

# Educação para o século XXI: métodos de ação

*Mariângela Pinto da Fonseca Wechsler*<sup>3</sup>

A questão não é gerenciar o educador. É necessário acordá-lo.

E para acordá-lo, uma experiência de amor é necessária.

Já sei a pergunta que me aguarda:

“E qual é a receita para a experiência de amor, de paixão?”

Como se administram tais coisas? Que programas as constróem?”

Rubem Alves

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à comissão organizadora do evento pelo convite para participar desta mesa redonda. Muito me orgulha poder contribuir com minhas idéias para este tema que faz a comunhão entre a Educação, os novos paradigmas e o Psicodrama, e, sobretudo, estar nesta casa, o próprio Instituto Sedes Sapientiae, *locus* dos grandes ideais de luta a favor da cidadania.

Pensar sobre a educação para a virada do século é, sobretudo, fazermos um balanço sobre como ela vem se processando historicamente, respondendo às questões *o que* é educar, *para que* educar e *como* educar. Por um outro lado, é também inserirmos estas respostas na nossa realidade brasileira.

Para Platão, na antiguidade clássica (427-347 a. C.), educar era deixar desabrochar o potencial de “dentro” de cada um, uma vez que o conhecimento se localizava nas estruturas do sujeito, a priori, sendo a criança concebida, portanto, como um adulto em miniatura, e a hereditariedade o fator preponderante para o entendimento das diferenças individuais. Muito tempo se passou com esta crença, até que uma mudança radical se efetuou, transformando a experiência em um novo expoente para o conhecimento. Assim, todos os conhecimentos eram localizados “fora” do sujeito, pertencendo ao mundo dos objetos, e o sujeito considerado como uma “tábula rasa” (Jonh Locke, 1632-1704). Somente a partir do séc. XVIII, com o filósofo Rousseau<sup>3a</sup>, o conhecimento começou a ser pensado a partir da *interação* que o sujeito estabelecia com o mundo ao redor, uma vez que ele não poderia ser concebido nem nas estruturas a priori do sujeito, nem nos objetos fora dele. Acreditava-se, pois, que a criança era um ser ativo, explorador, que ao invés de receber o conhecimento de uma determinada forma, *construía* seu próprio saber mediante a interação com outros sujeitos e objetos inseridos no seu meio social e cultural. No entanto, o estudo sistemático do desenvolvimento infantil floresceu, sobretudo a partir deste século, quando pensadores como Freud<sup>3b</sup> e Piaget<sup>3c</sup> exerceram forte influência sobre o

determinismo dos princípios do Behaviorismo<sup>3d</sup>, os quais atribuíam ao condicionamento e à aprendizagem decorrente toda a trajetória do conhecimento adquirido, um resgate histórico da corrente empirista onde a tônica se colocava nas influências ambientais, nas experiências.

Desta forma, se tivéssemos um rápido olhar sobre esse processo histórico, poderíamos dizer que o apriorismo de Platão e o empirismo de Locke ainda estão presentes no universo da Educação do nosso século, impondo-se às primeiras idéias interacionistas de Rousseau, do século XVIII, que influenciaram eminentes educadores como Pestalozzi, Montessori, Dewey e Piaget.

Ora, será que muitos dos educadores ainda acreditam que os talentos das crianças desabrocham simplesmente, que são fruto de uma hereditariedade e não de uma interdependência entre seu potencial e circunstâncias externas que ajudem o sujeito a atualizá-lo? Será que muitos dos educadores ainda partem da premissa de que o conhecimento pode ser simplesmente transmitido e não construído, levando a criança a uma postura de submissão, de passividade frente a um autoritarismo desmedido, a um narcisismo inconsciente, referendando a idéia que o conhecimento está “fora” do sujeito? Será que muitos educadores ainda se perdem nos limites quando se deparam com propostas mais libertárias, confundindo a sedução com a autoridade? Com certeza, infelizmente, observamos que sim!

A educação deste século, mesmo sofrendo influências das correntes de pensamento que referendam a criança como um ser criativo e criador de seus conhecimentos, mesmo sofrendo influência das premissas ancoradas na importância das experiências infantis para o desenvolvimento da personalidade e do comportamento adulto, será que, de fato, atualiza essas prerrogativas?

Poderíamos dizer que estamos ainda gestando essas idéias, do ponto de vista da prática educacional, e acreditamos que o novo milênio possa ser um tempo de amadurecimento dessas concepções, que, embora antigas, podem tornar-se novas. O que, de fato, marca um novo paradigma para a educação e qual a importância dos métodos de ação nesse contexto? Se partirmos de uma visão construtivista, tal qual nos ensina a escola de epistemologia genética, que tem como expoente Jean Piaget e se levamos em conta os ensinamentos da filosofia, teoria e do método revolucionário de Jacob Levy Moreno, poderíamos pontuar:

- que a construção do conhecimento, nos seus aspectos sociais, afetivos e cognitivos se efetua nas relações interindividuais, as quais veiculam subjetividades, desenhando dramas e tramas para o sujeito, que poderá ou não recriá-los ao longo de sua existência;
- que a construção do conhecimento deve ser compreendida numa dupla perspectiva, de um lado, pela interdependência entre sujeito e objeto<sup>3e</sup>, e, do outro, pela interdependência entre gênese e estrutura;

- do ponto de vista cognitivo, os “modos de pensar” sobre si e sobre as “coisas” do mundo têm uma origem e uma direção que aponta para a construção de estruturas cada vez mais potentes, que só podem ser atualizadas num locus fértil de relações, afetivas que ajudem o sujeito a construir e re-construir os vários sentidos de sua existência; o saber pensar é o final do processo;
- do ponto de vista social e afetivo, os “moldes e padrões de relação” também têm uma origem, a própria “indiferenciação” com o objeto, e uma direção que aponta para a possibilidade de “inversão de papel”, a qual implica formas de estruturação de um “eu” mais potentes e complexas e que só podem ser construídas nas relações férteis do seio familiar, depois na escola e em outras instituições sociais. A possibilidade de cooperação, a autonomia e o entendimento mútuo e recíproco são o final do processo;
- em ambos os recortes, o conhecimento se constrói como uma espiral; o que foi construído num determinado “modo” é reconstruído num momento posterior, alargando-se as formas e re-significando-se os conteúdos. Mesmo conquistando a “forma” mais complexa, tanto do ponto de vista cognitivo, a estrutura do pensamento formal, quanto do ponto de vista sócio-afetivo, a possibilidade de “inversão de papel”, os conteúdos sempre são passíveis de re-significação;
- a construção de conhecimentos é infundável; somente a morte, quer simbólica, quer física, pode estagnar a busca de sentidos da nossa existência; a curiosidade é própria do ser humano;
- processo de construção do conhecimento só pode acontecer por intermédio das ações do sujeito; no início, ações sem pensamento (0-2 anos), depois por ações interiorizadas, simbólicas (2-6/7 anos), seguindo-se pelas coordenações das ações (7/8 - 11/12 anos) e, por fim, por intermédio de ações que levem em conta a combinatória geral.
- tanto a inteligência, desenhada pela construção das estruturas, quanto a afetividade, a energia responsável pela estruturação dos padrões de relação, se constroem por intermédio da interdependência entre as ações do sujeito e as ações do objeto;

Desta forma, tanto a metodologia construtivista, a qual incentiva a descoberta, a invenção, a re-construção constante de significações, quanto a metodologia psicodramática, que privilegia o “setting dramático” e as relações intersubjetivas que visam à construção de um sujeito mais espontâneo e criativo, co-autor de sua própria história, poderiam nortear a escola do próximo milênio.

Segundo Saltini (1997), a educação para o próximo século será guiada por paradigmas (modelos) que transformarão a escola em um lugar de encontro das idéias, fantasias, descobertas, invenções, desejos e sonhos, permitindo, desta

maneira, tanto a construção de símbolos, valores e significados existenciais, quanto a criação de elos entre o mundo interior e o exterior. O autor também pontua que a nova percepção ecológica do planeta mudará a atitude frente aos objetos externos, que, interiorizados pelo sujeito, podem levar à vida ou à morte, tais como o ar, os alimentos, as drogas, acarretando novas ações em relação ao meio em que vivemos. Acrescenta, ainda, que a “*dinâmica (energia), os instrumentos cognitivos (estruturas), as operações mentais e as figurações (cenas) são de importância vital para a construção de um saber*” (p. 33). Desta forma, os novos paradigmas mudarão:

1. “ *A postura educativa;*
2. *Os objetivos da educação;*
3. *Os eixos referenciais da educação (informar conteúdos, pensar, construir, criticar, inovar, inventar, descobrir, transformar);*
4. *Os níveis de autonomia intelectual, moral e de responsabilidade, além do respeito para com o Ser Humano em termos de leis e normas (Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei dos Direitos Humanos etc.)*
5. *desenvolvimento da transdisciplinaridade e do pensamento complexo a serviço da educação” (p. 34)*

Ora, Moreno (1946) já havia pensado numa escola que pudesse absorver estas premissas, onde poderíamos propor tanto atos socionômicos com os alunos, professores e pais, quer por categorias e temas, quer conjuntamente, quanto sessões de Psicodrama, num “palco psicodramático”, onde poderíamos trazer no “aqui e agora” as cenas vividas durante o dia, a serviço de uma nova possibilidade de re-construção dos saberes e dos sentidos. Um lugar que garanta as **ações** que contemplem tanto as operações mentais quanto as figurações com os correspondentes afetos, quer por intermédio de dramatizações, quer pela própria linguagem, é exatamente onde mora a saúde, entendida por nós na dupla perspectiva: profilática e curativa, onde o objetivo é co-responsabilizar o sujeito no seu processo de construção do amplo universo de significações de suas vivências. Segundo a própria fala de Moreno (1946) :

*“Toda a escola primária, secundária e superior deve possuir um palco de psicodrama como laboratório de orientação que trace diretrizes para os seus problemas cotidianos. Muitos problemas que não podem ser resolvidos na sala de aula podem ser apresentados e ajustados ante o forum psicodramático (...) o estabelecimento de unidades psicodramáticas nas instituições de ensino não é apenas exequível mas imperioso...” (p. 197).*

Seria, então, uma escola que:

- atualizaria uma postura educativa a serviço do desenvolvimento do sujeito e dos grupos, onde a espontaneidade e a co-criação pudessem ser a tônica;

- que teria como objetivo a construção de cidadãos engajados no seu meio cultural e social, possibilitando a construção contínua de conteúdos, de senso crítico, de descobertas, invenções e transformações, integrando, desta forma, os aspectos cognitivos e afetivos, via a experimentação;
- que poderia ser geradora de sujeitos autônomos e responsáveis pelas suas próprias escolhas éticas, morais, políticas e estéticas;
- que serviria de locus para um trabalho transdisciplinar.

Estas são algumas das alternativas que podem ser formuladas a partir do desejo de se ter uma Educação para o próximo milênio que esteja a serviço de uma iniciação à vida, onde a escola possa ser o elo de ligação entre o ventre, a família e o contexto sócio-cultural, uma vez que sua preocupação fundamental seria a busca dos sentidos que as vivências afetivas, cognitivas, sociais, culturais, espirituais pudessem ter para o sujeito, ajudando na construção de cidadãos co-autores de suas próprias histórias.

Ora, como está nossa realidade brasileira dentro desta perspectiva? Fundamentaremos nossa breve discussão a este respeito pelas informações tiradas da proposta da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES) para a Consolidação de um Plano Nacional de Educação, apresentada no XXXV Congresso Nacional das Associações dos Docentes (CONAD), de 23-26 outubro 1997, em Belém do Pará, onde o tema foi *“Rimam com educação: terra, trabalho e pão”*. Para os autores, José Marcelino Resende de Carvalho, da USP Ribeirão Preto, Lisete Regina Gomes Arelaro, USP-SP, ex-Secretária de Educação do Município de Diadema, Otaviano Helene, USP-SP e colaboradores, *“os principais fatores responsáveis pelo atraso escolar brasileiro, quando comparado com países do mesmo potencial econômico e com nações que ocupam a mesma região geopolítica, são a concentração de renda, uma das piores do mundo, as diferenças regionais, os interesses das elites econômicas, o descaso de sucessivos governos, as limitações dos recursos públicos comprometidos pela sub-arrecadação e pela sonegação, por critérios de prioridades absolutamente anti-sociais entre outros, uma vez que as limitações impostas ao sistema educacional não são devidas nem aos padrões internacionais nem às dificuldades econômicas”* (p. 6).

Dessa maneira, ao mesmo tempo em que pensamos sobre *o que* é educar, *para que* educar e *como* educar, temos que nos haver com a questão *para quem* está direcionado o processo educativo, e, nesta perspectiva, enfrentar os problemas:

**1. Taxa de analfabetismo infantil** brasileira (10-14 anos), na faixa de **17,8%**, que, se comparada com a de países com produção per capita equivalente - Chile, África do Sul, Maurício, Estônia, Malásia, Venezuela, Hungria e Uruguai, só não é pior do que a África do Sul - 33,4% (Fonte: Banco Mundial, Relatório sobre Desenvolvimento Mundial, 1994; UNESCO, Statistical Yearbook, 1994) ;

**2. Taxa de engajamento brasileira** em relação ao **ensino médio** - **39%**, está entre as piores no grupo de países citados acima, sendo somente melhor do que a da Malásia - 34% (Fonte: citada acima);

**3. Taxa de engajamento** em relação ao **ensino superior** - **11,7%**. Só é melhor do que a da Malásia - 7,3% e a da República de Maurício - 2,1%. Se comparada com outros países: EUA - 76,2%; França - 45,6%; Argentina - 43,4%, nos daremos conta do nosso enorme **ATRASSO ESCOLAR** (Fonte: citada acima);

**4. Porcentagem de matriculados na 1ª série do ensino fundamental que atingem a 5ª. série** - **39%**, índice um pouco maior se comparado com o de países que têm renda per capita inferior a US\$ 220 (Guiné-Bissau, Etiópia, Angola, Moçambique, Madagascar). No Brasil, a renda é por volta de R\$ 4.700. **Índice de evasão escolar** - **49%**, a maior entre todos os países estudados pela UNESCO em 1995 (Fonte: UNICEF, Situação Mundial da Infância, 1995);

**5. Investimentos públicos** com educação como percentual do PIB. Brasil - em torno de 2,5% PIB; outros países - média de 4,7% (Fonte: Statistical Yearbook, UNESCO, 1992,1994 e IBGE, Anuário Estatístico, 1993).

Quais os brasileiros poderão enfrentar um mundo mais aberto, competitivo e interagente, se refletirmos sobre estes dados? Como sair do papel de submissos e atrasados em relação ao mercado internacional, uma vez que estamos ainda longe de propiciarmos condições para a construção de uma cidadania para todos?

A proposta de um plano nacional de educação, portanto, deve levar em conta, a partir de um diagnóstico do que ocorre em diversos países com o mesmo potencial econômico ou que compartilhem da mesma região geo-política:

1. a necessidade de recuperar o atraso educacional acumulado;
2. a importância da educação infantil - pré-escola;
3. a universalização do ensino fundamental em todo território nacional;
4. a expansão do ensino médio, atingindo praticamente a totalidade da população urbana;
5. a expansão do ensino superior até um patamar comparável com o de países afins.
6. um investimento público em educação da ordem de 6% a 7% do PIB em 10 anos.

Assim, o objetivo principal do Plano Nacional de Educação, apresentado, por fim, no II Congresso Nacional de Educação ( II-CONED) de 06-09 novembro/ 1997 em B.H., seria a luta pela construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade, em todos os níveis, o que pode permitir o exercício da cidadania plena, crítica e engajada, possibilitando transformações para a virada do século.

No entanto, se olharmos para o programa “Toda Criança na Escola” (set. 1997) do Ministério da Educação e do Desporto, o qual traduz a prioridade absoluta do governo federal como sendo o ensino fundamental, poderemos nos dar conta de que o conjunto de políticas contempla somente um recorte do sistema educacional, propondo ainda parcerias com a sociedade civil, o que, mesmo co-responsabilizando a comunidade, acaba por diminuir sua responsabilidade para com o processo educativo, uma vez que o custo de cada criança por ano ficará em torno de R\$ 300. Ora, o montante destinado à educação em diversos países corresponde a cerca de 20 a 25% da renda per capita nacional por criança, e, como a renda per capita brasileira gira em torno de R\$ 4.700, o gasto esperado seria da ordem de R\$ 1.000 ou um pouco mais. Nossa reflexão vai para além deste aspecto financeiro, visto que entre as alternativas pedagógicas que serão incentivadas, no plano do governo, estão os programas de Aceleração da Aprendizagem, Escolas Rurais Multisseriadas, Regime de Progressão Continuada, Alfabetização Solidária e Educação para a Qualidade no Trabalho.

Será que esses programas poderão contemplar os paradigmas que sinalizam uma educação que leve em conta as vivências e seus respectivos sentidos para o sujeito? Que leve em conta as tramas internas e externas que paralisam um sujeito que não aprende? A interdependência dos aspectos sociais, afetivos e cognitivos no processo de construção de conhecimento? A autonomia intelectual e afetiva necessárias para que possamos nos responsabilizar pela nossas próprias histórias?

Para tal, teríamos que contar com políticas educacionais que investissem, de fato, na formação de educadores; na transdisciplinaridade; com políticas sociais que não incrementassem a disparidade social, construindo desigualdades cada vez maiores, referendando, desta maneira, o binômio “senhor-escravo”; aquele que sabe X aquele que se submete. O universo da Educação precisaria integrar à sua prática os pressupostos teóricos provenientes de paradigmas que, mesmo velhos, pudessem ser vividos como novos, uma vez que não só referendam o sujeito na sua maior complexidade, como também o inserem nas redes sociais e culturais.

### **Referências Bibliográficas**

- ALVES, R. A. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1988.  
FONSECA, M. P. Educação e desenvolvimento: correlações entre Piaget e Moreno. In: Ricotta, L. (Coord.) *Cadernos de Psicodrama, Educação e Desenvolvimento*. v. 2, São Paulo, Ed. Ágora, 1991, p.45-52

- FONSECA-WECHSLER, M. P. A matriz de identidade numa perspectiva construtivista: *locus* de construção de conhecimento. *Revista Brasileira de Psicodrama*, v. 5, n. 1, p.21-28, 1997.
- FONSECA-WECHSLER, M. P. Psicodrama e construtivismo: um modo de se conceber a aquisição do conhecimento. In: *Anais 1º. Congresso Iberoamericano de Psicodrama*, Salamanca, 1997. Instituto de Estudios de Iberoamérica y Portugal. Universidad de Salamanca. p. 821-827.
- FONSECA-WECHSLER, M. P. Psicodrama e construtivismo como uma psicopedagogia: estudos com crianças e adolescentes. São Paulo: USP, 1995, 210 p. (*Tese de Doutorado - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo*).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Programa Toda Criança na Escola*. Brasília, set.,1997. Mimeo. 48 p.
- MORENO, J. L. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- SALTINI, C. J. P. *Afetividade e inteligência*. vol. 1. A Emoção na Educação. Rio de Janeiro: Ed. D.P. & A, 1997.
- XXXV CONAD. *Encarte ao Caderno de Textos*: Proposta do ANDES para a Consolidação de um Plano Nacional de Educação no II CONED. Sindicato ANDES Nacional, Belém, out,1997. Mimeo. 41p.

### **Resumo**

Este artigo discute a importância dos métodos ativos no estabelecimento de um novo paradigma na Educação. As proposições morenianas são relacionadas às perspectivas interacionistas e construtivistas. São apresentados dados da realidade educacional brasileira que mostram as dificuldades para se estabelecer uma aprendizagem vivencial que sustente a diversidade de significados atribuídos pelos educandos. São defendidas políticas que fomentem a participação ativa dos educandos em seu processo de mudança, ainda que inseridos em velhos paradigmas.

**Palavras-chave:** Educação, Psicodrama, Métodos de ação.

### **Abstract**

This paper discusses the importance of the active methods in the building of new educational paradigm. Its presents the Moreno's proposes as an interactive and constructivist approach. Its presents data of the Brazilian's educational reality that shows the main difficulties to increase the active methods in education. Are propose policies for increase students' active participation in their process of challenging.

**Key words:** Education, Psychodrama, Action methods.