, em todos os níveis: I - o desporto educacional e as práticas desportivas não-formais, tendo como objetivo a formação integral para a cidadania e o lazer”.

A busca de novos modelos de esporte-educação e esporte escolar encontra apoio em crescente investigação científica e produção teórica, de que dão prova, por exemplo, *Educação*

*física e esportes: perspectivas para o século XXI*,<sup>39</sup> escrito “com o intuito de, nas interpretações através da história, da motricidade, da corporeidade, da formação profissional, da Educação Física escolar, da prática esportiva e da recreação e do lazer, oferecer um referencial teórico de qualidade”, e *Esporte educacional: uma proposta renovada*.<sup>40</sup> Neste documento, segundo a apresentação do prof. Renato Medeiros de Moraes, “pretende-se mostrar um outro lado do esporte, dentro de uma nova perspectiva, onde ele deixa de ter um fim nele mesmo e passa a ser um auxiliar na formação do cidadão, porém dentro de uma proposta moderna sem a antiga idéia de que o esporte é a panaceia universal que serviria para a solução de todas as mazelas sociais e pessoais”.

## O ESPORTE ESCOLAR NO GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

**1** Em sua campanha eleitoral, Fernando Henrique Cardoso preconizou uma visão totalizadora do esporte, a ser observada na definição das prioridades de governo como garantia do direito de todo cidadão à prática esportiva e de lazer. A visão totalizadora decorreria de uma política nacional de educação física e desportos integrada às políticas de educação, saúde e (geração de) empregos, ou seja, uma política que tivesse por meta o cidadão e não o atleta.

O Plano de Governo dava como características de um Programa Nacional de Esportes, entre outras: a) massificar o esporte escolar, estimulando o desenvolvimento da prática esportiva com planejamento e programas adequados e b) concentrar esforços na melhoria da qualidade das práticas esportivas desenvolvidas na

escola, mediante o investimento no espaço e material necessários a esta prática no ambiente escolar.<sup>41</sup> Não era considerado prioridade o esporte de rendimento, que, mais tarde, o Programa Esporte Educacional caracterizaria como “um tipo de trabalho que, como negócio, exige o aperfeiçoamento máximo do desenvolvimento das atividades do homem, supervalorizando o desempenho atlético, a *performance*” e marcada pela “ênfase que é dada à competição como componente principal de uma filosofia de vida, uma visão do mundo”.<sup>42</sup>

Atualmente, a política nacional do desporto está a cargo do Ministro Extraordinário dos Esportes, por intermédio do Indesp. Um dos programas em execução cuida especificamente do esporte educacional, concebido como “uma atividade humana que: a) como meio de desenvolvimento integral do indivíduo, de socialização e de sua promoção; b) como meio de manutenção da saúde, do desenvolvimento da auto-estima, do autoconhecimento e da auto-superação, dentre outros aspectos; c) desenvolvendo-se, com ênfase no processo educativo, como forma de o homem se entender e se fazer no mundo, no âmbito dos sistemas formais de ensino como fora deles, tem por finalidade precípua a formação e o desenvolvimento do homem e da cidadania, tendo como seus princípios constitutivos a totalidade, a co-educação, a participação, a cooperação, a emancipação e o regionalismo”.

Já o Subprograma Esporte Educacional na Escola tem por objetivo principal, em parceria estados e municípios, assegurar aos alunos das escolas de ensino fundamental e médio “a participação em um processo diferenciado de educação por intermédio do espor-

te”. Entre os projetos e as atividades que serão apoiados e realizados no âmbito deste subprograma estão os que objetivem “a desvinculação, definitiva, das competições que, superestimando o confronto entre estudantes e subvertendo o espírito de solidariedade, buscam exclusivamente o rendimento esportivo”.

**2** Há muito tempo a União deixou de prescrever detalhadamente, para todas as escolas do país, o que se deve ensinar em cada disciplina, em cada série, em cada etapa da educação escolar. Afinal, em face das dimensões continentais do Brasil e dos desníveis regionais, o realismo pedagógico recomenda a fixação de “núcleos comuns”, obrigatórios em âmbito nacional, deixando a critério dos sistemas de ensino e das escolas a forma de abordagem e a distribuição dos conteúdos ao longo dos diversos cursos.

Os arts. 26 e 27 do Decreto nº 981/93 dispõem, respectivamente, que cada instituição de ensino regulará a prática desportiva curricular, formal e não-formal, de seus alunos e que cabe à entidade de administração do desporto universitário, com competências e poderes equivalentes aos das entidades federais de administração do desporto, administrar o desporto universitário de rendimento. Assim, na prática, o desporto universitário mantém o tratamento diferenciado que a ele era dispensado no regime legal precedente.

No intuito de, nessa situação, assegurar padrões mínimos de qualidade, conforme manda a Constituição Federal, o Ministério da Educação está empenhado em elaborar os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental. Trata-se de estabelecer conteúdos essenciais a

<sup>36</sup> Cf. Lei nº 8.672/93 e Decreto nº 981/93.

<sup>37</sup> Cf. Decreto nº 981/93, Capítulo V, Seção VII.

<sup>38</sup> Cf. Lei nº 9.394/96, art. 26, § 3º.

<sup>39</sup> *Educação física & esporte: perspectivas para o século XXI*, Ademir Gebara... (et alii), Wagner Wey Moreira (organizador), Campinas, Papirus, 1993.

<sup>40</sup> *Esporte educacional: uma proposta renovada*. Organizadores: Cesar Augusto S. Barbieri... (et alii); Ari Fernando Bittar... (et alii), Recife, Universidade de Pernambuco/UPE-Esef, MEE/Indesp, 1996.

<sup>41</sup> Fernando Henrique Cardoso, *Mãos à obra, Brasil: proposta de governo*, Brasília, s. ed., 1994.

serem trabalhados em todas as escolas do território nacional, obviamente, como já é tradicional, com o devido respeito às disparidades regionais, peculiaridades locais, propostas pedagógicas dos estabelecimentos de ensino e diferenças individuais dos alunos.

Pelo menos até este momento, não se tem conhecimento de PCN para o desporto escolar, e não é mesmo provável que venham a existir, uma vez que dificilmente o esporte escolar se tornará um conteúdo curricular autônomo. Contudo, a leitura da versão preliminar dos PCN para a educação física revela algumas pistas para o tratamento pedagógico do esporte-educação na escola.

Preliminarmente, vale lembrar que diversos especialistas chamam a atenção para o fato de que, tradicionalmente, o esporte na escola aparece associado à educação física, ou, então, é praticado de forma livre e espontânea como atividade extracurricular, sem maiores consequências em termos de formação para a cidadania. De acordo com os técnicos responsáveis pela elaboração de referidos PCN, dadas as origens médicas e militares da educação física escolar, o seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do *status quo* vigente em cada período histórico e a ênfase que costuma ser dada ao adestramento e à aptidão física, é fácil entender por que o esporte na escola tem sido uma atividade pedagogicamente estéril. Não causa estranheza que, na década de 70, sua importância cresceu porque “por um lado, as atividades esportivas eram consideradas fundamentais para capacitar uma força de trabalho que sustentasse o chamado ‘milagre econômico’ e, por outro lado, dentro das universidades, ocupam o

lugar das organizações políticas estudantis. Ademais, em aliança com o nacionalismo, o esporte na escola era considerado importante para a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria”.<sup>43</sup>

**3** Pelo visto, o problema da especificidade do esporte-educação é referido quase exclusivamente ao esporte de rendimento historicamente determinado, vale dizer, movido por interesses financeiros e comerciais e, por isso, despido de qualquer interesse para a educação. As propostas de solução vão desde a campanha de moralização até o envolvimento da pedagogia construtivista.<sup>44</sup> Para o professor Freire, há um fato inquestionável: não se pode reinventar o esporte, pois ele é fruto da convivência dos homens com suas representações simbólicas e deve ser ensinado como os demais produtos do conhecimento humano. Mas, adverte, “antes de qualquer coisa, não devemos perder de vista que ensinar esporte implica necessariamente ensinar as técnicas das modalidades esportivas reconhecidas socialmente e constituídas de acordo com a configuração social que constitui este ou aquele esporte”.

É nessa linha, pois, que hoje se discute se o esporte é escolarizável e de que forma o esporte na escola deve ser trabalhado, a fim de que realmente contribua para a formação básica necessária ao exercício pleno da cidadania. Em outras palavras, indaga-se como o esporte pode tornar-se uma atividade cultural de movimento, com finalidades de lazer, comunicação e expressão e bem-estar físico-mental. Segundo os PCN, o importante é que a educação física seja vista não como desenvolvimento da aptidão física e exercício de habilidades motoras, privilegiando o

sistema fisiológico, mas como o conjunto das práticas culturais formado pelos jogos, ginásticas, danças, esportes e lutas. Nesse caso, seu aprendizado tem por objeto o corpo e seus movimentos, nas dimensões físicas, afetivas, cognitivas e socioculturais.

No tocante ao esporte na escola, a orientação dos PCN é que o conhecimento técnico e a vivência práticas das diversas modalidades sejam vistos, pelo educando, como “recursos para atender suas necessidades de movimento, comunicação e expressão, organização de seu tempo livre, promoção e manutenção da saúde e apreciação dessa prática desportiva”. Assim, repita-se, o esporte na escola só tem valor educativo se for sistematizado de forma acadêmica, escolar, ou, em outras palavras, se for ensinado.

Como se vê, os critérios sugeridos para a organização do esporte na escola são substancialmente diferentes dos que a sociedade usa para a organização das atividades esportivas. O que se propõe não é a valorização da disciplina, do respeito às regras, da obediência, da vida “espartana” e de outros comportamentos que convêm à manutenção da ordem (escolar, sociopolítica). O verdadeiro aprendizado esportivo visa precisamente à análise crítica desses comportamentos e ao conhecimento do ambiente sociocultural que os valoriza, utiliza e distribui. “O processo de ensino e aprendizagem em educação corporal não se deve restringir ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada”.

Em decorrência dos princípios acima expostos, “optou-se, na organização dos PCN, por conteúdos que preservam a essência da educação física – conhecimento e controle do corpo – e buscou-se ampliar os horizontes, incluindo a questão sociocultural”. Assim, o Indesp sugere os seguintes conteúdos para o esporte educacional na escola: 1) esportes, jogos, lutas; 2) atividades rítmicas e expressivas; 3) conhecimentos sobre o corpo. Lembra, contudo, que o bloco “Conhecimentos sobre o corpo” tem conteúdos que estão incluídos nos demais, mas que também podem ser abordados e tratados em separado.

Para encerrar este capítulo, nada melhor que a leitura do trecho a seguir, extraído de um estudo da prof<sup>a</sup>. Sandra Maria S. R. Alves,<sup>45</sup> que sintetiza com rara lucidez os princípios do esporte educacional na escola, aplicando-os à dança. “O ensino da dança na escola a partir desse ângulo configura possibilidades de entender que a abordagem da dança, como manifestação cultural e esportiva, na escola, tem uma finalidade, um sentido, um conteúdo e uma forma. A finalidade seria uma busca constante da identificação de conflitos ensino-aprendizagem, bem como a superação dos mesmos por meio do esforço crítico coletivo dos alunos e as orientações do professor. O sentido que se busca é o entendimento e a transformação das relações sociais. O conteúdo a ser abordado é selecionado em função de sua relevância social. E a forma é dialógica, comunicativa, criativa, reiterativa e participativa. É dessa forma que acreditamos caminhar em busca da efetivação da democratização do esporte educacional no sentido de uma das contribuições para uma transformação social”.

## ALTERNATIVAS DE ESPORTE EDUCACIONAL

A legislação esportiva define o esporte educacional como aquele que se manifesta por meio dos *sistemas de ensino e formas assistemáticas de educação*, podendo ser praticado de modo formal e não-formal. Sistemas de ensino são conjuntos de estabelecimentos mantidos pelo poder público ou pela iniciativa privada, regidos pela legislação de ensino, fiscalizados pelas autoridades educacionais e organizados por instância administrativa (federal, estadual, municipal). A educação assistemática dá-se no lar, no grupo de amigos, na igreja, na associação, na cooperativa, no clube, no parque, no círculo de estudos, no “campinho”, na rua e em outros ambientes onde o aprendizado resulta do convívio, da experimentação, da prática, da imitação. A prática esportiva formal é caracterizada pela observância das regras de jogo oficiais.

Existem, no entanto, estabelecimentos de atividade física em que o aprendizado da atividade física ocorre de forma sistemática, embora, a rigor, não integrem qualquer sistema de ensino. São as escolinhas (de futebol, de natação) e as academias (de dança, de ginástica, de artes marciais, de lutas, de estética corporal e aeróbica), os clubes recreativos. Trata-se de iniciativas de educação esportiva de grande aceitação popular, que nascem e se desenvolvem fora dos sistemas de ensino regular e que, independentemente deles, sob certos aspectos, escapam ao controle dos órgãos de governo responsáveis pela educação, pelo esporte e pelo lazer. Todavia, seu número é tão expressivo que não pode ser ignorado quer pelo poder público, quer pelo sistema esportivo oficial, quer pela comunidade acadêmica.

Quanto ao poder público, são conhecidos os problemas que podem ser causados à sociedade por elementos formados por academias que funcionam sem a devida supervisão técnico-pedagógica, com aprendizado de duvidosa qualidade e mínima ou nenhuma inspiração ética. Com muito acerto, a Constituição do Estado do Rio de Janeiro é bastante avançada, nesse sentido, haja vista o art. 326, que dispõe: “Os estabelecimentos especializados em atividades de educação física, esportes e recreação ficam sujeitos a registro, supervisão e orientação normativa do Poder Público, na forma da lei”.<sup>46</sup>

Dentre as academias, as que mais têm chamado atenção são as academias de lutas e artes marciais. Nas primeiras, são ensinados a capoeira e o *aikidô*, bem como o boxe, o judô, a luta livre e a luta greco-romana, que são esportes olímpicos. O hábito da luta é muito antigo, quer como método de preparação de guerreiros, quer como modalidade de competição esportiva. Os historiadores registram que o aprendizado da luta era parte integrante da educação ateniense, porque era consenso que as crianças e os jovens tinham de preparar-se tanto para a paz quanto para a guerra.

Já a expressão “artes marciais” revela origem ou objetivo militar, muito embora algumas artes marciais tenham sido concebidas e aprimoradas em mosteiros e outras, a exemplo do *aikidô*, têm sido caracterizadas como “cultura religiosa aplicada ao corpo”. Presentemente, mais do que como esportes de rendimento, as artes marciais são praticadas principalmente como métodos de autodefesa, exercícios de condicionamento psíquico e físico e, até mesmo, estratégias de desenvolvimento espiritual. Note-se

que, entre as perspectivas de transformação do movimento esportivo, Tubino<sup>47</sup> identifica a proliferação de modalidades esportivas derivadas das artes marciais, principalmente no mundo ocidental. “Essas modalidades trazem consigo caminhos espirituais de muita atuação para o homem contemporâneo ocidental. O judô, o karatê wuko, o *tae kwon dô* e o *kendô* atualmente têm mais praticantes do que os tradicionais esportes olímpicos”.

Entre as artes marciais destacam-se as de origem asiática, que, de um modo geral, são formas de disputa com conotações filosóficas. Trata-se de técnicas de colocar a violência a serviço da educação moral e física, melhor dizendo, da educação do ser humano. A filosofia do jiu-jitsu, por exemplo, é vencer cedendo – radicalmente distinta da filosofia subjacente à lei do mais forte, que seria a principal lei da vida no hemisfério ocidental, donde o prestígio do esporte-competição. O *tichi-tchuan* é apresentado como a arte da suprema harmonia (entre a energia física e a energia mental). No karatê, a competição (técnica da luta) deve ser uma consequência da força energética (filosofia da luta).

A maioria das artes marciais de origem asiática tem por princípio básico que mais importante que vencer os outros é vencer-se a si mesmo, concentrando toda a energia física e mental num objeto. Segundo a *Enciclopédia Britânica*, o que distingue as artes

marciais orientais é a ênfase no estado mental e espiritual do praticante, “um estado em que as funções de raciocínio e cálculo da mente ficam suspensas de tal forma que mente e corpo possam reagir imediatamente como uma unidade, refletindo a situação em mudança ao redor do combatente. Quando esse estado se completa, desaparece a experiência diária do dualismo entre sujeito e objeto.

Alcançar esse estado de espírito é também o objetivo central de filosofias de vida como ioga, taoísmo e zen-budismo. Por isso, tanto há pessoas que praticam alguma arte marcial como forma de adestrar-se filosófica e espiritualmente, quanto há lutadores que, queiram ou não, se tornam verdadeiros filósofos. Equilíbrio energético, físico e mental, ou, ainda, saúde–força–harmonia – eis o que, fundamentalmente, todos buscam. Em tempos de “consciência corporal”, ginástica psicofísica”, valorização do elemento “jogo” sobre o elemento “resultado”, etc., é legítimo propor que o aprendizado de lutas e artes marciais seja seriamente considerado como alternativa do esporte escolar como imitação (pedagógica-mente malsucedida) do esporte de alto nível. É mesmo possível que, além da brasileiríssima capoeira, os exemplos que vêm da Ásia ajudem a identificar os novos conteúdos e as novas metodologias que o esporte-educação e o esporte escolar estão pedindo.

<sup>42</sup> Cf. *Programa esporte educacional: princípios e objetivos*.

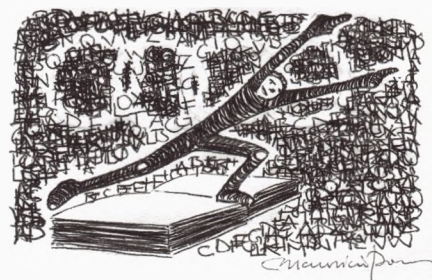
<sup>43</sup> Cf. *Parâmetros curriculares nacionais – educação física* (versão preliminar), MEC, 1996.

<sup>44</sup> Cf., por exemplo, João Batista Freire, “Esporte educacional”, *Esporte educacional: uma proposta renovada*.

<sup>45</sup> Ana Maria S. R. Alves, “Princípios do esporte educacional aplicados à dança”, *Esporte educacional: uma proposta renovada*, já referido.

<sup>46</sup> A violência nos esportes não-combativos é uma realidade. É fácil identificá-la nas jogadas perigosas, nas brigas de torcida dentro e fora dos estádios, na “complacência” dos árbitros, na chamada “lei do passe” e outras formas de exploração do atleta profissional, no comportamento socialmente negativo de gangues de adolescentes (mal) formados por academias de lutas, nos excessos de condicionamento físico impostos aos atletas, na quebra de recordes calculada em frações de segundo e de centímetro. Não é por omissão, pouco caso ou ignorância que o problema da violência no esporte deixa de ser abordado neste texto. Na verdade, o conhecimento disponível daria para escrever um tratado. O que há é respeito aos limites traçados pelo editor deste periódico.

<sup>47</sup> Cf. Manoel José Gomes Tubino, “Uma visão paradigmática do esporte para o início do século XXI”, *Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI*, já referido.



# Mapa - Imagem Multitemporal do Distrito Federal

Uma Alternativa de Representação da  
Dinâmica Territorial e de Popularização  
da Informação Geográfica

RAFAEL SANZIO ARAÚJO DOS ANJOS

A educação como processo pedagógico, depende de meios de toda ordem. Dentre esses, tem-se os meios materiais necessários à facilitação do ensino-aprendizagem.

No caso da geografia, os mapas sempre tiveram e continuam tendo um lugar de destaque como material didático. De fato, não é concebível, de um ponto de vista pedagógico, apresentar ao educando conceitos de espaço e território — uma das matérias-primas da geografia — sem recorrer a modelos da realidade espacial, ou seja, sem recorrer aos mapas e cartas geográficas.

Neste artigo, toma-se o mapa-imagem multitemporal do Distrito Federal (Brasil) como alternativa de representação da dinâmica territorial, com o seguinte objetivo: popularizar a informação geográfica em todos os níveis e por todos os meios, escolares e não escolares, inclusive pela comunicação de massa.

---

*Rafael Sanzio Araújo dos Anjos é geógrafo, MSc em Planejamento Urbano, Ph.D. em Informações Espaciais e professor adjunto do Departamento de Geografia da UnB.*

Usando recursos sofisticados e atraentes, os símbolos, as composições gráficas e as imagens cartográficas estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas e sendo usados demasiadamente pelos meios de comunicação social para transmitir conteúdos. É importante lembrar que os dados geográficos tornam-se mais significativos e possibilitam construções analíticas mais completas, quando observados num contexto espacial, assim como o instrumento da cartografia constitui um meio poderoso e eficaz no vasto universo da comunicação visual da informação geográfica.

A revolução da informação tem presenciado uma forte difusão de dados e tem suscitado e tornado acessível novas possibilidades de mapeamentos. Por outro lado, as demandas para a compreensão das complexidades da dinâmica da sociedade são grandes e existem poucas disciplinas melhor colocadas que a cartografia para responder às inúmeras indagações do que acontece e do que pode acontecer no território.

Nesse sentido, a concepção e a confecção de mapas como ferramentas de armazenamento, comunicação de informações e instrumentos fundamentais para o processo de planejamento têm experimentado significativos avanços, principalmente nas últimas duas décadas, com as tecnologias computacionais para manipulação e referenciamento do dado geográfico. No movimento de novas formas de representação da informação espacial estão os documentos cartográficos integrativos (imagem de satélite com mapa temático), que constituem uma das possibilidades mais interessantes e de vanguarda para representar, relacionar e exibir dados espaciais,

revelando-se como um produto eficaz para ampliar as possibilidades de compreensão das complexidades do mundo real e sua organização e/ou desorganização.

É importante esclarecer que uma imagem de satélite, principal produto do sensoriamento remoto (nível orbital), permite uma visão ampla da organização dos vários elementos do território em determinado momento histórico, permitindo o realce de informações específicas e a separação de fatos geográficos.

Os mapas temáticos, por sua vez, preocupados com representações de várias naturezas e atendendo a um vasto campo científico, permitem revelar a territorialidade das construções sociais e feições naturais do espaço e, justamente por isso, revelam os fatos geográficos, os seus conflitos, assim como podem apontar as tendências.

Referenciado nessas duas ferramentas de trabalho da investigação geográfica, os documentos cartográficos integrativos configuram-se como instrumentos fundamentais nos estudos de dinâmica territorial, sobretudo pela possibilidade de abordar e de representar, em um só produto, vários momentos históricos dos processos territoriais.

### O PROJETO MAPA-IMAGEM MULTITEMPORAL DO DF

Ao olharmos para o Distrito Federal (DF), espaço de investigação deste trabalho (ver a figura 1, que contextualiza o DF no conjunto dos estados brasileiros), com suas características locais e especificidades próprias, vamos verificar uma situação complexa e conflitante, no que se refere ao violento processo de desfiguração das formas de ocupação do seu

território, principalmente o urbano. A expansão anárquica que se vem processando, seja para o crescimento vertical seja para o horizontal ou para as zonas rurais, aumenta mais o adensamento dos seus espaços, trazendo como consequência sua deterioração.

A ocupação urbana singular que se vem processando no DF se caracteriza, sobretudo, por um padrão com dois pólos dinamizadores da urbanização, um principal, com forte ação polarizadora, que é o Plano Piloto de Brasília, principal centro das ofertas de trabalho no DF (ver a figura 2, que mostra, também, a área delimitada do Patrimônio Cultural da Humanidade). O outro espaço urbano de relevância e em ascensão é constituído pelo conjunto urbano das localidades de Taguatinga, Ceilândia e Samambaia, que juntas detêm mais de um milhão de habitantes e forte atividade comercial.

Existe, ainda, uma periferia de forte segregação socioespacial com várias localidades dispersas e com grandes áreas de parcelamentos privados, que se intercomunicam por grandes corredores de transporte. Esses loteamentos caracterizam-se por estarem pulverizados num anel semi-radial a leste do Plano Piloto, por serem implementados com vários padrões urbanísticos, atendendo, portanto, a várias classes sociais, e por não respeitarem as legislações em vigor. A figura 3 mostra vários exemplos de áreas de parcelamento privado ou de condomínio rural, como popularmente são conhecidas. Podemos verificar, além do condomínio padrão classe média Vivendas Serrana, enclavado num espaço agrícola, uma parte da cidade de Sobradinho na porção leste da fotografia aérea, e ao norte uma grande área de parcelamento com elevado nível de consolidação, conhecida como Setor de Mansões de Sobradinho.

Dessa forma, a dinâmica das transformações espaciais no DF, conduzida, principalmente, pela leitura dos principais agentes dinamizadores da expansão urbana e o monitoramento do seu crescimento (feito por Anjos, 1995) constituem as premissas básicas que deram origem ao Mapa Imagem Multitemporal do Distrito Federal (MIMDF).

Este mapa-imagem foi elaborado sob uma base territorial altamente informativa e atraente, representando e informando dados referentes à estrutura dos espaços no passado, no presente e no futuro próximo, apontando, principalmente, os novos fatos geográficos que estão transformando e desfigurando esse território.

Nesse documento integrativo, elaborado na escala de 1:150.000, estão informados conjuntamente, com o auxílio da superposição de dados, dois momentos históricos: 1987 (imagem de satélite) e 1996 (mapa temático), revelando a transformação nesse período dos espaços naturais e agrícolas em áreas urbanizadas, assim como as novas manchas urbanas em formação por loteamentos “irregulares”. Nesse sentido, o mapa imagem aponta tendências espaciais ao revelar as áreas urbanas que poderão consolidar-se no futuro próximo, tomando o ano 2000 como referência do processo.

Sendo o mapa uma representação gráfica seletiva do mundo real com mensagens cartográficas qualitativas e/ou quantitativas, os registros das variações no tempo e no espaço continuam sendo um dos segmentos dos mais relevantes e atraentes nas discussões de Cartografia Temática. A complexidade conceitual presente nesse segmento da ciência cartográfica, em função, sobretudo, das suas múltiplas abordagens, é um desafio no apro-

fundamento das possibilidades de representação.

Com essa abordagem multitemporal possibilitou-se questionamentos mais abrangentes em uma mesma representação cartográfica. Por exemplo: o que havia em tal lugar? O que há atualmente? Onde estão as áreas mais transformadas territorialmente? Que forma de ocupação antecedia a expansão urbana? Quais as áreas urbanas em formação que comprometem os mananciais ou que ocupam espaços onde existia cobertura vegetal em bom estado de conservação? E outras indagações possíveis e necessárias nas investigações referentes à dinâmica territorial.

Ao idealizarmos a elaboração de um documento cartográfico dessa natureza, preconizamos o seguinte:

1. Contribuir para minimizar a lacuna estrutural da disponibilização de informações espaciais atualizadas do Distrito Federal, que se expressa na carência de mapas atraentes, de comunicação fácil e acessível, sobretudo para os professores de ensino médio que podem estimular a leitura e a interpretação de mapas no currículo escolar.

2. Auxiliar num processo de estímulo para a educação cartográfica, ou seja, contribuir para a redução do “analfabetismo cartográfico”. Os geógrafos são um componente importante nesse processo, na medida em que são em grande parte os responsáveis pela educação cartográfica, principalmente da Cartografia Temática.

3. Contribuir para a expansão e a divulgação da informação cartográfica para que ela não seja somente um meio de comunicação de alguns privilegiados. Todos os cidadãos devem e podem ter acesso às formas de comunicação cartográfica, portanto a informações do território.

4. Trazer para o Distrito Federal a popularização de um mapa de vanguarda com a revelação das suas principais unidades geográficas e das construções sociais existentes no seu espaço. Esse tipo de produto é de fácil acesso e frequente em cidades de países da Europa, principalmente na França e na Espanha.

## O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PRODUTO CARTOGRÁFICO

O primeiro passo do trabalho foi a idealização do documento cartográfico integrativo com uma abordagem multitemporal e a caracterização e definição da sua estrutura. A estrutura concebida preconizou utilizar as referências fundamentais para a elaboração de um documento cartográfico temático (Le Sann, 1983), acrescentando um módulo explicativo para a significação das informações geográficas contidas na imagem de satélite. A figura 4 mostra de forma esquemática a estruturação elaborada.

O desenvolvimento e a operacionalização do trabalho de elaboração do MIMDF tiveram três fases distintas, comentadas a seguir.

Inicialmente, fez-se a elaboração da composição colorida da imagem de satélite *Landsat TM/1987*, cobrindo o território do DF. Esse trabalho visava obter, principalmente, uma melhor visualização do espaço urbanizado.

Esse processo de construção da composição foi realizado no sistema de tratamento digital de imagens *Planetes – Versão 2.0* na Unidade de Tratamento Digital de Imagens do Centre Orstom – Montpellier – França. Várias composições foram realizadas a partir das bandas normais da imagem, obtendo-se outras combinações que incluíram o

Índice de Brilhância, o Índice de Vegetação e os Principais Componentes.

A Figura 5 mostra as quatro composições elaboradas de um extrato da imagem da cidade de Sobradinho e seu entorno, localizada no norte do DF. A composição colorida R (IB:TM1-TM6) V (ACP3) B (IVN:TM4-TM3) foi a que melhor discernimento revelou para visualizar a mancha urbana contínua, as áreas de vegetação natural, o espaço agrícola e o sistema viário estrutural, que serviu como referência de controle no processo de trabalho. Essa composição foi estendida a toda a imagem, cobrindo o território do DF.

A tarefa seguinte foi elaborar uma base cartográfica do DF na escala de 1:150.000. Esta escala foi selecionada devido à possibilidade de correlações e superposições com outros documentos cartográficos temáticos publicados no DF, como o Mapa Ambiental (Secretaria do Meio Ambiente e Tecnologia do DF – Sematec) e o Mapa Rodoviário (Departamento de Estradas e Rodagem – DER).

No mapa construído foram atualizadas as áreas urbanas que cresceram no período de 1987 a 1996, as novas manchas urbanas em formação devido ao elevado nível de consolidação nos parcelamentos privados implementados. A Figura 6 mostra três peças gráficas: a primeira, um mapa com a distribuição dos loteamentos irregulares (principal agente do crescimento urbano da década de 90) e sua distribuição semi-radial ao Plano Piloto de Brasília devido a fatores de atratividade espacial; a segunda revela um zoom de uma área urbana consolidada (Sobradinho II à direita) e na parte superior do extrato da fotografia aérea (1992), conforme já citado na Figura 3, verificamos um parcelamento urbano privado com elevado nível de construção e irreversibilidade; na foto oblíqua

obtida por helicóptero (1995), é possível ver com mais detalhe o processo de urbanização nessa mesma área, com a localidade de Sobradinho ao fundo.

Esses dados foram fundamentais para delimitação das futuras manchas urbanas, que estão em processo de consolidação. Esse conjunto de informações foi obtido no recente trabalho de investigação e leitura dos agentes intervenientes na dinâmica do crescimento urbano no DF, realizado por Anjos (1995) e no Mapa de Uso e Ocupação do Solo do DF – 1995 (Sematec).

No sistema *Corel Draw* foi feito o trabalho de superposição do mapa atualizado rastreado sobre a composição colorida, utilizando como referência para ajustamento das imagens o sistema viário estrutural, o limite político-administrativo do DF e as represas, lagos e rios importantes. Nesse sistema foi desenvolvido o projeto gráfico do MIMDF, que tomou como premissa que o sistema simbólico e de representação refletisse o espaço real, dinâmico e histórico.

O resultado é uma concepção cartográfica que estimula a observação e a interpretação do que aconteceu e do que ocorre atualmente no território do DF e qual a sua tendência para o futuro próximo. A Figura 7 mostra, num formato reduzido, o MIMDF, impresso originalmente em papel *couché* e nas dimensões 90x62 cm. Esse produto cartográfico já se encontra no ciberespaço e pode ser acessado na *Home Page* <http://www.unb.br/gea/mimdf.htm>

## OS PRINCIPAIS DADOS GERADOS NO TRABALHO

Um dos principais objetivos do trabalho de representar graficamente a dinâmica das

transformações territoriais oriundas do crescimento urbano no DF foi conseguido no MIMDF ao revelar e possibilitar, com a sua linguagem, a interpretação da desfiguração espacial conduzida pela urbanização acelerada e descontrolada verificada no período 1987-1996. Alguns dados gerados permitem dimensionar a gravidade e o desafio para o setor decisório, para a população e para o processo de planejamento territorial.

No que se refere à transformação territorial causada pela expansão das manchas urbanas já consolidadas (delimitadas de amarelo no documento), quantificamos alguns dados expressos no Gráfico 1, onde verificamos o seguinte:

- \* 6.210 ha eram ocupados por cerrados (sentido restrito);
- \* 486 ha tinham reflorestamentos;
- \* 3.258 ha eram de uso agrícola;
- \* 243 ha anteriormente foram invasão habitacional;
- \* 10.197 ha é a área total de espaço urbano já consolidado acrescido no DF no período 1987-1996.

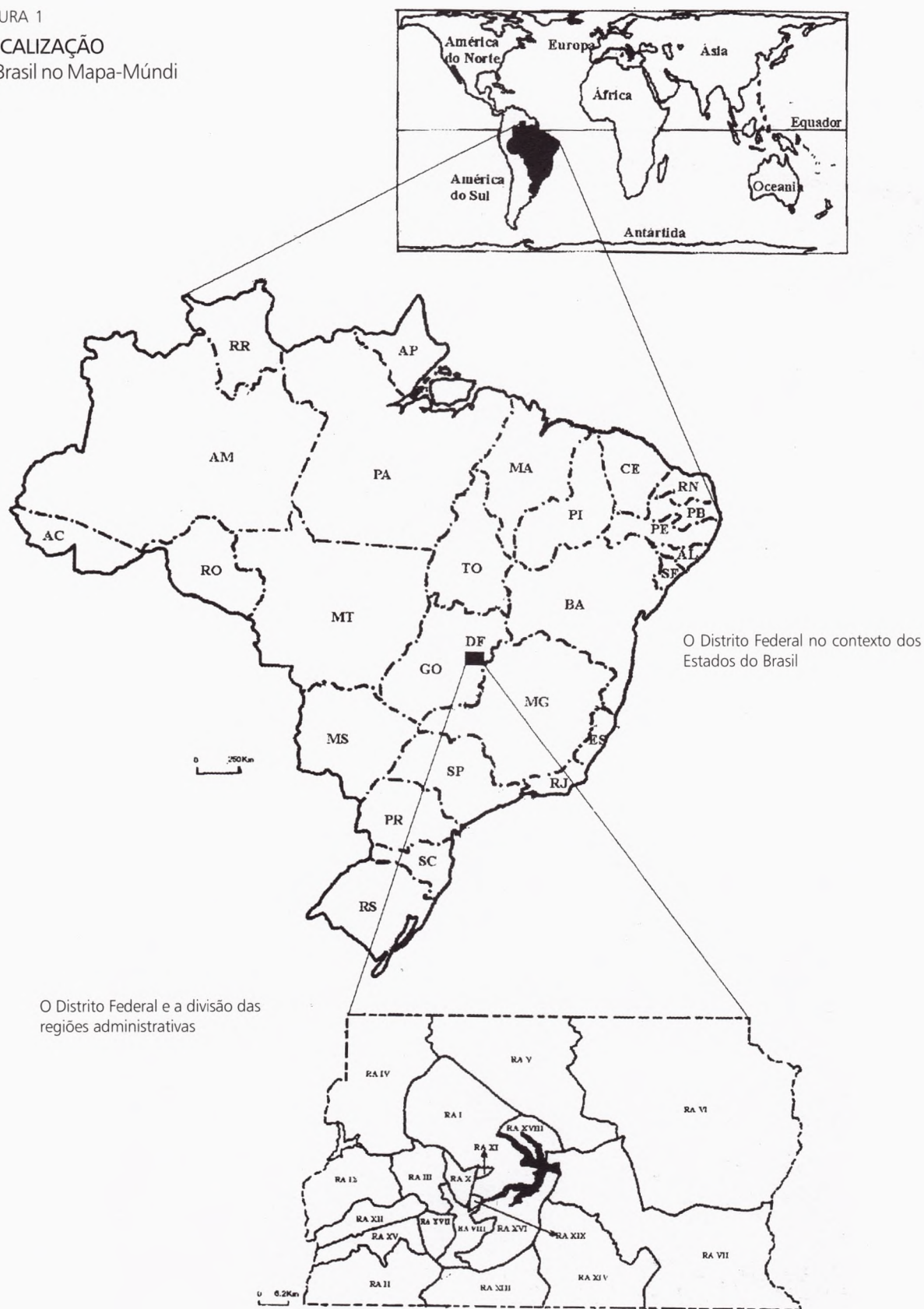
O Gráfico 2 revela dados da desfiguração territorial causada pelas manchas urbanas em formação (delimitadas de branco no mapa imagem), constituídas por loteamentos privados (ainda não consolidados na sua maioria), no qual é possível ler o seguinte:

- \* 16.533 ha eram ocupados por cerrados (sentido restrito);
- \* 1.503 ha anteriormente eram reflorestamentos;
- \* 5.400 ha eram de uso agrícola;
- \* 23.436 ha é a área total de espaço urbano em formação no DF em 1996.

A Figura 8 mostra alguns exemplos com dados multitemporais mais detalhados em áreas de localidades implementadas recentemente no DF. As cidades de Samambaia, implementada

FIGURA 1

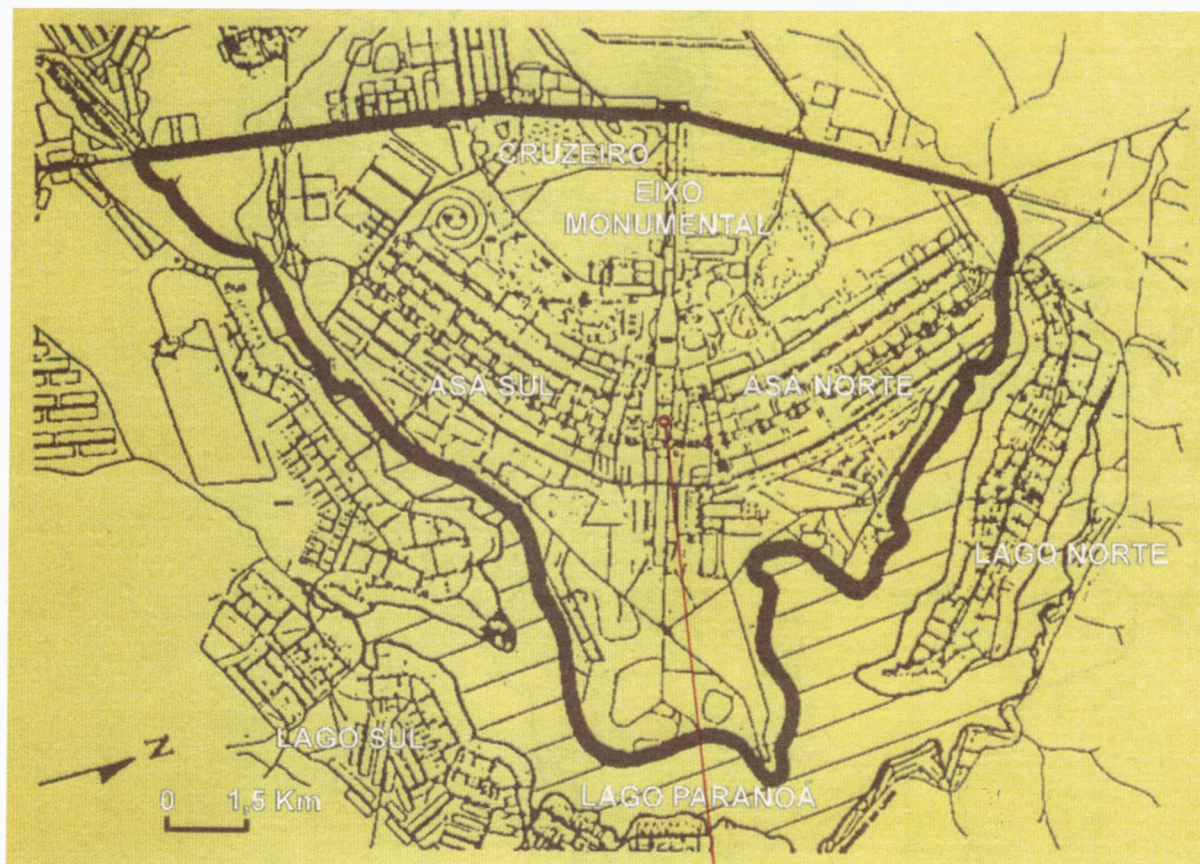
# LOCALIZAÇÃO O Brasil no Mapa-Múndi



Elaboração: Geog. Rafael Sanzio A. Anjos. Deptº de Geografia - UnB - BSB - DF - 1996

FIGURA 2

PLANO PILOTO DE BRASÍLIA E SUA ÁREA CENTRAL - 1995



Elaboração: Geog. Rafael Sanzio A. Anjos. Deptº de Geografia - UnB - GEA - BSB - DF - 1996 / Foto: Rafael dos Anjos, 1995

FIGURA 3

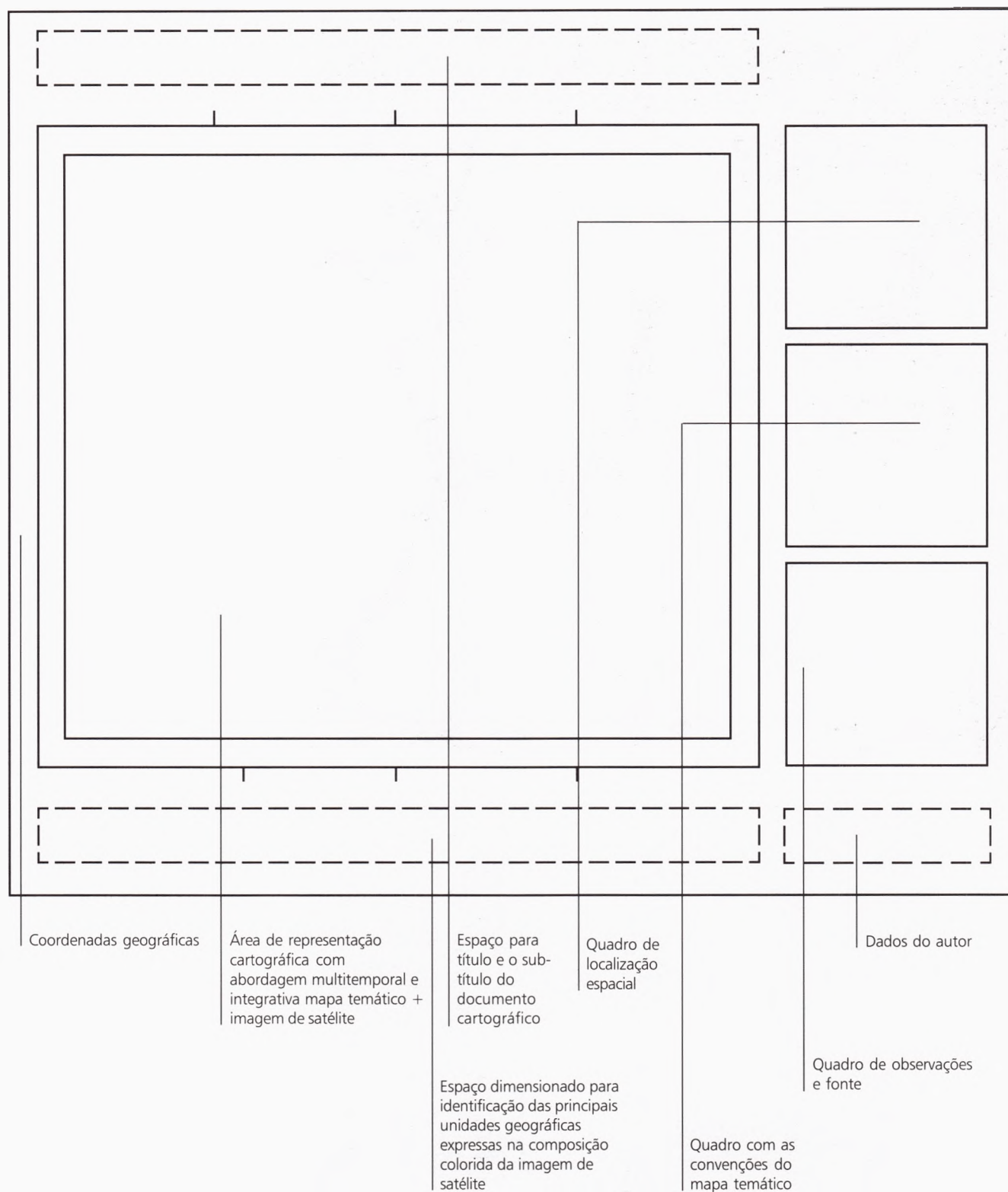
LOCALIZAÇÃO DO CONDOMÍNIO VIVENDAS SERRANA NO ENTORNO DE SOBRADINHO - DF - 1995



Elaboração: Geog. Rafael Sanzio A. Anjos. Deptº de Geografia - UnB - GEA - BSB - DF - 1997 / Foto: Rafael dos Anjos, 1995

FIGURA 4

ESTRUTURA DO MAPA IMAGEM MULTITEMPORAL DO DF - 1987 / 1996



Elaboração: Geog. Rafael Sanzio A. Anjos - Universidade de Brasília - Deptº de Geografia - Brasília - DF - 1996

FIGURA 5

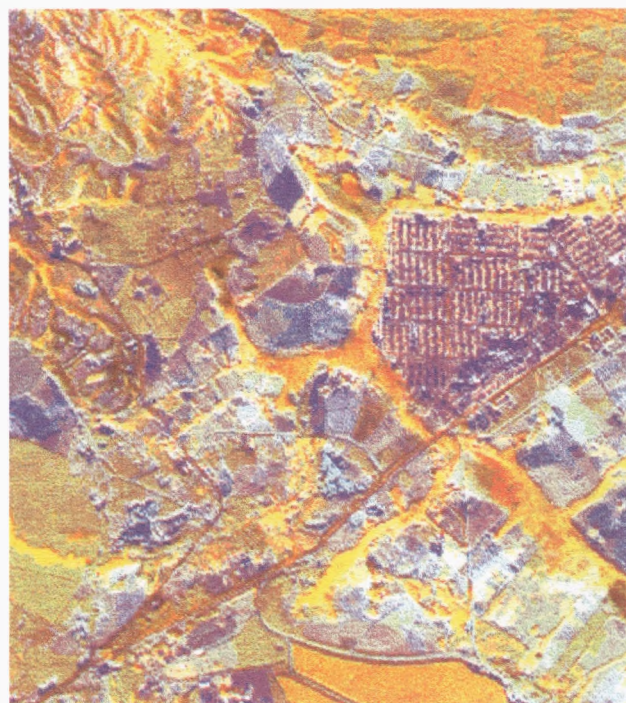
IMAGEM LANDSAT4 - TM / 1987 COM VARIAÇÕES DE COMPOSIÇÕES COLORIDAS VISANDO UMA MELHOR INTERPRETAÇÃO DO ESPAÇO URBANO - EXTRATO COBRINDO PARTE DA ÁREA DA CIDADE-SATÉLITE DE SOBRADINHO E DO SEU ENTORNO - DISTRITO FEDERAL - BRASIL



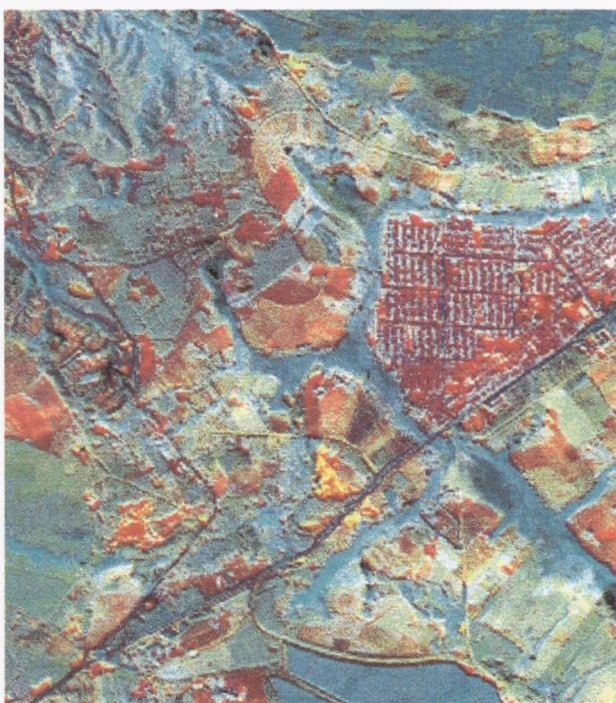
Composição colorida RVB dos Canais 4 / 3 / 2



Composição colorida RVB dos Canais ACP2 / ACP3 / IBTM - TM6



Composição colorida RVB dos Canais IVNTM43 / ACP3 / IBTM1 - TM6

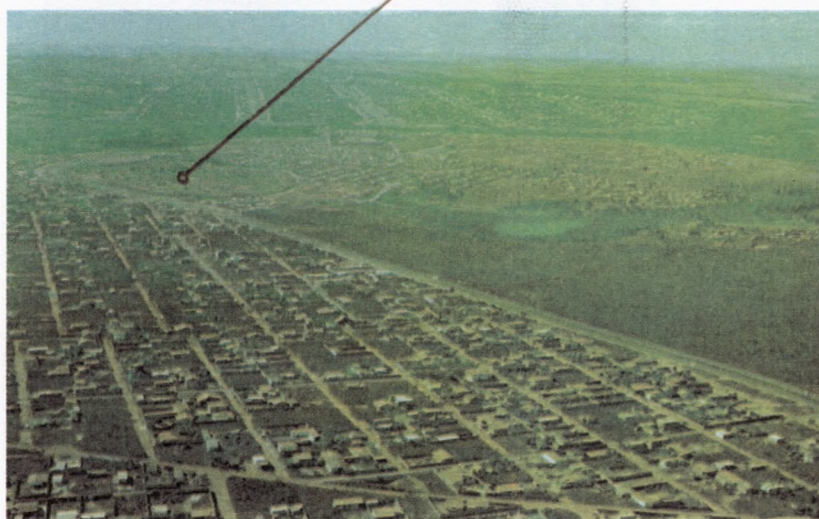
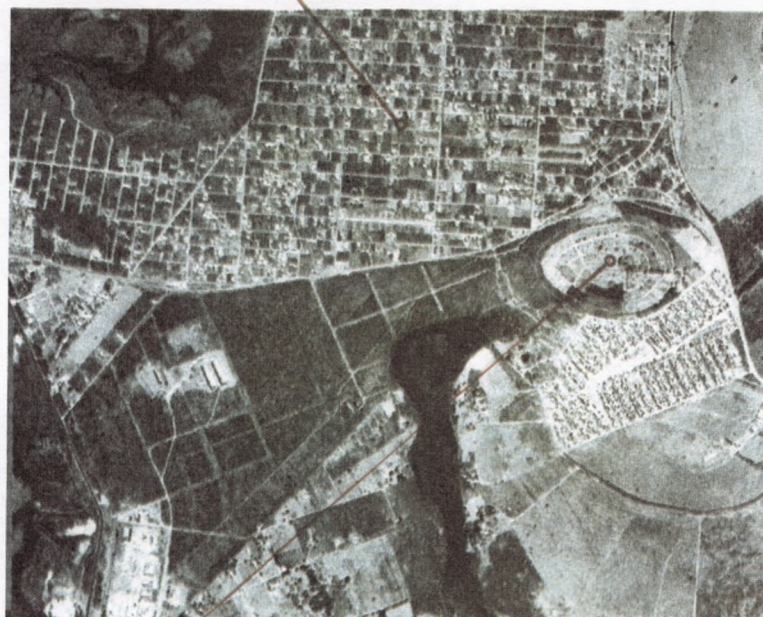


Composição colorida RVB dos Canais IBTM1 - TM6 / ACP3 / IVNTM43

Elaboração: Geog. Rafael Sanzio A. Anjos - Universidade de Brasília - Deptº de Geografia - BSB - DF - Brasil - Trabalho realizado no Sistema de Tratamento de Imagens Planets - Versão 2.0 (FR.) na sede do ORSTOM - Montpellier - França - 1994

FIGURA 6

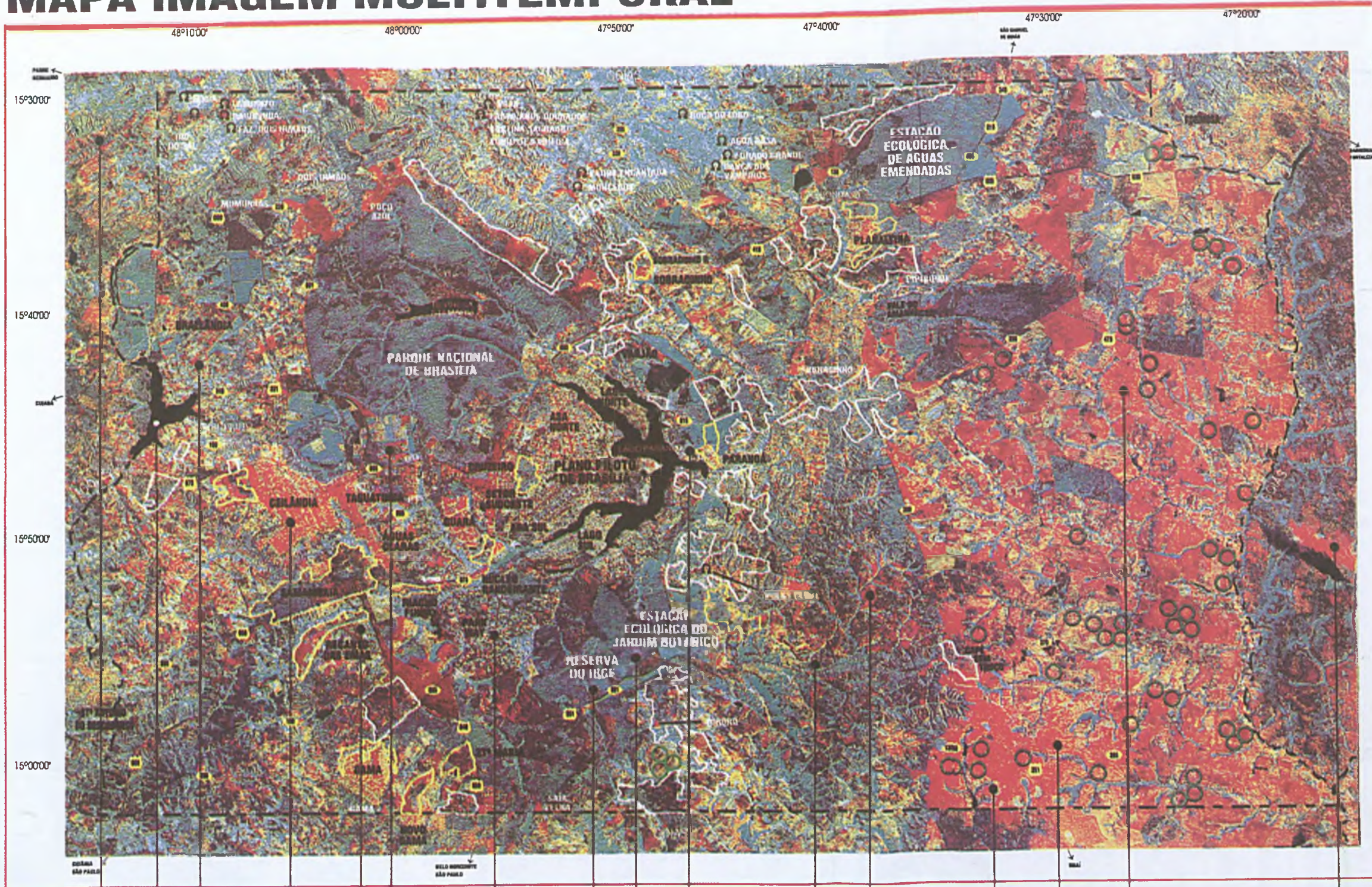
EXEMPLO DE PARCELAMENTO URBANO PRIVADO NA REGIÃO DE SOBRADINHO - DF - 1995



Elaboração: Geog. Rafael Sanzio A. Anjos. Deptº de Geografia - UnB - GEA - BSB - DF - 1997

# DISTRITO FEDERAL DO BRASIL

## MAPA IMAGEM MULTITEMPORAL



## IDENTIFICAÇÃO DAS PRINCIPAIS UNIDADES GEOGRÁFICAS

Mapa de uso e ocupação do solo da região de São Paulo, com legendas coloridas e rotas numeradas. As legendas incluem:

- ÁREAS INGENHES E DE DRENAGEM (verde claro)
- LAGO/LABRA/REPRESA (verde escuro)
- ZONA AGRÍCOLA DE MONTFRUTICULANJEIROS (verde amarelo)
- ÁREA URBANA DENSE (BARRIO CONSOLIDADO) (verde escuro)
- AGROINDUSTRIA (BARRIO) (verde amarelo)
- ÁREA DE CASCAINEIRA/EMPRESÁRIO (verde amarelo)
- ÁREA URBANA DE BAIXA DENSIDADE (BARRIO CONSOLIDADO) (verde escuro)
- MATA GALERIA (verde escuro)
- REFLORESTAMENTO (verde escuro)
- CERRADO (BARRIO CONSOLIDADO) (verde amarelo)
- ESTRADA PAVIMENTADA (verde amarelo)
- CAMPO (BARRIO CONSOLIDADO) (verde amarelo)
- PAVIMENTAÇÃO (verde amarelo)
- ÁREA IRRIGADA POR PIVÔ CENTRAL (verde amarelo)
- ZONA AGRÍCOLA DE GRANDES CULTURAS (verde amarelo)
- NUVEM (verde amarelo)

### LOCALIZAÇÃO



## CONVENÇÕES

-  **RODOVIA FEDERAL**
-  **RODOVIA ESTADUAL**
-  **SALTOS E CACHOEIRAS**
-  **CAVERNAS**
-  **ÁREA URBANA ACRESCIDA NO PERÍODO 1987-1998**
-  **GRANDES ÁREAS OCUPADAS POR PARCELAMENTO PRIVADO**
-  **FIVV CENTRAL IMPLEMENTADO NO PERÍODO 1987-1998**
-  **LIMITE INTERESTADUAL**

ESCALA = 1 : 100.000

Este trabalho integrado do mapa temático com imagens de satélite constitui uma das formas de maior eficiência na comunicação visual para transmitir conteúdos, e de vanguarda nas possibilidades de representação gráfica de algo acontecido na dimensão do espaço geográfico. Este produto revela a organização do território do Distrito Federal (3.514 Km²) em 1957 com as primeiras unidades administrativas construídas e mostra em 1969, na forma de convenções cartográficas, as transformações ocorridas, permitindo a identificação nos padrões de uso da terra, sobretudo a expansão do espaço urbano, ocupação principal nas alterações territoriais.

**OBSERVAÇÕES**[illegible]

**FONTE:**

REINERT, Waço ambiental de St. Brasília, 1984. 200pp. Brasília: Editora  
UNB/DF (Imprensa).  
REINERT, Waço ambiental de St. Brasília, 1984. 200pp. Brasília: Editora  
(Imprensa).  
REINERT, Waço de uso e ocupação do solo da Grande Federal, Brasília,  
1984. 200pp. Brasília: Editora UNB/DF (Imprensa).  
REINERT, Waço de uso e ocupação do solo da Grande Federal, Brasília,  
1984. 200pp. Brasília: Editora UNB/DF (Imprensa).  
REINERT, Waço de uso e ocupação do solo da Grande Federal, Brasília,  
1984. 200pp. Brasília: Editora UNB/DF (Imprensa).

**ELABORAÇÃO E PROJETO CARTOGRAFICO:  
GEÓGRAFO RAFAEL SANZIO A. DOS ANJOS**

CHIA 191414D  
Telex (061) 272 140 C Postal 04567  
BRASIL INSTITUTO FEDERAL BRASIL  
MAIO/1976

no final dos anos 80; o Paranoá, que era anteriormente ocupado por reflorestamento e uma invasão urbana da época da construção da Barragem do Lago Paranoá; a de Santa Maria, ocupada no início dos anos 90 e o Setor Sudoeste, uma área de alta valorização imobiliária envolvida pelo Plano Piloto de Brasília são exemplificações que representam e caracterizam bem o processo brutal de desfiguração territorial que se processa no DF.

## O USO DO MAPA-IMAGEM NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

**A** pesar de não ter sido o seu objetivo principal, ao longo do processo de confecção do MIMDF, o seu papel como instrumento auxiliar, inovador e estimulador de experiências pedagógicas no ensino e transmissão de conteúdos geográficos tomou mais consistência.

De uma maneira geral, o livro didático tem sido, nas salas de aula de geografia, o principal instrumento na transmissão de conteúdos. Reconhe-

ceamos, entretanto, as inversões ocorridas nesse processo, onde o livro didático, objeto de conhecimento, se transformou em sujeito do processo de ensino (Lima, 1991).

Nesse sentido, constatamos, ao longo desses anos, trabalhando com cartografia para o planejamento do território e para professores do 1º e 2º graus, que o professor pouco utiliza mapas no seu trabalho e a grande maioria da população escolar só vai ter contato formal com o mapa até o 2º grau, e de forma precária. Aí está uma das pistas para compreender por que o brasileiro não gosta de utilizar mapas e tem pouco contato com documentos cartográficos.

A partir de encontros realizados com professores de geografia da rede de ensino público e privado do Distrito Federal que estavam utilizando o MIMDF nas suas aulas, foi possível avaliar e ampliar as possibilidades de uso do produto. Com relação ao 1º grau, sugerimos a utilização do mapa imagem como fonte de informação para a confecção, pelo professor, de outros produtos cartográficos mais simplifi-

cados, enfocando os seguintes aspectos:

1. a alfabetização cartográfica como: a visão bidimensional; a forma de implantação da informação (ponto, linha e área);

2. a questão da proporção e da escala (usar outros mapas do DF em tamanhos diferentes) e informar sobre o sistema métrico;

3. trabalhar com o aluno a importância e o papel da legenda nos mapas, lembrando a sua função de juntar a linguagem gráfica com a escrita.

Esses mapas derivados do MIMDF podem ser elaborados com materiais de baixo custo, como papel-manteiga para desenho e lápis de cor ou hidrocor.

No que se refere ao 2º grau, quando o aluno já detém outra percepção espacial, sugerimos o uso do produto como fonte de dados para destacar alguns aspectos fundamentais:

1. separar os espaços natural e antrópico (o agrícola e o urbano);

2. detalhar posteriormente as formações vegetais que ocorrem no espaço natural; os tipos de atividade agrícola e os vários padrões de urbanização;

GRÁFICO 1

Desfiguração Territorial Causada pela Expansão Urbana no Distrito Federal - 1987 / 1996

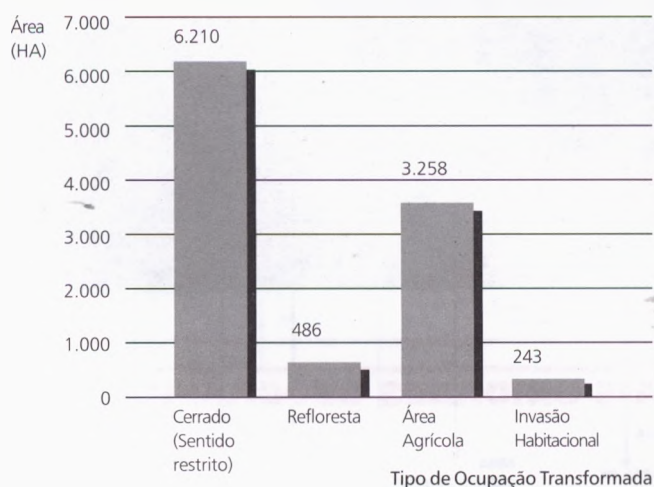
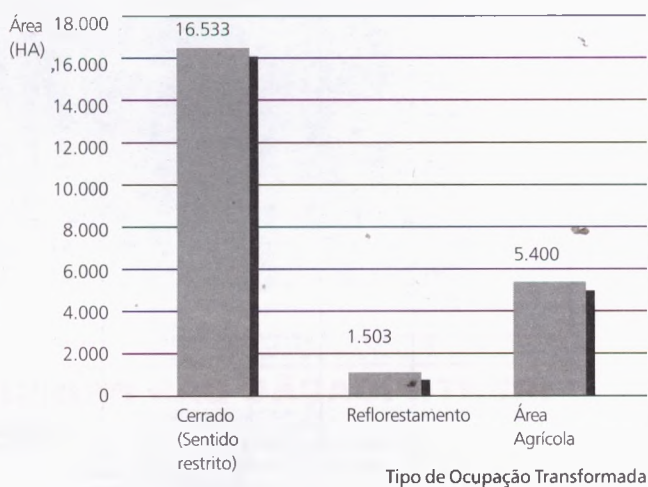


GRÁFICO 2

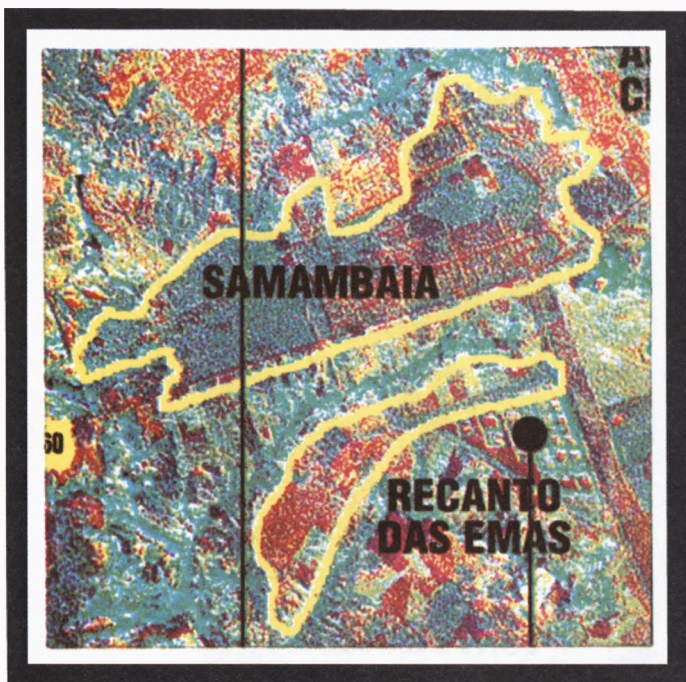
Desfiguração Territorial Causada pelas Manchas de Parcelamento Urbano Privado no Distrito Federal - 1996



Fonte: ANJOS, R. S. A. Mapa imagem multitemporal do Distrito Federal do Brasil. Escala: 1: 150.000. Impresso, 1996, Brasília

FIGURA 8

EXEMPLO DE TRANSFORMAÇÕES TERRITORIAIS EM ÁREAS DE LOCALIDADES RECENTES NO DF. 1987 - 1996



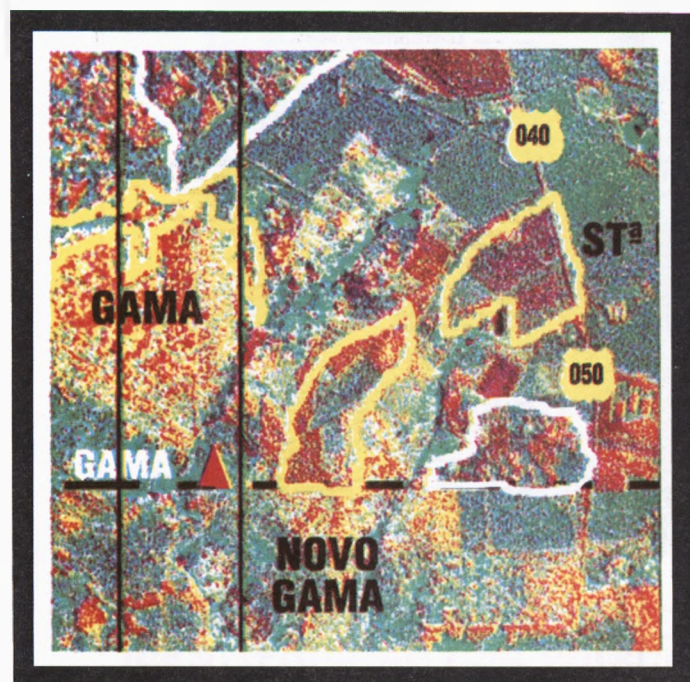
### SAMAMBAIA

Ocupa área 2.934 ha. 2.295 ha era ocupado por cerrado/639 ha era de uso agrícola.



### PARANOÁ

Ocupa área 504 ha. 261 ha era ocupado por reflorestamento/243 ha era invasão urbana.



### SANTA MARIA

Ocupa área 1.125 ha. 189 ha era ocupado por cerrado/936 ha era de uso agrícola.



### SETOR SUDOESTE

Ocupa área 477 ha. 477 ha era ocupado por cerrado.

3. com esses mapas elaborados, o professor pode superpor outros mapas para exercitar a integração de informações geográficas. Por exemplo, o mapa de clima do DF ou o dos tipos de solos possibilitarão mais elementos para a compreensão da distribuição da cobertura vegetal e das ocorrências de agricultura;

4. a questão das possibilidades de representação gráfica da informação geográfica pode ser mais explorada e ampliada.

A possibilidade de o professor construir mapas temáticos derivados do MIMDF cria um vasto campo de aplicação que não se esgota nessas sugestões colocadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de trabalho realizado na elaboração, publicação e popularização do Mapa-Imagem Multitemporal do DF conduz a alguns aspectos conclusivos, considerando-se que as construções analíticas e as especulações não se esgotaram:

– Inicialmente, frisar a importância dos documentos cartográficos integrativos como uma ferramenta com condições concretas de representar graficamente a dinâmica da ocupação no território, assim como de apontar as tendências espaciais.

– A linguagem gráfica utilizada delimitando (e não preenchendo) com cores distintas (amarelo e branco) os novos fatos geográficos urbanos (os espaços consolidados recentemente e as manchas em formação) possibilitou a verificação e a quantificação com mais clareza das formas de ocupação que

antecediam o uso atual.

– A representação das principais cavernas e grutas existentes, mapeadas de forma pontual e no sítio onde ocorrem, constitui uma importante informação para o estímulo ao ecoturismo, assim como o destaque dado no MIMDF às principais Unidades de Conservação Ambiental do DF: o Parque Nacional de Brasília, a Estação Ecológica do Jardim Botânico, a Reserva do IBGE e a Estação Ecológica de Águas Emendadas.

– A distribuição do produto nas principais bancas de revistas das localidades do conjunto urbano de Brasília e nas livrarias de localização mais estratégica está possibilitando a popularização da informação cartográfica e a divulgação de dados geográficos atualizados e graficamente atraentes.

– O interesse demonstrado e a utilização do MIMDF por professores da rede de ensino particular e público, principalmente de geografia, e as suas manifestações apontando várias possibilidades de uso no processo de aprendizagem são um indicativo de que o documento está contribuindo para a redução do “analfabetismo cartográfico” verificado de forma tão estrutural na população brasileira.

– O uso de conteúdos do mapa imagem no processo de elaboração do Plano Diretor de Ordenamento Territorial do Distrito Federal (PDOT) e o fato de este já se mostrar incorporado na sua versão aprovada no final de 1996 pela Câmara Distrital do DF revelam a relevância do documento cartográfico no processo de Planejamento Territorial do DF e a sua utilização prática como uma ferramenta para o setor decisório.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANJOS, R. S. A. *Modelagem dos processos formadores da dinâmica espacial urbana no Distrito Federal do Brasil* (Tese). Doutorado em Informações Espaciais. São Paulo, Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, 1995, 220p.
- . *Mapa imagem multitemporal do Distrito Federal do Brasil*. Escala 1:150.000, impresso, edição do autor. Brasília, 1996.
- LE SANN, J. G. “Documento cartográfico: considerações gerais”. *Revista Geografia e Ensino*. Belo Horizonte, UFMG, 1 (3): 3-7, 1983.
- LIMA, S. T. “Análise crítica das representações cartográficas nos livros didáticos de 1º e 2º graus”. *Boletim Paulista de Geografia - AGB*, nº 70. São Paulo, Sematec/Iema, 1991, pp. 52-64.
- Mapa de uso e ocupação do solo do DF - 1995*. Versão Preliminar. Escala 1:100.000. Brasília, GDF, 1996.



# Decisões Políticas para a Educação Brasileira

HAROLD DREFAHL

Uma retrospectiva histórica  
e os desafios da transitoriedade

<sup>1</sup> Para os efeitos desta pesquisa o termo *cultura* é entendido como o sistema de paradigmas dialeticamente relacionáveis ao comportamento social, resultando em modos peculiares de perceber, compreender e agir sobre a realidade. Tais paradigmas pautam as diversas dimensões da cultura, tais como: cognoscitiva, econômica, estética, política, religiosa e social.

<sup>2</sup> TOFFLER, Alvin. *O choque do futuro*. Trad. de Marco Aurélio de Moura Matos. 5ª ed.; Rio de Janeiro: Artenova, 1973. 407 p. v. p. 3, 34-36 e 332-356. O autor emprega o termo *transitoriedade* para descrever as transformações que ocorrem no mundo contemporâneo, a maioria delas originárias "dos países altamente industrializados", repercutindo por todos os povos "em ondas de uma velocidade que cada vez mais se acelera e com um impacto sem precedentes". O fenômeno exerce influência nas relações das pessoas com o seu universo, causando sentimentos de impermanência.

<sup>3</sup> O fenômeno é comparável à denominada "dissonância cognitiva". v. TUCHMAN, Bárbara W. *A marcha da insensatez: de Tróia ao Vietnã*. - 3ª ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 1989. p. 308 e 352.

<sup>4</sup> Este artigo teve como ponto de partida um texto básico, que vem sedimentando uma pesquisa cujo objeto é o Brasil, situado no contexto do Mundo Subdesenvolvido, e sua relação com o Mundo Desenvolvido. A observação é feita com o auxílio da perspectiva histórica comparada e com atenção aos paradigmas relacionados com as já citadas dimensões da cultura.

<sup>5</sup> A bibliografia mais recente estende o conceito à reformulação da estrutura cognitiva e à ressocialização de adultos.

<sup>6</sup> Ao se discutir o conceito de educação, discute-se também os seus fins, que, em diferentes culturas, propõem resultados comparativamente diferentes entre si, e requerem distintos meios pedagógicos para que eles sejam assegurados (adestramento, aprendizagem ou iniciação). GILES, Thomas Ransom. *Filosofia da educação*. São Paulo: EPU, 1983. 114 p. v. p. 11.

**Harold Drefahl é Mestre em Administração pela Universidade de Brasília. Técnico em Planejamento e Pesquisa do IPEA desde 1972, atualmente é aposentado pelo Ministério do Planejamento e Orçamento.**

O comportamento dos seres humanos é relacionável aos paradigmas dominantes na respectiva cultura<sup>1</sup> que pautam as diversas dimensões da vida. Tais paradigmas, como os valores, os conceitos de tempo e de espaço, as estruturas simbólica e de significados, resultam da experiência histórica humana.

Eles integram o legado transmitido, por meio da educação, às novas gerações, que o assumem gradualmente, acolhendo as correspondentes formas de perceber e de interpretar a realidade e de solucionar problemas. O acervo da cultura, assim transmitido, inclui comportamentos, costumes e a organização do esforço coletivo. Para que os resultados dos processos educacionais correspondam às necessidades do mundo contemporâneo, a sociedade deve ajustá-los proativamente às circunstâncias históricas. Sem que este requisito seja atendido, os processos educacionais correm o risco de não contarem com a confiança da sociedade, e, como consequência, defrontarem-se com uma crise estrutural.

A educação brasileira vem enfrentando, nos últimos anos, uma crise que, hipoteticamente, é aqui admitida como sendo de natureza estrutural, com base nos indícios de que lhe falta a confiança da sociedade e porque ela atinge igualmente as relações entre todos os atores relevantes que compõem o sistema educacional. Entre as alternativas de explicação para essa hipotética crise estrutural pode-se apontar a que admite a existência de uma crise mais ampla, aparentemente atribuível às contradições provocadas pelas mudanças mundiais em aceleração, a chamada *transitoriedade*.<sup>2</sup> Tais mudanças repercutem traumáticamente sobre a cultura dominante no país, que resiste, preservando os paradigmas cognoscitivos e decisórios tradicionais, ineficazes para a resolução dos problemas de uma realidade em transformação.<sup>3</sup> Como um possível corolário desta hipótese, pode-se admitir que o mau funcionamento da educação no Brasil decorre da preservação de algumas características arcaicas da cultura e de um processo decisório político regulado por paradigmas que não admitem a consideração de alternativas mais consistentes com a necessária modernização das relações sociais.

Procurando discorrer sobre tais hipóteses, o presente trabalho desenvolve, inicialmente, alguns enunciados conceituais sobre uma das funções da educação, a de processo perpetuador dos paradigmas de uma cultura, limitando-os ao indispensável para oferecer melhor clareza ao texto.<sup>4</sup> Em seguida, são formuladas algumas considerações sobre os avanços da Civilização Industrial, a partir do século XIX, e a concomitante evolução das decisões políticas relacionadas aos processos educacionais. O estudo específico sobre a crise da educação brasileira é iniciado pelos antecedentes político-históricos que possam contribuir para a sua melhor compreensão. Finalmente, é apresentada uma descrição da situação atual da educação brasileira, comparando-a com a evolução político-histórica dos povos mais desenvolvidos, o que permite oferecer algumas conclusões.

## A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO PERPETUADOR DOS PARADIGMAS DE UMA CULTURA

A educação é aqui entendida em seu sentido mais amplo, como um processo social dialético, formal e informal, de organização da estrutura cognitiva e de socialização das crianças e dos jovens.<sup>5</sup> O fenômeno educacional é interrelacionado com a cultura dominante e a correspondente realidade sociopolítica a que a educação deverá atender. Ela é ministrada por meio de mecanismos de aprendizagem e de transmissão de condutas, conhecidos como processos educacionais, alternativamente ajustados aos objetivos de construção permanente, em um mundo marcado por mudanças aceleradas, ou de preparar os educandos para a vida, em um mundo tido como estável.<sup>6</sup>

As novas gerações são estimuladas à aceitação dos paradigmas dominantes, corporificados em uma visão de mundo com as decorrentes atitudes e práticas sociais, asseguradas por normas, crenças e controles. Tais paradigmas emolduram o legado de informações que são simultaneamente transmitidas aos educandos, que, ao longo de suas vidas, os utilizarão como referenciais para a percepção e interpretação da realidade e para agir sobre ela.

A educação formal é exercida através de uma influência proposital sobre os educandos, pautada segundo os objetivos e ideais políticos, econômicos e culturais dominantes. Através dessa influência, procura-se transmitir às futuras gerações a imagem-ideal à qual se espera que elas venham a corresponder. Participam da educação, como atores relevantes, os educandos, os educadores, a família, a organização escolar, a sociedade, o Estado, e outros

com papel direto ou indireto no processo, mas igualmente importantes, tais como as empresas, as comunidades religiosas, os sindicatos, os partidos políticos e os meios de comunicação de massa. Os papéis exercidos pelos citados atores relevantes têm por objeto o educando na expectativa de que este aprenda a organizar, de acordo com os paradigmas culturais aceitos, a sua percepção e interpretação da realidade, influenciando, dessa forma, as futuras gerações na identificação e escolha das alternativas para a resolução de seus problemas.

Diferentes culturas enfatizam diferentes paradigmas, tal como ocorre nas culturas tidas como *tradicionalistas*, assim entendidas as que revivem e reproduzem permanentemente o passado, predominando processos sociais que buscam nele identificar o que deve ser feito e como deve ser feito. A educação assume o papel de perpetuadora do patrimônio cultural de um passado mitificado, cujos paradigmas são transmitidos por uma geração para a seguinte como sendo verdades inquestionáveis.

Entre as classificáveis como *tradicionalistas*, as *culturas patrimonialistas* são de particular interesse, porque enfatizam paradigmas peculiares comparáveis aos dominantes na cultura brasileira e pelo modo de conhecer que as caracteriza. O passado é tido como a mais importante fonte de aprendizado, e o espaço social delimita o horizonte cívico à família extensa, à tribo ou aos interesses regionais. O modo de conhecer típico atribuído às culturas patrimonialistas se baseia na autoridade e, segundo esta característica, elas freqüentemente desprezam a observação direta, repelindo a formação de uma mentalidade voltada para o tratamento

mais sistemático das informações.

A descrição das culturas patrimonialistas reforça a hipótese de que diferentes paradigmas culturais conformam distintas relações com o tempo social. As diferentes ênfases que venham a recair no passado, no presente ou no futuro podem resultar em variadas alternativas pedagógicas que podem ser reativas, proativas ou bloqueadoras das mudanças. Tem-se a orientação pedagógica reativa às mudanças quando a educação tem por objetivo preparar os educandos a aceitarem passivamente as transformações ocorridas em seu ambiente. A orientação pedagógica proativa, também designável como *educação para a mudança*, é compatível com o objetivo de preparar os educandos para confrontar-se com uma realidade dinâmica, para a questionarem, ampliando a sua capacidade de realizar escolhas, e para contribuírem para que sejam consideradas alternativas inovadoras na resolução de problemas. Já as orientações pedagógicas bloqueadoras das mudanças ocorrem quando as novas gerações são educadas segundo paradigmas mais adequados a uma realidade caracterizada pela permanência ou por transformações lentas. Nesta hipótese, a ordem tradicional não cessará de ser reproduzida, ainda que ela possa parecer historicamente inviabilizada.

## OS AVANÇOS DA CIVILIZAÇÃO INDUSTRIAL E AS MUDANÇAS NO PROCESSO EDUCACIONAL

A atual crise da educação brasileira pode ser melhor compreendida a partir do contexto do papel exercido, historicamente, pelos seus processos educacionais com o papel que a educação exerce nos

países mais desenvolvidos, aceitando como pressuposto de que, nestes, a função educacional defronta-se com os desafios em condições de alcançar resultados satisfatórios.

Os avanços da Civilização Industrial ocorreram, ao longo do século XIX, sob o impulso da universalização da educação<sup>7</sup> sugerindo a existência de uma relação direta entre os níveis de escolaridade e a prosperidade econômica e social.<sup>8</sup> Com exceção da Inglaterra,<sup>9</sup> que, por mais de dois séculos, passou por um lento processo de industrialização, os demais países, hoje desenvolvidos, tiveram que recorrer à educação para formar os recursos humanos necessários ao seu projeto político e econômico. A partir de então, o mundo desenvolvido assentou a sua pujança na produtividade da economia, como um todo, tendo por alicerces a competência de seus respectivos sistemas educacionais,<sup>10</sup> os quais difundiram a noção de cidadania, a capacidade crítica e de iniciativa dos educandos.<sup>11</sup>

No final do século XIX, aumentou o empenho dos educadores dos países que então se desenvolviam em formularem uma teoria educacional mais adequada aos interesses da burguesia. Surgiram críticas à educação tradicional e, a partir da década de 1880, foram discutidas propostas que tinham por objetivo a elaboração de uma nova pedagogia, mais condizente com a natureza do ser humano. Segundo os precursores dessas idéias, genericamente conhecidos como *Escola Nova*<sup>12</sup>, o processo educacional, até então centrado no educador, deveria ser substituído por outro que admitisse uma participação mais ativa do educando, e que passasse a considerar as suas condições individuais, as suas expectativas e tendências.

As inovações da filosofia, das teorias educacionais e das técnicas pedagógicas, tais como as difundidas pela Escola Nova, eram adequadas a um cenário específico, que descreve a Civilização Industrial no período que se inicia no século XIX e se estende até meados do século XX. Neste período, a Civilização Industrial era pautada por uma visão de mundo ainda caracterizada pela permanência ou por transformações lentas. A educação em massa foi difundida como forma de dispor dos trabalhadores de que necessitava, preparando-os para ocupar, por toda a sua vida, uma determinada função dentro da ordem econômica e social, tida como estável, e nela executar, de forma coletivamente disciplinada, tarefas fragmentárias e repetitivas, operando máquinas e equipamentos em ambientes confinados. O educando frequentava escolas em que era submetido a padrões didáticos homogêneos, para cuja aplicação foi valorizada a obediência.<sup>13</sup>

A partir de 1945 a Civilização Industrial acelerou gradualmente a sua dinâmica, despertando e generalizando aos poucos uma percepção de permanência, passando a se configurar o já citado fenômeno da *transitoriedade*, que, a partir da década de 1970, assumiu características de crise. Os sistemas tecnológicos tornaram-se mais rápidos, fluidos e auto-reguladores, confiando-se às máquinas a execução das tarefas físicas e rotineiras e ao homem o controle do fluxo de informações e o trabalho intelectual. Trata-se de uma crise ainda em curso, para cuja resolução os paradigmas tradicionais parecem ser ineficazes. Como consequência, a transitoriedade desloca o conceito de tempo, tornando-se o passado, cada vez menos, a fonte autoritária do saber e do aprendizado,

<sup>7</sup> GILES, Thomas Ransom. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1983. 304 p. v. p. 238-282.

<sup>8</sup> CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 176 p. v. p. 48.

<sup>9</sup> A partir de 1902 a Inglaterra também transformou a educação pública em assunto de Estado.

<sup>10</sup> O cenário dos países subdesenvolvidos tem sido diferente, encontrando-se nele, simultaneamente, o subdesenvolvimento econômico, o subdesenvolvimento político, e sociedades pautadas pela desigualdade, que reservavam as oportunidades educacionais às elites, oferecendo um ensino voltado para a legitimação do *status quo*. A pedagogia é também subdesenvolvida, pois tende a funcionar mais como um sistema de domesticação de consciências do que um meio de liberar as potencialidades dos educandos, tornando a educação uma âncora que os prende ao passado. V. As Bases do Desenvolvimento Moderno: *Fórum Nacional* (1993: São Paulo). Educação e modernidade/ João Paulo dos Reis Velloso e Roberto Cavalcanti de Albuquerque (coordenadores). São Paulo: Nobel, 1993. 219 p. v. p. 90. Azuete Fogaça e Luiz Carlos Eichenberg. Educação e competitividade.

<sup>11</sup> Tais atributos são apontados como sendo uma poderosa fonte de vitalidade dos povos desenvolvidos. V. *Fórum Nacional*. op. cit. p. 139. RIBEIRO, Sérgio Costa. Educação e cidadania.

<sup>12</sup> PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1992. 385 p. v. p. 27.

<sup>13</sup> DRUCKER, Peter F. *Uma era de descontinuidade: orientações para uma Sociedade em Mudança*. Trad. de J. R. Brandão Azevedo. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 427 p. v. p. 350-390.

<sup>14</sup> SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986. 106 p. v. p. 67. V. também, RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 12ª ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992. 180 p. v. p. 28.

<sup>15</sup> PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1990. 183 p. v. p. 36. Citando Valnir Chagas, o autor transcreve: "Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina. (...) Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria".

<sup>16</sup> Os recursos educacionais existentes na Colônia, no início do século XIX, são apontados como insuficientes até mesmo para a formação dos quadros administrativos necessários. V. *Fórum Nacional*. op. cit. p. 19. Roberto Cavalcanti de Albuquerque. Educação e modernidade.

<sup>17</sup> MORAIS, Régis de. *Cultura brasileira e educação: Estudo histórico-filosófico*. Campinas, SP: Papirus, 1989. 198 p. v. p. 93-97.

<sup>18</sup> PATTO, Maria Helena Souza. op. cit. p. 57.

<sup>19</sup> CUNHA, Célio da. op. cit. p. 51 e 64-66.

substituído por imagens alternativas do futuro. Os processos educacionais baseados numa visão de mundo estável vão-se tornando arcaicos, pois, não mais preparam o educando para resolver, adequadamente, os problemas com que se defrontará durante a vida, além de exigir um nível de escolarização freqüentemente apontado como, no mínimo, de segundo grau.

As futuras gerações terão que participar, ativamente, da discussão dos referenciais que pautam a percepção e a interpretação da realidade e a encontrar alternativas inovadoras para agir sobre ela. A educação terá que adequar-se a essas exigências, baseando-se em novos paradigmas e objetivos, capacitando os educandos a confrontar-se com a realidade dinâmica, na qual terão que deparar-se permanentemente com novos problemas.

## ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA CRISE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A atual crise da educação brasileira não é inteligível senão com o auxílio de uma retrospectiva histórica. A seguir, são examinados, sucintamente, alguns registros relacionados com a evolução da educação brasileira, procurando-se relacioná-los com os paradigmas, que, historicamente, dominaram a resolução dos problemas pertinentes aos assuntos educacionais.

Em 1549, chegaram ao Brasil os primeiros catequizadores e educadores jesuítas que, ao longo dos 210 anos seguintes, exerceram importante influência sobre todas as camadas da população. A educação por eles oferecida era reservada às elites coloniais. Sua pedagogia era baseada na fé, na tradição escolástica, e no dogma da autoridade, segundo o qual o acervo

original de conhecimentos deveria ser preservado, sem ser questionado. Valorizavam os paradigmas europeus e levaram os estudantes brasileiros a não se confrontarem e até a rejeitarem a realidade concreta em que viviam, além de distanciá-los, cada vez mais, do restante da população com a qual se relacionaram com formas de dominação<sup>14</sup>. Não se pode negar, contudo, que os jesuítas fundaram os alicerces da futura nação, consolidando uma visão de mundo pautada por paradigmas básicos uniformes.

Em 1759, durante o governo do Marquês de Pombal, os jesuítas entraram em choque com as autoridades portuguesas, que os expulsaram, banindo o seu sistema de ensino. Em seu lugar foram criadas as aulas régias<sup>15</sup> pelas quais pretendeu-se substituir a anterior estrutura monolítica de ensino dos jesuítas, preservando o caráter religioso da educação, que continuou confiada a quadros do clero ou a mestres leigos nomeados por indicação dos bispos. Embora estas reformas fossem apresentadas como um esforço modernizante, elas resultaram em perda de uniformidade, em fragmentação e em maior ineficiência.

Após a Independência do Brasil, em 1822, a educação passou a ser objeto de debates, pois havia necessidade da formação de quadros para a administração do novo país.<sup>16</sup> A burguesia brasileira, influenciada pela burguesia européia, percebeu a importância da educação como um instrumento de ascensão social. Mas, não reconheceu na educação uma necessidade de toda a população, e sim, percebeu-a como um privilégio do qual ela também deveria compartilhar. Como resultado, foi mantido o ensino herdado do período colonial. O Império chegou ao

seu final sem que o Brasil contasse com um sistema educacional em condições de exercer um papel em qualquer projeto histórico de mudanças reais para o país.<sup>17</sup>

Nos primeiros anos da história republicana, o Estado foi separado da Igreja e o ensino oficial tornou-se laico sob o estímulo dos ideais expressos pelo liberalismo. A educação no Brasil sofreu a influência positivista, ideologicamente reinterpretada, o que resultou em um cientificismo acrítico, e na manutenção do anterior autoritarismo hierarquizante nas escolas.

Na década de 1920, repercutiram no Brasil os debates dos educadores estrangeiros conhecidos como *Escola Nova*, empolgando alguns educadores brasileiros, que passaram a ser conhecidos como *pioneiros da escola nova* ou *escolanovistas*.<sup>18</sup> Os *pioneiros* denunciaram o atraso da educação no país e o modelo educacional que privilegiava as elites e criticaram o caráter autoritário que ainda predominava nos meios educacionais. Sua influência foi significativa nos anos seguintes, exercida sobretudo no sentido de que o Estado desse uma prioridade maior à educação.

Apesar das várias tentativas de tornar os programas de ensino mais pragmáticos, sob a influência dos *escolanovistas*, os problemas foram abordados superficialmente com base no emprego equivocado de modelos importados sem crítica prévia<sup>19</sup> e delas não resultaram progressos significativos.<sup>20</sup> A Primeira República chegou ao seu final, em 1930, sem que tenha sido implantado um sistema nacional de educação, orgânico e articulado.

O novo governo instalado em 1930 iniciou-se pelo embate que confrontava, de um lado, os denominados *católicos*, que mantinham o seu

domínio sobre a educação no país, apoiados em sua pedagogia tida como rígida e tradicional, e, de outro, os chamados *pioneiros da escola nova*, apoiados em uma filosofia acusada de ser inconsistente com a realidade brasileira.<sup>21</sup> Com alguns dos *escolanovistas* participando da administração, tentou-se definir, pela primeira vez, uma política nacional de educação para o Brasil, através de uma efetiva organização de um sistema nacional de educação.<sup>22</sup> Entretanto, tais reformas perderam o seu ímpeto, a partir de 1937, quando foram interrompidos os debates em torno do ensino, o que favoreceu a predominância dos grupos conservadores. O quadro de decisões políticas pertinentes a assuntos educacionais manteve-se estável até 1964, com poucas realizações no ensino básico.<sup>23</sup>

A partir de 1964, foram propostas novas políticas de cunho conservador-desenvolvimentista para a educação. Para implementá-las, o governo contou com um financiamento internacional, que estimulou a substituição do modelo educacional de inspiração francesa por outro modelo também importado, que difundiu padrões norte-americanos, ideologicamente reinterpretados.

Pretendeu-se que a atividade escolar permanecesse acrítica, a liberdade de ensino foi cerceada<sup>24</sup> e a vida universitária reduzida ao mínimo. A concessão modernizante fez-se através de programas do ensino centrados em disciplinas técnicas. Foi abandonado o sistema educacional implantado a partir de 1930 no país, que oferecia à educação alguma consistência, e, em seu lugar, foi proposto o modelo vocacional, sem que as escolas estivessem preparadas para a mudança, e sem que fossem realizados os investimentos para que o projeto pudesse ser concretizado.

As políticas educacionais pós-1964

não asseguraram as prometidas mudanças para o país, pois centraram-se num estreito desenvolvimentismo instrumentalista<sup>25</sup> e, em seus objetivos, omitiram a modernização das relações sociais. Os sucessos que possam ser arrolados não foram duradouros, como o demonstra a crise em que mergulhou o sistema educacional, antes do final do regime.

Constata-se que os esforços modernizantes da educação brasileira, intentados sobretudo no corrente século, foram baseados em pressupostos decisórios equivocados, quando examinadas à luz de seus objetivos explícitos. Os projetos educacionais adotados não foram além de um transplante cultural e perderam a sua eficácia quando foram confrontados com a realidade do país. As decisões políticas não incorporaram críticas aos paradigmas tradicionais, que pudessem contribuir para assegurar resultados mais consistentes com o discurso que as justificaram.

## A SITUAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO

Os aspectos mais específicos do cenário atual da educação começaram a se formar a partir da década de 1960, quando decisões políticas equivocadas aprofundaram as carências do sistema educacional, que, assim, passou a ser um poderoso instrumento de marginalização social, agravada pela urbanização descontrolada. A escola pública, que deveria contribuir para facilitar a integração social dos migrantes rurais ao meio urbano, não correspondeu qualitativa e nem quantitativamente às necessidades. O problema agravou-se a partir de 1980, com o aprofundamento da crise do Estado, passando a escola pública a

perder o que lhe restava de credibilidade.<sup>26</sup> As parcelas da classe média que puderam arcar com tais despesas voltaram-se para o ensino privado, cujos objetivos frequentemente são distorcidos, o que torna também a sua qualidade discutível.<sup>27</sup>

O Brasil chega ao final do século XX com insuficiências em seu sistema educacional que o colocam em desvantagem em face dos desafios históricos com que se defronta: analfabetismo,<sup>28</sup> repetência, evasão escolar,<sup>29</sup> má distribuição ou falta de escolas e de professores. Todas essas insuficiências são indicadoras do mau funcionamento do ensino fundamental<sup>30</sup> e do seu alto grau de seletividade, em detrimento da população mais carente. Entretanto, a atual crise da educação brasileira não se restringe à escola, abrangendo todos os segmentos e atores que compõem o cenário educacional e ela é relacionável com a tradicional falta de prioridade da educação na agenda das decisões políticas dos três níveis de governo.<sup>31</sup> A esta falta de prioridade pode-se atribuir a origem de problemas tais como métodos de ensino ineficazes<sup>32</sup>, a ausência de consistentes políticas de recursos humanos para a educação, a baixa remuneração dos professores<sup>33</sup> e a perda de prestígio social do magistério.<sup>34</sup>

Destacam-se no cenário que descreve a situação atual da educação no Brasil, em primeiro lugar, uma cultura dominante pautada por uma visão de mundo tradicionalista, que se reflete na educação formal e informal, resultando na perpetuação dos paradigmas culturais ortodoxos que preservam a sua forma peculiar de perceber e interpretar a realidade e de agir sobre ela. A educação, que deveria estimular a eferescência criadora, ainda não cumpre

Segundo o autor: "Nem havia condições para isso. Os centros de ensino superior que então possuíamos, pela feição profissionalizante que os caracterizava, como ao tempo de D. João VI, não tinham massa crítica para este mister."

<sup>20</sup> RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *op. cit.* p. 69-78.

<sup>21</sup> CUNHA, Célio da. *op. cit.* p. 98.

<sup>22</sup> RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *op. cit.* p. 105-110. PILETTI, Nelson. *op. cit.* p. 74-75.

<sup>23</sup> PATTO, Maria Helena Souza. *op. cit.* p. 1.

<sup>24</sup> *Fórum Nacional. op. cit.* p. 146. RIBEIRO, Sérgio Costa. Educação e cidadania.

<sup>25</sup> PATTO, Maria Helena Souza. *op. cit.* p. 204-209.

<sup>26</sup> *Fórum Nacional. op. cit.* p. 144. RIBEIRO, Sérgio Costa. Educação e cidadania.

<sup>27</sup> *Fórum Nacional. op. cit.* p. 104. Azuete Fogaça e Luiz Carlos Eichenberg. Educação e competitividade. Segundo os autores: "Apesar de sua reconhecida má qualidade, as instituições privadas de ensino superior recebem hoje quase 2/3 da matrícula total (...)" V. BRASIL. Governo do Brasil. Ministério da Educação e do Desporto/SEDIAE/INEP. *Resultados do SAEB/95: a escola que os alunos frequentam, <1996>*. 20 p. Nesta pesquisa foram examinados estudantes das redes pública e particular de ensino, e os resultados abalam o mito de que as escolas particulares oferecem a melhor educação do país.

<sup>28</sup> BRASIL. Governo do Brasil. Ministério da Educação e do Desporto/SEDIAE/INEP. *Estatísticas da educação no Brasil*, 1996. 20 p. v. p. 6. Em 1990, 22% da população brasileira residente era analfabeta. Entretanto, este número pode ser ainda mais grave se for lembrado que, entre os formalmente alfabetizados, existem os que podem ser considerados *analfabetos funcionais*, por serem eles incapazes de se valerem da comunicação escrita. PILETTI, Nelson. *op. cit.* p. 123-125. Entretanto, admite-se que a educação básica não é mais suficiente para atender às exigências do mercado de trabalho, que vem requerendo, no mínimo, a formação de 2º grau. Com isto, a alfabetização não será mais um indicador satisfatório para se fazer face aos desafios da transitoriedade. Mas, o 2º grau no Brasil, além de preservar as suas finalidades desvirtuadas em função de ser socialmente entendido como uma preparação para o vestibular, comparece com apenas 12% das matrículas iniciais. *Fórum Nacional. op. cit.* p. 97 e 101. Azuete Fogaça e Luiz Carlos Eichenberg. Educação e competitividade.

<sup>29</sup> PATTO, Maria Helena Souza. *op. cit.* (p. XI). *Fórum Nacional. op. cit.* p. 150-155. RIBEIRO, Sérgio Costa. Educação e cidadania. Segundo o autor, de uma geração de educandos matriculados no 1º grau, apenas 34% o completam no Brasil, contra 90% que o completam na Europa.

<sup>30</sup> Ministério da Educação e do Desporto. *Resultados do SAEB/95. op. cit.*

<sup>31</sup> A falta de prioridade política da educação reflete-se também no ensino superior, o que torna perigosa a noção, frequentemente difundida, de que este nível de ensino tem sido privilegiado. V. JI. Brunner et al. *Educación Superior en América Latina* (*op. cit.*). Num estudo sobre o terceiro grau na América Latina é apontada a seguinte parcela da população com formação universitária: Argentina 39,9%; Peru 33,1%; Uruguai 30,1%; Venezuela

satisfatoriamente tal função no Brasil, pois ela continua reproduzindo as condições psicossociais que excluem cenários futuros alternativos nas decisões. Em segundo lugar, destaca-se um processo decisório político pautado por paradigmas que não admitem alternativas inovadoras para a resolução de problemas educacionais, capazes de contribuir para a modernização das relações sociais.<sup>35</sup> Em terceiro lugar, percebe-se que a situação atual da educação no Brasil representa uma desvantagem para o país colocado em confronto com os mais recentes desafios da transitoriedade, traduzidos pelos discursos neoliberal e da globalização. O Brasil corre o risco de não dispor de quadros decisórios e produtivos adequadamente preparados para se defrontarem com um mundo crescentemente competitivo e turbulento.

## CONCLUSÕES

No período da Revolução Industrial, os países mais dinâmicos adotaram sistemas nacionais de educação que contribuíram para desenvolver e consolidar os paradigmas requeridos pela civilização que prosperava. Comparando-se a história da educação desses países com a história da educação brasileira, verifica-se que apenas no corrente século, entre as décadas de 1930 a 1960, foi desenvolvido no Brasil um esforço que, com ressalvas, assinala algumas semelhanças ao que ocorreu no Mundo Desenvolvido. Todas as demais reformas intentadas restringiram-se a oferecer ao ensino alguns traços modernizantes, que se revelaram inconsistentes com os propósitos anunciados.

Diferentemente do que ocorreu no

Mundo Desenvolvido, faltou no Brasil um vínculo que relacionasse a educação a um projeto político nacional. Os paradigmas admitidos pelo processo decisório não estabeleceram uma relação adequada entre o discurso político que propõe a equiparação do Brasil ao Mundo Desenvolvido e as alternativas admitidas para a resolução dos problemas concernentes à educação. Os avanços eventualmente assinaláveis não tiveram a capacidade de contribuir para alterar o papel reservado ao Brasil na repartição internacional do trabalho.

Os dados disponíveis oferecem consistência à hipótese de que a identificação, seleção e escolha de alternativas de decisão política relacionadas com assuntos educacionais brasileiros foram influenciados por paradigmas que se caracterizam pela ênfase na reprodução do passado. Contraditoriamente, os objetivos dominantes na educação têm sido relacionados com a reprodução de um *status quo* freqüentemente criticado pelo discurso político. Como decorrência, dificilmente pode-se admitir que a educação brasileira tenha exercido o papel de fonte de desenvolvimento de paradigmas compatíveis com a Civilização Industrial, em termos comparáveis aos que predominaram nas culturas mais dinâmicas. A educação nunca se apresentou no Brasil como um espaço para o dissenso, e jamais foi aceita como uma força de transformação social.

O Brasil chega ao final do século XX defrontando-se, em condições desvantajosas, com os desafios da transitoriedade decorrentes das ondas de turbulência provocadas pela aceleração das mudanças mundiais contemporâneas, para os quais são ineficazes os paradigmas que ainda pautam a

cultura dominante e o processo decisório político. O Brasil poderá ingressar no século XXI sofrendo com o aprofundamento das atuais contradições que opõe o tradicionalismo às ondas de mudança que caracterizam a história contemporânea.

A hipótese de que a atual crise da educação brasileira é o efeito de uma crise estrutural mais ampla, parece consistente, sobretudo se forem aceitos os indícios de que os paradigmas que norteiam as decisões políticas são ineficazes para atender às demandas da transitoriedade. Não se pode esperar, em tais circunstâncias, resultados duradouros através da escolha de alternativas que se restrinjam a procurar resolver setorialmente os problemas da educação, omitindo a teia de relações que caracterizam a crise estrutural mais ampla. As alternativas mais consistentes para a superação dos impasses somente são identificáveis num cenário no qual a cultura brasileira desenvolva e consolide novos paradigmas que passem a regular todas as suas dimensões, e que melhor compatibilizem os seus processos telúricos com os desafios da transitoriedade.

A reversão do descrito cenário de crise da educação brasileira requer uma fundamental participação do Estado, sem dispensar a contribuição dos demais atores, interessados nas mudanças. Destaca-se o papel do Estado porque, entre os demais atores relevantes do sistema educacional, estão numerosos contingentes que não dispõem de um poder efetivo e nem controlam os recursos necessários para prover alternativas eficazes para a so-

lução dos problemas, e também aqueles que são motivados por interesses que se traduzem na preservação do *status quo* tradicional.

Entre as alternativas para ampliar a oferta de oportunidades de educação, não se pode considerar, sem reservas, as que se baseiem no pressuposto de que o ensino privado possa preencher plenamente o espaço da escola pública. O ensino privado nunca se dedicou à educação dita "popular" no Brasil, embora ele historicamente dominasse a oferta de matrículas, e a mudança em seu perfil de atendimento não pode ser esperada dentro do atual quadro de valores. Sem desprezar a contribuição das escolas privadas, deve-se assegurar um ensino público gratuito e de boa qualidade, um propósito que não tem sido suprido satisfatoriamente por nenhum sistema de bolsas de estudos. Esta é, também, a melhor alternativa para assegurar a renovação democrática das elites.

Outras questões importantes também podem ser deduzidas destas discussões, entre as quais cabe recomendar uma melhor compreensão da natureza e da evolução dos paradigmas que relacionam, historicamente, a cultura dominante no Brasil com os respectivos processos educacionais. Não estão suficientemente claros a especificidade dos paradigmas da cultura brasileira, ao longo da história, nem a forma como ocorreram a sua evolução e sua relação temporal com os processos educacionais. Também seria interessante confirmar a existência de tais relações, aparentemente simétricas, entre outras vertentes da cultura, comparando-as entre si.

26,6%; Cuba 20,8%; Chile 20,6%; Colômbia 14,2%; México 14,0%; Brasil 11,3%.

<sup>32</sup> Diversos autores fazem referências a distorções pedagógicas, descrevendo-as sob diferentes denominações, que podem ser atribuídos a um único fenômeno, a *pedagogia da opressão*. Preferiu-se tal denominação, relacionando-a com uma característica simétrica detectada no campo religioso, a chamada *teologia da resignação*. Possivelmente, o fenômeno possui vertentes comparáveis em todas as dimensões da cultura. V. DREFAHL, Harold. *A Cosmovisão Religiosa Dominante no Brasil e Sua Influência no Processo Decisório*. *Anais do 18º ENANPAD*, v. 3, p. 8 - 22. Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração. Curitiba. 1994.

<sup>33</sup> *Fórum Nacional*. *op. cit.* p. 107. Azuete Fogaça e Luiz Carlos Eichenberg. *Educação e competitividade*. PATTO, Maria Helena Souza. *op. cit.* p. 349.

<sup>34</sup> *Fórum nacional*. *op. cit.* p. 59. Alexandre S. da Rocha. *A educação no Brasil: um exercício de análise pragmática*. V. também, PILETTI, Nelson. *op. cit.* p. 169.

<sup>35</sup> Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Aparentemente esta Lei está embasada pelos mencionados paradigmas tradicionais, contendo concessões modernizantes. Entretanto, é prematura qualquer consideração a respeito de suas possíveis implicações futuras no processo decisório político.



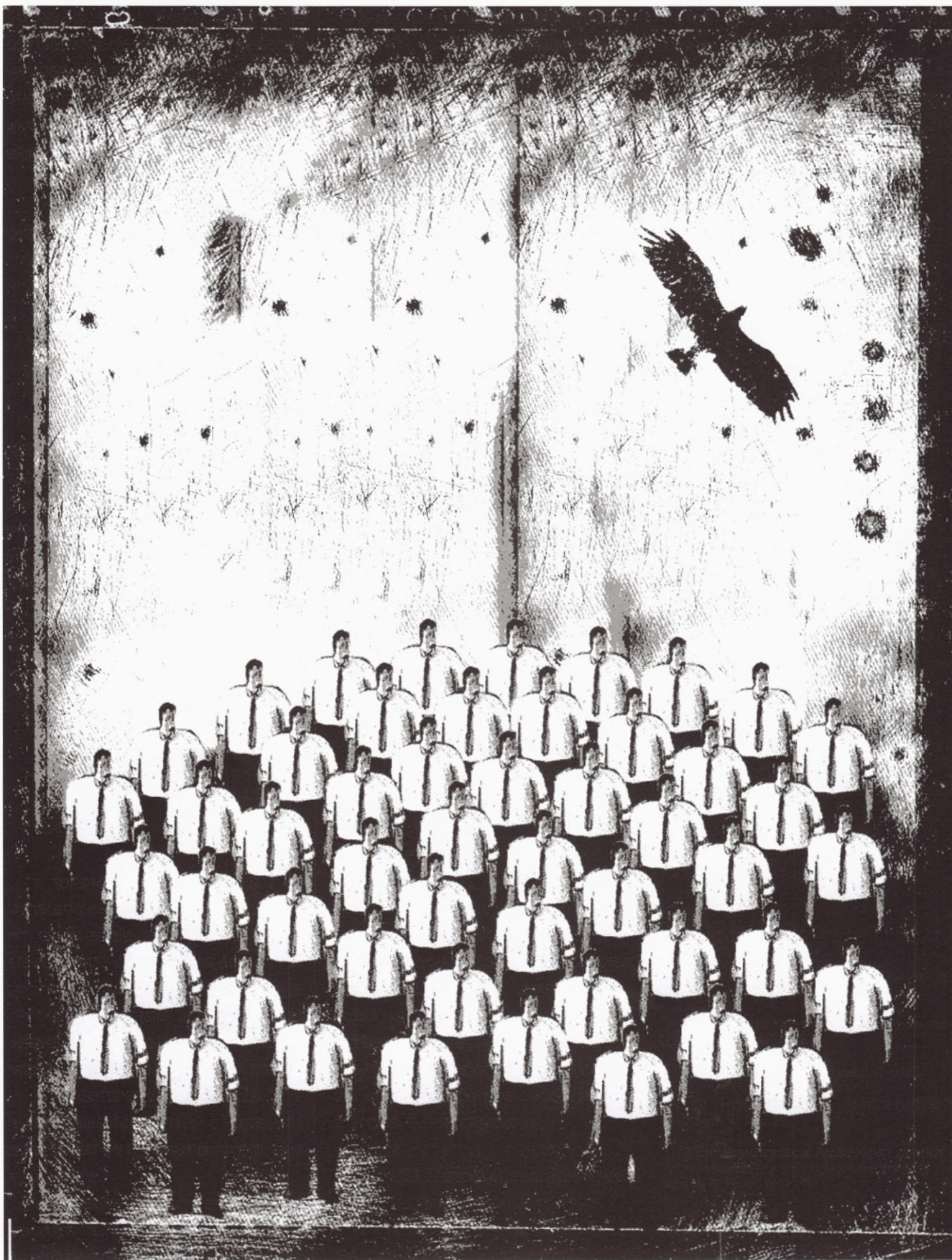


Ilustração Fred Lobo

# Questão Estudantil

PAULO SENA

Não há uma, mas várias “questões estudantis”. Como espaço de socialização, por excelência, da juventude, a universidade – ou, melhor dizendo, o ambiente universitário (incluindo as instituições isoladas) – proporciona a abertura de um amplo leque de possibilidades novas ao indivíduo ingressante. Este poderá ser um “estudante comum de sala de aula”, que eventualmente providencia, de imediato, um estágio para complementar desde já sua formação. Talvez tenha uma vivência universitária mais ampla, participando de atividades culturais, tais como grupos de teatro, jornais ou revistas universitárias, rádios livres, etc. Pode engajar-se nas associações atléticas ou tornar-se um militante nas entidades estudantis. É possível que ingresse na moradia estudantil e experimente a universidade como sua casa. Ou talvez faça tudo isso!

Não pretendemos explorar todas essas facetas. Vamos nos concentrar nos estudantes como atores que interferem coletivamente na vida da universidade ou da sociedade, isto é, focalizaremos o movimento estudantil que se expressa precipuamente através das entidades, embora outros segmentos adquiram papel político importante, como é o caso da moradia estudantil.

## OS ESTUDANTES E A MÍDIA

É comum a opinião pública identificar o movimento estudantil como expressão de uma minoria militante, representante de interesses partidários, negligente quanto às “questões estudantis” e sem representatividade junto a uma “maioria silenciosa”.

Tratar as características negativas, ampliá-las exponencialmente e esquecer as qualidades positivas é uma técnica de manipulação. Cuidado, ao difamar o movimento estudantil. Podia ser seu filho...

A imagem acima descrita é freqüentemente trabalhada na mídia, que entretanto há muito deixou de ter interesse nas questões de educação. Dize-me como fazes a cobertura e dir-te-ei que tipo de jornal és. Há muito o movimento estudantil deixou de freqüentar as páginas de “política” e “educação” para ser confinado ao caderno *teen*.

---

*Paulo Sena foi militante estudantil nos anos 80. Ex-diretor-geral do CA XI de Agosto (Direito-USP). Ex-coordenador da Associação dos Pós-Graduandos da USP/Capital. Mestre pela Faculdade de Direito da USP. Atualmente, assessor legislativo (concursado) da Câmara dos Deputados, área de Educação, Cultura e Desporto.*

Há o (mau) exemplo da *Folha de S. Paulo*, que hoje embute os temas referentes à educação no caderno “São Paulo”, como se não fossem temas nacionais. Provincianismo? Sobra? Não há mais caderno de educação, editor de educação, as pautas reforçam a imagem negativa do movimento estudantil. No caso desse veículo, não deixa de haver uma ingratidão histórica, não só pelo aspecto da luta estudantil em prol da liberdade de imprensa ou pela solidariedade oferecida quando houve a invasão do jornal no governo Collor, mas também quando se tem em conta o aspecto empresarial. O testemunho insuspeito de Cláudio Abramo<sup>1</sup> esclarece acerca da importância da cobertura do movimento estudantil para a sobrevivência do “poderoso rotativo” em fins dos anos 60. Onde a velha folha, do “Folhetim”, da lista amarela das diretas, que fazia propaganda contra seu concorrente recriando um diálogo sob o clima universitário do Café Paris?<sup>2</sup>

É raro o jornalismo investigativo, ou mesmo simplesmente opinativo acerca da educação. Proliferam as matérias que apenas reproduzem os textos oficiais das autoridades educacionais nacionais ou do Banco Mundial. Em se plantando, tudo dá. Esvaem-se importantes distinções. Por quanto tempo a imprensa noticiou como “piso” salarial os trezentos reais do novo fundo de valorização do magistério,<sup>3</sup> quando desde sempre se tratava de uma “média”? A dependência das “fontes oficiais” cria situações inusitadas. Vez por outra há pérolas, como a dita ao *Correio Braziliense*, de 07/05/95, em matéria sobre a evasão na universidade:<sup>4</sup> mesmo sem dispor de “dados atualizados e oficiais” o coordenador-geral de Programas e Projetos Especiais da Sesu deu um “quadro geral da situação”.

Ora, o que faz uma autoridade dizer e um jornal publicar “dados” que não são atuais e nem oficiais, mas que geram uma manchete bombástica? Constrói-se uma imagem negativa da universidade pública (ineficiente) e dos estudantes (desleixados, desinteressados, irresponsáveis).

Se o presidente da UNE engasga na concordância verbal diante do aparato televisivo, sentenciam: realmente, o provão é necessário. Entretanto, nada se diz quando consultor do BID faz distribuir em audiência pública na Câmara dos Deputados,<sup>5</sup> texto cujo resumo em português tem grafado “xuxús” (com “x” e acento) e “bedeu” (com “u”). Ah, esses nossos “aconselhadores”...

Ou quando membro do Conselho Nacional de Educação<sup>6</sup> lança livro sobre a nova LDB, com cópia da nova lei, já aprovada, não deixando de advertir que ela “está em tramitação no Senado”...

## OS PARTIDOS NO MOVIMENTO ESTUDANTIL

A construção da imagem negativa tem como um de seus eixos a “partidarização” do movimento, entendida como a presença de partidos na direção das entidades.

Não faltam aqueles que procuram confrontar a situação atual com aquela da década de 60, em que “não havia a manipulação pelos partidos”. Ocorre que, em primeiro lugar, os partidos estavam ou proscritos ou acudados, e a “vanguarda” do movimento não se identificava com os “partidos da ordem”, cujas ações e programas eram muito tímidos para sua disposição revolucionária.<sup>7</sup> Do movimento partiram quadros para a guerrilha – fenômeno não só brasileiro. A facção peronista do movimento estudantil foi constituir os

## NOTAS

<sup>1</sup> Cláudio Abramo, *A regra do jogo*. Companhia das Letras. 1993, p. 87. Diz o jornalista: “...passamos a cobrir o movimento estudantil, que se havia iniciado em 1967. Isso deu grande impulso ao jornal. A *Folha* passou a ser vendida em massa para os estudantes, bem como a *Folha da Tarde*...”

...Nessa época fiquei amigo de José Dirceu, que era presidente da União Estadual dos Estudantes de São Paulo, Luiz Travassos, presidente da União Nacional dos Estudantes, de Luiz Raul Machado, vice-presidente da UNE, aos quais muitas vezes dei abrigo e escondi da polícia”.

<sup>2</sup> O “Folhetim” nos anos 70 vinha com um tema central, debatido por intelectuais e políticos. O Café Paris, à saída da USP, reúne alunos e professores entre os frequentadores. Na propaganda, o personagem “Estadão” criticava a volta das passeatas. Ao que retrucava o personagem “Folha”: “Os estudantes estão com a razão”.

<sup>3</sup> O nome completo do fundo é Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, previsto na Emenda Constitucional nº 14 e regulamentado pela Lei nº 9.424/96.

<sup>4</sup> Desde 1995, vez por outra ventila-se o “dado” segundo o qual a evasão no 3º grau atingiria 50%. Há uma evidente superestimação uma vez que:

– não há registro que tome a mesma turma. Apenas o número dos que entram e saem a cada ano. Isso não é, conceitualmente, evasão;

– é preciso coerência conceitual. Grande parte do diagnóstico dos estudiosos do MEC baseia-se nos estudos de Sérgio Costa Ribeiro. Este diz, sobre o 1º grau (“A pedagogia da repetência”, *Estudos Avançados*, nº 512, p. 9): “Verificamos que a tão propalada evasão entre a 1ª e a 2ª séries é simplesmente desprezível... e que a repetência, esta sim é importante.

Essa discrepância é consequência, entre outras, da dupla contagem dos alunos nos censos escolares que, devido a altas taxas de repetência, mudam de escola sem, no entanto, saírem do sistema ou então são rematriculados na mesma escola como alunos na nova série.

... Nessas circunstâncias, a evasão indicada pela estatística oficial é mais de dez vezes maior que a calculada pelo modelo Profluxo” (modelo utilizado pelo pesquisador).

Ora, isso tudo, *mutatis mutandis*, vale para o 3º grau. Nos anos 80, foi criada na USP uma Comissão pelo reitor Goldemberg para verificar os casos de evasão. O que a representação estudantil constatou foi uma série de duplas contagens e erros metodológicos que ocorriam. A irreverência acadêmica apelidou a Comissão de *gold-busters*.

<sup>5</sup> Trata-se do resumo em português “Como será o ensino superior no ano 2000?”, de Cláudio Moura Castro, p. 10, que menciona “xuxús murchos” (*sic*) e “bedeu fazendo chamada” (*sic*). Foi distribuído em audiência pública em 3/12/96.

<sup>6</sup> Ver Arnaldo Niskier, *LDB: a nova lei da educação*, Edições Consultor, 1996, p. 301.

<sup>7</sup> Ver Arthur José Poerner, *O poder jovem – história da participação política dos estudantes brasileiros*, Civilização Brasileira, 1968. À página 197, o autor comenta a posição da AP (Ação Popular), tendência da qual são oriundos vários quadros hoje no poder, que sustentava não existir

*montoneros* na Argentina. Aliás, este país é um caso emblemático. Tem um movimento estudantil tradicionalíssimo, com profundas raízes fincadas no movimento reformista de Córdoba (1918). Lá, o movimento estudantil foi, desde sempre, partidarizado. Ao lado da FUA (Fundação Universitária Argentina), conviveram outras entidades, como a da JUP (peronista).

Onde queremos chegar?

A presença partidária não é um mal em si. Quanto mais estudantes pertencerem a partidos, mais claras as posições, maior o grau de politização, enfim, mais cidadãos se interessam pela política e tomam posição – o que é bom para a democracia. Ou não?

Também será maior a capacidade de pressão sobre as respectivas cúpulas partidárias para assumir os programas do movimento. Nesse sentido, o movimento estudantil argentino, no período de redemocratização arrancou do presidente Raul Alfonsín,<sup>8</sup> a reafirmação do “programa de Córdoba”. O movimento teve, no período, uma grande vitória, ao ver transformado em realidade o *slogan* “un sólo grito, ingreso irrestricto”.

Assim, parece-nos muito simplista e preconceituosa a apresentação da presença partidária como um vício. Vício que pode acompanhá-la é o *aparelhismo*, isto é, a transformação da entidade estudantil em órgão partidário. Isso ocorre, sem dúvida, em algum grau, mas é o único aspecto posto em relevo pela mídia, que entretanto expõe a questão de forma abstrata, sem se manifestar nas questões realmente relevantes. Por exemplo, a recente visita de autoridades chinesas ao Brasil. É ideologicamente incômodo para a liderança comunista da UNE recordar a Praça da Paz Celestial.<sup>9</sup> Talvez seja muito exigir dos

líderes que enfrentem a cúpula de seu partido. Mas era um dever de ofício, à luz da Carta de Princípios da UNE,<sup>10</sup> que a entidade protestasse contra a manutenção da prisão de estudantes que, *nessa condição*, foram detidos. Foi a omissão política mais grave da UNE nos últimos tempos, a recusa da solidariedade aos estudantes chineses, transcendendo as antipatias ideológicas.

Há mais de dez anos subscrevi um programa<sup>11</sup> que dizia:

“Ao movimento estudantil cabe, primeiramente, levar adiante suas prioridades. Suas entidades devem, bem por isso, manter independência dos partidos políticos. Não significa, como se pode contra-argumentar, que as entidades devem ser apolíticas, mas sim que devem expressar as aspirações dos universitários”.

Como “independentes” combatíamos o aparelhismo e a “gestão burocrática” do movimento. Elementos, aliás, presentes no maio de 68, brasileiro ou francês.<sup>12</sup>

Assinaria embaixo, novamente. O que cumpre é pressionar os militantes partidários, criar mecanismos de gestão, para que respeitem a autonomia do movimento, e ao invés de apenas trazer para ele as propostas de seu partido, fazer o caminho inverso: do movimento para o partido.

Isso não significa apagar a história dos partidos no movimento, ou desconhecer que eles foram, e são, importantes para mantê-lo.

Há dois antídotos eficazes contra o aparelhismo: a existência dos “independentes”, cuja coesão se dá em torno das propostas de democratização do movimento e a presença de várias correntes partidárias, porque assim

umas fiscalizam as outras.

Ambas as vertentes não podem prescindir uma da outra.

## MOBILIZAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE

**C**oloca-se em dúvida a representatividade do movimento, como se fosse sua obrigação primordial prová-la a todo momento, promovendo a cada dia megamanifestações, “passeatas dos cem mil”.

Marialice Foracchi,<sup>13</sup> uma das maiores pesquisadoras sobre a juventude brasileira, dizia:

... O movimento estudantil tem uma característica muitas vezes assinalada, mas pouco compreendida: irrompe por “surtos”, num ritmo de ascenso e descenso que torna os seus objetivos tão discutíveis aos olhos da opinião pública. Ocorre que tais oscilações não reproduzem uma dinâmica interna do movimento estudantil, comprovadora da sua debilidade e, sim, uma característica da sociedade na qual ele se insere e da qual constitui expressão única de vitalidade política. O ritmo de ascenso e descenso, que se acredita próprio do movimento estudantil, nada mais é senão o ritmo das tensões ao longo das quais ele se forma.

Conclui a autora, que a “potência” do movimento estudantil não deve ser vista em termos de mobilizações permanentes, mas sim de sua capacidade de arregimentação, mesmo momentânea.<sup>14</sup> Diríamos: sua capacidade de tornar-se porta-voz da socie-

dade. Quanto a isso, o movimento estudantil cumpriu seu papel, não só em 68, mas em muitos outros momentos: nas campanhas da Anistia e Diretas-já, e recentemente com os “cara-pintadas”. Em todos esses momentos, deu provas de sua representatividade.

## QUESTÕES ESTUDANTIS X QUESTÕES POLÍTICAS

*O movimento estudantil tem na fusão da luta reivindicativa com a luta política o seu estilo característico de luta.*  
Marialice Foracchi<sup>15</sup>

A polêmica acerca da priorização das lutas relativas à Educação, de interesse do “estudante comum de sala de aula”, ou a luta política, sempre foi elemento constitutivo dos movimentos estudantis.

Mesmo durante o histórico movimento de Córdoba, no 1º Congresso Nacional de Estudantes convocado pela FUA,<sup>16</sup> o presidente da mesa advertia: “Este é um congresso universitário, e há de estudar os problemas com espírito universitário. Quero dizer que a tudo ele é alheio, menos às questões de pedagogia superior”. Esses dizeres não representavam, certamente, a facção reformista radical.

É comum a crítica da “politização” do movimento em detrimento das questões “propriamente educacionais”. A UNE surgiu num contexto de luta contra o Estado Novo (1937) e engajou-se pelo ingresso do Brasil na 2ª Guerra Mundial ao lado das forças que combatiam o Eixo.

Entretanto, seus compromissos políticos não levaram ao abandono das questões referentes à educação. Sobretudo nos anos 60, quando se estreitam as relações com o movimento

estudantil latino-americano,<sup>17</sup> e são realizados, no início da década, os Seminários Nacionais de Reforma Universitária (Salvador, 1960, e Curitiba, 1962). Em 1963, Marialice Foracchi realiza pesquisa sobre o estudantado da USP, em que identifica como principais preocupações: cursos mais ajustados à prática (11%), melhor equipamento técnico (13%), maior número de aulas práticas (15%) e reestruturação do curso (30%). São os temas da reforma universitária, que levantam naquele mesmo ano uma greve nacional – a greve do terço, que em São Paulo se iniciou a partir de demandas ligadas à qualidade do ensino (greve pela federalização do Mackenzie) e em protesto contra a condução do concurso de cátedra de Direito Romano, na Faculdade de Direito da USP.<sup>18</sup>

Na verdade, ambas as questões – “política” e “educacional” – sempre estiveram presentes, porque a UNE e as demais entidades gerais e de base têm essa dupla função, identificada na epígrafe. É certo que a “priorização” de uma ou outra serviu desde sempre como senha para as divisões políticas internas, expressando-se nas votações para inversão de pauta, muito comum nos anos 80. Algumas correntes bradavam: “Prioridade para a Universidade”, sem deixar de defender como segundo ponto na pauta, a “Conjuntura Nacional”.

Tais nuances já estavam presentes em 1968-1969, em que a chapa de José Dirceu procurava enfatizar a universidade.<sup>19</sup>

Nos dias de hoje, como nos anos 80, perduram essas disputas entre algumas facções e outras junto aos “independentes”.

A preocupação com a “educação” repercute ainda na estrutura de cargos

das entidades (diretores “de área”: exatas, humanas, biológicas, de ensino, pesquisa, etc.). Valorizam-se os “encontros de área”, menos “políticos” e mais “temáticos” (o que não significa que estes também não sejam “políticos”. Em outro contexto, o do “recuo tático”, Jean Marc Van der Weld<sup>20</sup> defendia a priorização dos encontros de área, como forma de manutenção de um mínimo de organização nacional).

Os anos 80 conheceram um novo tipo de reunião: os encontros de “escolas pagas” organizados pela UNE e pelas UEEs.

A partir de 1996, a UNE chega à Internet.<sup>21</sup>

## O GOVERNO UNIVERSITÁRIO: PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL

A greve nacional do “terço” garantiu a participação dos estudantes nos órgãos colegiados, mas não na porcentagem reivindicada. Sobreveio a ditadura. Na eferescência de 68 multiplicam-se as comissões paritárias. Sobrevém o AI-5, e os Decretos nºs 228 e 477. Criam-se “pré-requisitos” (inelegibilidades) para a participação nos colegiados (nota mínima, nenhuma disciplina atrasada, etc. num contexto em que a liderança estudantil estava foragida).

Cindem-se as posições no movimento. Alguns grupos procuram aproveitar os espaços e alargá-los, sustentando a tradição de Córdoba. Outros vêm nos colegiados “coisa da ditadura”. Esse é o debate entre fins da década de 70 e meados da década de 80. É o que ocorre na USP.

Em 1972, articula-se na USP o Conselho de Centros Acadêmicos, embrião do DCE-livre reconstruído em 1976. Circula clandestinamente o jornal

partido revolucionário no Brasil, propugnando pela união futura dos grupos “pré-revolucionários” existentes.

<sup>8</sup> Ver Ruben Levenberg e Daniel Merolla, *Un solo grito - crónica del movimiento estudiantil universitario de 1918 a 1988*, FUBA (Federación Universitaria de Buenos Aires), 1988, pp. 122-123. Em seu discurso ante a Asamblea Legislativa, o presidente Alfonsín diz: “Consideramos a la Universidad como un órgano fundamental para la formación de una conciencia democrática y social en el país. (...) Para el gobierno de la Universidad, hemos sostenido permanentemente principios de la Reforma Universitaria iniciada en 1918, a los cuales adherimos con la convicción más absoluta de su constante e histórica vigencia (...) (...) Pondremos inmediato remedio, implantando un régimen de gobierno y administración de las casas de estudio que se apoye en los principales reformistas de la conducción tripartita, el diálogo entre los claustros y dentro de cada uno de éstos, el coloquio intelectual e dinámico y fecundo y la democratización integral del sistema”.

<sup>9</sup> À época dos fatos, a direção da UNE, ocupada pelo PT, solidarizou-se. Tive a oportunidade de ler, em Pyongyang (durante o 13º Festival Internacional da Juventude e dos Estudantes) em manifestação convocada pela IUSY, Partido Social Democrata da Suécia, PCI italiano (pré-PDS), documento de solidariedade de partidos e entidades latino-americanos. Subscrito também pelo secretário-geral da UNE, Vítor Salazar.

<sup>10</sup> Ver Luiz Henrique Romagnoli e Tânia Gonçalves, “A volta da UNE”. *História Imediata*, nº 5, Alfa-Omega, 1979, p. 55. Diz a Carta: “... 4 – A UNE deve manter relações de solidariedade com todos os estudantes e entidades estudantis do mundo”.

<sup>11</sup> Carta “Haja” ao 6º Congresso da UEE-SP (de 4 a 6 de outubro de 1985), que reunia “independentes” e peemedebistas.

<sup>12</sup> Ver Daniel Cohn-Bendit, *O grande bazar*, São Paulo, Brasiliense, 1988, pp. 38-39. Dizia o líder estudantil, acerca de um dos momentos de 68: “Não tínhamos um objetivo político claro e imediato e sim uma aposta a ser ganha, na força e na autonomia do movimento”. E adiante, à p. 40: “Não se pode criticar uma organização revolucionária em função de sua análise política da realidade, e sim porque ao querer fazer passar esta análise a qualquer preço, ela deixa de ter sensibilidade para o que está acontecendo de fato”.

<sup>13</sup> Ver Marialice Mencarini Foracchi, “Aspectos da vida universitária na sociedade brasileira”, *A participação social dos excluídos*, São Paulo, Hucitec, 1982, p. 48.

<sup>14</sup> Daniel Cohn-Bendit, (*op. cit.*, p. 29) esclarece que sua força estava em “verbalizar o que muitos tinham vontade de dizer”, sem maiores intenções táticas.

<sup>15</sup> Ver Marialice Mencarini Foracchi, *op. cit.*, p. 49.

<sup>16</sup> Ver Ruben Levenberg, e Daniel Merolla, *op. cit.*, p. 25. O Congresso foi realizado de 20 a 31 de julho de 1918.

<sup>17</sup> Ver Marialice Mencarini Foracchi, “Estudante e política no Brasil”, *A participação social dos excluídos*, *op. cit.*, p. 56. Ver Arthur José Poerner, *op. cit.*, pp. 200-203.

A *Ponte* – referência explícita à UNE, a partir dos versos de uma canção popular: “O que um muro separa, uma ponte UNE...” Os Estudantes ocupam os poucos espaços nos órgãos colegiados. É o caso do representante dos alunos na Congregação do Instituto de Geologia: Alexandre Vannuchi Leme.

O assassinato de Alexandre pelas forças repressivas traz à universidade medo e indignação. Dois anos depois o CCA articula a Chapa “28 mil” (número de alunos da USP) ao Conselho Universitário. Dela participa, entre outros, Francisco Graziano Neto. Nos anos seguintes haverá oscilação entre participação ou não, de acordo com a tendência que ocupar o DCE-livre “Alexandre Vannuchi Leme”.

Com a redemocratização, elimina-se parte do “entulho autoritário”, como as antigas restrições à participação. A partir de 1985, os colegiados passam a contar anualmente com “RDs” (representações discentes).

Paralelamente a esse processo, algumas universidades católicas implantam a paridade (não mais o modelo de Córdoba estudantes - professores-ex-alunos, sendo estes substituídos por funcionários). Nas Instituições Federais vige a regra 20%, prevista em Portaria do Ministro Eduardo Portela.

Recentemente, a Lei nº 9.192/95 regulamentou o processo de escolha dos dirigentes e definiu que o colegiado que escolhe os reitores deve contar com o número de 70% de membros do corpo docente. A regra foi “quase” reproduzida na nova LDB (Lei nº 9.394/96, art. 56 parágrafo único) – que não contém a palavra “mínimo” (o que pode ensinar, por exemplo, nas Comissões Permanentes do Conselho Universitário da USP, o aumento do número de estudantes).

A paridade continua como bandeira

de algumas correntes do movimento.

## O MOVIMENTO ESTUDANTIL NOS ANOS 90

O movimento estudantil é marcado por sua época. Nos anos 60, a explosão revolucionária da juventude; nos anos 70, a paciente resistência e a campanha da Anistia; nos anos 80, a redemocratização e as “Diretas-já”. E os anos 90?

Chegamos à década com uma situação consolidada do movimento, em que duas são as forças políticas que detêm a hegemonia: PC do B e PT (com diferentes correntes internas). Após seguidas gestões do PT desde 1987, o PC do B recupera a direção com a eleição de Patrícia de Angelis para suceder Cláudio Langoni, que conduzira um processo de reunificação do movimento, a partir da substituição das eleições majoritárias por proporcionais. Todas as correntes passam a ter espaço na direção. Entretanto, a coabitação é conflituosa.

Em 1992, dá-se o último “surto” com a tomada das ruas pelos “cara-pintadas”, na gestão de Lindberg Farias. Está próximo o *impeachment* de Fernando Collor e volta, por curto espaço de tempo, a imagem positiva dos estudantes na mídia, embalada pelas passeatas e pela recente exibição da minissérie global *Anos Rebeldes*. Não há manifestação em que não toque a música de Caetano Veloso (*Alegria, Alegria*).

Cai Collor. No Planalto, o presidente Itamar faz questão de demonstrar sua gratidão aos estudantes, recebidos sem marcar audiência.

As lutas concentram-se na questão das mensalidades.

Assim está o movimento quando assume Fernando Henrique Cardoso.

## A UNE E O PROVÃO

A UNE posicionou-se contrariamente ao "Provão", introduzido inicialmente, a partir de novo texto enxertado na Medida Provisória que extinguiu o Conselho Federal Educacional. Com o projeto de conversão transformou-se a Medida Provisória na Lei nº 9.131/95.

A entidade apresentou como argumentos centrais:

– Uma única prova não avalia. A medida pode transformar-se em instrumento de discriminação dos alunos oriundos de escolas mal classificadas no "provão", quando de sua tentativa de ingresso no mercado de trabalho. Empresas anunciaram que utilizariam o "provão" como critério de seleção.

– Ao invés de contribuir para a melhoria do ensino, apenas puniria o aluno.

A UNE tem toda legitimidade para levantar essa questão, que entretanto não nos parece ser a mais importante. O "provão" não é um bom instrumento, entre outros motivos porque não maximiza o desempenho do aluno no teste. Qual a atitude normal daquele nosso conhecido personagem, o "estudante comum de sala de aula", quando vai fazer uma prova de seu curso regular: revisar a matéria, "rachar" na véspera e maximizar seu resultado. Isso não ocorre com o "provão", já que a nota pode, supostamente, apenas ter um efeito indireto. Por que um formando de boa escola, com domínio de uma língua estrangeira, experiência em estágio e bom manejo de informática temeria uma má nota no provão? Por que deixaria de ir namorar, ir ao cinema ou ver um jogo de futebol na véspera? Como uma empresa compararia as notas de diferentes candidatos que

fizeram "provão" em diferentes anos?

Finalmente, será que é esse o caminho de avaliação da universidade – apenas o mercado em sentido estrito? Não deixa de ser emblemático que na vigorosa propaganda que o MEC fez do "provão" tenham sido contratados Paulo Autran (ex-estudante de Direito) e Gilberto Gil (Administração de Empresas), que seriam exemplos de "inadaptação" ao mercado, porque, ainda bem, temos menos um advogado e um administrador na ativa, e dois "monstros" da cultura brasileira. Você diria que a universidade falhou com eles? Se o ambiente cultural da universidade contribuiu, pouco que seja, para suas carreiras, a universidade teve um estrondoso sucesso que jamais seria apurado por algo como o "provão".

Mas existem outras críticas que colocam em dúvida a utilidade do "provão":

– Concessão a instituições (Fundação Carlos Chagas e Cesgranrio), por mais respeitáveis que sejam, do *status* de Supremo Tribunal do Conhecimento.

– "Cursinhificação" dos cursos, isto é, ênfase na aptidão para fazer o "provão", que fatalmente será elaborado segundo um modelo, dentro de um estilo. Já no primeiro ano surgiram cursinhos. Que professor deixará de dar as dicas a seus pupilos: "Leiam os textos da Carlos Chagas"? Virão os simulados. Isso tumultuará a vida do formando exatamente no ano de preparação de seu ingresso no mercado.

– O fato de o exame ser nacional, mas aplicado aos alunos do último ano, isto é, não se basear no currículo mínimo. No último ano os alunos estão cursando matérias profissionalizantes, "habilitações específicas" e/ou fazendo estágio.<sup>22</sup>

<sup>18</sup> Ver Marialice Mencarini Foracchi, *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*, Companhia Editora Nacional, 1965, p. 252. Nos Arquivos do CA XI de Agosto, encontram-se números do boletim *B.O.* da gestão de Léo Pastori, que historiam o movimento grevista.

<sup>19</sup> Ver Luiz Henrique Romagnoli e Tânia Gonçalves, *op. cit.*, p. 11.

<sup>20</sup> *Idem*, *ibid.*, p. 15.

<sup>21</sup> Ver *Nexo*, Ano I, nº 11, abril de 1996, p. 1. Boletim da UNE.

<sup>22</sup> Argumento apresentado pelo prof. Flávio Fava, reitor da USP, em artigo de 11/10/96, na *Folha de São Paulo*.

<sup>23</sup> Ver *Correio Braziliense*, de 20/04/96, p. 5, caderno "Correio da Galera".

<sup>24</sup> Já me detive nessa questão em dois outros trabalhos. (*A universidade pública e seus inimigos e A reforma da Educação*). É importante mencionar o estudo do Banco Mundial "Brasil – A Poverty Assessment", 1995, vol. I, p. 51, onde se lê: "We have improvised by piecing together information from different sources as did an earlier analysis". Robison Castro, em Nota Técnica da Consultoria de Orçamentos do Senado Federal (extrato reproduzido na "Carta de Conjuntura" do Corecon-DF, nº 46 de 1996, pp. 10-70) esquadrinha as duplas contagens.

<sup>25</sup> Daniel Cohn-Bendit, *op. cit.*, p. 31.

<sup>26</sup> Conselhos Nacionais de Entidades Gerais, instância da UNE que reúne as Uniãos Estaduais de Estudantes (UEEs) e os Diretórios Centrais de Estudantes (DCEs).

<sup>27</sup> Ver Luiz Henrique Romagnoli e Tânia Gonçalves, *op. cit.*, p. 46.

Sem dúvida devem ser combatidas a má qualidade – “as fábricas de diplomas”. Deve haver um sistema de indicadores mais amplo. As primeiras informações sobre o “provão” confirmam o que se sabia: as universidades públicas (nas quais houve maior adesão ao boicote promovido pela UNE) obtiveram os melhores desempenhos. As escolas privadas foram mal.

## A UNE E O GOVERNO FHC

**A**pós o *impeachment*, os estudantes voltaram às ruas<sup>23</sup> para protestar contra a política educacional do governo, tendo como temas: mensalidades, “provão”, e as propostas inicialmente contidas na Proposta de Emenda Constitucional nº 233, que se revelavam mais ameaçadoras às bandeiras históricas do movimento: desconstitucionalização da Autonomia Universitária e enfraquecimento do princípio da gratuidade. A retirada de ambos os tópicos pelo relator fez o movimento concentrar-se na questão do “provão”.

Momentaneamente, os estudantes não conseguem assumir seu mais grato papel – o de porta-vozes da sociedade.

Não são – lembramos a lição Foracchi – as divergências políticas internas do movimento estudantil (“as picuinhas”) que o paralisam, mas as próprias divisões no seio da sociedade quanto ao governo atual. No plano reivindicativo, volta-se para uma luta “defensiva”, expressa em 1996 pelo boicote ao “provão”.

É grande a perplexidade. Chega ao Ministério um egresso da comunidade acadêmica, cercado de um *staff* de alto nível que construiu ao longo de vários anos seu programa, aproximando-se muito das orientações do sistema Banco Mundial–Banco Interamericano.

Estes têm patrocinado uma postura antiuniversitária, com não poucos sofismas e “dados” inconsistentes, contaminados por duplas contagens.<sup>24</sup>

O MEC é, de longe, o ministério de mais iniciativa do governo, sendo seu titular provavelmente o ministro de melhor imagem na imprensa.

## FUTURO E TRADIÇÃO

O sucesso do movimento depende de sua capacidade de conseguir integrar em um só movimento tanto a crítica radical e intransigente do sistema quanto a necessidade de transformações reais, de ordem prática.

Daniel Cohn-Bendit<sup>25</sup>

**A**s bandeiras não envelhecem, reconstróem-se.

No plano da conjuntura nacional, o movimento orienta-se para a resistência à privatização da Companhia Vale do Rio Doce. Mantém a tradição da campanha “o Petróleo é Nosso”. Será o próximo teste das ruas.

No plano da luta reivindicativa, falta ao movimento um programa que lhe permita antecipar-se às iniciativas do MEC. Hoje, assim como o Legislativo, o movimento estudantil “corre atrás”, tentando entender o que está acontecendo.

A UNE começou por abrir mão de uma importante posição tática, ao renunciar à participação no 1º turno do processo de escolha dos membros do Conselho Nacional de Educação – CNE, quando poderia ter lançado ex-presidentes ligados às principais correntes.

A oposição às iniciativas que confrontam as posições da entidade (“provão”, desconstitucionalização da

autonomia) não se dá simultaneamente à criação de canais de diálogo e negociação com o Executivo, acerca de temas convergentes (“Universidade Solidária”, campanhas de alfabetização ou recrutamento de crianças fora da escola, convênio MEC–INCRA para educação nos assentamentos rurais, ensino noturno). Nem tudo que vem do MEC ou do Banco Mundial é intrinsecamente maligno... Por exemplo, a Resolução nº 12 do FNDE (“dinheiro na escola”) representa um importante instrumento, além de ser indutor da formação de APMs, o que é extremamente positivo.

Falta um maior intercâmbio de experiências com os movimentos estudantis, sobretudo da América Latina. É preciso ouvir como os estudantes argentinos e chilenos resistem às políticas da escola do Banco Mundial. Em 1960 foi realizado um Seminário Latino-Americano. Por que não retomar essas experiências?

Avizinha-se a Conferência da Unesco sobre o ensino superior, para a qual o movimento deve preparar-se.

A SBPC tem feito reuniões temáticas. Por que não Conegs<sup>26</sup> temáticos? Propiciariam uma nova fase de formulação.

É preciso reconstruir mais uma tradição: o engajamento da UNE na solução das questões do ensino fundamental para as crianças fora da escola e alfabetização dos adultos. Esta sempre foi uma bandeira da UNE, não do Banco Mundial. Por que deixá-lo sofismar, manter um cenário em que para se aplicar recursos no 1º grau, deve-se tirá-lo da universidade? Quem disse?

Recente documento do MEC, disponível na Internet, faz diagnóstico atual das universidades. É preciso debatê-lo, respeitar a qualidade dos formuladores do MEC e descobrir as

fragilidades, as divergências e as convergências.

O MEC aponta para a necessidade do ensino noturno nas federais. Por que não pode haver uma ação conjunta em torno desse objetivo?

Hoje, a partir dos dados acerca do ensino médio, prevê-se que a população estudantil, congelada há anos no patamar de 1,5-1,6 milhão vá aumentar a partir da pressão de demanda gerada por mais conclusões do ensino médio. A expansão aguça o apetite do setor privado – o que está claro nos debates em torno da PEC nº 370.

Entendemos que a expansão se deva dar em ambos os setores, respeitados apenas os requisitos de qualidade.

Para trabalhar a expansão no setor público, o movimento estudantil, tem duas vertentes possíveis:

– Iniciar campanha pela introdução do ensino noturno. Esta não pode ser por decreto. É preciso, respeitando a autonomia, que o Estado crie um

sistema de estímulos para a adesão a essa política (leia-se, recursos. Há, porém, que se estabelecer critérios, verificar caso a caso a relação professor–aluno, etc.).

– Passar a defender o ingresso irrestrito (modelo argentino), o que se contrapõe ao princípio da seleção. Trata-se de questão polêmica, uma vez que pode ser afetada a qualidade.

O movimento estudantil é muitas vezes surpreendente. Julgam-no adormecido e irrompe novo surto, que entre erros e acertos traz à tona suas características: generosidade, idealismo. Essas as características que o fizeram credor de todos nós que um dia dele fizemos parte, e que nos trazem, por fim, à aventura de voltar a esse assunto depois de tantos anos. Saudando o 60º aniversário da UNE, envio meu abraço a todos – para usar a comovida expressão de seu ex-presidente José Serra,<sup>27</sup> ao abrir o Congresso de reconstrução da UNE, em Salvador, em 1979 – estudantes de ontem e de hoje.



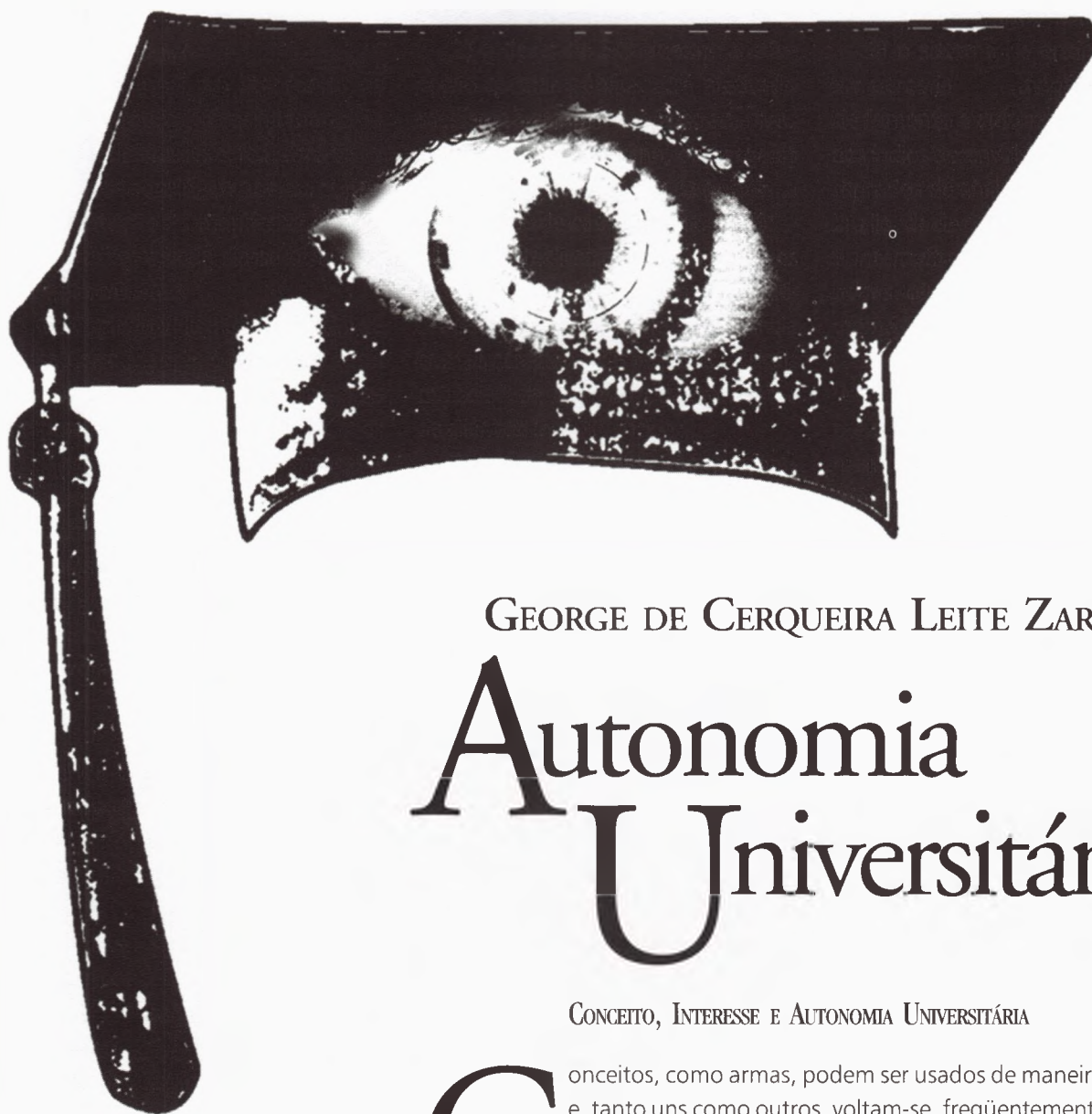


Ilustração: Fred Lobo

GEORGE DE CERQUEIRA LEITE ZARUR

# Autonomia Universitária

CONCEITO, INTERESSE E AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA

*George de Cerqueira Leite Zarur é antropólogo e economista, Ph.D pela Universidade da Flórida, ex-pesquisador-visitante da Universidade de Harvard, ex-pesquisador do CNPq, assessor legislativo (concursado) da Câmara dos Deputados para a área de educação, ciência e tecnologia, autor de diversos livros e artigos publicados em periódicos especializados.*

*Desejo agradecer aos colegas assessores legislativos Heloisa Helena Lobo e Paulo Sena Martins, que trabalharam na Comissão Especial encarregada da PEC nº 233-A, pela cessão de diversos dos documentos usados para a redação deste artigo.*

**C**onceitos, como armas, podem ser usados de maneiras diversas e, tanto uns como outros, voltam-se, freqüentemente, contra aqueles que os empunham.

O uso adequado de determinados conceitos representa uma precondição essencial para o exercício do poder. O vínculo do conceito com o poder torna-se crucial quando aquele sugere um entendimento que imponha uma intervenção – transformado em lei, possui um caráter impositivo.

O recente debate sobre a autonomia universitária, no âmbito do Congresso Nacional, tem, dentre outros méritos, o de demonstrar como variam os conceitos e o discurso construído ao seu redor, bem como a maneira como são interpretados e aplicados, de acordo com os interesses daqueles que os usam.

A forma usada por cada uma das partes envolvidas na discussão para transformar sua visão, sua "interpretação", em norma jurídica de acordo com seus interesses consiste em identificá-los, no que for possível, com o interesse da sociedade como um todo.

Este artigo descreve as motivações e os argumentos que fundamentam a atual discussão sobre a autonomia universitária, as razões, os interesses e os movimentos táticos utilizados pelos atores sociais, indivíduos e representantes de instituições, envolvidos na discussão do assunto.

Busca, também, o que parece ao autor deste artigo, o efetivo interesse social.

### OS PRIMEIROS MOVIMENTOS DO MEC: SUAS RAZÕES PARA A EMENDA DA AUTONOMIA

O art. 207 da Constituição estabelece que:

As universidades gozarão de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

**E**m inícios de 1996 foram acrescentados dois parágrafos, por meio de emenda. O primeiro faculta às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, e o segundo estende a autonomia universitária a instituições de pesquisa científica e tecnológica.

A discussão da autonomia universitária passou a representar um dos mais interessantes debates políticos recentes, com o envio ao Congresso Nacional da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 233-A, de 1995, pelo Poder Executivo, patrocinada pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Essa PEC tratava de uma série de assuntos relativos à educação fundamental e média. No que se refere à educação superior, alterava o art. 207, apenas, adicionando-lhe ao *caput* a

expressão “na forma da lei” e um parágrafo. Ficava o artigo com a redação seguinte:

“Art. 207 - As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia .....”

“Parágrafo único. A lei poderá estender às demais instituições de ensino superior e aos institutos de pesquisa diferentes graus de autonomia”.

Para análise da PEC nº 233-A/95, como manda o regimento da Câmara dos Deputados, foi criada uma comissão especial, dirigida pelo falecido deputado Elias Abrahão e tendo como relator o Deputado José Jorge. Enquanto os aspectos relativos aos ensinos fundamental e médio tiveram uma tramitação legislativa sem maiores problemas, a alteração do artigo 207 foi caracterizada por intenso debate, oposição e, por fim, pela negociação entre os setores interessados.

Uma das primeiras análises críticas da PEC nº 233-A foi a realizada pelo autor deste artigo na Assessoria Legislativa da Câmara dos Deputados, em janeiro de 1996. Nesta ocasião (Zarur, 1996) ficou evidenciado que:

A adição ao art. 207 da expressão “na forma da lei” seria redundante e, portanto, desnecessária, uma vez que a autonomia, não se confundindo com “soberania”, estaria sempre circunscrita por uma série de leis, decretos e portarias. Todas as normas em vigor ou propostas (caso da LDB) referentes às instituições de ensino superior já desempenhariam este papel, sem a necessidade de alteração constitucional. Assim, a regra da autonomia seria auto-aplicável. A alteração constitucional,

remetendo a matéria à lei ordinária, poderia ter o efeito de “desconstitucionalizá-la”, pois a autonomia poderia ser alterada por procedimentos legislativos relativamente simples. Daí ser indicada para o caso uma lei complementar.

Não obstante os aspectos desfavoráveis acima, a inovação traria a vantagem da clareza que deve caracterizar toda norma jurídica. Embora pelo art. 209 da Constituição caiba ao poder público a autorização e a avaliação da qualidade do ensino privado, há casos na Justiça em que as universidades particulares procuram escapar desses controles por meio do recurso ao art. 207.

Os principais motivos alegados pelo MEC para regulamentação, por lei, da autonomia universitária podem ser encontrados em dois documentos que contradizem alguns dos argumentos acima. Um desses é um artigo de autoria da professora Eunice Durhan – “A autonomia em questão” – e o outro, um ofício do Ministro da Educação ao presidente da Comissão Especial encarregada da PEC nº 233-A.

Os principais argumentos do MEC, no início de 1996, eram os seguintes:

1ª) O art. 207 não é auto-aplicável.

2ª) As universidades públicas não têm autonomia. Não podem contratar livremente, não estabelecem o padrão de remuneração, não controlam seu quadro de pessoal e sua verba. Isso impede uma administração eficiente.

3ª) As universidades particulares ao invés de autonomia têm soberania, pois o poder público não dispõe de instrumentos para controlá-las, visando à

garantia de um padrão mínimo de qualidade..

4<sup>a</sup>) Uma vez que não há lei associando a autonomia ao corpo docente, acaba a autonomia (soberania) ficando em mãos das mantenedoras das universidades privadas, que decidem quem contratar e os cursos a serem criados, dentre outras prerrogativas.

O MEC, portanto, justificava a iniciativa de alterar o art. 207 da Constituição pela necessidade de aprimorar a gestão administrativa e financeira das universidades públicas e de controlar o padrão de qualidade das universidades privadas.

Outro argumento, usado pelo governo, foi o suposto sucesso da experiência paulista com a autonomia financeira e de gestão de pessoal, obtida por um decreto estadual de 1988.

Um documento, de autoria da professora Maria Helena de Magalhães Castro, atual secretária de Ensino Superior do MEC, avalia a experiência paulista de autonomia administrativa e financeira. Situa o “enxugamento de quadros” na USP e na Unicamp como uma das grandes conquistas então obtidas. Na Unicamp, a vantagem teria sido a diminuição em 15% dos docentes, ganho discutível, pois, agora, está se pensando em aumentar de novo o quadro. Além disso, o documento sustenta que essa diminuição no número de professores foi, também, ocasionada pela Reforma da Previdência, levando à aposentadoria em massa tanto no sistema paulista (dotado de autonomia) como nas instituições públicas federais (sem autonomia).

É destacado, neste documento, o papel do então reitor da Unicamp, professor Paulo Renato de Sousa, na implementação da autonomia nas universidades paulistas. No seu

entender, a autonomia só faria sentido se associada à prestação de contas à sociedade, por meio de um sistema de avaliação externo às instituições, o que não ocorre até o presente em São Paulo.

O MEC, ainda em agosto de 1996, distribuiu um anteprojeto de lei regulamentando o art. 207 da Constituição em que fica evidente a insatisfação com os custos e com os resultados obtidos pelas universidades do país.

## A REAÇÃO DAS UNIVERSIDADES

Esse primeiro movimento da parte do MEC encontrou uma unânime oposição das instituições públicas e privadas de ensino superior, que acabaram por se unir e inviabilizar a proposta de autonomia nos termos da PEC nº 233-A/95.

O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) aprovou, em reunião plenária, a “Carta de Goiás” expressando irrestrita defesa à atual forma do art. 207 da Constituição e requerendo a participação da entidade na elaboração da Política Nacional de Educação para o Ensino Superior. Criou uma comissão com representantes da Andifes (Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), da Anup (Associação Nacional das Universidades Particulares), da Abruc (Associação Brasileira das Universidades Católicas) e da Abruem (Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais) que elaborou um documento reafirmando a defesa da “Autonomia Plena” e se posicionando contra qualquer alteração do art. 207 do Texto Constitucional.

A posição do Crub fez-se sentir de forma mais precisa na audiência pública, na Comissão Especial da

Câmara dos Deputados, em que foi ouvido seu atual presidente, o reitor da Unicamp, professor José Martins Filho. Sustenta que a autonomia didático-científica já existe nas universidades brasileiras e que as de gestão financeira e de pessoal existem apenas nas universidades paulistas, onde, de resto, sua implementação foi bem-sucedida. No que concerne à PEC, argumenta que:

1<sup>a</sup>) A autonomia seria limitada se remetida à lei ordinária e traçados novos limites infraconstitucionais.

2<sup>a</sup>) A lei poderia ser alterada com facilidade, sujeitando as universidades a interferências realizadas por meio de processos legislativos simples.

3<sup>a</sup>) A regulamentação da autonomia deve ocorrer mediante a LDB e a regulamentação dos arts. 206 e 209 da Constituição.

Outra associação que teve um papel relevante na discussão da matéria foi a Andifes, que congrega os dirigentes das instituições federais de ensino superior. Sua posição é resumida na audiência pública em que foi ouvido seu então presidente, reitor Antônio Diomário Dias, que, também, enfatizou a preocupação com a limitação da autonomia por perder o resguardo constitucional e ter, assim, seus limites definidos por leis ordinárias, decretos e portarias. Além disso, o presidente da Andifes defendeu uma concepção de “autonomia plena” que:

1<sup>a</sup>) Defina claramente as fontes de financiamento em valores reais, com liberação regular de recursos.

2<sup>a</sup>) Mantenha as IFES submetidas a um estatuto jurídico no âmbito do Direito Público.

3<sup>a</sup>) Respeite o caráter público e gratuito das IFES.

4º) Cumpra os preceitos constitucionais de educação para todos e de gestão democrática.

5º) Assegure a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

6º) Preserve o sistema federal de educação superior.

7º) Garanta o financiamento público à educação de qualidade.

8º) Valorize os profissionais da educação.

A avaliação (interna e externa) é situada, pela Andifes, como um princípio indissociável ao da autonomia universitária.

A Andifes, ao aprovar esses princípios, vincula a defesa da universidade pública e gratuita, associando ensino, pesquisa e extensão com o conceito de autonomia universitária. A iniciativa do MEC é entendida, assim, como uma ameaça ao modelo de universidade pública adotado no país.

A Andifes reafirmou os princípios acima em um anteprojeto de "Lei Orgânica das Universidades", aprovado na reunião de seu conselho pleno em outubro de 1996. Apresentou, desta forma, uma proposta de reforma da universidade, sem que com isso fosse alterado o dispositivo constitucional da autonomia. O anteprojeto cria um regime jurídico especial no âmbito do Direito Público para os professores universitários, garante o financiamento das instituições públicas de ensino superior e o controle das instituições privadas.

A Associação dos Docentes do Ensino Superior (Andes) posicionou-se frontalmente contrária à proposta governamental, partindo de uma crítica ao modelo "neoliberal" em implantação na atualidade.

Diante da unânime resistência das instituições de ensino superior à PEC nº 233-A/96, chegou-se a um acordo,

no âmbito da Comissão Especial da Câmara dos Deputados encarregada do assunto, pelo qual seriam aprovadas medidas relativas aos demais níveis de ensino, ficando a questão da autonomia universitária remetida a uma nova proposição a ser, oportunamente, encaminhada pelo Poder Executivo. Em outubro de 1996, o Presidente da República encaminhou ao Congresso Nacional a PEC nº 370-96, com o mesmo conteúdo da anterior, porém restrita ao ensino superior.

Foi criada uma nova comissão especial para a discussão da proposta, tendo como presidente a deputada Marisa Serrano e como relator o deputado Paulo Bornhausen.

Na discussão da nova PEC (nº 370-96) apareceram duas novidades importantes.

A primeira foi a maior visibilidade da proposta liberal, orientada pela defesa do livre mercado como o mecanismo central de organização do ensino superior, apoiada por parlamentares e alguns intelectuais atuantes na área da

educação, especialmente os professores João Batista de Oliveira (ex-secretário executivo do MEC), Cláudio Moura Castro (chefe da Divisão de Políticas Sociais do Banco Interamericano de Desenvolvimento) e Simon Schwartzman (presidente do IBGE).

A segunda foi o surgimento de um possível compromisso entre o MEC, as instituições públicas e as privadas, que pode viabilizar a alteração constitucional, mas de uma forma completamente diversa da proposta original. O compromisso não parece esgotar-se na PEC, mas em toda uma nova política para o ensino superior no país.

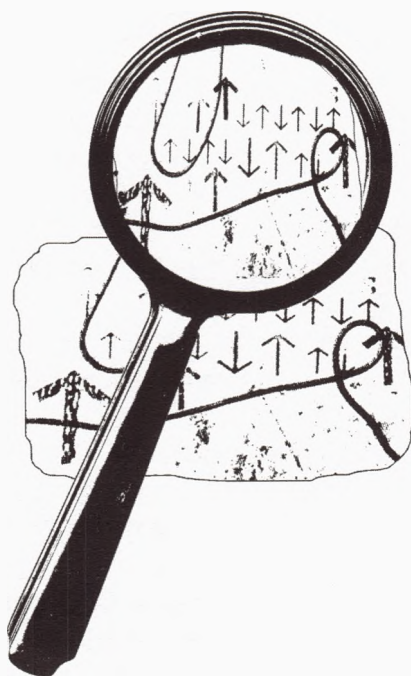
## O CONTRA-ATAQUE LIBERAL

O momento seguinte foi o da abertura de fogo contra o atual modelo de universidade brasileira.

O governo, inicialmente, justificava a alteração na regra da autonomia em função da necessidade de fiscalizar as instituições particulares de ensino e de flexibilizar a administração das instituições federais. Procurava, dessa forma, aumentar a autonomia das instituições públicas e restringir a das instituições privadas. Havia, portanto, uma valorização do ensino público e um ataque ao ensino particular.

O argumento liberal inverte essa lógica, situando a universidade pública como o problema maior. Propõe uma alteração radical do modelo de universidade no país, privilegiando o ensino superior privado, a partir de uma dura crítica ao ensino superior público.

A crítica e a proposta liberais estão delineadas em estudos e emendas apresentados por parlamentares, em depoimentos nas audiências públicas da Comissão Especial da Câmara Federal e em artigos de jornais. Dentre seus



objetivos estão os seguintes:

1º) Implantação de novas formas de financiamento das universidades federais, inclusive pelo pagamento de mensalidades pelos alunos que tiverem condições para tanto.

2º) Ampliação do crédito educativo de forma a atingir todos os alunos carentes. Não há, no seu ponto de vista, razão para que 1.150.000 alunos das instituições particulares paguem mensalidades e que 450.000 das instituições públicas não o façam.

O financiamento da educação superior seria centrado no aluno, pelo crédito educativo. Haveria, assim, uma transferência de recursos das universidades públicas para as privadas, devido ao maior número de alunos dessas instituições e à sua suposta maior carência econômica.<sup>1</sup>

A proposta de inspiração liberal, em tramitação na Câmara, tem três pontos principais:

1º) Desvincular o conceito de autonomia do conceito de universidade. A autonomia seria prerrogativa de todo o ensino superior, incluídas as instituições que não recebem o rótulo de “universidades”.

2º) Abolir o pressuposto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na definição de universidade.

3º) Limitar a ação do Executivo ao controle da qualidade das instituições e não à concessão da autorização para funcionamento, ampliação do número de vagas e criação de novos cursos.

Algumas dessas proposições revogam o art. 209 da Constituição que assegura ao poder público a “autorização e avaliação da qualidade” do ensino privado.

Nessa ótica, a autonomia deveria

consistir em prerrogativa de todo o ensino superior, pois a liberdade de ensinar e de fazer pesquisa seria inerente a todas as instituições, incluindo faculdades isoladas, não classificadas como “universidades”.

A associação entre ensino, pesquisa e extensão, caracterizando as universidades, seria uma concepção ultrapassada. É assumida a existência de modelos diferentes de universidade, coexistindo nos países mais diversos. Assim, nos Estados Unidos, 70% da pesquisa estaria concentrada em poucas instituições. No Brasil, aplicada a regra da indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão, poucas instituições, inclusive dentre as federais, poderiam ser qualificadas como “universidades”.

A proposta liberal escuda-se na crítica, em moda, do estado keynesiano intervencionista como uma entidade imoral. Usando o exemplo do antigo Conselho Federal de Educação, relaciona a regra da autonomia exclusiva das universidades credenciadas pelo governo ao surgimento de mecanismos de corrupção.

Um texto do professor Cláudio Moura Castro, distribuído durante seu depoimento na Câmara dos Deputados, explicita outros aspectos da crítica liberal ao modelo de universidade do Brasil. Aplaudiva as inovações recentes nos sistemas universitários do Chile, da Argentina e do México, onde a democratização do ensino superior é relacionada à dissociação do ensino, da pesquisa e da extensão e à universidade paga capaz de incorporar uma grande massa de estudantes.

Posteriormente, os três autores, Moura Castro, Schwartzman e Oliveira escreveram um curto artigo para o jornal *Gazeta Mercantil* (6/1/97) em que resumem seu ponto de vista:

1º) Hoje a regra nos países desenvolvidos é o ensino de massas. Em alguns países da América Latina, 20% a 30% da população chega ao ensino superior, o que não ocorre no Brasil.

2º) O sistema universitário brasileiro não se tem expandido nos últimos 15 anos. O problema deve-se ao pequeno número de alunos que consegue terminar o 2º grau e a questões culturais: a regulamentação corporativa de profissões e a contenção do fluxo de formandos para controlar o mercado.

3º) Os custos das universidades públicas chegam a U\$ 17.000,00 por aluno, no sistema federal, U\$ 20.000,00, no sistema estadual, enquanto fica em U\$ 2.500,00, no sistema particular.

4º) Para solucionar esses problemas, os autores defendem uma maior autonomia de gestão patrimonial e de pessoal para as instituições públicas, associada a um sistema de avaliação e maior liberdade para o setor privado.

## O POSSÍVEL COMPROMISSO

O Ministério da Educação e do Desporto, conforme foi visto, submeteu ao Congresso Nacional uma nova Proposta de Emenda à Constituição (nº 370/96). No momento, o MEC, por meio da base de apoio parlamentar ao governo, tenta alterar essa mesma proposição. As emendas apresentadas pelo governo à sua própria proposição respondem às preocupações e críticas das universidades públicas e privadas. Representa, portanto, uma fórmula de compromisso.

O principal ponto, comum a todas as novas emendas, é o abandono da remissão da autonomia à lei ordinária. Não mais se adiciona a expressão “na forma da lei” ao *caput* do art. 207, que,

conforme foi visto, teria o efeito de “desconstitucionalizar” o instituto da autonomia. A definição da autonomia passa a integrar o texto da própria Carta Constitucional.

A nova proposta do governo define as universidades públicas federais como “entidades administrativas autônomas de regime especial”. São os seguintes os principais aspectos que passam a definir essas novas “entidades” do Direito brasileiro:

1ª) Liberdade para contratar e demitir pessoal, bem como para estabelecer o nível de remuneração de seus servidores.

2ª) Regime jurídico especial para seus servidores, de responsabilidade da própria universidade.

3ª) Orçamento definido de forma global, permitida a transferência de recursos entre as rubricas.

4ª) Criação de um Fundo para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior, assegurando 75% dos recursos vinculados ao ensino na forma do art. 212 da Constituição, pelo prazo de dez anos.

5ª) Extensão da autonomia a outras instituições de ensino, não classificadas como universidades.

Caso o compromisso seja efetivamente implementado, ficam assegurados ao governo maior eficiência gerencial das universidades federais e um limite máximo dos recursos obrigatoriamente repassados ao ensino superior nos próximos dez anos. Às instituições federais de ensino superior ficam garantidos os recursos historicamente alocados pelo governo federal, pelo prazo de dez anos (75% dos previstos no art. 212 da Constituição). O ensino superior privado ganha maior flexibilidade nas regras para criação de novos cursos e expansão do número de

vagas, pela extensão da autonomia a diferentes tipos de instituições.

As universidades públicas federais serão transformadas em “organizações sociais”, na fórmula da Reforma Administrativa do ministro Bresser Pereira, mas com uma diferença: o financiamento será concedido em bloco para todas as universidades e entre elas redistribuído em função de um sistema de avaliação. O aumento de verba de uma instituição, avaliada positivamente, representará a diminuição dos recursos de outra instituição, avaliada negativamente.

A questão dos servidores inativos é um aspecto ainda obscuro. Atualmente, o pagamento dos inativos consome 25% do total de orçamento das instituições federais de ensino superior. Esses recursos compõem a parcela obrigatória prevista para a educação no art. 212 da Constituição.<sup>2</sup> O montante destinado ao pagamento desses servidores tende a crescer, em consequência das aposentadorias em massa, ocasionadas pela ameaça de perda de direitos decorrentes da reforma administrativa e ao envelhecimento dos quadros acadêmicos. Como fica estabelecido um “teto” para todas as universidades e o pagamento dos inativos é crescente, é previsível uma diminuição real dos recursos disponíveis para as universidades públicas federais.

Se o compromisso acontecer, resolvida a questão dos inativos, a universidade pública federal garante perdas relativamente pequenas diante do ataque que enfrenta, em um contexto maior de reforma do Estado.

O ensino privado parte para o ataque. Algumas de suas teses estão sendo, até mesmo, incorporadas pelo discurso do MEC.<sup>3</sup> Conta, ainda, com a possibilidade de novos ganhos durante a tramitação da Emenda nº 370/96.

<sup>1</sup> Há um estudo do Crub, de 1995, que demonstra que a grande maioria dos estudantes das universidades federais enfrenta dificuldades financeiras para estudar, sendo originária da chamada “classe média baixa”.

<sup>2</sup> Trata-se de um evidente desvio da intenção explicitada no art. 212. Para evitar esse “ralo”, através do qual são subtraídos os recursos da educação, recentemente o Deputado Maurício Requião apresentou emenda à PEC nº 370/96, obrigando, sem deixar margem de interpretação em contrário, a aplicação integral dos recursos previstos no art. 212 em atividades educacionais e não para o pagamento dos inativos.

<sup>3</sup> Ver, por exemplo, o documento do MEC “Por uma nova política para o ensino superior no Brasil”, em que se assume que o modelo de universidade em vigor no Brasil está esgotado.

<sup>4</sup> Ver o documento “Uma nova política para o ensino superior no Brasil”.

<sup>5</sup> O objetivo deste trabalho não é o de discutir os problemas da universidade pública brasileira.

O debate sobre a autonomia aponta os caminhos da universidade brasileira em um novo momento da história do país. Poderá levar a uma radical melhoria do sistema universitário brasileiro ou ao seu desmonte. Todos os lados envolvidos têm suas razões e propostas, importando saber quais, transformadas em lei, melhor conviriam à sociedade brasileira.

As razões do MEC são sólidas ao solicitar ao Presidente da República o envio ao Parlamento da PEC nº 233-A/95. Falta uma maior eficiência administrativa à universidade pública e um maior controle da universidade privada. O Estado está, legitimamente, desempenhando seu papel ao tentar alterar este quadro. Porém, a proposta inicial, de “desconstitucionalização” do instituto da autonomia, representava um risco para o ensino superior brasileiro e era desnecessária para atingir os objetivos propostos. Houve um verdadeiro consenso a esse respeito, congregando todas as demais partes envolvidas no debate.

A resposta das universidades públicas teve sua melhor expressão na proposta da Andifes de uma “Lei Orgânica das Universidades”. Representou uma aceitação tácita da tese da necessidade de se mudar a administração dessas instituições. Foram aceitas as razões do MEC, mas não as medidas que propôs.

As universidades públicas defendem o sistema universitário estatal brasileiro com suas características atuais: fontes regulares de financiamento, pessoal e instituições no âmbito do Direito Público, ensino gratuito e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e

extensão. Não foi encontrada durante a discussão, em nenhum documento ou depoimento, quaisquer justificativas para um modelo de universidade montado a partir desses princípios. A tática dos representantes das universidades públicas foi a de não discutir o mérito das questões acima, mas de “sacralizar” esses princípios como direitos das instituições e de seus servidores. Assumiu-se o interesse social como “dado”.

A única oportunidade em que se procurou justificar a existência da universidade pública no país foi em um documento recente do próprio MEC (“Uma nova política do ensino superior no Brasil”), aliás, altamente crítico do atual modelo de ensino superior brasileiro. Os seguintes fatores justificariam a manutenção do sistema universitário público: estabelecimento de um padrão de qualidade, formação de quadros docentes (inclusive para o setor privado), abrigar a pesquisa (especialmente a de alto custo), compensar as desigualdades regionais.

Foram esquecidos outros aspectos, como a inexistência de determinados cursos de baixo retorno econômico nas instituições privadas, o caso da Agronomia, por exemplo (ver Zarur, 1995). Esse é, por sinal, um motivo geralmente ignorado no cálculo do custo por aluno das instituições públicas de ensino.

Dentre os princípios defendidos pelas universidades públicas, a garantia de recursos, nos próximos dez anos, está assegurada pelo novo texto, emendado, da PEC nº 370/96 (dependendo, ainda, de um esclarecimento da questão dos inativos).

O segundo princípio, o ensino público gratuito, não é um problema tão importante para o financiamento das universidades públicas. O ensino pago será, para aqueles que puderem

fazê-lo, uma forma adicional de taxação. Provavelmente, não terá um efeito maior sobre o orçamento da maior parte das instituições, pois a informação – hoje, fazendo parte do discurso do MEC e de setores da esquerda – de que o ensino universitário gratuito privilegia as “classes mais abastadas” não está de acordo com os dados da única pesquisa divulgada sobre o perfil socioeconômico dos estudantes das universidades federais (ver Crub, pesquisa já citada de 1995). Sua implantação teria, principalmente, um efeito simbólico. Teria consequências mais políticas que orçamentárias.

O princípio mais frágil, no atual modelo brasileiro de universidade, é o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão associado à autonomia. Já foi quebrado, na medida em que os institutos de pesquisa científica passaram a ter direito à autonomia, em função de emenda constitucional ao art. 207, aprovada em 1995. A autonomia didático-científica e a liberdade de pensar e de ensinar não podem ficar restritas àqueles que fazem pesquisa. Nesse aspecto, em particular, a crítica liberal é adequada, por demonstrar que a grande maioria das atuais universidades federais brasileiras, por não associar, efetivamente, ensino, pesquisa e extensão, não poderia ser classificada como “universidade”. Não há, também, nenhum bom motivo para que apenas as instituições classificadas como universidades tenham o direito de abrir novos cursos.

O argumento liberal de que nos países desenvolvidos “a regra é o ensino universitário de massas”, razão pela qual deve ser permitida a livre expansão do ensino privado no Brasil, precisa ser devidamente relativizado. Mesmo sendo essa a norma nos Estados

Unidos, deve ser lembrado o caso do Japão, que, embora com uma população próxima à brasileira, tem uma economia várias vezes maior do que a nossa e apenas o dobro do número de estudantes universitários (cerca de três milhões). Além disso, o ensino universitário de massas, nos Estados Unidos, preenche uma função compensatória, devido à falência do ensino médio, uma das grandes preocupações do governo Clinton. A educação universitária de massas pode ser substituída adequadamente, no Brasil, por uma expansão diversificada do ensino de 2º grau.

É a própria crítica liberal que (ver Moura Castro, Schwartzman e Oliveira, *op.cit.*) aponta a reserva de mercado por meio da regulamentação legal das profissões como uma barreira de ordem cultural à expansão livre do ensino superior no Brasil. Não se pode permitir a abertura indiscriminada de novos cursos enquanto o diploma representar a forma de credenciamento para o exercício das diversas profissões. Um exame de credenciamento profissional – mais exigente que o atual “exame de ordem” dos advogados – deveria substituí-lo. Assim, as universidades públicas e privadas seriam obrigadas a produzir (e “vender”) conhecimento, não diplomas.

O fato de alguns países latino-americanos chegarem a ter de 20% a 30% de sua população matriculada em universidades, a um baixo custo por aluno, não quer dizer muita coisa, quando é levada em consideração a maneira como ocorreu esse processo. Houve uma acentuada queda da qualidade do ensino associada a uma total desmoralização do corpo docente, em função dos baixos salários e da virtual inexistência do tempo integral e da dedicação exclusiva. O melhor indi-

cador, no caso, é a boa reputação que o ensino superior brasileiro possui, na visão de professores universitários argentinos, chilenos ou mexicanos.

Apesar disso, a universidade pública brasileira tem problemas gravíssimos, cuja solução não será encontrada no ensino particular voltado às massas.<sup>4</sup> Evidentes absurdos do sistema público universitário brasileiro como a estabilidade precoce de professores recém-formados, liberados de carga docente por serem considerados, sem avaliação e automaticamente, como pesquisadores (a “carteirinha” de pesquisador); a contratação de alunos como professores, muitas vezes cursando a pós-graduação na mesma universidade; a acentuada queda da qualidade docente devido ao “filhotismo” generalizado e às recentes aposentadorias em larga escala; o empreguismo levando ao excessivo número de funcionários. Não existe, também, qualquer motivo razoável para que o poder público seja obrigado a manter cursos de qualidade duvidosa, quando houver nas proximidades outras instituições, públicas ou privadas, de melhor nível.<sup>5</sup>

A solução do MEC para os problemas das universidades públicas é a de conceder-lhes a autonomia administrativa e, em função de um processo de avaliação, redistribuir os recursos. É óbvio que a descentralização administrativa é précondição para uma gestão mais eficiente, mas seu alcance deve ser definido com clareza.

Este autor tem sérias dúvidas a respeito da eficácia do modelo autonomia-avaliação-financiamento, ao considerar as resistências que as instituições oferecerão ao processo avaliativo externo. Além disso, a avaliação é um processo tecnicamente complicado. Avaliações são bem feitas em nível de departamento ou curso,

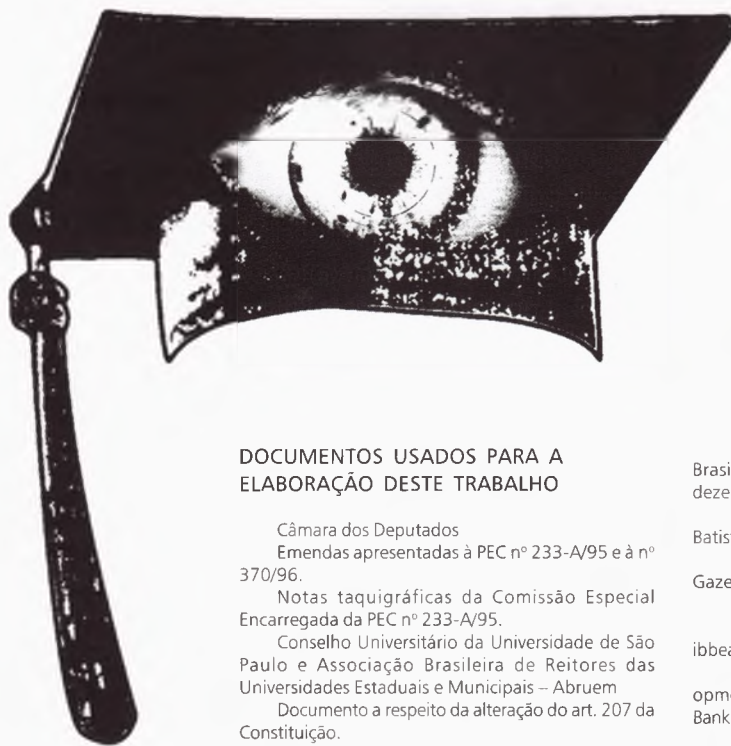
não de instituições como um todo e é a estas que os recursos serão distribuídos. São, também, um processo político. Será que o MEC terá condições de enfrentar os interesses regionais contrariados pelo corte de recursos das universidades avaliadas negativamente? Poderá ser repetido o que aconteceu em São Paulo, em que a autonomia foi concedida sem a contrapartida da avaliação.

Há necessidade de um efetivo controle de novas instituições (públicas e privadas) e de cursos, mediante autorização para o funcionamento. A idéia de que a fiscalização pode levar à corrupção não deve servir de motivo para abandoná-la. Essa lógica implica, por exemplo, o fim da justiça, pois os juízes poderão ser corrompidos; o fim do controle de medicamentos, uma vez que os médicos do Ministério da Saúde poderão ser corrompidos; o fim da inspeção de alimentos, pois os agrônomos do Ministério da Agricultura poderão ser subornados. Seu limite lógico é o fim do Estado.

Não se pode deixar de eliminar, de antemão, os cursos de má qualidade, públicos e privados, por meio de uma avaliação prévia de suas condições de funcionamento. Fechar um curso, por pior que seja, é um processo doloroso. O mais sensato é impedi-lo de funcionar.

O pior de todos os cenários é o de um Estado omissivo, procurando se livrar de suas responsabilidades com o ensino superior. Por isso, as novas regras da autonomia universitária não podem servir de pretexto para que o Estado deixe de exercer, no melhor interesse social, sua função reguladora e fiscalizadora.

Só assim o conceito de autonomia universitária não se voltará contra as instituições que deve proteger.



## DOCUMENTOS USADOS PARA A ELABORAÇÃO DESTE TRABALHO

Câmara dos Deputados  
Emendas apresentadas à PEC nº 233-A/95 e à nº 370/96.

Notas taquigráficas da Comissão Especial Encarregada da PEC nº 233-A/95.

Conselho Universitário da Universidade de São Paulo e Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais – Abruem

Documento a respeito da alteração do art. 207 da Constituição.

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – Crub

“Carta de Goiás”. Julho de 1996.

Bornhausen, Paulo

“Emendas apresentadas pelo deputado Paulo Bornhausen à PEC nº 233-/95, que trata do financiamento e gestão da educação no País”. Fevereiro de 1996.

Faria, José Henrique

“Financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior”. Depoimento do reitor da Universidade Federal do Paraná, representando a Andifes, na Comissão Especial da Câmara dos Deputados. 1996.

Fava de Moraes, Flávio

“Só autonomia garante o progresso da ciência”. O Estado de S. Paulo. 15/2/96.

Magalhães Castro, Maria Helena

“Uma revolução silenciosa: a experiência de autonomia financeira da USP e da Unicamp (1989-1995)”. Trabalho contratado pelo BID – Divisão de Programas Sociais.

Martins Filho, José

“Sobre a proposta da emenda do artigo 207: a posição das universidades brasileiras”. Documento do presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras apresentado a Comissão Especial da Câmara dos Deputados.

Ministério da Educação e do Desporto – MEC

“Uma nova política para o ensino superior no Brasil”. Seminário sobre Ensino Superior. Brasília, dezembro de 1996.

Moura Castro, Cláudio, Araújo e Oliveira, João Batista e Schwartzman, Simon:

“Ensino superior: quando a exceção é a regra”. Gazeta Mercantil, 6/1/97.

Moura Castro, Cláudio

“Higher education in Latin America and the Caribbean: a strategy paper”. Social Programs

Division. Social Programs and Sustainable Development Department. Inter-American Development Bank.

Queiroz, Antônio Diomário

“Audiência pública na Câmara Federal sobre Projeto de Emenda Constitucional nº 233-A/95”. 25 de janeiro de 1996. Depoimento do presidente da Andifes.

Ribeiro Durhan, Eunice

“A autonomia em questão”. 14/3/96.

Souza, Paulo Renato

Ofício do Ministro da Educação e do Desporto, de 22/2/1996 ao presidente da Comissão Especial, deputado Elias Abrahão, apresentando a justificativa da PEC nº 233-A/96.

“A palavra do ministro”. Seminário sobre Ensino Superior. Brasília, 16/12/96.

Zarur, George de Cerqueira Leite

“Instituições públicas e privadas de ensino superior no Brasil: uma comparação”. Câmara dos Deputados, Assessoria Legislativa. 1995.

“Autonomia universitária, cientistas estrangeiros e institutos de pesquisa científica e tecnológica; uma discussão das propostas de emenda à Constituição que alteram o art. 207 do Texto Constitucional”. Câmara dos Deputados, Assessoria Legislativa. Janeiro de 1996.

“Análise do anteprojeto de lei sobre a autonomia universitária”. Câmara dos Deputados, Assessoria Legislativa. Agosto de 1996.

“Emendas relativas à PEC nº 370/96, referentes à autonomia universitária”. Câmara dos Deputados, Assessoria Legislativa. Dezembro de 1996.



Ilustração: Fred Lobo

# Educação Cidadania Diversidade cultural

RICARDO ORÍÁ

Mário de Andrade, escritor modernista, em seus estudos etnográficos e antropológicos, já atestava o valor da cultura brasileira e do nosso patrimônio cultural como forma de se construir uma identidade nacional, assentada na pluralidade de nossas raízes e matrizes étnicas. Somente o conhecimento de nossa diversidade cultural daria condições de o Brasil se inserir no concerto das nações e esse trabalho deveria iniciar-se juntamente ao processo de escolarização. Dizia ele:

O ensino primário é imprescindível (...) Não basta ensinar o analfabeto a ler. É preciso dar-lhe contemporaneamente o elemento em que possa exercer a faculdade que adquiriu. Defender o nosso patrimônio histórico e artístico é alfabetização.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Mário de Andrade, *apud* Álvaro Costa e Silva, "Um breve histórico do patrimônio" Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural (IBPC). *Memória e Educação*. Rio de Janeiro, IBPC/Departamento de Promoção/Paço Imperial, 1992, p. 23.

<sup>2</sup> Regina Leite Garcia, *Cartas Londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995, p. 46.

**Ricardo Oriá** é ex-professor do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Direito Público pela Faculdade de Direito da UFC. Autor de livros didáticos para o ensino fundamental. Atualmente, é assessor legislativo (concursado) da área de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em História Social e das Ideias na UnB.

Nesse sentido, o presente texto objetiva discutir a possibilidade de que o sistema escolar se aproprie do estudo de nossa cultura como objeto curricular no processo ensino-aprendizagem de nossas crianças, adolescentes e jovens, a fim de desenvolver, nos educandos, a consciência preservacionista de nossos bens culturais e a afirmação de nossa identidade étnica plural.

Consideramos que a escola tem um papel fundamental nesse processo. É ela, em última instância, o *locus* privilegiado para o exercício e formação da cidadania, que se traduz, também, no conhecimento e na valorização dos elementos que compõem a nossa realidade cultural. Ao socializar o conhecimento historicamente produzido e preparar as atuais e futuras gerações para a construção de novos conhecimentos, a escola está cumprindo seu papel social. No entanto, como bem assinala a educadora Regina Leite Garcia, a escola assume um outro compromisso, qual seja:

...o papel da escola é, também, ensinar a degustar as formas e os conteúdos que hoje podem parecer superados, mas que fazem parte das nossas raízes, ou pertencem ao patrimônio cultural da humanidade.<sup>2</sup>

Tratar do tema ora proposto remete-nos, obrigatoriamente, à elucidação de como hoje se pensam os conceitos de cultura e de cidadania, em face do avanço epistemológico das ciências sociais, para só então discutirmos como viabilizar uma proposta de ensino centrada no estudo de nossa diversidade cultural.

## CULTURA E CIDADANIA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Etimologicamente a palavra “cultura” deriva de “colere” que, por sua vez, significa cultivar, habitar, criar e preservar. Nas sociedades antigas, o termo associava-se ao cuidado da terra, referindo-se à interferência que o homem exercia sobre a natureza.

O filósofo grego Aristóteles, na Antiguidade clássica, já definia cultura como aquilo que não é natural, que não pertence ao mundo da natureza ou não decorre de leis físicas e biológicas. Posteriormente, o Iluminismo, movimento intelectual do século XVIII, colocou a razão como tema central de sua teoria e, a partir de então, o homem passou a ser visto como ser racional. Já no século XX, “emerge o tema da cultura e o homem passa a perceber-se como um animal cultural”.<sup>3</sup>

Atualmente, os antropólogos e os cientistas sociais consideram que a cultura se refere ao modo de vida de um povo, em toda a sua extensão e complexidade. Assim, o conceito de cultura procura designar uma estrutura social no campo das idéias, símbolos, crenças, costumes, valores, artes, linguagem, moral, direito, leis, etc., e que se traduz nas formas de pensar, sentir e agir de uma dada sociedade.

No entanto, ainda hoje, a palavra “cultura” tem sido empregada cotidianamente como sinônimo de erudição ou para designar o mero acúmulo de conhecimentos. Assim, é freqüente ouvirmos as seguintes expressões: “Valmir é um homem culto”, “Marta encontra-se realizando cursos no exterior, para aprimorar sua cultura”. Atualmente, graças à contribuição da antropologia, o moderno conceito de cultura não está mais restrito ao campo das belas-artes, da filosofia e da erudição, tão ao sabor das elites letradas deste país. Devemos compreender “cultura” como o conjunto de manifestações espontâneas, que se moldam no cotidiano das relações sociais de uma determinada coletividade que, uma vez incorporadas ao seu *modus vivendi*, a caracteriza e a distingue das demais.

A Conferência Mundial sobre Políticas Culturais, realizada no México em 1982, declarou, acertadamente, que

a cultura hoje pode ser considerada o conjunto dos traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos, que caracterizam a sociedade ou um grupo social. Além das artes e das letras, engloba modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.<sup>4</sup>

Considerando a cultura como todo um modo de vida na acepção antropológica mais ampla, podemos tirar uma primeira e importante conclusão, qual seja, a *cultura* deve ser pensada como *direito, criação e fio condutor* que perpassa os diversos aspectos da vida humana e todas as áreas e ações da sociedade e dos governos.<sup>5</sup> Assim,

<sup>3</sup>Márcia de Paiva e Maria Ester Moreira (coords.), *Cultura: substantivo plural*, Rio de Janeiro, Centro Cultural Banco do Brasil; São Paulo, Ed. 34, 1996, p. 8.

<sup>4</sup>Unesco, *Cultura e desenvolvimento. Objetivo viver melhor*, Brasil, novembro 1996, ano 24, nº 11, p. 37.

<sup>5</sup>Hamilton Faria, e Valmir Souza, “Premissas e algumas proposições para uma política de cultura”, *Projeto Cultural para um Governo Sustentável. Revista Pólis*, nº 17, 1994.

<sup>6</sup>Neste sentido, consultar a “Carta de Vitória”, documento-síntese do II Encontro Intermunicipal de Cultura, realizado pelo Fórum Intermunicipal de Cultura, cuja temática central de discussão foi “Direitos Culturais e Direitos Humanos”.

<sup>7</sup>Marilena Chauí, *apud* Lídia Avelar Estanislau, “Memória brasileira: este insaciável objeto de desejo”, *Ciclo de Debates sobre Cultura e Memória: Perspectivas da Administração Pública Brasileira Hoje*, Brasília, Enap, 1993, p. 23.

<sup>8</sup>Artigo XXVII da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ONU, 1948.

<sup>9</sup>Neste sentido, consultar José Ricardo Oriá Fernandes, *O direito à memória: a proteção jurídica ao patrimônio histórico-cultural brasileiro*. Dissertação de mestrado em Direito, Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará, 1995.

<sup>10</sup>Marilena Chauí, “Cultura política e política cultural”, *Revista de Estudos Avançados da USP*, vol. 9, nº 23, janeiro/abril 1995, p. 83.

esse novo conceito de cultura ganha significado e a mesma deixa de ser encarada como concessão do poder público, como adereço, algo diletante, “perfumaria” e privilégio de poucos. *A cultura hoje deve ser vista sob a ótica da cidadania.*

Entender a cultura como direito de cidadania implica reconhecer que somos sujeitos históricos e culturais, produtores de cultura e, como tal, temos direito de criar, inventar, produzir, bem como de ter acesso aos bens culturais de nossa sociedade e à memória coletiva, esteio de nossa identidade cultural. Na verdade, a cultura não se reduz ao mundo dos eventos e do efêmero, ao campo das artes e da erudição e às leis do mercado. O mundo da cultura diz respeito à totalidade das experiências sociais e, nesse sentido, interessa a todos como direito de cidadania.<sup>6</sup> As palavras da filósofa e ex-secretária de Cultura do município de São Paulo, Marilena Chauí, são, nesse sentido, bastante oportunas:

A cultura não se reduz ao supérfluo, à sobremesa, ao mundo oficial, mas realiza-se como um direito de todos os brasileiros, a partir do qual eles se diferenciam, entram em conflito, recusam ou aceitam modelos, criam alternativas, tornam-se sujeitos da história: autores de sua própria memória.<sup>7</sup>

Consideramos, pois, que *cultura é direito de cidadania*, devendo, portanto, ser assegurada a todos os brasileiros, indistintamente. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ONU/1948, os direitos culturais foram erigidos à categoria de direitos fundamentais da pessoa humana e, como direito, podem

e devem ser exercidos e exigidos quando necessário:

Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios.<sup>8</sup>

Mas o que vem a ser *direitos culturais*? Ou mais ainda, o que significa *cidadania cultural*?

A cidadania pressupõe a existência de direitos e deveres, sejam eles civis, políticos ou sociais. No âmbito dos chamados direitos sociais, encontram-se os culturais. Os *direitos culturais* são aqueles direitos que o indivíduo tem em relação à cultura da sociedade da qual faz parte, que vão desde o direito à produção cultural, passando pelo direito de acesso à cultura até o direito à memória histórica. Esse conjunto de direitos integra a concepção de *cidadania cultural*. Vejamos, pois, cada um de *per se*:

O *direito de produção cultural* parte do pressuposto de que todos os homens produzem cultura. Todos somos, direta ou indiretamente, produtores de cultura. É o direito que todo cidadão tem de exprimir sua criatividade ao produzi-la.

O *direito de acesso ou fruição à cultura* pressupõe a garantia de que, além de produzir cultura, todo indivíduo deve ter acesso aos bens culturais produzidos por essa mesma sociedade.

Já o *direito à memória histórica*, como parte dessa concepção de *cidadania cultural*, indica que todos os homens devem ter, também, acesso aos bens materiais e imateriais que representem o seu passado, a sua tradição, a sua história. O direito à memória<sup>9</sup> encontra-se consubstanci-

ado nos bens culturais pertencentes ao patrimônio histórico da sociedade.

Além desses direitos anteriormente explicitados, podemos acrescentar ao princípio da cidadania cultural, como condição básica para o seu exercício, o *direito à informação* e, ainda, o *direito à participação nas decisões públicas sobre a cultura*, por meio de conselhos e fóruns deliberativos, nos quais o cidadão possa, por intermédio de seus representantes, interferir nos rumos da política cultural a ser adotada, distanciada dos padrões do clientelismo e da tutela que, geralmente, norteiam as políticas públicas no país.<sup>10</sup>

Pioneiramente, na atual Constituição Brasileira, o legislador constituinte teve a sensibilidade política de enquadrar, no rol dos direitos fundamentais, os chamados *direitos culturais* e de exigir que o Estado garanta a todos os brasileiros o exercício dos mesmos. Isso é evidente a partir da leitura do art. 215, *caput*, do texto constitucional:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Embora seja considerado um avanço legal o reconhecimento constitucional aos direitos culturais, ainda estamos muito aquém para uma efetiva realização do texto da Constituição de 1988. Muito ainda precisa ser feito para que, de fato, se democratize o acesso à cultura e aos bens culturais. Numa sociedade profundamente marcada por conflitos, contradições e desigualdades sociais, a cultura ainda constitui um privilégio.

Por sua vez, a falta de uma política

cultural consistente e eficaz por parte do poder público, aliada aos poucos recursos financeiros destinados ao setor, não tem contribuído para uma real democratização de nossa cultura.

No rol das políticas governamentais, tampouco nos discursos e ações programáticas dos diferentes partidos políticos, a cultura não tem sido prioridade. Até mesmo partidos políticos ditos “progressistas” têm uma compreensão equivocada e distorcida da problemática cultural no país. Acreditam que a população brasileira possui outras necessidades mais prementes que precisam ser urgentemente atendidas em detrimento da cultura. Esquece-se, no entanto, o papel transformador desta no desenvolvimento socioeconômico do país.

Recentemente, a Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>11</sup> publicou um estudo mostrando que uma parte das situações de fome no mundo era em decorrência da falta de alimentos ao alcance dos indivíduos, mas uma outra parte – e esta parte bastante considerável – estava associada à falta de discernimento cultural, de tradição cultural dos hábitos alimentares. Nesse sentido, para se contrapor ao discurso falacioso de que é preciso primeiro “matar a fome” dos brasileiros, essa pesquisa atesta que “cultura também enche barriga”. Isso nos faz lembrar a letra da canção que diz:

Você tem fome de quê?

A gente não quer só comida

A gente quer comida, diversão e  
arte

A gente não quer só comida

A gente quer saída para qualquer  
parte

A gente não quer só comida

A gente quer bebida, diversão,  
balé<sup>12</sup>

## DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO

Muitos antropólogos, historiadores e cientistas sociais, a exemplo de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando de Azevedo e, mais recentemente, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Roberto da Matta, Alfredo Bosi e Renato Ortiz, já se preocuparam em definir e compreender a cultura brasileira em suas múltiplas dimensões. Todos, a par de suas diferentes posições político-ideológicas, são unânimes em concordar que a característica marcante de nossa cultura é a riqueza de sua diversidade, resultado de nosso processo histórico-social e das dimensões continentais de nossa territorialidade.

Nesse sentido, o mais correto seria falarmos em “culturas brasileiras”, ao invés de “cultura brasileira”, dada a pluralidade étnica que contribuiu para sua formação. As palavras do antropólogo Darcy Ribeiro são bastante elucidativas:

Surgimos da confluência, do entrelaço e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos. (...) A sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória européia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos.<sup>13</sup>

Apesar da influência marcante da cultura de matriz européia por força da colonização ibérica em nosso país, a cultura tida como dominante não conseguiu, de todo, apagar as culturas

indígena e africana. Muito pelo contrário, o colonizador europeu deixou-se influenciar pela riqueza da pluralidade cultural de índios e negros. No entanto, o modelo de organização implantado pelos portugueses também se fez presente no campo da educação e da cultura.

Nesse sentido, uma análise mais acurada da história das instituições educacionais em nosso país, por meio dos currículos, programas de ensino e livros didáticos, mostra uma preponderância da cultura dita “superior e civilizada”, de matriz européia.

Os livros didáticos, sobretudo os de história, ainda estão permeados por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados “heróis nacionais”, geralmente brancos, escamoteando, assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país. Na maioria deles, despreza-se a participação das minorias étnicas, especialmente índios e negros. Quando aparecem nos livros didáticos, seja por meio de textos ou de ilustrações, índios e negros são tratados de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipada.<sup>14</sup>

O conteúdo programático de história e da área de estudos sociais na escola tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Inicia-se o estudo da chamada “História do Brasil” a partir da chegada dos portugueses, ignorando-se a presença indígena anterior ao processo de conquista e colonização. Exalta-se o papel do colonizador português como desbravador e único responsável pela ocupação de nosso território. Oculta-se, no entanto, o genocídio e o etnocídio praticados contra as populações indígenas no Brasil: eram cerca



<sup>11</sup>A ONU, sob a coordenação da Unesco, lançou o "Décênio Mundial para o Desenvolvimento Cultural (1987-1997)" e criou a "Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento", integrada por 21 eminentes personalidades, que atuam em diferentes áreas culturais. Essa Comissão elaborou um relatório mundial, contendo propostas concretas de integração da dimensão humana ao desenvolvimento, intitulado "Nossa diversidade criativa", com o objetivo de orientar as estratégias culturais e desenvolvimentistas do século XXI.

<sup>12</sup>Trecho da música *Comida*, de Arnaldo Antunes, Marcelo Frommer e Sérgio Brito.

<sup>13</sup>Darcy Ribeiro, *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, São Paulo, Cia. das Letras, 1995, p. 20.

<sup>14</sup>Consultar nosso trabalho "O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações". Texto apresentado no XVIII Simpósio Nacional de História, realizado em Recife-PE, em julho de 1995, como parte integrante do módulo de atividades "Zumbi: memória, história e identidades". O texto sairá na *Revista Textos de História*, do Programa de Pós-graduação em História, UNB, ainda este ano.

<sup>15</sup>Fundação Carlos Chagas, "Raça negra e educação". *Cadernos de Pesquisa*, nº 63, novembro 1987.

de 5 milhões à época do "descobrimento", hoje não passam de 220 mil índios.

Os africanos que aportaram em nosso território na condição de escravos são vistos como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários. Nega-se ao negro a participação na construção da história e da cultura brasileiras, embora tenha sido ele a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café, em diferentes momentos de nosso processo histórico. Quando se trata de abordar a cultura dessas minorias, ela é vista de forma folclorizada e pitoresca, como mero legado deixado por índios e negros, mas dando-se ao europeu a condição de portador de uma "cultura superior e civilizada".

Currículos e manuais didáticos que se silenciam e chegam até a omitir a condição de sujeitos históricos das populações negras e ameríndias têm contribuído para elevar os índices de evasão e repetência de crianças provenientes dos estratos sociais mais pobres. A grande maioria, por não se identificar com uma escola moldada ainda nos padrões europocêntricos, que não valoriza a diversidade étnico-cultural de nossa formação, adentra nos quadros escolares e sai precocemente sem concluir seus estudos no ensino fundamental.

Pesquisas recentes realizadas pela Fundação Carlos Chagas<sup>15</sup> têm demonstrado o quanto nossa escola ainda não aprendeu a conviver com a diversidade cultural e a lidar com crianças e adolescentes dos setores subalternos da sociedade. Os dados revelam que a criança negra apresenta índices de evasão e de repetência maiores do que

os apresentados pelas brancas. A razão disso tudo, segundo a pesquisa, é devida aos seguintes fatores: conteúdo eurocêntrico do currículo escolar e dos livros didáticos e programas educativos, aliado ao comportamento diferenciado do corpo docente das escolas diante de crianças negras e brancas.

As estatísticas educacionais revelam a desigualdade de oportunidade no que diz respeito ao acesso e à permanência de negros e brancos no contexto do sistema público de ensino. De acordo com o último censo nacional de 1990, 18% da população brasileira era constituída por analfabetos, sendo que, entre o segmento negro, esse percentual elevava-se para 30%. No ápice da pirâmide educacional, constatamos ainda o quanto nosso sistema é elitista, excludente e desigual: enquanto 4,2% dos brancos haviam ingressado no ensino superior, apenas 1,4% dos negros atingia esse mesmo patamar.

A partir do final dos anos 70, novos atores sociais na cena política, protagonizados pelos movimentos populares, sobretudo os ligados ao gênero e à etnia, passaram a reivindicar uma maior participação e reconhecimento de seus direitos de cidadania. Entre esses movimentos sociais, podemos indicar o *movimento indigenista*, que reivindica do governo a demarcação das terras indígenas e o direito à sua própria cultura, e os *movimentos de consciência negra*, que lutam, em todo o país, contra quaisquer formas de preconceito e discriminação racial, bem como pelo direito à diferença, pautada no estudo e na valorização de aspectos da cultura afro-brasileira.

Em nível formal, nossa atual Constituição representou um avanço considerável ao reconhecer, em vários dispositivos legais, a existência de uma

cultura diversificada e a necessidade de nos reconhecermos como uma nação multirracial. Senão vejamos:

No Capítulo III da Ordem Social da Constituição Federal, intitulado “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, o legislador determinou a necessidade de que sejam fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de modo a assegurar uma formação básica comum, indispensável ao exercício da cidadania. Também, não descuidou para que esses conteúdos mínimos curriculares atendessem para o “respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (art. 210, *caput*). Nesse mesmo dispositivo constitucional, estabeleceu-se que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, ressalvando-se às comunidades indígenas a possibilidade, também, de se utilizarem de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Nesse sentido, o legislador constituinte abriu uma porta para a construção de uma educação indígena bilíngüe que foi, posteriormente, contemplada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.

Na seção específica “Da Cultura”, o ordenamento constitucional, além de reconhecer o princípio da cidadania cultural, anteriormente mencionado, estabeleceu que o Estado deve proteger as manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras, bem como de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (art. 215, § 1º), admitindo, assim, a pluralidade étnico-cultural. Mais adiante, determina, também, que lei específica disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais (art. 215, § 2º).

O próprio conceito de patrimônio

cultural não está mais restrito ao que se convencionou chamar de “pedra e cal” – edifícios e monumentos históricos que foram preservados ou, até mesmo, tombados pelo poder público. Até bem pouco tempo, a tutela preservacionista, quase sempre, recaía sobre os bens imóveis ligados aos setores dominantes da sociedade, na tentativa de se forjar uma identidade nacional homogênea e unívoca para o país. Preservavam-se as igrejas barrocas, as casas-grandes, os fortes militares, as casas de câmara-e-cadeia, em detrimento de outros bens reveladores de outros segmentos étnico-culturais, a exemplo de senzalas, quilombos, vilas operárias, cortiços, etc. Erguiam-se monumentos históricos em alusão às efemérides nacionais, numa visão celebrativa da história, esquecendo-se de cultuar, também, os líderes dos negros e dos índios.

Hoje, já existe uma tentativa de construir uma memória nacional representativa de todos os segmentos que contribuíram para o processo civilizatório nacional.<sup>16</sup> Assim, segundo nossa Constituição, em seu artigo 216, o patrimônio cultural brasileiro é formado pelos bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à *identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos socioculturais formadores da sociedade nacional*. Entre esses bens culturais, podemos elencar: as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver, as criações científicas, artísticas e tecnológicas, até as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais, bem como os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. Assim, o patrimônio cultural

<sup>16</sup>A partir da década de 80, em parte pela renovação da historiografia brasileira, que passou a resgatar em suas pesquisas a participação dos “excluídos da história oficial”, é que a ação preservacionista do poder público veio dar atenção a bens e valores culturais de outros segmentos sociais e minorias étnico-culturais. Como exemplo disso, podemos citar o tombamento, em nível federal, da Serra da Barriga, no Estado de Alagoas, em alusão à formação do maior quilombo da história do país – o de Palmares – e o tombamento de parte considerável do Bairro do Bexiga, pelo município de São Paulo, como forma de ressaltar a participação dos imigrantes italianos na história da cidade e do país.

<sup>17</sup>Maria de Lourdes Siqueira, “Ilê Aiyê: uma dinâmica de educação na perspectiva afro-brasileira” em: Munanga, Kabengele (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, Estação Ciência, 1996.

inclui e subsume os aspectos histórico, artístico e ecológico.

Tenta-se, pois, ao incorporar os diferentes grupos étnicos na formação da sociedade brasileira, romper a visão elitista de se considerar apenas objeto de preservação as manifestações, os bens e os valores da classe historicamente dominante.

No Capítulo VIII da Ordem Social de nossa Carta Magna, o legislador, mais uma vez, reconhece às comunidades indígenas sua organização social, seus costumes, suas línguas, suas crenças e tradições, enfim, sua cultura (art. 231).

Já em relação ao segmento étnico afro-brasileiro, o Estado reconhece aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras o direito de propriedade, devendo o mesmo emitir-lhes os títulos respectivos (art. 68 do ADCT). E, como forma de construir uma memória nacional pluriétnica, o Estado tombou todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos (art. 216, § 5º).

Em nível da legislação infra-constitucional, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aponta, em vários dispositivos, para a questão da diversidade cultural que deve estar presente na escola. Logo no seu art. 1º, a referida lei salienta que, embora sua competência seja para disciplinar a educação escolar, desenvolvida em instituições próprias, não se esquece de que a educação abrange, também, os processos formativos que se desenvolvem nas manifestações culturais. Outros dispositivos, nessa mesma legislação, apontam para a necessária articulação entre "cultura/educação". Entre eles, podemos enumerar:

1) o ensino será ministrado com base na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e *divulgar a cultura*, o

pensamento, a *arte* e o saber (art. 3º, II);

2) o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da *criação artística*, segundo a capacidade de cada um (art. 4º, V);

3) a parte diversificada dos currículos escolares do ensino fundamental e médio deve ser elaborada em consonância com as características regionais e locais da sociedade, da *cultura*, da economia e da clientela (art. 26, *caput*);

4) o *ensino da arte* constitui componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o *desenvolvimento cultural dos alunos* (art. 26, § 2º);

5) o *ensino da História do Brasil* levará em conta as *contribuições das diferentes culturas e etnias* para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e européia (art. 26, § 4º);

6) o ensino fundamental deverá levar o aluno à compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das *artes* e dos valores em que se fundamenta a sociedade, visto ser seu objetivo a formação básica do cidadão (art. 32, II);

7) o currículo do ensino médio deve destacar a educação tecnológica básica, a *compreensão do significado da ciência, das letras e das artes*; o *processo histórico de transformação da sociedade e da cultura*; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (art. 36, I);

8) a educação superior, envolvendo a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, tem por finalidade *estimular a criação cultural, a difusão da cultura*, suscitar o desejo permanente de *aperfeiçoamento cultural* e promover o *acesso aos benefícios*

*resultantes da criação cultural* (art. 43);

9) o sistema de ensino da União em parceria com as agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, com a finalidade de ofertar *educação bilingüe e intercultural às comunidades indígenas*, objetivando o *resgate de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências*, bem como o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas (art. 78, I e II);

10) a União deve apoiar os sistemas de ensino estaduais e municipais no desenvolvimento de *programas de educação intercultural às sociedades indígenas*, com o objetivo de fortalecer as línguas maternas dessas comunidades, bem como desenvolver programas e currículos específicos que contemplem os conteúdos culturais referentes às respectivas comunidades (art. 79, IV).

## À GUISA DE CONCLUSÃO: POR UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

Com uma nova legislação educacional, espera-se que a escola assuma realmente o seu papel social de valorização e de difusão da cultura e da pluralidade de nossa formação étnica. Algumas experiências bem-sucedidas em programas educacionais mostram a viabilidade de se investir na necessária integração "cultura/educação". Podemos citar o "Projeto Ile-Ayê",<sup>17</sup> em Salvador-BA, no tocante à questão da identidade afro-brasileira e o "Grupo Mari" (Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo), que, juntamente com o Comitê de Assessoria

de Educação Escolar Indígena do MEC, tem desenvolvido um trabalho excelente de valorização da temática indígena na escola.<sup>18</sup>

Moacir Gadotti, educador brasileiro comprometido com a educação popular e comunitária, propõe uma *educação multicultural*, como estratégia de educação para todos, capaz de reduzir os elevados índices de evasão e de repetência dos segmentos menos favorecidos da sociedade brasileira, na sua maioria constituídos por pobres, negros e mestiços. Considera ele que uma das tendências do mundo contemporâneo é a multiculturalidade, ou seja, a diversidade cultural. No atual mundo de economia globalizada, ao contrário do que se previa, houve um revigorecimento e uma valorização das culturas regionais e a afirmação de identidades étnico-culturais latentes que, nessa nova "aldeia global", encontram espaço para a defesa de seu direito à diferença e reconhecimento da alteridade.<sup>19</sup>

A par de toda valorização às culturas das minorias sociais, muito pouco se fala das etnias na escola brasileira. Só muito recentemente, por pressão dos movimentos sociais, é que a questão da pluralidade cultural<sup>20</sup> vem encontrando certa ressonância no ambiente escolar. Segundo Gadotti,

a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada. (...) Escola autônoma significa escola curiosa, ousada,

buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais.<sup>21</sup>

Consideramos, portanto, que um longo caminho ainda precisa ser percorrido para que a escola seja, de fato, um instrumento possibilitador da afirmação de uma identidade pluricultural. O ensino tem sido bastante omissivo no tocante à valorização das culturas das minorias étnicas. Constatamos, também, que a falta de conhecimento das peculiaridades e das especificidades regionais, em um país de continentais dimensões, bem como dos elementos referenciais das culturas silenciadas<sup>22</sup> de índios, negros e imigrantes nos currículos escolares têm contribuído para a formação de preconceitos e estereótipos por parte dos próprios brasileiros. Isso em nada contribui para a construção de uma sociedade democrática que todos almejamos, onde as diferenças raciais e culturais não se constituam em motivo de discriminação social, mas sim em instrumento possibilitador da construção de uma nova identidade nacional, assentada no pluralismo cultural.

Precisamos, pois, propiciar, por meio do ensino em todos os níveis, o conhecimento de nossa diversidade cultural e pluralidade étnica, bem como a necessária informação sobre os bens culturais de nosso rico e multifacetado patrimônio histórico. Só assim estaremos contribuindo para a construção de uma escola plural e cidadã e formando cidadãos brasileiros conscientes de seu papel como sujeitos históricos e como agentes de transformação do social.

<sup>18</sup> Neste sentido, consultar Aracy Lopes Silva e Luís D. B. Grupioni (orgs.), *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/Mari/Unesco, 1995.

<sup>19</sup> Elisabeth Jelin, "Cidadania e alteridade: o reconhecimento da pluralidade", *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, nº 24, Brasília, MinC/Iphan, 1996.

<sup>20</sup> Sensível a essa problemática, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Fundamental, está elaborando novos "Parâmetros Curriculares" para o ensino de 1º grau. A grande inovação dessa nova proposta curricular é a introdução de temas transversais a permear, numa concepção interdisciplinar, as diferentes disciplinas escolares. Um desses temas é o da Pluralidade Cultural (Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação, *Parâmetros curriculares nacionais. Convívio social e ética-pluralidade cultural*. Versão preliminar, julho/1996).

<sup>21</sup> Moacir Gadotti, *Diversidade cultural e educação para todos*, Rio de Janeiro, Graal, 1992, p. 23.

<sup>22</sup> Sobre a omissão às culturas das minorias nos currículos escolares, consultar o excelente trabalho de Jurjo Torres Santomé, "As culturas negadas e silenciadas no currículo" em: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*, Petrópolis, Vozes, 1995.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARTA DE VITÓRIA. Documento-Síntese do II Encontro Intermunicipal de Cultura. Direitos Culturais e Direitos Humanos. Vitória-ES, 1996.
- CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. *Educação e diferenciação cultural: negros e índios*. Campinas, Papirus, 1993.
- CHAUÍ, Marilena. "Cultura política e política cultural". *Revista de Estudos Avançados da USP*, vol. 9, nº 23, janeiro/abril 1995.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988.
- ESTANISLAU, Lídia Avelar. "Memória brasileira: este insaciável objeto de desejo". *Ciclo de debates sobre cultura e memória: perspectivas da administração pública brasileira hoje*. Brasília, Enap, 1993.
- FARIA, Hamilton e SOUZA, Valmir. "Premissas e algumas proposições para uma política de cultura". *Projeto Cultural para um Governo Sustentável*. Revista Pólis, nº 17, 1994.
- FERNANDES, J. Ricardo Oriá. *O direito à memória: a proteção jurídica ao patrimônio histórico-cultural brasileiro*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito Público da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 1995.
- \_\_\_\_\_. "O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações". Texto apresentado no XVIII Simpósio Nacional de História, realizado em Recife-PE, em julho de 1995.
- FISCHMANN, Roseli. "Educação, democracia e a questão dos valores culturais". Em: MUNANGA, Kabengele (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, Estação Ciência, 1996.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. "Raça negra e educação". *Cadernos de Pesquisa* nº 63, novembro de 1987.
- GARCIA, Regina Leite. *Cartas Londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro, Graal, 1992.
- JELIN, Elisabeth. "Cidadania e alteridade: o reconhecimento da pluralidade". *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, nº 24, Brasília, MinC/Iphan, 1996.
- LEI nº 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais. Convívio social e ética-pluralidade cultural*. Versão preliminar, julho/1996.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.
- PAIVA, Márcia de e MOREIRA, Maria Ester (coords.). *Cultura: substantivo plural*. Rio de Janeiro, Centro Cultural Banco do Brasil; São Paulo, Ed. 34, 1996.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo, Cia. das Letras, 1995.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. "Currículo e diversidade cultural". Em: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. "As culturas negadas e silenciadas no currículo". Em: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- SILVA, Aracy Lopes e GRUPIONI, Luís D. B. (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/Mar/Unesco, 1995.
- SILVA, Álvaro Costa. "Um breve histórico do patrimônio". Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural (IBPC). *Memória e educação*. Rio de Janeiro, IBPC/Departamento de Promoção/Paço Imperial, 1992.
- SIQUEIRA, Maria de Lourdes. "Ilê Aiyê: uma dinâmica de educação na perspectiva afro-brasileira". Em: MUNANGA, Kabengele (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, Estação Ciência, 1996.
- UNESCO. *Cultura e desenvolvimento. Objetivo viver melhor*. Brasil, novembro 1996, ano 24, nº 11.





Ilustração: Fred Lobo

# Avaliação do Ensino Superior no Brasil:

RICARDO CHAVES DE REZENDE MARTINS

## por que não?

Cabe dizer que o tema da avaliação, tão novo mas tão repetido, já está ficando cansativo? Cabe dizer que já estão suficientemente desvendadas as reações dos “adversários políticos” da avaliação, baseadas em medos de que a avaliação seja utilizada como um instrumento político para implementar políticas que eventualmente podem ser contrárias às desejadas por tais “adversários políticos”? Cabe dizer que a avaliação é um processo e que iniciativas pontuais de avaliação podem causar mais mal do que bem? Cabe dizer que é ingênuo propugnar a neutralidade da avaliação, como também a neutralidade da não-avaliação?

Com certeza, cabe dizer muitas coisas. Mas uma coisa, definitivamente, precisa ser dita, sobre todas as demais: a avaliação é necessária, fundamental e absolutamente indispensável. E ainda mais: a mais dramática das situações é aquela em que a avaliação não está explícita. A avaliação sempre existe. E a pior é a avaliação subterrânea. É preferível um deficiente sistema explícito do que um sistema implícito e incontrolável, cujos compromissos não se consegue identificar.

Essas são algumas das idéias ou indagações contempladas neste trabalho, cujo objetivo maior é discutir: afinal, por que não deslanchar de vez, com vontade e ímpeto, ainda que de forma modesta, uma correta avaliação do ensino superior no Brasil, encerrando um interminável período de discussões e oposições, muitas delas falsas, entre as instituições e o Estado, entre avaliação externa, auto-avaliação e sabe-se lá o que mais?

Antes de tudo cabe apresentar alguns conceitos básicos que delimitem a concepção deste autor sobre alguns dos aspectos mais importantes da avaliação.

---

*Ricardo Chaves de Rezende Martins é assessor legislativo concursado da Câmara dos Deputados e professor da Universidade de Brasília.*

## ALGUMAS NOTAS CONCEITUAIS

**T**odo processo de avaliação, ao ser concebido, deve responder antes de mais nada a três indagações fundamentais: o que avaliar? por que avaliar? para que avaliar?

A primeira pergunta é óbvia, mas apenas aparentemente óbvia. Na realidade, ela deve ser respondida por partes. Num momento inicial, sua resposta define o objeto “aparente” da avaliação, seus contornos mais gerais. O restante da resposta, isto é, os contornos mais precisos do objeto, assim como seu conteúdo específico e a verticalidade com que será considerado, só será possível delimitar após a resposta às duas questões subseqüentes.

A segunda pergunta, embora não aparentemente, é talvez a mais óbvia. Toda iniciativa implementada, toda ação construída pelo homem necessita e é avaliada, de modo mais ou menos sistemático, a fim de que se verifique sua coerência com a intenção para a qual foi originalmente concebida. Na verdade, a razão para avaliar passa a existir a partir do momento em que uma ação humana começa a ser desenvolvida, desde a mais simples e individual até a mais coletiva. Não se concebe, pois, que só se avaliem iniciativas quando problemas se colocam; ao contrário, a avaliação é inerente ao processo de construção histórica da sociedade e de suas instituições.

A última pergunta, voltada para os objetivos da avaliação, é aquela cuja resposta é crucial para a delimitação dos contornos específicos do objeto a ser avaliado, para a definição do processo de avaliação, sua metodologia e usos de seus resultados. É aqui que se explicita o caráter da avaliação e os

graus de sua adequação ao objeto. Na medida em que toda avaliação se constitui numa intervenção na realidade do objeto avaliado, a escolha da metodologia adequada é fundamental.

A resposta a esta última indagação deve obedecer a alguns critérios, dos quais o mais importante é o de que a avaliação seja útil para quem avalia e para quem é avaliado. Nesse sentido, ela deve ser pedagógica (ensinando avaliador e avaliado a conhecerem a realidade do objeto analisado) e transformadora (apresentando alternativas que permitam gerar mudança, seja de aperfeiçoamento do que já se faz, seja de alteração radical de rumos e estratégias, redefinição ou reconstrução do próprio objeto avaliado). A obediência a esse critério só é possível se ambas as partes estiverem de acordo com relação à pertinência da avaliação.

Para que possa ser considerada pertinente e, por consequência, útil, a avaliação deve apresentar algumas características fundamentais, citando-se, em primeiro lugar, a fidedignidade. Ela deve ser aderente à realidade que se pretende analisar, retratando-a do modo mais fiel possível, nos aspectos que se deseja considerar. Aqui dois cuidados devem ser tomados. Primeiro, é preciso ter em conta que, como qualquer atividade de reflexão humana sobre o real, a avaliação procura reconstruí-lo, porém sempre de modo imperfeito, não total ou exaustivo. Segundo, é preciso considerar os pontos de referência do próprio processo de avaliação. São obviamente diferentes as perspectivas de uma avaliação interna e de uma externa, assim como elas são também diversas entre uma avaliação intra-objeto e uma avaliação comparativa entre objetos da mesma natureza, segundo alguns de seus aspectos. E, finalmente, são distintos

os enfoques entre processos de avaliação inspirados em concepções ou pressupostos político-ideológicos diversos.

A limitação de não se conseguir exaurir toda a complexidade do objeto deve, contudo, ser tomada como desafio a ser vencido, daí emergindo uma segunda característica a ser considerada, isto é, a abrangência. Assim, em um sentido horizontal, é necessário contemplar o maior número possível de aspectos que permitam reconstruir o objeto avaliado em suas peculiaridades. No entanto, é impossível considerar todos os aspectos, dado que todo objeto em si é inesgotável. Além disso, há o risco, sempre presente, de considerarem-se superficialmente muitos aspectos, vários provavelmente de pouca ou nenhuma importância, sem verticalizar o que realmente importa analisar. A avaliação, portanto, deve necessariamente ser seletiva, implicando uma escolha de aspectos, cujo critério é a sua relevância quanto à identidade do objeto e aos objetivos da própria avaliação.

Na medida em que a avaliação é seletiva e para que ela seja útil e compreensível em seus resultados, ela deve ser transparente, isto é, todo processo, substantiva e metodologicamente, precisa estar claro para todos, avaliadores e avaliados, bem como outros possíveis usuários de seus resultados. Como no processo de investigação científica, no qual a metodologia empregada deve estar bem explicitada a fim de que os resultados sejam entendidos à sua luz, assim também na avaliação seus processos devem estar bem claros para que seus resultados sejam inteligíveis, úteis e adequadamente utilizáveis. Essa transparência é que permitirá saber da consistência da avaliação, até que

ponto ela, como processo, se encontra planejada de forma coerente e adequada ao objeto avaliado e aos objetivos a que se propõe.

Todas essas características contribuem para aquela que se constitui talvez na mais fundamental: a legitimidade. Para esta, contribui sobretudo a legitimidade dos próprios avaliadores perante os avaliados, estes últimos reconhecendo a competência daqueles para avaliá-los. O reconhecimento de tal competência, em boa parte, está condicionado ao reconhecimento da representatividade dos avaliadores em relação aos avaliados. Todo avaliador, para ser aceito como tal pelos avaliados, deve ser assimilado por estes últimos, formando as duas partes um conjunto do qual o avaliador, em sua posição, passa a ser representativo do todo.

Dessa competência do avaliador deriva a característica de coerência do processo de avaliação. Tal coerência não é apenas assegurada no planejamento, na sua dimensão seletiva (consistência interna), mas é condicionada pela própria prática da avaliação. Mesmo retratando as contradições da realidade, a avaliação não pode ser contraditória em si mesma. Ela deve ser coerente ao retratar tais contradições o que, por sinal, é seu desafio maior, que só pode ser vencido pela competência dos avaliadores, no planejamento e na prática.

A avaliação deve ser explicativa, recompondo e apresentando o quadro que permita entender as razões pelas quais o objeto avaliado se apresenta de tal ou qual forma. Somente a identificação dos condicionantes concretos do estado atual do objeto permite seu desvendamento efetivo e o delineamento de estratégias para superação e passagem para estágios mais

avanzados. Nessa direção, o resgate do contexto do objeto avaliado é fundamental. Analisar apenas o objeto em si é insuficiente para compreendê-lo em todas as suas dimensões.

A avaliação deve ser interativa, isto é, avaliador e avaliado devem ser corresponsáveis pelo processo, embora nem sempre os papéis possam ser justapostos, como ocorre no caso da auto-avaliação. O avaliado deve fornecer todas as informações necessárias ao trabalho do avaliador que, por sua vez, deve manter o primeiro totalmente informado do desenvolvimento de suas análises, critérios, procedimentos, etc. A interação entre as duas partes é crucial, atuando como facilitadora dos resultados da avaliação, sendo ideal que tais resultados representem uma visão igualmente aceita como válida pelos dois lados. Há, porém, que ressaltar que nem sempre avaliador e avaliado concordarão em tudo.

Finalmente, toda avaliação deve ser conseqüente, isto é, deve produzir, responsavelmente, efeitos perceptíveis ao próprio objeto avaliado, que gerem mudança, redirecionamento. A avaliação que não gera conseqüências é inócua, é a negação de si mesma, depondo contra sua própria necessidade.

O questionamento e a crítica dos resultados de uma avaliação são absolutamente válidos e necessários tanto por parte dos próprios avaliados como de outros avaliadores. No entanto, isso não significa que a avaliação, como processo e como resultado, deva necessariamente incorporá-los. Do contrário, o avaliador seria dispensável e a própria avaliação seria nada mais que, por exemplo, a sanção da visão particular sobre si mesmo de cada objeto avaliado. Isso obviamente deixa de ser uma avaliação, posto que



desprovida de paradigma explícito, critérios e, portanto, comparabilidade.

Em resumo, o processo de avaliação considera as seguintes etapas: delimitação do objeto de avaliação; obtenção dos dados e informações necessárias; verificação da pertinência e adequação; exame do estado de desenvolvimento do objeto avaliado; apreciação da eficiência, eficácia e impacto; apresentação de conclusões e proposições que permitam ações ulteriores e orientem as consequências da avaliação.

Estarão os sistemas de avaliação em funcionamento no cenário internacional e, particularmente, no Brasil seguindo modelos conceituais que se aproximam das idéias aqui expostas? É o que se discute a seguir.

## QUE SE PASSA NOS OUTROS PAÍSES?

A avaliação dos sistemas e/ou das instituições de ensino superior é uma atividade que se tornou corriqueira em inúmeros países. Na Europa, três experiências são das mais bem definidas e consolidadas: Reino Unido, França e Holanda. São, de certa forma, experiências recentes, datando da década passada, e guardam certa diferença entre si.

No Reino Unido, a avaliação dos departamentos universitários, feita por comissões de pares, dentro do University Funding Council e dos Research Councils, tem uma profunda relação com mecanismos de financiamento das instituições.<sup>1</sup> Já na França, a avaliação das universidades e das disciplinas acadêmicas, realizada pelo Comité National d'Évaluation, um organismo independente diretamente ligado ao Presidente da República, não guarda nenhum tipo de relação direta com procedimentos de financiamento.<sup>2</sup> Na

Holanda, encontra-se um complexo e interessante sistema que mescla a auto-avaliação com avaliação externa e cujos resultados configuram perfis reputacionais das universidades que, de alguma forma, repercutem na sua capacidade de obtenção de recursos.<sup>3</sup>

Em nenhum dos três países, particularmente nos dois primeiros, os sistemas de avaliação foram implantados sem traumas e importantes conflitos ou reações da academia. É natural encontrar esse tipo de reação, especialmente quando se trata de avaliar o que nunca foi avaliado (caso francês) ou de avaliar para recompensar ou ajustar (caso britânico). Trata-se de um fenômeno que Bajah, de modo oportuno, denomina de "the threat syndrom of evaluation".<sup>4</sup>

De toda forma, é preciso considerar que um grande e fundamental elemento que proporcionou a implantação e continuidade desses sistemas foi a decisão política inarredável de fazê-lo. Podem ser discutidas as razões que levaram a tal decisão. Medidas de contenção e redução do financiamento público para as universidades na Grã-Bretanha? Perda de competitividade acadêmica das universidades francesas no cenário europeu e mundial? Várias outras hipóteses, mais ou menos comprovadas, podem ser arroladas como motivações para tal decisão política. Mas, com certeza, foi essa decisão a mola-mestra para a implantação de sistemas de avaliação que hoje são tomados como referências internas nos respectivos países, inclusive pelas próprias universidades, e como padrão pela comunidade acadêmica internacional, para o desenvolvimento de programas de intercâmbio e cooperação científica.

Tais reações de resistência também se fizeram presentes no momento da

<sup>1</sup> Shattock, 1992.

<sup>2</sup> Comité National d'Évaluation, 1988.

<sup>3</sup> Acherman, 1992.

<sup>4</sup> Bajah, 1994.

<sup>5</sup> Neave, 1988.

<sup>6</sup> Shattock, 1992, p.117.

implantação do sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação pela Capes, a partir de 1976/1977. Com efeito, a implantação do processo de avaliação dos programas de mestrado e doutorado no país encontrou sérios embates, sobretudo dentro das universidades mais consolidadas e mesmo nos departamentos de áreas muito acostumadas a submeter, ao crivo de eventos internacionais, o resultado ou produto de suas pesquisas. Mas, nesse momento, tratava-se de uma ação direta conduzida pelo Estado que, por inúmeras razões, gozava de pouca confiança da comunidade acadêmico-científica. Esta, por sua vez, se encontrava muito pouco habituada à avaliação conduzida por instâncias externas a seus próprios corpos constitutivos, ainda que por meio de comissões formadas pelos pares.

De toda forma, a avaliação mantida pela Capes foi implantada, desenvolveu-se e consolidou-se. O segredo desse êxito sistêmico repousa em alguns princípios: vontade político-institucional de governo; parceria clara e contínua com a comunidade acadêmica; clareza e transparência de procedimentos; publicidade de resultados; abertura à crítica e à revisão; impacto, isto é, a avaliação gera efeitos, como identificação dos centros de qualidade, distribuição de bolsas de estudo, acesso a recursos de fomento ou consolidação, etc.

### O IMPACTO DA AVALIAÇÃO: ELA DEVE TER CONSEQUÊNCIAS PECUNIÁRIAS?

**Q**uestiona-se muito a relação entre avaliação e fomento. Costuma-se afirmar que a avaliação com impacto em recursos financeiros é uma avaliação perigosa e geralmente punitiva. Não

precisa necessariamente ser assim. A distribuição de recursos decorrente de um processo de avaliação pode ser muito adequada, atendendo às diferentes necessidades das instituições avaliadas, sem estabelecer um processo de competição entre desiguais. Há instituições ou cursos que, identificados como de boa qualidade, necessitam de recursos para continuarem a se desenvolver ou a se manter; há outras que precisam de recursos para consolidar ou reestruturar determinadas áreas, segundo projetos bem estabelecidos. Se o processo de avaliação identifica com clareza os distintos subconjuntos do sistema avaliado e se segue de mecanismos de financiamento adequadamente orientados pelas necessidades então levantadas, estabelece-se uma saudável e conveniente ligação entre avaliação e financiamento. Tudo o mais que se diga se situa no domínio do uso político da avaliação (com sinal positivo ou negativo, dependendo de que lado estiver o analista crítico) e este independe de o sistema admitir ou não um vínculo explícito entre avaliação e financiamento. Diga-se de passagem que a experiência internacional demonstra que a explicitação do vínculo tem garantido melhores resultados do que sua inexistência.

A experiência britânica apresenta trajetória bem ilustrativa do dilema abordado, composta de etapas que, se tomadas isoladamente, podem dar razão aos mais radicais, mas, se percebidas diacronicamente, evidenciam com clareza as possibilidades de uma adequada relação entre avaliação e fomento.

A avaliação, não só no Reino Unido como em grande número de países da Comunidade Européia, tornou-se tema da mais alta relevância em fins dos anos 70 e meados da década de 80. O

movimento foi tão forte que os especialistas anteviam o surgimento de um novo formato de Estado, o Estado Avaliador, em função da crise econômica e da decorrente necessidade de rever critérios e formas de distribuição de recursos, tendo em vista as novas feições da escassez, bem como as mudanças no próprio papel do Estado na economia e na sociedade.<sup>5</sup> Para alguns, a onda do neoliberalismo.

No Reino Unido, o período coincide com o início da era Thatcher, cujas políticas introduziram profundas modificações na atuação do poder público na área social, dentro da qual se insere a educação. O financiamento das universidades foi objeto de ampla reformulação, a partir do desenvolvimento de uma metodologia simples e ao mesmo tempo consistente de avaliação dos departamentos universitários.

A primeira experiência de avaliação sistemática feita pelo então chamado University Grants Committee ocorreu em 1981, tomando como base alguns critérios como desempenho acadêmico dos estudantes admitidos e pareceres de comissões de especialistas sobre a qualidade da pesquisa científica. Os resultados foram dramáticos. A Universidade de Salford, por exemplo, viu-se em face de uma redução de 42% do seu orçamento. Outras três universidades sofreram cortes da ordem de 30%. Outras, como Oxford e Cambridge, praticamente não sofreram reduções.<sup>6</sup>

Como se pode imaginar, o ruído foi imenso, num sistema que até então vinha sendo largamente subsidiado pelo poder público, por meio de um sistema dual muito comum. De um lado, as universidades recebendo recursos diretamente do governo central para atividades de ensino, com base em

tamanhos institucionais (especialmente número de alunos) e, de outro, os docentes-pesquisadores recebendo recursos para seus projetos de pesquisa, principalmente dos Conselhos de Pesquisa.

As reações questionaram a legitimidade da avaliação, realizada segundo critérios que não haviam sido previamente apresentados às instituições avaliadas; reclamaram que as universidades mais duramente atingidas eram aquelas de produção científica diferenciada, posto que mais voltadas para o mundo tecnológico, atuando, pois, no domínio das aplicações, da produção técnica, patentes, projetos, etc. e não nas formas tradicionais de veiculação da produção acadêmica, como publicações em periódicos indexados; e ainda levantaram dúvidas quanto à isenção das comissões de avaliação, apresentando evidências de que várias das universidades mais duramente atingidas não se encontravam nelas representadas.

Não obstante as reações e alguns óbvios ajustes com relação ao financiamento no período, insistiu-se na experiência, aperfeiçoando-a a partir de intensas discussões de natureza política, acadêmica e metodológica, que resultaram numa nova rodada de avaliação no período 1985-1986. Dessa feita, a partir de critérios bem claros, os departamentos de cada universidade foram classificados em quatro níveis (nível de excelência; acima da média do país; em torno da média do país; e abaixo da média do país). Dessa classificação, como não poderia deixar de ser, resultou uma espécie de *ranking* institucional, baseado na percentagem de departamentos de excelência em cada universidade; um outro *ranking*, por área do conhecimento; além de, com certeza, restrições orçamentárias

para os departamentos fracos, e fluxo regular de recursos para os departamentos qualitativamente bem situados, segundo os critérios utilizados. Em 1988-1989, foi realizada uma nova avaliação, dessa vez incluindo cinco níveis de classificação.

A publicidade dos resultados e os estrangimentos orçamentários tiveram efeitos de dois sentidos. Em vários casos, provocaram grandes modificações no perfil das instituições, que tornaram mais eficientes os departamentos menos desenvolvidos. Em outros (talvez ocasionado pela inexistência de uma estratégia de fomento à solução de problemas estruturais de alguns departamentos) geraram a manutenção da miséria qualitativa ou ainda a piora. Como observa Shattock, “é interessante notar que aquelas que foram objeto de amplos cortes no ano de 1981 não tiveram êxito em 1989 em sair do grupo menos qualificado (os 20% de universidades de nível mais baixo)”.<sup>7</sup>

Em resumo, se fosse considerada apenas a etapa de 1981, ou talvez também a de 1986, seria inevitável dar razão àqueles que apontariam a avaliação a serviço da contenção ou ainda mais, da destruição das universidades. Afinal de contas, o volume de recursos públicos para as universidades reduziu-se, em termos reais, em 17% de 1981 para 1986. No entanto, olhando-se hoje, o panorama do sistema universitário britânico está longe de configurar uma situação de crise ou de carência de recursos. Feitos os balanços adequados, uma multiplicidade de fontes de recursos (inclusive estudantes estrangeiros, que pagam altíssimas taxas), contratos de desenvolvimento, etc. têm assegurado a vida universitária. E, por outro lado, os resultados da avaliação são largamente utilizados pelos

<sup>7</sup> Shattock, 1992, p. 120.

próprios departamentos universitários na hora de divulgarem seus serviços educativos e investigativos, dentro e fora do país.

E, afinal de contas, não é absolutamente necessário que a crise 1981-1986 venha a ocorrer em qualquer outro país, inclusive aqui. A experiência britânica está aí mesmo para que se aprenda com ela. É compreensível que num país com tantos contrastes, como é o caso do Brasil, haja preocupação com metodologias de amplo espectro e abrangência nacional, que venham a cotejar e a estabelecer competição entre universidades com diferentíssimos graus de desenvolvimento e inseridas em contextos completamente distintos. Por outro lado, em nome dessa preocupação, querer evitar qualquer tipo de avaliação horizontal-comparativa é tapar o sol com a peneira e impedir um indispensável diagnóstico do sistema de ensino superior, ao qual a sociedade com certeza tem direito. É preciso saber, com clareza, o estágio de desenvolvimento de cada departamento, de cada área e de cada instituição, como indicador a nortear uma política de investimentos, baseada em três faixas de aplicação: recursos para manutenção; recursos para desenvolvimento; e recursos para recuperação. Isso vale tanto para o setor público quanto para o setor privado. No primeiro caso, alocação de recursos com maior eficiência; no segundo caso, ajuste de acordo com as respostas do mercado discente aos resultados da avaliação. E este, com certeza, é um fruto maior de uma sistemática de avaliação: a orientação do estudante e do mercado empregador em relação ao valor do diploma obtido.

Isso parece ser particularmente importante no atual estágio de desenvolvimento do sistema brasileiro de

ensino superior, no qual se acirra a competição, dentro do segmento privado, pela busca de alunos, ocupação de espaços não-atendidos pela estagnação dos investimentos públicos no setor, pelo próprio reconhecimento reputacional que as universidades particulares tendem a buscar e pelo potencial de expansão do ensino superior em futuro breve. De fato, a população estudantil do ensino médio cresceu em 46% de 1989 para 1994, saltando de 3,4 milhões para 5,1 milhões de estudantes em apenas cinco anos e fazendo antever um iminente e significativo aumento na pressão por vagas no ensino superior. Num momento em que tal dinâmica ganha contornos de elevada aceleração, um sistema adequado de avaliação periódica é absolutamente fundamental, ultrapassando as práticas meramente credencialistas às quais a tradição brasileira está habituada. Para tanto, algumas condições parecem estar dadas, como as recentes mudanças ocorridas na legislação educacional.

### A AVALIAÇÃO NA LEGISLAÇÃO

Como fruto desse movimento de formação de uma cultura de avaliação, a nova legislação da educação brasileira consagrou a expressão "processo regular de avaliação" institucional (art. 46 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), caracterizando uma inovação. De fato, a linguagem legislativa nesse assunto, até então, mencionava apenas autorização, reconhecimento ou credenciamento de cursos ou instituições, deixando a avaliação como um pressuposto vagamente subjacente. E mais, o texto também acrescenta uma etapa de reavaliação, quando necessária (§ 1º do mesmo artigo), e estabelece con-

seqüências para saneamento de deficiências, inclusive de ordem pecuniária, como pode ser observado no § 2º do mesmo artigo.

Essa mudança, por sinal, já se encontra consignada na Constituição Federal, no art. 209, II, onde se lê "autorização e avaliação de qualidade pelo poder público". Embora esse dispositivo refira-se apenas à iniciativa privada em matéria educacional, ele de certa forma expressa uma cultura inserida na realidade do país.

Com certeza, durante todo o extenso período de discussão da Lei de Diretrizes e Bases da educação (1988 a 1996), a questão da avaliação esteve entre os pontos mais debatidos. Na realidade, a avaliação constituía um dos pilares do Projeto de Lei nº 1.288, de 1988, sobre o qual o debate se concentrou na maior parte do tempo.

Esses são fatos com certeza importantes que demonstram as possibilidades de transição de um processo formalista de organização e controle do ensino para outro dinâmico e transformador, baseado em avaliações significativas, periódicas e continuadas, livres de temores como aqueles presentes no debate da relação entre avaliação e autonomia.

### AVALIAÇÃO E AUTONOMIA: ALGUM PROBLEMA?

A questão da avaliação tem sido tratada de forma equivocadamente misturada com a da autonomia universitária. O equívoco tem sido tão grande que não é incomum se ouvir o elogio puro e simples da auto-avaliação como a única forma compatível com a autonomia universitária, e que a avaliação externa, em especial qualquer processo sistêmico conduzido pelo poder público,

constituiria invasão e cerceamento das competências inerentes à autonomia institucional. Uma eventual avaliação externa só seria aceitável a partir, talvez, de um processo de auto-organização do conjunto das universidades.

O Brasil parece ter adotado, como linha de ação em matéria de ensino superior, uma estratégia derivada diretamente dessa síndrome de desconfiança do poder público. Após inúmeras discussões ao fim dos anos 70 e durante um pouco mais da primeira metade da década de 80, o Ministério da Educação adotou, a partir de 1987, uma linha de apoio a projetos de auto-avaliação das universidades que, desenvolvendo-se ao longo dos anos, assumiu hoje a feição do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), mantido pela Secretaria de Educação Superior (SESu).

Com certeza não se quer aqui retirar o mérito do Programa e tampouco minimizar os importantes efeitos de diagnóstico ou mesmo de transformação observados em várias instituições ou mesmo seu importante papel político-pedagógico de formar uma cultura de avaliação no sistema nacional de ensino superior.

Por outro lado, cabe perguntar: qual a publicidade que os resultados desses projetos têm recebido? Em que e para quem tem sido eles úteis? O conjunto de professores e de alunos têm tido acesso aos resultados? Os estudantes candidatos às vagas nessas instituições têm tido meios de se orientar pelas conclusões desses processos avaliativos? Em que tais avaliações têm servido para basear políticas institucionais e de governo voltadas para o ensino superior?

Sem risco de muito erro, é possível afirmar a existência de um divórcio entre programas de avaliação e definição

de políticas de desenvolvimento, inclusive no que respeita a financiamento. Não se percebe nenhuma vinculação maior entre tais projetos de avaliação e as exigências formais para reconhecimento e renovação periódica de reconhecimento de universidades. O modelo de financiamento das universidades federais, por exemplo, não inclui absolutamente nada referente aos resultados obtidos por meio de projetos apoiados pelo Paiub. Por outro lado, no que respeita à pós-graduação, incorpora os resultados conceituais da avaliação mantida pela Capes.

Não é possível se admitir que a avaliação seja tratada dentro de contextos que levem a semelhantes disparidades. Nem é admissível que essa contradição seja disfarçada em um falso dilema de oposição entre auto-avaliação e avaliação externa, com a esdrúxula e igualmente falsa mediação da autonomia, que não tem nada a ver com isso. A melhor forma de cercear a autonomia é propugnar a falta de avaliação, interna e externa.

Na verdade, a avaliação é condição para o exercício da autonomia. Só pode ser realmente autônoma a instituição que mantém uma dinâmica de desenvolvimento e esta só é possível pelo autoconhecimento e pelo conhecimento externo que dela se obtém. É daí que a organização "retira os nutrientes" fundamentais à sua subsistência e crescimento. No caso de uma instituição universitária, estudantes e dinheiro. Enfim, é preciso avaliar o que basicamente faz a universidade: formação de profissionais, nos diferentes campos do saber.



## A PRIMEIRA INICIATIVA DE IMPACTO: O "PROVÃO" DE 1996 FOI UM BOM COMEÇO?

A decisão do Ministério da Educação e do Desporto de realizar a prova de avaliação de conhecimentos para os cursos de Direito, Administração e Engenharia Civil gerou uma grande polêmica nacional. Mobilizou associações, universidades e diferentes segmentos relacionados ao setor, inclusive um amplo movimento de boicote liderado pela UNE e respaldado por manifestações de importantes órgãos colegiados de instituições de ensino superior, inclusive federais. Tal reação definitivamente seria de se esperar. Afinal, nunca se fez nada de semelhante no país, no nível do ensino superior, e muito menos com uma abrangência nacional.

Mas por que razão estudantes e professores, em várias instituições, se deram os braços para reagir contra a prova? Quais seriam os riscos resultantes de um procedimento como este? Restringir a avaliação a uma única etapa pontual, a prova? Evidenciar as disparidades de conteúdo e, por consequência, de densidade acadêmica dos cursos oferecidos pelas distintas instituições? Retirar prestígio de algumas instituições ou departamentos? Evidenciar precariedades mais ou menos escondidas ou dissimuladas pela inércia de funcionamento dos cursos superiores? Limitar a autonomia das universidades? Reduzir verbas?

É de se crer que a evidência de disparidades ou precariedades e a retirada de prestígio de quem não o merece na realidade constitui tarefa da mais alta relevância social e, com certeza, é responsabilidade do poder público. Do mesmo modo, a publicidade de onde se encontra a excelência

representa inestimável serviço público à sociedade. Por outro lado, restringir a avaliação ao "provão" seria um equívoco, na medida em que se trata de um indicador isolado que não permite definir e orientar políticas, necessitando de uma contextualização que só pode ser construída a partir de processos abrangentes de avaliação, que incluam as diferentes dimensões institucionais que condicionam ou determinam o desempenho acadêmico. Com certeza, o país já ultrapassou a fase de se ater a procedimentos de avaliação somativa e percebe com clareza a necessidade de implementar um sistema de avaliação formativo-institucional. As declarações das autoridades educacionais reforçam essa convicção.

Os resultados do primeiro "provão" começam a vir a público. E, de certo modo, reafirmam o que já se sabia ou, ao menos, se esperava. As melhores médias, em geral, encontram-se nas instituições públicas, e as piores, num segmento das instituições isoladas particulares. Isso, portanto, não constitui novidade. Mas o importante é que se construiu um patamar experiencial que permite a repetição mais aprimorada e incorporando novas áreas, e dispõe-se de um conjunto de resultados que pode ser cotejado e interpretado à luz de outras variáveis sobre as quais o Ministério da Educação já dispõe ou pode obter informações para cada instituição.

Deve ser ressaltado que, embora os primeiros resultados sejam, de certo modo, redundantes com o que já se sabia, pela primeira vez existe um conjunto amplo de informações comparáveis e objetivamente definido sobre cada instituição, em termos de desempenho de seus estudantes. Com certeza, os instrumentos podem ser melhorados, as provas serão aperfeiçoadas e mais áreas serão incorporadas

ao exame. Mas isso faz parte do processo cuja continuidade dependerá, dentre todos os fatores, de um absolutamente fundamental: a decisão política de fazê-lo, de forma pública e transparente. Esse foi, com certeza, o elemento decisivo para a realização do "provão" em 1996.

É de se crer que o começo, não obstante os percalços de amplo conhecimento público, constitui um passo importante na construção de um sistema de avaliação mais complexo e contínuo. O poder público passa a dispor de algum tipo de dado de natureza qualitativa que pode nortear sua ação autorizativa e fiscalizadora desse nível assim como uma adequada política de investimentos.

### UM BALANÇO À GUIA DE CONCLUSÃO

É oportuno recordar os principais atributos de uma avaliação adequada. Ela deve ser útil, pedagógica, transformadora, pertinente, fidedigna, abrangente, seletiva, relevante, transparente, consistente, legítima, coerente, explicativa, interativa e consequente.

Os resultados dos exames de fim de curso superior no Brasil e a divulgação das principais características das instituições apresentam inegável utilidade. Têm efeito pedagógico e potencial transformador, na medida em que guardam relação inclusive com procedimentos de reconhecimento das instituições. A pertinência está de certo modo assegurada pelo rigor com que os instrumentos são preparados e pela qualidade técnica dos estudos e levantamentos realizados, permitindo o alcance progressivo de estágios mais avançados de fidedignidade. A transparência é óbvia, pela publicidade de todas as etapas do processo. A consis-

tência está garantida pela qualidade do perfil das comissões que elaboraram as provas e demais instrumentos. Essa condição também estabelece padrões aceitáveis de coerência, na medida em que a própria comunidade acadêmica define os principais aspectos a serem aferidos.

O processo ainda está a dever no campo da abrangência, posto que considera apenas um restrito conjunto de fatores (o que sabem ou não sabem os estudantes, com alguns outros indicadores descritivos). Sua seletividade, portanto, ainda não está claramente delineada. Em consequência, a dimensão de relevância só está parcialmente garantida. Também em função do presente caráter pontual da sistemática, ela não pode ser considerada explicativa, assumindo ainda um caráter marcadamente descritivo. Por isso mesmo, não é transformadora em sentido pleno. Interativa dificilmente

poderia ser neste primeiro momento, dadas as resistências (a síndrome da ameaça) que sempre se colocam em processos dessa natureza, praticamente exigindo uma certa ação impositiva de implantação. Conseqüente ela já é desde o início, gerando polêmica, interesse público sobre o ensino superior e discussões no meio acadêmico e fora dele.

Finalmente, a dimensão da legitimidade vai sendo gradativamente construída com base em todas as características mencionadas. A aceitação pública, a interação das partes e, sobretudo, o uso que as autoridades educacionais fizerem dessa avaliação para o desenvolvimento das instituições de ensino superior, garantindo a qualidade com base numa política consistente e a estabilidade do próprio sistema de avaliação, serão seus principais determinantes.

## Bibliografia

- ACHERMAN, H. A. "El sistema de auditorías externas en Holanda". *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior*. México, SEP/Conaeva, 1992.
- BAJAH, S. T. "Evaluation methods and techniques in Nigeria". *Project evaluation: problems of methodology*. Paris, Unesco, 1984.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Sediae/Inep. *Estatísticas da educação no Brasil*. Brasília, outubro 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. SESu. *Avaliação do ensino superior*. Brasília, 1988.
- COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION. *Bulletin* nº 6. Paris, Mai 1988.
- NEAVE, G. "The evaluative State". *Journal of European Education*, oct./dec. 1988.
- ROBIROSA, M. C. "Evaluation methods and techniques in social action projects: their use in Latin America and the Caribbean". *Evaluation in Latin America and the Caribbean: selected experiences*. Paris, Unesco, 1986.
- SHATTOCK, Michael L. "El Consejo de Financiamiento Universitario y la Evaluación de Universidades Británicas". *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior*. México, SEP/Conaeva, 1992.





## PROGRAMAS RECOMENDADOS PARA CRIANÇAS DE 7 A 14 ANOS.

O Brasil tem feito investimentos muito bem-planejados na educação fundamental. Prova disto é o grande sucesso dos programas da TV Escola, da Merenda Escolar, do Livro Didático, do Dinheiro na Escola. Estes programas garantem atendimento para mais de 29 milhões de alunos, espalhados em mais de 170 mil escolas públicas, onde lecionam 1,3 milhão de professores.

# **A PETROBRAS VAI CONTAR PARA VOCÊ A HISTÓRIA DE 390 MIL CRIANÇAS QUE GANHARAM O DIREITO DE SONHAR.**



Com o Projeto Leia Brasil, a Petrobras abastece o sonho e a imaginação de mais de 390 mil crianças. A história começou em 1992, quando, em convênio com a Biblioteca Nacional, a Petrobras transformou caminhões em bibliotecas volantes. Hoje, o Projeto Leia Brasil já conta com 12 caminhões, levando para 414 escolas da rede pública de ensino um acervo de 183 mil livros, vídeos educativos e documentários. Além disso, o Projeto inclui a promoção de eventos com contadores de histórias e cursos de capacitação para mais de 14.500 professores. Com o Projeto Leia Brasil, a Petrobras espera continuar transformando sapos em príncipes por muitos anos.



Ministério  
de Minas  
e Energia



[www.petrobras.com.br](http://www.petrobras.com.br)