

A crescente oferta
de cursos técnicos
destoa do padrão
de qualidade que
caracteriza a
Educação no Estado

■ **Arquitetura**

O espaço físico, a
postura corporal e o
comportamento dos
atores do processo
de aprendizagem



■ **Qualificação**

A importância da
Filosofia da Educação
na formação
profissional do
professor e o
fenômeno do diploma
técnico

Textual

NOVEMBRO 2005 | VOL. 1 | N.º 7

ISSN 1677-9126



A violência vai à escola

ensaio

O desequilíbrio nos ciclos de mudanças climáticas e a intensificação do efeito estufa resultantes da ação do homem ameaçam a sobrevivência no planeta

Textual / Fundação Cultural Assistencial Ecarta.

v.1, n.1 (nov./2002). – Porto Alegre: Fundação Ecarta, 2002.

v.: 22x26 cm

Semestral

ISSN 1677-9126

11. Educação-periódicos 2. Ensino privado-periódicos I.

Fundação Cultural e Assistencial Ecarta.

CDU: 37(05)

Bibliotecária responsável: Melissa Martins CRB10/1380

Indexada ao CIBEC/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais



Fundação Cultural e Assistencial Ecarta

Diretoria Executiva

Presidente – Marcos Júlio Fuhr

Vice-presidente – Renata Cerutti

Diretora-geral – Valéria Ochôa

Presidência do

Conselho Curador:

Presidente – Sani Cardon

Vice-presidente – Clarice Bau Porto

Conselho Curador

Sônia Zanchetta

Nei Lisboa

Walter Galvani

Solon Viola

Ricardo Franzoi

João Ignácio Lucas

Darci Zanzfeliz

Celso Woyciechowski

José Fortunati

Amarildo Pedro Cenci

Sani Belfer Cardon

Clarice Bau Porto

Conselho Fiscal

Celso F. Stefanoski

Claudio Darci Gressler

Antonieta Mariante

Instituída em dezembro de 2003, pelo Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (Sinpro/RS), a Fundação Cultural e Assistencial Ecarta é uma organização jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e que tem como missão a formação de cidadãos competentes, críticos, criativos e solidários, por meio do efetivo exercício da cidadania. O lançamento público da entidade ocorreu em maio de 2004, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

A Fundação Ecarta tem entre suas finalidades a promoção e apoio de ações no campo da educação, cultura, arte, recreação, tecnologia e assistência. Para a concretização dos empreendimentos culturais e assistenciais, a Fundação Ecarta conta com o apoio do Sinpro/RS, dos professores e da comunidade em geral.

Informações da Fundação podem ser obtidas pelo telefone (51) 3226.1319 e pelo site www.fundacaoecarta.org.br.

EXPEDIENTE

A Revista Textual é uma publicação da Fundação Cultural e Assistencial Ecarta com apoio do Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – SINPRO/RS. Avenida João Pessoa, 943 Porto Alegre / RS CEP 90040-000 Tel: (51) 3226.1319

Redação
Fone: (51) 3211.1900
www.sinprors.org.br/textual
www.fundacaoecarta.org.br
textual@sinprors.org.br
Impressão: Nova Prova
Tiragem: 5.000 exemplares

Coordenação Geral

Valéria Ochôa

Edição Executiva

Valéria Ochôa
valeria.ocha@sinprors.org.br

Gilson Camargo
gilson.camargo@sinprors.org.br

Conselho editorial

Fernando Becker,
Jaime Zitzoski, Jorge Campos, Dagoberto Nunes de Ávila,
João Paulo Pooli,
Marcos Júlio Fuhr, César Fraga, Valéria Ochôa,
Celso F. Stefanoski

Revisão

Gabriela Koza

Fotografia

René Cabrales
Tânia Meinerz

Ilustrações

Eduardo Oliveira
Marcos Strey

Projeto Gráfico e Edição Gráfica

Rogério Nolasco Souza

Editoração

EML Design

Os artigos assinados são de exclusiva responsabilidade de seus autores.

Aos leitores

Textual chega à sua sétima edição ainda mais consolidada no seu projeto editorial voltado para o debate acerca de temas urgentes da atualidade. Neste número, a revista traz uma abordagem privilegiada de assuntos relacionados ao mundo da escola, exatamente o traço mais marcante desta publicação. Afinal, *Textual* é uma revista dos professores e para os professores. Não deixa, no entanto, de abrir espaço para a reflexão sobre qualidade de vida, comportamento e análise de fenômenos que estão presentes no cotidiano de todos nós e, que de uma forma ou de outra, acaba refletindo na Educação.

SUMÁRIO

ensaios

6 **CLIMA** mudanças climáticas globais
ADELMAR ENIO ELSING

31 **FORMAÇÃO** educação e mercado de trabalho
FLAVIO WILLIGES

o professor e o mundo da escola

14 **ARQUITETURA** o lugar do professor na sala de aula
MARILICE COSTI

22 **ANGÚSTIA DOCENTE** violência na escola
MARIA DE FÁTIMA RESZKA

dinâmica do meio educacional

37 **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL** à margem da qualificação
CECÍLIA FARIAS

afetividade e aprendizagem

Izabel Eri Camargo | Professora aposentada.
Escritora e poeta – Porto Alegre-RS

Sou leitora assídua da *Revista Textual*, um veículo de comunicação que se apresenta aos leitores como um desafio à reflexão, ao conhecimento, à crítica e aos ideais da Educação.

Ensaio, pesquisas, artigos, enfim, toda a diversidade de assuntos tratada pelos escritores, denota a preocupação com a construção de uma Educação de qualidade, adequada aos novos tempos e voltada para a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Os princípios de valor perseguidos pelo ser humano incluem um amplo questionamento sobre a qualidade de vida conquistada através de um tratamento holístico da pessoa no processo de desenvolvimento, ou seja, ao longo da infância e maturidade. Nesse sentido, o tratamento da área afetiva torna-se indispensável à vida e à aprendizagem. Esse princípio está presente no contexto da revista.

Assim, pode-se afirmar com toda a propriedade que o Sinpro/RS está contribuindo de maneira efetiva com a sociedade ao destacar o processo educacional de uma forma tão aprofundada e consequente através das páginas desta publicação.

Acompanho periodicamente a *Revista Textual* para manter-me atualizado. Os textos são de alta qualidade, além de versarem sobre temas relevantes e de interesse permanente dos professores. Inclusive, costumo utilizar o conteúdo de *Textual* em sala de aula, como recurso e apoio ao ensino.

Carlos Augusto Silva
Professor de Direito da UniRitter.
Doutorando em Direito pela Ufrgs
Canoas - RS

Sempre leio a *Textual* do começo ao fim porque a revista traz uma grande variedade de artigos que estão de acordo com o interesse dos professores. Considero esse veículo um instrumento valioso de opinião e atualização teórica, capaz de promover a interlocução entre os professores. Soma-se a isso sua apresentação direta e objetiva, com recursos para economizar o tempo do leitor, além de uma apresentação gráfica impecável.

Giovani Piva
Professor de Biologia do Colégio La Salle Dores e da Unilasalle.
Mestre em Microbiologia Agrícola e do Ambiente pela Ufrgs
Porto Alegre - RS

Uma revista que contempla o interesse dos associados do Sinpro/RS e de todos os professores preocupados com uma Educação humana e de qualidade. *Textual*

proporciona a reflexão acerca da condição e do papel do professor, com uma proposta bem-sucedida de aprofundar o debate por meio de ensaios e artigos consistentes. Enfim, uma publicação com conteúdo e credibilidade.

Lélia Ferraria
Professora de Comunicação e Marketing. Mestre em Administração com Especialização em Marketing pela Ufrgs
Porto Alegre - RS

Gostaria de destacar a correta e oportuna abordagem feita pela revista *Textual* ao tema da invasão de privacidade no ambiente escolar com o ensaio “Câmeras estimulam pedagogia da desconfiança” (número 6 - setembro 2005). Como educador, considero preocupante o monitoramento de um espaço que é de construção das relações a partir do respeito e da tolerância, como tão bem constata os autores. Aproveito a oportunidade para ressaltar a importância de *Textual* enquanto espaço para a reflexão, aprimoramento e intercâmbio de teorias e fazeres da Educação.

Humberto Ferreira Corazza
Professor universitário
Santo André - SP

O ensaio da economista Ecléia Conforto, “Corrupção: aspectos teóricos e seus resultados sobre a economia brasileira”, publicado no

número 6 da revista *Textual*, oferece uma ampla reflexão acerca desse fenômeno histórico – como assinala a autora. Num momento em que a sociedade brasileira se depara com tantos esquemas de corrupção, a contextualização desse tema não poderia ser mais oportuna. O desafio está colocado a toda a sociedade: combater pequenos atos de corrupção e lutar pelo fortalecimento da cidadania.

João Pedro Lemesa
Professor universitário
Estância Velha - RS

Na última edição de *Textual*, chamaram minha atenção os artigos que trataram da vigilância no ambiente escolar, um expediente que começa a ser empregado por vários estabelecimentos, em especial gostaria de citar um, com sede na região metropolitana que, inclusive, fotografava os professores, como foi veiculado em materiais do Sinpro/RS. É um absurdo que isso esteja acontecendo. Ao invés de aprimorar o projeto pedagógico e investir em qualificação, a tecnologia é utilizada para gerar medo e opressão em um ambiente que deveria ser de confiança e troca de experiências.

Dóris Blume
Estudante universitária
Novo Hamburgo - RS

Sétima edição

diretoria colegiada | Sinpro/RS

A *Revista Textual* chega à sua sétima edição completando o terceiro ano de publicação ininterrupta. Comemoramos lançando esta edição durante a 51ª Feira do Livro de Porto Alegre.

Vários assuntos passaram pelas páginas da *Revista Textual*, lançada em novembro de 2002 com o objetivo de tornar-se espaço privilegiado para uma abordagem profunda sobre os diversos aspectos da relação do professor com o cotidiano da escola e da dinâmica do mundo educacional: novas tecnologias, trabalho extraclasse, saúde, Educação Superior, reserva de mercado, educação inclusiva, paz, ócio, além dos ensaios que abordaram os objetos de pesquisa dos professores.

Um tema recorrente, no entanto, foi a violência na escola, abordado por diferentes ângulos. O medo, o mal-estar da docência, as relações de poder, o assédio moral, o desgaste psicológico, a vigilância eletrônica. Isso revela o quanto a elaboração e a discussão sobre esta realidade é pertinente nos dias de hoje, tem suas raízes nas

relações estruturais das instituições de ensino, e deve ser denunciada. Pesquisas no mundo inteiro têm se preocupado com o tema, que tem também ganhado visibilidade na imprensa.

Construção dos professores do Rio Grande do Sul, a *Revista Textual* tem longa vida pela frente, não apenas para noticiar a atividade intensa da educação e de sua institucionalidade, mas para buscar a compreensão do trabalho do professor, do complexo universo em que este se encontra e apontar caminhos que possam nos levar a uma educação efetivamente de qualidade.

Neste sentido, a *Textual* nunca deixou de estar sintonizada com as conjunturas nacional e internacional. Questões do meio ambiente, como as energias renováveis, alimentos transgênicos, os recursos hídricos, o clima, receberam espaço privilegiado. Ensaios sobre terrorismo, a construção da paz e a corrupção trouxeram elementos significativos além das explicações históricas, políticas e sociais.

A colaboração de todos neste processo é sempre bem-vinda.

Boa leitura!

Sintomas sociais

Espaço para a convivência, a tolerância e o crescimento de todos os atores envolvidos no processo de ensino, o ambiente escolar converte-se em um território conflagrado diante da violência em sala de aula. A abordagem desse fenômeno nesta edição, pela Mestre em Educação Maria de Fátima Reszka, com o artigo “Angústia docente e a violência no ambiente escolar”, mostra que a violência está mais presente em sala de aula do que se pode supor. E, no extremo dessa realidade, ocorre a violência física com todas as suas consequências. Elaborada a partir da dissertação de mestrado “Escutando os professores e fazendo uma leitura do sintoma social: a violência na escola”, a matéria traz depoimentos de docentes que vivenciaram episódios de agressões físicas e também incursiona pela angústia provocada pela perda de identidade do professor diante do seu papel de “ensinante”.

As hierarquias das relações em sala de aula também estão presente nesta edição, no artigo de Marilice Costi, que nos oferece preciosa reflexão acerca das mensagens implícitas na disposição dos móveis, na postura do educador perante o aluno, no seu distanciamento e proximidade.

A importância da Filosofia da Educação na formação docente e no entendimento de questões cruciais do ensino, tema de ensaio assinado pelo professor Flavio Williges, analisa as deformações provocadas pelo que o autor denomina de “diploma técnico”. Em “Mudanças climáticas globais”, Ademar Elsing, especialista em Geografia e Climatologia, aborda as alterações climáticas provocadas pela ação do homem. Para completar a edição, a diretora do Sinpro/RS e representante do Sindicato no Conselho Estadual de Educação, Cecília Farias, analisa a oferta crescente de cursos profissionalizantes e a ausência de contrapartida por parte das escolas técnicas no que se refere aos padrões mínimos de qualificação e infra-estrutura. Em suas mãos, um exemplar em sintonia com a proposta editorial de *Textual*.

EDITORIAL



adelmar enio elsing¹ | Prof. de Geografia e Climatologia

Mudanças climáticas globais

Resumo *Os estudos paleontológicos desde os tempos mais remotos do surgimento da vida na Terra mostram e comprovam flutuações de temperatura; portanto, longos períodos de frio e outros de calor. Nestes ambientes climáticos diversos, variadas formas de vida se desenvolveram e desapareceram. Nesta ciclicidade climática surgiu o homem e se multiplicou para mais de seis bilhões, quando se torna personagem principal na implementação das mudanças climáticas globais as quais podem comprometer a sua própria sobrevivência.*

¹ Especialista, Professor de Geografia e Climatologia do curso de Geografia da UPF

Palavras-chave: efeito estufa –
queimadas – descongelamento –
atmosfera – poluição

A variabilidade climática em nosso planeta constitui uma certa normalidade, porém, quando nos reportamos ao passado remoto da existência da Terra e da vida sobre ela, encontramos registros em estruturas geológicas e fósseis dos diferentes lugares evidenciando variações periódicas.

Há centenas de milhões de anos quando a composição do ar atmosférico permitiu a formação da vida aeróbica, as temperaturas da atmosfera estacionaram em torno de 15°C e, no decorrer deste tempo, ocorreram períodos de variações de até 5°C para mais ou para menos.

Esta amplitude na variação térmica que parece ser insignificante, no entanto é gigan-

tesca quando consideramos a sua implicância na dinâmica global entre atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera. Muitas espécies vivas surgiram, e outras desapareceram, na medida em que a variabilidade térmica foi modificando as características climáticas nos diferentes lugares do espaço terrestre.

No período Ordoviciano na Era Primária, há mais de 500 milhões de anos, foram encontrados sinais de transgressões marinhas que cobriam grande parte da América do Norte, embora os fósseis daquele tempo comprovem um clima mais uniforme entre os Pólos e o Equador.

Segundo Guerra (1975), o período Devoniano, que durou 40 milhões de anos, no meio da Era Paleozóica, deixou registros de clima glacial com presença de tilitos na depressão central do Rio Grande do Sul. Na mesma época ocorreu a formação dos arenitos de Vila Velha no Paraná, denunciando um longo período de clima seco. Nos períodos Carbonífero e Permiano, últimos 90 milhões de anos do Paleozóico, houve cli-

mas quentes e úmidos que formaram enormes florestas responsáveis pelos depósitos de carvão mineral em vários lugares do hemisfério Norte e hemisfério Sul respectivamente, sendo que no período Permiano ocorreu a formação das reservas na depressão central do Rio Grande do Sul e no sudeste de Santa Catarina.

No Triássico do Mesozóico, há aproximadamente 190 milhões de anos, os arenitos de Botucatu – São Paulo, testemunham a existência de um clima desértico. No Jurássico, o clima permitiu o surgimento de coníferas do tipo araucária, enquanto no Cretáceo o clima condicionou o surgimento de plantas fanerógamas (que têm flores).

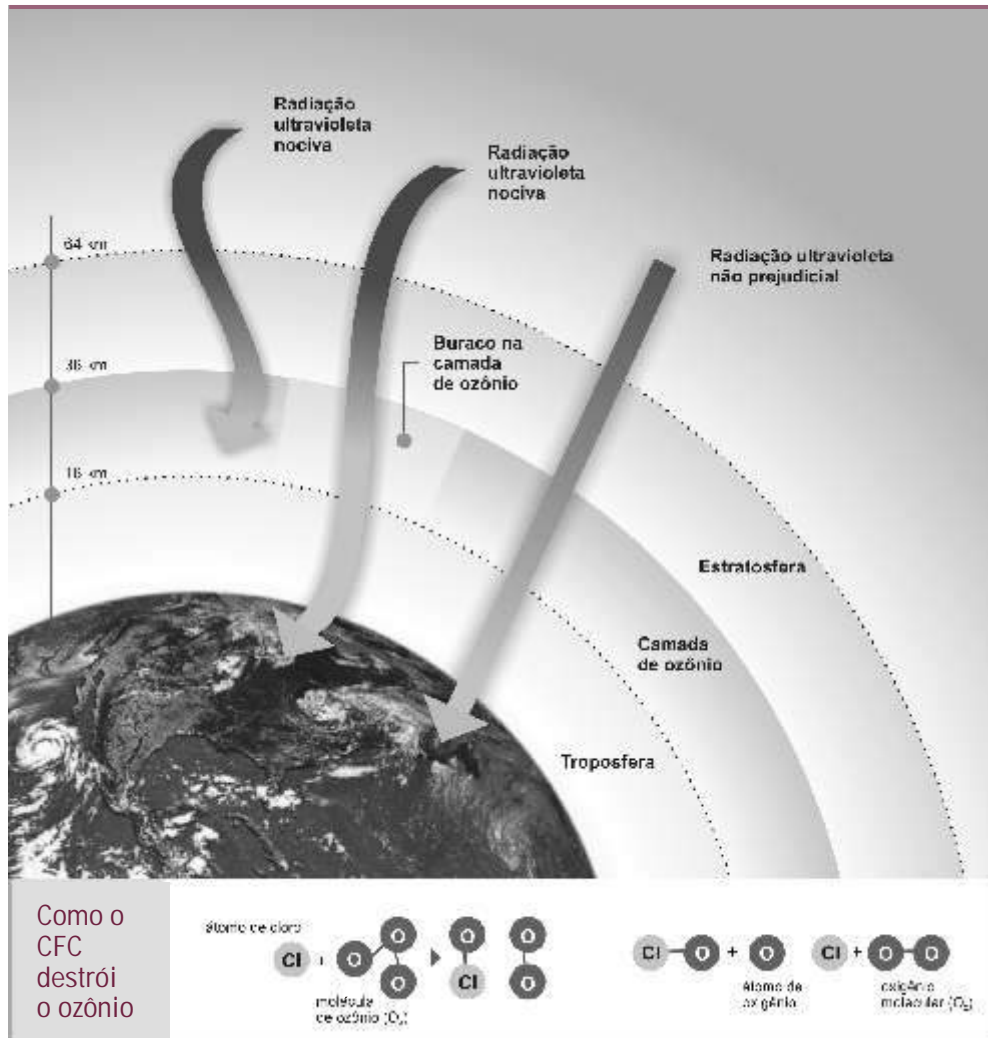
No período atual, o Quaternário, as glaciações Wisconsin na América do Norte e Wurm na Europa ocasionaram uma regres-

são marinha que secou o Estreito de Bering, ligando por terra a Sibéria ao Alaska. Outras três glaciações ocorreram simultaneamente na América do Norte e Europa: Illinoian e Riss, Kansan e Mindel, Nebraskan e Kunz, posteriormente, a glaciação de Danúbio na Europa. Entre as glaciações ocorreram períodos quentes, interglaciais.

Durante as glaciações, as águas oceânicas resfriaram e contraem-se, baixando o nível dos oceanos, e parte da água se acumula nos Pólos em forma de neve aumentando as calotas polares. Nas glaciações, os climas tornam-se mais secos com a diminuição da evaporação. Nos interglaciais, os climas tendem a ser mais quentes e úmidos.

No Holoceno, últimos 12 mil anos, as oscilações térmicas foram pequenas. Devido às oscilações climáticas, os Vikings

A Camada de Ozônio



em 900 d.C. fixaram-se na Groenlândia de onde se retiraram no século XIV. Nos séculos XVII e XVIII, o rio Tâmsa sofreu sucessivos congelamentos com a queda da temperatura em 1°C, e isto influenciou em grandes quebras de safras agrícolas antes da Revolução Francesa, em 1789.

Arqueólogos descobriram uma camada de areia fina de 60 cm na Mesopotâmia, onde teria ocorrido um período muito seco há 2.300 a.C., o que motivou o esvaziamento das cidades sumerianas do rei Sargão I, fazendo desaparecer o Império Acadiano.

Segundo De Fina (1973, p. 251), “nas atuais regiões frias árticas, em outros tempos reinou um clima muito mais quente e o inverso nas regiões tropicais, hoje quentes, que em épocas anteriores foram frias”.

Contribuições para o efeito estufa e alterações do clima global

O gás ozônio, devido ao seu peso molecular mais leve do que os demais gases próximos à superfície, estabiliza-se entre 15 e 35 km de altura. É formado por três átomos

de oxigênio. Os raios solares de ondas curtas, até 0,3 micron (ultravioleta), são absorvidos quando colidem com as moléculas de O_3 . A dispersão destes raios solares no ar é responsável pela cor azul da atmosfera. Em função desta filtragem dos raios UV, segundo De Fina (1973), chega à Terra, em média, 1% dos 100% que atingem o topo da atmosfera.

O ozônio é destruído pelos gases cloro-fluorcarbono. Este gás liberado pelo homem, por ser leve, sobe e, em contato com o ozônio, retira deste um átomo de oxigênio e forma-se o monóxido de cloro, liberando uma molécula de oxigênio. A molécula de cloro, por sua vez, libera um átomo de cloro que destrói outra molécula de O_3 ; desta forma, um átomo de cloro pode destruir dezenas de milhares de moléculas de ozônio. É desta maneira que a camada de ozônio fica cada vez mais comprometida. Mesmo que o homem parasse de emitir CFCs, os gases que já estão na estratosfera continuarão destruindo ozônio por vários anos.

Segundo reportagem de *Zero Hora*, em

Foto: Valter Campanato/ABr



Foto: Valter Campanato/ABr

23/10/05, baseada em informações do Centro Regional Sul de Pesquisas Espaciais com sede em Santa Maria – RS, o buraco da camada de ozônio sobre o Pólo Sul em 12/10/05 atingiu 24 milhões de km², e suas frentes de ventos com pouco ozônio foram percebidos no Rio Grande do Sul.

O gás carbônico é considerado o principal poluente responsável pelo aquecimento global, e sua concentração na atmosfera tem crescido constantemente, principalmente com a intensificação das atividades industriais, a expansão da agricultura mecanizada e, em decorrência, intensos desmatamentos florestais, onde as queimadas liberam enormes quantidades de gás carbônico para a atmosfera.

O dióxido de carbono é incorporado pelos vegetais na fotossíntese e devolvido para a atmosfera através da respiração dos seres vivos, queima de combustíveis fósseis e decomposição de corpos orgânicos. Diante disto, são lamentáveis o intenso desmatamento e queimadas florestais que acontecem diariamente em todo o planeta. Cada foco de queimada representa menos carbono absorvido e mais carbono liberado para o ar atmosférico, fortalecendo o agravamento do fenômeno estufa.

Convém lembrar aqui que na atmosfera o gás carbônico é capaz de absorver os raios infravermelhos e produzir calor, portanto, aumentando este gás na atmosfera, aumenta, em decorrência, a temperatura do ar. Um exemplo característico da atividade do gás carbônico ocorre na formação de uma inversão térmica, quando numa região industrializada e urbanizada é emitida grande quantidade de gás pelas chaminés industriais e/ou pelos veículos que pode inclusive bloquear a entrada dos raios solares na área. A radiação infravermelha, que normalmente atinge a superfície onde a radiação produz a energia térmica, passa a ser filtrada pela camada de gás que encobre a cidade, lugar em que os raios solares colidem com as moléculas do gás e produzem calor, fazendo com que a temperatura na superfície fique mais fria do que na camada acima da cidade. Nesta situação, o ar atmosférico na cidade estaciona por estar mais frio e mais denso, o oxigênio não se renova e as pessoas neste ambiente passam a sofrer as consequências. No final do outono do hemisfério Norte, na cidade de Londres, em dezembro de 1952, teve início a formação de



uma inversão térmica, fenômeno até então pouco conhecido. Ocorreu uma acentuada queda de temperatura na cidade. Além da poluição industrial, o aquecimento doméstico era feito, em sua maioria, com carvão, o que contribuiu para aumentar a concentração da fumaça. O dióxido de enxofre na atmosfera foi elevado muito acima do normal. Três dias nesta situação, o *smog* (fumaça e neblina) ficou muito denso e a visibilidade não passava de poucos metros. A vida dos londrinos ficou dificultada e aproximadamente 4.000 pessoas morreram em decorrência do fenômeno.

Para entender melhor o efeito estufa, com o aumento do carbono no ar, aumenta a sua temperatura; isso eleva o ponto de saturação e a atmosfera passa a absorver maior quantidade de vapor d'água. O vapor d'água é um gás que produz o efeito estufa, visto que permite a entrada da radiação solar que produz o calor na superfície. A radiação da superfície sobe em ondas longas quando

sua saída é bloqueada pelo vapor d'água que a devolve para a baixa atmosfera, fazendo que ocorra o aumento da temperatura, ou seja, produzindo o efeito estufa.

Com o descongelamento do Permafrost, nos territórios próximos ao Círculo Polar Ártico, depósitos de turfa passam a liberar grandes quantidades de gás carbônico, contribuindo para o agravamento do aquecimento atmosférico.

Entre outros gases de efeito estufa está o gás metano, produzido por bactérias na decomposição de matéria orgânica, na produção agropecuária, em pântanos e também no descongelamento do Permafrost no entorno do Ártico.

Alguns sinais de mudanças climáticas

A consequência do efeito estufa atinge as regiões polares, e isto pode ser constatado pelas imagens de satélite que mostram a calota de gelo do Pólo Norte diminuindo a cada ano, e este processo está se acelerando nos últimos tempos. A Groenlândia já possui uma faixa costeira livre de gelo e a cada verão o descongelamento avança ainda mais.

Segundo a revista *Cientific American*, ed. Especial nº12, desde a última era Glacial há 20 mil anos, a Antártida principalmente na sua parte ocidental perdeu cerca de 5,3 milhões de km³ de gelo. O Mar de Ross encolheu 700 km para o continente Antártico.

Segundo Sturm (2005, p. 36), “as temperaturas do ar no Ártico aumentaram 0,5° Celsius em cada década nos últimos 30 anos, e a maior parte do aquecimento manifesta-se no inverno e na primavera”.

Com o aquecimento global, as águas oceânicas também aquecem mais, implicando alterações na direção de deslocamento, volume e velocidade das correntes marítimas que acabam levando águas mais quentes às regiões polares, a exemplo da Corrente do Golfo que procede do Golfo do México, portanto, região tropical com águas quentes, atravessa o Atlântico Norte e atinge o Ártico no noroeste da Europa, onde contribui para amenizar o clima do noroeste daquele continente. Atualmente, com as águas mais aquecidas, contribui para o descongelamento mais rápido da calota glacial ártica. O aquecimento das águas tropicais do Atlântico Norte, que passa pelo mar das

Antilhas, impõe mais energia e vapor d'água ao ar atmosférico, diminuindo por consequência a pressão do ar. Quanto mais baixa for a pressão atmosférica, maior será a possibilidade de formação de uma tormenta tropical ou um furacão. Os furacões formam-se sobre águas quentes tropicais, alimentam-se do vapor d'água e da energia e ainda do impulso do efeito de Coriolis, decorrente do movimento de rotação da Terra. Por causa da ausência deste movimento na faixa equatorial, ali não ocorrem furacões, apesar do intenso calor e vapor d'água no ar.

A intensificação da ocorrência de furacões desde 2003 nas regiões tropicais dos três grandes oceanos denuncia que grandes mudanças estão sendo impulsionadas no clima global. As alterações na temperatura e velocidade da Corrente de Humboldt no litoral

al do Pacífico, comum em anos de El Niño e La Niña, implicam mudanças consideráveis nos climas da América do Sul.

Fenômenos atmosféricos como furacões e tufões, bem como ciclones extratropicais que se alimentam da energia e da evaporação das águas superaquecidas pelo efeito estufa, tornaram-se muito mais devastadores nos últimos anos. Também os tornados que se formam em superfícies continentais muito aquecidas tornam-se mais intensos e devastadores.

Com o aquecimento atmosférico, também aumenta a ocorrência de nuvens cúmulos-nimbo formadoras do granizo e, assim, aos poucos vai-se desenhando um novo mapa das chuvas e do tempo meteorológico sobre o planeta.

Com o aquecimento da água e do ar, os centros anticiclônicos e ciclônicos mudam suas áreas de abrangência e por consequência mudam os climas que resultam da dinâmica atmosférica entre estes centros de ação.

“O furacão/ciclone Catarina foi um evento de caráter excepcional. Desde o advento do uso de satélites meteorológicos no começo dos anos 60, ainda não havia sido observado nada igual nessa região do Atlântico Sul” (Cunha, 2004, p. 38).

Em agosto de 2003 foi amplamente divulgado pela imprensa mundial que mais de três mil pessoas morreram na França, vítimas de uma intensa onda de calor naquela região no verão europeu.

Grandes incêndios florestais com enor-

mes perdas econômicas ocorreram no início deste século em Portugal e no oeste dos Estados Unidos.

Em agosto de 2002, uma imensa nuvem denominada pela imprensa mundial de “Mancha marrom”, formada de poluentes, cobriu parte da China, bloqueando parcialmente a entrada da luz solar.

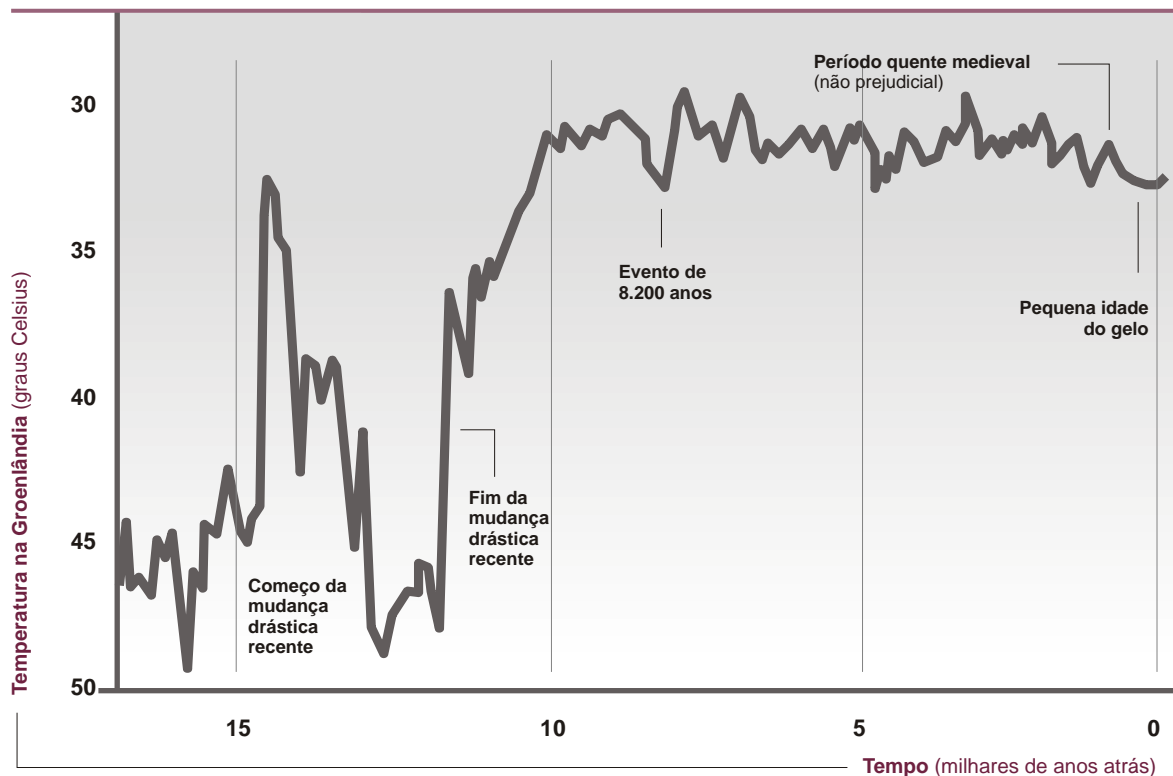
Atualmente, no oeste da Amazônia ocorre uma seca sem precedentes, deixando dezenas de municípios em estado de calamidade pública e milhares de pessoas isoladas, uma vez que possuem o transporte hidroviário como único meio de locomoção. Com a secagem dos rios, esta população fica isolada, e desta forma qualquer socorro ou ajuda aos atingidos só pode ser feita por via aérea.

Diante da anormalidade climática, tenta-se buscar causas, que podem ser naturais e/ou antrópicas. Temos acompanhado diariamente desde o mês de junho a divulgação dos focos de queimadas de todo Brasil pelo INPE (Instituto Nacional de Pesquisas

Espaciais). É espantosa a quantidade de focos no país, inclusive em áreas problemáticas quanto ao clima como a área do Sertão nordestino.

Observando o mapa dos focos de queimadas do mês de setembro do INPE, é assustadora a situação no sul e leste da Floresta Amazônica, e fica difícil não se comover com a quantidade de focos em Rondônia, no norte do Mato Grosso, sudeste do Pará, norte de Tocantins, além de boa parte do Maranhão. Esta situação não deixa dúvidas de que ainda existe em nosso país muito desconhecimento das consequências ambientais e planetárias de tais procedimentos. No mês de setembro, houve 62.728 focos de queimadas no Brasil. É de se perguntar quantos nichos ecológicos foram destruídos só naquele mês? Quanto gás carbônico foi lançado na atmosfera? E olhando para as décadas passadas lembramos que em cada ano, no fim do inverno e início da primavera, o céu do Centro-Oeste e parte da Amazônia fica encoberto de fumaça. E daí!

Mudanças Climáticas



Quanto gás carbônico brasileiro está contribuindo para o efeito estufa? Os Estados Unidos são responsáveis pela produção de mais de 22% de CO₂ das emissões mundiais para a atmosfera, porém não justifica ficarmos reclamando que os outros países poluem a atmosfera com suas indústrias e outras fontes se aqui fazemos o mesmo estrago com as queimadas.

A Amazônia é um sistema natural complexo e muito frágil. Os rios da região lançam centenas de milhares de metros cúbicos de água para o oceano por segundo. Para manter o equilíbrio hídrico do sistema, os ventos alísios de nordeste trazem a evaporação do oceano para a Amazônia. Com o aquecimento das águas oceânicas, diminui a pressão atmosférica sobre o oceano e intensifica a formação de chuvas no Caribe e, inclusive, contribui na formação dos furacões na América Central. Ao mesmo tempo, com o desmatamento e queimadas, somados ao período do ano, quando o hemisfério Sul está mais frio, a pressão atmosférica na Amazônia não tem a mesma diminuição do que a massa de ar sobre o oceano, dificultando desta forma a entrada dos ventos alísios úmidos para a região, ocasionando déficit hídrico.

Discussão do problema efeito estufa

Desde que os problemas causados pela poluição ambiental, desmatamento, emissão de gases e, principalmente, o constante aumento das emissões do dióxido de carbono (CO₂) para a atmosfera, começaram a perturbar a estabilidade climática em vários lugares do mundo, inclusive nos países desenvolvidos, cientistas e organizações não governamentais começaram a se preocupar com o futuro da vida sobre a Terra.

Em 1968, um grupo de cientistas e economistas reuniu-se em Roma preocupados com a perspectiva ecológica global e com os riscos ambientais diante do grande crescimento demográfico mundial. A partir desse encontro, surgiram sugestões de políticas de crescimento demográfico, principalmente para os governantes dos países subdesenvolvidos. Partindo do entendimento de que o espaço planetário é limitado e se a população mundial de 6,2 bilhões de humanos crescer 1,5% ao ano, a cada ano se somará aproximadamente 100.000.000 de pessoas. Isto

exigirá ampliar em milhões a criação de animais, bem como ampliar proporcionalmente a produção de alimentos e produtos industriais indispensáveis para o atendimento vital e a integração plena destas pessoas à sociedade planetária. Será necessária a exploração de mais minerais, absorção de novos espaços à natureza, mais infra-estrutura urbana, mais desmatamento e, portanto, a atmosfera receberá mais CO₂, metano, dióxido de enxofre, calor e mais efeito estufa, e por conseqüência o agravamento das mudanças climáticas globais. Houve grande preocupação deste grupo com o crescimento da população mundial como se o número de população fosse o responsável direto da degradação ambiental do planeta Terra. Quando observamos as estatísticas sobre emissão de gases divulgados periodicamente pelo Painel Inter-governamental de Mudanças Climáticas – IPCC, sabemos que os verdadeiros responsáveis direta ou indiretamente são os países do capitalismo central onde se concentra pequena porcentagem da população mundial. O IPCC foi constituído em 1980 com a participação de muitos cientistas indicados por inúmeros países interessados. Esta instituição divulga projeções sobre a evolução do aquecimento global.

Em Estocolmo, na Suécia, ocorreu em 1972 a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente, quando foi aprofundado o temário ecológico nas perspectivas internacionais.

Para proteger a camada de ozônio, em 1985 foi assinada a convenção de Viena, e em 1987, o Protocolo de Montreal, que estabelece um regulamento para produção e consumo de substâncias que destroem a camada de ozônio, entre elas quinze tipos de CFCs. O Protocolo foi assinado por mais de 150 países.

Em 1992, no Rio de Janeiro, ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (ECO-92), também conhecido por RIO-92. Esta Conferência marcou pelas críticas ao modelo de crescimento dos países desenvolvidos, da selvageria do consumo de recursos naturais e da produção de gases estufa. Desta Conferência surgiu o conceito de desenvolvimento sustentável, que visa ao desenvolvimento da sociedade humana sem que para isso seja necessária a degradação ambien-



Foto: Valter Campanato/ABR

tal. Também surge nesta Conferência a Agenda 21, que procura um maior relacionamento político para implementar o desenvolvimento sustentável. Em dezembro de 1997 surge a Conferência de Kyoto, cujo Protocolo, ainda não assinado pelos Estados Unidos, estabelece a redução de 5% da emissão de gases até 2012, baseado nas emissões de 1990. Para atingir estas metas, o Protocolo criou mecanismos de flexibilização onde os

direitos de emissão de CO_2 podem ser negociados entre países e/ou entre empresas, inclusive de nações diferentes, onde alguns países ou empresas com possibilidade de reduzir além da cota de direitos de emissão exigida pelo Protocolo vendem os excedentes a outros países ou empresas com dificuldades de reduzir a cota mínima de direitos de emissão exigida pelo Protocolo.

Bibliografia

ALLEY, Richard B. "Mudança climática brusca". *Scientific American*. São Paulo, nº 12, p. 11, setembro 2005.

CUNHA, Gilberto R. *Lidando com riscos climáticos*. Passo Fundo: Embrapa Trigo, 2004.

DE FINA, Armando L.; RAVELO, Andrés C. *Climatología y fenología agrícolas*. EUDEBA, Buenos Aires, 1973.

DOMINGUEZ, Carlos. "Camada de Ozônio". *Zero Hora*, Porto Alegre, 13/10/2005.

FERREIRA, Artur G. *Interpretação de imagens de satélites*

meteorológicos. INMET – Instituto Nacional de Meteorologia. Brasília, 2002.

GUERRA, Antonio Teixeira. *Dicionário geológico e geomorfológico*. IBGE. Rio de Janeiro, 1975.

IBGE. *Recursos naturais e meio ambiente: uma visão do Brasil*. 2ª ed, Rio de Janeiro, 1997.

STURM, Matthev; PEROVICH, K. D.; ZEREZE, Mark C. "O acelerado derretimento do Norte". *Scientific American*. Ed. Especial. São Paulo, 2005, nº12. p. 34-41.

Sala de aula, arquitetura, corpo e aprendizagem

:: marilice costi¹ | professora e mestre em Arquitetura na área de Economia e Habitabilidade

Postura e atuação da professora, e a sua importância na sala de aula foram delicadamente tratadas por Sara Pain, em 2005, durante a palestra *Corpo, pensamento e aprendizagem*². Ela pincelou um pouco sobre o ambiente da sala de aula e como isto se reflete no aprendizado dos alunos.

A complexidade no aprendizado, a que se reflete na relação aluno-professor, também vem sendo estudada por outros profissionais. Antonio Ivan Izquierdo, em 2004, palestrou o tema *Memórias e cognição: da biologia molecular à sala de aula*, relatando pesquisas dos mecanismos da memória. Afirmou que quanto mais emoção na sala de aula, mais chance de que a memória seja acionada.

No sistema neurológico, o processo químico para que se estabeleçam conexões no cérebro e para que as associações necessárias ocorram depende de muitas variáveis. O professor desencadeia várias delas, mas existe a individualidade do aluno, a sua maturação, a sua experiência de vida, a sua base de conhecimentos, entre outras. E os “brancos” nas provas, ou os “brancos do professor” ao ensinar? É que os corticóides, quando liberados em excesso devido ao estresse, não permitem as conexões neurológicas necessárias, ocasionando os “brancos” que apavoram qualquer indivíduo. Daí a importância do preparo: um estudo

bem-feito dá a segurança do saber.

Os temas tratados nas palestras trouxeram muitas preocupações dos mestres: como ocorre o processo de aprendizagem em aula e de que forma se pode auxiliar os alunos. Crianças demonstram a hierarquia de seus amores nos desenhos e nas redações. Na universidade, os alunos também demonstram seu afeto com o professor: partilhando seu chocolate, dando-lhe uma fruta, trazendo um texto de interesse para a aula, trocando idéias, emprestando-lhe um livro ou até querendo chamar sua atenção com um comportamento indesejado. A professora, que para as crianças tem frequentemente a força da figura materna³, é receptora de muitos afetos. Se a relação mãe-filho é complexa, imagine-se a da professora-aluno que, além da imagem de mestra, recebe projeção de sentimentos de muitos outros tipos e projeções desencadeadas por indivíduos muito diferentes entre si, pois cada aluno é único.

Para Antonio Viñao Frago (1998, p. 138), “aquilo que se quer transmitir, ensinar ou aprender tem que estar mais ou menos delimitado, demarcado, mas também ordenado e sequenciado”. Num primeiro momento, o professor é importante porque detém o conhecimento que deve transmitir. Mas para Sara Pain (1999) e Pedro Demo (2000), o importante é sempre

¹ Professora universitária, mestre em Arquitetura na área de Economia e Habitabilidade, pesquisadora autônoma.





**A relação entre
aluno e professor
está sujeita a
uma série de
projeções de
sentimentos
que podem ser
diferenciados de
um indivíduo
para outro**

problematizar. A tensão, que um problema dado em aula pode provocar, a entonação e o movimento corporal do professor influenciam no interesse e na atenção do aluno. Pode estar aí o estímulo ao seu raciocínio: o professor joga a isca! Acredita que ele tem capacidade para resolver problemas. Abrir as aulas com a problematização, estimulando o pensamento crítico, é essencial para provocar a participação.

Local de partilha

O aluno que tem sede de aprender encontra-se inserido no prazer da descoberta. Mas quando não, é preciso retornar a momentos da infância e tratar a pesquisa como o anterior prazer da descoberta, quando tudo era novidade e experimentação.

Onde e por que paramos de descobrir de forma prazerosa? Se as descobertas são os motores da civilização, por que o aluno resiste? Acreditamos que a sala de aula é um dos lugares mais importantes para seduzir o conhecimento e a descoberta. Local de individualidade, de liberdade do pensar e liberdade de errar⁴. Local de partilha. Partilha, porque todo professor aprende com seu aluno numa relação sempre biunívoca, onde até o professor pode errar eventualmente.

A escrita, diz Pedro Demo (2000, p. 31), é “como processo, tendo em vista que o pensamento crítico vive de retomadas, de superação de erros e de produção de novos, da aprendizagem permanente”. Ser crítico para crescer é também um longo processo

² No Salão de Atos da Ufrgs, superlotado, dia 29 de abril de 2005.

³ Acreditamos que universitários também podem ter o mesmo funcionamento: o professor-pai e a professora-mãe.

⁴ Vale a pena repensar as avaliações que, a nosso ver, devem ampliar a capacidade crítica do aluno. Está na escola para aprender, onde pode errar. Refletir o sistema de avaliação para não utilizar a nota para bloquear, mas indicar caminhos ao aluno: uma forma de estimular a crítica para o crescimento do aluno.

**A sala de aula
induz ao
conhecimento
e à descoberta.
É um local de
individualidade,
de liberdade
do pensar e
de liberdade
para errar**

que o professor pode ensinar. Quem diz não ser bom de escrita é porque não desenvolveu sua forma própria de pensar. O ato de escrever exige uso pleno do pensamento. E o que mais se verifica é que o aluno não deseja pensar, a filosofia é chata, “sentimentalizar” é fora de moda. Está tudo pronto! Mastigado nos *outdoors* e na mídia. Onde a expressão escrita deixou de ser valorizada como uma das mais importantes formas de comunicação? Ser professor é ser um comunicador, e, em alguma sala de aula é bem provável, o aluno ou nunca desenvolveu sua relação com a expressão escrita ou rompeu a ligação com ela.

Para Sara Pain (1999, p. 11), “o corpo funciona fora da consciência. Ele constitui a principal estrutura da aprendizagem propriamente dita, porque, vivendo o aqui e o agora, se desdobra em suas modalidades comportamentais, que são os hábitos da ação e da reação”. Quando um aluno está irritado e joga o seu trabalho no chão, cheio de raiva, ele está agredindo a si próprio, pois está amassando a sua produção. Foi um insulto, um gesto impensado e corporal

que destruiu a própria obra. Deixar o aluno sentir sua emoção e aguardar um outro momento para conversar sobre o fato resultará na compreensão e no crescimento do aluno em relação aos seus sentimentos: o entendimento de que teria que se esforçar mais, dar mais empenho, aceitar que não estava bom.

Receptor de reações

A célebre frase: “A professora não gosta de mim” é mais uma projeção de si próprio, pois ele amassou seu trabalho, desvalorizou-se perante si e os outros. Onde as raízes daquele sentimento? É preciso mostrar um caminho ao aluno, negar ser receptor daquela emoção projetada. O professor é receptor de sentimentos e reações que foram interiorizadas pelo aluno, antes, em algum momento da sua vida, podendo nada ter a ver com o professor⁵.

O professor usa a voz o tempo todo, mas, mais do que nunca, ele não é só voz, ele é corpo em movimento, um corpo no espaço em uma linguagem própria. Ela é percebida o tempo todo pelos alunos. Por



Fotos: Robert Sommer/Projeto do Lugar

que o professor grita? Pode ser que a escola esteja inserida numa área com ruído urbano intenso, pode ser que tenha voz de tenor e precise educá-la, pode ser que a acústica da sala seja ruim e que as paredes sejam de baixo nível de isolamento. O mais comum é porque os alunos conversam e o professor se sente na obrigação de elevar o volume de sua voz para que os alunos que prestam atenção possam escutá-lo (Brum, 2004). Mas é preciso fazer assim? Quando isto ocorre, é melhor parar. Não só porque o instrumento de trabalho do professor é sua voz, mas porque é preciso achar soluções menos problemáticas do que mandar o aluno para fora da sala como fazem muitos professores de adolescentes sem limites. Estudantes de faculdades particulares perdem a noção do valor das mensalidades. Conversam muito, especialmente, nas sextas-feiras. Parar e passar a sussurrar são possibilidades. Em nossa vivência de docente, perguntávamos: Por que é preciso elevar a minha voz? Por que estavam tão dispersos? O assunto era chato? Cansativo? Difícil? Estava ensinando mal?

Proximidade com o aluno

E parávamos para conversar. Estavam cansados, era o fim de semana, haviam passado a noite fazendo projetos, tinham tido

provas, estavam fazendo estágio, alguém estava doente ou morrendo na família, estavam confusos quanto à profissão, estavam assustados com as despesas, estavam tristes porque teriam que abandonar a faculdade no próximo semestre, tinham brigado com o namorado, estavam apaixonados, estavam com cólicas, com dor de cabeça, com febre, com saudades dos familiares, muitas coisas. Depois de uns minutos de reflexão conjunta sobre a causa da dispersão, retomávamos os conteúdos e podíamos assumir totalmente cada um o seu papel. Aproximar-se dos alunos facilita na redução do volume da voz.

Na universidade, dar uma aula expositiva ou sentar com os alunos para ensinar são movimentos muito diferentes e podem ser interpretados, a nosso ver, de várias formas. O professor, para poder cumprir o programa, passa a reproduzir o mesmo modelo autoritário antigo: o de despejar conteúdos e mais conteúdos. E isto impede que ele conheça o aluno e o ajude no seu crescimento de forma mais harmônica. As aulas expositivas não podem ser “fechadas”. Elas precisam suscitar novas descobertas: pesquisa em biblioteca, na internet, em laboratório. Trazer o aluno para o questionamento é possível. Problematicar, criticar, analisar, interpretar até. Mas, para que isto

**Demonstrar que cada um tem o compromisso
de construir o seu conhecimento é direcionar
o aluno para caminhos de liberdade**

⁵ Experiência que tivemos em sala de aula.

ocorra, tempo e espaço devem ser suficientes. Se o professor está expondo o conteúdo para turma de muitos alunos (as economicamente corretas, mas didaticamente erradas), ele detém a autoridade de quem tem o conhecimento, é muito difícil que possa sentar com eles, pois não conseguirá dar a mesma chance a todos. Tal tipo de aula impede permuta de conhecimento fundamental numa universidade, e pode se prestar para algumas disciplinas específicas. Entretanto, o aluno precisa reaprender a descobrir por si próprio e com os outros, habilidade que lhe será muito exigida no futuro, e não receber todo o conteúdo já mastigado pelo professor.

Uma das posturas do professor que faz com que o aluno se posicione mais e exerça sua capacidade é a aula tipo ateliê. Como o professor se manifesta ao estar sentado com o aluno? Está trocando, participando junto? Sentar à mesma mesa, mostrar como o conhecimento é construído, ser companheiro e orientador do processo, atuando dentro do espaço pessoal, facilita o vínculo afetivo e a troca mais aprofundada. Demonstrar que cada um tem o compromisso de construir o seu conhecimento é direcionar o aluno para caminhos de liberdade por onde ele poderá seguir depois, sem o mestre. Além disso, o aluno deve poder fazer escolhas e exercitar sua “liberdade-opção-iniciativa-ação e compromisso-responsabilidade” (Semler, 2004, p. 92). Ele deverá assumir a responsabilidade pelo que decidir⁶.

E quando o professor se desloca para o quadro? Conforme Sara Pain, para que o ritual provoque a atenção do aluno, deve ser repetido muitas vezes. Estar no quadro pode ser um sinal de conteúdo novo, de que

o aluno precisa se posicionar com atenção. Ao deslocar-se para o quadro, o professor pode e deve demonstrar, cenicamente, uma hierarquia e conteúdos novos; também observações importantes podem ser melhor registradas se cumprirem rituais preestabelecidos.

Processo criativo

Um professor sai da aula com muitas outras reflexões: Será que aprenderam? Consegui ensinar? Também reflete sobre o comportamento, o estresse, a economia, as relações sociais, o sistema educacional, o sistema de trabalho, o desgaste dos alunos de profissões que exigem “plantão” – porque estudantes de arquitetura fazem plantão como residentes da área médica. A diferença é que estes tratam de pessoas estressadas e doentes, e aqueles tratam dos espaços que estas pessoas vão viver, local de todas as atividades e sentimentos, trabalhando de forma criativa, inventiva, projetiva. Não se baseiam apenas em livros e experiência, mas precisam desenvolver seu processo criativo, que nem sempre ocorre devido a bloqueios que possuem. Cobrar do aluno bloqueado resolve? É preciso ajudá-lo a compreender o que está ocorrendo com ele.

Enfrentar a complexidade

A sala de aula é o local de aprendizagem e de afeto que pertence aos alunos e ao professor. Se o professor está próximo dos alunos, estará trocando com eles num mesmo nível, na mesma energia, poderá sentir a energia do aluno e interagir melhor com ele. Em alguns momentos, penetramos ou interpenetramos as “bolhas pessoais”, definidas por Edward Hall em 1977. E esta apro-

**O professor usa
a voz o tempo
todo, mas ele
não é só voz.
Ele é corpo em
movimento, um
corpo no espaço
e com uma
linguagem própria**

⁶ Em 2003, os alunos da disciplina Avaliação Pós-Ocupação decidiram o que pesquisar em sala de aula e trabalhamos em uma única equipe. A pesquisa sobre o Terminal Parobé foi feita usando instrumentos de medição e aplicando questionário. Os dados coletados foram tabulados e interpretados em sala de aula. A participação de cada um foi de acordo com suas habilidades e interesses. O resultado está no [site www.iabj.org.br/anais/arquivo/mostra.pdf](http://www.iabj.org.br/anais/arquivo/mostra.pdf) do XVII Congresso Brasileiro de Arquitetos – Rio de Janeiro 2003 – vide Catálogo da 1ª Mostra Multímídia de Arquitetura, Urbanismo e Patrimônio – CD-ROM e Websites, p. 13



ximação, se contiver afeto, vai facilitar a aprendizagem, pois ambos estarão em uma mesma sintonia. Nossa vivência como professora permite que afirmemos que a aproximação entre professores e alunos é muito diferente de tempos atrás. O distanciamento era a marca da autoridade e o domínio do conhecimento que se poderia dizer pequeno frente à enxurrada de informações que todos recebemos diariamente. Basta uma noite a mais de vida e, em algum lugar do mundo ou muito próximo de nós, alguém ampliará os conhecimentos sobre assuntos que pensamos dominar. Segundo Edgar Morin, precisamos aprender a pensar a complexidade e não nos assustarmos porque ela é inevitável.

O mundo “valoriza os ousados, os empreendedores, aqueles que são capazes de aprender sempre e em qualquer lugar, integrados a comunidades de aprendizagem” (Semler, 2004, p. 8). Além disso, o conhecimento se constrói em bases solidárias: na partilha de

conhecimento que se estabelecerá a passagem para o saber. Por isso que o trabalho em equipe tende a ser cada vez mais estimulado, especialmente, na universidade, porque quem não sabe trabalhar em grupo, não saberá compartilhar em ambientes de trabalho, onde a fragmentação e a complexidade dos conhecimentos terá que ser tratada de forma intra-relacional, enriquecedora e construtiva.

Ovelha desgarrada

É normal que professores possuam preferências por certos alunos (Pain, 2005)⁷, e eles sentem isto. Mas o aluno “não preferido” pode e deve ser um novo amigo. Ele pode ser conquistado. Acreditamos que existem professores que desafiam a si mesmos e vão em busca daquela “ovelha desgarrada”. Se há dificuldades de vinculação professor-aluno, as aulas práticas e/ou vivenciais, ou de ateliê são facilitadoras da aproximação. Mas para que isto aconte-

ça, o professor deve gostar do que faz, gostar de pessoas, posicionar-se de forma solidária e “crescer junto” com aquele aluno, descer de seu pedestal do conhecimento para reconhecer que existe um problema e que deverão ambos resolvê-lo. Acreditamos que quanto maior o desafio, maior o empenho do professor, e o aluno logo perceberá isto como afeto. Esta abertura de atitude do professor jogará o aluno para frente.

Freqüentemente, o aluno não gosta da disciplina porque não teve empatia com o professor. Atrás disso, podem estar ocorrendo muitas coisas, inclusive uma forma de dizer que está difícil acompanhar o conteúdo. Ivan Izquierdo afirma que a evocação⁸ é altamente modulável por vias nervosas, vinculadas com o alerta, a atenção e a ansiedade, e que é a serotonina um neurotransmissor que modula a evocação. Portanto, o professor não pode ser sempre responsável pela aprendizagem do aluno, porque muito é preciso para que

⁷ Palestra dia 29/4/2005.

⁸ Chamar de algum lugar. Trazer à lembrança, à imaginação. Do lat. *Evocare* (Dic. Aurélio Eletrônico, 1999).

o aluno aprenda, pois existe uma fronteira, que se pode atravessar, entre o consciente e o inconsciente. Para que ocorra cognição, muitos aspectos químicos e biológicos devem se encontrar em boas condições. Daí o aluno que não aprende não é de responsabilidade do professor, mas cabe ao professor achar caminhos para que ele possa aprender.

Espaço e comportamento

O espaço escolar pode influenciar o comportamento de todos. Na sala de aula, se existe luz refletindo no quadro negro, o aluno evitará sentar-se nas classes que causam este desconforto; se ele sentir muito calor, vai se sentir desconfortável, da mesma forma que o frio excessivo enrijecerá sua mão para escrever. A temperatura altera profundamente nosso comportamento, por isso é tão importante que o projeto de escolas tenha a orientação solar adequada⁹.

Quando os alunos conversam muito, a disposição das classes em círculo joga sua atenção para o centro, onde o professor é o ponto de fuga do seu olhar. Também é o caso da disposição em “U” que faz com que o aluno possa olhar para todos os colegas e, assim, trocar idéias frente a frente. O aluno que quer prestar atenção percebe logo qual o colega que está dispersivo em aula; é mais difícil um aluno dormir na aula, pois ele sente muitos olhares sobre si, o que nunca ocorre com as classes distribuídas em linhas paralelas. O pro-

fessor pode auxiliar aquele aluno sonolento ao lhe dizer: “Vá tomar uma água, um cafezinho, refrescar o rosto”. Não é melhor um aluno que saia um pouco e volte mais disposto, do que um aluno sem atenção durante todo o período? Ele vai sentir que está recebendo cuidados e atenção do professor, e que o professor quer ajudá-lo.

O formato da disposição das classes em círculo ou em U (quando a aula é expositiva e é necessário o uso do quadro) facilita o intercâmbio com o professor que fica praticamente equidistante dos alunos o tempo todo, podendo interagir de forma muito mais eficiente. Por isso, o projeto arquitetônico de interiores de sala de aula é tão importante: a sala deverá ter dimensões suficientes para o número de alunos; as cadeiras e as classes deverão possibilitar movimentos; o quadro não deverá ter reflexos; as janelas deverão possuir sombreamento no exterior, pois as cortinas impedem a ventilação; a iluminação deverá ser feita com lâmpadas fluorescentes luz do dia por fornecer uma luz mais uniforme; os ventiladores nunca deverão estar abaixo das luminárias porque a pá – mesmo em movimento – ocasiona o efeito estroboscópico que provoca desconforto por estresse do nervo óptico; equipamentos e luminárias deverão ser silenciosos; as paredes deverão ser de material com bom isolamento acústico para que o ruído de uma sala contígua não interfira na outra.



Corredores internos deverão possibilitar a ventilação, mas poderão favorecer a passagem de ruídos para salas próximas. Isto sem falar nas cores¹⁰, no mobiliário e em equipamentos, nas redes elétrica e lógica que possibilitam o uso de computadores, projetores e retroprojetores que, ao proporcionar melhores recursos didáticos ao professor, qualificam a aula. Para Antonio Viñao Frago (1998, p. 138), a colocação do mobiliário não deve ser por acaso. A sua distribuição gera segurança, pois o ser humano necessita de precisão e de regularidade, normalização e raci-



onalização, e tais itens “realizam-se mediante dispositivos e engrenagens mecânicas ou organizações maquinais de seres vivos”, seres humanos. Ao alterar o interior ou o exterior, o autor afirma que mudamos a natureza do lugar. Isto significa que se deve “abrir o espaço escolar e construí-lo como lugar de modo tal que não restrinja a diversidade de usos ou sua adaptação a circunstâncias diferentes” (Frago, 1998, p. 139)¹¹ É importante dar liberdade ao professor no processo de configuração de espaços. A sala de aula é um espaço dinâmico. Deve ser um ambiente que possibilita.

Conhecer o aluno é escutá-lo, na maioria das vezes, por poucos minutos, mas escutá-lo com o coração. Acreditamos ser esta a ponte para a aprendizagem: corpo, afetividade, solidariedade, problematização, pesquisa e experimentação num ambiente arquitetonicamente adequado confi-

guram o ideal para que a aprendizagem ocorra satisfatoriamente, pois a sala de aula é um “espaço vivido e um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos”. É um tipo especial de território, que tem “uma realidade psicológica viva” (Frago, 1998, p. 63), território e lugar grupalmente construídos: assim, a sala de aula nunca será um espaço neutro. Carrega símbolos, signos e vestígios da condição e das relações sociais. As relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder, ritos sociais, liturgia, simbologia na distribuição dos objetos e dos corpos (sua localização e postura) – dependem da hierarquia e de suas interações, variáveis em cada cultura; portanto, os projetos de salas de aula precisam atender às necessidades dos indivíduos que as utilizam.

⁹ A orientação deve ser estudada de acordo com a região geográfica: entorno e sombreamentos naturais existentes, para depois projetar sombreamentos arquitetônicos (pergolados, marquises, etc.), talvez com o uso de vegetação.

¹⁰ O conteúdo dado pelo professor não pode competir visualmente com as cores de superfícies grandes e fixas (opinião da autora), apesar de existirem autores que afirmam que as cores vibrantes auxiliam as crianças devido à sua agitação natural. Cores vibrantes vêm sendo consideradas estimulantes e estressantes para classes mais avançadas. Cores pastéis e suaves são as que menos interferem, portanto as mais adequadas para altos níveis de concentração.

¹¹ Apud Mesmin, Georges. *L'enfant, l'architecture et l'espace*. Tournai: Casterman, 1973, p. 16..

Bibliografia

BRUM, Débora Meurer. “A voz do professor merece cuidados”. *Revista Textual*, maio 2004, v. 1, n.4 p. 14-18.

DEMO, Pedro. *Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FRAGO, Antonio Viñao Frago; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HALL, Edward. *A dimensão oculta*. Rio: Francisco Alves, 1977.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (orgs.). São Paulo: Cortez, 2002.

PAIN, Sara. *Corpo, pensamento e aprendizagem*. Porto Alegre: GEEMPA, 1999.

SEMLER, Ricardo; DIMENSTEIN, Gilberto; COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Escola sem sala de aula*. São Paulo: Papirus, 2004.

:: maria de fátima reszka¹ | mestre em educação pela Unisinos

Angústia docente e violência no ambiente escolar

**O professor começa
a se questionar sobre sua
participação no processo
educacional, entre dor e
flagelo, violência e transferência**

¹ Professora na
Ulbra-Gravataí e
FACCAT

Nessa entrada do século XXI, sabemos o quanto a educação é, cada vez mais, alvo de atenção por parte da sociedade. Reflexo disso é a quantidade de obras produzidas nessa área. Paralelamente, sentimos o quanto o professor encontra-se submerso em informações e preocupa-se com o conhecimento, dito o maior legado do ser humano, no momento em que o homem contemporâneo está dando mais relevância ao processo educacional.

Junto a isso, notamos que o professor começa a se questionar sobre a sua parcela nesse processo, seu lugar de ensinante, de como ele transfere esse conhecimento no espaço ensino-aprendizagem na relação com o aluno. Podemos pensar no conceito de transferência no campo pedagógico. Esse talvez não seja tão fácil assim, pois envolve muita dor, sofrimento e angústia do professor.

Ainda, a cada dia que passa, nos angustiamos com as cenas de violência dentro da nossa sociedade do espetáculo, tema esse que vem sendo pesquisado desde a dissertação de mestrado *Escu-*

tando os professores e fazendo uma leitura do sintoma social: a violência na escola, defendida em 2000. Essa temática precisa constantemente ser pensada, repensada e analisada, para que entendamos o professor neste palco da vida.

Esse trabalho justifica-se, primeiro, pela relevância do assunto, segundo por tentar lançar um novo olhar sobre a angústia docente, pensando-se entre a dor e o flagelo, entre a violência e a transferência, enfim, esse entrelugar.

Buscando entender a violência à luz da psicanálise

No início do século passado, Freud já nos apontava em seus textos questões referentes à violência. Em “Totem e tabu” (1912-13), tratou sobre o mito da horda primitiva, esclarecendo que a lei e o direito são produtos da violência.

Em 1915, no texto “Reflexões para os tempos de guerra e morte”, abordou o tema da agressividade, da morte, da destruição, do ódio, de questões ligadas ao social, mostrando o quanto o homem é destrutivo.

Em 1920, no “Além do princípio do prazer”, trabalhou com as pulsões de vida e morte, que estão na base dos mecanismos mentais. Já em 1921, “Psicologia das massas e análise do eu”, trabalhou com a questão da igreja e do exército, dos laços grupais e, dez anos

mais tarde, “Mal-estar da civilização”, tratando novamente da pulsão destrutiva. Em “Por que a guerra?” (1933), enfocou a violência como princípio geral, sendo o conflito dos homens resolvido pelo uso da violência e pelos laços afetivos, as identificações.

Percorrendo caminhos da contemporaneidade, encontramos outros psicanalistas como Alfredo Jerusalinsky, Mário Fleig e Janine Filloux, que nos falam sobre o sintoma da nossa aldeia global.

Janine Filloux nos traz que as atitudes de agressividade e de dominação, por parte do professor, afloram da reação que se apresenta na angústia provocada por uma emergência, muito grande, vinda das pulsões. Citando Furstenau, o reencontro com a infância provoca no adulto uma reativação inconsciente do complexo de Édipo (1974, p. 103).

Então, a partir desses autores, já poderíamos elucidar a violência na escola, aquela que vai atingir diretamente o professor na sala de aula, na escola como um todo. Os professores estão na realidade bruta, “perdendo a mão”, como no caso da professora carioca que recebeu a carta-bomba, anos atrás.

No artigo “Os efeitos da modernidade: a violência”, Mário Fleig nos aponta que, na sociedade pré-

moderna, o valor situava-se no todo (holismo) e no relacional (nossas relações de parentesco). Na contemporaneidade, o valor não está no relacional (parentesco), mas sim no objeto. Este processo vai da mudança da sociedade centrada na produção, passando a uma outra, centrada no consumo (Fleig, 1997). Um exemplo típico seria o de um cidadão que procurava uma agência bancária há anos e abria sua conta baseando-se na tradição: “filho do fulano”. Hoje isto já não basta. Há de provar “o quanto ele tem” para obter acesso ao banco. E mais, “como ele manipula o consumo”, para que mantenha sua conta em dia.

O mercado é endeusado, constituindo-se o espaço onde se cria a necessidade de “bens” e onde existe uma banalização moral. Há uma manipulação da publicidade: existem pessoas que fazem publicidade e vendem produtos. O indivíduo passa por um processo de que “isto é bom para todos”: “Cocalização”, “Mcdonalização”, etc..., e o que se quer é que comprem! Entra em cena o ator do seu próprio consumo: “Eu sou eu”. Há com isto um deslocamento do poder. Fleig nos diz:

Na mudança de uma sociedade centrada na produção para outra, voltada para o consumo, o valor não está mais nas relações, mas no objeto

Agora podemos dizer com mais clareza: a modernidade caracteriza-se por um deslocamento do poder sobre as pessoas, para um poder sobre os objetos. O poder aqui é considerado como exercício da faculdade humana de ação, que nos capacita a realizar trocas simbólicas efetivas (trocas de bens, trocas na forma de parentesco e trocas de palavras) (1997, p. 4).

Onde não há lugar para estas trocas, há uma ruptura, um corte na linearidade, não se suportando a interferência: abre-se um espaço para o surgimento da violência. Alfredo Jerusalinsky nos aponta, em sua matéria no jornal *Zero Hora*, “o sintoma de nossa aldeia global: o que não se suporta, aniquila-se” (1999, p. 2).

Nesta matéria, ele faz uma leitura psicanalítica sobre o caso “Eric e Dylan” (Chacina do Colorado), em que traz muito bem a questão “dos não aceitos pela turma” e da incessante procura de um lugar, e dos sentimentos de humilhação, de exclusão, e afirma: “Quando um sujeito não tem como se representar no discurso social, a passagem ao ato é, de um modo ou outro, inevitável” (Op. Cit., p. 2). Nesse artigo, ele analisa várias razões para que este sintoma social tenha aflorado, vindo à tona. A primeira seria a da conquista de um lugar. Ora, nossa sociedade não suporta o fracasso e por isto lutamos insaciavelmente contra ele.

Na educação, o discurso social dominante também é perpassado pelo fracasso de um lado, e a escola como meio de ascensão social de outro. A segunda refere-se às transformações sociais que ocorrem em ritmo assustador, onde há uma desatualização constante dos ideais que os pais trazem em relação aos filhos, provocando ruptu-

ras, choques, declínio da função pater-na, posição de desamparo e procura incessante das marcas, da lei, que aparecem sob a forma de tatuagens, piercings, nos jovens.

A sociedade tradicional nos oferecia como garantia o estudo e, conseqüentemente, o trabalho. O trabalho e a escola proporcionavam um lugar, estabeleciam as regras de convivência e davam o acesso aos bens. Hoje não há espaço, a forma de poder da modernidade. Só uma minoria tem acesso a ela, excluindo-se desta maneira também o professor e a promessa de igualdade, na qual tentamos criar nossos filhos e alunos, “onde todos terão os mesmos direitos”, fica atrelada a um sonho, a uma esperança, no sentido de espera mesmo, paralisante, ou joga-se, atingindo de rompante com o objeto, como forma de violência.

Os jovens hoje vivem no subúrbio da cidadania, em que nada lhes assegura participação: são os ditos “desocupados” que procuram por um lugar ao sol. Mas junto com eles surgem os desempregados de todas as idades, os velhos, que fazem surgir uma nova classe, que deve ser melhor analisada em nossa sociedade de consumo e competitividade. Nas palavras de Jerusalinsky:

Agressividade funciona como advertência, como demarcação de um lugar ou de uma posição, como tentativa de fabricar espaço. (...) Quando se nega isto, a condição de ser, ou de ter o essencial, a agressividade vira violência. As palavras perdem a eficácia. O discurso cede lugar ao ato (1999, p. 2).

Isso remete-nos a pensar que estes meninos do Colorado não eram um caso isolado, pois faziam parte de um

sintoma social, o que nos provoca a sensação de que, na nossa aldeia global, “não há lugar para todos”. Estamos na época do narcisismo exacerbado, das pequenas diferenças e das grandes tragédias, que andam juntas com a política de exclusão e a política do extermínio.

Falando-se do extermínio, há a questão da violência contra o corpo, que também sofremos dia após dia. Gostaríamos de salientar aqui o que Fleig nos traz sobre esta herança escravagista:

Onde o poder do senhor sobre o escravo se fazia legitimamente em culturas pré-modernas; na modernidade isso somente é possível com a violência. A manutenção deste tipo de laço social com o outro, na forma do exercício de força sobre seu corpo, é a herança do, em cada um de nós, escravagismo (Fleig, 1997, p. 4).

Podemos pensar duas formas de violência em nossa cultura: a violência contra os objetos (rapto, depredação, vandalismo...), e a violência contra os corpos (os abusos, as torturas, os espancamentos...). Fleig assinala que é importante nomearmos uma terceira forma, a mais brutal, que é “a violência do próprio objeto sobre cada um de nós”. A cada passo que se aproxima da virada do século, o objeto passa a nos mandar, interrogando-nos sobre os nossos ditos: “Vão-se os anéis, ficam os dedos”. Hoje, parece-nos que os dedos vão junto. Os objetos passam a ser endeusados, comandando nossa exis-

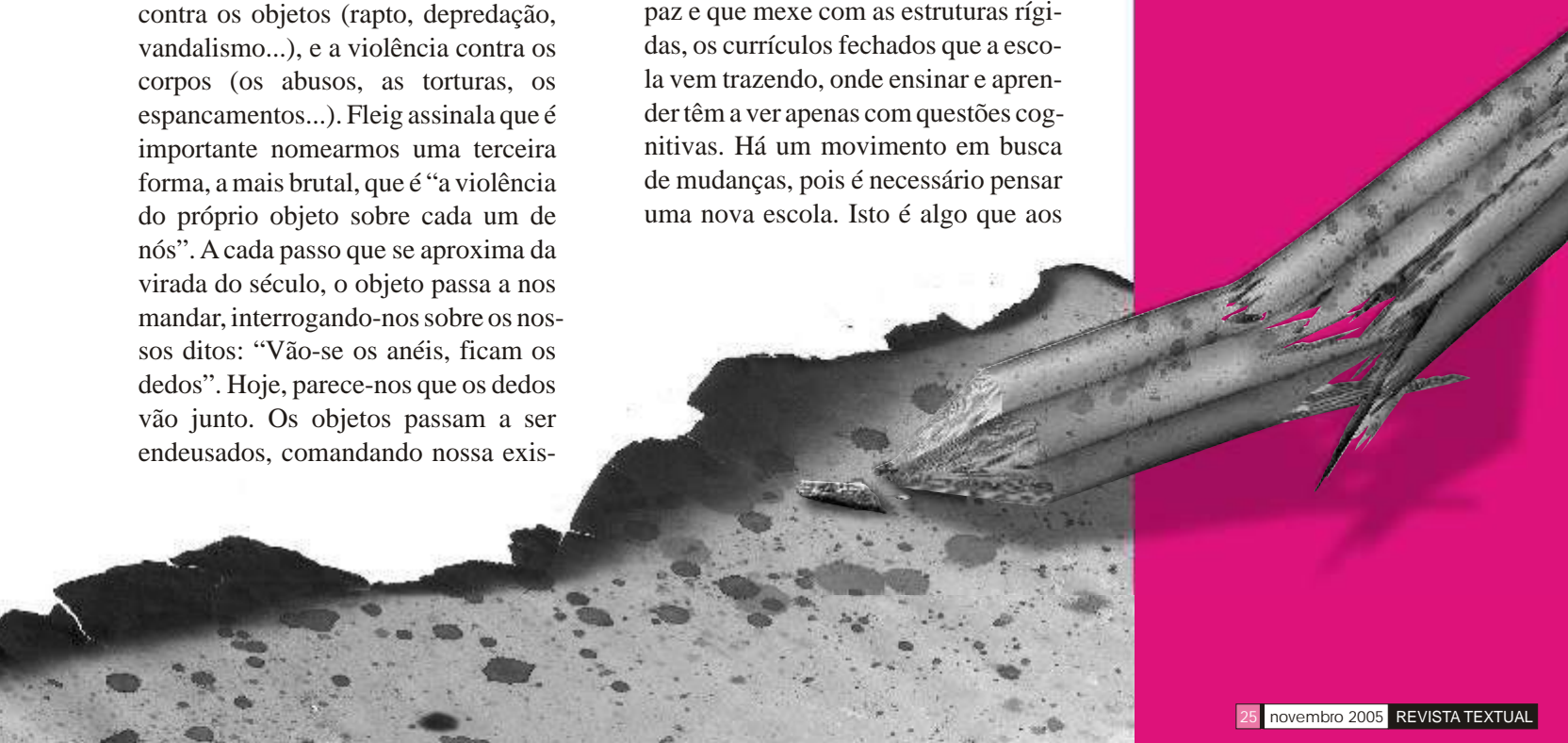
tência, não nos importando muito a perda dos dedos para chegar ao objeto. O direito ao gozo, ao ser feliz, é o *top de marketing* nosso, não conseguindo enxergar o quanto de escravidão se passa nesta relação.

Cabe-nos começar a pensar em rompimentos neste processo. Fleig (1997) aponta como saída as formas de acesso ao poder pelo trabalho, educação e qualificação dos jovens, pois somente desta maneira poderíamos minimizar a violência.

Começa aqui um novo olhar, aquele que vem acompanhado de um pedido, o pedido de que se fale sobre o assunto, que se organizem espaços de formação. Os professores estão na realidade bruta “perdendo a mão”, pois as bombas estão armadas, e eles não se sentem capazes de enfrentar a situação: estão impotentes.

Há todo um movimento mundial a fim de se trabalhar a educação para a paz e que mexe com as estruturas rígidas, os currículos fechados que a escola vem trazendo, onde ensinar e aprender têm a ver apenas com questões cognitivas. Há um movimento em busca de mudanças, pois é necessário pensar uma nova escola. Isto é algo que aos

**Na educação,
o discurso social
dominante também
é perpassado pelo
fracasso de um lado,
e a escola como
meio de ascensão
social de outro**



**Podemos pensar
duas formas
de violência em
nossa cultura:
a violência
contra os objetos
e a violência contra
os corpos**

poucos já está acontecendo, e necessita ser mais trabalhado no campo pedagógico, pois precisamos abrir, fazer rupturas, para que consigamos construir uma escola mais cidadã, que faça um corte no discurso vigente e consiga advir do subúrbio a cidadania. Se o professor, aquele que professa, também está imerso nestas mudanças, nesta transição, saindo da tradição à procura de um lugar nesta contemporaneidade, há de pensar o que resta, para que ele dê conta deste lugar.

**Escutando a angústia,
a impotência, o fracasso...**

A partir do momento em que existe uma demanda, um pedido dos professores para que se fale sobre o tema, clarifica-se que o sintoma social, a violência na escola, vem tomando conta das nossas escolas e que os professores têm clamado por melhor entendê-lo.

Como a expressão diz: “*Vox faucibus haesit*”, a voz ficou presa na garganta, muitos professores emudecem quando escutam do aluno: “(...) até que tu tá agüentando! Nós já expulsamos duas professoras” (Relato 1)².

Este relato é assustador. Quem imaginaria ouvi-lo dentro do ambiente escolar? Ele está circulando dia após dia, mostrando-se forte e colocando o professor em xeque com a sua fraqueza, sua pouca representatividade, seu lugar, sua função.

Assustamo-nos ao pensar que dentro da escola circulavam estes dizeres:

A palavra de ordem passa a ser o “encaminhamento”. Encaminha-se para o coordenador, para o diretor, para os pais ou responsáveis, para o psicólogo, para o policial. Numa situação limi-

te, isto é, na impossibilidade do encaminhamento, a decisão, não raras vezes, é o expurgo ou a exclusão velada sob a forma das “transferências” ou mesmo do “convite” à auto-retirada (Aquino, 1998, p. 9).

Hoje o sujeito que está sendo encaminhado, transferido e convidado a se retirar não é somente o aluno; pois o professor também já fez parte desta citação, porque encontra-se em uma posição de excluído. O autor produziu essas linhas para exemplificar a posição do aluno. Neste momento, achamos importante elucidar a posição em que o professor se encontra nesta virada do século. Perguntamos: Quem fará este encaminhamento? Esta questão começa a mostrar os caminhos e os conflitos vividos pelo professor na sua realidade. O seu papel de autoridade fica jogado na inércia, e ele emudece. Existe aí uma inversão no papel de autoridade muito claramente posto, pois não há diferença entre a autoridade do professor, em relação ao que fazer com o aluno, e em relação ao novo tipo de autoridade que o aluno vem exercendo na escola, diante do professor.

Kupfer³ comenta em seu trabalho intitulado *Uma educação para o sujeito: desdobramentos da conexão psicanálise - educação que:*

O professor não representa mais nada, não fala mais em nome de uma ordem trans-histórica que o supera e está jogado à sua imediata e trágica particularidade. (...) Um lacaniano diria que, na relação com seu aluno, um professor comparece hoje apenas como pequeno outro, ou seja, em sua pequena e insignificante pessoa, e não como grande outro barrado, ou seja, como um sustentador de uma ordem, de uma posição terceira, de uma referência (1999, p. 169-170).

² Para a fidedignidade das entrevistas, mantemos a forma original durante todo o trabalho, com total base na oralidade.

É importante para nós ressaltar esta virada que está ocorrendo, pois a posição do professor já não é mais a mesma, e a isso devemos estar atentos. Mostra-se como uma forma de violência simbólica. Em uma das entrevistas, uma das professoras faz o seguinte desabafo:

“Não tenho coisas assim, que eu possa dizer: ah, a violência com o professor é assim ou assado. Mas tem, tem muita coisa. Tem aquele aluno que te agride com palavras. Ele diz pra ti: 'Não, mas o meu pai paga, tu tá aqui pra explicar!'. Tem isso, não dizem diretamente assim, mas eles dão a entender, né (risos)” (**Entrevistada E**).

Então, o respeito que as gerações passadas sentiam em relação à figura do professor passa a ser atrelado à questão mais ampla, o dinheiro entra como um fator para quebrar barreiras e estabelecer cobranças quanto ao aprendizado. A figura da Lei, de quem impunha a Lei, é substituída pela figura do consumo, da lógica mercadológica. O professor perdeu o controle da situação, entrando em conflito com as situações correntes. É como se existisse uma violência camuflada, em que a qualquer momento aparece, mas, antes de aparecer, ela realmente é oculta. Um exemplo disso é trazido na fala de uma professora:

“Uma aluna da quinta série se desentendeu com uma professora. A aluna saiu da classe, foi pro telefone, chamou o pai e a mãe, e na hora eles estiveram aqui! Eu quero te mostrar assim, como é que funciona, né, o quanto eles podem aqui dentro” (**Entrevistada E**).

Compreender estas situações seria também entender a escola como um lugar que abriga relações sociais ricas em características próprias, individuais e de classe, tornando-se um palco de trocas, de violências, conflitos, contradições, de tensões entre forças antagônicas. A respeito destas situações, Guimarães nos diz:

O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõe a sala de aula impede a tranquilidade da permanência nesse lugar. Ao mesmo tempo em que a ordem é necessária, o professor desempenha um papel violento e ambíguo, pois de um lado ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu aprendizado e sobre sua própria vida (1996, p. 78-79).

Então, podemos analisar que alguns fantasmas têm rondado o ambiente escolar e se apropriado de cenas junto ao professor, refletindo em uma crise da autoridade docente. Nas palavras de um entrevistado:

“É essa agressividade que é colocada pra fora. Se percebe assim pelas pequenas coisas, nos pequenos atos, principalmente assim, com brincadeiras verbais, porque essa eu acho que é a maior agressão, eu diria assim, quase que uma falta de respeito (...) eles dizem coisas para os professores, ou

para os colegas, que na minha época eu jamais teria coragem de dizer. Ai de quem fizesse uma brincadeira com determinado professor! E eles fazem. Eles dizem coisas em qualquer escalão, mas tudo bem, pra eles é sem problemas, sem limites” (**Entrevistado O**).

É esse “sem limite”, “sem problema”, que nos importa neste momento. Sabemos que os pais não conseguem trabalhar com o limite. Os professores também defrontam-se com o mesmo dito, que reflete um “lugar de poder tudo” (Martta, 1999, p. 21). Seria este, então, o lugar que estamos deixando para nossos filhos, nossos alunos, como se fôssemos desta maneira dar um fim para nossa angústia, para nosso mal-estar? Nós, adultos, estamos reduzidos a liberar tudo, pois, dessa maneira, não precisamos assumir nada. Agindo desta forma, estamos assumindo o mesmo dito que os adolescentes, já que não bancamos uma posição, não somos ponto de referência. Contou uma professora que, quando esta fez um encaminhamento para o serviço de orientação, a resposta foi: “‘Não deu nada’, a adolescente falou, batendo a porta, enquanto voltou para a sala de aula” (**Entrevistada E**).

Existe um desafiar constante do aluno ao professor, “colocando-o na posição de trouxa” (**Entrevistada E**), onde se manifesta a desconsideração por ele: “A gente se sente violentada” (**Entrevistada H**). Essas posições da falta de respeito, do ser trouxa, sentir-se violentada são novos significantes, efeitos dos nossos tempos. Existiria, arriscamo-nos a dizer, um “declínio social da função do professor”, comparando-se ao declínio da autoridade paterna. Como declínio da autoridade paterna, Freire Costa diz:

Segue-se a obediência aos padrões normativos impostos pelos meios de comunicação de massa, pelos grupos de pares, pelos técnicos em educação, psicologia, etc. Anteriormente, a internalização da norma social ocorria pela mediação da figura paterna, donde a existência e a importância do superego, como representante interiorizado da lei. Agora, o ego não se estrutura em conflito e posterior aquiescência às exigências do superego, mas diretamente em contato com a realidade (1984, p. 141).

Com isso, exige-se do professor um controle, no sentido de fiscalização e domínio, pois ele precisaria de “um bernal no focinho, como se colocam nos cavalos, para engolir essas situações”, relata uma das professoras:

“O professor hoje em dia tem que ter um controle muito grande para tu não avançar em cima de uma criança, um controle emocional muito grande, tem que saber lidar com isso. Porque hoje em dia o aluno não fica mais quietinho, se tu pega e dá um xingão nele ou coisa assim e manda parar, ele te olha e diz que não vai parar, e responde um monte de coisa, diz nome, etc... Então, nós, como professores, temos que engolir aquilo. E como lidar com essa situação? Imagina, é como um afrontamento!” (**Entrevistada L**).

Além de sentirem-se afrontados, agredidos pela violência verbal, que os professores puderam colocar muito bem nestes recortes das entrevistas, existe uma outra maneira de manifestar a violência que vem assustando os professores, que é o ato violento mesmo, o de deparar-se com o risco que é colocado no “eu”, de deparar-se com a morte. Disse uma das entrevistadas: “Deus me livre, mas acho que algum dia um aluno chega até pra gente; primeiro eu achava isto impossível, agora não acho mais, você pode ser atacada ou agredida por qualquer um”.

Concluindo o que precisa constantemente ser repensado

Remetendo-nos à etimologia, “escola” provém do grego ⁴, que significa “vagar, descanso, em especial, o vagar consagrado às ciências; significa também o local onde o professor faz apresentações científicas” (Roloff, 1915, p. 706). A origem da palavra escola significa “lugar de lazer”, e algo se configura no tempo, em que o social mostrou-se assim forte o bastante para pensarmos as modificações que esta instituição passou através dos séculos, transformando o sentido, a função e o lugar que a escola ocupou e ocupa até hoje, produzindo subjetividades, refletindo como pano de fundo da cultura moderna, até a contemporânea.

A partir disto, entendemos, então, que as formas escolares, uma vez passadas, não retornam, mas produziram um imaginário social, onde se considera a escola como um lugar de trabalho. É o lugar onde nossas crianças deparam-se com suas primeiras experiências do mundo adulto: levantam-se cedo, obedecem a uma rotina, adquirem hábitos, são trabalhadas atitudes, constroem conhecimento, enfim, socializam-se.

Lajonquière, parafraseando De-france, nos diz que a escola moderna, por outro lado, nasceu como “um lugar de socialização em que se pode aprender a trabalhar com os outros sem estar obrigado a amá-los” (1996, p. 22) e, por outro, “a instrução escolar ministrada passou a convocar a criança para um trabalho, tão sério quanto aquele adulto, mas sem receber por isso um pago imediato” (Idem, 1999, p. 188).

Pensando a escola de hoje, observamos que nossas crianças, muitas vezes,

freqüentam instituições desde muito pequenas. Para elas, os pais transferem seus sentimentos e incertezas, chegando fora do horário com os filhos, arrasando-os às vezes, pois os mesmos necessitam deixá-los em algum lugar, ou mesmo apresentando dificuldades em deixá-los na escola. Muitos, na condição de pais desempregados, estão em casa e, por isso, podem cuidar dos filhos. Isto pode gerar problemas de adaptação, passando à criança a sua experiência de vida, o seu fracasso frente a um ideal.

Isto aparece na angústia quando, muitas vezes, os professores chamam os pais para conversar sobre seus filhos e estes como num coro recitam: “(...) eu não sei mais o que eu faço. O que a senhora quer que eu faça?” (**Entrevistada L**). E continuam num eco estridente: “(...) cuida do meu filho, que eu tenho os meus compromissos” (**Entrevistado O**).

Não bastando isto, os pais economicamente ativos cobram dos filhos dizendo o seguinte:

“O pai trabalha, a mãe trabalha, a gente te dá sustento, te dá casa, cama, comida, e tu te vira, vai para escola, e, se a escola não cuida de ti, de tarde tu tens mais um curso dali, outro curso daqui, tu faz ginástica, tu faz dança, *baller*, faz não sei o quê, mantenha-se ocupado, mas não incomode...” (**Entrevistado O**). Observamos que a escola, por si só, já não dá conta da criança e do jovem, necessita haver um exército de atividades chamadas “extra-escolares”, onde devem estar matriculados, assíduos, pois necessitam ser assistidos enquanto os adultos exercem suas atividades.

Existe aí uma diferença entre a escola de hoje e a de antigamente que, talvez, as gerações atuais possam reconhecer, como relataram os professores:

“(...) ser independente, a gente brigava por isso. O teu sonho era ser independente, você queria terminar logo a escolaridade para adquirir uma vida própria” (**Entrevistado O**).

“A escola em si nem se compara com outros tempos, a questão é bem mais aberta. Eu acho assim, aquele professor catedrático, acadêmico, que todo mundo fica bonitinho ali, isso não existe mais, (...) então o aluno fica assim, um pouquinho mais fechado, não conversam tanto na aula, e outros, que são mais abertos, o aluno conversa. Eu acho que no momento em que o professor exige um trabalho, sendo ele autoritário ou não, os alunos vão responder. Eu acho que eles são assim, muito espertos, eles conhecem, sabem exatamente onde pisam, e vão testando” (**Entrevistado O**).

Existem questões a ser trabalhadas, pois esta diferença entre as professoras que as gerações apontam diz respeito ao poder, à autoridade do professor, notando-se claramente isto quando dito por uma professora:

“(...) realmente, a primeira escola foi assim. Eu era poderosa, tinha poder pelo nome que eu tinha de professora. O que eu dizia era lei, era cumprido e era feito, tanto pelos pais, quanto pelos educandos” (**Entrevistada A**).

Uma análise da sociedade nos ajudaria a pensar sobre as mudanças que sofremos tão rapidamente nas últimas décadas, e ainda estamos sofrendo, tentando sair da tradição para uma outra relação de poder, que vincula o indiví-

**“Tem aquele aluno
que te agride com
palavras. Ele diz:
'Meu pai paga, tu tá
aqui pra explicar!'
Tem isso, não dizem
diretamente assim,
mas eles dão a
entender, né?”**

duo ao objeto, deixando de pertencer à família tal, com sobrenome tal, para sermos reconhecidos pelo objeto que possuímos, como o carro último modelo, a casa no bairro tal. Deixando, enfim, de ser reconhecido como ele mesmo, como professor, junto à comunidade na qual trabalha, mas sendo reconhecido pelo carro, celular, etc.

É necessário pensar nossos movimentos como sociedade e esfacelamento de algumas normas e regras nas quais ainda nos apegamos, ora permeados pela tradição, ora jogados na rede que nos aponta que somos constituídos por aquilo que temos, e tendo que saber lidar muito bem com a lógica mercadológica imposta. Significa, em um primeiro momento, que

estamos falando de um não fracassar. Isto quer dizer que, em nossa sociedade, o fracasso é inadmissível. Não o suportamos.

E é este o discurso social que escutamos na educação. Exatamente o do fracasso e do fracassado, pois, nesta sociedade em que vivemos, a escola já não assegura nenhum lugar. Nas entrevistas, os professores colocam as diferenças que sentem, com o passar dos anos, em relação à função da escola.

O que mais nos assusta é pensarmos que hoje, em vez dos professores terem espaços para falar de suas angústias dentro da escola, procuram formas virtuais para se comunicar e expressar seus sentimentos e emoções.

Bibliografia

BAQUINO, Júlio Groppa. "A violência escolar e a crise de autoridade docente". *Cadernos Cedes*, Campinas, SP: Unicamp, ano XIX, n. 47, p. 7-19, dez. 1998.

FLEIG, Mário. "Metapsicologia do sujeito moderno". *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 753-774, 1999a.

_____. "Os efeitos da modernidade: a violência". *Jornal O Contemporâneo*, s.l., n. 7, p. 4, set. 1997.

_____. "Psicanálise e filosofia neste fim de século". In: MACHADO, Jorge (Org.). *Filosofia e psicanálise: um diálogo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999b, p. 75-96.

_____. "Sacrifício ao pai ou sacrifício do pai?" In: FLEIG, Mário et. al. *Psicanálise e sintoma social*. (Livro 2). São Leopoldo: Unisinos, 1998. p. 91-102.

_____. "Violência lixo atômico não reciclável?" In: FLEIG, Mário et. al. *Psicanálise e sintoma social*. (Livro 1). São Leopoldo: Unisinos, 1993. p. 59-69.

FREIRE COSTA, Jurandir. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREUD, Sigmund. "Além do princípio do prazer" (1920). In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. XVIII, p. 17-90.

_____. "Algumas reflexões sobre a psicologia escolar" (1914). In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. XIII, p. 281-288.

_____. "Fragmento da análise de um caso de histeria" (1905[1901]). In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. VII, p. 5-128.

_____. "Inibições, sintoma e ansiedade" (1926). In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. XX, p. 95-198.

_____. "Mal-estar na civilização" (1930). In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. XXI, p. 81-178.

_____. "Por que a guerra?" (1933). In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. XXII, p. 241-264.

_____. "Psicologia de grupo e análise do ego" (1921). In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. XVIII, p. 91-184.

_____. "Reflexões para os tempos de guerra e morte" (1915b). In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. XIV, p. 311-339.

_____. "Totem e tabu" (1913 [1912-13a]). In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. XIII, p. 13-191.

GUIMARÃES, A. M. "Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola". In: AQUINO, J. G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p. 73-82.

JERUSALINSKY, Alfredo. "O narcisismo de gabardine".

Jornal Zero Hora, Porto Alegre, 2o caderno, 01/05/1999, p. 2.

_____. "O social é um sintoma". In: FLEIG, Mário et al. *Psicanálise e sintoma social*. (Livro 2). São Leopoldo: Unisinos, 1998, p. 399-410.

_____. "Somos todos violentos? Psicanálise em tempos de violência". *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, ano VI. n.12. p. 7-9, s.d.

KUPFER, Maria Cristina M. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. *Uma educação para o sujeito: desdobramentos da conexão psicanálise-educação*. Trabalho apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para outorga do título de livre-docente. São Paulo, 1999 (no prelo).

LAJONQUIÈRE, Leandro de. "A criança, 'sua' (in)disciplina e a psicanálise". In: AQUINO, J. et al. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p. 25-37.

_____. "De crianças, pizzas e Mickey Mouse. Nota sobre a violência nas escolas". *Estilos da clínica*. São Paulo: Instituto de Psicologia USP, v. IV, n. 6, p. 112-125, jul. 1999.

MARTTA, Margaret K. "O dito e a implicação do adolescente no seu ato". *Correio da APPOA. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, n. 69, p. 20-24, 1999.



professor de filosofia da Unisc

flávio williges¹

Educação e mercado a filosofia no contexto da formação

Resumo *O tema da importância da Filosofia da Educação na formação do educador foi objeto de muita atenção ao longo da história da reflexão filosófica em educação. No entanto, ainda hoje parecem pairar certas dúvidas acerca da espécie de contribuição que a Filosofia da Educação pode proporcionar aos profissionais que lidam diretamente com a educação. É comum encontrarmos, principalmente nos cursos de graduação, alunos incapazes de reconhecer como esta disciplina pode ser aplicada no seu próprio trabalho pedagógico. Meu objetivo nesse artigo é esboçar uma resposta para este tipo de dificuldade, indicando rapidamente como a Filosofia da Educação deve ser enfocada ou abordada e, com base nessa exposição preliminar, mostrar como o próprio enfoque que defendo ajuda a compreender aspectos cruciais da educação de nossos dias. Eu pretendo, além disso, sugerir que a visão dominante acerca da educação alimentada por famílias, instituições de ensino e órgãos governamentais como responsável simplesmente pela consecução do chamado “diploma técnico” representa uma visão extremamente limitada da prática educativa. Contrariamente a esta visão, e amparado na concepção nietzschiana do exemplar, argumentarei que o processo educativo mostra seu sentido mais autêntico na medida em que contribui para a elaboração de nosso próprio “eu”: aquilo que existencialmente devemos realizar e aspirar.*

Palavras-chave: Filosofia da Educação – técnica – humanismo – “eu”.

I O ponto crucial para estabelecer em que medida a Filosofia da Educação pode ser útil na formação de educadores consiste em formar um correto entendimento acerca da natureza dessa disciplina. A Filosofia da Educação pode ser enfocada de duas

maneiras: 1) como uma disciplina descritiva e 2) como uma disciplina de cunho essencialmente normativo. Por caráter descritivo da Filosofia da Educação devemos entender seu interesse em torno da descrição das características da prática educacional, investigando como os objetivos mais elevados da educação podem ser alcançados a partir de políticas educacionais, formas de instrução, organização curricular, métodos, práticas, etc. Por caráter normativo da reflexão filosófica em educação devemos entender que se trata de uma reflexão acerca dos valores, princípios,

¹ Especialista. Mestre e Doutorando em Filosofia. Professor de Filosofia da Unisc.

objetivos últimos (nos termos de nossa linguagem corrente, aquilo que consideramos “bom”, “adequado”, etc.) que devem orientar a ação educativa. Dizer, portanto, que a reflexão filosófica em educação é normativa significa dizer que o que importa aos filósofos ou educadores que pensam a educação é caracterizar o(s) princípio(s) ou preceito(s) que devem orientar as atividades educativas, os quais servirão de norma para o desenvolvimento das atividades que constituem aquilo que costumamos chamar de “educação”. Trata-se, portanto, de uma discussão eminentemente racional, voltada para a análise dos argumentos formulados a favor e contra as regras que serão assumidas para o direcionamento das atividades que são inerentes à educação. É por esta razão que muitos autores falam que o propósito fundamental da Filosofia da Educação é pensar o sentido da educação, pensar o fim da ação educativa². Nesse aspecto, seria possível dizer que não existe algo como “a educação”, mas diferentes entendimentos ou concepções educativas, cada uma delas erigida em torno da ênfase específica num ou noutro valor, norma ou princípio. Por outro lado, isso não quer dizer que os valores que orientam a decisão ou escolha por um ou outro projeto educativo sejam inteiramente arbitrários. Ao contrário, a pressuposição de instâncias de discussão e definição racional garante a existência de modelos educativos que se aproximam ou se afastam mais daquilo que consideramos como sendo “bom” ou “adequado”. O que certamente não existe são critérios absolutos ou sempiternos para a escolha de um ou outro projeto educativo.

Nas reflexões pedagógicas, as dimensões descritiva e normativa aparecem frequentemente entrelaçadas. A verdade é que ambas se complementam, pois não faz sentido estabelecer preceitos que irão orientar a prática educativa sem ao mesmo tempo perguntar pelo modo como esses objetivos serão instrumentalmente buscados. A seguir, abordarei a dimensão normativa da Filosofia da Educação, tratando de esclarecer as razões pelas quais creio que um projeto educativo não pode ser separado do estabelecimento de uma concepção de homem. Procurarei mostrar, além disso, que a ausência de uma perspectiva mais geral sobre a condição humana é a limitação mais grave da educação de nosso tempo.

Condição humana

II A educação é uma ação do homem sobre o próprio homem. Assim, entender onde queremos chegar quando educamos envolve, ainda que minimamente, entender o que queremos fazer de nós mesmos. Disso segue-se naturalmente que o preparo de um projeto educativo carrega consigo a exigência da elaboração de uma certa visão acerca da condição humana, uma certa visão daquilo que o homem deve ser. As normas que servem de orientação para o processo pedagógico são normas que dizem respeito, em última análise, ao destino do homem; é a educação que diz o que devemos fazer de nós mesmos, em termos de características, qualidades espirituais, qualidades corporais e habilidades ou disposições.

Como disse acima, ao refletir filosoficamente sobre a educação, podemos chegar à indicação de certos preceitos ou normas. Agora, podemos perceber claramente que esses preceitos referem-se, na verdade, a um certo “ideal de homem”, um certo “tipo de homem”, o qual terá determinados caracteres que serão a manifestação ou o resultado do conjunto das ações que constituem a educação. Muitas vezes, essa concepção de homem pode passar despercebida dos próprios educadores e dos técnicos responsáveis pelas políticas educacionais de países e instituições. Em todo caso, se estou certo, algo assim estará necessariamente, de modo mais ou menos explícito, envolvido nas atividades educativas mais básicas: na seleção dos conteúdos, na forma de avaliação, nos métodos de abordagem, no sentido que é dado a termos relevantes como “professor”, “aluno”, etc, no contexto escolar³.

III Se for correto que uma reflexão educativa envolve pensar o destino do homem, existe hoje uma limitação no entendimento do significado da expressão “educar”. Qualquer observador imparcial é capaz de notar que, em nossos dias (principalmente na Universidade, mas também fora dela), a educação se confunde com a consecução do diploma técnico, o que, grosseiramente, a torna uma atividade voltada para o desenvolvimento (no aluno) de certas “habilidades”, “competências”, “disposições”, geralmente vinculadas às exigências do mercado de trabalho. A busca de escolas primárias e secundárias que dêem ao aluno condições de dominar os conteúdos relativos às diferentes disciplinas científicas, formais e da linguagem, com a intenção de “passar no vestibular”, é mais um signo do tipo de crença alimentada em torno da educação. Segundo essa crença,

a Universidade é o último elo de uma cadeia que consiste basicamente em equacionar educação com “desempenho profissional” e, no limite, com a vaga idéia de “realização pessoal”. Essa visão estreita e unilateral não representa *per se* um aspecto problemático da “compreensão” formada em torno da educação. Desde o treinamento dos guerreiros de Homero, a educação ocidental sempre envolveu uma dimensão técnica, sempre buscou atingir o traquejo necessário para o desenvolvimento adequado de determinadas atividades. A competência técnica é seguramente um dos pontos que a educação jamais pode deixar de considerar como relevante. No entanto, a ênfase na dimensão técnica da educação freqüentemente se degenera para algo meramente técnico, que existe independentemente de qualquer outra reflexão sobre o direcionamento da experiência humana e aparece mesclada com um certo ideal pragmático de “performance”: o que eu tenho de saber ou aprender para fazer tal coisa⁴. Uma prática que pode até gerar “bons profissionais”, mas nunca permitirá a formação de “bons cidadãos”, pessoas capazes de refletir sobre as conseqüências éticas, políticas, sociais, ambientais de seu trabalho ou, simplesmente, pessoas capazes de elaborar, individualmente, questões e respostas para os problemas mais gerais da condição humana. Em vista disso, cabe a pergunta: “Educar” significa apenas “preparar para o exercício competente de determinada ocupação” ou “preparar profissionais capazes de obter um bom emprego”?

Rousseau dizia no *Emílio* que um projeto educativo não deve ser capaz de formar soldados, médicos, magistrados, mas homens⁵. E “formar homens” é muito mais do que oferecer o domínio de um conjunto de informações técnicas úteis para realizar um ofício com competência. No modo como compreendo esta questão, qualquer reflexão acerca da educação deve se constituir numa reflexão sobre a direção total da experiência humana, sobre as finalidades humanas, e exige pensar numa educação técnica, mas também numa educação dos sentidos ou estética, uma educação político-social, uma educação moral e uma educação religiosa ou espiritual. Trata-se, portanto, de plantar caracteres que habilitem o homem a viver plenamente (com autonomia e independência), no sentido de permitir a elaboração própria, individual, de um modo de vida.

Nos dias de hoje, a educação é grandemente vista como um espaço onde aprendemos coisas que são úteis para viver um certo tipo de vida e passa inteiramente ao largo daquilo que se supõe e se acredita como sendo parte da educação, cumprir o papel de nos fazer pensar acerca da espécie de vida que devemos viver. Contrariamente a isto, a idéia que estou propondo aqui consiste em ver a educação como uma atividade embebida num conjunto de práticas cognitivas, morais, religiosas, políticas e estético-afetivas, isto é, como uma prática capaz de oferecer subsídios para que humanos possam organizar sua experiência de um modo que permita a instituição de um mundo onde não apenas progresso material e consumo sejam possíveis.

Uma das conseqüências mais graves desse entendimento limitado da educação (enquanto algo meramente técnico) é a supressão completa de uma certa dimensão expressiva de nosso relacionamento com o mundo; o aspecto em que o humano é capaz de dotar o mundo de significação, de torná-lo habitável. O aprofundamento deste ponto nos levaria além dos objetivos deste texto; em todo caso, creio que essas indicações são suficientes para reconhecer que a sinonímia estabelecida entre “educação” e “informação para o trabalho” é o resultado de um entendimento estreito da natureza humana e do tipo de envolvimento do homem com o mundo⁶.

Práxis educativa

IV O foco principal de minha argumentação em torno das características da educação atual consistiu em sustentar que um projeto educativo adequado ou bem fundamentado não pode ser composto apenas por uma preocupação com informações ou conteúdos de ordem técnica. Ele deve também envolver outras dimensões capazes de serem localizadas na práxis educativa. Eu apresentei, sem fazer uso de argumento, algumas sugestões acerca de quais dimensões da prática educativa deveriam também ser contempladas. Num nível mais profundo, meu argumento central para defender essa concepção ampla de educação como formação centra-se no entendimento de que o homem é uma criatura complexa, que estabelece relações expressivas com a realidade, relações estas que ultrapassam o domínio daquilo que está compreendido em sentenças como: “A gente deve estudar para conseguir um bom traba-

lho e ser alguém na vida”. Meu questionamento se dirige, portanto, para os limites estreitos que a idéia de “ser alguém na vida” assume no interior de nossa cultura e que acaba sendo também norteadora do pensamento em torno da educação.

O núcleo central do balanço crítico que busquei esboçar acima, acerca da educação de nosso tempo, aponta para um sentido heróico de formação educativa. O herói, nas epopéias da Antiguidade, é sempre alguém que vai em busca do seu destino e realiza um trabalho para a humanidade. A idéia de “ir em busca de si mesmo” pode ser compreendida de vários modos na educação. Um dos sentidos possíveis dessa metáfora pode ser capturado se concedermos que educar significa instituir um espaço criativo voltado para o desenvolvimento do nosso “eu”. Se eu estiver certo, hoje, mais do que em qualquer outra época, nosso entendimento do “eu”, de “ser alguém”, é caracterizado sobretudo por uma recusa ou negação daquilo que podemos ser; ele se define por uma forma de perda de si mesmo. Inúmeros motivos podem ser elencados como responsáveis pelo fato de nos contentarmos com uma vida menor, inautêntica, por assim dizer, onde a realização de nosso ser é instituída por padrões e regras que sequer examinamos – geralmente regras herdadas de nosso convívio em sociedade. Não é

minha intenção investigar aqui esses motivos, mas mostrar que talvez não seria demais exigir de um projeto educativo que, antes de qualquer coisa, nos faça pensar sobre a direção que devemos dar à nossa própria existência.

O tema da perda de si e do direcionamento da vida é central para a tradição do perfeccionismo moral americano e produziu ecos importantes na filosofia de Nietzsche⁷. No centro desse movimento está a idéia de que há uma verdade, uma existência superior, que é nosso dever buscar. Como dizia Thoreau,

as maneiras pelas quais se sustenta a maioria dos homens, isto é, sua vida, nada mais são do que expedientes circunstanciais, uma fuga do verdadeiro sentido da vida; [...] quando desejamos a clareza de espírito, mais do que guloseimas, aí então os grandes recursos do mundo são solicitados e usados; o resultado, a produção rentável, não são escravos ou operários fabris, e sim homens aquelas peças raras tais como heróis, santos, poetas, filósofos e redentores⁸.

Um processo educativo inicia, portanto, no momento em que somos capazes de interrogar e instituir autonomamente uma direção para nossa própria existência, quando perguntamos por aquilo que devemos e podemos ser. “O homem magnífico e criador deve responder à seguinte questão: ‘No mais profundo



do teu coração, dizes sim a esta existência? Ela te é suficiente? Queres tu mesmo ser seu porta-voz, seu redentor?”. A formulação desse tipo de pergunta supõe a instituição de uma forma concreta de resposta. Mas, como responder à pergunta: Para onde devemos ir, afinal? Que mestres poderão nos ensinar essa lição?

Evidentemente que a resposta para esse tipo de questão não é nada simples e envolve muita controvérsia. O que eu pretendo oferecer a seguir é apenas uma sugestão extraída da leitura de Nietzsche e que estava implícita na passagem de Thoreau citada acima. Minha sugestão tenciona ser um sinal de esperança (talvez romântica) para todas aquelas pessoas que reconhecem algum tipo de desconforto com os rumos atuais da educação e da cultura ocidental. Não creio que aquilo que irei dizer seja capaz de servir como alternativa para alguma sorte de transformação na educação atual. Em todo caso, creio que minhas sugestões incorporam um ensinamento, uma aprendizagem.

O entendimento do tipo de resposta que Nietzsche ofereceu para a pergunta acerca do direcionamento da educação está amparado na sua concepção dos seres humanos exemplares e depende da apreensão de um dos motes centrais da posição esboçada na III Consideração Intempestiva intitulada *Schopenhauer como educador*¹⁰. Nesta preleção, Nietzsche apresenta um entendimento de nossa alma ou “eu” como uma jornada que começa sentindo-se perdido no mundo e requer uma recusa da conformidade da vida social em nome de algum estado social ou de um “eu” superior. À pergunta: “Como seria nossa vida menos desperdiçada?”, Nietzsche responde: “Unicamente na medida em que vivas em benefício do exemplar mais raro e mais precioso”¹¹.

Nietzsche observa nessa passagem que é através da dedicação de nossa vida aos exemplares mais raros e valiosos que extraímos o melhor proveito de nossa vida. Esse benefício não significa que devamos trabalhar para eles, sustentando-os. Mas sim que devemos trabalhar para sermos tão grandes quanto eles. O exemplar é, como pode ser reconhecido a partir desta explicação, algo que cada um de nós pode ser; ele é um membro do gênero humano que possui, em grau elevado, virtudes que todos possuem em maior ou menor grau. Mas como a descoberta de homens ou mulheres exemplares pode

servir como instrumento para nossa própria educação?

Segundo Nietzsche, o exemplar educa por promover uma autotransformação interior, a qual consiste fundamentalmente em mostrar como nosso “eu” pode ser mais elevado e humano¹². Ele diz: “A cultura é a filha do conhecimento de si, e da insatisfação de si, de todo indivíduo. Aquele que acredita na cultura está portanto dizendo: eu vejo acima de mim algo que é mais elevado e mais humano do que sou”¹³. Ao nos introduzir no círculo da cultura, o exemplar nos faz sentir vergonha e insatisfação com aquilo que somos. Essa vergonha é a emoção sentida por engendrar em si mesmo um falso sentido de virtude: a dedicação a algo que não tem valor.

A doutrina de Nietzsche também supõe que o exemplar é alguém que faz um apelo, um clamor, que é nosso dever imitar ou emular. Mas, a idéia de imitação deve aqui ser bem compreendida. A imitação não implica a qualidade do discipulado, a anulação da individualidade. O exemplar não ensina obrigando-nos a seguir seus passos. Considerar alguém como exemplar significa considerar alguém como um exemplo dos passos que nós mesmos podemos dar. É preciso amar os grandes homens para que em nós aflore o desejo “de olhar acima de si e buscar com todas suas forças um eu superior”. Uma representação clara dessa idéia encontra-se, como explica Stanley Cavell, no mundo antigo, onde o exemplar aparece compreendido como um

*modo de conversação entre amigos (o jovem e o velho), um dos quais tem autoridade intelectual porque sua vida é de algum modo exemplar ou representativa de uma vida que o outro sente-se atraído e, em virtude desta atração, reconhece a si mesmo como encadeado, fixado, sente-se removido da realidade e a respeito da qual o ‘eu’ pensa poder tornar-se (converter-se, revolucionar-se); um processo de educação é empreendido, em parte, através de uma discussão de educação, na qual cada ‘eu’ é lançado em uma jornada de ascensão para um estado mais elevado deste ‘eu’, onde o mais elevado é determinado não por talento natural, mas por procurar saber o que tem de ser feito e por cultivar a coisa para a qual se tem comprometido*¹⁴.

Encontramos, no transcendentalismo, essa representação alternativa do nosso próprio “eu” na ciência, na arte, na filosofia, na vida de muitos santos e liberais. A busca desse “eu” supremo, que está acima de nós

mesmos, consiste na aceitação de nossa própria tarefa, de nosso destino: a realização cotidiana de nosso gênio, através de cada um de nossos atos¹⁵.

É por isso que Nietzsche diz, nesse mesmo texto, que nosso "eu" não é algo que se encontra oculto dentro de nós mesmos, mas algo que está acima e transparece nos nossos gestos, nas coisas que amamos e odiamos, na série inteira dos objetos venerados.

Dadas as trevas da nossa época, não seria pouca coisa admitir esta herança, pois o devotamento ao exemplo dos grandes homens é uma espécie de exercício espiritual de partilha. Grandes homens e mulheres tornam, através de seu legado e suas atitudes, a edificação do "eu" uma tarefa que pode ser realizada em comum, quando tudo parece atestar que ela deveria ser realizada solitariamente.

Notas

- 1 Professor do Departamento de Ciências Humanas da Unisc e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Ufrgs.
- 2 Ver, por exemplo, Fullat. Petrópolis, Vozes, 2001.
- 3 Ver a este propósito o capítulo "Filosofia do cotidiano escolar" de Cipriano Luckesi.
- 4 Uma exposição esclarecedora dessa idéia encontra-se em Tomazzetti, E. "Formação ou performance: algumas reflexões sobre a educação contemporânea". In: *Educação & Filosofia*. V. 12, n. 24, p. 123-142, jul/dez 1998.
- 5 Cf. Rousseau, J.J. *Emílio ou da educação*. Tradução de Roberto Ferreira. São Paulo: Martins Fontes Brasil, 1999, p. 14.
- 6 Aos leitores interessados no assunto, recomendo, especialmente, os textos de Stanley Cavell listados na bibliografia.
- 7 O perfeccionismo moral teve como principais representantes Ralph Waldo Emerson e Henry Thoreau. Em nosso tempo, esse movimento foi revivido nos excelentes escritos de Stanley Cavell.
- 8 Thoreau, H. "A vida sem princípios". In: *Desobedecendo: a desobediência civil e outros escritos*. Tradução de José Drummond. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, 1996, p. 79, 86.
- 9 Nietzsche, F. "III Consideração Intempestiva: Schopenhauer como educador". In: *Escritos sobre educação*. Tradução de Noeli Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio/ São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 163.
- 10 Há duas ótimas traduções parciais deste texto para o português. A primeira delas é de autoria de Rubens Rodrigues Torres Filho e foi publicada na coleção *Os pensadores*, e a outra é de Rosa Maria Dias, que aparece em seu livro *Nietzsche educador*. A tradução de Noeli de Melo Sobrinho apresenta uma versão integral desta preleção. Sua tradução, no entanto, não parece capturar certas nuances do texto nietzschiano que aparecem claramente nas outras duas traduções.
- 11 Nietzsche, p. 183.
- 12 Esse "eu superior" não é nenhum tipo de estado que é final, mas um estado em que cada estágio do "eu" é final, no qual cada um constitui um mundo que o "eu" pode e deseja. Ver, a este respeito, o capítulo do livro de Stephen Mulhall intitulado "Emerson: perfectionism, idiosyncrasy, Justice". In: *Stanley Cavell: philosophy's recounting of the ordinary*. Oxford: Clarendon Press, 1994, p. 263-283.
- 13 Nietzsche, p. 183.
- 14 Cf. Cavell citado por Mulhall, S. Emerson: perfectionism, idiosyncrasy, justice. In: *Stanley Cavell: philosophy's recounting of the ordinary*. Oxford: Clarendon Press, 1994, p. 266.
- 15 Uma indicação de quais seriam esses homens exemplares pode ser encontrada no livro de Emerson intitulado *Homens representativos*.

Bibliografia

- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALBORNOZ, S. *O exemplo de Antígona: ética, educação e utopia*. Porto Alegre: Movimento, 1999.
- CAVELL, S. *The claim of reason*. New York: Harvard University Press, 1990.
- _____. *The senses of Walden*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1981.
- CONANT, James. *Nietzsche's perfectionism: a reading of Schopenhauer as educator*. (paper unpublished).
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- EMERSON, R. *Homens representativos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FULLAT, R. *Filosofias da educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GIRALDELLI, Paulo. "O que é um 'bom professor'? O professor no discurso pedagógico do mundo moderno e contemporâneo". In: *Educação & Filosofia*, Uberlândia, n. 21 e 22, p. 245-262, jan./jun. e jul./dez. 1997.
- HELFFER, I. "O progresso social em Herbert Marcuse". In: *Pensadores alemães dos séculos XIX e XX*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2000. P-191-210.
- KANT, I. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- LUCKESI, C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MAAR, Wolfgang Leo. "À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa". In: *ADORNO, T. Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 11-28.
- MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política/O processo de produção do capital*. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Bertrand Brasil, 1996. VOL I.
- MULHALL, S. *Stanley Cavell: philosophy's recounting of the ordinary*. Oxford: Clarendon Press, 1994.
- NIETZSCHE, F. "III Consideração Intempestiva: Schopenhauer como educador". In: *Escritos sobre educação*. Tradução de Noeli Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio/São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- RORTY, Amélie. *Essays on Descartes' meditations*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1986.
- ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da educação*. Tradução de Roberto Ferreira. São Paulo: Martins Fontes Brasil, 1999.
- THOREAU, H. "A vida sem princípios". In: *Desobedecendo: a desobediência civil e outros escritos*. Tradução de José Drummond. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- TOMAZZETTI, E. "Formação ou performance: algumas reflexões sobre a educação contemporânea". In: *Educação & Filosofia*. V. 12, n. 24, p. 123-142, jul/dez 1998.

**A Educação no RS
tem se destacado
pela qualidade.
Não conseguimos,
no entanto, constatar
esse conceito
quando tratamos da
escola de Educação
Profissional**

A educação que queremos no RS

:: cecília farias¹ | Conselheira do Conselho Estadual de Educação

¹ Cecília Farias é diretora do Sinpro/RS, Conselheira do Conselho Estadual de Educação e integrou a Comissão Especial de Educação Profissional no Ceed/RS

A Educação Profissional tem sido a oferta com maior grau de expansão no ensino no país. O último censo escolar relativo ao ano de 2004, promovido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ligado ao Ministério da Educação,

constatou uma substancial elevação dos indicadores da Educação Profissional no Brasil no referido ano: em 2004, o número de matriculados foi de 676 mil em 3.047 instituições públicas e privadas em todo o país contra os 590 mil alunos matriculados em 2.789 estabelecimentos de ensino. Um crescimento de 12,6% em relação ao número de matriculados e 9,25% em relação ao número de instituições.

Destacam-se no setor as instituições privadas, sendo 94,95% localizadas nas zonas urbanas dos municípios. No total, existem 2.172 estabelecimentos privados, o que representa 84,21% do total. Em seguida, aparece o segmento estadual, com 602 estabelecimentos. O número de instituições federais é de 143 e de municipais alcança 130 estabelecimentos. Na Região Sul, o Censo 2004 registrou 583 instituições de ensino e 128 mil alunos matriculados.

Ou seja, a Educação Profissional no país é predominantemente oferecida pelo setor privado que tem encontrado nessa oferta a superação da grande perda de alunos da Educação Básica. Outro motivo, também conjuntural, é a quase



As tentativas de conclusão do curso na Educação Superior são freqüentemente frustradas, o que explica a opção pelos cursos técnicos de nível médio

universalização do Ensino Fundamental que “empurrou” os alunos para o Ensino Médio, obrigando o poder público a criar ou transformar escolas para atender a esse nível de ensino. As estatísticas mostram que tem aumentado o número de jovens que ingressam no Ensino Médio, seja em idade própria, seja mais tardiamente, e, nesse caso, ingressam no Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos EJA.

O mesmo não tem acontecido no acesso dos jovens à universidade. As instituições de Educação Superior públicas ofertam um número infinitamente menor de matrículas do que o necessário, e o ingresso é de estudantes que tiveram oportunidade de cursar um Ensino Médio “forte” e cursos preparatórios para o vestibular. As poucas oportunidades de acesso à universidade pública têm sido recorrentes na vida das famílias, ainda que o Ministério da Educação esteja desenvolvendo projetos com a finalidade de facilitar o acesso, principalmente da fatia da população que está praticamente impedida de matricular-se

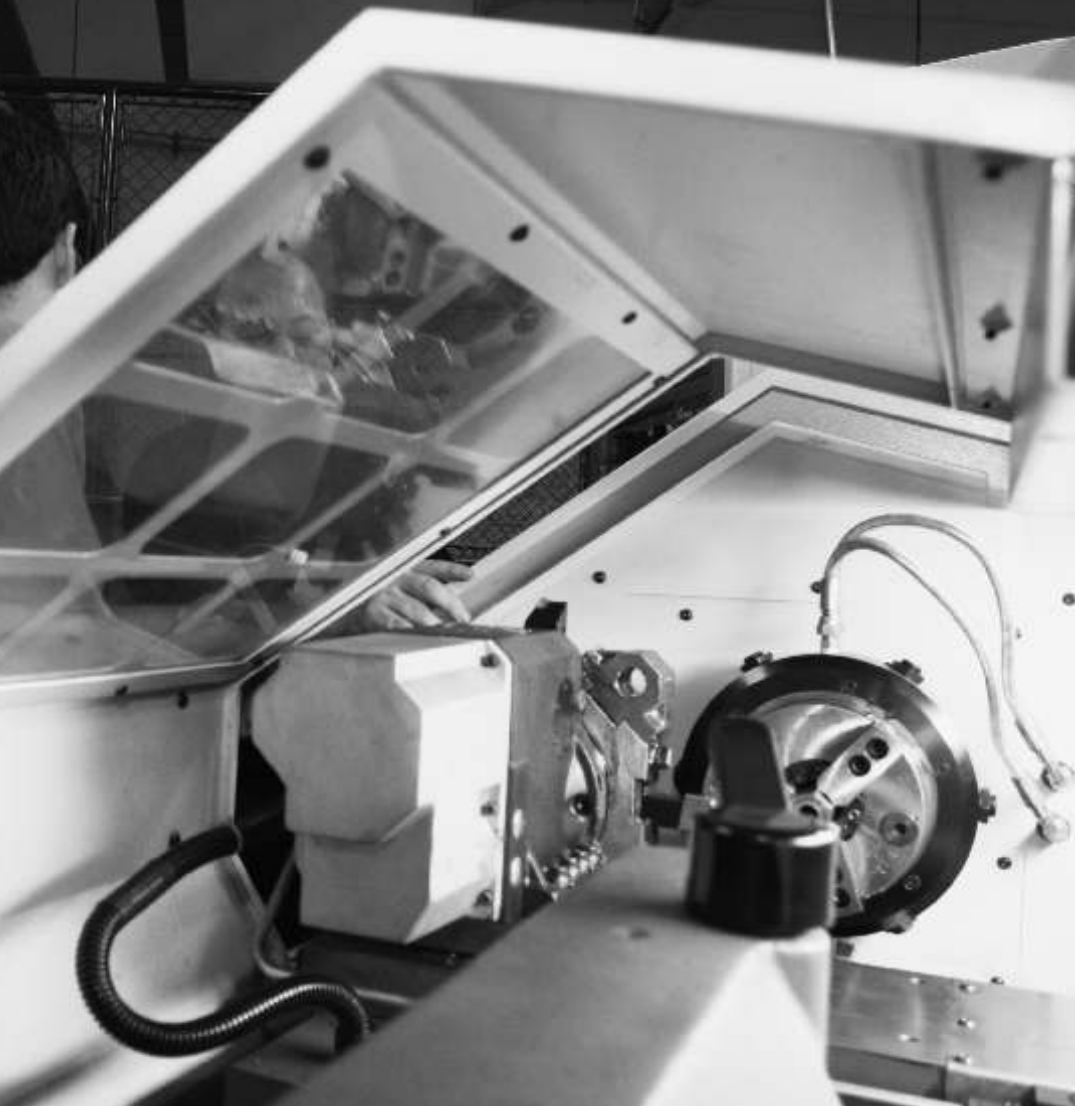
em cursos superiores. Cabe destacar o sistema de cotas que, apesar de causar polêmica na sociedade, tem a comprovação de sua eficácia, se considerarmos outros países que dele se utilizaram e que conseguiram diminuir consideravelmente as diferenças de oportunidades dos indivíduos.

Quanto à oferta na iniciativa privada, a realidade é exatamente contrária. Existem, nas instituições de Ensino Superior privadas, espaços (salas de aula, laboratórios, bibliotecas, entre outros) que estão já há algum tempo ociosos. O número de alunos que iniciam um curso superior nessas instituições até que não é desprezível. O fato é que o número de créditos em que os estudantes se matriculam é infinitamente menor do que a disponibilidade nas instituições de Ensino Superior privadas. O reduzido número de créditos (muitas vezes apenas referentes a uma disciplina) são trabalhados de forma isolada e dificultam as intersecções de conhecimento necessárias para que a qualidade do curso seja garantida. Faltam condições financeiras de um grande



segmento da sociedade para pagar todos os créditos de um semestre letivo. As tentativas de conclusão do curso na Educação Superior são freqüentemente frustradas (sem falar no grande número de estudantes que nem tentam vencer a “batalha” de iniciar um curso superior) e, então, surge a opção pelos cursos técnicos, de nível médio.

Diante da necessidade de qualificação profissional, tem sido ampliada a oferta de cursos técnicos que se caracterizam por serem menos onerosos e de duração mais curta. Oferecem ao estudante habilitações



**Eis a grande diferença
a considerar quando
falamos na Educação
Profissional.**

**A instituição precisa
ser escola e se
adequar à legislação
específica**

que propiciam seu ingresso no mercado de trabalho, cada vez mais exigente em razão de muita oferta de empregados para menos postos de trabalho.

Perfil das escolas de Educação Profissional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN dá um novo tratamento à Educação Profissional, dispondo, no Capítulo III, a sua articulação com o ensino regular. Os cursos técnicos passaram a ser ofertado por ESCOLA, credenciada pelo respectivo Sistema de

Ensino para esse fim. As ofertas livres continuam, porém não certificam seus alunos.

Eis a grande diferença a considerar quando falamos na Educação Profissional. Se a instituição quer ofertar seus cursos técnicos e certificar o educando, ela precisa ser ESCOLA e se adequar à legislação específica.

Ainda paira no senso comum a idéia de que a Educação Profissional não precisa ser ofertada com as condições físicas, recursos materiais, projeto pedagógico e recursos humanos como a escola “comum”.

Principalmente quando essa oferta é exclusiva na instituição.

As escolas que ofertam outros níveis da Educação Básica normalmente não apresentam problemas quanto à qualidade do ensino; no entanto, as de oferta exclusiva... muitas estão longe de serem consideradas escola, local adequado ao acesso do estudante ao conhecimento e experiências necessárias à sua formação profissional.

Padrão de qualidade

A educação no Rio Grande do Sul tem, já há algum tempo, se destacado no cenário nacional pela qualidade de sua oferta. Não conseguimos, entretanto, constatar esse conceito quando tratamos da escola de Educação Profissional (novamente destacando as escolas de oferta exclusiva).



As instalações das escolas

Os locais onde funcionam, muitas vezes, são salas em galerias no centro da cidade, na periferia ou em casas praticamente residenciais. No entanto, a legislação pertinente ao credenciamento das escolas de Educação Profissional determina quais as condições mínimas de oferta.

O Conselho Estadual aponta os requisitos necessários que a escola precisa comprovar, a fim de que tenha analisado o pedido de credenciamento da escola. Portanto, os alunos, ao escolherem o curso técnico onde irão se matricular, precisam verificar as condições físicas: salas iluminadas, arejadas e espaço suficiente para acomodar o número de alunos matriculados na turma.

Os recursos didático-pedagógicos

Não há como se pensar em um profissional habilitado a quem não tenha sido dada a oportunidade de experimentar, na sua formação, os conhecimentos adquiridos em um curso técnico.

A presença de uma boa biblioteca é imprescindível. Em nossa opinião, ela jamais será substituída pelos meios tecnológicos, mesmo os mais “avançados”, uma vez que seu uso pressupõe uma metodologia que lhe é peculiar. O manuseio do livro, a concretude desse importante recurso ainda faz diferença!

As consultas pela internet são mecanismos importantíssimos para a busca de informações, mas jamais substituirão o livro. Além disso, tais consultas, no momento, restringem-se a notícias,

periódicos, revistas, pois ainda é irrisório o número de livros *on-line*.

Outro aspecto a considerar são os laboratórios. O conhecimento através de aulas expositivas que às vezes incluem o audiovisual, ou mesmo *data show*, deve ser considerado como suporte da aprendizagem, mas o manuseio, a experiência do estudante com os materiais e procedimentos que irá utilizar na sua vida profissional precisam ser disponibilizados em laboratório construído para esse fim.

Professores

Os cursos da Educação Básica precisam, necessariamente, de professor, porque é esse o único profissional que pode ministrar aulas se quisermos considerar a instituição ESCOLA.

Que motivo justificaria que nas escolas de Educação Profissional outros profissionais ministrassem aulas?

Um professor pode fazer uma cirurgia?

Um professor pode fazer um tratamento de canal?

Um professor pode interpor uma ação na Justiça?

Um professor pode assinar um balanço anual de uma empresa?

Então, por que médicos, dentistas, advogados, contadores podem ministrar aulas? Porque têm também curso de formação pedagógica? Então está certo! Mas, e quando não têm?

“O trabalho desempenhado por esses profissionais está sujeito a risco de vida ou sujeito a erros irreparáveis, por isso só eles podem desempenhá-

lo” – é o que ouvimos sistematicamente. Mas a falta de competência pedagógica não representa risco? É claro que sim! O que acontece é que a educação muitas vezes é analisada pela sociedade como isenta de riscos.

Ledo engano. Pela educação de má qualidade, ou pela falta dela, muitos matam, muitos morrem, muitos vivem à margem de qualquer processo de humanização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico determina ao professor

fessores, ou seja, seu preparo para o magistério em serviço, em cursos de licenciatura, em programas especiais ou cursos de formação. No entanto, pouco sabemos da busca por essa formação necessária (lembre-se: estamos falando de escola).

Enquanto o prazo não vence, os profissionais liberais continuam dando suas aulas, mas, nessa situação são professores! E precisam internalizar os cuidados e especificidades que a profissão exige. A alegação de que “agora estou professor” não o isenta de toda a

(TAC) com o Ministério Público do Trabalho, a fim de regularizar o registro de trabalhadores. A instituição usava uma empresa de cursos e treinamentos para mascarar o vínculo empregatício. A Fundação se comprometeu a registrar diretamente os empregados que contratar, especialmente os professores, segundo a Procuradoria Regional do Trabalho da 12ª Região (PRT-12ª) de Santa Catarina. Conforme o Termo assinado com o MPT, através do Procurador do Trabalho, a instituição também se comprometeu a não promover terceirização para atividades-fim e a não incentivar atividades que sob o manto de Pessoa Jurídica possam mascarar relação de emprego. Se descumprir o Termo, a Fundartec estará sujeita à multa principal no valor de 50 mil UFIRs, reversíveis ao FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador).

Outra condenação judicial ocorreu recentemente. Um grupo de empresas do interior de São Paulo – Sociedade Educacional Tristão de Athayde e Cursos Osvaldo Cruz – foi condenado por terceirização fraudulenta e está obrigado a abster-se de utilizar mão-de-obra terceirizada e a trabalhar somente com professores devidamente registrados. A decisão é resultado de uma Ação Civil Pública proposta pelo Sindicato dos Professores de São José do Rio Preto, resultante de inquérito do Ministério Público do Trabalho. Segundo a Procuradoria do Trabalho da 15ª Região, as escolas obrigavam os professores a formar pequenas empresas de prestação de serviços para dar

Para ter seu pedido de credenciamento analisado, a escola deve oferecer condições físicas: salas bem iluminadas e arejadas e espaço suficiente para o número de alunos matriculados por turma

um papel reservado, afirmando que “não se pode falar em desenvolvimento de competências em busca de polivalência e da identidade profissional se o mediador mais importante desse processo, o docente, não estiver adequadamente preparado para essa ação (...)” e, afirma, ainda, que quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar.

A legislação educacional específica para a Educação Profissional de nível técnico estabelece prazo para que profissionais liberais sejam pro-

responsabilidade, cuidado e cumprimento das especificidades que regem o trabalho dos docentes.

Terceirização de corpo docente

Com o intuito de fugir da legislação que regula o contrato de trabalho dos professores, principalmente dos cursos técnicos, algumas escolas têm tentado esse artifício.

A terceirização ilegal de mão-de-obra levou a Fundartec, em Santa Catarina, a assinar Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta

aulas sem vínculo empregatício. O Procurador da 15ª Região esclareceu que “a principal atividade da escola, o magistério, ou seja, sua atividade-fim, era terceirizada, o que é ilegal”.

Além das decisões judiciais, também a legislação educacional considera que a atividade-fim da escola não pode ser terceirizada.

O Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 561/2000 concluiu que a terceirização é vedada em escola do Sistema Educacional do Rio Grande do Sul. Da mesma forma, o Parecer Ceed nº 371 estabelece que há necessidade de “(...) o estabelecimento de ensino constituir corpo docente próprio para desenvolver proposta pedagógica (...)”. Esse Parecer também veda a terceirização e a contratação de cooperativas para o exercício da docência. E aqui cabe ressaltar a grande diferença entre as cooperativas constituídas por professores que são mantenedoras da escola, tendo o corpo docente pertencendo à mantenedora, e as cooperativas de docentes “contratadas” por uma outra mantenedora.

No primeiro caso, existe um trabalho coletivo de gestão e desenvolvimento de projeto político-pedagógico. As decisões são tomadas de forma



Crédito: Fundação Liberado

democrática e a escola se constitui em um espaço de interação constante entre os integrantes daquela comunidade escolar.

No segundo caso, as cooperativas de professores que “oferecem” seu trabalho docente às mantenedoras não são parte legítima da comunidade escolar. Oferecem simplesmente um serviço que pode ser modificado de uma escola para outra de acordo com a vontade do “freguês”. Sem contar quando a mantenedora da escola, para fugir da legislação trabalhista, “sugere” que os professores criem uma cooperativa.

A Educação Profissional em nível médio adquire grande importância em um país, como o nosso, que ainda não oferece, através de políticas públicas, acesso à continuidade de estudos para

os concluintes do Ensino Médio.

No entanto, essa importância não corresponde ao cuidado nas condições de oferta. É preciso que os responsáveis pelas escolas se conscientizem de que seu “empreendimento” não é uma empresa comercial, e sim escola, local de vivências, de aquisição de conhecimento, de sociabilização, enfim, de busca de cidadania.

É preciso, também, que o poder público, através dos administradores dos Sistemas de Ensino, acompanhe a qualidade da oferta dos cursos, que possa verificar se os requisitos considerados satisfatórios no credenciamento das escolas permanecem sendo observados, e que os estudantes procurem saber da legalidade e da qualidade de educação da escola que pretendem se matricular.

Se não houver um esforço coletivo, continuaremos tendo, no Rio Grande do Sul, em muitos casos, uma Educação Profissional de “segunda linha”, que estará em dissonância com o bom conceito que tem a educação gaúcha no cenário nacional.

Não há como se pensar em profissional habilitado a quem não tenha sido dada a oportunidade de experienciar, na sua formação, os conhecimentos adquiridos em um curso técnico

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ENSAIOS

- Os artigos técnico-científicos deverão versar sobre o professor e o mundo da escola privada, a institucionalidade educacional e sua dinâmica política e gerencial.
- Os ensaios deverão versar sobre pesquisa científica realizada por professores, em diferentes áreas da ciência.
- No caso de artigos técnico-científicos, os originais deverão ter um mínimo de 3 páginas (7.200 caracteres) e no máximo 5 páginas (12 mil caracteres).
- No caso de ensaios científicos, os originais deverão ter no mínimo 8 páginas (22.200 caracteres) e no máximo 12 páginas (28.800 caracteres).
- O texto deverá ser precedido do título, do nome e da titulação principal do autor, um resumo de aproximadamente 8 linhas, compreendendo os conceitos e conclusões principais do artigo e palavras-chave do texto.
- Ao texto deverá ser anexada ficha, incluindo telefone, *e-mail*, endereço e um currículo abreviado do autor.
- As referências bibliográficas deverão ser colocadas no final do artigo e obedecerão à ordem alfabética, em conformidade com a norma NBR-6023 da ABNT.
- A citação (NB-896), no corpo do texto, deverá aparecer entre aspas, sugerindo-se o nome do autor ou autores, data da publicação e o número da página referenciada entre parênteses, separados por vírgula.
- Os gráficos não devem ser incluídos no texto, mas em folhas isoladas, anexas ao texto.
- Os trabalhos enviados serão apreciados pela Comissão Editorial e por especialistas. O autor receberá comunicação relativa aos pareceres emitidos.
- A *Revista Textual* permite-se fazer pequenas alterações no texto: no caso de modificações substanciais, elas serão sugeridas ao autor, que providenciará a devida revisão.
- A *Revista Textual* não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.
- Solicita-se aos autores o envio dos disquetes com os registros dos artigos (5.25" ou 3.5"), com utilização de um processador de texto (word/wordperfect) compatível com computadores PC.
- Os direitos autorais dos artigos ficam reservados ao Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul – Sinpro/RS, condicionando-se sua reprodução integral à autorização expressa e as citações eventuais à obrigatoriedade de citação da autoria e da *Textual*.
- Em princípio, não são aceitas colaborações que já tenham sido publicadas em outras revistas brasileiras ou estrangeiras.
- Fotos que acompanham artigos ou ensaios devem ser fornecidas com tamanho mínimo de 21 cm de largura com resolução de 300 dpi.

Textual

Revista Textual

Av. João Pessoa, 919 – Porto Alegre - RS – CEP 90040-000

Fone (51) 3211.1900 e-mail: textual@sinprors.org.br

www.sinprors.org.br/textual | www.fundacaoecarta.org.br

www.fundacaoecarta.org.br

€ | C | A | R | T | A
FUNDAÇÃO CULTURAL E ASSISTENCIAL

apoio

SINPRO/RS
Sindicato Cidadão
www.sinprors.org.br