



educação em foco

Ano 1 - Nº 0 - NOV./95

ALFABETIZAÇÃO: Conhecimento Interdisciplinar

AVALIAÇÃO: Resgate da Totalidade Educacional

NOVOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO

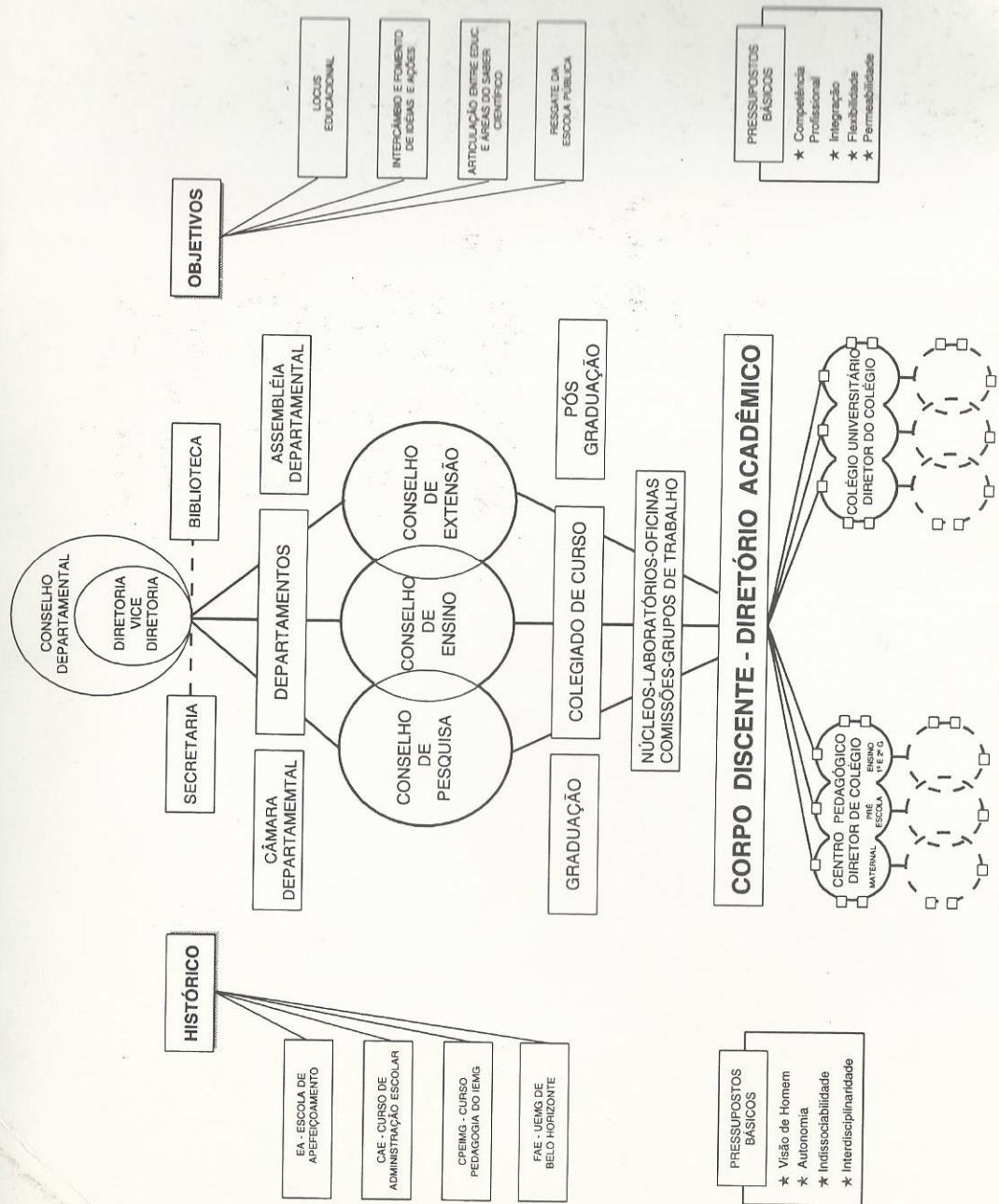
ESCOLA DO FUTURO: Qualidade Como Passaporte

ANTROPOLOGIA SOCIAL: Notas Introdutórias

UNIVERSIDADE E JUSTIÇA SOCIAL

FAE-UEMG
CEPEMIG

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Diagrama Institucional



E D I T O R I A L

Já como FACULDADE DE EDUCAÇÃO, incorporada pela UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG - O CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, no seu vigésimo quinto aniversário de existência e no décimo do CENTRO DE PESQUISA E ESTUDOS EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS - CEPEMG - instituição vinculada ao CPIEMG, concretiza o desejo de editar uma revista, a EDUCAÇÃO EM FOCO.

A importância do evento não precisa ser enfatizada. Uma revista é, sobretudo, um instrumento de ação política. A crise da educação brasileira, ligada à heterogeneidade cultural e social do Brasil, está a exigir a elaboração de diretrizes, estratégias e ações alternativas de política educacional que permitam o atendimento a essa multiplicidade de fatos e situações. EDUCAÇÃO EM FOCO propõe-se a realizar esse papel. Com artigos, pesquisas, reportagens, entrevistas que divulguem trabalhos e comunicações de caráter científico e sejam capazes de refletir as questões metodológicas de ensino, seus problemas crônicos e cruciais, características do sistema educacional brasileiro.

EDUCAÇÃO EM FOCO pretende apresentar-se como uma nova alternativa de trabalho.

Pensar a Educação em sua totalidade, globalizando o processo educativo, cujas especificidades, quando conhecidas, poderão ser canalizadas no sentido de proporcionar, via universidade, a universalização da educação básica com equidade e espírito de justiça. Dessa forma, estaremos assumindo, de público, um compromisso efetivo para a criação de uma sociedade democrática. A tarefa é grande.

Belkiss Alves Nogueira da Fonseca
DIRETORA DA FAE

S U M Á R I O

- 03 - EDUCAÇÃO - Aluísio Pimenta

05 - ALFABETIZAÇÃO: CONHECIMENTO INTERDISCIPLINAR
Maristella Miranda Ribeiro Gondim

11 - NOVOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO - Iris Barbosa Goulart

15 - PERSPECTIVAS NO TRABALHO EM AVALIAÇÃO ESCOLAR
Nelcy das Neves Ramos

20 - ANTROPOLOGIA SOCIAL: NOTAS INTRODUTÓRIAS
Maria de Freitas Chagas

23 - AVALIAÇÃO: RESGATE DA TOTALIDADE EDUCACIONAL
, , Lúcia Alves Faria Mattos

28 - POR UMA REVOLUÇÃO NA APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS
Santuza Abras

36 - ESCOLA DO FUTURO: QUALIDADE COMO PASSAPORTE
Marina Gomide Leite e Maurício Tannus Dias

41 - UNIVERSIDADE E JUSTIÇA SOCIAL - Benedita da Silva

44 - FINALMENTE PIAGET - Lauro de Oliveira Lima

46 - CEPEMG - ANO 10

Educação em Foco

EXPEDIENTE

A revista EDUCAÇÃO EM FOCO é editada semestralmente pela FACULDADE DE EDUCAÇÃO -FAE- da UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, através de seu CURSO DE PEDAGOGIA, e destina-se à divulgação de trabalhos relacionados aos assuntos educacionais, sobretudo os ligados à escola pública.

Toda correspondência deve ser encaminhada para o seguinte endereço:

Educação em Foco - Rua Pernambuco, 47
BELO HORIZONTE - MG - CEP 30.130.150

CONSELHO EDITORIAL

Belkiss Alves Nogueira da Fonseca

Jack Siqueira

Maria Helena Araújo Santos

Santuzza Abras

Sônia Flúzia de Castilho

Tomas de Andrade Nogueira

EDITOR

Tomas de Andrade Nogueira

CAPA E ILUSTRAÇÃO

Ana Maria do Espírito Santo

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Mário César Ribeiro

COMPOSIÇÃO E IMPRESSÃO

GRÁFICA - HV COMERCIAL LTDA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG

REITORIA

Praça da Liberdade - CEP 35692-000

BELO HORIZONTE - MG

Tel (031) 273-4611 - Fax (031) 273-6647

REITOR

Aluísio Pimenta

VICE-REITOR

Antônio de Faria

PRÓ-REITORES DE:

ENSINO

Gilson Gomes

PESQUISA E EXTENSÃO

Eduardo Andrade Santa Cecília

ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

José Gama Dias

PLANEJAMENTO

José Osvaldo Lasmar

DIRETOR GERAL DO CAMPUS DE B.H.

José Olympio Soares de Faria

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE

Rua Pernambuco, 47 - CEP 30.130-150

BELO HORIZONTE - MG

Telefone: (031) 222-9637

DIRETORA

Belkiss Alves Nogueira da Fonseca

VICE-DIRETORA

Marilda Fátima da Silva

SECRETÁRIA GERAL

Maria de Lourdes Matos Pena

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS

EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS - CEPMEG

Rua Pernambuco, 47 - CEP 30130-150

Belo Horizonte - Minas Gerais

Telefone: (031) 273-3904

PRESIDENTE

Maria Helena de Araújo Santos

VICE-PRESIDENTE

Lenita Ferreira Oliveira

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE TRABALHOS

ENCAMINHAMENTO:

Os manuscritos enviados para apreciação devem ser inéditos e endereçados à Direção da revista, em três vias completas (inclusive ilustrações, fotografias, conforme o caso).

APRESENTAÇÃO:

1. os trabalhos devem ser digitados numa única face e em espaço duplo;

2. a primeira página deve apresentar:

- Titulo do trabalho*
- nome do autor / autores*
- nome da instituição*
- endereço completo para remessa de correspondência*

3. a segunda página deve apresentar um sumário do artigo

4. a referência bibliográfica: no final do trabalho, devem ser incluídas, em ordem alfabética, todas as referências bibliográficas citadas no texto, de acordo com a ABNT.

SELEÇÃO DE MATERIAS

O trabalho é encaminhado ao julgamento de avaliadores, cujas áreas de competência estão relacionadas com o tema do texto. Serão selecionadas para publicação aquelas com real e significativa contribuição na área educacional e que estejam bem redigidas e organizadas.

Os originais apresentados não serão devolvidos aos autores.

Educação

Aluísio Pimenta
(Reitor da UEMG)

A educação no Brasil tem pecado pela timidez e falta de vontade política de governos e governados. Ela é o grande instrumento de desenvolvimento do país nos âmbitos econômico, social e político. Somos um país onde a educação ainda é um privilégio, advertia o mestre Anísio Teixeira.

É preciso que todos, profissionais e não profissionais de educação, se mobilizem para uma verdadeira revolução educativa. Exige-se objetividade nessa ação:

a) criando-se uma consciência nacional em favor da educação. O povo brasileiro tem que exigir a educação como meta prioritária dos programas de governo e estar vigilante em seu dia-a-dia de cumprimento.

b) colocando o governo federal não como executor do processo educativo mas como agente ativo de planejamento, de colaboração e apoio técnico e financeiro a um plano nacional de educação. Ajudando na inovação e criação de novos conceitos; descentralizando e incentivando as pesquisas pedagógicas; colaborando na formação de recursos humanos; fiscalizando para que a remuneração dos professores seja digna e para que o sistema educativo dos estados e municípios tenha qualidade, seja eficiente e eficaz.

c) desenvolvendo, dentro da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, à qual se deve dar amplo apoio e prestígio, a educação formal, a educação não formal e a educação informal.

Educação Superior

A educação superior ou universitária brasileira tem características próprias.

Nosso ensino superior teve origem no modelo napoleônico que dava grande prestígio às escolas isoladas e não às universidades.

Paralelamente, o modelo anglo-saxônico, que floresceu na Inglaterra e se desenvolveu de maneira extraordinária nos Estados Unidos, originou universidades públicas e privadas de grande flexibilidade no campo do ensino, da pesquisa e da extensão.

No Brasil, as escolas isoladas de Medicina, de Direito, e Engenharia, de Farmácia e de Odontologia se desenvolveram no Império e na República, tendo como objetivo a formação de profissionais.

Esta é a razão da pouca tradição da pesquisa e da extensão no país.

É interessante observar que a criação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), com a absorção de professores europeus, especialmente alemães e italianos, perseguidos pelo nazismo e pelo facismo, desenvolveu uma tradição de pesquisa especialmente nos campos das ciências exatas e biológicas.

Somente a criação da Universidade Nacional de Brasília (UNB) apresentou ao país um modelo de universidade integrando as ciências exatas e sociais, as artes e as letras como núcleos de formação geral básica ao qual se incorporavam as escolas profissionais.

Esta universidade passou a dar ênfase especial aos cursos de pós-graduação e à pesquisa e extensão como funções importantes da universidade. Criada na década de 60, a UNB encontrou o ensino superior do Brasil com cerca de 150 mil estudantes, dos quais 70% estavam no ensino público e 30% no ensino privado.

As universidades naquele momento eram já universidades federais em sua grande maioria, exceção feita à USP, uma universidade estadual.

Na segunda metade da década dos 50 e no começo dos 60 teve início um movimento de mudança nas universidades do país, levando-as a se organizarem em estruturas parecidas às das

universidades norte-americanas ou européias, com ênfase na pesquisa, na extensão e serviços à comunidade.

Com o movimento militar de 1964, os governantes da época (1964 a 1983), através do Conselho Federal de Educação, autorizaram a abertura de inúmeras escolas superiores isoladas e também de universidades particulares, revertendo o perfil do ensino superior brasileiro. Hoje o país conta com cerca de 1,5 milhões de estudantes universitários (equivalente a 1% de toda a população), dos quais 70% estão em escola privadas e apenas 30% nas escolas públicas.

A universidade pública perdeu autonomia e sua presença no cenário nacional poderá sofrer dificuldades futuras.

Em São Paulo desenvolveu-se a tradição do ensino superior mantido pelo governo do Estado. A USP, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) constituem universidades estaduais de excelente padrão, comparável às boas universidades dos Estados Unidos e da Europa.

Quando se faz, neste momento, uma análise isenta da universidade brasileira, chega-se à conclusão de que ela necessita de mudanças profundas, daí a "revolução educacional", para situar-se como instrumento importante de suporte ao desenvolvimento do país e de mudanças econômicas, sociais e políticas.

Parte desta revolução é a criação de universidades mantidas pelos estados da Federação, situadas no interior, impedindo o êxodo da juventude para os grandes centros e dedicando-se também a um esforço em prol do desenvolvimento regional.

Neste particular a universidade brasileira tem que ser repensada para que se torne um verdadeiro instrumento moderno de ensino, pesquisa e extensão em um mundo de amplas mudanças na era das biotecnologias, da informática e da química fina.

Ela tem que ser autônoma e independente do Ministério da Educação e das secretarias da Educação.

Seu grande vínculo é com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A universidade pública deve ser autônoma e receber amplo apoio do poder público, mas guardando características sólidas de flexibilidade, eficiência e eficácia.

Deve ser moderna e preparada para desenvol-

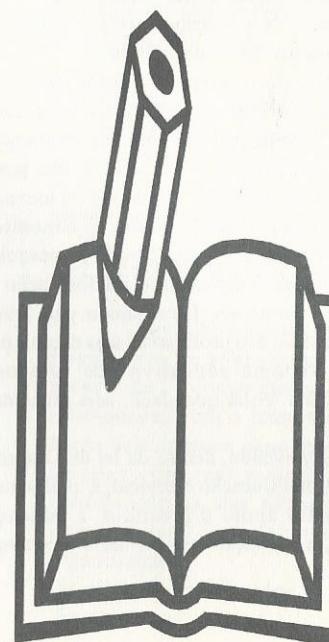
ver atividades as mais atuais nos campos das ciências, das letras, das artes e das tecnologias avançadas. Tem que estar voltada para a realidade brasileira e regional sem deixar de ser universal no setor do conhecimento.

Nossa universidade tem que ser democrática e atingir toda a população sem discriminação econômica ou étnica. E pelo quadro atual, esta é uma mudança substancial que requer a ampla colaboração de dirigentes, professores e alunos.

Proponho, ainda, que façamos juntos uma reflexão sobre o ensino supletivo como meio de incorporar ao sistema formal de educação os milhares e mesmo milhões de brasileiros que foram colocados à margem e sem chance de concorrer a uma vaga nas universidades.

É importante que o setor público amplie as possibilidades para que os adultos possam concluir de maneira flexível seus cursos secundários e mesmo o primário para concorrer à universidade.

O ensino supletivo é, a nosso entender, o grande instrumento de incorporação dos trabalhadores a um mercado de trabalho mais sofisticado e melhor remunerado. É fundamental preparar a força de trabalho, capacitando-a para desenvolver suas atividades no setor terciário que se torna cada vez mais exigente de conhecimentos básicos em instrumentos como a informática e as novas tecnologias da comunicação.



Alfabetização: CONHECIMENTO INTERDISCIPLINAR

Maristella Miranda Ribeiro Gondim
Prof. de Metodologia da Língua Portuguesa - FAE/UEMG
Mestre em Educação - UFRJ

RESUMO:

Este texto pretende provocar estudos e debates mais amplos sobre o saber alfabetização, numa perspectiva interdisciplinar.

Ao se insistir na necessária adoção de uma nova postura frente à questão, busca-se maior compreensão do fenômeno, pela integração dos subsídios teóricos que o fundamentam, com vistas ao desenvolvimento de uma prática segura, competente, prazerosa e eficaz.

Dissociação e Integração

A presença constante da problemática da alfabetização na linha de frente das preocupações educacionais tem intensificado, cada vez mais, as discussões multidisciplinares em torno da questão. Por este motivo, estudos e pesquisas têm sido realizados com a finalidade de encontrar repostas a indagações sobre a natureza do processo e de buscar novos caminhos que conduzam à superação de entraves no desenvolvimento dessa ação pedagógica.

O envolvimento de outras áreas do conhecimento na questão da alfabetização tem-lhe garantido maior suporte teórico e uma compreensão mais profunda da complexidade e abrangência dessa atividade educativa, tradicionalmente limitada, segundo Soares (1989), a perspectivas psicológicas e pedagógicas.

No momento em que outros profissionais da educação voltaram-se para a questão do analfabetismo - não mais que de duas décadas para cá - o direito à alfabetização e a consciência da importância desse domínio para a vida do cidadão passaram a ser defendidos por todos os segmentos da sociedade brasileira.

Educadores oriundos de diversas áreas do conhecimento empenharam-se na busca da compreensão e de soluções para o problema, concordando com o ponto de chegada, mas divergindo epistemológica e metodologicamente, na medida em que os enfoques dados ao processo de construção do conhecimento são distintos (Kramer, 1986).

As novas abordagens, os novos enfoques, as novas teorias vêm trazendo contribuição valiosa e indispensável à prática alfabetizadora, abrindo novos caminhos a serem percorridos para a sua concretização efetiva. Entretanto, a divergência epistemológica surgida entre os especialistas das diferentes áreas tem provocado a compartmentalização do saber sobre a alfabetização em campos estanques.

Japiassú (1979), ao ressaltar a vantagem de uma metodologia calcada em abordagens interdisciplinares, afirma que:

(...) *Nosso conhecimento nasce da dúvida e se alimenta da incerteza. Precisamos aprender a viver no repouso do movimento e na segurança da incerteza. Se nos abrigarmos cega e criticamente sob o manto protetor do chamado conhecimento objetivo, do conhecimento verdadeiro, do conhecimento "científico", como se fossem expressão de uma verdade acabada e absoluta, cairíamos facilmente na tentação de viver uma vida intelectual parasitária.* (p.11)

Ao insistir na importância de uma atitude interdisciplinar em educação, o autor assegura a necessidade de se dar um passo no processo de libertação do mito do porto seguro, apesar de reconhecer que é muito doloroso, para todos, aceitar os limites do próprio pensamento.

Na medida em que cada teórico da alfabetização reivindica para si a certeza de posse da solução para o impasse na prática alfabetizadora, todos os outros aspectos da questão são, de certa forma, neutralizados. A compreensão do fenômeno torna-se, assim, frágil e limitada por contemplar apenas um desses aspectos, quer seja o aspecto social, ou o político, ou o pedagógico, e prescindir de outros suportes teóricos igualmente importantes.

Fazenda (1979), ao comentar o papel da interdisciplinaridade na educação, critica a primazia dada apenas a uma abordagem, quando declara:

Reivindicar para qualquer ciência, a primazia ao trato dos problemas educacionais é uma atitude bastante ingênuas e pré-critica, visto que a realidade educacional é extremamente complexa, não comportando, portanto, abordagens isoladas. (p. 32)

Em alfabetização o conhecimento exigido é interdisciplinar, na medida em que requer, não só para a sua compreensão mas para o seu próprio existir, a contribuição de saberes específicos de outras áreas. Portanto, esses saberes, quando voltados para a prática alfabetizadora, não podem ser alocados em compartimentos epistemológicos como se a sua contribuição, necessária e indispensável a esta prática, pudesse se concretizar isoladamente. Da mesma forma, aqueles que se julgam seus proprietários epistemológicos têm de reconhecer que apenas uma parcela do saber não pode ser a expressão de uma realidade objetiva, no caso, o fenômeno alfabetização. Insistir na dissociação desse conhecimento é oferecer aos alfabetizadores uma falsa imagem de segurança. É

fomentar disputa intelectual, dispensável entre profissionais de áreas distintas.

Ferreiro (1992) faz um alerta:

Há um risco sério de confirmar gerando desigualdade através de velhos e novos esquemas de competitividade, competência e modernidade. No entanto existe também um sólido pensamento teórico sobre a natureza da alfabetização, ao qual estão contribuindo lingüistas, historiadores, antropólogos, psicólogos, sociólogos e educadores. Esta nova visão multidisciplinar sobre a alfabetização não permite retornar a uma visão supersimplificadora e profundamente equivocada sobre o processo de alfabetização. (p.53)

As divergências teóricas quanto à alfabetização, além de mascarar uma incompreensão do fenômeno como um todo, tendem a reforçar a predominância de uma abordagem sobre outras, conduzindo, assim, a uma visão limitada da ação pedagógica que pode se desenvolver de maneira incompleta. Fenômenos complexos como a alfabetização não podem, portanto, ser entendidos reduzindo-os a seus componentes básicos sem compreender como esses componentes interagem. Não podem ser encarados sob pontos de vista mecanicistas ou reducionistas que não conduzem à descrição correta da realidade.

A predominância de uma abordagem pode estar, também, relacionada à autoridade do discurso teórico de maior prestígio. Dependendo da influência do seu autor, do seu grau de credibilidade, da autoridade que exerce pela posição que ocupa na hierarquia educacional, esse discurso, ao ser proferido, é ouvido, aceito, legitimado como o verdadeiro, mesmo que esse autor se fundamente, em alguns casos, numa prática suposta ou adquirida mediante experiências indiretas, de segunda mão.

Chauí (1982), ao tecer considerações sobre o discurso competente, enfatiza aspectos que podem esclarecer melhor a força do discurso teórico de maior prestígio na questão da alfabetização:

O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminadas para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência. (p. 7)

Ressaltar a força de influência do discurso de maior prestígio não significa, porém, questionar a validade ou a científicidade da abordagem que enfatiza. O questionamento se dirige à atribuição de autoridade única e legítima, concedida arbitrariamente a apenas uma parcela de um conhecido indivisível, cuja compreensão não se adquire mediante percepções unilaterais.

Na prática alfabetizadora, legitimar um único referencial teórico concorre, também, para reforçar outra situação extremamente prejudicial ao bom andamento do trabalho do alfabetizador - o modismo.

Pelo modismo, adota-se a concepção privilegiada naquele momento considerada como inovação detentora de fórmula mágica capaz de solucionar todas as dificuldades na prática alfabetizadora. A nova concepção é assumida, muitas vezes, porque está na moda, porque é novidade, porque pessoas influentes e instituições de renome a adotaram, ou porque foram impostas por políticas educacionais. Não há, portanto, plena convicção do que se está fazendo e por que se está fazendo. Nem sempre o professor tem essa certeza e, não raro, é conduzido a adotar nova postura teórica sem, no entanto, ser-lhe garantido o conhecimento necessário para esta adoção.

O modismo chega impondo inovações, substituindo a segurança pela insegurança, estimulando iniciativas desfavoráveis para a busca de soluções. Referenciais teóricos são assim adotados, não por seu valor científico, mas pelos rótulos que lhe são atribuídos: novidade, moda, o que revela desconhecimento da complexidade e abrangência do fenômeno alfabetização. É necessário, assim, reconhecer que a transformação de saberes em mitos não tem possibilitado mudanças efetivas na prática alfabetizadora. Ao contrário, tem gerado frustrações que vêm se sucedendo através de décadas. O alfabetizador, interessado e consciente, por sua vez, é compelido a verdadeiras maratonas científicas na busca de um melhor entendimento para desenvolver uma prática baseada numa opção que não foi sua. As fatias do conhecimento que lhe são oferecidas tornam-se, no entanto, insuficientes para satisfazer suas expectativas, pois não permitem uma visão por inteiro do fenômeno, que é indispensável para uma trajetória segura na condução do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A atribuição do rótulo *moda* a concepções de reconhecido valor e que representam um grande avanço para a pedagogia da leitura - a história assim tem mostrado - denota atitude pouco responsável ou conhecimento superficial e limitado da questão. Da mesma forma, considerar essas abordagens como superadas ou responsáveis pelo fracasso na alfabetização mostra, mais uma vez, o engano dos autores dessa denúncia, por não perceberem que as

origens desse fracasso são outras e que o insucesso na adoção de uma delas pode estar ligado à sua utilização inadequada, ou à incompetência na condução segura da ação pedagógica ou, ainda, a causas externas a essa ação.

O momento atual requer, pois, medidas urgentes e energéticas para reverter esse quadro de descrédito e de fracasso na prática alfabetizadora. É necessário, antes de mais nada, resgatar o saber - o saber do professor - a mola-mestra desta ação pedagógica. E este resgate passa pela compreensão do fenômeno alfabetização dentro de uma perspectiva mais ampla, uma perspectiva integradora, o que não significa desconsiderar outros fatores que interferem, e muito, no desenvolvimento desta prática.

Concepção Integradora: Uma Necessidade

O verdadeiro domínio do saber sobre a alfabetização requer, indiscutivelmente, conhecimento sobre os subsídios teóricos que fundamentam o fenômeno e a compreensão dos condicionantes externos que interferem na aprendizagem, aliados a uma prática pessoal, concreta e significativa. O ato pedagógico alfabetizador exige, assim, um profissional que detenha efetivamente esse saber, pois somente através de sua ação esse ato se concretiza.

Libâneo (1985), ao ressaltar a importância do trabalho docente para a educação do homem como ser concreto, social, historicamente determinado e sujeito do seu próprio conhecimento, afirma:

(...) é preciso que o professor aprenda a abracer todos os aspectos, ligações e mediações inerentes à ação pedagógica, tomá-lo no seu desenvolvimento, nas suas contradições, a fim de introduzir no trabalho docente a dimensão da prática histórico-social no processo do conhecimento. (p.128)

O profissional da alfabetização não pode abrir mão dessa responsabilidade, que é só sua, pois cabe somente a ele a sua execução. Por ser a mola-mestra do êxito neste trabalho, é necessário que se busque recuperar a sua competência e reencontrar a sua autoridade como portador e detentor legítimo desse conhecimento, o que não significa, no entanto, considerá-lo como o único depositário do saber.

Libâneo (1985) insiste que o destinatário da teoria é o professor - o autor da prática - pois é na teoria que ele encontra o sentido para a sua ação e comprehende as exigências concretas dessa prática, como diretrizes orientadas do seu modo de fazer

pedagógico.

A fragmentação do conhecimento sobre a alfabetização, além de expropriar o alfabetizador desse saber, retira de suas mãos o controle do próprio processo, transformando-o em mero executor de tarefas. Estas, por sua vez, são determinadas por aqueles a quem a burocracia e a organização escolares elegem como os autorizados a saber e a estabelecer as regras do jogo.

Para se entender o porquê, o para quê, o para quem e o como da ação pedagógica alfabetizadora necessária à escola que se projeta para o terceiro milênio, é preciso que se adote uma perspectiva extremamente ampla, a ser percebida no contexto das transformações culturais e humanas que vêm se processando nos últimos tempos. Torna-se, pois, necessário que o profissional da alfabetização perceba, compreenda essas transformações e nelas se envolva. Ele não há de limitar a sua ação pedagógica a perspectivas reduzidas, ou seja, considerá-la como uma tarefa a cumprir ou, apenas, como uma função da escola. Urge que este profissional compreenda esta ação como inserida e direcionada para a concretização de um projeto de vida, não apenas seu mas, principalmente, de seu aluno. Que ele entenda a alfabetização como uma possibilidade, irrefutável e única, de entrada do indivíduo em desenvolvimento no mundo de uma simbologia que há de garantir-lhe o acesso à cultura letrada fundamental para a sua promoção e realização como ser-no-mundo e com-o-mundo. Que ele se reconheça como o ator que contracena com seu aluno, não necessitando de pontos ou contra-regras que, no cenário pedagógico, determinam a sua expressão ou movimentação. Que tenha, portanto, consciência clara do seu papel, da sua responsabilidade, do seu direito de ser o detentor desse saber, de sua autoridade, competência e capacidade para fortalecer a própria ação nesse contexto pedagógico.

Este contexto pode ser comparado a um campo eletromagnético, no qual a ação pedagógica funciona como uma força imantadora que restaura o equilíbrio das forças positivas e negativas presentes e que afetam a aprendizagem (Figura 1).



FIGURA 1:

- Analogia do contexto pedagógico, como um campo

eletromagnético imantado pela ação pedagógica (Ap).

- Inspirado no trabalho de Costa (1987)

A reflexão dos professores sobre esta analogia certamente se faz necessária, para que sejam capazes de, percebendo os fragmentos do discurso teórico dentro de uma visão integradora e compreendendo o grau de influência dos fatores externos ao contexto pedagógico, situar o processo alfabetizador numa perspectiva extremamente ampla, que seja inserido e direcionado para a concretização de um projeto de vida.

A compreensão da complexidade do fenômeno alfabetização, em sua característica interdisciplinar, o conhecimento dos suportes teóricos que subsidiam a ação pedagógica alfabetizadora e a consciência da existência dos condicionantes externos que nela interferem têm de dar ao profissional desta área maior segurança para o desenvolvimento da sua prática na sala de aula. A força desta ação ultrapassaria, assim, os limites do contexto pedagógico, atenuando as interferências negativas estranhas a esse contexto.

No conhecimento interdisciplinar há um ponto de encontro onde cada disciplina, ao se definir, oferece a sua colaboração. Por serem abertas possibilidades de diálogo e de cooperação, as barreiras existentes são eliminadas, pois cada disciplina reconhece os limites de sua área de atuação, o que impede a supremacia de uma sobre outras igualmente importantes. Dessa interação, que envolve questionamentos, buscas e trocas, surgem contribuições nos níveis teórico e metodológico, de onde resulta uma nova disciplina.

O conhecimento interdisciplinar requer, segundo Fazenda (1979), uma atitude nova a ser assumida frente a esse conhecimento, no sentido de substituir uma concepção fragmentada por uma concepção integradora.

(...) deve ser uma lógica da descoberta, uma abertura reciproca, uma comunicação entre os domínios do saber, uma fecundação mútua e não um formalismo que neutraliza todos as significações, fechando todas as possibilidades. (p. 32)

Indo mais além, a mesma autora adverte que a interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, vive-se, exerce-se. Ela acontece na medida em que o educador compreende o fenômeno em toda a sua complexidade. Não admite modelos, nem formas pré-estabelecidas. Supõe uma atitude de co-propriedade, de interação, de diálogo onde a opinião particular se fundamenta na opinião do outro.

De acordo com Freitas (1989), a interação na interdisciplinaridade,

(...) ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde o início da colocação do problema. O conhecimento é gerado em um nível qualitativo diferente daquele existente em cada disciplina auxiliar (p.106).

Há o estabelecimento de uma relação de dependência, de mutualidade, de auto-implicação, mas que resguarda a especificidade de cada disciplina auxiliar em sua influência recíproca. É preciso, pois, que se estabeleça, na prática alfabetizadora, o diálogo interdisciplinar. No transcorrer dessa relação dialógica, as ciências que subsidiam essa prática, sem perder a sua identidade, unem-se em torno de um mesmo objetivo. Nessa interação e colaboração mútuas, posições preconcebidas e individualistas são derribadas, acusações recíprocas são superadas. Daí resulta maior compreensão desse campo específico do saber e descoberta de condições para atuações mais próximas da verdade, na solução do embate com os problemas dessa prática pedagógica.

A possibilidade de se chegar a uma concepção não reducionista passa pelo domínio real e irrestrito de saberes encontrados no *corpus teórico* das disciplinas que se congregam e compõem o conhecimento alfabetização. Garantida esta competência, o professor há de saber buscar condições para construir a sua prática tendo em vista necessidades e possibilidades reais de cada um de seus alunos. Há de encontrar, no momento certo, o referencial teórico adequado a cada momento e a cada situação específica. Há de saber identificar, claramente, no corpo dos conhecimentos integrados, a especificidade de cada um em particular.

Libâneo (1985) considera que o conhecimento teórico permite, ao professor, pensar e agir sobre o real histórico e dominar os meios operacionais: o saber e o saber-fazer didáticos.

Acredita-se, portanto, que qualquer mudança significativa no desenvolvimento da ação pedagógica alfabetizadora passa, necessariamente, pela atuação do professor. Há de ser mediante a condução segura e competente desse profissional à frente do ato pedagógico que então acontecerá alguma reversão no quadro atual de fracasso na prática alfabetizadora. Urge, então, modificar o curso da discussão sobre o fenômeno, fazendo surgir outras linguagens na busca de solução para o problema, dentre elas a que conduz

à compreensão do processo alfabetizador em sua totalidade, sem reducionismos e predominâncias, ou seja, a linguagem da integração. E que o seu destinatário seja aquele que transforma o discurso teórico em ação concreta, o único capaz de efetivar na prática o conhecimento global interiorizado - o professor - pois é ele que detém a prática sobre a qual são construídas as teorias.

O domínio dos conhecimentos indispensáveis para a alfabetização requer a participação de profissionais de áreas distintas do conhecimento. Portanto, na formação, na atualização e no aperfeiçoamento do alfabetizador a presença de todos eles é fundamental e imprescindível. Todos sintonizados e direcionados para o mesmo fim, conjugando esforços e colocando disponíveis conceitos, pressupostos e princípios específicos de sua disciplina, contribuindo, assim, para garantir maior explicitação e compreensão do fenômeno. Nesta situação conjunta em que um grupo de ciências se organiza e se relaciona para a construção de outro campo de conhecimento - a alfabetização - barreiras são eliminadas e predominâncias são superadas. Não há mais sentido para a polêmica: "Quem forma o alfabetizador?".

Esse processo de formação do professor alfabetizador inicia-se com a sua própria alfabetização. É essencial que ele domine a língua materna que vai colocar à disposição do seu aluno - o alfabetizado. É necessário que ele adquira uma atitude positiva em relação a essa língua que será a matéria-prima de sua atividade docente.

Para Ferreiro (1990), esse processo é lento e difícil, se se deseja alguém que não obedeça cegamente às ordens, mas aquele professor profissional que sabe por que toma as decisões, sabe justificá-las e discuti-las. Segundo Mello, Maia e Brito (1984), o professor, como especialista, precisa saber fazer, e bem, aquilo que é inerente à sua função de ensinar. De acordo com Casasanta (Comunicação pessoal, 1990), o professor tem que saber, gostar de saber e saber que sabe. A garantia de uma formação sólida, necessária a uma ação pedagógica mais fadada ao sucesso que ao fracasso passa, pois, por uma concepção integradora na prática de alfabetização. Esta garantia depende, fundamentalmente, de um trabalho conjunto de todos os profissionais responsáveis pela formação do alfabetizador no domínio dos suportes teóricos que subsidiam a sua prática.

Cada um desses profissionais há de colocar os conhecimentos de sua área à disposição desse futuro professor. Todos visando a um mesmo objetivo, desenvolvendo a sua disciplina com plena consciência de que a aquisição desses conhecimentos há de garantir, ao futuro alfabetizador, subsídios

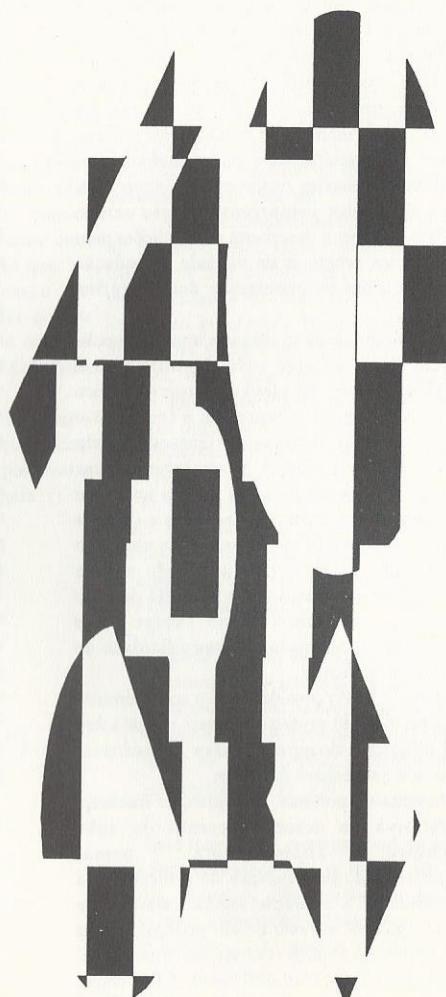
teóricos consistentes para a construção de sua prática.

A percepção integrada desses saberes num quadro único, com vistas ao alcance de um objetivo comum, ou seja, o domínio seguro do conhecimento sobre a alfabetização, resultará numa mudança de atitude, na aquisição de uma nova postura frente a todos eles.

Num primeiro momento, os conhecimentos adquiridos estariam bem presentes, bem claros, bem distintos para o alfabetizador. À medida que ele for compreendendo a sua interdependência, a sua razão de ser e a sua importância para a prática alfabetizadora, esses saberes, na sua visão - sem perder a sua especificidade - vão se integrando e compondo um corpo único. Seria como o foco de uma câmera que, aos poucos, vai se distanciando do objeto focalizado, do qual se passa a ter, apenas, uma visão panorâmica. Essa visão panorâmica, no entanto, não irá impedir a presença clara e certa de um conhecimento determinado, no momento exato e necessário de sua solicitação.

Referências Bibliográficas

- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia; o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna, 1982.
- COSTA, Anna Edith B. da. *Teoria da campo e aplicações educacionais*. Belo Horizonte: 1987. (mimeo).
- FAZENDA, Ivani Catarina A. *Integração e interdisciplinariedade no ensino brasileiro; efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979.
- FAZENDA, Ivani Catarina A. (org.) *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERREIRO, Emilia. *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A questão de interdisciplinariedade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. *Educação & Sociedade*, ago.1989, p. 131-195.
- JAPIASSÚ, Hilton. Prefácio. In: *Integração e interdisciplinariedade no ensino brasileiro - efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979.
- KRAMER, Sônia. (org.) *Alfabetização - dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.



- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- MELLO, GUIOMAR N., MAIA, ENY E BRITTO, V. As atuais condições de formação do professor do 1º grau: Algumas reflexões e hipóteses de investigação. In Paiva, Vanilda (org.) *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- SOARES, Magda B. *Linguagem e escola - uma perspectiva social*. Brasília: Reduc, 1986.
- SOARES, Magda B. *Alfabetização no Brasil; o estado do conhecimento*. Brasília: REDUC/INEP, 1989.

OS NOVOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

Iris Barbosa Goulart
Professora da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG
Mestre em Educação
Doutora em Psicologia

RESUMO:

Este artigo analisa alguns aspectos econômicos, políticos e sociais do mundo após a década de 70, os quais caracterizaram o cenário da pós-modernidade (termo usado para representar reação ao modernismo ou algo diferente dele). O texto explora os desafios que esse conjunto de mudanças traz para a educação escolar e acaba por identificar alguns referenciais (paradigmas) da educação para o nosso tempo.

- 1- OS CENÁRIOS
- 2- OS DESAFIOS
- 3- OS NOVOS PARADIGMAS

1- OS CENÁRIOS

O final da 2ª Grande Guerra determinou o surgimento de duas superpotências, que passaram a disputar a hegemonia política e econômica no cenário mundial - os Estados Unidos da América e a União Soviética.

O modelo político-econômico que cada uma das grandes potências representava se expandiu e formaram-se dois blocos: o Capitalista e o Socialista. Inúmeros acordos de cooperação definiram as relações entre as nações de cada bloco: o Plano Marshall, consequência da Doutrina Truman, possibilitou a realização do projeto geopolítico da Europa Ocidental.

Os países do Leste Europeu, juntamente com a Rússia, se afastaram da invasão dos dólares e de suas prováveis consequências e Moscou, retirando-se das negociações do Plano, em 1948, recruiu a Internacional Comunista. O CEE tem origem exatamente neste período, quando a Europa dos conflitos entre ambições nacionalistas e coloniais deu lugar a uma outra Europa unida contra a ameaça soviética e se integrou a um mercado mundial capitalista que tem como vértice os Estados Unidos.

As regras do jogo político que regeu as relações internacionais nas 4 décadas seguintes determinaram a existência de um período de Guerra Fria, que durou até o início da década de 50, quando ocorreu a morte de Stalin e o fim da Guerra da Coréia. Teve início, então, uma nova fase - a Coexistência Pacífica, durante a qual outra série de acordos teve lugar: o Salt - 1, Salt - 2, INF (Tratado sobre Forças Intermediárias) e Start (Tratado de Redução de Armas Estratégicas). A Europa bipartida política e ideologicamente se reorganizava em torno da OTAN, surgida em 1949, alinhando os adeptos do capitalismo e do Pacto de Varsóvia, que em 1955 reunia os países socialistas.

Em 1989, um vendaval varreu a Europa Ocidental. Em poucos meses, um após o outro, os regimes de partido único do Leste Europeu entraram em acelerada decomposição. Sob o impacto de manifestações populares, os regimes comunistas da Polônia, Hungria, Tchecoslováquia, Romênia e Bulgária deixaram a cena, substituídos por regimes pluripartidários. Em novembro o Muro de Berlim desapareceu e o Comecon e Pacto de Varsóvia iniciaram um percurso de extinção.

Não existe mais o bloco soviético, varrido pelo vendaval de 1989/90 e a Geopolítica filtra e transfigura a Geografia. Não existe mais Europa Ocidental, já que não existe mais Europa Oriental.

Ao mesmo tempo que este quadro novo se delineava na Europa, configurava-se o declínio relativo da economia norte-americana, embora o país mantivesse intacto seu poderio militar. Uma conclusão, admitida até mesmo pelos americanos, é que é pouco viável, hoje, a emergência dos EUA como potência hegemônica indiscutível.

Uma característica muito importante da nova reorganização do capitalismo internacional é, pois, a formação de pólos econômicos macrorregionais, que vêm se dinamizando desde o início da década de 1980.

A abolição das fronteiras econômicas europeias em 1993 configura a cristalização de um desses pólos, a Comunidade Européia, envolvendo doze países capitalistas, cerca de 350 milhões de habitantes e uma renda per capita anual próxima dos US\$ 10 mil. No centro desse polo está a dinâmica economia da Alemanha unificada, cujos horizontes de expansão alargaram-se com o desmantelamento da Europa Oriental.

Outro polo se constitui no extremo oriente, em torno do Japão. Ao contrário da Zona da CEE, esse bloco em formação na bacia do Pacífico não

apresenta uma integração formal, jurídica e política. Trata-se, na realidade, de um espaço supranacional de fluxos comerciais e financeiros extremamente intensos, ordenados pela economia japonesa. Esse espaço envolve os chamados NICs (Países Recentemente Industrializados): Coréia do Sul, Cingapura, Formosa, Hong Kong e, na última década, ainda, a Tailândia, a Indonésia e as Filipinas. Nos últimos anos, com o aprofundamento das reformas econômicas na China comunista, as cidades abertas ao capital estrangeiro do litoral chinês agregam-se também ao bloco macrorregional. Finalmente, o tradicional comércio complementar entre Japão e a Austrália-Nova Zelândia alarga os limites da zona econômica até o hemisfério sul.

Um terceiro polo abrange as economias americana e canadense, e uma periferia cada vez mais integrada no norte do México. A formalização do acordo de mercado comum entre os Estados Unidos e o Canadá e a extensão desse acordo para o México começa a configurar uma zona macrorregional, o NAFTA, cujas características formais e institucionais são comparáveis às da CEE.

Esses pólos macrorregionais expressam uma nova e mais profunda integração das estruturas capitalistas, que tende a abolir as fronteiras econômicas e comerciais. No interior dessas macrorregiões, onde é livre a circulação do capital, ficam facilitados os movimentos de fusão e incorporação de empresas, originando conglomerados transnacionais ainda mais poderosos que aqueles surgidos no pós-guerra.

Este conjunto de mudanças caracteriza o que se convencionou chamar A NOVA ORDEM INTERNACIONAL.

2 - DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

A educação para o nosso tempo, processo que se desenvolve neste cenário, encontra-se face a alguns desafios:

1º DESAFIO:

Assegurar a abordagem global da realidade, através de uma perspectiva holística, transdisciplinar.

No mundo pós-moderno, culturas e etnias desconhecidas entre si tornaram-se próximas. Apesar das divergências existentes entre elas, há um projeto de desenvolvimento cuja dimensão é planetária.

Uma importante função da Educação é, pois, preparar cada cidadão para uma participação responsável nesta comunidade planetária. A tendência a isolar aspectos da realidade para compreendê-la melhor não é mais a

prática defendida em nossos dias. A abordagem mais adequada ao momento atual é aquela que envolve todas as áreas do conhecimento para análise do mesmo problema. Esta abordagem, denominada holística ou transdisciplinar, caracteriza-se por ser científica e cultural. Diz respeito ao que "cruza" todas as disciplinas e se encontra além de qualquer uma delas. Trata-se de uma reconciliação entre o homem exterior e interior, uma busca que nos conduz a uma nova atitude espiritual, intelectual e social.

Nesta nova perspectiva, qualquer ação educativa, já ela formal ou informal, deve ser planejada e desenvolvida sem perder de vista todos os referenciais de análise.

A visão holística evita a dicotomia teoria-prática, subjetivo-objetivo, individual-social, psicológico-sociológico, espiritual-corporal, entre outras. Deste modo, qualquer projeto de educação deve incluir sempre a análise do problema em todas as suas dimensões. Graças ao concurso de todas as áreas do conhecimento este desafio pretende atingir a totalidade do ser humano, integrando-o numa ordem planetária.

2º DESAFIO: A EDUCAÇÃO PRECISA SER DINÂMICA E CRIATIVA

Os sistemas educacionais sempre valorizavam a transmissão do conhecimento e ainda hoje considera-se bem educado aquele que repeate o que aprendeu e acumula a maior quantidade possível de informação. Por isto, à medida que avança através dos níveis de escolarização, o aprendiz vê reforçadas as respostas estereotipadas, repetitivas, anti-criativas. Geralmente, ao concluir o curso universitário, ele perdeu totalmente a originalidade e confunde saber com erudição.

Esse modelo de Educação já não se presta ao momento atual. A reprodução do conhecimento, através do ensino, será cada vez mais absorvida pelo instrumental eletrônico e o professor, com a prática que tem hoje, será facilmente substituído pelo vídeo, pelo computador e por outros recursos.

O papel que se reserva à Educação no cenário da modernidade é essencialmente dinâmico e consiste em desenvolver nos alunos formas naturais de imaginação, engenhosidade e criatividade. Não há espaço para "copiar" e "reter", mas apenas para buscar o que é novo, através do acesso às informações disponíveis e à construção de respostas originais.

3º DESAFIO: ESTABELECER UM DIÁLOGO COM O MUNDO DO TRABALHO,

assegurando qualificação para todos através de uma educação básica de qualidade. Quando em meados do século XVIII aconteceu a I Revolução Industrial, o contingente de trabalhadores necessário para operar as máquinas não necessitava qualificação. Já no século XIX, por ocasião da II Revolução Industrial, deparamos com profissionais qualificados, conhecedores do seu ofício. Ao estabelecer no início do século XX a racionalização da produção, o Taylorismo teve como consequência a divisão parcelar do Trabalho: desse modo, cada trabalhador dominava apenas uma pequena parte do processo de produção e perdia, com isto, a visão da totalidade. Em contra-partida, surgiam os gerentes e supervisores, responsáveis respectivamente pelo planejamento e pela supervisão, enquanto cada trabalhador individual dava sua contribuição parcelar para a execução.

Foi graças a esta perspectiva que a educação americana nos anos 20 concentrou seus esforços no ensino universitário, onde formou os gerentes e investiu pouco na educação básica; o resultado, ainda que adequado àquele momento, é inviável hoje. A entrada da micro-eletrônica na produção das empresas já permite que processos repetitivos sejam executados por equipamentos especiais, dispensando-se o empregado sem qualificação. Armazenagem de informações, de regras e fórmulas, que era competência do engenheiro, já pode ser feita pelos computadores, dispensando o cérebro humano. Cada vez mais, contudo, se faz necessária a competência para operar instrumental complexo como as máquinas com controle numérico e os sistemas computadorizados e para utilizar, de maneira criativa, as máquinas disponíveis, criando produtos novos, capazes de atender às exigências de fluxo do mercado.

Atualmente, a garantia de emprego fica condicionada à qualificação para operar de maneira criativa o instrumental que se renova a cada dia.

Os empresários percebem, hoje, a importância da educação básica, de caráter geral, para assegurar essa qualificação. Não se pode confundir qualificação com profissionalização, pois, ao concluir uma habilitação profissionalizante, o jovem já tem, de imediato, uma formação obsoleta, que não o habilita a encarar o instrumental que o aguarda na empresa nem a enfrentar, com flexibilidade, as situações emergenciais.

4º DESAFIO: ACOMPANHAR, DE PERTO, OS AVANÇOS CIENTÍFICOS E TECNOLÓGICOS.

Quase todos os setores da sociedade têm se beneficiado do desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia salvando vidas, estreitando distâncias, melhorando a qualidade de vida da população, facilitando negociações. A educação é, provavelmente, um dos últimos setores a absorver os avanços da Ciência e da Tecnologia; confirmado isto, pode-se lembrar a sala de aula típica, que permanece inalterada há quase um século.

Absorver o avanço científico e tecnológico é um dos grandes desafios que se apresenta, por requerer uma mudança no perfil do educador, na concepção de sala de aula e no próprio conceito de Educação. De informante, expositor, o professor passa a animador, provocando a capacidade de criação do aprendiz e seu acesso à informação. Em lugar da sala de aula tradicional, pode-se ter acesso a teleclasses, bibliotecas e a todo um sistema de multimídia que cria salas "virtuais", onde o aluno se transforma em verdadeiro cidadão global.

Videotextos, videodiscos, Cds, gráficos tridimensionais são recursos que familiarizam a escola com o desenvolvimento das mais diversas áreas do saber. Softwares de alta qualidade, produzidos em outros países, já se encontram disponíveis no mercado especializado enquanto no Brasil inicia-se a produção nacional de softwares educativos.

A simples absorção do computador não representa resposta a esse desafio se ele for usado na perspectiva instrucionista. O que se pretende é que ao invés de ser ensinado, o aprendiz seja o agente que "ensina" ao computador explicitando seu pensamento, ele pode propor problemas ao computador, e, através da resposta, analisar seu próprio pensamento.

5º DESAFIO: DESENVOLVER A CAPACIDADE DE APRENDER A APRENDER.

Para enfrentar a rapidez das mudanças e o consequente absoletismo do conhecimento disponível, o homem educado deve desenvolver uma atitude de investigação. O processo de "aprender a aprender" é, sem dúvida, a maneira de se efetivar essa atitude; graças a ele, aprende-se a buscar informações em diversas fontes e a analisá-las antes de aceitá-las acriticamente.

Esta didática do aprender a aprender ou de saber pensar marca a modernidade educativa e engloba, num todo, a necessidade de apropriação do conhecimento disponível e seu manejo criativo e crítico. A atitude construtiva, crítica e criativa que é própria do aprender a aprender substitui a percepção do aluno como mero objeto passivo de aprendizagem pela concepção do aluno como sujeito histórico.

A base do espaço educativo do aprender a aprender é uma atitude de pesquisa diante da realidade, acompanhada da competência de nela intervir com base em conhecimento atualizado. Cabe, pois, à Educação, instituir a pesquisa como princípio educativo, isto é, desenvolver na criança, no jovem e no adulto, a capacidade de questionamento, a curiosidade, a busca criativa de solução para os problemas do cotidiano.

3- OS NOVOS PARADIGMAS

Admite-se hoje que Educação, Ciência e Tecnologia perfazem a mais fundamental e decisiva estratégia de desenvolvimento. A Educação passou a figurar entre os fatores mais cruciais da produtividade moderna, aparecendo entre os investimentos mais decisivos do crescimento econômico. Reconhece-se que competitividade e qualidade dependem essencialmente do preparo adequado dos recursos humanos, ao lado dos investimentos sustentados em ciências e tecnologia. A pós-modernidade traz consigo uma visão diferente da educação, que se expressa através de novos paradigmas, que reforçam a importância de cada pessoa e cada sociedade produzirem conhecimentos.

O próprio sentido da educação se altera, na medida em que, sem deixar de se ocupar da formação inicial, escolar dos sujeitos, os responsáveis pela educação hoje estão preocupados com a formação CONTINUADA. Compreende-se, hoje, que devemos estar continuamente nos aperfeiçoando, para que possamos estar atualizados e capazes de enfrentar o mundo do trabalho, da cultura promovendo uma convivência social-enriquecedora.

São novos paradigmas da Educação:
1- O aluno é construtor do seu próprio conhecimento. Cabe à escola propiciar-lhe condições de interação com seu ambiente físico e social, a fim de que ele construa, nesse processo, o seu conhecimento.

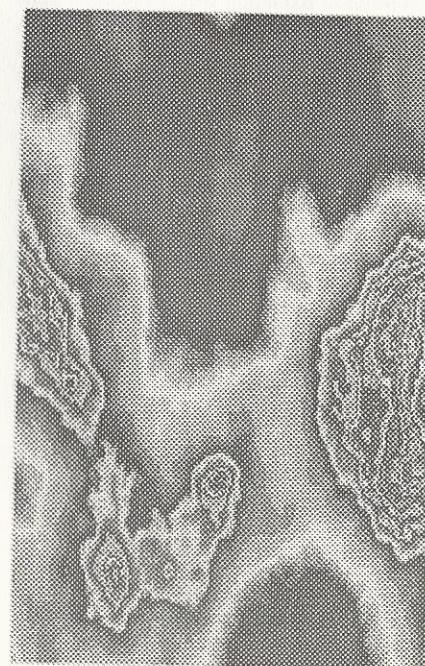
2- A impossibilidade de se transmitir um corpo fixo de conhecimento requer que a educação prepare o homem para buscar informações, analisá-las, julgá-las e fazer uso delas conforme a sua necessidade.

3- Na busca de informações, deve-se fazer uso de todos os recursos que a microeletrônica coloca ao nosso dispor (computador, multimídia, teletexto, cd, e outros).

4- O professor é um facilitador da aprendizagem, com o papel ativo de despertar a curiosidade do aluno e assessorá-lo no processo de construção do conhecimento.

5- A interpretação da realidade deve superar a abordagem separatista, feita por disciplinas estanques e assegurar uma visão holística, globalizante, transdisciplinar.

6- Não existe um momento em que o aluno possa ser considerado um produto acabado. Ele está sempre em processo, o seu desenvolvimento sintonizado com o processo de desenvolvimento sócio-político cultural, que está em contínua mudança.



Perspectivas no Trabalho em Avaliação Escolar

Nelcy das Neves Ramos
Professora de Medidas Educacionais
Mestre em Educação - PUC-RJ

RESUMO:

Neste trabalho, procura-se abordar alguns aspectos que têm caracterizado a avaliação nas nossas escolas, tais como a questão do controle e da arbitrariedade, embutidos na nota como instrumento de alienação do aluno. A figura da Recuperação é, também, enfocada como mecanismo de marginalização dos alunos, principalmente aqueles oriundos de classes populares.

A questão do "erro" é abordada nesse artigo considerando-se a necessidade de uma nova leitura para auxiliar o estudante a avançar na construção de seu conhecimento.

Finalmente, considera-se que a avaliação escolar é de responsabilidade de todos os profissionais do ensino e que professores e especialistas têm que desempenhar funções integradas que permitam, ao estudante, desenvolver processos educativos e aprendizagens significantes na escola.

A avaliação tem sido um dos temas mais abordados por professores, sempre que se discute o fracasso escolar.

Os teóricos têm abordado a avaliação destacando, em seu discurso, geralmente, dois aspectos fundamentais: o primeiro consiste em uma denúncia crítica sobre o caráter seletivo e discriminatório da avaliação; o segundo prende-se à apresentação de propostas gerais, idealizadas ou idealistas, sobre as qualidades de uma avaliação da aprendizagem que DEVERIA OCORRER na escola.

Por outro lado, os manuais que tratam da avaliação se dedicam a fornecer regras e princípios gerais de como se constrói um instrumento eficaz de mensuração da aprendizagem escolar.

Desse modo, um desafio se impõe neste momento: como ultrapassar o fascinante momento da denúncia sem cair na monotonia da enumeração de qualidades abstratas de um fazer concreto e contraditório e sem cair na tentação de um

receituário estéril de como avaliar sem se saber o quê, o porquê, o para quê, para quem, etc...

Entretanto, não há como escapar a uma pequena análise-denúncia da avaliação como mecanismo carregado de discriminação e seletividade. No entanto, pretende-se avançar apontando algumas perspectivas no trabalho de um educador na escola.

Inicialmente, pode-se indagar se, decorrente da relação ensino-aprendizagem, poder-se-ia dizer que a Avaliação constitui-se em um mecanismo de controle da qualidade do trabalho escolar e a Recuperação seria uma das formas de, também, implementar esse controle. Parece que na perspectiva da "escola nova" seria correto fazer-se uma afirmação nesse sentido. Porém, na prática escolar, o controle é muito mais o CONTROLE SOCIAL, o controle das HIERARQUIAS SOCIAIS (Soares, 1978). É necessário cuidar para que também a escola colabore na produção de certo tipo de pessoa necessária à manutenção de um tipo de sociedade.

Assim é que, na avaliação, controla-se o tipo de saber que o indivíduo pode ter, pois valorizam-se nas "cobranças" conteúdos desconexos (sem relação com a prática cotidiana) fragmentados, descontextualizados, com vida própria, "naturais", verdades absolutas etc. Valoriza-se, ainda, a quantidade de conteúdos que os alunos podem reter na memória.

A área da História tem-se constituído em um exemplo de como fatos vivos são apresentados, por alguns professores, de modo desconexo e linear, sem relação uns com os outros, e a avaliação de sua aprendizagem se faz em termos da "memória" que o aluno apresenta desses fatos históricos, seus detalhes e suas características imobilizantes. Mas, quase nunca, nesses fatos, são evidenciados seus significados, suas contradições ou os verdadeiros atores da sua história.

Além de controlar o tipo de saber que os alunos (principalmente aqueles das camadas subalternas da população) podem ter, a avaliação também controla a forma de resposta que se deve apresentar, na medida em que procura utilizar padrões e critérios, caracterizados como os mais "universais" e "científicos" possíveis, para conferir julgamentos de certo e errado. Há uma crença disseminada de que a justeza da avaliação se assenta em princípios de mensuração, praticamente inquestionáveis e inapeláveis por parte de alunos, pais e comunidade em geral.

Tais princípios, geralmente inspirados na ordem positivista da natureza, são comprovados, "cientificamente", por processos estatísticos, matemáticos, com base em refinamentos técnicos na elaboração de instrumentos que os avaliem.

A própria interpretação dos dados da avaliação visa a controlar também a mobilidade entre as classes. Os fracassados são, na sua maioria, aqueles julgados incapazes pois lhes falta uma série de atributos, devido à sua proveniência social.

Na interpretação da escola que aí está, idealmente, os resultados separariam os que estudam e aprendem (e portanto provam isso na avaliação) daqueles que não estudam, portanto não aprendem. Essa interpretação remete à crença na igualdade de oportunidades que a sociedade, através da escola "única", oferece a todos. Porém, somente os mais capazes (o que coincide com os mais bem aquinhoados economicamente) conseguem galgar os mais altos degraus do ensino.

É exatamente através da avaliação que se controla a entrada e saída nos diversos graus de ensino. Os "menos capazes" vão ficando pelo caminho com a crença de que tiveram oportunidades não aproveitadas e que sua condição de classe os condiciona a submeterem-se ao que podem conquistar (e nunca ao que lhes é idealmente permitido). A avaliação prova-lhes, "cientificamente", sua incapacidade.

A avaliação é ainda responsável por introduzir uma certa relação mercantilista (Etges, 1986) no processo (relação de troca: valor da "mercadoria" - saber do aluno - por notas, pontos, aprovação, elogios, prêmios, castigos etc.). Assim, também à Escola cumpre o papel de treinar o aluno no HABITUS valorizado por um tipo de sociedade.

O "preço", ou seja a "nota", será atribuído ao aluno pelo seu trabalho, prova etc., segundo critério e padrões, teoricamente determinados como corretos, justos, absolutos mas, na realidade, arbitrários.

A nota escolar tem-se apresentado como instrumento para o exercício da arbitrariedade e do autoritarismo, que devem ser considerados como "naturais", pois avaliação é um processo que não cabe ao aluno discutir, só aceitar.

A nota tem sido comumente usada para impedir aprendizagens significativas uma vez que o aluno deve estudar em função daquilo que os professores valorizam em suas avaliações.

A nota constitui-se, também, em um

instrumento de alienação, na medida em que o trabalho escolar é encarado independente do seu produtor, manipulado como se tivesse vida própria, servindo, inclusive, para regular a vida de seu agente (Etges, 1986).

Finalmente, a nota é geradora de processos de resistência por parte dos alunos. Essas resistências são encaradas pela Escola como evidências de mau caráter, desonestidade etc. e devem ser veementemente combatidas.

Os processos de resistência se concretizam nas "colas", desinteresse em sala de aula, negatividade em estudar, oposição ao professor e outros.

A Recuperação Escolar e a Avaliação

A recuperação, nas escolas de 1º e 2º graus, tem-se apresentado como um mecanismo ligado à avaliação, decorrente do insucesso na obtenção de um mínimo de "nota" para aprovação.

A recuperação foi uma das principais inovações da lei N° 5.692/71, que visava a racionalização do ensino, de 1º e 2º graus, para sua produtividade. Expandido-se o ensino, em termos de anos de escolaridade obrigatória (1), sem grandes ampliações da rede física, contemplava-se um aspecto da democratização da escola (Gonçalves, 1981). Isso significava que a escola passava a acolher um maior número de alunos, provindos de camadas populares, e que deveria mantê-los, mais anos, na escola. Isso significou, também, um aumento fabuloso na relação professor/ número de alunos em sala e a extensão desordenada de séries em escolas tradicionalmente dedicadas às séries iniciais (1º a 4º). Conjugando tais fatos com os persistentes altos índices de repetência, era de se esperar um grande congestionamento do fluxo escolar. Desse modo, fazia-se necessário algum tipo de reajuste, através de um mecanismo que facilitasse a passagem do aluno pela escola, descongestionando o fluxo escolar. Esse mecanismo parece se concretizar na Recuperação.

As justificativas para a instituição da Recuperação têm eco no discurso escolanovista da individualização do ensino, do atendimento às diferenças individuais, do respeito ao ritmo do aluno e etc. Cabe ao professor conhecer bem cada aluno, ter registro detalhado de seus progressos para encaminhá-lo a uma aprendizagem com sucesso. As correções da direção da

aprendizagem devem ser feitas na Recuperação. Essa última consistiria em tempo adicional e atividades ou "oportunidades" diversificadas do ensino para atendimento ao aluno.

Esse discurso, obviamente, se destina a um professor que não existe na nossa escola, pois como conhecer todos os alunos, com várias classes numerosas para lecionar, distribuídas em várias turmas e em duas ou mais escolas? Para sobreviver, um professor tem que se deslocar de uma escola para outra ou ter outras atividades lucrativas que o impedem de, realmente, desenvolver um ensino adequado.

A escola e a organização escolar também estão instituídas de modo distorcido nesse discurso. Seria necessário uma escola bem aparelhada, com possibilidades de vários recursos materiais, facilitadores da aprendizagem (e re-aprendizagem). Seria necessário, ainda, que os serviços especializados na escola e as instituições escolares (colegiados, APM, conselho de classe etc.) estivessem a serviço da qualidade de ensino e se concretizassem em práticas democráticas.

Finalmente, esse discurso pensa no aluno IDEAL cujo problema de aprendizagem se resume em tempo adicional para completar a aprendizagem. Parece que todas as necessidades fundamentais dos alunos são consideradas resolvidas. Na verdade nosso aluno REAL traz toda a sua condição de classe para a sala de aula, no enfrentamento de um tipo de escola adversa à sua vida, e isso tem reflexos no seu desempenho escolar.

Mas, esse discurso é poderoso no sentido de isentar a Escola, o sistema e a própria sociedade, da responsabilidade pelo fracasso escolar. Cabe, principalmente ao aluno e ao professor (2), a culpa de não se ter aproveitado mais uma oportunidade (ou várias, segundo a Resolução da SEE-MG de n° 5.781/86) (3), que a Escola oferece para sanar dificuldades de aprendizagem.

A recuperação vai, assim, cumprir uma de suas funções que se fundamenta na dimensão ideológica, assentada na oferta de igualdade de oportunidades, na medida em que, dissimulando as deficiências do aluno, o condiciona a ajustar-se, passivamente, ao esquema da escola e da sociedade. Desse modo, a recuperação é mais um mecanismo usado para justificar e legitimar privilégios de grupos dominantes que ascendem pela educação, rotulando e marginalizando os que não "conseguem aprender", causando sentimento de inferioridade e incapacidade e, ainda, mantendo a imobilidade das camadas

populares (Gonçalves, 1971).

Mas o que, realmente, deveriam ser a Avaliação, a Recuperação e a nota escolar? Como tudo na escola, tais mecanismos deveriam, também, desencadear processos educativos, entre alunos e professores, que permitissem a descoberta e posse de um saber contextualizado e articulado. Isso só será possível quando se estabelecer o compromisso de enfrentar problemas coletivamente e, ainda, utilizar-se formas dialogais de comunicação.

Ver o fenômeno educativo em sua totalidade é um exercício difícil e situá-lo, ainda, na totalidade da vida das camadas populares é bem mais difícil. Isso significa reconstruir, no dia-a-dia da nossa prática, os fundamentos e os objetivos que informam nossa ação.

O Sentido do Fracasso Escolar

Temos visto que a avaliação da Aprendizagem constitui-se, ao longo de todo o processo de ensino enfocado sob qualquer tipo de escola ou tendência de educação e em qualquer época, um desafio para todos os que lidam com a Educação. Iniciando com a discussão mais primária e fundamental do próprio conceito de avaliação até chegar ao sentido mais concreto de seu significado para alunos, pais, professores, escola e sociedade de um modo geral, percebe-se um grande número de questões atravessadas que dificultam a clarificação do real papel da avaliação da aprendizagem em suas relações mais amplas.

O enfoque da avaliação da aprendizagem remete diretamente para a questão do fracasso escolar que significa, em última instância, corporificação do processo ensino-aprendizagem-avaliação, em sua consequência última.

O fracasso escolar tem raízes sociais. Esta é uma premissa comprovada, de maneira significante, pelas pesquisas de caracterização da clientela escolar que sofre reprovações.

Os alunos que provêm das classes mais baixas e desfavorecidas economicamente estão mais propensos ao fracasso.

As causas são inúmeras, iniciando por condições precárias de alimentação, habitação e saúde dos alunos, além de outras relacionadas à cultura e consequentemente falta de aprendizagens prévias que permitam enfrentar a Escola, engredada em conteúdos e valores estranhos à sua cultura.

No entanto, existem causas que são, de certo modo, mais interiores à Escola, tais como a própria eficiência do processo de ensino que se relaciona diretamente à competência do corpo docente e que pode ser trabalhada no sentido de permitir que, no embate aluno x escola, alguma chance o aluno possa ter.

A grande responsabilidade de professores e especialistas nas escolas reside em ter claro o que ensinar e como fazê-lo, tendo em vista um projeto educativo assumido por todos em que a avaliação seja enfocada como um ponto. Acredita-se que, no atual estado da educação escolarizada brasileira, principalmente de 1º e 2º graus, o especialista em educação tem um papel indiscutível no afloramento do projeto educativo de uma Escola, desenvolvendo uma série de ações concretas que permitam à Escola ir, pouco a pouco, construindo sua identidade.

O trabalho de orientação educacional e supervisão pedagógica podem tomar novo sentido se direcionarem os seus esforços para a questão da avaliação da aprendizagem dentro da ótica de que seu trabalho é pertinente quando questões pedagógicas permeiam e orientam suas ações. Assim é que as questões de fracasso e sucesso na aprendizagem passam a ser enfocadas pelo Orientador Educacional e pelo Supervisor como um trabalho mais amplo em que as causas não são buscadas somente no indivíduo, mas também no trabalho pedagógico desenvolvido na Escola. Nesta perspectiva aflora um grande número de questões que cabem ao especialista responder. A busca das respostas vai permitir ao especialista aliar-se ao professor, à equipe técnica, aos alunos e pais para a compreensão e ataque a problemas educacionais.

A Questão do Erro Escolar

A avaliação tem sido um processo de busca do erro, para puni-lo. O erro tem sido considerado como deficiência, como não-aprendizagem, como algo extremamente negativo e ignorado na avaliação.

Entretanto, é necessário que a avaliação se volte para uma nova leitura do erro como um elemento importante para descobrir os sinais de avanço nas formas de pensar dos alunos. Na verdade, muitos erros não o são no sentido exato da palavra ERRO, pois refletem uma coerência com certos princípios que regem o pensar.

Do ponto de vista de uma abordagem piagetiana, pode-se falar em erros construtivos. Estes são erros que revelam existir contradições entre as hipóteses construídas pelo sujeito para resolver um problema qualquer, fazendo com que proceda por tentativas e chegue a um resultado, de acordo com suas hipóteses.

Cabe à escola pesquisar esses erros e auxiliar o estudante a avançar nas suas hipóteses, propiciando condições adequadas em sala de aula, na interação com os vários tipos de materiais de ensino.

O "erro" pode revelar, ainda (quando todas as estruturas de pensamento já estão estabelecidas), a divergência nos caminhos para resolução de problemas. Nesse caso, ao invés de ser punido, o erro deve ser discutido com o aluno no sentido de guiá-lo no aprimoramento do caminho descoberto.

Uma nova atitude frente ao erro, buscando compreendê-lo, pode ampliar as perspectivas do uso da avaliação para replanejamento e redirecionamento do ensino.

É importante também considerar que todas as tarefas aqui discutidas, desenvolvidas sob a coordenação dos especialistas, devem estar dentro do projeto educativo da escola; a forma como devem ser desenvolvidas tem que se pautar pela discussão ampla, participação consciente e avaliação permanente de seus resultados por toda a comunidade escolar.

É importante que fique ressaltado, nesse momento, que as propostas de trabalho em avaliação devem ter origem na escola, no relacionamento rico e saudável, principalmente entre professores e especialistas, para que não haja separação entre a concepção e a execução dessas propostas. Considera-se que a responsabilidade pelos resultados da avaliação está diretamente ligada ao envolvimento no processo de ensinar que deve partir da capacidade do professor de pensar, criar, inventar e controlar (ele próprio), sua prática cotidiana.

A delicadeza da relação, principalmente entre professores e especialistas na escola, implica uma postura de respeito mútuo ao espaço do outro, vivência democrática e participação cooperativa no direcionamento do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação efetiva é aquela que se dá no cotidiano da sala de aula, não obstante a importância de seu planejamento e organização prévios. Desse modo, é o cotidiano da sala de aula que deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada para qualquer ação avaliativa.

Notas

(1) De 4 anos de escolaridade obrigatória, passou-se, com a Lei Nº 5.692/71, para 8 anos, considerando o ensino obrigatório e gratuito dos 7 aos 14 anos de idade.

(2) Ao professor, cabe todo o discurso de sua incompetência e seu descompromisso político como causa de fracasso escolar por ministrar um ensino caótico e alienado.

(3) A Resolução de 01.02.86 da SEE-MG, de nº 5.781/86, assegura ao aluno novas "oportunidades" de recuperação instituindo uma espécie de recuperação paralela ao longo do ano escolar, e uma recuperação pós-férias de final de ano, nos moldes da antiga 2ª época.

Entretanto, novamente joga-se para a legislação uma solução que não pode ser estritamente burocrática. Em decorrência dessa resolução, as escolas de 1º e 2º graus (principalmente da 5ª a 8ª série e 2º grau) acham-se em apuros para desenvolver o processo de recuperação paralela, pois os professores trabalham em várias turmas e escolas e têm os horários limitados por esse fato.

Os professores de 1º a 4º série tiveram seu ano letivo aumentado em mais 15 dias sem definição clara do que se constituiria um processo paralelo de recuperação.

A oportunidade final, espécie de 2ª época, parece consistir em uma avaliação (prova) antes do início do próximo ano letivo pois que a orientação dos estudos de recuperação, durante as férias de fim de ano, não será feita pela Escola.

Nesse processo, novamente os alunos de camadas mais pobres da população serão penalizados, por não disporem de auxílios especiais em casa para sanar suas dificuldades de aprendizagem, e, destinados a fracassarem na "nova oportunidade".

Referências Bibliográficas

- DAVIS, C., ESPÓSITO, Y. L., Papel e função do erro na avaliação escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 71-71, ago., 1990.
- ETGES, N. J., Avaliação, Controle Social e Alienação, *Revista Educação AEC*, Brasília, n. 60, abr./jul., 1986.
- FLEURI, Reinaldo M., *Educar para quê?*, São Paulo: Cortez, 1990.
- FRANCO, M. L. B., Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 63-67, ago., 1990.
- GONÇALVES, Francisca S., A recuperação dissimulando o fracasso da política educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1981.
- OTT, Margot B. Práticas avaliativas: adesão ou libertação? *Revista Educação AEC*,

Brasília, n. 60, p. 17-22, abr./jul., 1986.

SOARES, Magda B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M. H. S. (org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

Antropologia Social

Notas Introdutórias

Maria de Freitas Chagas
Professora de Metodologia de Estudos
Sociais
Mestre em Educação - UFRJ

RESUMO:

Este artigo apresenta uma síntese das principais diferenças entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais, assim como explicita a metodologia de trabalho inerente a cada um desses ramos do saber humano. No campo das Ciências Sociais, enfatiza o papel da Antropologia Social na interpretação das sociedades humanas.

O estabelecimento de semelhanças e diferenças entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais é de fundamental importância para se compreender a especificidade de cada um desses ramos do saber humano.

A matéria-prima das Ciências Naturais constitui-se de fenômenos da natureza que se repetem numa constância verdadeiramente sistemática, já que podem ser vistos, isolados, e assim reproduzidos dentro de condições razoáveis de controle. Assim sendo, um evento que se constitui um objeto das Ciências Naturais pode ser repetido inúmeras vezes até que as condições e exigências dos observadores tenham sido preenchidas satisfatoriamente. A simplicidade, a sincronia e a repetitividade são características fundamentais desses fenômenos que asseguram a possibilidade de testar uma determinada teoria por observadores diferentes, em locais diversos e até mesmo com perspectivas opostas, apresentando resultados semelhantes. O laboratório representa, de certo modo, a condição de objetividade desses eventos, um outro elemento crítico na definição das Ciências Naturais.

Os fenômenos de que se ocupam as Ciências Sociais são de outra ordem, dizem respeito à

vida humana em sociedade, fundamentada na heterogeneidade e na oposição. Diante disso, a matéria-prima das Ciências Sociais são eventos com determinações complicadas e que podem ocorrer em ambientes diferenciados. Sendo assim, estes eventos apresentam a possibilidade de mudar de significado dependendo do ator, das implicações contextuais do momento histórico vivido, e ainda de poderem relacionar-se com eventos anteriores e posteriores. Observa-se também que, nesses eventos, não é fácil isolar as causas e motivações exclusivas. Além disso, aqueles observados pelo cientista social são fatos que não ocorrem no momento presente ou, então, que não podem ser reproduzidos em condições controladas. Ainda que houvesse tentativa de reproduzi-los, utilizando os mesmos atores, o mesmo ambiente e os demais elementos nele envolvidos, a época histórica já não seria a mesma, outros eventos estariam ocorrendo, assim como outros fatores poderiam estar exercendo influência sobre eles. Diante disso, os fatos sociais são históricos, apresentados sob o modo descritivo e narrativo, nunca em forma de experiência.

Há, portanto, uma relação invertida entre Ciências Naturais e Ciências Sociais: enquanto naquela os fenômenos podem ser percebidos, divididos, classificados e explicados dentro de condições de relativo controle, em laboratório, como também a divulgação dos estudos e a sua aplicação são do domínio científico e tecnológico; nestas as condições de percepção, classificação e interpretação dos fenômenos são complexas fazendo com que, em geral, os resultados práticos do trabalho do cientista social sejam vistos fora do domínio científico e tecnológico. Pode-se dizer que, segundo Da Matta (1981), esses resultados estão mais no território das artes (literatura, teatro, novelas, filmes, etc.) onde as idéias de certas pesquisas podem ser "aplicadas" e também produzir mudanças no comportamento social das pessoas embora, na opinião da autora deste trabalho, isso seja determinado: (a) pelo sistema de valores dos sujeitos envolvidos na situação e (b) pela trama de relações contextuais do momento histórico vivido.

Embora os fenômenos nas Ciências Sociais sejam, em geral, impossíveis de serem reproduzidos, podem ser observados. O problema, portanto, não reside no fato de reproduzir os fenômenos sociais, mas, sobretudo, em como observá-los. A metodologia de trabalho do cientista social (...)

desenvolve-se segundo a especificidade do seu objeto de estudo, constituindo-se em um dos elementos fundamentais responsável pela diferença entre os dois ramos das ciências aqui enfocados.

Explicitando essa metodologia de trabalho verifica-se que:

a) - Nas Ciências Sociais, o homem trabalha com eventos que estão perto dele, pois pretende-se aí estudar eventos humanos, os quais lhe pertencem integralmente. Na especificidade dessas ciências, tem-se, em primeiro lugar, a interação complexa entre o investigador e o investigado uma vez que ambos compartilham do mesmo universo das experiências humanas. Assim, como o investigador, o objeto de seu estudo é o sujeito engajado em um sistema próprio de valores. Ambos pertencem à mesma categoria de universais; ambos são sujeitos, cada um com suas diferenças. É importante considerar que os homens não se diferenciam pela categoria de espécie, mas pela organização de suas experiências, por sua história e pelo modo de classificar suas realidades internas e externas. Os homens compartilham da mesma natureza humana, porém apresentam as suas diferenças dentro da generalidade. Apesar das diferenças, e por causa delas, o homem reconhece-se no outro e na distância encontra o elemento fundamental de igualdade entre eles.

Dentro desse raciocínio é que, quando um homem percebe no outro um comportamento diferente do seu, acaba reconhecendo, pelo contraste, o seu próprio comportamento. O importante é unir o particular ao universal: numa comparação sistemática e criativa, relacional e relativizadora.

b) - A Antropologia Social, constituída por um saber sobre os homens em sociedade, é o ramo das Ciências Sociais que permite ao homem perceber e interpretar os fenômenos sociais nessa forma relativizadora.

Ao definir o objeto do conhecimento da Antropologia Social, é necessário relacioná-la aos outros ramos da Antropologia. Esta tem três esferas de interesses claramente definidos e distintos, intimamente relacionados entre si:

- Antropologia Biológica: Estudo do homem, enquanto ser biológico.
- Arqueologia: Estudo do homem no tempo, através de monumentos, documentos, obras de arte, etc. A Arqueologia está voltada para o estudo de um sistema social já desaparecido. Através de métodos específicos, a Arqueologia estuda os resíduos deixados por uma

sociedade. É sua tarefa reconstruir a sociedade através de algumas de suas cristalizações.

- Antropologia Social, Cultural ou Etnologia: os mecanismos sociais sistematizadores (mecanismos projetivos) que permitem atualizar os valores sociais é o que chamamos "cultura" e que constitui o objeto de estudo da Antropologia Social.

Antropologia Social é o estudo do homem enquanto produtor e transformador da natureza, expandindo-se, daí, a visão do homem enquanto membro de uma sociedade e de um sistema de valores.

A perspectiva da sociedade humana enquanto um conjunto de ações ordenadas de acordo com um plano de regras que ela própria inventou e que é capaz de reproduzir e projetar em tudo aquilo que fabrica. (DA MATTIA, 1981, p. 32)

O campo da Antropologia Social é um plano complexo segundo o qual a cultura (e a sociedade) não é somente uma resposta específica aos desafios do homem. A cultura, na perspectiva antropológica, implica não só na invenção de objetos, mas também na capacidade de voltar-se reflexivamente sobre o objeto criado. Além de inventar objetos, o homem inventa a linguagem que é uma regra das regras; ele é o único animal que inventa a regras de inventar objetos. A produção antropológica da cultura, portanto, não se reduz a uma simples invenção de objetos e eventos, mas resulta de um movimento dialético entre o homem e a sua realidade vivida. Assim é que, segundo Da Matta (1981), o homem inventa a canoa não só quando deseja atravessar o rio ou vencer o mar, mas inventando a canoa ele toma consciência do mar, do rio, da canoa e de si mesmo.

A cultura é do domínio exclusivo das sociedades humanas. A Antropologia Social busca conhecer e interpretar a multiplicidade das culturas humanas através de sua metodologia específica voltada para a percepção das diferenças e não para a descoberta de regularidades e semelhanças. Não é, portanto, uma ciência aplicada, que aponta fórmulas prontas e definidas para determinadas questões; cada caso exige um estudo específico.

Não se pode comparar as outras sociedades em termos de nossas categorias, mas pode-se melhor entender nossas categorias e nossa sociedade ao perceber como elas são exclusivas e arbitrárias, ao invés de "GERAIS" e "NATURAIS". (Kant de Lima, s/d, p. 91)

Na perspectiva das Ciências Sociais, nós observamos o outro para compreendê-lo. À medida que estamos procurando compreendê-lo, estamos também procurando nos compreender e ao mesmo tempo estamos produzindo o conhecimento sobre nós mesmos.

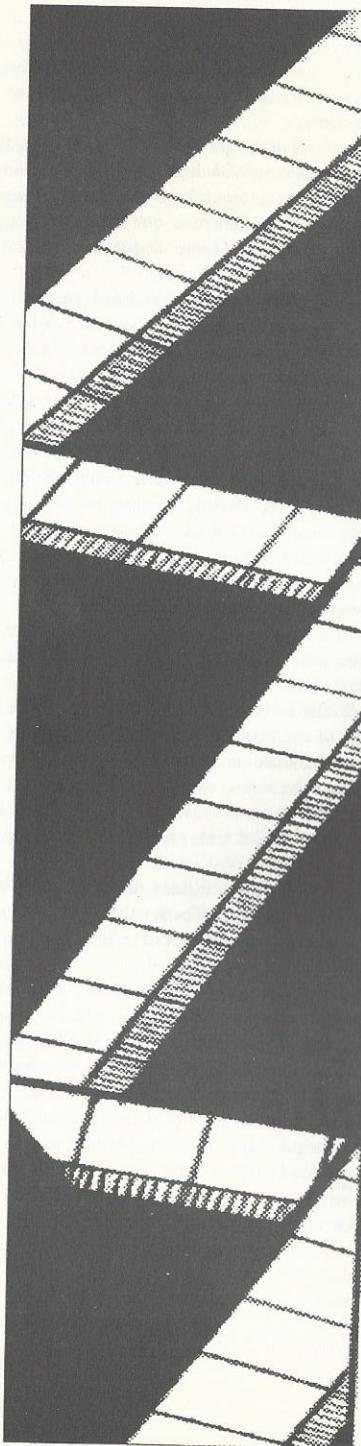
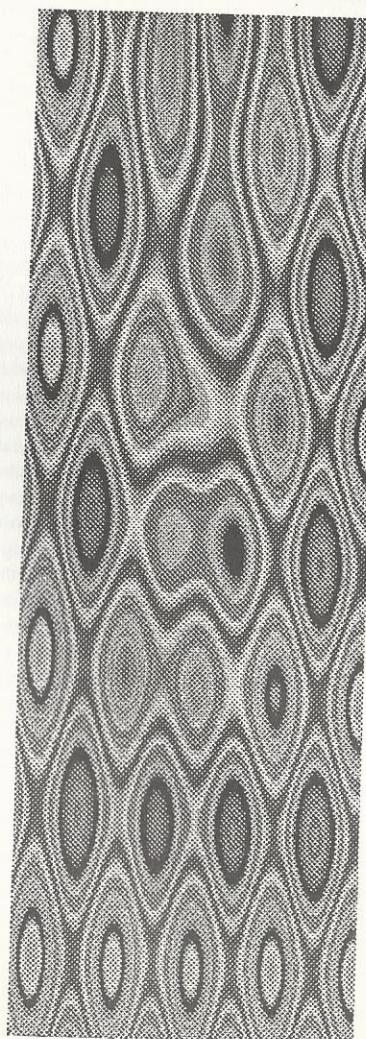
As características metodológicas inerentes à especificidade do fazer do cientista social requer dele uma capacidade para descentrar-se de si mesmo, de sua própria visão de mundo e a partir desse movimento procurar penetrar, dentro do possível, na visão de mundo do outro para compreendê-lo e, compreendendo-o compreende a si mesmo e os fatos sociais que tenta interpretar.

O cientista social não trabalha aprioristicamente com universais, mas na vivência com o real, ele substantiva esses universais, retirando as características do contexto observado.

A viabilização dessa metodologia de trabalho assenta-se na pesquisa de campo e na pesquisa participante, as quais possibilitam ao cientista social vivenciar, sem intermediários, a diversidade humana em sua essência, em seus dilemas, em seus conflitos, problemas e paradoxos. A vivência nesse contexto é que permite ao cientista social relativizar-se e ter a esperança de transformar-se num homem cada vez mais humano. Com isso, contribui para que os demais homens, que com ele participam do universo das características humanas, humanizem-se também.

Referências Bibliográficas

- DA MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social.* Petrópolis: Vozes, 1981.
- KANT DE LIMA, Roberto. *Por uma Antropologia do Direito, no Brasil. Pesquisa Científica e Direito,* Recife: Massangana, s/d.



AVALIAÇÃO:

Resgate da Totalidade Educacional

Lúcia A.F. Mattos
Professora de Medidas Educacionais
Mestre em Educação - UFRJ

RESUMO:

O artigo aponta a recorrência que existe entre problemas da avaliação e da prática educativa, destacando a necessidade de se analisar a avaliação relacionando-a com a totalidade do processo educacional. O texto mostra a coerência entre concepções de homem/sociedade/educação e as posturas avaliativas reproduutoras/seletivas ou emancipatórias/transformadoras, finalizando com reflexões sobre posicionamento dos educadores face à avaliação no futuro escolar.

Quando decidimos refletir sobre os problemas educacionais, inevitavelmente nos conduzimos à discussão da AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. Por outro lado, quando resolvemos discutir a avaliação, o que entra em jogo, realmente, é a PRÁTICA EDUCATIVA como um todo.

A análise que fazemos dessa recorrência destaca a avaliação como parte de um processo qualquer. AÇÃO E AVALIAÇÃO ESTÃO IMBRICADAS. Ação e avaliação ou se sobrepõem ou se justapõem.

No processo escolar, não se pode, portanto, analisar as questões afetas à avaliação sem resgatar a TOTALIDADE DO PROCESSO EDUCACIONAL. É necessário discutir o fenômeno da avaliação no interior de sua totalidade, desenvolvendo uma "análise relacional" compreendendo que a avaliação não encerra, em si mesma, propriedades distintas. A essência da avaliação advém da relação que ela estabelece com o processo de ensino. Essa relação identifica educação e avaliação como passo de uma e de outra, como movimento dialético, como co-produção, em suma, como processo gerador ou como auto-dinâmica construtiva.

Essas relações não se limitam, nem se restringem ao processo educação-avaliação. A totalidade se estende às concepções do homem, sociedade, educação e, consequentemente, avaliação.

As relações entre esses quatro elementos caracterizam, basicamente, DUAS FORMAS DE TOTALIDADE: a primeira, que vem prevalecendo historicamente, se caracteriza principalmente por traduzir a idéia de REPRODUÇÃO/SELETIVIDADE; a segunda, buscando romper com o tradicional, traduz a idéia de TRANSFORMAÇÃO/EMANCIPAÇÃO. Em cada uma dessas posturas existe uma linha de coerência entre as concepções de homem - mundo - escola - avaliação que assegura identidade global ao sistema. Dessa forma, torna-se impossível mudar apenas um desses quatro elementos: não há como desenvolver uma avaliação emancipatória num processo de educação tradicional: *AS TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO CAMINHAM JUNTO COM AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E A EMANCIPAÇÃO DO HOMEM*. Vamos procurar analisar mais detalhadamente essas duas posturas.

1- A TOTALIDADE REPRODUTORA/SELETIVA

Essa posição traduz os conceitos de homem, mundo, escola, avaliação próprios da educação tradicional cujo paradigma, apesar de mudanças ao longo da história pedagógica, em essência, é o mesmo.

A POSTURA TRADICIONAL tem como pilar a concepção de uma sociedade constituída de castas ou de classes. Os homens, dadas as suas características natas ou, dado o seu mérito individual, se situam na categoria própria ao seu "status quo". A educação, nesse contexto, exercendo sua função social, busca desenvolver ou fornecer o homem para ocupar o lugar "certo" na sociedade, ou melhor, a educação devolve o homem para o seu lugar social, preservando em cada classe um número suficiente de cidadãos capazes de sustentar a hierarquia que se observa na pirâmide social. A avaliação, nesse esquema, pode ser definida como o instrumento de SELEÇÃO SOCIAL: os fracassados na escola costumam ser, também, os mal-sucedidos no mundo do trabalho, no mundo financeiro, no mundo econômico e no mundo social.

Para cumprir esse papel, a avaliação no modelo tradicional se apóia em alguns princípios tais como: a AVALIAÇÃO É NEUTRA; a avaliação DEVE SER JUSTA; a AVALIAÇÃO deve ter um APARATO TÉCNICO-CIENTÍFICO para apurar a verdade.

O princípio da NEUTRALIDADE coloca a escola alienada em relação aos processos sociais: a escola não percebe que sua CLIENTELA MUDOU A

PARTIR DE 1971 com a lei de Diretrizes e Bases (Lei 5692). Assim, a educação formal, ao não perceber concretamente o "novo" aluno, mantém sua estrutura primeira que foi organizada e sistematizada para atender à aristocracia, ao clero e à nobreza.

O princípio DA JUSTIÇA, consequência natural da neutralidade, desconsidera as diferenças sócio-culturais dos alunos e estabelece normas, regras e procedimentos que servirão de padrão absoluto de igualdade. Todos terão as mesmas oportunidades.

O professor, para ser racional, neutro e justo, baseia sua avaliação em razões e regras científicas em procedimentos inteiramente isentos de animosidade e preconceitos.

Nessa estrutura de cunho tradicional, o fracasso do aluno pode ser traduzido estatisticamente em ELEVADOS PERCENTUAIS, porém esse fracasso do aluno significa o contrário socialmente falando. A avaliação cumpre seu papel de selecionar e classificar os homens educacional e socialmente bem ou mal sucedidos. Esses resultados alocam os sujeitos para a posição que devem ocupar na hierarquia social.

Nessa linha de raciocínio, a escola e a avaliação cumprem o seu papel: o funil que a escola desenha através dos resultados do aproveitamento do aluno é similar à PIRÂMIDE SOCIAL - os muitos alunos que se excluem da escola vão engrossar as classes trabalhadoras que sustentam a massa de operários sub-remunerados; os poucos alunos que concluem os últimos anos escolares retornam socialmente para as posições onde pouquíssimos são regiamente remunerados.

De fato, fundamentada na idéia de reprodução/seleção, a escola é bem sucedida e a avaliação cumpre seu papel, por que nos preocuparmos, então?

Acontece que, no JOGO DE FORÇAS entre as diferentes classes sociais, o povo passou a reivindicar o direito à educação. Pressionado, o sistema resolve se abrir assumindo um discurso em benefício da popularização da escola mas sem, de fato, assegurar condições para a democratização do ensino. Através de leis, decretos, resoluções e, sem condições de trabalho, o sistema estabelece amarras que conservam o caráter seletivo da escola por um lado e, por outro, divulga idéias pedagógicas emancipatórias que cobra dos educadores, debitando a eles os problemas do insucesso escolar.

Como ultrapassar esse CONTEXTO AMBÍGUO? Entendo que teríamos que re-analisar a totalidade e re-construir a escola em consonância com o pensamento transformador/emancipatório.

2-TRANSFORMAÇÃO / EMANCIPAÇÃO

Esse pensamento reconhece que a sociedade brasileira passou por transformações provocando o delineamento de um novo perfil social que se alicerça nos valores do *UNIVERSO INDIVIDUALISTA E DEMOCRÁTICO*. Os desejos pessoais e as aspirações coletivas estão a exigir o redimensionamento social que inclui o direito à educação efetiva.

A escola, nesse novo contexto, precisa se RECONSTRUIR. O primeiro passo é repensar: que sociedade queremos? que homem pretendemos formar?

A Constituição Brasileira de 1988 destaca o papel da educação para o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", visando a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização.

A constituição traduz os anseios do povo e, dentre esses anseios, educação para todos e ensino de qualidade. A escola, frente a essa nova sociedade, precisa se adaptar e se equipar para ser eficiente.

Ser eficiente significa ser capaz de desenvolver o cidadão oferecendo-lhe, na *EDUCAÇÃO BÁSICA*, o *ACESSO A UM MÍNIMO DE CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS*.

O ensino eficiente é, pois, função da escola, porém não pode ser estático nem desvinculado da realidade onde se dá a existência do aluno. A escola precisa se transformar num *CENTRO DINÂMICO DE CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO DO SABER, DA DIFUSÃO DE NOVAS TÉCNICAS, DA ORGANIZAÇÃO CULTURAL*. Deve ser mediador entre indivíduo e sociedade, prepará-lo para a vida social e política, desenvolver-lhe as habilidades individuais e prepará-lo para o trabalho. Para ter sucesso, essa escola deverá criar condições onde se processará, efetivamente, a aprendizagem, educando o homem para *SUA SUBSISTÊNCIA, PARA SUA LIBERTAÇÃO, PARA A COMUNIDADE E PARA SUA EMANCIPAÇÃO*.

Como conseguir atingir essas metas? Com que instrumentos contar?

Em primeiro lugar, precisamos fazer uma revisão sobre alguns conceitos de cunho individual. Considerando que toda ação humana tem presente uma finalidade e que a educação é um processo de ação, é importante respondermos às questões:

(1) Qual é a finalidade de nossa ação enquanto educadores?

(2) Que valores estão subjacentes ao nosso trabalho?

(3) Estamos suficientemente preparados para compreender a totalidade do fenômeno educativo?

(4) Como vencer as barreiras durante as ações pedagógicas dissociadas do todo?

Ao responder a essas questões, teremos subsídios para constatar que: *O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM SE COMPÕE DE INÚMEROS ELEMENTOS E APRESENTA UMA COMPLEXIDADE DE INTERAÇÕES*. A avaliação está presente nesses inúmeros elementos e participa dos processos interativos. Ela é indissociável da ação de ensinar e de aprender. *ELA É AUTO-DIMENSIONADORA DO PROCESSO EDUCATIVO*.

3- AVALIAÇÃO: AUTO-DIMENSÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

A principal finalidade da educação é o desenvolvimento e A FORMAÇÃO DO HOMEM. Mas, qual homem? O cidadão crítico, aquele que critica a sua realidade de forma consciente, conhecendo, através da análise reflexiva, o objeto e o objetivo da sua crítica? Ou o homem submisso, servil e passivo, simultaneamente individualista, competitivo e alienado?

Para cada concepção de homem, assumimos coerentemente determinados posicionamentos teórico-filosóficos e hierarquizamos uma série de valores que vão definir os objetivos educacionais e traçar o paradigma da educação compatível com esses objetivos. Assim, o processo DE ENSINO E O PROCESSO de avaliação se "encaixam" no paradigma como partes de um mesmo mecanismo.

Quando a educação pretende formar o CIDADÃO PASSIVO, SUBSERVIENTE, DISCIPLINADO, o posicionamento teórico-filosófico subjacente define o homem ou como uma "tábula rasa" ou como um "ser predestinado".

No primeiro caso, o sujeito se coloca passivamente diante do mundo e o ambiente é responsável pela sua formação. Vale aqui a afirmação: "o homem é produto do meio".

Em termos de ensino, a posição do aluno é cômoda. Enquanto ser passivo, a grande responsabilidade do sucesso escolar se coloca na ação docente e o fracasso do aluno traduz o fracasso do professor. O aluno poderia afirmar que: "se não

aprendi, foi porque o professor não ensinou".

O papel da avaliação, aqui, é o de controle do trabalho docente através dos resultados do aluno.

No segundo caso, "homem predestinado", o posicionamento teórico-filosófico percebe os homens como seres que nascem em situação de igualdade num mundo neutro. Ao estabelecerem relacionamento com o contexto, os estímulos ambientais propiciarão o "desabrochamento" das potencialidades individuais, das aptidões. Cada indivíduo reagirá de acordo com sua bagagem inata.

A educação, sob esse posicionamento teórico-filosófico, assume o papel de coadjuvante neutro no processo de desenvolvimento individual. Os cidadãos serão passivos ou não, bem sucedidos ou não, dependendo do próprio mérito. O ensino é igual para todos. A avaliação, para preservar a igualdade, deverá ser neutra, ou seja, a mesma para todos. A qualificação e a classificação consequente aos procedimentos avaliativos são resultados do "mérito ou demérito" do aluno.

O conceito meritocrático da avaliação é cômodo para o professor. Ele pode afirmar: "dei ótimas aulas, quem não aprendeu é porque não tem inteligência - é burro".

Esses dois posicionamentos são unilaterais. A avaliação classifica o mérito, ou do professor, ou do aluno. Enquanto processo, ela se apóia em paradigmas tecno-burocráticos cujos rituais costumam ser extremamente penosos para os alunos. Os ritos da avaliação tecno-burocrática destacam a impessoalidade do aluno estabelecendo normas rígidas, horários, procedimentos, critérios e atitudes indiscutíveis.

Nesse sistema, os resultados escolares vêm evidenciando uma escola de pouca eficiência e de baixa qualidade.

Nos últimos tempos, os educadores têm procurado analisar A QUESTÃO DO FUTURO ESCOLAR e buscado outros posicionamentos capazes de fundamentar saídas para os problemas da educação.

Surge então uma terceira postura teórico-filosófica que entende ser o homem um ser ativo que age e interage com um mundo objetivo também ativo e re-ativo.

NESSA VISÃO O HOMEM NÃO É UM OBJETO, não é uma estrutura rígida. O homem é um constante vir-a-ser produzido pelo crescer e desenvolver, tornando-se cada vez mais humano porque vive no mundo do ser-humano.

O homem é, pois, UM PROJETO que decide por si mesmo, que possui uma consciência e que se relaciona com um universo de múltiplos fatores co-determinantes do seu vir-a-ser. A educação ultrapassa sua concepção de processo baseado nas ciências e TRANSFORMA-SE EM PROJETO para o crescimento e desenvolvimento do homem, projeto pedagógico que explicita o tipo de homem que a escola pretende formar - O CIDADÃO CRÍTICO.

A avaliação se constitui, também, num projeto, num sentido mais amplo que busca acompanhar as modificações que se esperam nos indivíduos e entre os indivíduos e que se encaminham para uma determinada direção, cujo fim - o homem - é UMA POSSIBILIDADE e não um MECANISMO PRÉ-DETERMINADO. A avaliação, bem como o ensino, adota procedimentos que estimulam a percepção consciente que clareie tanto o mundo objetivo quanto o mundo subjetivo do aluno. O principal procedimento avaliativo é o MÉTODO DA REFLEXÃO que permite descobrir o AUTO-CONHECIMENTO e a CONSCIÊNCIA DE SI MESMO.

O processo reflexivo é fonte de orientação e reorientação do processo de ensino e aprendizagem. Fornece dados tanto para o professor se reorientar e se repositionar em relação às formas de trabalho pedagógico, quanto para o aluno rever suas atividades discentes.

Além disso, a avaliação que utiliza o método reflexivo TEM O VALOR DIALÉTICO DA AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO. Nesse caso, a ação avaliativa é mediação entre dois momentos de aprendizagem e se constitui, nela mesma, uma INSTÂNCIA DE APRENDIZAGEM.

A avaliação, nessa perspectiva, NÃO BUSCA OS ACERTOS PARA PONTUAÇÕES NEM OS ERROS PARA PENALIZAÇÕES. Há uma reconceituação do erro que "não é mais erro", mas, de fato, a não-aprendizagem. Classificada como ERRO COGNITIVO, A NÃO-APRENDIZAGEM significa que o aluno precisa de mais tempo, de procedimentos pedagógicos mais adequados à sua individualidade. A ANÁLISE DO PRÓPRIO ERRO É UMA ESTRATÉGIA POSITIVA DE APRENDIZAGEM.

O valor dialético da avaliação, enquanto

projeto pedagógico, pode negar momentaneamente a aprendizagem do aluno, mas não nega a sua capacidade. Pela RELATIVIZAÇÃO DAS SITUAÇÕES DE ERRO, a avaliação indica caminhos para o aluno percorrer. Percorrendo-os, o aluno aprende, desenvolvendo-se enquanto homem.

Os rituais avaliativos perdem seu significado quando utilizamos a reflexão, pois a importância da análise volta-se para o próprio aluno, para a AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA E CO-RESPONSÁVEL, enfatizando aluno e professor como agentes de uma ação, e não como objetos.

A co-responsabilidade nesse processo desenvolve a AUTONOMIA na conduta do aluno e do professor que se sentem CO-GESTORES do projeto pedagógico que impulsionam.

Resta saber, no entanto, se essa forma de avaliar é capaz de produzir UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE, conforme prevê o Art. 206 da Constituição: o ensino será ministrado com base no princípio da garantia do padrão de qualidade. Que padrão é esse?

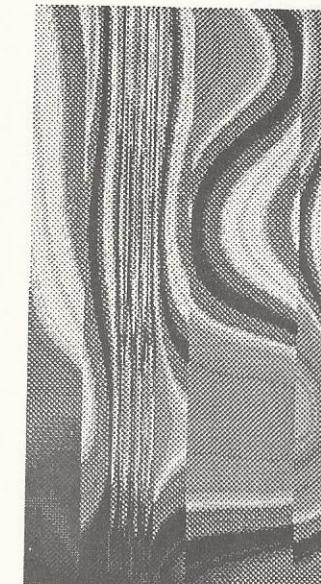
Na realidade, o padrão é avaliado pelo produto que a escola apresenta. Atualmente, a qualidade é vista, principalmente pela sociedade, como a educação capaz de PREPARAR O ALUNO PARA UM DESEMPENHOSATISFATÓRIO NOS VESTIBULARES, NAS PROFISSÕES.

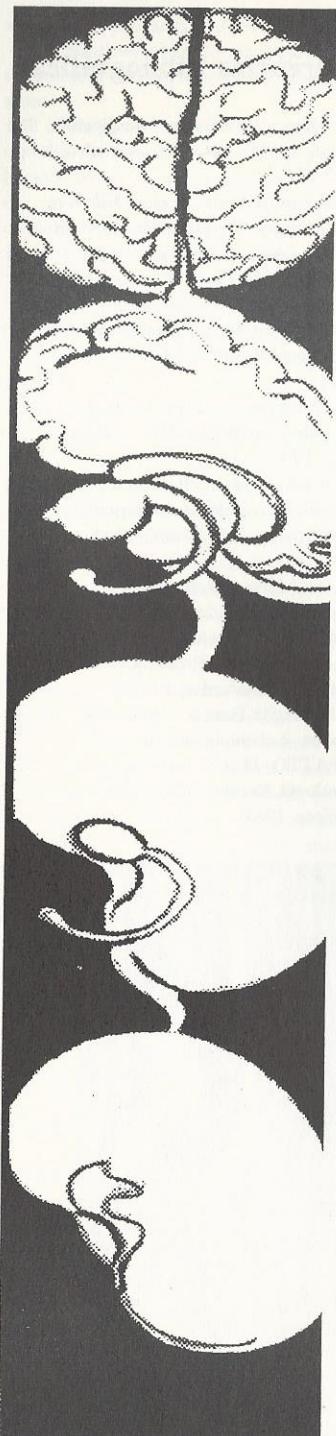
Como o percentual de aprovação no vestibular é mínimo, deve ser ele a maior meta da educação? Não seria ele uma PARTICULARIDADE? Não deveria a escola se preocupar com os ASPECTOS UNIVERSAIS que norteiam o projeto pedagógico?

Essas reflexões aqui desenvolvidas buscam caminhos possíveis para a ESCOLA NECESSÁRIA à nossa realidade social. São proposições estimuladoras para um novo caminhar. Para se ter sucesso, é preciso caminhar e essa iniciativa depende de querermos tentar. Poderemos cometer erros, mas os erros são fontes de aprendizagens. Se queremos aprender, precisamos tentar!

Referências Bibliográficas

- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1987.
- GARCIA, Regina Leite. A qualidade e o compromisso da qualidade. *Revista ANDE - Associação Nacional de Educação*, São Paulo, n. especial, p. 11-15, 1982.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: EPU, 1975.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Prática docente e avaliação*. Rio de Janeiro: ABT, 1990.
- RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola; o transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez, 1985.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio a teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.
- SOARES, Magda Becker. *Avaliação escolar e clientela escolar*. In: PATTI, M.H.S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Queiroz, 1981.





Por uma Revolução na Aprendizagem de Ciências

Santuza Abras

RESUMO:

Este artigo parte de algumas considerações a respeito dos problemas do ensino de Ciências e fala das tentativas de mudanças nos currículos, do fracasso do ensino em geral e em Ciências, das ondas de transformação pelas quais a humanidade passa, do novo homem que a era da tecnologia está exibindo e das contribuições que poderão ser dadas pelas instituições de ensino na formação deste novo homem. Pontua, também, a importância do respeito ao desenvolvimento do cérebro de maneira integral, como fator indispensável à educação, no terceiro milênio.

Por ter a chance de participar de um estágio integrado Faculdade/1º grau (séries iniciais do ensino fundamental) há mais ou menos dez semestres, pude fazer uma constatação que se repetiu na maioria das escolas atendidas, salvo muito honrosas exceções: as alunas não conseguiam, em uma semana de observação, assistir a nenhuma aula de Ciências.

Tomada por uma certa inquietude, resolvi analisar quais seriam as razões para que tal fenômeno acontecesse com tanta freqüência, em ambientes tão diferentes. Percebi, com clareza, que muito se tem discutido a respeito da ausência do ensino de Ciências no dia-a-dia escolar ou do caráter memorístico e enfadonho das aulas, quando estas ocorrem, na rotina da escola, mas pouco se tem feito para alterar este quadro.

Pesquisas confirmam que, embora cientistas e educadores sejam unânimes em dizer que um dos grandes objetivos do ensino de Ciências seja desenvolver o pensar de maneira lógica, crítica e criativa, os resultados estão longe de alcançar tal objetivo.

Ao procurar respostas para este questionamento, vamos nos deparar com explicações como:

1- as novas propostas curriculares são

“aceitas”, porém a leitura delas varia, gerando resultados diferentes.

2- os objetivos são aceitos, mas os professores estão despreparados para colocar as novas propostas em prática, seja porque as mesmas são elaboradas por pessoas, na sua maioria, alheias à sala de aula: seja porque os pressupostos das propostas nunca são discutidos nas escolas, onde o material é entregue para ser usado, indiferente de ter ou não um curso para capacitar os professores a usá-lo; seja porque, na primeira tentativa de uso, os professores, sem o embasamento teórico que fundamenta tais propostas, sentem-se inseguros e retornam às práticas tradicionais, abandonando os currículos mais atualizados por não ter onde se agarrar, ou seja, por uma questão de comodismo e por outros motivos que certamente existem no cotidiano escolar.

3- o tipo mais comum de aulas de Ciências existentes nas escolas é baseado em aulas expositivas normalmente apoiadas no livro didático, muitas vezes de qualidade duvidosa, em textos impressos e na memorização de fatos esparsos e desconexos que o aluno decora em listas enormes de nomes do corpo humano ou das partes da flor, fatos que sozinhos nada têm a ver com o contexto sócio-econômico-cultural do aluno, ensino para ser usado na hora das provas geralmente objetivas e depois abandonado, pois para nada serve.

4- nas séries iniciais do ensino fundamental, as aulas de Ciências acontecem de vez em quando, isto, quando acontecem. Igualmente no estágio integrado já citado, pude observar que o professor desenvolveu uma espécie de “medo” de trabalhar com Ciências, porque acredita que Ciências “é coisa de cientista” e que “cientista” é “um homem velho, de cabelos atrapalhados, de óculos, de guarda-pó branco, trancado num laboratório, descobrindo coisas das quais, nós, simples mortais, não entendemos”. (fala de alguns professores de escolas públicas e de alguns alunos de pedagogia)

5- há queixas constantes de que faltam laboratórios, equipamentos e materiais para as aulas práticas. (Embora existam escolas com laboratórios montados, que

nunca foram usados.)

6- as aulas de Ciências são dadas desvinculadas da realidade dos alunos e pouco se aproveita da contribuição que estes alunos poderiam trazer para enriquecer o conteúdo das referidas aulas. (A bagagem de conhecimentos trazida pelo aluno não é levada em conta pela escola.)

7- a prática interdisciplinar não é uma constante, levando as aulas de Ciências a um reducionismo que trata de fragmentos dos fenômenos, como se tudo o que nos rodeia, e nós mesmos, não formássemos este grande Universo, e como se cada disciplina vivesse desvinculada das outras, sem nenhum ponto de articulação que promova a integração das mesmas. Português e Matemática são priorizados numa tentativa de justificar que o importante é o aluno sair da escola “sabendo ler, escrever e contar”, sem a preocupação dele conhecer e transformar o ambiente em que vive.

8- o clima na sala de aula é tenso e as atividades de expressão oral praticamente inexistem, gerando alunos passivos, massificados, heterônomos e inativos, tanto intelectual quanto fisicamente, incapazes de enfrentar o menor problema que se lhes apresente.

9- o conceito de disciplina é rígido e não permite que o aluno opine ou troque idéias com seus pares em aulas participativas, que redundariam na produção de um conhecimento significativo que pudesse ter utilidade na vida real de quem aprende.

Se continuássemos a procurar razões para justificar o mau ensino de Ciências, certamente teríamos muito o que dizer. No entanto, não nos cabe aqui fazer uma crítica vazia e infundada, que não apresente alguma alternativa para alterar este estado de coisas. Na verdade, o que está em foco, não são somente os motivos acima expostos. Há algo muito mais amplo que necessita ser desvelado, para que nos aproximemos das verdadeiras razões do fracasso da aprendizagem em geral e de Ciências, em particular.

Sem nos esquecermos das razões políticas e históricas que sempre servem

de pano de fundo para as tendências que se avizinharam, não vamos nos deter nestes particulares, mas realizar com Alvin Toffler um salto rumo ao futuro, buscando um fio condutor que nos remeta a algumas respostas para as nossas futuras indagações, quando ele afirma que: "o mundo do século XXI terá um formato totalmente diferente de hoje."

Perplexos, podemos adiantar que, se não partirmos em busca de novas práticas pedagógicas mais comprometidas com os pressupostos desta nova era, estaremos mesmo perdidos!

Buscando, numa visão histórica, pontuar as grandes ondas de transformação pelas quais a humanidade já passou e continua passando, Toffler destaca a "1^a onda, como a revolução da agricultura que transformou os nômades em habitantes de vilas e criou uma nova forma de vida com a industrialização e a urbanização, trazendo a energia a vapor que deu força adicional ao homem, e a 3^a onda, como a revolução tecnológica ou da micro-eletrônica que estamos vivendo nos nossos dias, que teve início nos EEUU, há 40 anos, e que está mudando as pessoas, os valores, a comunicação e a estrutura da família e das organizações."

Neste momento, tudo muda. O conhecimento, a cultura geral passam a ser o fator mais importante da produção. Isto, associado a toda uma política humanizadora que valida no indivíduo, presença imprescindível e enriquecedora em todas as organizações, o que ele possui de singularidade, de criatividade e de talento. Afinal, o centro dessas mudanças localiza-se no homem e não na tecnologia.

A educação de massa foi gerada, atendendo a uma demanda da revolução industrial, que se situava numa visão de mundo baseada na uniformidade/conformidade, levando os indivíduos à padronização na mais pura visão mecanicista, como se todos fôssemos máquinas.

Na 3^a onda, este quadro tende a sofrer uma mudança radical, pois para alterar determinado produto basta reprogramar o computador, tornando, assim, a diversidade não só possível, mas barata. A sociedade de hoje tende a não se comportar como massa, daí os

investimentos em coisas individualizadas. (Até a própria moda, antes tão uniformizante, oferece tendências diversificadas que agradam aos vários gostos e atendem ao poder aquisitivo de cada um. Apenas a escola insiste em reproduzir a massificação e uniformização, com seus currículos ultrapassados e fragmentados, conforme demanda da era industrial.)

No que concerne à família, se na civilização agrária esta era ampla, pois necessitava-se de muitos braços para o cultivo, e na era industrial era nuclear: marido que trabalha fora, mulher que fica em casa e dois filhos. Hoje, na era tecnológica, a família caracteriza-se por mudanças como a desmassificação da estrutura nuclear, gerando configurações heterogêneas: ascenção da mulher ao mercado de trabalho (embora com muitas discriminações), mães solteiras, casais separados, casais sem filhos, novas famílias formadas de filhos de um e do outro parceiro e filhos comuns da nova união. Enfim, mudanças muito rápidas para uma sociedade tradicional, onde a escola continua a preconizar que o único tipo de família correto é a família nuclear.

Na terceira onda, o trabalho é menos manual e mais mental.

Para este momento da economia do futuro são previstas mudanças dinâmicas, pois este período é turbulento, revolucionário.

Faz-se necessário que a educação busque abordagens pedagógicas que privilegiem o "pensar crítico" (como sempre preconizam os objetivos de ensino de Ciências, mas que dificilmente os educadores colocam em prática, atendendo ao cognitivo, em forma de informações soltas, sem sentido e pouco significativas) e a dimensão lúdica (segundo Schiller, "o impulso lúdico é a concepção que demonstra ser a natureza humana mista, ou seja, dotada não apenas pela razão, mas de razão e sensibilidade. Para ele, o "impulso lúdico" é a atuação conjunta do "impulso sensível" e do "impulso formal". É a ação recíproca entre estes dois impulsos que cria no homem a idéia de humanidade."). Privilegiar estes dois aspectos significa, em suma, afirmar que, "sem forma", não há matéria e sem

matéria não há forma" e significa, igualmente, compatibilizar-se com os novos paradigmas emergentes no panorama mundial.

Embora a realidade brasileira seja muito diferente da dos países desenvolvidos, nada nos impede de ensaiarmos um referencial de educação que referente práticas mais inovadoras, que faça da produção do conhecimento instrumento de progresso dos seres humanos, pois a tecnologia depende deste conhecimento para ser usada; que aponte para a divergência de opiniões e para o conflito de hipóteses, até que se produza um conhecimento coletivo, com a participação dos alunos como sujeitos construtores da própria história.

Se formos analisar nossos métodos de ensino, perceberemos, atônitos, que longe de estarmos na era da informática na escola, ainda persistimos na "educação bancária", onde o professor fala e o aluno ouve e obedece, salvo exceções. Para Caniato (1989) "só podemos esperar que os nossos jovens se tornem bem treinados SENTISTAS, dificilmente cientistas ou mesmo cidadãos atuantes. Afinal a escola parece mais empenhada em desenvolver as faculdades SENTANTES, que as faculdades PENSANTES dos alunos."

Como formar alunos preparados para enfrentar os desafios e a imprevisibilidade da 3^a onda, com este sistema educacional vigente no país, voltado ainda para as demandas da revolução industrial?

Como conscientizar o educador de que ele, sem saber, tem sido o maior reproduutor das idéias limitadoras deste mesmo sistema, quando não questiona, não se capacita mais para adquirir argumentação sólida para mudar, quando apenas repete o que lhe vem passado de cima para baixo em termos de saber sistematizado, sem colocar em dúvida a validade de tudo isso para a formação dos futuros cidadãos?

Como formar o trabalhador oferecendo-lhe oportunidades reais de desenvolvimento de suas habilidades, de interação, de exercício da autonomia e do auto-desenvolvimento?

Para Machado (1993) "percebe-se, atualmente, uma forte indicação de que o padrão de qualificação atual aponta para trabalhadores flexíveis, capazes de lidar

com várias funções, de integrar-se a diferentes formas de agregação e mobilização de trabalhos.

Demanda-se responsabilidade em função da sensibilidade e custo dos equipamentos, cooperação, organização, equilíbrio, disciplina, atenção às normas, concentração, previsão, assiduidade e consciência dos atos praticados. Fala-se ainda que os trabalhadores de agora devem mostrar abertura, criatividade, motivação, iniciativa, curiosidade, vontade de aprender e de buscar soluções. É interessante observar o quanto pesam neste perfil as variáveis do tipo comportamental."

Há que se mudar a perspectiva pedagógica do aprender a fazer, para outra que permita o "aprender a aprender" (Demo, 1992). Para que isto ocorra é necessária o desenvolvimento das habilidades intelectuais gerais e fundamentais ao emprego de estruturas lógicas inerentes a métodos e teorias. Igualmente necessário torna-se o despertar da consciência e de valores emancipadores do ser humano, quais sejam autonomia e liberdade que são pré-condições fundamentais ao exercício da nova competência grupal e aos novos hábitos de trabalho, para a construção de um novo tipo de saber.

Após estas considerações, reportamo-nos ao tipo de educação que é veiculado por nossas escolas ainda hoje, tipo completamente incompatível com a formação do sujeito preconizado pelos autores citados neste texto, para atuar conscientemente e produtivamente nesta era tecnológica em que vivemos.

Para Max Neef (1991) "é preciso combinar o saber com o compreender" numa tentativa de tornar o homem menos limitado frente às questões ecológicas e às questões do seu tempo.

Baseada ainda na era industrial, burocrática e departamentalizada, a educação mantém sua visão cartesiana de mundo, baseando seus currículos na fragmentação do conhecimento, ao fragmentar as disciplinas em áreas estanques, elegendo disciplinas nobres e não nobres, e tratando os alunos de forma massificada e homogênea, sem

se preocupar com as diferenças sociais, intelectuais e morais de cada um, mas com o objetivo precípua de "transmitir conhecimentos."

Evidentemente que este momento revolucionário na economia do futuro pede trabalhadores formados de uma maneira bem diferente desta que vem sendo utilizada até nossos dias.

Muitas escolas tentam fazer reformas, a maioria sem sucesso. Isto se justifica porque, quando há insatisfação no ensino, a primeira providência é mudar o currículo. Apesar de várias discussões de comissões formadas para tal empreendimento, estas concluem que é preciso modificar objetivos, retirar disciplinas, acrescentar novas, remanejar a carga horária, rever conteúdos. E eis aí o novo currículo. Porém, pouco tempo depois, as insatisfações voltam a surgir e a história se repete. Por que será que isto ocorre?

Seria no mínimo simplista tentar encontrar respostas rápidas para esta pergunta. O que se pode fazer é argumentar no sentido de perceber que os currículos são quase sempre reformulados sem que as bases sejam ouvidas, sem levar em conta o contexto do qual elas fazem parte, sendo tratados isoladamente. No que diz respeito à sua análise, esta é quase sempre burocrática, sem referências e sem pressupostos claros que a norteiem. Confunde-se currículo com elenco de disciplinas, quando estas, na verdade, são instrumentos curriculares. Ademais, ao proceder a estas mudanças, as pessoas envolvidas costumam se ater a uma única ênfase curricular, vendo as outras ênfases como distorções, esquecendo-se de que elas funcionam como paradigmas ou sistemas de referência para quem as utiliza.

Roberts (1982) sugere que "há sete possíveis ênfases curriculares, quais sejam: a ênfase da "ciência do cotidiano" (o aluno deve aprender a aplicar os princípios e generalizações aprendidos nas aulas de Ciências na compreensão e controle de fenômenos e problemas do dia-a-dia); a ênfase da "estrutura da ciência" (a essência desta ênfase é um conjunto de mensagens sobre como a ciência funciona intelectualmente em seu crescimento e desenvolvimento); a ênfase da "ciência, tecnologia e sociedade", CTS, (concentra-se nas limitações da ciência para tratar com assuntos práticos); a ênfase do

"desenvolvimento de habilidades científicas" (desenvolvimento de habilidades fundamentais necessárias em atividades científicas. O objetivo não é o acúmulo de conhecimentos, mas a competência no uso dos processos que são básicos a todas as ciências); a ênfase das "explicações corretas" (algumas idéias são aceitas pela comunidade científica, outras, não. Esta ênfase diz que a instrução deve transmitir com segurança, ao aluno, um conjunto de idéias, explicações corretas, aceitas pela comunidade científica); a ênfase do "indivíduo como explicador" (o estudante recebe a mensagem de que a humanidade da ciência é a sua própria humanidade e que ele também é um explicador de eventos...) e, finalmente, a ênfase da "fundamentação sólida" (nesta ênfase, o ensino de ciências no próximo nível de escolarização, isto é, a ciência na escola primária é uma preparação para o estudo de ciências na escola secundária que, por sua vez, é fundamento para alguma finalidade futura. O citado autor ainda sugere que um programa de ensino de Ciências seria tanto mais relevante, quanto mais expusesse os alunos às diferentes ênfases curriculares. Esta flexibilidade é limitada pela adoção dos livros didáticos, que, via de regra, tendem a incorporar somente uma ou duas ênfases, preferencialmente a das "explicações corretas" e a da "ciência do cotidiano". No caso dos professores, a tendência é para a ênfase da "estrutura da ciência". Outras ênfases são vistas como distorções da "coisa verdadeira" ou descartadas como CIÉNCIA APLICADA e não ciência. Neste sentido, estas ênfases tendem a cristalizar comportamentos de professores que, formados em determinadas ênfases, não conseguem se libertar delas ou aceitar que combiná-las entre si pode ser legítimo e mais produtivo. Produz-se aí o que podemos chamar de circularidade, ou seja, o professor aprende de um jeito e continua formando os futuros professores deste mesmo jeito, e assim, sucessivamente.

Moreira (1987) acrescenta uma outra possibilidade que não se constitui

numa ênfase propriamente dita, mas numa integração de várias delas, formando o que ele chama de "ciência integrada", destacando, aí, o caráter unitário da ciência, no sentido de que os processos são os mesmos nas diversas disciplinas científicas e, portanto, que haveria um acerto pedagógico em adotar tal "ênfase".

Numa tentativa de definir o que seria um currículo ou um curso de ciência integrada, Frey os apresenta como "um sistema de ensino que contém informações extraídas de disciplinas científicas ou relacionadas a elas."

Moreira (1987) acredita que esta ênfase parece ser mais viável nos níveis elementares de ensino, do que nos outros níveis. Supõe que esta postura não possa ser mantida em níveis secundários e superiores, sem que a natureza própria de disciplinas como a Física, a Química e a Biologia se descharacterize. Porém o autor propõe que mesmo uma organização curricular, que faça clara distinção entre as disciplinas científicas, poderia praticar a integração do ensino, fundamentando-o adequadamente em uma seqüência coerente de ênfases curriculares, até mesmo quanto à idéia de unidade fundamental da Ciência.

Para Samples (1990) "a educação de jovens é um item de extrema importância neste momento de mudanças, porque aí estarão sendo preparados aqueles que governarão o planeta em tempos repletos de oportunidades, mas também de perigos e desafios." Esta afirmativa nos faz concluir que, além de investir nas reformulações curriculares, temos que investir no novo homem.

Na opinião de Samples (1990), segundo pesquisas atuais, "não estamos limitados aos tradicionais cinco sentidos". Alguns pesquisadores acham que possuímos muito mais.

QUADRO DOS SENTIDOS

| | |
|----------------------|--------------------------------------|
| Visão | Luz visível |
| Audição | Vibrações no ar |
| Tacto | Contato táctil |
| Paladar | Químico-molecular |
| Olfato | Olfativo-molecular |
| Equilíbrio-movimento | Cinestésico-geotrópico |
| Vestibular | Movimento repetitivo |
| Temperatura | Movimento molecular |
| Dor | Nocicepção |
| Imaginação eidética | Retenção neuroelétrica de imagens |
| Magnético | Orientação ferro-magnética |
| Infravermelho | Ondas longas eletromagnéticas |
| Ultravioleta | Ondas curtas eletromagnéticas |
| Iônico | Descarga iônica transportada pelo ar |
| Vômero-nasal | Sentido feromônico |
| Proximal | Proximidade física |
| Elétrico | Descarga de superfície |
| Barométrico | Pressão atmosférica |
| Geovariométrico | Sentido de diferença de massa |

FONTE: Mente aberta, mente integral-Bob Samples-Editora Gaia-1990.

Todas as crianças, por não saberem ainda quais os sentidos considerados "apropriados", usam esses sentidos livremente, até que sejam "ensinadas" a reagir na vida usando a limitada esfera aceita pela sociedade. O prazer que a criança obtém da riqueza desse mundo multissensorial dura pouco, pois logo que aprende a falar e a andar, o processo de ensino inicia sua dominação. O brincar dá lugar a regras de conduta e códigos de conformidades definidos culturalmente. As crianças percebem (mas não falam) que o sentido que produzem dentro de si próprias não é tão importante quanto aquele concebido pelos outros. A escola institucionaliza o mundo do "sentido externo", o sentido da cultura, mais do que o sentido interior da criança, pois a brincadeira tem ainda menos sentido do que o trabalho.

Atualmente, algumas tentativas isoladas têm apontado para mudanças neste particular. A meta do ensino deve ser algo mais do que a mera aquisição de conhecimentos básicos pelo aluno. Precisamos ampliar a compaixão, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a consciência crítica e a criatividade nas escolas, para além das virtudes iniciadas no lar.

Os alunos de qualquer idade precisam ter permissão para usarem todas as suas aptidões e as potencialidades do paradigma cérebromente.

Fuller descreve: "se você desenhar um círculo na areia e estudar só o que está em seu interior, terá uma perspectiva de sistema fechado. Se estudar o que está dentro e tudo o que está fora do círculo, então esta será uma perspectiva de sistema aberto."

A ciência contemporânea encoraja uma era totalmente nova de investigação, porque alguns cientistas estão vendo os velhos conhecimentos com outros olhos.

Samples (1990) postula "uma abordagem que complete o estímulo, a intensificação e o respeito para com a vivência de sistemas abertos pelas crianças. Dessa forma pais e professores poderão, numa perspectiva de sistema aberto, explorar conceitos de maneira livre, mas respeitosa. O sistema fechado fornece a resposta específica, enquanto o sistema aberto expande essas possibilidades.

Num sistema aberto a criança não aprende fatos, mas relações."

Para Samples (1990) "todo ser humano é um sistema aberto e a mente do homem é o supremo sistema aberto."

Jantsch, um estudioso de sistemas, "admitiu a possibilidade de duas formas principais de consciência: virtual e reflexiva. Consciência virtual é a forma inata que governa as relações das partículas subatômicas, átomos, moléculas e outros elementos mais complexos da natureza. Ela "orienta" a água (H₂O) para que esta se forme exatamente igual, seja num lago no Colorado, seja numa geleira no Tibete ou Marte. Pode-se dizer que a consciência virtual é a ação que o Universo exerce sobre nós e a consciência reflexiva é a ação que nós exercemos sobre o Universo."

Piaget chamou a consciência reflexiva de pensamento operacional formal.

Voltando aos sistemas abertos e fechados, o paradigma cérebro-mente, constituído de consciência virtual e reflexiva, nos preparou para sermos pensadores do tipo de sistema aberto. No entanto, a mente humana foi ensinada a negar seu verdadeiro paradigma, aceitando a limitação e restrição permanentes.

A escola, santuário das "respostas prontas", nega-se a perceber que a ciência e a tecnologia avançam numa velocidade meteórica, e engatinha na direção de uma postura mais crítica e transformadora por parte de educadores e alunos, desconhecendo as possibilidades dos sistemas abertos que significam um caminho em direção a cidadãos mais conscientes e felizes por não irem contra a própria natureza.

Historicamente, o hemisfério cerebral esquerdo passou a ser chamado de hemisfério principal e o direito de secundário. Essa terminologia reflete o poder da prioridade da linguagem e da lógica de expressão.

Nos últimos 20 anos, os neurofisiologistas têm examinado esta lateralização cerebral, e pesquisadores famosos como Joseph Bogen, Michael Gazzaniga, David Galin e Robert Ornstein têm conduzido este estudo, mas talvez Roger Sperry, ganhador do prêmio Nobel de 1981, seja o mais

brilhante entre eles. Tais cientistas e outros nos deram provas convincentes de que os dois hemisférios do cérebro realmente estabelecem uma divisão de trabalho. O córtex esquerdo se especializa nos processos racionais, lógicos, lineares, sequenciais e ordenados no tempo. O hemisfério direito, na maioria dos indivíduos, se especializa em funções analógicas, metafóricas, holísticas, visuais espaciais e sintonizadoras. As pesquisas demonstram que os dois hemisférios funcionam de um modo complementar e que, embora a prevalência de um sobre o outro se expresse, principalmente em estilos de aprendizagem, de ensino, de vida e de solução de problemas, o ser humano não pode jamais abandonar a influência de um ou do outro hemisfério.

Vários neurocientistas descrevem a escola como uma instituição criada para desenvolver apenas "meio-cérebro" e, talvez, os questionamentos levantados no início deste texto possam ser solucionados, em parte, pelo respeito ao cérebro integral, pois, segundo Samples: "quando a escola respeita o cérebro integral, todas as crianças se beneficiam."

Certamente que os educadores para respeitarem o cérebro integral de seus alunos precisam resgatar a outra metade de seus próprios cérebros, influenciados e educados numa visão reducionista e mecanicista com o primado da razão, em detrimento da emoção.

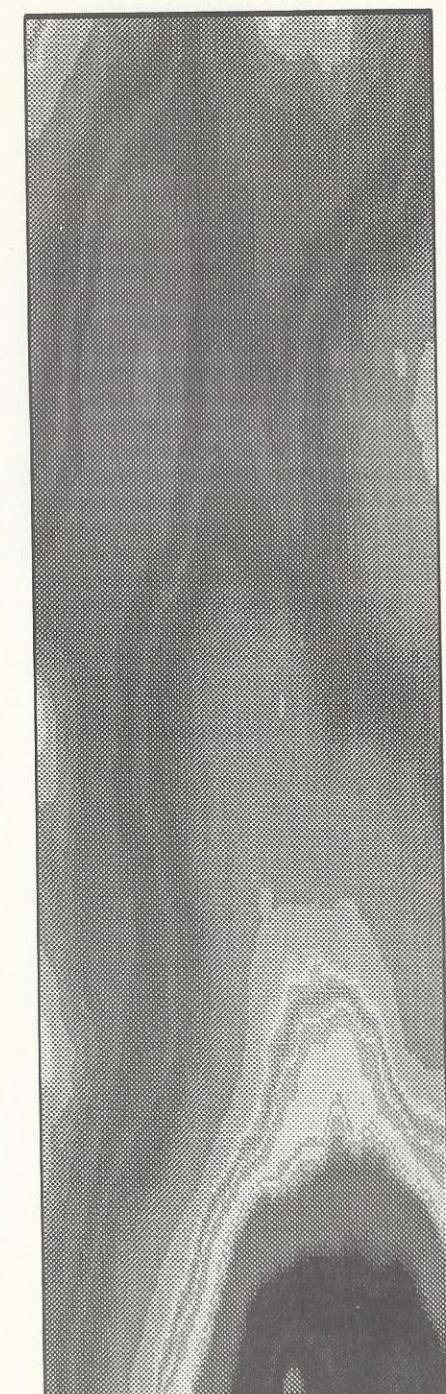
Se tomarmos como um dos pressupostos de um novo currículo de Ciências que a sociedade evoluiu de uma estrutura industrial para uma estrutura pós-industrial, será necessário reinventar muitas de nossas instituições mais importantes, entre elas, a ESCOLA.

"Se eu forçar uma criança a ver o mundo conforme os padrões estreitos de minha história e perspectivas, perderei a oportunidade de ser um verdadeiro mestre."

Bob Samples

Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência*. 3ed., São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CANIATO, Rodolfo. *Consciência na Educação: ideário e prática de uma alternativa brasileira para o ensino da ciência*. 2. ed., Campinas: Papirus, 1989.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação: ciência, sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1993.
- FULLER, R. Buckminster. *SPYNER-GETICS: Exploration in the geometry of thinking*. New York: Macmillan, 1975.
- JANTSCH, Erich. *The self organising universe: scientific and human implications of the emerging paradigm of evolution*. New York: Pergamon press, 1980.
- MOREIRA, Marco Antônio. *Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos*. São Paulo: Moraes, 1985.
- MOURA, Dácio Guimarães. *A dimensão ludica no ensino de ciências: atividades práticas como elemento de realização lúdica*. Tese(Doutorado em Educação) FAE da USP, São Paulo, 1993.
- NEEF, Max. *Ciência, Educação e Ecologia*. Belo Horizonte: Instituto Nêmeses. p. 35 - 43. 1992.
- NOVAES, Maria Helena. *A psicologia escolar e o século XXI: uma visão transdisciplinar*. Artigo do II Congresso de Psicologia Educacional.
- ROBERTS, D. A. developing the concept of "curriculum emphases" in science education. *Scienc Education*. 66 (2): 243-260, 1982.
- SAMPLES, Bob. *Mente aberta, mente integral: uma visão holonômica*. Trad Cacilda Rainho Ferrante, São Paulo: Gaia, 1990.
- SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. Trad. R. Schwarz/M. Suzuki, São Paulo: Iluminuras, 1989.
- TOFFLER, Alvin. *A 3^a onda*. 1984
- WEIL, Pierre et al. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo: Summus, 1993.



A Escola do Futuro: Qualidade como Passaporte

MARINA GOMIDE LEITE
MAURICIO TANNUS DIAS

RESUMO

O artigo enfoca *A Escola como prestadora de serviços educacionais e, nessa medida, sinaliza que a efetividade de seu papel dependerá da capacidade de modernização institucional. Procurando abordar os pontos básicos para a implantação de um Programa de Qualidade e Produtividade, considera estratégico o investimento na reformulação técnica-administrativa de cada unidade, abordando todos os seus subsistemas para atingir metas de auto-sustentação na busca de excelência. Propõe maior sintonia paradigmática com a prática empresarial, apresenta aspectos a serem revisados, seja na gestão dos recursos ou na identificação das necessidades multifacetadas da sua clientela, relevando a importância de ações gerenciais centradas em resultados e legitimadas pela participação da sociedade.*

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO

Começam a soprar forte os ventos da modernização nas escolas, sejam da rede pública, sejam do sistema privado. Qualidade tornou-se o tema central de seminários, congressos e palestras, atraindo sempre expressivo número de pessoas:

educadores, empresários e representantes do governo.

Na verdade, a base que sustenta todo o Programa de Qualidade e Produtividade é a Educação. Dos 14 pontos ressaltados por Deming - idealizador do método - pelo menos três orientam para que as empresas cuidem da Educação e Treinamento, reciclagens periódicas e formação de lideranças educadoras. Enquanto as empresas procuram recuperar esses conselhos, as escolas têm-se distanciado do seu objetivo, mantendo-se voltadas para o mais perverso sistema de adestramento.

Educar para a Qualidade exige Qualidade em Educação. Desde a proposta disciplinadora dos primeiros graus escolares até a produção, meramente cartorial, de teses para aquisição de titulação, toda a política educacional deverá ser revista para assegurar a modernização e competitividade brasileira inspirada no Programa Nacional de Qualidade e Produtividade.

Integrar escola-empresa implica não apenas no maior diálogo entre as duas instituições, mas na formatação de estratégias que completem o homem e a sociedade como maiores beneficiários.

Nas últimas três décadas, o ensino sofreu significativos golpes: diminuição de verbas, exílio de grandes educadores, evasão de professores que buscavam dignidade e salários, destruição de prédios, falta de incentivo à pesquisa, desasco com seus recursos (humanos, tecnológicos, materiais) e clientela.

Nesse mesmo período crescia a industrialização no país que, para suprir necessidade de mão-de-obra técnico-operacional, completava a formação técnica, administrativa e operacional em centros de treinamento, adestrando para tarefas (e não educando para a cidadania), intensificava a alienação no trabalho.

Gradativamente as instituições de ensino, procurando atender às necessidades do mercado de mão-de-obra, tornavam-se os Centros de Treinamento das empresas, distanciando-se ainda do seu principal cliente: a sociedade.

Mudanças de currículo, desaparecimento de disciplinas que valorizavam as humanidades, corpo docente inexperiente e alunos que buscavam, apenas, título como forma de conseguir melhor salário foram amortecendo a influência da escola na preparação para a cidadania.

Entretanto, existe uma mobilização

indicando que a Escola, amplamente considerada, apesar dos problemas estruturais com que convive, resolveu parcerizar recursos e esforços com a Comunidade para obter velocidade na implementação de projetos de melhoria. Sem dúvida, trata-se de um grande passo, mesmo porque as discussões não têm sido rasas: giram em torno do novo projeto de uma lei de Diretrizes e Bases para a Educação: dos aspectos metodológicos de ensino-aprendizagem; de velhos dilemas entre publicistas e privatistas, assuntos de singular relevo desde que contextualizados no plano das políticas educacionais.

O QUADRO NÃO É NEGRO

Avanços significativos, entretanto, só serão observados, na prática, quando a Escola conseguir materializar-se como uma instituição vocacionada para a clientela, não só atendendo no dia-a-dia aos públicos envolvidos nas diversas atividades que realiza mas, principalmente, antecipando-se às suas necessidades, originadas de um mundo em constante mutação em que a abordagem cultural que o indivíduo carrega é o instrumento básico para sua adaptação à sociedade, de maneira plena e produtiva. A importância e imprescindibilidade do serviço que presta lhe confere, assim, o status de veículo essencial do desenvolvimento humano e da riqueza das nações.

Para cumprir seu papel de forma excelente, cada unidade escolar deverá ser capaz de absorver três pressupostos fundamentais no direcionamento de suas ações:

- Visão estratégica
- Foco no Cliente
- Gestão para a Qualidade

Visão Estratégica de “Serviço”

Os administradores contemporâneos têm enfrentado o sério desafio de caracterizar, de modo acurado, “serviço”, especialmente por causa de sua intangibilidade e por estar estreitamente vinculado a eventos de interação humana, de certa forma imprevisíveis e, portanto, de complexibilidade intrínseca. Outro dificultador reside no fato de que a peculiaridade das organizações gera uma gama de indicadores totalmente diferenciada entre si para identificar padrões de desempenho desejáveis junto aos clientes. Estudos do assunto, como o autor americano Karl Albrecht, assim o explica: “um serviço é profundamente diferente de um produto físico... é o

resultado psicológico e fundamentalmente pessoal, ao passo que um produto físico é geralmente impessoal quanto a seu impacto sobre o cliente.” E acrescenta: “seus funcionários são seu primeiro mercado; você precisa primeiro convencê-los da ideia de serviço, ou eles nunca a conseguiram passar a seus clientes. Observações como estas nos remetem ao que chamamos de “visão estratégica de serviço”. Toda a equipe da escola - diretores, corpo docente, auxiliares administrativos - precisam estar conscientizados de que a prestação de serviços de qualidade depende de um esforço cooperativo derivado do compromisso com a missão de educar que lhes é comum, independentemente das funções exercidas. A Diretoria deve formalizar tal crença em, pelo menos, dois momentos distintos: o primeiro quando detonar, via definição de uma Política de Qualidade, o projeto de modernização; o segundo quando aprovar critérios de mensuração visíveis de satisfação do seu público-alvo gerada pelo corpo funcional de sua Escola.

Foco no Cliente

Quem é o cliente dessa escola? Aparentemente a obviedade da resposta está na constatação de que “são os próprios alunos, a sociedade e os pais que dependem desse serviço para sua sobrevivência no futuro”, como bem o disse o Professor Vicente Falconi Campos. Se, no entanto, atentarmos para a frase interrogativa, vamos deparar com o grifo no pronome demonstrativo “dessa”. Isso faz a diferença: os alunos e pais daqui não possuem o mesmo perfil dos de lá e o seu diálogo com a sociedade se processa de forma diferente em cada território, seja pelo poder aquisitivo, pela cultura do lugar; enfim, pela maneira singular de entender a vida no plano pessoal ou profissional. O primeiro passo rumo à busca da excelência quando se trata de focalizar o usuário e conhecê-la em seus anseios específicos, evitando utilizar referências universais que perigam recair em padronizações de efeitos perversos a personalização do atendimento.

Não estamos nos referindo à formatação, por exemplo, de um currículo especial para cada unidade escolar, não só por ferir a legislação vigente, mas porque veda a possibilidade de transferência ou dificulta a compreensão do aluno de temática estranha à sua origem. Pelo contrário, a atenção às normas de caráter geral deve ser preservada. O que se espera, porém, é que o pano de fundo do processo educativo seja o contexto sócio-histórico-regional da clientela. A linha construtivista dos psicólogos soviéticos, da qual compartilhamos, privilegia uma linguagem pedagógica resultada da intervenção

sistemática, organizada e deliberada de educadores mas conectada com a seara social. Em campo neutro, a aprendizagem se desumaniza e a transmissão de conhecimento se mostra inoperante. As visões setoriais, não setorizadas, com a perspectiva de mundo devem conviver pacificamente na ambição escolar, não só enquanto método, mas, também, como aplicação dos conteúdos programáticos. Na prática, uma pesquisa do perfil local realizada pela escola, enriquecida por entrevistas e discussões com alunos, representantes comunitários e pais, evidenciará suas preferências e expectativas que devem ser, ainda, objeto de debates entre os professores, considerados como linha de frente para a definição da sistemática de ensino-aprendizagem mais adequada, incluindo outros temas no currículo original. Esse canal de comunicação precisa manter-se como uma espécie de "hot line", permanentemente ligada em sala de aula ou em reuniões com as partes envolvidas para evitar esclerosar as informações. Um subproduto de inequívoco valor é o pleno envolvimento dos clientes com os fornecedores do serviço educacional e a possibilidade da imediata correção de rota quando alguma ação não estiver conforme.

O corpo discente sentirá prazer em estudar; os professores e administradores da escola certamente desenvolverão seu potencial criativo; os pais tenderão a cumprir melhor sua tarefa primordial de educação dos filhos pelo sentido de complementariedade, não de confronto, casa-escola; e a comunidade sairá ganhando pela influência de agentes de transformação social em todos os níveis, divulgando uma cultura de inteireza e de participação.

Gestão Para a Qualidade

Não basta, no entanto, que a Direção trace uma Política (estratégia) de Qualidade e nem mesmo que sua equipe funcional se comprometa, sinceramente, em focalizar o cliente. Os sistemas administrativos devem responder, com eficiência e eficácia, à mudança pretendida porque dela são parte integrante.

A aplicação de modernas tecnologias de gestão atinge campos diferenciados do

"modus operandi" da escola e deve incorporar as duas dimensões antes delimitadas: visão estratégica de "serviço" e foco no cliente.

Bases Para Um Programa de Qualidade em Educação

1) ESTABELECIMENTO DE DIRETRIZES

De acordo com o Programa Nacional de Qualidade e Produtividade torna-se fundamental a definição de um Plano de Gestão para a Qualidade (ISO 9004). A elaboração de políticas e diretrizes, a formulação de objetivos de médio e longo prazo devem ser definidas pelo Ministério de Educação, Secretarias Estaduais e Municipais, no caso do ensino público, ou pelos empresários da área privada. Em qualquer caso, o compromisso com o cliente (sociedade, cidadão e mercado de mão-de-obra) deverá ser renovado e consolidado em ações que visem à democratização do conhecimento, considerando as demandas do segmento a ser atendido e da sociedade como um todo.

2) CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL

Deteriorado pelos muitos anos de descaso, os profissionais da área carecem de reciclagem ou, até mesmo, de formação para o exercício da profissão. Ao reafirmar a vocação e o compromisso com a educação, o professor deverá estar devidamente instrumentalizado para obter a capacitação profissional por métodos modernos e criativos que cativem o aluno, evitem a evasão e atendam às demandas técnicas e sociais inerentes à missão da instituição de ensino.

3) INOVAÇÃO METODOLÓGICA

Fundamental para a recuperação do prestígio e da valorização do certificado é a substituição da educação bancária (adestramento) pela educação problematizadora, que privilegie a descoberta, o entusiasmo pelo saber e a visão crítica do objeto. A educação

libertadora far-se-á através do respeito às diferenças humanas, da personalização de atendimento e do acompanhamento eficaz dos resultados. Somente métodos inovadores conduzidos com eficácia por profissionais comprometidos podem vencer o desafio da massificação e esterilidade do ensino em todos os níveis.

4) ADMINISTRAÇÃO DOS RECURSOS

Paralelamente às reclamações quanto à falta de verba, pode-se observar o mau uso dos recursos nas instituições de ensino. Desperdício de materiais (giz, papel, canetas, etc), má conservação de máquinas, equipamentos e recursos audiovisuais e didáticos, descaso com a manutenção preventiva dos prédios, livros amontoados, espaço físico mal aproveitado, preocupação com o consumo desnecessário de água, energia elétrica, ociosidade das dependências e tantos outros mais elevam as cifras da carência. A administração dos recursos de forma racional permitirá investimento em outras áreas da educação (pesquisa, métodos, equipamentos, treinamentos, etc.).

5) GERENCIAMENTO DA ESCOLA

Considera-se o gerenciamento o item mais difícil. Envolvendo a administração de todas as atividades ali desenvolvidas, o gerente ou diretor da escola nem sempre tem a dimensão exata do que se espera dele.

Dentre as funções que garantem a excelência se destacam:

a) Relação com o cliente: saber o que a comunidade necessita, o que ela entende por qualidade em educação, o que a comunidade entende por pontos fracos e fortes, enfim, agir coerentemente com o princípio de que, como prestadora de serviços, sua meta principal é o atendimento das demandas da sociedade. Isso não significa perder a autoridade técnica e ceder aos caprichos de uma comunidade sem visão crítica da realidade (muitas vezes os técnicos se assenhoram do conhecimento da realidade). Antes, é cumprir uma outra obrigação profissional: permitir à comunidade o

conhecimento da realidade sempre conjuntural e multifacetada.

b) Desenvolvimento dos Recursos Humanos: nas empresas que buscam a tão falada Qualidade e Produtividade já se sabe, com toda certeza, da importância das gerências educadoras e dos agentes multiplicadores da nova cultura, fatores básicos da Educação para a Qualidade. Seria um contrasenso se a própria Escola não compartilhasse dessa crença. O educador é um profissional (ou pelo menos, deveria ser) altamente especializado e, como tal, necessita de atualização, ambição e participação nas decisões que impactam profundamente em seu trabalho e em seus clientes (alunos). Programas que valorizem os recursos humanos em seus aspectos pessoais e profissionais deverão ser levados a cabo independentemente da disponibilidade financeira. Aliás, a falta de verba, embora perversa, não deve servir de desculpa para a estagnação em uma espiral de baixa qualidade e insatisfação. Gerenciar a escassez exige maior competência que gerenciar abundância e essa idéia deve nortear todo o desenvolvimento gerencial.

Além de programas de adequação salarial, benefícios, reconhecimento, treinamento e acompanhamento do desempenho do profissional, um desafio especialmente importante nas escolas públicas deve ser encarado pelo gerente/diretor: as relações interpessoais.

A dificuldade de se manter um relacionamento saudável, de companheirismo e ajuda é tremendamente perceptível em grande parte das instituições de ensino. Isso se torna mais grave quando considerado que a missão EDUCAR extrapola a proposta de ensino-aprendizagem. O aluno não está imune àquilo que acontece fora da sala. Dissenções entre pessoas e áreas provocam reações que interferem desde os resultados operacionais até o desenvolvimento da cidadania. Solução: desenvolvimento de equipes. O desenvolvimento dos recursos humanos deve ser tratado com maior seriedade, uma vez que a essência dos serviços em educação dependem fundamentalmente da competência técnica e HUMANA dos profissionais com eles envolvidos.

c) Identificação de Novas Estratégicas: uma vez instalado o processo de participação na administração escolar, o

gerente/diretor observará um aumento do senso de responsabilidade de todos pela instituição. Desenvolvendo os trabalhos com maior autonomia, seguros dos objetivos a serem alcançados, a equipe permitirá o verdadeiro gerenciamento da unidade de negócio - afinal, a escola é uma empresa que pode e deve se preocupar com a autosustentação.

Nesse ponto, o gerente/diretor poderá se voltar para o cenário externo à busca de novas tecnologias, de estratégias mais ousadas em educação, ampliando o "menu" de alternativas para o atendimento de qualidade e a clientela, democratizando o conhecimento e a educação.

Explorando cuidadosamente o mercado, especialmente as organizações de trabalho, observará novas estratégias como, por exemplo, o ensino a distância, a utilização de jogos e simulações no processo de ensino-aprendizagem, a informática e um sem número de recursos auxiliares que poderão aumentar a eficácia e o padrão de excelência em seu negócio.

CONCLUSÃO

Os paradigmas que sustentam ainda hoje a administração de instituições de ensino podem considerar esta proposta como uma descaracterização de sua missão. Podem, até mesmo, percebê-la como um retrocesso fora da realidade, uma simplificação irresponsável do desafio de educar. A resistência à mudança, essa relutância à troca de referenciais, é natural.

Se houver alternativas mais adequadas do que o proposto quanto ao atendimento da sociedade, serão bem vindas.

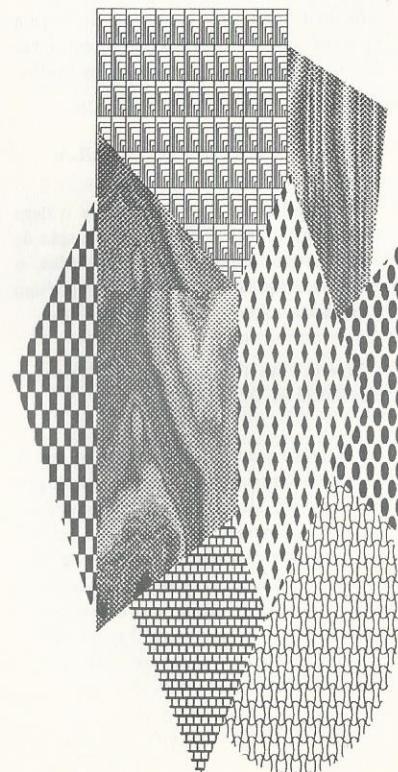
Uma trégua é necessária para que não sejam inventadas segundas intenções. Coragem para ousar transformação, busca do reequilíbrio da retomada do desenvolvimento social, acima de nomes e partidos políticos, tornam-se fundamentais.

As críticas parecem ter um fim em si mesmas quando não são propostos modelos de possível implementação.

O Brasil de hoje já permite ação, aliás, clama por ela. Vontade política, criatividade e engajamento de todos, na Escola e fora dela, são ingredientes básicos para responder ao desafio de modernização da Educação e Cultura, pilares do desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

- ALBRECHT, Karl. *Revolução nos serviços*. Trad. Antônio Zoratto Sanvicente. São Paulo: Pioneira, 1992.
- CAMPOS, Vicente Falconi. *Em busca da qualidade*. Belo Horizonte: Dois Pontos, v. 2, n. II, 1991.
- WALKER, Denis. *O cliente em primeiro lugar*. Trad. Cecília Camargo Bartalotti. São Paulo: Makron, 1991.
- TEBOUL, James. *Gerenciando a dinâmica da qualidade*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
- LEMOS, Paulo Roberto Garcia. *A influência do estilo brasileiro de administração na implantação de processos de melhoria de qualidade*. Belo Horizonte: Palestra proferida na União Brasileira para a Qualidade - Seccional M.Gerais, 1992.



Universidade e Justiça Social

Benedita da Silva
(Senadora, PT-RJ)

Creio não ser possível desvincular o processo de desenvolvimento material e espiritual, da Civilização Contemporânea, da influência nele exercida pela instituição universitária. Local privilegiado para o florescimento das idéias, a universidade ultrapassa o papel de guardiã e transmissora do legado cultural da Humanidade e se constitui no centro da produção do saber. Daí porque liberdade e tolerância são condições essenciais e insubstituíveis para sua existência.

É por pensar assim que me sinto profundamente feliz ao participar da solenidade de abertura do ano letivo de 1995 da Universidade do Estado de Minas Gerais. Ao expressar meu sincero agradecimento pelo honroso convite que me foi formulado pela Universidade, na pessoa de seu Magnífico Reitor, Professor Aluísio Pimenta, manifesto a todos os meus melhores votos de que o trabalho a ser desenvolvido nesta instituição seja intelectualmente profícuo, eticamente responsável e de aguda densidade social.

I

Há uma constante na trajetória histórica da universidade ao fomentar o debate das idéias, alicerçado na reflexão crítica, ela desvenda a realidade. Ao fazê-lo, transforma-se em alavancas propulsoras da sociedade no esforço de superar desafios e de construir o novo.

Assim tem sido há séculos.

Quando analisamos, por exemplo, a história européia vamos encontrar a universidade assumindo um papel de vanguarda no processo de transformação social. Não é mera coincidência que o seu surgimento esteja atrelado à chamada Baixa Idade Média: vivia-se o momento historicamente rico - em que as estruturas de sustentação de uma determinada forma de organização da sociedade, o Feudalismo, davam claros sinais de esgotamento.

Nesse quadro de efervescência foi vital a presença da universidade. Apontando e questionando a fragilidade de um sistema que se esclerosava, anunciaava, no campo das idéias, o surgimento de um novo tempo.

Ao longo da Idade Moderna, um duplo papel foi desempenhado pela universidade. Numa época em que o Estado Absolutista sobrepujava a tudo e a todos, estimulando e usufruindo de um mercado pela intolerância e pela total ausência dos direitos civis e individuais, foi da universidade que partiu a contestação a esse estado de coisas, desembocando afinal na explosão iluminista do século XVIII, verdadeiro pavio intelectual da onda revolucionária que, destruindo as bases feudais-absolutistas existentes, deu origem ao mundo contemporâneo.

Além dessa contribuição na campo político-filosófico há outro aspecto, tão importante quanto este, que deve ser ressaltado. Refiro-me à construção, ao longo da Idade Moderna, do ideal de ciência tal como o concebemos hoje. Enfrentando o poder estabelecido, esgrimindo contra a "ditadura da tradição", a universidade nos mostrou que o saber se constrói, que o universo tem suas leis, que a filosofia humana pode e deve ser estudada. Creio mesmo que, sem esse tipo de comportamento intelectual predominante entre os séculos XVI e XVII, a grande transformação no modo de produzir, que foi a Revolução Industrial, tornar-se-ia inviável.

A esse respeito pode-se dizer que há uma espécie de consenso entre os historiadores acerca da denominada "Segunda Revolução Industrial" que, iniciada em meados do século passado, não apenas permitiu ao Capitalismo universalizar-se como, principalmente, deu-lhe sua configuração definitiva.

Em verdade, a extraordinária transformação qualitativa do sistema produtivo observada a partir daquele momento dificilmente teria ocorrido sem o concurso da ciência.

O Século XX trouxe consigo determinadas características que acabam por fazer dele uma fase singular da história das sociedades. Duas guerras mundiais intercaladas por um brevíssimo espaço de tempo; o surgimento de uma inédita sociedade de massas; o irreversível processo de urbanização da sociedade, tão veloz quanto desordenado; revoluções que introduzem nova e diferenciada forma de organização econômica; a revolução tecnológica e dos meios de comunicação são alguns, dentre muitos outros, flagrantes de um tempo novo, sem paralelo em qualquer outro momento histórico.

Claro está que a universidade não poderia ficar imune à nova realidade. Mais que adaptar-se às condições inovadoras do nosso século, a universidade viu-se obrigada a estudar, em profundidade, os rumos, circunstâncias e contingências desse mundo contemporâneo. Isto significa dizer que, mesmo ampliando sua atuação no campo das ciências exatas e da natureza, a instituição universitária teve que procurar resposta para os imensos desafios sociais trazidos pela aceleração transformada que os nossos dias protagonizam.

Este papel a ser desempenhado pela universidade contemporânea é, sobretudo, crucial nos chamados "países periféricos" - quer por exigência natural da sociedade, que precisa superar seu estágio subalterno de desenvolvimento, quer por imperativo ético, para vencer a iníqua desigualdade ou a exclusão social.

II

Como identificar o caso brasileiro neste contexto? Situar a função da universidade em nosso País requer que estabeleçamos algumas premissas básicas em torno da História do Brasil.

Em primeiro lugar, e sem fazer uso de qualquer subterfúgio, há que se ressaltarem os pilares sobre os quais se assentou o processo de colonização do Brasil: o latifúndio, a monocultura e a escravidão. Pela verticalidade com que se incrustaram na sociedade, tais características deitaram raízes entre nós, com toda a carga de dramaticidade que geraram: a concentração da propriedade em mãos de poucos; a produção voltada para o atendimento da demanda externa, olvidando-se o mercado interno; a brutal exploração da mão-de-obra, desumanizando-a e excluindo-a de qualquer benefício que o desenvolvimento poderia oferecer.

Um segundo aspecto a ser destacado é que, em nossa história, os momentos considerados extremamente

significativos, ditos "revolucionários", não conseguem alterar, estruturalmente, os alicerces sobre os quais a sociedade se instala. É este o caso da Independência, formalmente proclamada em 1822. Todas as bases coloniais permaneceram intactas, inclusive a escravidão. O Império ruiu em 1889, proclamou-se a República, mas os mesmos senhores de terra e de gente estavam à frente do Estado, num frontal paradoxo com o significado de "regime republicano".

Lembro, em terceiro lugar, a perfeita correspondência entre domínio político-econômico e supremacia intelectual ao longo de nossa história. Até o Século XIX, aos filhos da "Casa Grande" e tão somente a eles, era dado o direito à educação, no mais das vezes freqüentando universidades europeias. Ainda hoje, passados 172 anos de Estado Nacional, o sistema educacional brasileiro ainda não solucionou seus principais entraves, principalmente no que se refere à qualidade do ensino e à democratização do acesso em todos os seus níveis. E, principalmente, permanecem a inconcebível seleitividade sócio-econômica e a má qualidade do ensino fundamental, fatores que sempre restringiram as oportunidades de acesso à educação no Brasil, afetando diretamente os mais pobres e as camadas sociais médias, que têm na escola pública, gratuita, um dos vetores para a ascensão social de seus filhos.

O ensino superior no Brasil tem uma história recente. Inexistentes no período colonial, por decisão da metrópole, as primeiras e raras faculdades somente foram criadas após a Independência. Quanto às universidades, embora a primeira tenha surgido na década de 1920, pode-se afirmar que a sua consolidação ocorreu somente após a Segunda Guerra Mundial.

Com cerca de um milhão e seiscentos mil matriculados, o que equivale a algo em torno de 1% da população, o ensino superior está fortemente concentrado em instituições isoladas, cujo número é cerca de dez vezes superior ao de universidades. A esse respeito, o próprio Ministério da Educação e do Desporto, em publicação oficial de 1993, coloca o dedo na ferida: para fazer frente à crescente demanda pelo ensino de 3º grau, o Estado adotou, a partir do final da década de 1960 e ao longo dos anos 70, um modelo expansionista cujos reflexos negativos sofremos até hoje. Diz o texto do MEC: "A missão foi então confiada ao ensino privado, beneficiado por radical afrouxamento dos critérios de autorização de funcionamento a novos estabelecimentos e cursos. O que levou a um formidável e disforme crescimento do setor, com a massificação da oferta de vagas em faculdades desprovidas de condições para bem desempenhar seu papel."

Diz mais a publicação do MEC: "O atendimento à demanda foi cada vez mais entregue a escolas idosas de pequeno porte e operação deficiente, sem laboratórios e bibliotecas, sem corpo docente qualificado e muitas vezes de tempo parcial. Foi a época da proliferação das "faculdades de fim-de-semana". Prosperou assim um ensino dissociado da pesquisa, mero fornecedor de diplomas universitários em cursos de menor custo operacional".

É muito bom que estejamos falando de educação e exclusão social, algo sempre presente em nossa história, no momento em que nos preparamos para as comemorações do terceiro centenário da morte de Zumbi dos Palmares, no dia 20 de novembro.

Ao contrário do que normalmente ocorre com as efemérides tradicionais, patrocinadas pelo Poder estabelecido e incensadas pela história oficial, as comemorações em torno da extraordinária figura de Zumbi adquirem uma importância singular. Mais que festa, é consciência. É voz que rompe o "silêncio dos vencidos". É o resgate de uma memória coletiva em luta pela liberdade, de afronta à desumanização do ser humano. É o combate vigoroso a um tipo de discurso que sempre serviu, como suporte ideológico, à construção de um Estado Nacional Brasileiro de tonalidades branco-européias, portanto dominador e excluente.

Aliás, como bem lembrou o professor Muniz Sodré, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em recente publicado na "Folha de S. Paulo", *"A verdade é que, desde a Independência (1822), as representações racistas, enquanto sistema de pensamento institucional, tinham começado a exacerbar-se no Brasil. Os negros foram deixados de fora do pacto social instaurador da nova ordem, e os índios apenas simbolicamente incluídos".*

Assim, comemorar Zumbi, chefe do Quilombo de Palmares, em Alagoas, na segunda metade do século XVII, é mais do que prestar a justa reverência aos protagonistas do mais importante movimento de rebeldia escrava do Brasil colonial. Embora a experiência coletiva e comunitária de Palmares por si só justificasse a homenagem, os eventos desencadeados no último dia 21 de março e que culminarão a 20 de novembro do corrente ano representam, essencialmente, a configuração de uma nova história, anuncianto uma nova sociedade.

Julgo ter a universidade brasileira uma importante missão nesse processo. Quem melhor do que ela para promover o estudo, denso e contínuo, acerca da interação da cultura africana tanto no desenvolvimento do País quanto nos reflexos do seu relacionamento com as outras etnias?

Quem, a não ser a universidade, teria plenas condições de promover a reformulação do ensino, colocando em seu devido lugar a participação e a contribuição dos africanos e de seus descendentes na formação e no desenvolvimento da sociedade brasileira?

Por certo é das universidades que devem sair os profissionais aptos a produzirem livros e textos didáticos a serem utilizados na educação básica, livres da pesada e

absurda discriminação preconceituosa.

Uma universidade comprometida com sua gente e com seu tempo haverá de contribuir para o auto-conhecimento nacional. Nesse momento, compreenderemos, como o fez o então Ministro da Cultura Celso Furtado, que *"A herança da cultura africana pertence aos brasileiros de todas as origens étnicas, pois ela é parte essencial da maneira de ser de todos nós. Na medida em que avançamos no conhecimento de nós mesmos, como Nação e como indivíduos, comprovamos a significação dessa herança africana, que está na raiz de uma visão de mundo que alimenta a irredutível alegria de viver do povo brasileiro".*

III

Penso não haver dúvidas de que a marca registrada deste final de século, malgrado tantas e variadas imagens que poderiam identificá-lo, seja a busca e defesa da plena Cidadania. Isto se acentua naquelas sociedades, dentre as quais nos incluímos, historicamente assinaladas pela manutenção de formas sociais arcaicas.

Há, no entanto, uma consciência, que crescentemente se generaliza, de que Cidadania não se reatringe à participação política por meio dos tradicionais mecanismos de representação. Antes, compreende-se com clareza, hoje, que o efetivo exercício da Cidadania pressupõe, exige e requer igualdade de oportunidades, liberdade, acesso à educação e à cultura, ausência de discriminação. Ao fundo, a certeza de que Cidadania se traduz por Justiça Social.

No caso do Brasil, é por demais decisiva e necessária a ativa participação da universidade na caminhada em busca da sociedade Cidadã que tanto almejamos. Não havendo mais espaço para mitos falaciosos - como o da "neutralidade cintífica" - vislumbramos uma universidade comprometida com a maioria da população.

São múltiplas as formas da contribuição que pode e deve ser oferecida à sociedade que, em última análise, garante a existência da instituição universitária. Ao formar profissionais conscientes e capazes de modificar a face do País, propondo caminhos inteligentes para a superação de nossas mazelas, a universidade estará fazendo sua parte na gigantesca tarefa, que é de todos nós, de construção de uma sociedade livre, próspera, democrática, plural e justa.

Este é o grande desafio que se coloca para a universidade brasileira: repartir o saber, abrir caminhos, estimular a reflexão. Enfim, partilhar com o povo a fantástica experiência de fazer História.

Finalmente Piaget

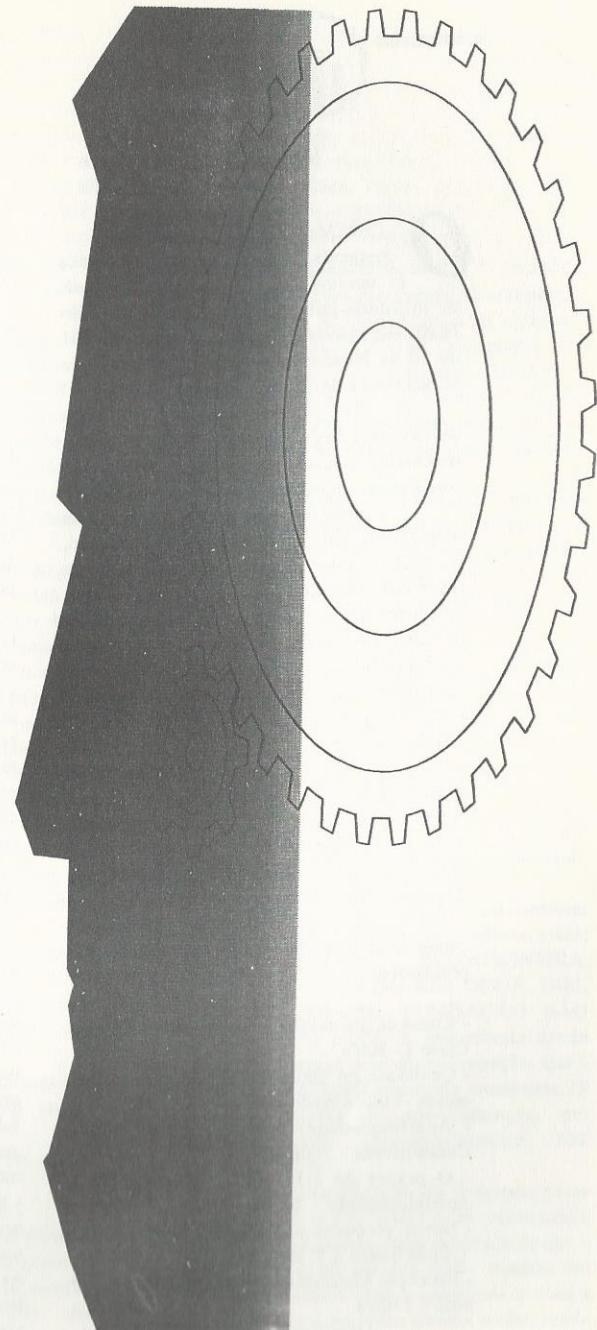
Lauro de Oliveira Lima-RJ
Centro Experimental e
Educacional Jean Piaget

Faz mais de trinta anos que nos chegou às mãos, em Fortaleza, um livrinho de um alemão (ex-discípulo de Jean Piaget, em Genebra) chamado Hans Aebli (Didatique Psychologique) obra traduzida por mim para o português (ed. Vozes). Já então, vivíamos englobados pelos problemas pedagógicos, tentando experiências, a partir das idéias englobadas na designação de "ESCOLA NOVA". Nossa bíblia era a INTRODUÇÃO À ESCOLA NOVA, obra de Lourenço Filho, inovador da instrução pública do Ceará (1992). Orientados por Anísio Teixeira, considerávamos papa da renovação pedagógica, nos Estados Unidos, J. Dewey e, na Europa, E. Claparède. Inútil citar as inúmeras outras experiências, em curso, na ocasião, mundo a fora a partir da escola "selvagem" de Neil, em Summerhill, na Inglaterra. Tentamos a aplicação da "dinâmica de grupo", a partir de Cousinet, pedagogo francês (trabalho por equipe).

Com a leitura de Hans Aebli, verificamos que, apesar de não ser pedagogo, J. Piaget era desaguadouro de todos os invasores, em pedagogia, sobretudo de Dewey e Claparède, com a vantagem de, pela primeira vez, poder-se dar sólidas BASES CIENTÍFICAS aos processos DIDÁTICOS (as "escolas novas" criadas, inicialmente para crianças excepcionais, tinham muito de romântico e de idealismo: eram consequência da descoberta de um novo "ser" chamado "criança",

indivíduo, até então, considerado um "adulto em miniatura"). Piaget foi o pioneiro absoluto na descrição dos "estágios do desenvolvimento intelectual da criança". Foi, também, o criador de uma nova ciência denominada EPISTEMOLOGIA GENÉTICA, ciência que descreve como o conhecimento é gerado, no organismo, precisamente, o problema nevrálgico da didática (como se aprende). Estas idéias produziram, em nós, um deslumbramento. Aderimos, imediatamente, ao grande epistemólogo suíço, tentando transformar suas descobertas e teorias em processos didáticos. Piaget, inclusive, justificava a atividade escolar, em forma de "dinâmica de grupo" (trabalho por equipe) que já adotávamos, afirmando que a interação (conflito, discussão, debate...) era o melhor estímulo para "descongelar" o egocentrismo do pensamento infantil, transformando as duras intuições em operações mentais (bastava isto para provocar uma "revolução copernicana", em educação, eliminando-se o professor-conferencista). Piaget refutou as duas teorias (empirismo e racionalismo), em que se baseava, até então a reflexão pedagógica. Negava a validade, tanto do BEHAVIORISMO (universalmente, difundido pelos norte-americanos e pela reflexiologia de Pavlov), quanto o APRIORISMO KANTIANO (teoria das faculdades mentais ou psicologia dos dons). Para ele o conhecimento é "construído" pelo organismo, em sua atividade de assimilação do meio. A partir destas afirmações de J. Piaget, criamos o MÉTODO PSICOGENÉTICO inspirado nos ESTÁGIOS D DESENVOLVIMENTO MENTAL (a atividade didática modificando-se, de acordo com o nível do desenvolvimento da inteligência, donde o modelo chama-se educação pela inteligência). Um grupo de professores cearenses que foram apelidados de CAPITA PLANA (cabeças chatas) aglutinou-se, em torno da INSPETORIA SECCIONAL, que comandávamos, na ocasião (1958). Começamos a divulgar nosso método (que chamamos de "psicogenético"), em Fortaleza, nos cursos do CADES (MEC) e nas missões

interior do Estado. O Ministério da Educação convidou nossa equipe (os nomes dos componentes de nossa equipe vêm na introdução de ESCOLA SECUNDÁRIA MODERNA, 1962. INEP/Fundo de Cultura) para dar cursos, em várias cidades do país. Foi uma espécie de "Coluna Prestes": missão altamente inovadora, mas, tremenda, hostilizada. Daí para cá, escrevemos mais vinte livros sobre o "método psicogenético" e fizemos dois congressos internacionais a que compareceram os discípulos de Piaget de vários países e, sobretudo, de Genebra. Piaget autorizou-nos, em 1972, a fundar o CENTRO EXPERIMENTAL E EDUCACIONAL JEAN PIAGET, no Rio de Janeiro, instituição que criou um modelo de "escola piagetiana", hoje, conhecido, internacionalmente, onde além de trabalhar com crianças de um aos quinze anos, damos cursos e formamos professores (completou, agora, vinte anos de funcionamento). Finalmente, as idéias de Piaget que eram repudidas pela classe acadêmica, nas universidades (ver nosso artigo PIAGET MAL-AMADO), começaram a tornar-se populares, agora, com o nome de CONSTRUTIVISMO, uma expressão um tanto equívoca. Não é fácil transformar a EPISTEMOLOGIA GENÉTICA de Piaget, em pedagogia. Estamos assistindo às mais pitorescas propostas pedagógicas feitas, em nome de Piaget. Apareceu até um prédio escolar inspirado (SIC!) em Piaget, a exemplo do Ciep de Brizola e o Ciac de Collor. Mas, não faz mal certa demagogia (o construtivismo já se tornou até bandeira de um partido político). O principal é que Piaget está sendo aceito e estudado, nas faculdades, trinta anos depois de termos descoberto o livro de Hans Aebli. Esperamos que a demagogia do "construtivismo" transforme-se em estudo sério das teorias e pesquisas. Para demonstração da aplicabilidade delas em educação mantemos à disposição dos estudiosos a escolinha. A Chave do Tamanho.



Maria Helena Araújo Santos
Presidente CEPEMG

O CEPEMG - Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais é um órgão sem fins lucrativos, declarado de utilidade pública pelo prefeito de Belo Horizonte, através do Decreto de número 8.101 de 10 de Novembro de 1994, publicado no Minas Gerais de 11 de Novembro de 1994.

Este Centro está há 10 anos desenvolvendo atividades como: cursos, seminários, concursos, congressos, assessorias, consultorias, pesquisas, projetos e avaliações.

Neste momento em que Minas Gerais está voltada para os problemas da educação, investindo num projeto de melhoria da qualidade da educação de nosso estado, buscando "um novo jeito de ver, sentir e cuidar da educação" num verdadeiro processo de mudança e renovação, o CEPEMG vem contribuindo no planejamento de ações que visem à qualificação do profissional da educação.

Atende também às demandas da comunidade ou determinadas pelas circunstâncias do momento histórico. Para tanto promove diretamente programas de curta duração, visando atualização e aperfeiçoamento de professores de pré-escola, 1º e 2º graus.

Têm sido planejados e realizados cursos de pequena duração para atualização dos professores:

- Curso de pré-escolar - Visão Construtivista - Curso I - 90h/a.
- Qualidade em Educação Atualização em Pré-escola - Visão Construtivista - Curso II-110h/a.
- Aperfeiçoamento em Pré-escola - Visão Construtivista - 200h/a.
- O prazer do saber pela alfabetização - Aperfeiçoamento - 200h/a.
- Novas propostas curriculares - SEE - 1993 (Ciclo básico à 4ª série de 1º grau) 40h/a.
- Educação Matemática (para professor 1ª a 4ª série) 130h/a.

Além destes cursos tem ministrado também os cursos de pós-graduação "Lato

Sensu" em convênio com Curso de Pedagogia do IEMG, ora absorvido pela Universidade do Estado de Minas Gerais:

- Alfabetização: interdisciplinaridade e construção, que trabalha a Alfabetização numa perspectiva interdisciplinar, relacionando o sucesso escolar à qualidade em Alfabetização, provocando ainda a busca constante de novos subsídios teóricos e práticos para desenvolvimento do processo de Alfabetização através da reinvenção, a partir da Arte, da Ciência e da Construção.

- Arte/Educação - Busca compreender e apreciar a Arte como instrumento de transmissão de valores culturais, analisando criticamente a prática educativa face à realidade sócio-político - cultural brasileira, desenvolvendo a compreensão de abordagens teórico-metodológicas do ensino, tendo por referência a realidade educacional brasileira e oferecendo subsídio para uma reflexão sobre as contribuições da Arte/Educação no processo de formação do educando.

- Metodologia do Ensino de 1º e 2º graus: tem por objetivo básico capacitar o professor para o ensino de 1º e 2º graus, desenvolvendo a compreensão de abordagens teórico-metodológicas do ensino, tendo por referência a realidade educacional brasileira, de forma a favorecer a realização de uma prática educativa orientada para a construção e a elaboração do conhecimento, promovendo, assim, a melhoria da qualidade do ensino.

- Metodologia do Ensino Superior - Um curso que tem por objetivo básico capacitar docentes para o ensino de 3º grau.

- Orientação e Supervisão Educacional: visão integrada - procura analisar criticamente questões concernentes à educação brasileira nos níveis nacional, estadual e municipal nas dimensões filosófica, social, histórica, política e cultural, fazendo uma reflexão para uma avaliação da prática da Supervisão e da Orientação Educacional, capacitando o supervisor e o orientador educacional a trabalharem de maneira integrada.

- Psicopedagogia - desenvolve-se neste curso um aprofundamento de estudos teórico-metodológicos visando à qualificação profissional na ação psicopedagógica, promovendo a reelaboração do processo de aprendizagem que apresente dificuldades, objetivando trabalhar estas dificuldades de pedagógicas que fazíamos, no

aprendizagem em caráter preventivo ou terapêutico, tanto em nível individual quanto em nível institucional.

Além destes cursos, o CEPEMG tem um convênio com a Universidade do Estado de Minas Gerais e o Instituto Estadual de Floresta, para a realização do curso de Educação Ambiental, com o objetivo de formar agentes multiplicadores que capacitarão professores de 1º e 2º graus no desenvolvimento de projetos de Educação Ambiental, em articulação com a comunidade. Contribuindo, numa perspectiva mais ampla, na dimensão administrativa, realiza a formação de pessoal em Pedagogia Empresarial com acentuada ênfase no programa de Qualidade em Educação. Tais profissionais estão capacitados a planejar e implementar projetos de melhoria, controle de processos, padronização de procedimentos, qualidade de vida, programas de capacitação profissional, empregabilidade e aposentadoria, dentre outros desafios que se lhes apresentarem.

Está em fase de divulgação o Curso de pós-graduação "lato sensu" Educação afetivo-sexual em nível de "especialização". O objetivo básico deste curso é capacitar e instrumentalizar profissionais de educação para trabalhar de forma interdisciplinar com profissionais de escola e ou profissionais de saúde, que ofereçam serviços de atendimento a problemas sobre sexualidade, fundamentando cientificamente os conceitos de sexo, sexualidade, afetividade, numa abordagem interdisciplinar (filosófica, sociológica, antropológica e psicobiológica). Pretende-se, ainda, desmistificar preconceitos, tabus de sexualidade, permitindo, através de interações, a reconstrução de uma postura afetivo-sexual madura frente à vida.

Além dos cursos que ministra e administra, o CEPEMG apóia os projetos de extensão do Curso de Pedagogia do IEMG-UEMG, fornecendo cópias xerográficas, material áudio-visual e salas para realização de atividades como:

- Projeto Formação do Educador: planejamento integrado e atuação no cotidiano da escola fundamental;
- Brasileirinho, uma proposta de educação pré-escolar mineira.

- Integração Universidade - Comunidade.

Apóia todas as atividades de cunho didático-pedagógico e culturais do Curso de Pedagogia do IEMG-UEMG, bem como fornece suporte material e de equipamentos para o trabalho das coordenadorias do CPIEMG - UEMG. Além do apoio aos projetos institucionais, o CEPEMG tem viabilizado o aperfeiçoamento dos professores do

Curso Pedagogia IEMG-UEMG, em seus projetos individuais/profissionais, cooperando financeiramente e/ou facilitando acesso a livros, viagens, cópias xerográficas e outras demandas que envolvem a execução da atividade. Tem apoiado as iniciativas da Associação Brasileira de Psicopedagogia - Seção Minas Gerais, que surgiu com os ex-alunos do CEPEMG, do Curso de Pós-Graduação "lato sensu" de Psicopedagogia. Conta com professores profissionais de RH do Banco do Brasil, da Caixa Econômica Federal, da companhia Vale do Rio Doce, da Belgo Mineira, da Usiminas, da ABTD, da AMRH, RUMO Consultoria, AB Consultores, GAYA Consultoria, Mestres e Doutores que atuam no Sistema Federal e Particular do Ensino. Conta com a contribuição docente e de assessoria de profissionais que atuam em nível internacional.

Está iniciando um trabalho de consultoria junto às Escolas Estaduais de Belo Horizonte e do interior de Minas Gerais e às Prefeituras do interior na busca da melhoria da qualificação dos profissionais da educação, ministrando-lhes cursos e promovendo estudos e discussões.

O valor do trabalho tem sido reconhecido pelas administrações estaduais, municipais e setores empresariais haja vista o grande número de alunos dos cursos de pós-graduação que têm seus cursos pagos pela Secretaria Estadual da Fazenda, Secretaria Estadual da Educação, IPSEMG, FEAM, IEF, IBAMA, CEMIG, COPASA, CEFET, Prefeituras Municipais de Belo Horizonte, Contagem, Betim, Itabira, Itabirito, Jaboticatubas, Guarapari, Vitoria, entre outras.

Entre as grandes empresas que custeiam cursos para seus funcionários, pode-se citar: BRADESCO, BEMGE, ITAÚ, BELGO MINEIRA, PETROBRÁS, VALE DO RIO DOCE, IBM, XEROX DO BRASIL, FUNDAÇÃO SÃO CAMILO, MBR, FIAT. É importante ainda ressaltar que numa só área de concentração, que é a educação, o CEPEMG administra atualmente 19 (dezenove) turmas de pós-graduação, em andamento, com aproximadamente 700 (setecentos) alunos.

A intensificação da demanda pelas atividades que o CEPEMG vem oferecendo constitui-se por si mesma numa evidência de que o trabalho desenvolvido por este órgão mantém um grande compromisso com a qualidade e com a melhoria da educação como prática social, sendo cada vez mais reconhecido pela comunidade educativa e pela sociedade em geral.



Cursos de Pós-Graduação Especialização

- ◆ Metodologia do Ensino Superior
- ◆ Metodologia do Ensino de 1º e 2º graus
- ◆ Orientação e Supervisão
- ◆ Pedagogia Empresarial
- ◆ Psicopedagogia
- ◆ Alfabetização
- ◆ Educação Ambiental
- ◆ Legislação Aplicada à Educação
- ◆ Arte/Educação
- ◆ Educação Afetivo-Sexual

Atualização e Aperfeiçoamento

Pré-Escolar Módulos 1 e 2

Educação Matemática

Programação Neurolingüística e Educação

Informações Tel: 273-3904

ORGANOGRAMA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DO "CAMPUS" DE BELO HORIZONTE

