

**DAVID L. BOIANOVSKY**

*Antes de iniciar sua exposição,  
o conferencista ofereceu aos presentes  
um líquido esbranquiçado.  
Após vários membros da platéia prevarem,  
o conferencista informou  
que se tratava de leite de mulher,  
o que provocou diversos tipos  
de reações e comentários.  
Manifestou, a seguir,  
agradecimentos ao Secretário de Educação,  
Embaixador Wladimir Murinho,  
e ao Professor Gildo Willadino,  
pelo convite para proferir a palestra.*

Identificar as mudanças mais importantes ocorridas nas últimas duas ou três décadas dentro de minha área de atividade e informá-las aos senhores, analisadas e interpretadas segundo minha própria visão como profissional, é a primeira tarefa das duas que me foram determinadas pelo Prof. Willadino.

No campo da medicina social (em cujo contexto insere-se a nutrição com destaque), numerosas modificações ocorreram nos últimos 30 anos, desde as tecnológicas até outras de caráter estrutural. Quatro delas, a meu ver, a par de serem profundamente significativas, guardam relação com os objetivos deste simpósio: 1) Desmame Precoce; 2) Hábitos Alimentares x Abordagem Transcultural; 3) Maturação Biológica x Maturação Social e 4) Distribuição de Serviços de Saúde x Urbanização Acelerada.

### 1. O DESMAME PRECOCE

A mudança mais importante ocorrida nos últimos 20 anos em meu campo de atuação profissional: intensa redução da prática do aleitamento natural humano. O número de mães que ainda amamentam por tempo significativo é tão pequeno que se poderia falar em extinção da prática.

Por quê? Não existe causa única. É um fenômeno de mudança que tem origem em fatores diversos atuando sinergicamente. Tais fatores vão desde o desconhecimento de certas "técnicas" de amamentação até a influência de algumas conquistas tecnológicas modernas, entre as quais a do leite desidratado.

Um exemplo de falha técnica (existe mais de uma dezena de grande importância) é retirar abruptamente a criança do seio, o que causa rachaduras. Durante o ato de mamar, forma-se no interior da boca da criança um "vácuo" ou uma "pressão negativa" que determina distensão do mamilo dentro da boca, facilitando a sucção do leite. Se, terminado o ato de amamentar, a mãe usar um dedo para separar o seio da boca, junto ao ângulo da fissura labial, abrindo-a levemente, a "pressão negativa" se desfaz e a criança desliga-se do seio suavemente. Porém, retirando-a abruptamente, o seio é repuxado durante esta manobra que, repetida seis vezes ao dia, acaba por causar rachaduras no seio. Estas são dolorosas e a dor é extremamente exacerbada pela força da sucção e pela própria umidade da boca do lactente. Não há nada mais restritivo do que a dor: a mãe acaba deixando de amamentar.

Há inúmeras outras causas e não cabe aqui descrevê-las. Mas não posso deixar de citar a necessidade urgente de uma autocrítica nossa, de pediatras e nutrólogos, oferecendo resposta objetiva e sincera a esta pergunta: estamos assumindo sempre e insistentemente a necessidade de orientar as mães, já a partir do ambiente da maternidade, estimulando-as ao aleitamento?

Se não estamos, esta posição concorreria para maximizar a influência do leite em pó anteriormente citada?

Pesquisas realizadas na Tanzânia e em Uganda, na década 60, demonstram que uma criança amamentada durante o 1º ano de vida consome, em média, 190 litros de leite humano. Estabelecendo uma correlação nutricional, esta quantia corresponderia a 200 litros de leite de vaca fresco, a um custo, na época, de 65 dólares.

Em 1950, 95% das mães chilenas amamentavam seus filhos durante todo o 1º ano de vida. Em 1970, apenas 6% o faziam. O potencial de produção de leite humano, no Chile, em 1950, era de 57.700 toneladas, das quais 5% não eram utilizadas para amamentar. Em 1970, o potencial era de 93.200 toneladas, das quais 78.600 (84%) não eram utilizadas. Para compensar esta perda, seria necessário o leite produzido por 32.000 vacas.\*

\* Dados citados por Alan Berg em seu livro "The Nutrition Factor", editado por The Brookings Institution, USA, 1973.

Em Sobradinho, encontramos, como média, o desmame definitivo antes dos dois meses de idade.

Os custos diretos do desmame precoce são avultadíssimos, como vimos. Mas é preciso considerar, ainda, custos com mamadeiras, bicos e outros utensílios, refrigeração, gás, etc. Além disso, é importante lembrar os custos de assistência médica que, na criança amamentada artificialmente, é 10 vezes maior, entre a população de baixa renda, do que as amamentadas naturalmente.

## 2. HÁBITOS ALIMENTARES X ABORDAGEM TRANSCULTURAL

Orientar para hábitos alimentares sadios é louvável. Porém, tentar modificar hábitos alimentares incorporados à cultura da população sem antes estudá-los intensamente, à luz das ciências da nutrição, da antropologia, da economia e outras, é laborar em erro gerador de conseqüências desagradáveis.

Quando nos dirigimos a uma população na qual foram identificadas carências (sociais, econômicas, nutricionais, de saúde, etc.) com o objetivo de prestar assistência, é preciso levar em conta que, quase sempre, estamos praticando um ato de abordagem transcultural. Isto é: dotados que somos de nossos próprios padrões culturais, penetramos em uma comunidade constituída por pessoas que também desenvolveram sua própria cultura antropológica, manifestada em diversos campos da vida social.

É crescente a freqüência com que, nos últimos anos, atividades de "educação" e "orientação" vêm sendo incluídas em programas sociais assistenciais. Um exemplo expressivo ocorre em minha própria área de atividade, nutrição. Tradicionalizou-se a noção de que a população não sabe comer e desenvolveram-se as mais variadas formas de "educação nutricional" que acabaram ultrapassando os limites do razoável na tentativa de mudar alguns hábitos.

A iniciativa de prestar orientação e educação nutricional é válida, porém assumir a posição de que a população não sabe antes de conhecer e analisar o que ela sabe e quanto ela sabe, parece arriscado.

Um exemplo típico de cultura alimentar de grande valor e cientificamente provada ser ótima, é a da mistura arroz com feijão. Quando ingerimos proteína, eliminamos uma grande parcela (principalmente pela urina e pelas fezes) e retemos outra que, afinal, é a que vai efetivamente exercer funções no organismo. Esta parte efetivamente retida é chamada de "proteína líquida" e o total ingerido "proteína bruta".

A capacidade de retenção proteica líquida é variável entre os diferentes tipos de alimentos e é ditada principalmente pelo conteúdo em elementos chamados "aminoácidos". Assim, a proteína do ovo, que dispõe de quase todos os aminoácidos essenciais, retém mais de 90%, isto é, para 10 gramas de proteína do ovo ingeridos, mais de 9 são retidos pelo organismo. Já a proteína do arroz tem capacidade de retenção líquida de apenas 50% e a do feijão, de 60%, em virtude de serem carentes em vários aminoácidos. Entretanto, quando se misturam arroz e feijão, ocorrem complementações mútuas, pois certos aminoácidos limitantes no arroz, o feijão fornece e vice-versa, de tal maneira que, do ponto de vista proteico, a mistura constitui um terceiro alimento (nem arroz, nem feijão, mas arroz-com-feijão) com capacidade de retenção proteica líquida superior a 70% comprovada em laboratório\*. Assim, consumindo, misturadas devidamente, as mesmas quantidades de arroz e feijão disponíveis em separado, o rendimento nutritivo é muito maior. Em outras palavras: a mistura permite obter mais pelo mesmo custo e, com isto, representa solução de sentido econômico, além de constituir-se em alimento de excelentes propriedades nutritivas. Esta mistura de indiscutível e comprovado valor não foi inventada por cientistas, mas pela população. Além disso, representa uma expressão nacional de hábito cultural. Mas já houve (e há...) quem queira trocar este por outros hábitos. É possível, mesmo, que um generalizado desconhecimento a respeito das reais qualidades da mistura e a posição de pouco valorizá-la por se tratar de hábito popular, tenham exercido influência para que sejam apenas raras e pouco expressivas as iniciativas de caráter agrotécnico, econômico, fitopatológico, genético e outras visando beneficiar a produção e a disponibilidade de feijão.

Por isso mesmo, imploro por uma posição menos agressiva em relação à cultura das comunidades que pretendemos assistir e repito aqui, sugerindo que se utilize como regra de ação, as palavras de meu mestre\*\*:"APRENDER COM A POPULAÇÃO, ANTES DE ENSINÁ-LA".

## 3. MATURAÇÃO BIOLÓGICA X MATURAÇÃO SOCIAL

Minha intenção não é gerar eufemismos ou apadrinhar conceitos originais. O termo "maturação social" possivelmente não seja o mais indicado. Melhor seria dizer "maturação sócio-econômica", ou melhor ainda, "autonomia social". O que pretendo é expor mera observação pessoal, como médico e professor universitário (atendendo aos objetivos do simpósio) para a qual não dediquei qualquer pesquisa organizada.

A velocidade de crescimento do ser humano é inversamente proporcional à sua idade: quanto mais baixa a idade, maior a quantidade crescida por unidade de tempo, seja esta quantidade medida em peso ou em centímetros. O crescimento está dotado, portanto, de aceleração negativa, reduzindo-se até que, à altura dos 20 anos, é interrompido. Durante este período, processa-se um conjunto de alterações e aquisições biológicas que podemos, aqui, chamar de maturação. Biologicamente, o

\* Os primeiros trabalhos neste sentido foram realizados pela equipe da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, sob a liderança do Professor Dutra de Oliveira.

\*\* Professor João Bosco Rennó Salomon, Universidade de Brasília.

indivíduo está "maduro" aos 20 anos de idade. Numa sociedade de organização simples (ou primitiva, se quiserem) esta idade é compatível com exercício de trabalho e obtenção de renda, casamento, reprodução, autonomia, enfim. É o que ocorre freqüentemente no ambiente rural.

Quando o indivíduo busca uma profissão de nível universitário, entretanto, passa a ocorrer um distanciamento entre o amadurecimento biológico dos 20 anos e a efetiva autonomia adquirida pela aquisição do diploma e que estou apelidando de "amadurecimento social". Instala-se (em graus diferentes, por influência de fatores múltiplos) uma crise individual com tendências a repercussões coletivas: biologicamente pronto, completo, maduro, o estudante deve aguardar, com sentimento semelhante ao de dependente, o momento de independência, que só virá 5 ou 6 anos após. Durante este período, ele acumula uma enorme quantidade de energia; dispõe de um tempo reduzido de atividade psicomotora, comparado com o de atividade intelectual; espera, espera...

Nas sociedades mais sofisticadas (ou mais evoluídas, se quiserem) vem ocorrendo, nas duas últimas décadas, uma tendência crescente à pós-graduação e até a pós-pós-graduação. É muito raro, atualmente, que um médico não faça 2 ou 3 anos de residência (treinamento especializado em hospital) após a conclusão do curso e muitos buscam, ainda, um mestrado ou doutorado, além da residência, para melhor disputar o mercado de trabalho. Isto significa que, entre o amadurecimento biológico e o efetivo "amadurecimento social" decorrem mais de 10 anos.

Creio ser conveniente lembrar citação de um outro mestre e amigo meu\*: "O currículo universitário vem exigindo, cada vez mais, dedicação do aluno em tempo integral. Às vezes, tem-se a impressão de que nós, profissionais, temos a concorrência dos jovens e que, por isso, é mais cômodo mantê-los confinados à universidade o maior tempo possível".

Não será esta uma mudança progressiva importante, em termos de repercussão na sua área de interesse? Não seria esta observação motivo para estudar melhor a atividade universitária, desde os aspectos curriculares (duração, organização, etc.) até o de vida comunitária no campus?

#### 4. DISTRIBUIÇÃO DE SERVIÇOS DE SAÚDE X URBANIZAÇÃO ACELERADA

Com o crescimento urbano, as famílias de baixa renda passam a habitar as periferias das cidades. Os serviços de saúde, geralmente, acompanham tal crescimento aumentando sua área física, mas permanecem no local em que se encontravam. Resulta disso que o acesso do habitante da periferia aos serviços de saúde torna-se cada vez mais difícil e passa a significar importante fator restritivo ao diagnóstico precoce e ao tratamento oportuno de enfermidades bem conhecidas e facilmente curáveis, em seus primórdios.

Com tal distanciamento, a esposa de um trabalhador de baixa renda procura tratar a febre ou a diarreia de seu filho com recursos leigos locais, antes de enfrentar viagem longa e onerosa (tanto em dinheiro quanto em dificuldades que sua ausência determina à organização do lar). Sendo ineficientes os recursos locais na maior parte dos casos, a doença complica, tornando-se grave e só então a criança é levada ao posto médico distante.

Neste estágio de evolução, entretanto, o diagnóstico já depende de exames complementares em laboratórios ou por raios X ou outros métodos, o que significa mais tempo, mais viagens, mais custos. As necessidades terapêuticas tornam-se também complexas e onerosas. Além disso, ao chegar ao posto médico, aquela senhora constata que não é a única a viver o problema, pois necessita disputar lugar com numerosas outras pessoas em situação semelhante.

A "história natural" de uma enfermidade se compõe de uma sucessão de fenômenos progressivamente graves, iniciando com sintomas simples e progredindo até estágios que levam o indivíduo ao leito (incapacidade transitória), mais adiante a lesões irreversíveis (incapacidade permanente) e, finalmente, ao óbito. Instalada a doença, o ideal é que ela seja identificada e tratada nos seus primórdios. Para isto, é necessário o preenchimento de 3 requisitos:

- 1 - Estudos e pesquisas que permitam disponibilidade de conhecimentos a respeito da doença e dos quais possam valer-se os profissionais de saúde;
- 2 - Que o profissional realmente domine tais conhecimentos; e
- 3 - Que haja oportunidade para a aplicação dos conhecimentos.

O distanciamento - imposto pela urbanização acelerada - entre os serviços de saúde e o domicílio do enfermo de baixa renda, limita muito o 3º requisito, tornando difícil a oportunidade de atendimento em tempo hábil para aplicação de conhecimentos de modo a prevenir as fases avançadas da doença. 7 em cada 10 doenças que levam crianças ao óbito (principalmente no 1º ano de vida) são perfeitamente diagnosticáveis e tratáveis em seus primórdios com meios simples, de baixo custo, amplamente conhecidas que são pelos profissionais de todos os níveis que compõem equipe de saúde. Resta gerar meios que ofereçam oportunidade real e efetiva para a aplicação de tais conhecimentos.

Mas esta forma de restrição à saúde determinada pela urbanização acelerada não se limita ao 1º ano de vida. Todos os segmentos etários da população periférica são atingidos. Ao lado da desnutrição proteico-calórica, é uma das causas importantes dos elevados níveis de reprovação, evasão e absentismo encontrados principalmente no 1º ano do 1º grau em várias cidades.

Creio ser esta, sem dúvida, uma das mais importantes mudanças visíveis segundo a ética profissional que vivo, nos últimos 20 anos.

\* Prof. Jorge Alberto Furtado, Secretário-Geral do Ministério do Trabalho.

A segunda tarefa é dizer quais, sempre em função de minha própria atividade e meu próprio ponto de vista, os aspectos a enfatizar na educação do 1º grau. É um risco atender à solicitação do Prof. Gildo Willadino, pois além das restrições que a mais simples autocrítica me impõe, há uma experiência que vivi durante algum tempo: tendência a usar a chamada professora primária para "quase tudo", principalmente em pequenas cidades (merendeira, administradora de horta, orientadora para saúde junto às famílias, etc.)

Mas vou tentar destacar três aspectos compatíveis com as mudanças que comentei anteriormente:

- 1º) Não sei se já faz, mas gostaria muito que fizesse parte do currículo do 1º grau uma informação clara a respeito do aleitamento materno, da sua fisiologia, do seu valor, da sua necessidade, das suas vantagens, da sua naturalidade, da sua beleza. Isto contribuiria para reduzir certos tabus e certas "vergonhas" negativamente surgidos na vida moderna a respeito do assunto. Além disso, representaria um mecanismo de influência positiva aparentemente válido tanto para o presente, pelas repercussões possíveis junto à família do aluno, como para o futuro, considerado o próprio aluno.
- 2º) Informar o aluno sobre os serviços de saúde existentes em sua cidade, sua localização, seus recursos, seus objetivos. Informar como alcançá-los, como usufruir deles de forma mais rápida e mais eficiente.
- 3º) Valorizar, dentro da atividade curricular, hábitos alimentares próprios da cultura a que pertence o aluno. O caso da mistura arroz-com-feijão, por exemplo. Em uma capital de estado foi aplicado, pela merenda escolar, um questionário recordatório perguntando aos alunos o que eles haviam comido, em casa, nos últimos 3 ou 4 dias. Em quase todas as respostas feijão-com-arroz estava ausente. Surpresos, os responsáveis pelo questionário foram às famílias e repetiram a pergunta aos pais. Quase todos informaram que a mistura arroz-com-feijão havia sido consumida. A negativa dos alunos pode ter sido mero esquecimento, mas minha tendência é acreditar que ela ocorreu por sentimento de vergonha, por ser arroz-com-feijão considerado "comida de pobre".

Em muitas famílias de meu círculo de amizades come-se arroz-com-feijão todos os dias, menos aos domingos. Um dia perguntei por que. Resposta: "porque domingo a gente faz uma comidinha melhor".

Estou convencido que feijão-com-arroz, uma mistura alimentar dotada de excelentes qualidades nutricionais, está necessitada de prestígio social. . . E de que é preciso mostrar à população que a consome que ela está correta, ao fazê-lo. Tanto (ou mais) quanto se necessite orientar para novos e sadios hábitos.

## ENSINO DO 1º GRAU E O MERCADO DE TRABALHO

### INTRODUÇÃO

#### 1. Objetivos da Conferência:

- a) Tentar uma visão "externa" do ensino do 1º grau (visão de uma pessoa que não é especialista em temas educacionais).
- b) Analisar o ensino do 1º grau principalmente no que se refere a uma das funções do sistema educacional: a provisão de qualificações para atender às necessidades do processo de produção de bens e serviços.

#### 2. Esclarecimentos:

- a) Não se tem a pretensão de propor soluções. Busca-se levantar dúvidas, propor temas para a reflexão e chamar a atenção para alguns problemas a que as análises tradicionais normalmente não dão maior destaque.
- b) Não se pretende dar um tratamento integral ao tema; procurar-se-á insistir apenas em alguns aspectos considerados de maior prioridade.

### PARTE I

#### Expectativas sobre o papel da educação e da formação profissional em relação ao mercado de trabalho

1. Sem deixar de reconhecer a importância da educação para atender às necessidades de mão-de-obra qualificada e para aumentar as possibilidades de obtenção de um emprego daqueles que procuram trabalho, deve-se indicar que se tem superestimado esse papel<sup>(1)</sup>.
2. A seguir, apresentam-se algumas proposições de aceitação generalizada. Algumas foram verdadeiramente comprovadas; outras são simples hipóteses, não comprovadas; um último grupo incluem-se teses que, embora já tenham sido negadas como consequência de estudos elaborados, continuam a ter uma grande difusão, mesmo entre os especialistas do setor educação:

**Proposição I: A educação aumenta o nível geral de emprego, porque aumenta a propensão a consumir bens e serviços de alta intensidade de mão-de-obra e, por outra parte, porque permite atender demandas insatisfeitas de pessoal qualificado.**

A crítica que se pode fazer à primeira das razões apontadas é de que normalmente sucede o contrário: as pessoas que recebem mais educação tendem a consumir bens e serviços cuja produção exige maior intensidade de capital, gerando, por conseguinte, menos postos de trabalho por unidade de investimento realizado.

(1) Para um estudo mais detalhado, vide: Antonio Cabral de Andrade, "La Formación profesional y la educación en las estrategias y políticas de empleo", *Boletín CINTERFOR*, n.º 30, Nov./Dic. 1973; ILO, *Scope, approach and content of research oriented activities of the World Employment Programme*, Geneva, 1972; Mark Bloug, *Education and the Employment Problem in Developing Countries*, Geneva, 1973; David Barkin, "La Educación: Una Barrera al Desarrollo Económico?" *El Trimestre Económico*, V. XXXIII (4), núm. 152, oct. — nov. 1971.

Quanto à segunda razão mencionada, pode afirmar-se que, em geral, os efeitos da educação sobre o nível geral de emprego são mínimos (2); normalmente, os postos de trabalho qualificados são cobertos, embora em forma deficiente, pelo pessoal existente, mesmo que não tenha as qualificações ideais desejadas (3). O efeito real da educação é o de aumentar a eficiência da mão-de-obra já ocupada.

Também se apresenta uma terceira razão: a educação cria condições que facilitam o processo de desenvolvimento econômico e social. Na verdade, trata-se de um papel que ela pode cumprir, mas que nem sempre cumpre. A educação tradicional pode, inclusive, constituir-se num obstáculo à mudança, contribuindo para manter a situação existente e perpetuar privilégios.

**Proposição II: A educação melhora o "padrão" de emprego, ao facilitar a transferência de mão-de-obra do setor tradicional ao setor moderno de uma economia em desenvolvimento.**

Sabe-se que a educação influi sobre o processo de migração das zonas rurais para as zonas urbanas, sobre a mobilidade da mão-de-obra entre os diferentes setores econômicos e entre ocupações. Desconhece-se, no entanto, em que grau se dá essa influência e qual a sua intensidade. Por outro lado, há outros fatores mais importantes que incidem sobre essa mobilidade geográfica e ocupacional, tais como: a distribuição regional dos investimentos, as diferenças de salários entre ocupações qualificadas e não qualificadas etc.

**Proposição III: A educação reduz o desemprego diretamente, ao postergar o momento do ingresso dos jovens à força de trabalho.**

Embora esse fenômeno se verifique, é discutível se se pode adotar, como instrumento de uma política de emprego, a extensão do período de escolaridade, sem realizar previamente uma análise dos custos e benefícios de uma política desse tipo. A extensão do período de escolaridade pode justificar-se muito mais por outras razões que, propriamente, para reduzir a oferta de jovens no mercado de trabalho.

**Proposição IV: A educação aumenta a eficiência da mão-de-obra empregada.**

A proposição é válida, embora esse papel dependa muito do conteúdo dos currículos. Em alguns casos, no entanto, a educação eleva mais as aspirações da mão-de-obra quanto a remuneração e condições de trabalho que, propriamente, a sua eficiência no desempenho das tarefas que realiza.

**Proposição V: A educação melhora a situação do emprego a longo prazo, incidindo sobre a redução da taxa de natalidade, e, dessa forma, diminuindo o ritmo de crescimento de oferta de mão-de-obra.**

Certos estudos demonstram que existe uma correlação negativa entre o aumento do nível de educação e a taxa de natalidade. No entanto, é difícil demonstrar se há uma relação de causalidade entre ambos os fenômenos.

Se se aceita a relação de causalidade indicada na proposição, conclui-se que as políticas educacionais têm efeito a longo prazo (em torno de 15 anos) sobre a redução da oferta de mão-de-obra. Além disso, apresentam um efeito, menos conhecido, a curto prazo: a redução de taxa de natalidade modifica a composição dos gastos das famílias, no sentido de aumentar aqueles destinados à aquisição de artigos cuja produção exige maior quantidade de mão-de-obra.

**Proposição VI: A educação aumenta a mobilidade social e facilita a mobilidade ocupacional e adaptação às novas ocupações que se criam com o processo de desenvolvimento.**

O primeiro destes efeitos é discutível: há uma série de estudos que põem em dúvida o papel de estímulo de educação à mobilidade social (1). Teoricamente, a educação pode desempenhar este papel; na prática, devido a fatores internos (composição dos currículos, mecanismos de seleção, avaliação e promoção etc.) e externos, a educação que se oferece muitas vezes serve muito mais para consolidar a estratificação social vigente e só assegura o acesso aos mais altos níveis aos filhos de famílias que já integram os grupos que estão na parte média ou alta da pirâmide social.

(2) Salvo quando os níveis de educação da população são muito baixos e se nota uma escassez generalizada de qualificações em todos os níveis. Isso se dá principalmente em alguns países africanos.

(3) Mark Bloug analisa em forma diferente esta proposição, chegando a outras conclusões.

(1) Vide, entre outros, David Barkin.

Quanto ao segundo aspecto — facilitar a mobilidade ocupacional e a adaptação às novas ocupações — é inegável que a educação cumpre este papel.

**Proposição VII: A mão-de-obra qualificada através do sistema de educação e formação profissional pode criar sua própria demanda, promovendo a criação de novas empresas ou de postos de trabalho para autônomos.**

Embora este fenômeno se observe, não há indicações de que se verifique com muita frequência e em escala que afete o nível geral de emprego.

**Proposição VIII: A educação aumenta os níveis de renda dos trabalhadores, contribuindo para reduzir uma das formas de subemprego coberto.**

Embora se observe uma correlação positiva entre a educação e renda, é difícil estabelecer se há um vínculo de causalidade entre aquela e esta. Muitas vezes sucede o contrário: é por ter maior nível de renda (a pessoa ou sua família) que se tem acesso a mais e melhor educação.

3. As conclusões são pobres:
  - a) Existem mais dúvidas que conclusões definitivas sobre a maior ou menor importância que a educação possa desempenhar nos processos e fenômenos analisados;
  - b) Há grande confusão entre o papel que, teoricamente, a educação poderia desempenhar e aquele que efetivamente exerce nas situações concretas analisadas. Na maioria dos casos, essas duas dimensões do problema não são devidamente delimitadas;
  - c) Parece sem sombra de dúvida que a educação cumpre ou pode cumprir um papel muito importante no melhoramento de eficiência das pessoas já empregadas, contribuindo, em muitos casos, para reduzir alguns tipos de subemprego. Não há indícios de que seu efeito seja significativo na redução do desemprego aberto.
  - d) O problema do desemprego e do subemprego se soluciona, basicamente, através de ações e medidas que aumentam a demanda (criação de postos de trabalho): elevação do ritmo de crescimento do produto, modificações na estrutura dos bens e serviços que se produzem e modificações na tecnologia.

## PARTE II

### O ENSINO DO 1º GRAU E O MERCADO DE TRABALHO

#### As recentes reformas da educação nos países subdesenvolvidos

1. As reformas que, nos últimos anos, muitos países vêm implantando, têm algumas características comuns, destacando-se, entre outras:
  - a) Extensão da escolaridade básica obrigatória a 8 ou 9 anos;
  - b) Eliminação da opção prematura (depois do curso primário) pela carreira (curso secundário ou técnico);
  - c) Tentativa de valorização do trabalho manual e da formação técnica;
  - d) Tentativa de assegurar aos alunos, em cada nível, as possibilidades de **continuar** os estudos no nível imediatamente superior (**continuidade**) ou de **sair** do sistema educativo com as condições (mesmo que mínimas nos níveis mais baixos) para o desempenho de uma atividade produtiva (**terminalidade**);
  - e) Maior flexibilidade dos currículos, maior integração dos programas de estudo com as realidades locais;
  - f) Maior flexibilidade nos mecanismos de recrutamento, avaliação e promoção dos alunos;
  - g) Melhor utilização de capacidade instalada das unidades escolares;
  - h) Tentativa de assegurar uma maior democratização do ensino.
2. Embora todas essas características sejam positivas, as reformas da educação, em sua concepção e implantação, padecem de defeitos importantes:
  - a) Dão maior ênfase aos aspectos de **estrutura** do sistema (número de anos de estudo de cada ciclo, articulação entre os ciclos, etc.) que de **conteúdo**;
  - b) Asseguram maior prioridade ao uso de metodologias e técnicas de ensino sofisticadas;
  - c) Pouco se preocupam com as implicações econômicas das modificações propostas, especialmente nos níveis de 1º e 2º graus (particularmente no que se refere a equipamentos e professores especializados para a iniciação profissional e para o ensino profissionalizante);

- d) Pouco se preocupam com o apoio das atividades educacionais às atividades de desenvolvimento econômico;
- e) São irrealistas, pelo menos a curto e médio prazo, em relação à possibilidade de atender aos grupos de baixa renda;
- f) Embora se preocupem em estimular o sistema regular de educação com as instituições e meios de educação não formal e com as agências de treinamento, não propõem mecanismos realistas e efetivos para essa integração. Paralelamente, os setores produtivos, escapando às funções normativas e coordenadoras dos organismos centrais dos sistemas de educação;
- g) Os princípios de educação permanente e de educação recorrente não são incorporados efetivamente na concepção e na implantação das reformas.

**Funções e características do ensino do 1º grau no Brasil, segundo a legislação atual e as propostas dos organismos normativos e encarregados da implantação.**

**3. Lei 5.692**

“Art. 5º § 1º - Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino do primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais;
- b) no ensino do 2º grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º - A parte de formação especial do currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados”.

“Art. 76 - A iniciação para o trabalho e a habilitação profissional poderão ser antecipadas:

- a) ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, quando inferior à oitava;
- b) para a adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos”

**4. Funções e características da formação especial:**

- a formação especial visa **sondar aptidões e iniciar para o trabalho**;
- a formação especial desenvolver-se-á **nas séries finais** do ensino de 1º grau;
- a formação especial terá **menor volume** que a educação geral;
- a formação especial atenderá às **necessidades** e respeitará as possibilidades concretas, as peculiaridades locais, os planos dos estabelecimentos e as **diferenças individuais dos alunos**;
- a formação especial poderá, em casos excepcionais, ter o caráter de **terminalidade**”<sup>1º</sup>

**5. A filosofia da “Educação para o Trabalho”, que orienta a preparação dos currículos e a organização do ensino do 1º grau:**  
 “A expressão **Educação para o Trabalho** é utilizada para referir-se às condições que a escola deve propiciar por meio de educação geral e da formação especial, no sentido de permitir ao aluno a formação de uma consciência do trabalho como fator de realização do homem e compreensão do mundo sócio-econômico e cultural com que ele se relaciona. Assim, **Educação para o Trabalho** é um enfoque, é uma ênfase curricular integradora do currículo pleno e, nas suas várias formas de desenvolvimento, **visa instrumentalizar o educando para o exercício de atividades econômicas, integração na comunidade e satisfação individual**, com ênfase no trabalho e na valorização de sua dignidade”<sup>(1)</sup>.

**6. A Educação para o Trabalho, no que se refere à iniciação para o trabalho, deverá propiciar condições para que o aluno possa:**  
 - desenvolver os sentidos e a coordenação motora mediante:

(1) MEC - Educação para o Trabalho no Ensino de 1º Grau, Série Ensino Fundamental 16 - 1976.

- conservação e limpeza de máquinas e materiais;
- manipulação de objetos e instrumentos;
- utilização de máquinas, equipamentos e ferramentas de trabalho;
- aplicar em situações práticas as habilidades adquiridas em escrita, leitura, comunicação oral, ciências, cálculo, desenho, outros;
- escolher, entre uma variedade de tarefas, aquelas de que gosta e demonstrar responsabilidades por sua execução;
- elaborar e executar planos e projetos que envolvam atividades variadas;
- desenvolver atitudes de auto-segurança e iniciativa;
- adquirir conhecimento sobre o mundo do trabalho, quanto: às profissões existentes, às subdivisões crescentes do trabalho, às conquistas tecnológicas, às conquistas científicas, ao valor sócio-econômico da produção, à necessidade de constante atualização do conhecimento e das técnicas adquiridas em virtude das transformações tecnológicas e científicas, outros.
- desenvolver hábitos e atitudes de valorização do trabalho, tais como: respeito pelo trabalho em todos os seus níveis, gosto pelo trabalho, espírito de cooperação, ordem, limpeza e método de trabalho, segurança no trabalho, outros;
- preservar, melhorar e embelezar o ambiente que o cerca;
- identificar as características principais do sistema econômico do País e relacionar o trabalho produtivo ao bem-estar individual e coletivo;
- conscientizar-se de que a escolha de uma profissão deve estar relacionada aos próprios interesses, habilidades e aspirações;
- relacionar profissões existentes que sejam compatíveis com seus interesses, habilidades, conhecimentos, valores e aspirações;
- desenvolver autoconceito positivo (1).

7. As propostas relativas à Educação para o Trabalho no Ensino do 1º Grau representam um avanço significativo em relação à legislação e às experiências anteriores. No entanto, têm limitações importantes. A principal delas é que correspondem a aspiração de sociedades de ampla classe média, com pequenas desigualdades entre os grupos que se encontram nos extremos da pirâmide de estratificação social. No caso brasileiro, embora se busque alcançar esse tipo de sociedade, ainda se está longe de lográ-lo. A reforma, portanto, é irrealista para a situação média do Brasil, pelos menos nos próximos dez anos, embora já possa ser aplicada nas regiões mais desenvolvidas do país.

Esse irrealismo se manifesta nos seguintes aspectos:

- a) **Possibilidades reais de assegurar escolaridade obrigatória de 8 anos.** Embora, com um esforço significativo, fosse possível aumentar a oferta de vagas, dificilmente se poderia chegar nos próximos 10 anos a ampliar a rede escolar de 1º grau nas dimensões que seriam necessárias<sup>(2)</sup>.  
Por outro lado, o sistema não poderia reter os filhos de famílias pobres na escola durante 8 anos, devido à perda que isso representaria para as famílias. (Salvo se fosse possível assegurar formas de compensação aos pais pela ausência dos filhos dos trabalhos que contribuem para a renda familiar, ou prever combinações flexíveis de estudo e trabalho, que reduzissem a perda de renda para a família durante o período de estudo.)  
A solução do problema só se daria, verdadeiramente, a médio ou longo prazo, quando se conseguisse elevar, em forma substancial, os níveis de renda das camadas mais pobres da população;
- b) **Temor a permitir, no ensino de 1º grau, a combinação efetiva da Educação com o Trabalho. A iniciação ao trabalho é vista mais como um elemento ligado à idéia de continuidade do ensino, ou seja, de que, só depois do 2º ou 3º graus, as pessoas ingressariam verdadeiramente no mercado de trabalho.**  
Na realidade, pelo menos nos próximos 10 anos, muitas crianças e adolescentes ingressarão à força de trabalho antes de concluir o ensino de 1º grau; outros, embora concluam o 1º grau, não terão condições de ingressar ao 2º. Assim, o ensino de 1º grau terá ainda, durante muito tempo, um caráter de **terminalidade** e para tanto é necessário que o conteúdo de preparação para o trabalho seja reforçado (igualmente seria conveniente verificar a possibilidade de desenvolver formas de educação a partir do trabalho);
- c) **Alto custo das instalações e equipamentos para a iniciação ao trabalho e preocupação excessiva com a preparação para um trabalho caracterizado pelo uso de tecnologias sofisticadas;**
- d) **Dificuldade em transformar o professor tradicional em um professor que prepara os alunos para o desempenho de atividade produtiva.**

(1) MEC – Educação para o Trabalho no Ensino de 1º Grau, Série Ensino Fundamental 16 - 1976

(2) O ensino do 1º Grau de 8 séries é praticamente impossível nas zonas rurais, principalmente onde a população é dispersa

Talvez fosse mais viável, em muitos casos, transformar o trabalhador em professor, dando-lhe os elementos pedagógicos adicionais necessários.

A reforma exige um professor altamente qualificado, quando seria mais realista procurar operar o sistema com a "matéria-prima disponível" através de formas de organização de complexidade crescente (da pequena à grande comunidade), com funções hierarquizadas;

- e) **Ênfase nos valores de vida urbana** — Embora, a longo prazo, a grande maioria da população brasileira passe a viver em zonas urbanas, nos próximos 10 anos ainda uma parte ponderável da população estará vivendo nas zonas rurais e dependendo das atividades agropecuárias e agroindustriais. As propostas de organização e funcionamento do ensino do 1º grau estão ainda excessivamente voltadas para as zonas urbanas.

## PERSPECTIVAS DO ENSINO DE 1º GRAU EM BRASÍLIA

Ana Maria Poppovic

A primeira questão proposta pelos organizadores deste seminário foi a seguinte:

"Na sua visão, simultaneamente pessoal e profissional, quais as mudanças mais relevantes ocorridas nas últimas décadas? Poderia identificar momentos, como, por exemplo, 1946, 1956, 1966 e o presente?"

Quando comecei a pensar em como responder, as primeiras idéias foram egocentradas e auto-referentes.

Pensei: se eles desejam ter **minha visão pessoal e minha visão profissional** a respeito desses anos todos, poderia contar-lhes que 1946 foi o ano em que entrei na Faculdade para fazer Pedagogia, um curso considerado "espera-marido" para as poucas mulheres que na época faziam estudos universitários. Medicina, Direito, Engenharia eram as profissões aceitas e consideradas nobres.

Não existia, na Universidade, um curso para formação de psicólogos. Quem quisesse ser psicóloga, minha profissão atual, tinha que estudar no exterior ou ser autodidata, com uma base de Pedagogia ou Filosofia.

Meu curso de Pedagogia foi banal. As disciplinas que compunham o currículo, naquela época como agora, davam um preparo bastante precário para as atividades profissionais.

Isto já dá um pouco de assunto para uma análise prospectiva do sistema educacional. Os pedagogos, ou seja, os profissionais universitários de mais alto nível, especializados em Educação, desde 1946, vêm sendo submetidos ao mesmo treinamento, ao mesmo tipo de formação. O que não pode deixar de ter alguma consequência...

Mas, voltando à minha pessoa, agora em 1956. Já estava casada, e com um sociólogo, uma das profissões menos valorizadas da época, fazendo uma dobradinha bem emparelhada com Pedagogia.

Nesse ano, eu havia terminado o primeiro Curso de Especialização em Psicologia que fora organizado em São Paulo, equivalente a um Mestrado de hoje. Era o início da profissionalização da Psicologia.

Já trabalhava em área de Psicologia, com crianças abandonadas, no Abrigo Social de Menores. Foi a primeira vez que, nesse tipo de serviço assistencial, se formou uma equipe de técnicos para planejar o trabalho com as crianças. Nessa equipe cabia aos psicólogos um papel importante: não faziam apenas a parte clínica de diagnóstico, mas deviam colaborar também no planejamento educacional da instituição.

Distanciada como me encontro agora, percebo que acontecia, na ocasião, um início de embricamento entre a Psicologia e Educação.

Quando chegou o ano de 1966, eu já estava há três anos trabalhando na Universidade, dando aulas e dirigia a clínica do Instituto de Psicologia. Comecei, nessa época, a realizar pesquisas utilizando minha bagagem de Psicologia para a solução de problemas pedagógicos, como dificuldades de aprendizagem, especialmente da leitura e da escrita.

Hoje em dia, 1976, faz cinco anos que estou trabalhando somente em pesquisa na área da Psicologia Educacional, visando a populações de 1º grau.

Aí estão, de maneira muito sintética, os dados profissionais dos últimos 30 anos de minha vida. A partir deles poderia ser tirada a conclusão de que houve uma grande modernização na área da Educação.

Afinal, esquecendo os programas inalterados dos cursos de Pedagogia, vemos que hoje em dia o trabalho de equipe em Educação é uma coisa corriqueira, que foram criados inúmeros (até demais) cursos de Psicologia, onde há disciplinas relativas à Educação e ao escolar, que a teoria psicológica fez grandes progressos na área da aprendizagem e correlatos, que a Pedagogia admite as leis e os princípios psicológicos, que há muitos pedagogos e até sociólogos que são respeitados e gozam

de certo "status" em nossa sociedade e, pode-se até citar como prova incontestável, existem pessoas no Brasil, como eu, que trabalham e vivem de fazer pesquisas científicas em Educação, fato absolutamente impensável em 1946.

Porém se concluirmos, a partir desses fatos, que houve mudanças efetivas na Educação, estaremos tapando o sol com a peneira, estaremos não querendo ver a realidade com a qual nos defrontamos diariamente.

É evidente que houve mudanças. Passaram-se 30 anos intensos e muito dinâmicos: os resultados dos processos tecnológicos estão batendo à porta das escolas, a Ciência produziu novas teorias, novos conteúdos e novas disciplinas escolares; além disso, os valores e as crenças se modificaram enormemente, a maneira de encarar o mundo, a organização das relações familiares, a dinâmica de vida, tudo mudou com uma rapidez incrível nestas últimas décadas.

A Educação em seu sentido geral faz parte dessas mudanças e não pode ser vista separadamente.

Porém, algo dentro do sistema educacional foi muito pouco atingido por todas as modificações havidas - a escola - aquele núcleo fundamental do sistema onde as coisas realmente acontecem. Na minha opinião, a escola está em crise porque não conseguiu acompanhar o âmage, o ponto central das modificações ocorridas nestes 30 anos. Este ponto central não decorre da renovação didática, do surgimento da tecnologia, do avanço científico, das modernizações materiais ou da utilização dos conhecimentos psicológicos mais recentes a respeito de aprendizagem. Este ponto central, que a escola não incorporou, decorre das mudanças que se deram ao homem nos seus valores, na sua maneira de encarar a vida, nas formas diferentes de inter-relacionamento, nas novas maneiras de ser e de viver que vislumbramos e desejamos para nossos filhos.

Aqui, faço uma diferenciação entre o nível psicológico e o nível didático da Educação. Em contraposição ao desenvolvimento do nível didático, no nível psicológico a escola não mudou. E esse nível é o mais importante, pois nada garante que teremos indivíduos melhores no ano 2000, pelo simples aumento da tecnologia e dos conhecimentos colocados à sua disposição.

A preocupação com a formação do homem e com o desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas qualidades como ser social está bastante afastada do ideário tecnocrático dos atuais planejadores da Educação.

Para confirmar o que estou dizendo, vou apresentar como exemplos (pois existem muitos mais) quatro aspectos, quatro acusações que mostram como a escola permanece a mesma escola de há 30 anos atrás, com relação ao nível psicológico.

Com isenção, afirmo que nossa escola atual é antidemocrática e elitista, é autoritária e rígida, é inibidora e é estimuladora de uma atitude violentamente competitiva. Transportando isto para o produto, que é o nosso aluno, poderíamos dizer que - se a criança depender só da escola - a escola está devolvendo à sociedade indivíduos antidemocráticos, elitistas, autoritários, inibidos, e agressivamente competitivos.

Vamos justificar as acusações.

Em primeiro lugar, no que respeita ao antidemocratismo, podemos dizer, tranqüilamente, que as desigualdades sociais e as injustiças existentes no mundo dos adultos, bem como a mentalidade que ajuda a manter e a reforçar esse estado de coisas estão presentes desde o primeiro dia de aula.

Oficial e constitucionalmente, nossa escola é democrática, qualquer estabelecimento está aberto para todos os cidadãos sem restrições, escolhas ou privilégios, desde a pré-escola (quando existem) até a Universidade. Sabemos que isso não acontece - o simples fato de não ter dinheiro para comprar uniforme ou a necessidade de trabalhar para se manter são fatores que elitizam a nossa escola.

Isto quando não há uma ação direta de afastamento de determinada clientela por parte da autoridade escolar, com a finalidade de manter um ambiente homogêneo que, de acordo com sua racionalização, "favorece a aprendizagem"...

Outro aspecto que fortalece nosso argumento é a organização curricular. Em vez de planejados para as crianças que mais precisam, os currículos são concebidos para aqueles que já têm a vantagem de um meio cultural evoluído.

Não existe a consciência de que o desenvolvimento intelectual da criança depende do seu ambiente familiar. As crianças culturalmente marginalizadas têm que enfrentar, na escola, programas preparados para a classe média. Isso conduz ao fracasso dessas crianças e o fracasso afasta-as da escola - que nunca protesta contra este injusto sistema de "seleção natural".

A linguagem que se usa na escola não é a linguagem usada na casa da maioria das crianças. As professoras são provenientes de ambientes sociais bem mais diferenciados e possuem uma linguagem adequada à sua origem. As crianças muitas vezes as entendem e novamente fracassam.

Da mesma forma, a didática não é pensada para a criança culturalmente marginalizada. Somente para citar um exemplo, o hábito estabelecido e sancionado da exigência de resultados iguais na "lição de casa" é uma grande injustiça contra a criança pobre que, além de não poder ser ajudada pelos pais, não tem o local, a tranqüilidade e, provavelmente, nem mesmo o tempo necessário para bem realizar a tarefa.

A escola pois, hoje como há 30 anos, continua a refletir a hierarquia social e - o que é pior, a meu ver - ela reforça sistematicamente essa desigualdade e inicia seus alunos nesse tipo de valores que certamente não levam ao aperfeiçoamento do homem que gostaríamos de ter no futuro.

O segundo ponto da acusação é que nossa escola é autoritária e rígida.

Toda a organização do nosso sistema educacional possui um agudo senso de hierarquia. Desde a autoridade do Ministério da Educação e Cultura passando pelas Secretarias estaduais e municipais, e por todas as instâncias dentro da escola, que vão de inspetor a diretor, auxiliares, professores e assim por diante, cada qual preserva cuidadosamente sua parcela de autori-

dade e a impõe sobre os alunos. A criança deve aprender a se submeter a esta escola e convencer-se que a hierarquia social é muito boa e que o indivíduo só pode ser alguém se se integrar nela da melhor maneira possível.

Os arranjos físicos também reforçam essa mentalidade: as filas no pátio, onde um fica atrás do outro, as carteiras alinhadas, as classificações nos boletins, os "fortes" e os "fracos", os que ganham conceito A e os de conceito D ou E, etc. Nota-se, por toda a parte, a tendência a conformar todos os alunos, colocá-los dentro dos moldes estabelecidos e padronizados de respeito à hierarquia que proporciona, a cada participante do sistema, a parcela de autoridade que ele deseja ter. Diferenças individuais não podem ser aceitas, respeitadas, nem levadas em consideração. Elas poderiam desestruturar a ordem rígida e cuidadosamente estabelecida.

A terceira observação diz respeito à grande capacidade inibidora que tinha a escola em que eu estudei e que a escola atual continua tendo. O problema é que todo o sistema parece estar baseado em sanções e disciplinas. Por mais que as descobertas feitas pela Psicologia apontem para outros métodos eficazes para conseguir comportamentos desejados, nossa escola continua reprimindo qualquer falha, atraso, lição não realizada, exigindo atestados de médicos ou dos pais, considerando que, por natureza, o aluno é culpado e deve ser encaixado dentro das normas disciplinares. Os próprios regulamentos das escolas, para serem aprovados pelos órgãos oficiais, devem incluir um capítulo que se chama "Normas Disciplinares". Estas vão desde a expulsão coletiva ou individual até uma advertência, passando pelo indefectível afastamento de sala de aula ou a conversa com a diretora. Se analisarmos com cuidado o sistema disciplinar da maioria das nossas escolas, ficaremos surpresos com a quantidade e a diversidade de esforços, material humano e tempo gastos em "disciplina", ou seja, em coibir o aluno.

O número de pessoas para "supervisionar", a variedade e abundância de castigo, os sistemas de notas, as privações das poucas coisas interessantes, são todos sinais que continuam existindo, a despeito de todas as reformas que já foram anunciadas, dos novos regulamentos implantados no papel e da verbalização liberalizante que ouvimos da boca de muitos educadores. "Liberdade com responsabilidade" e ditos semelhantes são constantemente ouvidos, porém, na realidade, o que existe é uma desconfiança muito grande do aluno e uma tendência a mantê-lo infantil e dependente, ou seja, inibido, obediente e domado.

A quarta acusação refere-se à habilidade especial que a escola tem de formar competidores.

Quanto a isso, seria injusto dizer que a escola permaneceu a mesma nestes trinta anos. A meu ver, o reforço que a escola dá à competição aumentou muitíssimo nesse período de tempo.

Dizem que, no mundo de hoje, é necessário competir e, portanto, não podemos considerar um defeito o que é um atributo desejável. Ora, eu acho que tudo isso é uma questão de dosar a intensidade e escolher as situações. Quando o massacre competitivo começa na escola, a valorização desse atributo pode estar se tornando absurda.

Estes são dois casos, contados por J. Henry (*Culture against men* - Randon House - N.Y. - 1963 - p.239), que dispensam comentários:

Um estagiário está entrando numa sala de aula de 4.<sup>a</sup> série para realizar uma observação. A professora diz aos alunos: "Qual de vocês é o menino bem educado e legal que gostaria de pegar o guarda-chuva de nosso visitante e pendurá-lo no cabide?"

Pelo número enorme de mãos que se agitam no ar, tem-se a impressão que todos os alunos desejam ter essa honra.

A professora escolhe uma criança que pega o guarda-chuva do observador.

A professora está dando aula de Matemática e pergunta sempre: "Quem gostaria de dar a resposta para o próximo problema?"

Essa pergunta é seguida pela agitada floresta de mãos, com uma aparente grande competição para responder.

A quantidade de mãos e a rapidez com que as crianças reagem sem pensar provam que a maioria já entrou no teatro do absurdo: porém, elas não têm escolha. Imaginem se elas ficassem sentadas, sem reagir à pergunta da professora?

A professora pode chegar a ser tão hábil nesse sentido, que monta situações nas quais uma atitude de negativa equivale praticamente a uma traição por parte da criança.

A pergunta, como notam, não está colocada assim: "Quem sabe a resposta para este problema?" Mas: "Quem gostaria de dar a resposta?"...

Aquilo que era um desafio à habilidade e ao conhecimento de Matemática foi transformado num convite para participar de um grupo em que se compete.

Uma sociedade em que a competição pelos bens culturais básicos se transforma em motivador para a ação não pode ensinar as pessoas a gostarem umas das outras - competir é o contrário de colaborar.

Outro caso, narrado pelo mesmo autor, é assim:

Bóris, na lousa, estava encontrando dificuldade para simplificar a fração 12/16 e só conseguia chegar até 6/8. A professora pergunta-lhe, delicadamente, se era só até aí que conseguia simplificar. Sugere, com voz calma e pausada, que ele "pense". "Pense, Bóris, pense bem..." Montes de mãos de outras crianças se levantam e são sacudidas freneticamente, querendo corrigi-lo.

Bóris, bastante infeliz, parece sentir-se mentalmente paralisado. A professora, calma e paciente (como deve ser), ignora as outras crianças e concentra seu olhar e sua voz em Bóris. Depois de um ou dois minutos, vira-se para a classe e diz: "Bem, quem pode contar para o Bóris qual é o número?" A floresta de mãos aparece novamente e a professora chama a Margarida, que prontamente anuncia, triunfante, alto e bom som, o número adequado.

O que podemos deduzir dessa estória?

O fracasso de Bóris, 10 anos de idade, fez com que o sucesso de Margarida, 10 anos de idade, fosse possível; a desgraça e a humilhação dele são a oportunidade da satisfação e do triunfo dela.

Esta situação é comum nas escolas. Jules Henry, antropólogo, afirma que, para um indígena Zuni ou Hoppi, a atuação de Margarida pareceria de uma crueldade incomum, pois a competição, o fato de extrair sucesso do fracasso do outro, é uma forma de tortura alheia a esses povos considerados primitivos.

É impossível tentar ignorar que a competição é usada como motivação no ambiente escolar: as notas, as classificações (que ainda existem), os prêmios, todos os tipos de comparações que resultam no reconhecimento público do "melhor".

Este tipo de atitude competitiva, que permeia a escola, na realidade está refletindo a organização da sociedade. Nas firmas comerciais, os empregados competem constantemente por cargos e salários e, antes, têm que competir pelos empregos. A terminologia usada é muito semelhante à da escola: o maior, o melhor, o mais novo, o mais completo e assim por diante.

Será correto que a escola copie e reforce esses valores?

O que seria, então, necessário mudar na escola, nesta instituição tão imobilizada, para que ela pudesse formar indivíduos democráticos, responsáveis, com iniciativa e capacitados a enfrentar o mundo que continua a se modificar com rapidez cada vez maior?

A minha primeira sugestão é que deveria ser realizado um diagnóstico, de forma a se conhecerem as regularidades da escola, como esses quatro exemplos que acabo de citar. Regularidades essas que formam as atitudes básicas, os valores e as expectativas das futuras gerações. Quem sabe este mesmo seminário, nas suas conclusões amplas, poderia chegar à realização deste diagnóstico?

Também seria necessário que a escola se compenetrasse que seu papel não é só transmitir um cabedal de conhecimentos, um patrimônio cultural herdado do passado.

A escola deve preparar a criança para que saiba conduzir sua própria vida, para que saiba auto-educar-se. A criança que entra hoje na escola deveria aprender a saber mudar, a se transformar e se adaptar às novas exigências que irão surgindo. Como conseguir isto? Várias soluções já foram oferecidas. Desde a radical eliminação das escolas, como sugere Illich, até a descrença na escola como instrumento de mudança, exposta por Jencks, passando ainda pela idéia das oficinas-escolas da comunidade de Coleman, ou pela exigência de professores com nível universitário, de Piaget.

Todos os grandes pensadores da Educação tiveram algo a dizer e não duvidam da crise em que se encontra a escola.

Alguns advogam reformas curriculares e de conteúdo, outros acham que a própria função da escola deve mudar para poder acompanhar as modificações radicais pelas quais a sociedade está passando.

Eu, pessoalmente, sou desta última opinião. Assim sendo, a minha recomendação seria transformar a função da escola para que deixasse de ser o poderoso instrumento de manutenção de "status quo", o grande repositório conservador das crenças, atitudes e valores do passado e do presente da sociedade onde está inserida. Recomendaria que planos, programas e filosofias educacionais fossem pensados em relação a uma escola cuja função seria preparar a criança para atuar dentro de um modelo de sociedade que ela mesma vai determinar e moldar - e não o contrário, como a escola atual, que submissamente repete e transmite os valores de seu ambiente e de seus dominadores, forçando os alunos a uma aceitação cega e passiva.

Essas palavras são bonitas e seria maravilhoso colocá-las em prática, mas...como?

Vou terminar, relacionando apenas algumas sugestões para serem discutidas posteriormente por este seminário, sugestões estas que traduzem alguns princípios ou afirmações que, quem sabe, poderiam levar a esse tipo mais evoluído de escola:

1. Modificar a atitude dos professores, pois, muito maior do que a necessidade de métodos ativos na escola, é a necessidade de uma atitude ativa por parte dos mestres.

2. Eliminar os rígidos programas impostos através da interminável hierarquia educacional. Permitir flexibilidade curricular e didática.

3. Tentar transformar a escola, gradativamente, de uma instituição extremamente autoritária e hierarquizada, em uma instituição que admita uma auto-sugestão por parte dos professores, alunos e pais.

4. Proporcionar novas disciplinas ou áreas de estudos que permitam uma abertura e atendimento às necessidades psicológicas e físicas das crianças, a fim de que o enfoque educacional recaia sobre uma pessoa completa e não apenas sobre uma cabeça pensante.

5. Abrir a escola para o mundo que a cerca, entossá-la nele e fazer a criança realizar um processo contínuo de análise e crítica, preparando-a para quando assumir seu papel cívico e político.

6. Organizar-se de modo que a escola seja apenas o primeiro passo para a educação permanente que estará a serviço do homem brasileiro do futuro.

São Paulo, 27 de agosto de 1976.