

Revista

FEQ
Educação

Ano II nº 04

Faculdade de Educação

PUC

CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

Revista de Educação

Revista semestral da Faculdade de Educação da PUC-Campinas

Comissão Editorial:

Augusto João Crema Novaski
Dulce Maria Pompêo de Camargo
Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho
Mara Regina Lemes de Sordi
Newton Cesar Balzan
Olinda Maria Noronha

Conselho Consultivo:

José Camilo dos Santos (FE/UNICAMP)
José Luis Sanfelice (FE/UNICAMP)
Luciola Licínio de C.P. Santos (FE/UFGM)
Maria da Glória B. Pimentel (PUC/SP)
Maria de Lourdes de Albuquerque Favero (FE/UFRJ)

Coordenação Editorial Gráfica

Revisão

Capa

Cláudia Lúcia Trevisan (mestranda da Pós-Graduação da FE - PUC-Campinas)

Organização

Luís Antonio Vergara Rojas

Revista de Educação

Rev. Faculdade de Educação PUC-Campinas	Campinas	v. 1	n. 4	p. 1-88	junho 1998
---	----------	------	------	---------	------------

Endereço:

Rua Waldemar César da Silveira, 105 - SWIFT
Campinas-SP - 13045-270
Fone/Fax:(019) 230-5298

ÍNDICE

Editorial	05
Artigos	
Condição Humana e Educação	07
Prof. Dr. João Francisco Regis de Moraes	
Ningún Paso Adelante; Dos Pasos Atrás. La Desaparición de La Evaluación Institucional ...	15
Prof. Dr. J. Félix Angulo Rasco	
Formação de Professores: Um estudo internacional comparativo	24
Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrosio	
Reflexão Filosófica ou Interpretação Pedagógica	33
Profª Drª Lizia Helena Nagel	
Avaliação do Desempenho Profissional do Professor e Formação do Educador: reflexões .	39
Profª Drª Mere Abramowicz	
Entraves e Possibilidades do Planejamento Educacional na Universidade	43
Profª Ms. Maria Rosa Cavalheiro Marafon	
Relato de Experiências	
Do Antigo Primário à Universidade, a escola de antigamente nunca foi boa qualidade	49
Prof. Dr. Newton Cesar Balzan	
Relações entre Biologia e Sociedade no Discurso e na Prática de Professoras: Elementos de Contribuição para a Formação de Professores de Biologia	58
Prof. Dr. Antonio Carlos Rodrigues de Amorim	
Ponto de vista	
Fábulas de Nosso Tempo: o preconceito, a tolerância e a metamorfose do Bicho-Homen ..	70
Prof. Ms. Vânia Cintra	
Resenha	
Interdisciplinaridade: categoria de ação e/ou de conhecimento?	82
Profª Ms. Maria Rosa Cavalheiro Marafon	
Notícias	85
Normas para os colaboradores	87

EDITORIAL

A **REVISTA EDUCAÇÃO** chega ao seu quarto número. Sem incidir em otimismo exagerado, poderíamos dizer que já estamos nos firmando enquanto publicação dedicada a educadores comprometidos com a busca de soluções para os problemas com os quais nos defrontamos neste final de século, quando as mudanças sócio-culturais atingem uma rapidez jamais imaginável.

Essa busca de soluções nos leva a contemplar temas que dizem respeito aos diferentes níveis de educação escolarizada, aos processos informais de aprendizagem e à pesquisa educacional. Atender a um público cujos interesses se apresentam forçosamente diversificados, sem cair nas armadilhas da superficialidade ou da miscelânea, não é fácil. Daí resulta a principal tarefa do Conselho Editorial que, pretendendo dar o melhor de si, vem ampliando o número de consultores - *referees* - e cuidando para que a educação permaneça sempre em questão.

Questões de ordem filosófica e sociológica que estão no âmago do processo educativo, são abordados e discutidos por João Francisco Regis de Moraes, Lizia Helena e Vânia Cintra.

Avaliação e Planejamento Institucional constituem objeto de atenção por parte de J. Felix Angulo Rasco, Maria Rosa Cavalheiro Marafon e do autor deste Editorial.

Ubiratan D'Ambrosio, Mere Abramowics e Antônio Carlos Amorim escrevem sobre a *Formação de Professores*.

Finalmente, Maria Rosa Cavalheiro Marafon apresenta uma Resenha sobre *Interdisciplinaridade*.

A todos os que colaboraram neste 4º número da **Revista Educação**, à constante atenção do pessoal técnico, especialmente a Luis Antonio Vergara Rojas.

Muito obrigado.

Newton Cesar Balzan

CONDIÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO

Regis de MORAIS¹

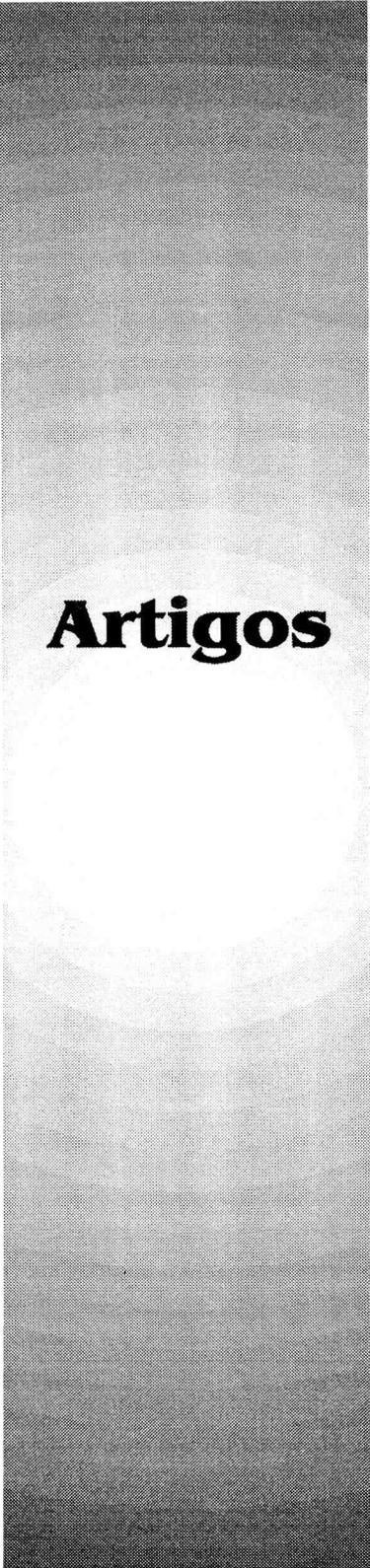
No âmbito de sua historicidade, o ser humano tece a existência relacionando-se com o mundo natural, com o mundo humano e consigo mesmo. E faz-se o homem muitas perguntas acerca do seu estar no mundo. Ora, como observa Lewis Mumford, “... é na maneira como constrói sua resposta a tais perguntas que cada época da cultura humana, cada geração, deixa sua marca característica” (1958: 09).

Há dois verbos latinos que, embora guardem alguma semelhança ortográfica, apresentam significações bem distintas. Um deles é CUNDIRE, o qual dá origem à palavra “condimento” (*cunditio*); o outro é CUNDERE, do qual deriva o vocábulo “condição” (também *cunditio*). Condição significará sempre “circunstância e modo de ser” dentro de certas possibilidades, como informam os dicionários. *Condição* é uma palavra sinônima de *situação*. Situar implica, para o homem, certas operações do espírito como: 1) reconhecer a existência de algo, constatando sua vigência; 2) identificar e explorar, ainda que com limitações, esse algo; 3) principalmente buscar integrar esse algo a seu contexto ou ao seu nicho paramétrico para, mediante a obtenção de uma estrutura de plausibilidade, chegar a uma compreensão mais plena.

Caberá, portanto, ao ser humano em sua situação, reconhecer a complexa relação que este mantém com seu mundo e seu tempo, investigar em extensão e profundidade, os variados aspectos de tal relação, bem como buscar os liames sutis desse relacionamento, mediante uma reflexão de totalidade, (isto é, não-compartmentalizada), coisas estas que deixam claro ser, a “questão da condição humana” ontológica, filosófico-social e histórico-política.

Aqui somos levados a recordar Ortega y Gasset que, nas *Meditações do Quixote* (1914), celebrou a frase: “*Eu sou eu e a minha circunstância*” (*Obras Completas*, tomo I, p. 322). Em tal assertiva há que entender-se “circunstância” (*circum-stantia*)

⁽¹⁾ Doutor em Educação, Livre Docente em Filosofia da Educação. Professor Titular aposentado da Unicamp, atual Professor Titular da PUC-Campinas.



Artigos

como tudo aquilo que encontro em meu horizonte de vida, o que está à minha volta, levando-se em conta que, para mencionarmos uma circunstância, tem que ficar claro que *eu* sou o ponto central que define minha circunstância. Somos, portanto, *eu e a minha circunstância*, realidades reciprocamente definidoras. Na frase acima aludida de Ortega y Gasset, deve ficar claro que o primeiro *eu* da sentença difere do segundo, no sentido de que o primeiro *eu* é dotado da concretude de uma declaração categórica de presença no mundo. “*Eu sou eu e a minha circunstância*”. Nesta frase, o segundo eu é já um ingrediente da minha circunstância; trata-se de um eu cognoscível em termos abstratos, uma vez que abstraído do global concreto de minha circunstância. Como dissemos, a circunstância é o horizonte de uma vida.

Julián Mariás, ao estudar a sentença ortegueana, pondera com muito acerto: “Vemos, portanto, que a distinção entre um mundo físico ou *exterior* e um mundo *interior* ou psíquico é apenas secundária; o mundo é essencialmente exterior ao sujeito no sentido de que é sempre sua circunstância, o outro que não ele; mas, ao mesmo tempo, essa exterioridade não é *alheia* ao eu, mas, *constitutiva* dele. O erro do idealismo foi identificar o *ego* com suas *cogitações* e opor a estas, as coisas extensas, sem advertir que a imagem que cruza a minha mente neste instante ou o raciocínio que faço não são menos *circunstância* do que meu braço ou a paisagem à minha volta” (1966: 205-206).

Nesta linha de pensamento, a qual neste ponto tenho por acertada, o homem é a sua condição - por ser esta a indissociável ligação entre um *ego* que existe pelo entorno, e um *entorno* que existe em relação ao ego. Eis porque o contexto sócio-cultural, em suas variadas características, define a condição humana, da mesma forma que é definido por esta. Encontro a história do meu tempo como componente de minha circunstância, do mesmo modo que ocorre com meus semelhantes contemporâneos. Daí não ser difícil compreendermos a

dialética entre condicionamento e liberdade, que tipifica as relações culturais.

O irracional vive encarcerado nas grades estreitas do prazer e da dor; como diz a interessante expressão de Paulo Freyre, vive o irracional sob o “presente esmagador”. Por isso pode ser identificado a um sistema fechado. Aprisionando-se uma cobaia (ratinho) em uma Caixa de Skinner, tal cobaia só se ocupará com sobreviver sem fome, sede ou outros sofrimentos, isto é, se alimentada, hidratada e deixada em paz, estará muito bem no interior de sua prisão. No entanto, o ser humano, encarcerado e limitado em sua liberdade, necessita planejar como fugir ou romper com seus constrangimentos; isto porque o homem deve ser visto como um sistema aberto que cria, desenvolve e cultiva valores, tendo certamente, como supremo valor, a liberdade - condição básica para sua felicidade.

No Prólogo de sua importante obra intitulada *A condição humana*, Hannah Arendt faz ponderações muito pertinentes quanto a um certo sentimento de aprisionamento que sempre inquieta o ser humano, acentuando-se sobremodo no homem contemporâneo. Arendt chama nossa atenção para o fato do primeiro satélite artificial posto a girar na órbita terrestre, em 1957; ora, aquele extraordinário feito humano que lhe deveria dar uma alegria plena de orgulho por sua capacidade, provocou reação muito diferente e surpreendente para muitos. Não houve assombro ou encantamento, mas uma reação chocante. Diz Arendt: “A reação imediata, expressa espontaneamente, foi alívio ante o primeiro ‘passo para libertar o homem de sua prisão na terra’” (1991: 9). Isto ao ponto de a filósofa lembrar palavras gravadas décadas atrás, no obelisco fúnebre de um grande cientista russo: “A humanidade não permanecerá para sempre presa à terra” (*Ibid.*, 9). Insatisfeito com sua condição e posição cósmica, assomava a declaração humana que via nosso planeta como uma prisão e explicitava um desejo de libertação.

Hannah Arendt prossegue em seus comentários. Agora focaliza os esforços para criar vidas em proveta, utilizando sementes de grandes inteligências; e focaliza isto para demonstrar outro aspecto da insatisfação do homem com as restrições de sua condição. Ora, as lutas para o aumento da longevidade são outras tantas exibições de que o homem contemporâneo quer superar os limites da situação que até aqui a vida lhe deu (*Ibid.*, 10). Arremata, porém, a pensadora ao interpretar o advento da informática (da automação, melhor dizendo) como o gesto máximo de descontentamento com os limites que sua condição há muito impusera ao homem; segundo Arendt há forte contradição na possibilidade de que computadores e robôs em poucas décadas esvaziem as fábricas, ante uma era moderna que glorificou o trabalho, pondo-o como a chave do sentido para a vida do homem comum. “O que se nos depara, portanto, é a possibilidade de uma sociedade de trabalhadores sem trabalho, isto é, sem a única atividade que lhes resta. Certamente nada poderia ser pior” (*Ibid.*, 13).

Nestas ponderações, o que impressiona a pensadora em foco - e nos impressiona ao lê-la - é a constatação de um homem contemporâneo claustrofóbico, insatisfeito com sua condição e talvez pronto a atirar-se acriticamente aos braços terríveis de uma engenharia genética às vezes, sem preocupações éticas. Como o europeu do século XVI que, às vésperas das grandes navegações, sentia-se emparedado na estreiteza do seu continente e do seu cotidiano, saindo atrás de um sonho até encontrar o Novo Mundo, o homem contemporâneo mostra-se também, cerceado pela condição na qual lhe foi dado viver. Assim que, cumpre-nos, no âmbito da Filosofia da Educação, indagar acerca das razões que historicamente trouxeram o homem atual a tanta angústia e insatisfação. Uma tal indagação deve ser feita à zona de confluência entre a História e a Filosofia, à medida que dirigirmos ao evoluir histórico, a questão propriamente filosófica do *sentido*.

1. INTERROGANDO ASPECTOS DA HISTÓRIA

Tenho repetido muitas vezes, esta obviedade: o presente século não surgiu do nada; ele é resultado da evolução histórica. É filho principalmente da modernidade, com seu imaginário antropocientífico; no entanto, em razão do princípio de contigüidade, nosso tempo é sobretudo herdeiro direto do século XIX. Ora, George Steiner, em seus brilhantes ensaios do livro intitulado *No castelo do Barba Azul - notas para uma redefinição da cultura* analisa o século passado em suas aparências e em sua realidade, afirmando ter sido, a centúria passada, um edifício magnífico em cujas estruturas íntimas havia perigosas frinchas e trincamentos (Steiner, 1991: 13-36); afinal, um é o luminoso e poético século XIX posto em nossa imaginação por Charles Dickens ou por Renoir, e outro é aquele marcado pelas misérias do operariado na primeira fase da Revolução Industrial, ou aquele embebido na sexualidade hipócrita de uma burguesia vitoriana (*Ibid.*, 17).

Um fato, porém, destaca-se acima de todos no século passado; é que, não por acaso, é este hoje apelidado pelos historiadores do pensamento de “o século dos materialismos”. Delírios cientificistas e tecnicistas levaram Ernest Renan ao mais entusiástico hino ao cientificismo materialista (*L'Avenir de la Science*). Foi o materialismo evolucionista (de Lamarck, Darwin e Spencer), o materialismo positivista (de Auguste Comte), o materialismo dialético (de K. Marx e F. Engels), o materialismo utilitarista (de J. Bentham e Stuart Mill), o materialismo irracionalista (de Nietzsche) - para determo-nos em apenas algumas citações.

No aniversário de 70 anos do poeta Walt Whitman, o escritor Mark Twain foi encarregado pela associação de literatos norte-americanos de escrever carta de saudação a Whitman. E, em pleno clima de delírios tecnicistas, Mark Twain enviou ao poeta, uma carta que condensa os otimismo ingênuos e equivocados do “fin de siècle”. Reproduzamos em citação parte do escrito de Twain:

*“Sem dúvida que tendes visto muito... Demorai, porém, um pouco, porque o mais grandioso ainda está para vir. Esperai trinta anos, e então olhai para a Terra com olhos de ver! Vereis maravilhas sobre maravilhas somadas àquelas a cujo nascimento vindes assistindo; e em volta delas, claramente visto, haveis de ver-lhe o formidável Resultado - o homem quase atingindo enfim, seu total desenvolvimento - e continuando ainda a crescer, visivelmente crescendo, sob nossos olhos... Esperai até verdes surgir essa grande figura, e surpreendei o brilho remoto do sol sobre seu lábaro; então podereis partir satisfeito, ciente de terdes visto aquele para quem foi feita a terra...” (Apud MUMFORD, Lewis, *A condição de homem*, 1958: 345).*

A ciência e a tecnologia resolveriam todos os problemas, e o ser humano poderia luzir em sua magnificência. Ocorre que, poucos anos depois da carta de Mark Twain, eclodiu a 1ª Grande Guerra (1914). Adentrava-se a era das grandes incertezas, se comparada com o universo estável de Newton e Descartes: um universo regido por leis eternas e necessárias, em ritmo matemático do mais perfeito dos relógios. Boltzmann e W. Gibbs opuseram, ao universo estável e de certezas de Newton, a concepção de um universo *probabilístico*; ora, a probabilística considera também a probabilidade de que aconteça o improvável. Albert Einstein, com suas teorias especial e geral da relatividade, aprofunda a idéia de um mundo do “nada muito certo” e refuta as noções newtonianas de espaço e tempo absolutos. E, finalmente, Werner Heisenberg dá o último “canhonaço” no universo estável das certezas, com sua Teoria da Indeterminação.

A racionalidade moderna deu seus frutos mais sofridos e autênticos nos campos de batalha da 1ª Grande Guerra, no pérfido e indecoroso Tratado de Versalhes, que selou o fim da Iª Guerra, e em Auschwitz e nos demais campos de concentração e extermínio da IIª Grande

Guerra. Após o que, os movimentos existencialistas passaram a questionar a *razão* - antes divinizada, sobretudo nos séculos XVII e XVIII, quando o que devia ser questionado não era a razão, mas uma dada e específica racionalidade: a racionalidade cientificista e tecnicista. Diferentemente do que aconteceu com Martin Buber e Gabriel Marcel, o existencialismo materialista, em alguma medida, esteve sob a influência dos materialismos do século XIX; até que o sociólogo Peter L. Berger, em seu livro *Um rumor de anjos*, na década de 60, começou a alertar para que estava acontecendo vigoroso movimento de volta ao sagrado e à mística, com quem fez coro o filósofo marxista Leczek Kolakowski em seu ensaio “A revanche do sagrado na cultura profana”.

Agora, os mais avançados resultados da Revolução Científica Contemporânea - a qual se iniciou com a física e acabou expandindo-se por quase todo setor científico - produziu novas aberturas metafísicas e também religiosas; assim sendo, os movimentos de volta ao sagrado vêm tendo apoios da ciência. O fato é que hoje vivemos certa turbulência, pois, caminhamos das orgias materialistas do século XIX a certas orgias místicas do século XX; afinal, os pontos extremos são sempre muito problemáticos. Em nome de uma volta ao sagrado, o nosso tempo tem assistido a não poucos disparates.

2. A DINÂMICA DO IMAGINÁRIO SOCIAL E A EDUCAÇÃO

O problema é que, em um tão intenso jogo de tensões, a educação parece ter-se mantido muito alienada. Se isto é verdade para o todo, mais verdade é para o Brasil, apesar de Jean-Jacques Rousseau haver dito que: “Discutir a educação é debater a própria condição humana”.

Descontado um ou outro aspecto técnico-político, ainda temos - não em termos de conteúdo, pois nisto nosso tempo está bem pior - uma

educação à século XIX. Com o movimento da pedagogia nova, com montessorismo, freinetismo, piagetismo, labanismo, freyrismo e outras boas influências, vimos a investida da criatividade e da inovação encontrar as resistências de certa inflexibilidade conservadora das sociedades. E aqui há que frisar-se de novo nossas heranças recebidas da modernidade, tais como:

a) os conservadorismos políticos das classes dirigentes, no poder;

b) a chamada “educação moralizante”, advinda do vitorianismo, que hipocritamente silenciava sobre fundamentais aspectos da sexualidade humana, procurando nutrir-se de um emocionalismo quase mórbido, como o de Edmundo de Amicis, no livro escolar *Coração* e outros;

c) uma “educação intelectualista”, de molde o mais cartesiano, supervalorizando a inteligência racional como expressão da *res cogitans* e mostrando desprezo pela temática do corpo vivente, como configuração da *res extensa* humana;

d) a arrogância do humanismo, tal como a estuda David Ehrenfeld, que cria uma oposição artificial *homem X natureza*, desenvolvendo, a partir de crenças judaico-cristãs, uma relação paranóica e destrutiva do ser humano com a natureza (Ehrenfeld, 1992: 12-16).

e) Certos traços esquizóides, muito típicos do vitorianismo, que põem estranhas distâncias entre “discurso” e “prática cotidiana”.

Ora, com tais heranças - dentre outras - os movimentos criativos funcionam como uma espécie de troca de prateleiras numa loja, mantendo-se a mercadoria básica a ser oferecida. No entanto, não devemos desconsiderar também ideologias políticas vindas do século passado, as quais insistiam sempre no banimento do sagrado na educação. Rudolf Otto e Mircea Eliade demonstraram, com precisão e exaustivamente, que um mundo destituído do sagrado é um mundo enlouquecido. Em meu livro *Stress existencial e sentido da vida*, anotei: “Segundo Rudolf Otto, Mircea Eliade e, mais recentemente,

G. Kujawski e P. Berger, o sagrado é um *constitutivo ontológico da vida humana*. O sagrado é um elemento tão central à vida que se faz em sua possibilidade de saúde, bem ao contrário do que os materialismos afirmam” (1997: 37).

Eis a condição humana levada à perplexidade. A uma perplexidade ainda maior com os efeitos, sobre a educação, dos valores (ou anti-valores?) da sociedade consumista e de uma *mídia* ideologicamente manipulada - em termos éticos, políticos e de marketing. E aí pergunto-nos se teremos chegado ao apocalipse em educação. Será que alguma coisa de efeitos positivos ainda pode ser feita, em meio a tanta perplexidade e desnorteamento?

3. PERSPECTIVANDO O DEVIR DA EDUCAÇÃO

Uma primeira coisa é importante: que o questionamento educacional, quando não é mero esnobismo intelectual, expulsa o *mito de um mundo resolvido* criado por desvios da mentalidade tecnológica. Ante a complexidade do mundo atual, não há fórmulas sagradas; há desafios e exigência de flexibilidade.

Hoje há teóricos que, tomando por base as inegáveis mutações culturais operadas pela evolução científica, gostam de discursar apresentando um século XXI necessariamente róseo, no qual as contradições e dificuldades humanas serão resolvidas como que por encanto. Isto me preocupa maximamente, pois quem entra nesse clima mental sente-se dispensado de trabalhar e acha que pode passar a vida a queimar incensos e ouvir músicas estelares. No entanto, conquanto os novos tempos que se anunciam sejam promissores, o trabalho para merecê-los está apenas começando.

Hoje, a perspectiva educacional se divide por duas vertentes distintas: uma, ainda marcada pelo pragmatismo industrial; outra, mais densa e antropológica que quer retomar o *utopismo*

em educação. O administrador de empresas e notável pensador Peter Drucker, em sua obra vasta *As novas realidades*, argumenta que uma nova sociedade está se formando: a *knowledge society* (sociedade do conhecimento), cujas exigências de qualificação laboral serão muito maiores do que se conhecem até aqui; a sociedade do conhecimento exigirá o *knowledge worker* (trabalhador do conhecimento), dentro de pouco tempo, não bastando mais que se tenha saúde, disposição e dois braços. Trata-se de uma visão muito verdadeira, a de Peter Drucker; por esta razão, os dois últimos capítulos do seu referido livro propõem-se a convencer-nos de que, em termos sócio-culturais, a educação nunca terá representado papel tão imensamente importante, como representará neste fim de século XX e século XXI a dentro. Esta é a vertente do pragmatismo industrial que, de um ponto de vista prático, não podemos ignorar ou dizer que não é verdadeira (1989: 2 capítulos finais, *passim*).

Nós, educadores, precisamos no entanto, ir além das exigências industriais, dimensionando um ser humano integral. Na medida em que a ação educacional precisa visar a qualidade de vida, o crescimento íntimo e o processo de maturação das personalidades, ela não pode se reduzir a responder às exigências do industrialismo, o qual de fato requer hoje, um “trabalhador do conhecimento”. Ora, a educação tem que se voltar para um projeto cultural, inovador, resultante de uma crítica sensata, mas radical, dessa realidade cultural, precária que a tem abrigado.

Conquanto se fale às vezes, na *morte das utopias*, continuamos postos ante o terrível dilema: “a utopia ou nada”; afinal, como gostava de sublinhar Lamartine, as utopias são verdades prematuras, ou, no dizer de Alceu Amoroso Lima, “as utopias de um século são, normalmente, os lugares-comuns do século seguinte”. Como é sabido, o vocábulo *utopia* vem da expressão grega *ou topói*, expressão que não

tem voz de futuro e diz apenas daquilo que *ainda não* teve lugar. O filósofo Ernst Bloch dizia que no futuro, moram todas as possibilidades: as ótimas e as péssimas. E, à pergunta sobre como saberemos quais se concretizarão, responde-se avaliando a dignidade com que estamos assumindo o nosso presente.

A educação tem sido uma espécie de terra devassada, onde qualquer um se atreve a pontificar. Pior ainda numa realidade como a brasileira, na qual, em quase 500 anos, a educação nunca foi prioridade; uma realidade que expulsa, exila e debocha de grandes utopistas educacionais. Hoje, o meio educacional não suporta mais politiqueros e imediatistas pragmáticos, ainda que estes pululem pelas instituições escolares e por outros meios de educação. São assustadoras as deformações de caráter entre aqueles que deveriam ser os orientadores das novas gerações. Mesmo assim, isto não deve soar como uma condenação ou como um fatalismo, pois, como advertiu Ernst Bloch, a realidade é muito mais do que o *cárcere do já existente*; a realidade ultrapassa de muito o que os realistas estão dispostos a admitir.

O real não se esgota no imediatamente dado, pois, se assim fosse, viveríamos como as abelhas em sua vida social que é pura fatalidade genética. Há que despender-se força e anseio humanos, a fim de que se explorem os possíveis concretos existentes nas vastidões do real. Investir no pensamento utópico não é cultivar fantasias alienantes de 3º milênio, e a estas denominar utopias; é *querer* a transformação que dá ao nosso presente, a força inovadora, capaz de levar-nos aos possíveis concretos que realizarão o ser humano no futuro (Morais, 1993: 73-86).

Há vinte e cinco anos aproximadamente, um dia, o Canadá resolveu pegar o tema da *cidadania* e tirá-lo da condição elementar de apenas discurso. Suas autoridades educacionais, usando tal tema como centro, fizeram um

projeto educacional que passou a ser aplicado às crianças com responsabilidade, competência e esforço; e, hoje, todo o povo canadense colhe os frutos brilhantes e saborosos que nasceram numa inicial árvore de utopias; há naquele país, uma juventude de grande consciência ecológica, de indiscutível respeito pelos direitos humanos, com capacidade de articular de forma muito razoável, aspectos como *trabalho, sexualidade e ética*.

Houve a vontade (vontade popular e vontade política); ninguém poupou investimentos no ser humano e... chegou-se a nível invejável de qualidade de vida. O Canadá é, hoje, uma acusação aos zombadores do utopismo - em especial do utopismo educacional. Isto porque, na linha do pensamento de Rousseau, nunca se poderá priorizar e valorizar a educação, sem que isto signifique grande aperfeiçoamento da condição humana.

PALAVRAS CONCLUSIVAS

Numa manhã de novembro de 1995, no Programa de Educação para a Paz - estimulado pela UNESCO e desenvolvido na Fundação Peirópolis, perto de Uberaba (MG) - coube-me a honra de dividir momentos de uma aula com nosso ímpar Paulo Freyre. Este, ao discorrer brilhantemente sobre *uma educação para a paz*, arrematou com a seguinte ponderação: "Porque, amigos professores, o caminho que leva à paz sempre passa pela Educação e pela Justiça".

Houve época em que se rejeitavam soluções individuais para a problemática educacional, tendo-se como eficientes, apenas as grandes soluções político-estruturais. Atualmente, o utopismo educacional, que sempre articula educação com justiça social, ensina-nos que todo reducionismo é um empobrecimento; nem se deve dar lugar às reduções individualistas, que são idealizações desarticuladas do proces-

so histórico-social, nem se devem aceitar as reduções coletivistas, que são idealizações político-sociais desarticuladas de realidades subjetivas profundas. Porque o *indivíduo*, em si mesmo considerado, não passa de uma abstração inútil, da mesma forma que a *coletividade* tomada em si mesma é outra abstração sem serventia real; o individual e o coletivo estão em tramada relação dialética, dando condição de possibilidade um ao outro.

Mercenários da educação escolar nunca vão entender estas reflexões. Todavia, ponhamos nossas esperanças na pequena quantidade de fermento que pode levedar o alqueire de farinha; creiamos nas discretas forças utópicas que podem desentranhar do porvir, um cidadão integralmente educado, e, assim, capacitado para educar por inteiro, a outro. Se a educação puder ter um belo futuro, este resultará - como sempre - da guerra cultural de guerrilhas dos idealistas e apaixonados que, sem descuidarem dos seus direitos e dos seus bens de subsistência, perseguirão seu visionarismo generoso.

BIBLIOGRAFIA

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- BERGER, Peter L. *Um rumor de anjos*, Petrópolis: Ed. Vozes, 1973.
- BLOCH, Ernst. "O homem como possibilidade", *in Rev. Reflexão*, ano I, nº 2, 1975.
- DRUCKER, Peter. *As novas realidades*, S. Paulo: Ed. Pioneira, 1989.
- EHRENFELD, David. *A arrogância do humanismo*, Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1992.
- KOLAKOWSKI, Leczek. "A revanche do sagrado na cultura profana", *in Religião e*

- sociedade*, São Paulo, C.E.R. (Centro de Estudos da Religião), maio/1977, nº 1.
- MARIÁS, Julián. *Introdução à Filosofia*, S. Paulo: Livraria Duas Cidades Ed., 1966.
- MORAIS, Regis de. *Stress existencial e sentido da vida*, S. Paulo: Ed. Loyola, 1997.
- _____. *Ecologia da mente*, Campinas: Ed. PSY, 1993.
- MUMFORD, Lewis. *A condição de homem*, Porto Alegre: Edit. Globo, 1958.
- ORTEGA Y GASSET, José. *Meditaciones del Quijote*, Madrid: Revista de Occidente, Obras Completas.
- STEINER, George. *No castelo do Barba Azul - algumas notas para a redefinição da cultura*, S. Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1991.

NINGÚN PASO ADELANTE; DOS PASOS ATRÁS LA DESAPARICIÓN DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

J. Félix Angulo RASCO*

Hace más de una década R. Stake (1980)¹ nos advertía sobre el incierto futuro que aguardaba a la evaluación institucional, o más exactamente a la evaluación de programas sociales y educativos. Lo que entonces vislumbraba y presentía, y ahora es notoriamente evidente, se encuentra en un marcado cambio de rumbo en el papel, sentido y constitución de la evaluación como disciplina académica y como práctica socio-política.

La idea clave, dicho en otros términos, es que un campo de estudio surgido epistemológicamente de los resquicios de la psicometría y de los albores de investigación social 'experimental' (para decirlo en términos foucaultianos)², está siendo sustituido y suplantado por una especie de nueva psicometría funcional complementada por un tecnicismo acrítico; como si, desgraciadamente, del mito de Fedra se tratase (al menos al modo en que Racine lo planteó).

El propósito de estas pocas líneas no es otro que el de señalar este cambio paulatino, que afecta además de, obviamente, al vocabulario, a nuestra forma de pensar los problemas y el cambio en educación, nuestros valores educativos, y nuestros modos de relacionarnos con las escuelas y los docentes.

UNA CORTA HISTORIA CON UN RICO PASADO

Es difícil, y arriesgado, sintetizar en unas cuantas palabras la importancia que desde los años sesenta ha tenido la evaluación de programas sociales y educativos.

Para nadie debe resultar una novedad, que su aparición tiene dos importantes justificaciones que se encuentran en contextos y niveles diferentes. Aunque Madaus et al (1983)³ han presentado un detallado recorrido por las distintas épocas por las que se supone ha atravesado la institucionalización de la evaluación, lo que aquí denominamos evaluación de programas sociales y educativos cobra fuerza disciplinar, es decir académica, y socio-política, gracias al desarrollo de los estados de bienestar tras la segunda guerra mundial.

El importante impulso adoptado por unas economías decididamente keynesianas, con notorias y constantes inversiones públicas y con un interés, al menos parcial e indirecto, en la distribución equitativa de la renta⁴, sirvió de plataforma para que los servicios sociales y entre ellos la educación, recibieran los fondos suficientes como para consolidarse, extenderse y abrir el abanico de posibilidades, llegando allí, en un pulso creativo sin precedentes, a donde ni las mejores y más optimistas previsiones

(*) Universidad de Cádiz. Facultad de CC. de la Educación.
felix.angulo@uca.es

(1) Stake, R. (1980) *A Personal Interpretation*. C.I.R.C.E. University of Illinois at Urbana-Champaign. (paper).

(2) Véase especialmente Foucault, M. (1976) *Las Palabras y las Cosas*. Siglo XXI. Madrid.

(3) Madaus, G.F., Stufflebeam, D.L. y Scriven, M.S. (1983) *Program Evaluation: A Historical Overview*, en Madaus, G.F. et al (Eds.) (1983) *Evaluation Models Viewpoints on Educational and Human Services*. Klumer-Nijhoff Publi. Boston Mass; págs. 3-22.

prebécas hubieran podido imaginar. Se trataba pues tanto de ampliar los servicios necesarios como, asimismo, mejorar su calidad, introduciendo, en ocasiones de forma excesivamente tecnocrática, sucesivas innovaciones (House 1974; MacDonald y Walker, 1976; Angulo y Pérez Gómez 1995)⁵.

En este contexto político, parecía necesario establecer una relación directa entre las innovaciones introducidas y el requisito de conocer el valor y el mérito de la inversión pública. Era, ni más ni menos que una relación contractual que se benefició del consenso social legitimado en alguna medida no pequeña por el mismo estado de bienestar (House 1994). Innovar suponía directamente conocer el valor social, educativo y aun político de la novedad, del cambio y del incremento de la calidad esperada. Ninguna innovación sin evaluación, podría elegirse como lema de dicha época⁶.

Como resultado, comenzaron a aparecer análisis y construcciones teóricas que permitían captar la complejidad y las dificultades (técnicas, humanas y políticas) de los procesos de cambio curricular y educativo⁷; y, en paralelo, la evaluación de programas sociales y educativos, adquirió un inusitado desarrollo en modelos, controversias y tendencias, hasta el punto de consolidarse como una disciplina profesional⁸ con carácter propio. En este sentido, ambos campos se beneficiaron: la innovación y la evaluación educativa. Si las estrategias de innovación, especialmente recogidas en la innovación curricular a través de proyectos

curriculares, supuso un logro importante, no menos lo fue, para lo que nos interesa, lo acontecido a la evaluación. Bien entendido que en ningún caso se estuvo exento de polémica y de momentos 'críticos'.

¿Cuál es la experiencia más interesante que hemos podido heredar de esta época tan importante para la educación en general, y para la evaluación en particular? Permítanme señalar únicamente algunas cuestiones de enorme valor para lo que nos concierne aquí: Debate disciplinar, independencia/externalidad y responsabilidad social.

a) Debate Disciplinar

Incluso atenuando los requisitos que Toulmin (1976) exige a cualquier campo de conocimiento para convertirse en disciplina científica, a House (1993)⁹ no le cabe la menor duda que el fundamental, *el sentido de comunidad disciplinar*, ha sido mantenido y sustentado por los investigadores que han actuado y han ido contribuyendo al desarrollo de la evaluación institucional.

Cuando señalábamos más arriba que la evaluación apareció de entre los intersticios de la psicometría convertida en instrumento de 'conocimiento' y control del funcionamiento de los sistemas educativos, queríamos decir que desde el principio, evaluadores reconocidos como Campbell, Cronbach, Stake, MacDonald y House, comprendieron que evaluar programas en funcionamiento, no era lo mismo que utilizar, simplemente, las tecnologías que la

⁽⁴⁾ Sobre los estados de bienestar pueden consultarse los siguientes textos: Thomas, G.M. et al. (1987) *Institutional Structure. Constituting State, Society, and the Individual*. Sage. Londres.; Swaan, A. de (1992) *A Cargo del Estado*. Pomares-Corredor. Barcelona; Ashford, D.E. (1989) *La Aparición de los Estados de Bienestar*. Ministerio de trabajo y Seguridad Social. Madrid, y Gough, I. (1982) *Economía Política del Estado de Bienestar*. H.Blume. Madrid.; un análisis actualizado sobre el mismo se encontrará en Bustillo, R. (Comp.) (1989) *Crisis y Futuro del Estado de Bienestar*. Alianza. Madrid y en Offe, Cl. (1988) *Contradicciones en el Estado de Bienestar*. Alianza. Madrid.

⁽⁵⁾ MacDonald, B. y Walker, D. (1976) *Changing the Curriculum*. Open Books. London; House, E.R. (1974) *The Politics of Educational Innovation*. MacCutchan. Berkeley, CA.; Angulo, J.F. y Pérez Gómez, A.I. (1995) *La profesionalidad docente en los contextos cambiantes de la modernidad*. Informe presentado al Consejo Escolar de Andalucía. Granada.

⁽⁶⁾ House, E.R. (1994) *Evaluación, Ética y Poder*. Morata. Madrid; véase también House, E.R. (1992) "Tendencias en Evaluación" *Revista de Educación*, nº 299, págs. 43-55.

⁽⁷⁾ MacDonal, B. y Walker, R. (19); House, E.R. En este sentido las remodelaciones y las críticas a los modelos de cambio social establecidos por Havelock (19) fueron uno de los elementos más destacados.

⁽⁸⁾ House, E.R. (1993) *Professional Evaluation*. Sage. London.

⁽⁹⁾ Opus cit.

psicometría había ido elaborando desde mediados del siglo XIX¹⁰. Este proceso intelectual, tuvo varias 'etapas'; en un principio, se reconoció que no se trataba de medir simplemente la inteligencia o las actitudes, sino de averiguar el impacto que las innovaciones *causaban* en los ambientes en los que eran introducidas y utilizadas, de aquí el desarrollo de las estrategias experimentales y cuasi-experimentales o del así denominado 'modelo de objetivos'¹¹. Pero el reconocimiento explícito de las complejidades y las variaciones contextuales en las que se mueve y 'padece' todo programa educativo, llevó a una parte de la comunidad de evaluadores a desarrollar y plantear nuevas estrategias metodológicas¹².

Este ha sido un debate epistemológico de altura (y no meramente técnico) que ha continuado hasta casi el comienzo de los años noventa. La búsqueda de justificación en la filosofía de la ciencia, los debates sobre la causalidad y la generalización, la aceptación de métodos cualitativos con sus consiguientes debates internos, son algunos de sus logros más considerables¹³.

La comunidad de evaluadores fue consciente que los problemas sociales y educativos necesitaban un replanteamiento en profundidad de los pilares que desde el comienzo había sido

seleccionados como los básicos y fundamentales. Pero todo ello, es decir, todo este replanteamiento en profundidad, no hubiera tenido lugar, sin el firme compromiso por la discusión y la discrepancia intelectual. Se estuviera o no de acuerdo con las tendencias predominantes en un momento, el debate público, abierto y, en ocasiones, ácido, se constituyó en el catalizador fundamental del desarrollo intelectual de la disciplina.

b) Independencia/externalidad

Junto a la riqueza del debate, que acabamos de consignar someramente, destaca con igual importancia la defensa de la independencia. Helen Simons (1984)¹⁴, ha señalado los dos significados claves del concepto de independencia: primero, el evaluador ha de ser libre para registrar los acontecimientos y las diversas perspectivas valorativas, con equidad, exactitud e imparcialidad; segundo, el evaluador tiene que ser libre para hacer accesible el informe a todos los grupos que tienen el derecho a conocer el resultado de su evaluación.

Como vemos, la independencia se orienta en primer lugar con respecto a los patrocinadores (normalmente la administración) que financian y demandan¹⁵ la evaluación de sus

⁽¹⁰⁾ Véase especialmente los trabajos de Gould, St. (1984) *La Falsa Medida del Hombre*. Antoni Bosch. Barcelona y de Sutherland, G. (1988) *Ability, Merit and Measurement. Mental Testing and English Education 1889-1940*. Clarendon Press. Oxford.

⁽¹¹⁾ Piénsese que el 'modelo de objetivos' Tyler (1949) *Principios Básicos del Currículum*. Troquel. Buenos Aires.; es un producto genuino del campo del desarrollo curricular, en el que se muestra claramente que las tecnologías psicométricas tienen menos valor metodológico del que se supuso en un principio. También resulta necesario reseñar la importancia como *texto canónico* del pionero trabajo de Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1982) *Diseños experimentales y Cuasi-Experimentales en la Investigación Social*. Amorrortu. Buenos Aires, publicado por primera vez en 1963, en el primer Handbook of Research on Teaching, compilado por N.L.Gage.

⁽¹²⁾ "Los evaluadores encontraron pronto en sus estudios cuantitativos a gran escala muchos problemas que ni habían sido previstos, ni resultaban fácilmente superables. Los programas educativos variaban ampliamente de un lugar a otro, hasta el punto de que un programa como el Follow Trough podía tener éxito en un lugar y fracasar en otro... Las evaluaciones parecieron mucho más equívocas a la hora de aportar respuestas definitivas de lo que se había supuesto en un principio. Se cayó en la cuenta de que encontrar soluciones a los problemas sociales era mucho más difícil de lo que originalmente se pensaba" (House 1992, Opus cit.).

⁽¹³⁾ Véanse por ejemplo los siguientes: Cronbach, L. (1982) *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. Jossey-Bass. San Francisco; Cronbach, L.J. (1980) «Validity on Parole: Can we go Straight?» *New Directions for Testing and Measurement*, Vol. 5, págs. 99-108; Campbell, D.T. (1984) Can we be Scientific in Applied Social Science?, en Conner, R.F. et al (1984) *Evaluation Studies Review Annual*, Vol. 9, págs. 26-47. Sage. London.; Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Sage. London; Eisner, E.E. & Peshkin, A. (1990) (Eds.) *Qualitative Inquiry in Education. The Continuing Debate*. Teachers College Press. New York. Guba, E.G. (1990) (Ed.) *The Paradigm Dialog*. Sage. London.

⁽¹⁴⁾ Simons, H. (1984) Negotiating conditions for independent evaluations; en Adelman, C. (Ed.) (1984) *The Politics and Ethics of Evaluation*. London. Crom Helm; págs. 51-63.

⁽¹⁵⁾ Esta relación entre propuesta de cambio y evaluación es una exigencia en las democracias 'asentadas'. Todavía en nuestro país, la administración puede permitirse el lujo de introducir *innovaciones* sin plantearse llevar a cabo una evaluación de las mismas.

propuestas, pero, en segundo lugar e inscrita en ella, se encuentra la asunción del derecho a la información de los que han estado implicados y relacionados con el objeto evaluado.

Está claro que la independencia ampliamente reconocida, no ha sido nunca igualmente aceptada por todos; lo importante es que hacer una evaluación suponía, al menos, aceptar el papel de un agente externo sin compromisos (personales o políticos) con el objeto evaluado. Dicho de otra manera, los evaluadores, en general, han trabajado con el parámetro de que como agentes externos y sin intereses particulares, estaban situados en una posición epistemológica *ypolítica* adecuada para ofrecer una imagen cuestionable siempre, pero imparcial del mérito o valor del objeto evaluado. El problema se encontraba en evitar y superar las presiones que sobre la evaluación, sus procedimientos y sus resultados podían ser ejercidas (y de hecho lo eran). Como contrapartida los evaluadores se movieron en el terreno, en sí mismo complejo y resbaladizo de la legitimidad.

Pero si lo mejor que podían ofrecer la comunidad de evaluadores se llevaba a cabo a través de su independencia, el 'uso' de la legitimidad conferida en la toma de decisiones políticas sobre los cursos de acción educativos era el resultado más sobresaliente.

Esta cuestión, tampoco permaneció alejada de las controversias. Si la independencia se aseguró inicialmente por la posición política que los evaluadores reclamaron, rápidamente se fue consciente de dos cosas: primero que aunque la toma de decisiones es un proceso más complejo que el que nos muestra el esquematismo tecnocrático (de resultados supuestamente válidos a decisiones pretendidamente legítimas), la influencia política de la evaluación es mucho más evidente de

lo que podía pensarse en un principio; y, segundo, que los evaluadores no podían simplemente convertir su imparcialidad en un muro con el que, además de 'protegerse' frente a las presiones de la administración y de los patrocinadores, desoír las reclamaciones e interpretaciones de los sujetos actores de las innovaciones evaluadas.

En un temprano artículo Carl H Weiss (1973/87)¹⁶ señaló las consecuencias asociadas al primer punto. La evaluación y la *política*, poseían puntos de convergencia importantes porque los programas sociales son criaturas políticas que surgen y se implantan en contextos histórico-políticos determinados, porque un informe de evaluación entra inevitablemente en la arena política compitiendo con otros intereses políticos presentes, y porque aunque los mismos informes se recubra con la 'coraza' de la objetividad metodológica, están condicionados por juicios *políticos*, sobre el valor de los proyectos e ideas sociales que conforman las políticas públicas propuestas.

En este enmarañado contexto los evaluadores se han sentido fuertemente tentados, en ocasiones, por la autocracia y la burocracia, para utilizar las expresiones que introdujo acertadamente MacDonald (1976)¹⁷. La independencia era una condición necesaria e imprescindible de la evaluación, pero insuficiente.

En respuesta a esta problemática, la comunidad de evaluadores se planteó a sí misma la necesidad de 'escuchar' y comprender, tanto las necesidades de quien financiaba la evaluación, como de los sujetos, grupos e instituciones que directa o indirectamente estaban relacionados con y afectados por el cambio en funcionamiento. Es decir, no se trata de desentenderse de la política, sino de asumirla de un modo que la contribución de su imparcialidad pudiera robustecer y ampliar de la democracia social.

⁽¹⁶⁾ Weis, C.H. (1973/87) Where politics and Evaluation research meet, en Palumbo, D.J. (1987) *The Politics of Program Evaluation*. Sage. London; págs.47-70.

⁽¹⁷⁾ MacDonald, B. (1976) La Evaluación y el Control de la Educación, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (1984) (Eds.) *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Akal. Madrid.

⁽¹⁸⁾ Norris, N. (1990) *Understanding Educational Evaluation*. CARE/Kogan Page. London.

Como ha señalado Norris (1990)¹⁸ “*si la evaluación de programas quiere ser una fuente creíble de información para las distintas audiencias, entonces necesita ser concebida y conducida como un servicio independiente hacia los que tienen el derecho a conocer*” (pág. 87).

Por ello, además de reconocer que no había un conjunto de valores y estándares uniforme, y que existían puntos de vista diversos y concepciones distintas sobre la utilidad, pertinencia y sentido de las innovaciones (House 1992)¹⁹, los evaluadores comprendieron su trabajo ‘experto’ como un servicio a la sociedad, en razón del derecho de los ciudadanos a conocer el valor de las decisiones tomadas y las acciones emprendidas para su transformación y mejora. El papel del evaluador es entonces mostrar esta riqueza y divergencia creando un contexto propicio para el aprendizaje y el conocimiento social (Cronbach et al 1985)²⁰. Lo que nos lleva al siguiente punto.

c) Responsabilidad social

Directamente relacionado con lo anterior aparece la idea de responsabilidad social. Con ello queremos decir que la evaluación se entiende, o mejor, ha sido entendida, como un servicio a la sociedad, cuya interpretación misma ha ido modulando y transformándose paulatinamente.

Tal como apuntábamos antes, si en un principio algunos evaluadores vieron la necesidad de establecer una ‘sociedad experimental’ tal como proclamó Campbell (1969)²¹, de tal manera que las políticas sociales pudieran estructurarse y plantearse a tenor de su experimentación y evaluación, posteriormente ha comenzado a extenderse la preocupación por aportar a los interlocutores sociales y a los

ciudadanos en general un conocimiento susceptible de aprendizaje. Tal como indica House (1992)²² ¿a los intereses de quien debe servir la evaluación? es una pregunta fundamental en este contexto.

“*Los evaluadores, no sólo viven en el mundo real de la política educativa, de hecho, influyen en sus cambiantes relaciones de poder. Su trabajo produce información que funciona como un recurso para la promoción de intereses y valores particulares. Los evaluadores está comprometidos con una posición política porque tienen que elegir entre los derechos de quienes compiten para poseer este recurso informativo*” (MacDonald 1976, pág 474)²³.

Ya no se trata de justificar las decisiones. La legitimidad se amplifica, entendida como responsabilidad social del evaluador, a la defensa de la democracia y la justicia social²⁴.

En lugar de receptores privilegiados y de conclusiones inapelables, una evaluación ha de pretender desarrollar el aprendizaje social y la participación democrática en las decisiones. La información, como instrumento de poder, es una contribución tanto al aprendizaje como al debate de la sociedad sobre su presente y su futuro. “*El evaluador es un educador; su éxito ha de ser juzgado por lo que otros aprendan*” (Cronbach et al 1985, pág. 11)²⁵.

Y en esta coyuntura, la evaluación no puede, simplemente, contribuir a la desposesión de los que menos poder tienen, ni, por supuesto, ahondar la distancia entre ciudadanos y gobernantes. El conocimiento que la evaluación proporciona es un *conocimiento político* sobre la misma sociedad, sus acciones, sus pretensiones y sus realizaciones. La evaluación necesita una teoría política (MacDonald y Norris 1980)²⁶ y una teoría de la justicia (House

(19) Opus cit.

(20) Cronbach, L.J. et al (1985) *Toward Reform of Program Evaluation*. Jossey-Bass. San Francisco.

(21) Campbell, D.T. (1969) Reforms as Experiments” *American Psychologist*, 24, págs. 409-429.

(22) Opus cit.

(23) Opus cit.

(24) “Si la evaluación de programas públicos ha de ser válida, tiene que contribuir a la justicia en la sociedad” (House 1994, pág.181).

(25) Opus cit.

(26) MacDonald, B. y Norris, N. (1980) *Looking up for a change. Political Horizons in policy evaluation*. Centre for Applied Research in Education. University of East Anglia. Norwich. England. (Mimeo).

1993)²⁷ en las que sustentarse, además de una epistemología.

Basten pues estos breves y apresurados apuntes sobre lo que nos ha legado la evaluación institucional. ¿Qué está cambiando y en qué dirección?

LA ECONOMÍA, SIEMPRE LA ECONOMÍA

En otros lugares ya he analizado el giro al que se ha visto sometido las políticas económicas en el mundo occidental²⁸. El más que evidente triunfo de las teorías monetarista o neoliberales, ha supuesto un serio revés para los estados de bienestar, apresuradamente encaminados a una reducción de los servicios sociales, al olvido del reparto equitativo de la renta y abocados con fruición a la privatización generalizada de instituciones, servicios y funciones.

La educación ha continuado siendo una preocupación estatal, pero también se ha visto obligada a aceptar nuevos parámetros de funcionamiento. La llamada a la calidad de la enseñanza ha derivado, como era previsible, en un incremento del control administrativo sobre el funcionamiento de las escuelas y del sistema en general. Ya no tenemos innovaciones curriculares, sino curriculas nacionales u objetivos nacionales, que las escuelas tienen que adoptar o alcanzar. Incluso en una nación supuestamente descentralizada como Noruega, el control de la dirección y la estructura de la cadena directiva se consagran como las preocupaciones más sobresalientes. No se espera, pues, que las escuelas innoven, se espera

que cumplan los objetivos, los productos y los resultados a los que se traduce la calidad²⁹.

Tampoco se espera, que los centros docentes aprendan de los procesos de cambio, sino, lo que es más peligroso, que cambien el objeto seleccionado por los nuevos 'innovadores': la cultura escolar. Al igual que ocurre en el mundo empresarial (el ejemplo de Siemens-Nixdorf es paradigmático), se ha visto que la mejor manera de obligar a las escuelas a reorientar sus funcionamiento se encuentra en incidir en la cultura escolar, lo que dicho en términos más explícitos quiere decir que los docentes acepten que puedan trabajar más *colectivamente*, pero con menos recursos materiales y personales, aunque llenos de satisfacción y cumpliendo los objetivos de rendimientos establecidos jerárquicamente. La supuesta devolución de responsabilidades o mal denominada 'devolución' y la auto-gestión escolar, son buen ejemplo de ello³⁰. Aquí no se trata de que los centros docentes tenga más poder de decisión, sino que, al igual que en la conformación toyotista de la producción, los docentes adquieran en exclusividad la responsabilidad de su acción, sin la posibilidad de decidir sobre los logros, objetivos y pretensiones con los que ha de funcionar la escolaridad. Las escuelas, tomando una afortunada expresión de Francisco Beltrán, se encuentran ahora más que nunca en una evidente situación de desamparo institucional.

Podríamos concluir afirmando que este es, sin duda, un proceso indirecto de privatización

⁽²⁷⁾ Opus cit; véase también Sirotnik, K.A. (1990) *Evaluation and Social Justice: Issues in Public Education*. New

⁽²⁸⁾ Angulo, J.F. (1995) Kikiriki; Pérez Gómez, A.I. y Angulo, J.F. (1995) *La Profesionalidad docente en los contextos cambiantes de la Modernidad*. Informe al Consejo Escolar de Andalucía. Abril. (Multicopiado).

⁽²⁹⁾ Granheim, M.K. y Lundgren, U.P. (1992) "La dirección por objetivos y la evaluación en la Educación Noruega" *Revista de Educación*, nº 299, págs. 7-42. Véanse también los siguientes trabajos: Willms, J.D. (1992) *Monitoring School Performance*. The Falmer Press. London. Fuhrman, S.H. y Malen, B. (1991) (Eds.) *The Politics of Curriculum and Testing*. The Falmer Press. London.; Daugherty, R. (1995) *National Curriculum Assessment*. The Falmer Press. London.; Murphy, J. (1996) *The Privatization of Schooling. Problems and Possibilities*. Crowin Press. Sage. ; una de las mejores críticas se encuentra en Smyth, J. (1993) (Ed.) *A Socially Critical View of the Self-Managing School*. The Falmer Press. London.

⁽³⁰⁾ Gimeno Sacristán, J. (1994) «La Desregulación del Currículum y la Autonomía de los Centros Escolares» *Signos*, nº 13, págs. 4-21.

(Claus Offe lo denomina mercantilización)³¹, que ocurre en un sector de la administración que no puede ser privatizado directamente, y en el que lo 'privado' es aclamado y colocado como el estándar de comparación, tal como aparece en el último informe de la UNESCO (1994)³² y, a otro nivel, nuestra actual Ministra de Educación y Cultura no se recata en proclamar.

VUELTA AL PASADO HACIA EL FUTURO

¿A qué cambios se ha visto sometida la evaluación institucional en este nuevo panorama político-económico en el que ya estamos inmersos? Visto desde una perspectiva histórica, como decíamos antes, parece que hemos vuelto al principio, y que el camino recorrido parece haber servido ciertamente de poco.

Si, simplemente, nos atenemos a las preocupaciones en las que se ha ido centrando las políticas educativas en los últimos quince años, podremos darnos cuenta de qué profunda y significativamente se han transformado el paisaje.

A) EL REGRESO PSICOMÉTRICO

El discurso de la evaluación institucional se encuentra actualmente reducido a la discusión, siempre técnica, no lo olvidemos, sobre la utilización de los recientes instrumentos psicométricos especialmente elaborados para cubrir la 'nuevas' necesidades de la

administración; es decir, el "testing" y el "assessment"³³.

Por ello, resulta difícil encontrar artículos y propuestas que todavía intenten dar respuestas a los dilemas que la evaluación institucional fue planteando a lo largo de su decurso; en su lugar, las discusiones se centran, en el mejor de los casos, en la optimización de los tests empleados, en los exámenes o pruebas nacionales en distintos momentos de la escolaridad, en la construcción e implantación de indicadores de calidad definitivos³⁴ y en temas por el estilo.

El asedio y la predominancia de los procedimientos de testing, assessment e indicadores de calidad o de rendimiento aplicados a las escuelas es tan fuerte que prácticamente ha desaparecido del vocabulario técnico y político el mismo concepto de evaluación; sustituido en el mejor de los casos, por el menos comprometido de 'revisión escolar' (*school review*)³⁵.

B) NUEVOS OBJETOS Y NUEVAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

En este movimiento destacan tanto los nuevos objetos de atención como las funciones que la 'evaluación' (transmutada, como ya hemos indicado en 'assessment' y 'testing') está adoptando.

En cuanto a lo primero, los objetos privilegiados son tanto individuos (alumnado y docentes) como el centro escolar. Sobre el alumnado los sistemas de *testing* y *assessment* que se

⁽³¹⁾ Offe, Cl. (1988) *Contradicciones en el Estado de Bienestar*. Alianza. Madrid.

⁽³²⁾ UNESCO (1994) *Informe Mundial sobre la Educación*. 1993. Santillana. Barcelona.

⁽³³⁾ Puede consultarse Angulo, J.F. (1994) ¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término 'evaluación' o por qué no todos los conceptos significan lo mismo, en Angulo, J.F. y Blanco, N. (Comp.) (1994) *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Edic. Aljibe. Málaga, págs. 283-296., para un análisis crítico de tales conceptos.

⁽³⁴⁾ Además de los citados en la nota anterior véanse los siguientes: Fitz-Gibbon, C.T. (1996) *Monitoring Education*. Cassell. London; Gray, J. y Wilcos, B. (1995) (Eds.) *Good School, Bad School*. Open University press. Buckingham; y Tuinman, A.C. y Postlethwaite, T.N. (Eds.) (1994) *Monitoring the Standards of Education*. Pergamon. Oxford.

⁽³⁵⁾ Desde luego existen destacadas excepciones; véanse por ejemplo las siguientes: Gipps, C.V. (1994) *Beyond Testing. Towards a Theory of Educational Assessment*. The Falmer Press. London, y Bryck, A.S. y Hermanson, K.L. (1993) "Educational Indicator Systems: Observations on Their Structure, Interpretation, and Use" *Review of Research in Education*, nº 19, págs. 451-484.

han adoptado tienen dos papeles complementarios. Por un lado, el aparataje psicométrico sirve para especificar el rendimiento del sistema en razón del incremento de los resultados en comparación tanto retroactiva del sistema mismo, como con el rendimiento de otros sistemas educativos; por el otro, se está orientando en casos destacables como en el Reino Unido hacia la selección del alumnado en momentos muy iniciales de la escolaridad, proponiéndose la aplicación de pruebas nacionales en edades tan tempranas como a los siete y once años (Torrance 1995)³⁶.

Junto a ello, está adquiriendo una importancia creciente la evaluación de los docentes, con lo que podría convertirse, dado el contexto de mercantilización y desmantelación del estado de bienestar en el que vivimos, en una vuelta, en el peor de los casos, a la vieja, pero nunca olvidada, política de pago por resultados³⁷, y claramente al ejercicio de un control externo a las escuelas y a la profesión docente que derive en una des-profesionalización de la misma a medida que la estipulación de criterios no dependa de los colectivos docentes sino de las necesidades de la administración de turno.

Por otro lado, como decíamos antes, la escuela en tanto organización, se ha convertido en un objetivo privilegiado de 'cambio' y de control sistemático. Estamos asistiendo a una revalorización de los supuestos logros del movimiento de escuelas eficaces, transformados en la así denominada 'mejora escolar'³⁸ y, por supuesto, a la creciente importancia que la inspección escolar está adquiriendo³⁹.

En paralelo a estos objetos de evaluación prioritarios, tenemos también el reforzamiento

de ciertas funciones en detrimento de otras. Tal como he planteado en otro trabajo⁴⁰, y prioritariamente, podemos detectar que las funciones de control del sistema y de gestión productivista han comenzado a complementar la ya tradicional función de selección del alumnado. Esto no quiere decir otra cosa que la evaluación del sistema, en sus diferentes modalidades y en los diversos niveles en los que se aplica puede llevar a incrementar (y de hecho así está ocurriendo en algunos países) los procedimientos de control administrativo de la actuación y los mecanismos para que el sistema público de escolaridad (y las escuelas mismas) comiencen a aceptar criterios de funcionamiento directamente empresariales.

La calidad de la enseñanza (concepto elusivo y, aunque parezca contradictorio, sobredimensionado), se limita, en todo ello, al rendimiento del sistema, mostrado a través del rendimiento del alumnado, de los docentes o bien, del cumplimiento por parte de las escuelas de los estándares que la administración y los expertos a ella conectados hayan establecido.

C) INTERIORIZACIÓN/DEPENDENCIA

Otro efecto digno de ser destacado es la paulatina interiorización de la evaluación. Las administraciones han tomado un decidido protagonismo estableciendo agencias y organizaciones gubernamentales⁴¹ *ad hoc* para la elaboración e implantación de los sistemas periódicos de control ('evaluación') del sistema, poniendo en funcionamiento los nuevos instru-

⁽³⁶⁾ Torrance, H. (Ed.) (1995) *Evaluating Authentic Assessment*. Buckingham. Open University Press.

⁽³⁷⁾ Véase por ejemplo Tomlinson, H. (Ed.) (1992) *Performance-Related Pay in Education*. London, Routledge.

⁽³⁸⁾ En este movimiento también destaca la 'revisión escolar', que en definitiva no es más que una evaluación del centro en razón de una plantilla estandar. No podemos olvidar aquí el así denominado movimiento de Calidad Total. Un estudio más detenido merece la aparente contradicción entre, por un lado, la introducción de procesos de re-centralización de la mano de la evaluación del sistema y, por el otro, de procesos de pseudo-descentralización como la gestión basada en la escuela o el antes citado de la Calidad Total. Muy probablemente dicho análisis no señalaría la coincidencia de ambos movimientos.

⁽³⁹⁾ Gray, J. y Wilcos, B. (1995) Opus cit; Wilcox, B. y Gray, J. (1996) *Inspecting Schools*. Buckingham. Open University Press.

⁽⁴⁰⁾ Angulo (1995b) La evaluación del Sistema Educativo: algunas respuestas críticas al qué y al cómo, en AA.VV. (1995) *Volver a pensar la educación*. Vol II. Morata. Madrid; págs. 194-219.

⁽⁴¹⁾ Algunas claramente gubernamentales como el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad en España, otras que utilizan el modelo denominado Quango (Quasigubernamental Organization) como el *Assessment of Performance Unit* en Inglaterra y el E.T.S. en Norteamérica. Además de las reseñadas, existen organizaciones internacionales como la OCDE. y el Banco Mundial (Torrance 1995, Opus cit.).

mentos y posibilidades psicométricas. De este modo hartamente discutible, las propias administraciones se han convertido de pronto en jueces y parte de la calidad del sistema, a través de instituciones y grupos creados al efecto.

Pero la interiorización ha cambiado el mapa de las responsabilidades. Si ahora las administraciones educativas controlan el ritmo de funcionamiento y los resultados logrados por las escuelas y los docentes, no son, desde luego, ellas mismas las responsables de los productos. La supuesta autonomía escolar (autogestión o descentralización) ha servido para que el centro de la responsabilidad pública cambie hacia la periferia, permaneciendo el control, es decir, el poder, donde ha estado siempre⁴². En todo caso, la administración se 'limita' a comprobar si las escuelas están efectivamente cumpliendo los niveles de productividad requeridos.

Los académicos han abrazado con fruición las nuevas posibilidades brindadas, implicándose directamente en los acontecimientos. Resulta bastante difícil rastrear la independencia, cuando se sabe que la subsistencia económica e incluso el prestigio académico vienen determinados por el cumplimiento y la satisfacción de las necesidades administrativas en materia de control. La

búsqueda de calidad, el desarrollo de test, la elaboración de estrategias de 'assessment' y de nuevos listados de indicadores de rendimiento, son preocupaciones en las que los investigadores han encontrado el nuevo cuerno de la abundancia. Aquí ya no se trata de replantear su papel en la sociedad, ni de analizar el sustrato epistemológico de las propuestas, ni de discutir con la administración correspondiente por muy absurdas que sean sus pretensiones. Incluso, como nos recordaba recientemente House, una de las figuras más señeras en evaluación, R. Tyler, fue incapaz de hacer comprender a las nuevas cohortes de evaluadores que el sistema de 'assessment' N.A.E.P. (Evaluación Nacional del Progreso Educativo), por él diseñado y establecido, no podía servir para valorar las escuelas, que su alcance es limitado y que sus resultados son muy cuestionables (House 1993).

Los nuevos evaluadores no son ya agentes independientes y externos, sino agentes administrativos internos y dependientes que han cambiado su antigua independencia por una falsa seguridad. Puede que, en nuestro país, algunos estén dispuestos a aceptar las nuevas normas de juego, pero confío que habrá muchos otros que no querrán cambiar la independencia intelectual y la responsabilidad social por unas monedas.

⁽⁴²⁾ Véase como ejemplo Caldwell, B.J. & Spinks, J.M. (1988) *The Self-Managing School*. The Falmer Press. London.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO INTERNACIONAL COMPARATIVO*

Ubiratan D'AMBROSIO

Um panorama internacional da educação, em particular da formação de professores, depende dos princípios gerais aos quais quase todos os países, inclusive o Brasil, aderiram.

Todas as medidas estão subordinados aos princípios gerais da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que, no seu Artigo 26, estipula:

1. Todos têm direito à educação. A educação deve ser gratuita, ao menos nos estágios elementar e fundamental. A educação elementar deve ser compulsória. Educação técnica e profissional devem ser disponíveis....
2. A educação deve ser dirigida para o desenvolvimento pleno da pessoa e para reforçar o respeito pelos direitos humanos e para as liberdades fundamentais. Deve promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações, grupos raciais e religiosos, e deve fazer avançar as atividades das Nações Unidas para a manutenção da PAZ.

As diretrizes para a execução desses princípios estão em declarações e em outros documentos internacionais, resultados de conferências internacionais promovidas pela UNESCO, dos quais o Brasil é signatário, e, portanto, assumiu o compromisso de segui-las.

Algumas referências básicas que se recomendam para orientar as propostas de formação de professores estão nas publicações:

- Education for All, Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia 1990, UNESCO, ISBN 92-3-102769-7, 1991.

- Learning: The Treasure Within, ed. Jacques Delors, UNESCO, ISBN 92-3-103274-7, 1996.

- World Education Report 1998, Teachers and Teaching in a Changing World, UNESCO, ISBN 92-3-103450-2, 1998.

Juntamente com a coleção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério de Educação, esses documentos deveriam constituir uma disciplina central nos currículos de formação de professores. Lamentavelmente, esses documentos, inclusive os PCN, não comparecem na maioria dos currículos de licenciatura e, tampouco de pós-graduação, e são em geral, desconhecidos dos professores desses cursos.

Tive o cuidado de fornecer as referências em ISBN, para que essas obras possam ser adquiridas diretamente da UNESCO ou através de qualquer livraria brasileira.

A principal lição que tiramos do exame desses documentos é que o **OBJETIVO MAIOR** é Educação para Todos e a **ESTRATÉGIA MAIS IMPORTANTE** é a Formação de Professores.

É importante notar que, quantitativamente, o número de professores na América Latina é comparável com o dos países desenvolvidos, e que muita atenção vem sendo dada à ampliação do quadro de docentes. Dispomos dos seguintes dados quantitativos:

(*) Palestra proferida na Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em 18/05/98.

Número de professores por 1.000 habitantes:

Países desenvolvidos:	em 1980: 21
	em 1992: 24
Na América Latina:	em 1980: 19
	em 1992: 22

Curiosamente, apesar de baixos salários e condições de trabalho muito precárias, o número de professores tem aumentado. Naturalmente, as condições profissionais podem ser fatores desestimulantes e refletem na qualidade da educação. Considerando dedicados aqueles que se mantêm na profissão e vêem como sua própria missão preparar as gerações futuras para eliminar o desequilíbrio social, a iniquidade e as injustiças, conclui-se que os professores devem receber, na sua formação, elementos que os sustentem nessa missão.

O busilis é, portanto, qualitativo: **FORMAR PROFESSORES PREPARADOS PARA ENTENDER E CUMPRIR OS OBJETIVOS MAIORES DA EDUCAÇÃO.**

Uma reflexão sobre o estado do mundo

As grandes transformações no mundo, que afetam profundamente conhecimento e comportamento humanos, são devidas essencialmente a três fatores: Globalização, Informatização e Multiculturalismo. Obviamente, esses três fatores estão intimamente relacionados. Na verdade, tiveram um desenvolvimento simbiótico e assim continuarão.

O que isso reflete nas sociedades de todo o mundo, nota-se por exemplo, num sistema de transporte que permite a um custo cada vez menor, o deslocamento rápido de indivíduos, famílias e até comunidades. Esses deslocamentos causam uma profunda reformulação do panorama demográfico. O esvaziamento da zona rural e o agigantamento das cidades é uma conseqüência dessa facilidade. Culturalmente, provocam uma mescla cultural sem preceden-

tes na história. O multiculturalismo é um fato em qualquer cidade grande.

Esse fenômeno não se restringe a um mesmo país. Cruza fronteiras, e, as barreiras migratórias estabelecidas pelos vários países, como passaporte e vistos, tornam-se incapazes de conter o fluxo.

As conseqüências desse fluxo para a economia, pobreza e riqueza, e para o comportamento social, são evidentes.

Igualmente o sistema de comunicação desenvolveu-se de tal maneira que esses grandes deslocamentos de populações não signifiquem cortar vínculos com os locais de origem, nem pessoais, nem econômicos e nem culturais. Assim, uma homogeneização cultural, que resultaria da submissão ao consumo, ao comportamento, à música, à culinária locais, ao se fixar no novo ambiente, é, em grande parte, evitada. Diferentemente dos grandes fluxos migratórios do século passado e do início deste século, a chamada cozinha étnica, bem como a música, tem forte presença nas cidades com grande presença de imigrantes.

Do mesmo modo, a informação sobre o que se passa em todos os cantos do planeta, e até fora dele, é quase total. Televisão, internet, telefone e a imprensa falada e escrita permitem acompanhar, instantaneamente, tudo o que se passa no mundo.

As conseqüências nos sistemas de produção e de propriedade, na economia e no trabalho são enormes. Empresas multinacionais estão rapidamente se internacionalizando, o sistema monetário se unifica e as decisões sobre empregabilidade escapam dos interesses nacionais.

Do mesmo modo, o controle ambiental passa a ser regulado por legislações supranacionais. O conceito de soberania caminha rapidamente para obsolescência. As grandes decisões e a própria governança nacional estão ligadas a acordos internacionais. As ações nacionais estão subordinadas a interesses e prioridades planetárias.

A globalização é um fato irreversível e com ela o multiculturalismo define comportamentos sociais, modos de comportamento e sistemas de explicações. O comportamento teocrático, ainda presente em alguns estados, é insustentável.

Claro, essas transformações tão profundas acarretam sério desequilíbrio social, iniquidade e injustiças. Desemprego, miséria, corrupção, degradação moral são indicadores de um modelo exaurido, insustentável.

Os indicadores mais notados, que contrariam as observações acima, são:

1. restrições ao transporte, por fatores econômicos e legais, como mecanismos de vistos e barreiras alfandegárias;
2. controle, através de censura, das comunicações e da informação;
3. governança e economias nacionais aparentemente fortalecidas, através de reequipar forças armadas nacionais;
4. produção competitiva e especulação financeira, e conseqüente desemprego.

Mas não podemos deixar de reconhecer que esses indicadores estão em rápida superação. Destaco:

1. a criação de blocos de nações, como o Mercosul e a Comunidade Européia e zonas de livre comércio, e a crescente abolição de vistos entre países;
2. a constante violação de preceitos legais de controle de comunicação e informação, tais como imprensa e emissoras piratas e os hackers;
3. o recurso a forças armadas multinacionais, subordinadas às Nações Unidas, para resolver conflitos localizados;
4. no setor empresarial, o aparecimento e a força de multinacionais e a sua transformação em empresas internacionais, a existência de uma moeda planetária e, no setor governamental, o surgimento de inúmeras ONG's.

Claro, as transformações ainda são lentas e levará mais de uma geração para vermos o surgimento de uma nova ordem planetária. Mas é inevitável chegarmos a isso, ou ao fim da humanidade.

Professor e educador

Como age o professor, que é um agente da sociedade com a responsabilidade de preparar as gerações para a vida futura? É importante lembrar que a ação do professor e dos sistemas educacionais em geral terá seus efeitos somente no futuro. Um futuro que ninguém conhece. Mas temos indicadores com uma certa segurança sobre o quadro que se descortina para o futuro. Um futuro no qual estarão agindo as crianças que hoje a sociedade nos confia.

O que vem a ser a sociedade?. Conceituo **SOCIEDADE** como um agregado de indivíduos (todos **diferentes**) vivendo num determinado tempo e espaço, compartilhando valores, normas de comportamento e estilos de conhecimento isto é, **cultura** e empenhados em ações comuns. Não se pode retirar a individualidade de elemento da sociedade. Ao mesmo tempo, para se ter uma sociedade é necessário que os indivíduos adiram e compartilhem e tenham comportamentos e conhecimentos.

No compartilhar e aderir a comportamentos que são parte da prática social, o indivíduo aceita certas restrições ao que seria seu comportamento individual. Tendências e impulsos são refreados e as necessidades de cada indivíduo são satisfeitas de acordo com os costumes do grupo e valores que são assumidos e respeitados, criando deveres para com o grupo e direitos de receber do grupo. Sua ação se subordina ao interesse comum e suas necessidades recebem a atenção dos demais membros da sociedade. O problema maior que a espécie humana enfrenta é o equilíbrio entre o comportamento individual, no qual reside a

criatividade, e o comportamento social, que é necessário para conviver.

O exercício de direitos e deveres acordados pela sociedade é o que se denomina **cidadania**.

Assim, defino:

EDUCAÇÃO É O CONJUNTO DE ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS PELAS SOCIEDADES PARA:

1. POSSIBILITAR A CADA INDIVÍDUO ATINGIR SEU POTENCIAL CRIATIVO;
2. ESTIMULAR E FACILITAR A AÇÃO COMUM, COM VISTAS A VIVER EM SOCIEDADE E EXERCER CIDADANIA.

Essa definição sugere uma pergunta básica: justifica-se transmitir conhecimentos disciplinares (conteúdos), professar doutrinas, inculcar comportamentos como parte do prática educativa?

A história nos diz que sim, desde que no contexto espacial e temporal, e, utilizando-se as metodologias disponíveis no momento.

Isso nos leva a distinguir duas missões, a do **EDUCADOR**: aquele que promove a educação e a do **PROFESSOR**: aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina.

Mas ninguém discordará que a missão do professor não é usar sua condição de professor ou ensinar uma disciplina para fazer proselitismo, isto é, converter o aprendiz a sua doutrina, idéia ou disciplina, mas sim usar a sua disciplina para cumprir os objetivos maiores da educação.

Em outros termos, o professor deve subordinar sua disciplina, em particular os conteúdos, aos objetivos da educação e não subordinar a educação aos objetivos, transmissão e avanços da sua disciplina. Em outras palavras,

o aprendiz é, como indivíduo, o determinante do conhecimento que lhe é transmitido.

Uma pergunta que ocorre imediatamente é "COMO?"

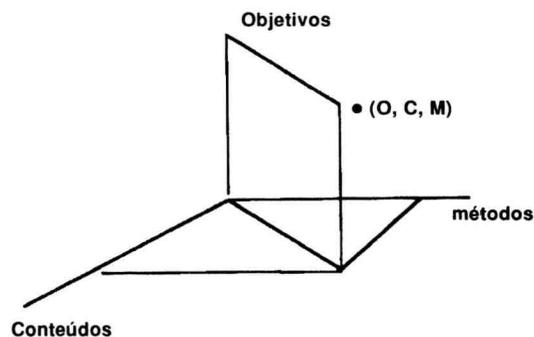
Um princípio básico é que toda ação se realiza a partir de estratégias que são definidas a partir de informações da realidade. Portanto, a prática educativa, como uma ação, também estará ancorada em estratégias que permitem atingir as duas grandes metas da educação, contidas na definição acima.

Esse princípio nos leva à seguinte definição:

CURRÍCULO É CONJUNTO DE ESTRATÉGIAS PARA SE ATINGIR AS METAS MAIORES DA EDUCAÇÃO.

O currículo tem como componentes **solidários, objetivos, conteúdos e métodos**. O solidário significa que não se pode alterar um dos componentes sem que se altere os outros dois¹.

Represento essa solidariedade dos componentes do currículo num esquema cartesiano, ressaltando que o currículo é como um ponto no espaço, sendo definido necessariamente pelas suas três coordenadas. Graficamente a imagem cartesiana é a seguinte:



⁽¹⁾ Em alguns trabalhos sobre currículo, ao me referir a esse caráter solidário dos componentes curriculares, denominei "Currículo Holístico". Ver Ubiratan D'Ambrosio: "Un enfoque holístico al concepto de curriculum", INTERDISCIPLINARIA (Buenos Aires), v. 4, n. 1, 1983; pp. 49-59.

As mudanças de currículo, que devem ocorrer com frequência nos sistemas escolares, só podem se dar, se considerarmos para cada momento curricular, as três componentes solidariamente.

O currículo nos vários momentos históricos

A história da educação nos mostra que os romanos organizavam os conteúdos do seu currículo em três componentes, a **gramática**, a **retórica** e a **dialética**, e nisso consistia o *trivium*. Essas disciplinas tinham como objetivos ler e escrever com correição, discursar com clareza e argumentar sobre os temas mais diversos. Claro, isso, respondia às necessidades do exercício de cidadania no mundo romano, organizada segundo leis e códigos.

A necessidade de quadros para tarefas mais elaboradas passou a demandar uma formação mais aprofundada, de caráter científico. As disciplinas do currículo correspondente são agrupadas em **aritmética**, **música**, **geometria** e **astronomia**, nos quais consistia o *quadrivium*. Na Idade Média o *quadrivium* era praticado nos mosteiros e formava a elite responsável pelos desígnios do Império Romano.

Naturalmente, a idéia que se faz hoje das disciplinas que compunham o *quadrivium* não corresponde ao que efetivamente se praticava. Aritmética era basicamente o estudo dos números e de suas propriedades, tais como divisibilidade e algumas características místicas, enquanto a música tinha sua importância por tratar das relações entre os números. Na verdade, eram os primeiros estudos de razões e proporções. A geometria tratava das formas, estáticas, e a astronomia das formas em movimento. Isso bastava para que os intelectuais da Idade Média refletissem sobre as questões mais importantes da época, que eram questionamentos religiosos associados a explicações da

natureza e de fenômenos, sobretudo astronômicos. Não podemos nos esquecer de que a Filosofia Medieval, e portanto, a Ciência Medieval, tinha como objetivo maior a construção de uma teologia.

Com os descobrimentos de novas terras, novos povos, nova natureza, surge a necessidade de um maior número de indivíduos capazes de lidar com os novos meios de produção, de economia e de gestão das sociedades. E, naturalmente capazes de assimilar o pensamento novo que se gerou a partir dos descobrimentos e de suas conseqüências sociais, políticas e econômicas. A educação não poderia mais ficar restrita às elites. Havia necessidade de recursos humanos melhor preparados. O currículo exige uma ampliação de habilidades e conteúdos. Surge então, a necessidade de técnicas para se ministrar um ensino variado a toda a população, e nasce a DIDÁTICA MODERNA.

A obra clássica dessa tendência é a Didática Magna, de autoria do teólogo checo Jan Amos Komensky ou Comenius (1592-1670). Comenius dizia que tudo pode ser ensinado a todos. As técnicas para se lograr essa educação universal são, até hoje, presentes na prática educacional².

Novo cenário mundial nos séculos XIX e XX

As condições sociais e econômicas que havia levado ao novo sistema educacional europeu sofreram grandes transformações nos séculos seguintes. Sobretudo a visão de mundo modificou-se principalmente graças às três grandes revoluções do final do século XVII: a Revolução Industrial, com a patente da máquina a vapor em 1769 por James Watt, a Revolução Americana, em 1776 e a Revolução Francesa, em 1789.

⁽²⁾ J. A. Comênio: Didática Magna. Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos [orig. edn. 1656], Introdução, Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes, Fundação Calouste Gulbenkian, 1966; p. 71.

Criaram-se novas facilidades de produção, de transporte e de comércio. As noções de espaço e tempo passaram por grandes transformações, assim como o acesso do povo às grandes decisões políticas.

Particularmente importante foi a rápida transformação das colônias inglesas na América do Norte nos Estados Unidos da América e na rápida expansão da nova nação. A conquista dos territórios indígenas abriu, em poucos anos, todo um país para ser povoado. Embora a produção nas antigas colônias inglesas estivesse ainda garantida pela mão de obra escrava, os novos territórios do Oeste necessitavam mão-de-obra. As dificuldades econômicas da Europa, em grande parte devido ao desemprego resultante da industrialização, tornou o imigrante europeu ideal para povoar o Oeste americano. Inicia-se assim, uma enorme absorção de imigrantes europeus³. Naturalmente, era necessário que esses imigrantes, vindos de culturas muito diferentes, assimilassem a nova nacionalidade, aprendessem a nova língua e se engajassem no novo sistema de produção e comércio. Fazia-se necessário um sistema educacional com o fim primeiro de preparar a nova nacionalidade. Igualmente, um sistema de educação superior que preparasse para as novas necessidades da economia emergente, baseada em agricultura e mineração. Cria-se então, a escola única, e "land grant colleges", oferecendo educação superior voltada principalmente para agricultura e mineração. Interessa-nos em particular a escola elementar única⁴.

A educação que se praticava na Europa era pouco adequada para a nova realidade. Na Europa, os estudantes pertenciam a uma comunidade e chegavam à escola, conhecendo a língua e as noções básicas de aritmética comercial e de medições, e, sobretudo, os valores e símbolos religiosos e nacionais da nação à qual

pertenciam. O ambiente familiar proporcionava a base cultural sobre a qual fazer a escolaridade. Nas novas terras tudo deveria ser encaminhado pela escola, que tinha na verdade, uma função de homogeneização cultural⁵. Tratava-se de construir uma nova nacionalidade. O currículo adequado para esses objetivos focalizava ler, escrever e contar, os chamados "*three R's: Reading, Riting and Rithmetics*".

Diferentemente, os latino-americanos não partiram para a conquista de novos territórios após a independência. As lutas entre crioulos procurando poder e hegemonia dominaram esse período. A conquista dos territórios indígenas e a subordinação das culturas conquistados já haviam sido feitas pelas autoridades coloniais. A necessidade de se criar um espírito nacional surge somente no final do século XIX e início do século XX. Aí se implanta uma escola para todos e um currículo baseado nos "*three R's*", que se mostra um modelo adequado e é assimilado pelos educadores da região. No decorrer do século XX esse modelo se torna o padrão em praticamente todo o mundo.

O conhecimento no mundo de hoje

As dimensões de espaço e tempo hoje são o que era inimaginável no início do século. Fala-se em astros e galáxias que estão milhares de anos-luz. Cada ano-luz tem aproximadamente 10.000.000.000.000 km. Também sobre o pequeno, fabricam-se chips de 500 nanômetros. Um nanômetro tem $\epsilon = 1/1.000.000.000$ m. Uma notação aritmética até há pouco tempo praticamente desconhecida é hoje necessária. Essas dimensões hoje se escrevem 10¹³m e 10⁻⁹m e, fala-se em Quilo, giga e nano. Geralmente as crianças conhecem isso e não se surpreendem com essas nota-

⁽³⁾ População e território passam de 3.929.214 habitantes em 888,811 sq. mil. em 1790 para a 23.191.876 indivíduos num território de 2.992.747 sq. mi. em 1850.

⁽⁴⁾ Ver a discussão sobre isso em Ubiratan D'Ambrosio & Beatriz Silva D'Ambrosio: An International Perspective on Research Through the JRME Journal for Research in Mathematics Education vol. 25, n. 6, December 1994; pp. 685-696.

⁽⁵⁾ ... e pasteurização da diversidade!

ções. Afinal, os números que aparecem piscando nos fliperamas são muito grandes.

Há também os clones, os crimes, a droga, armas nas mãos de crianças, a gravidez precoce, os atos de terrorismo e até a execução legal de uma pessoa que cometeu um crime há 20 anos e que já havia sido recuperada no seu comportamento. É um outro mundo, cheio de maravilhas, mas também cheio de contradições. Tudo isso é visto no Fantástico, que é considerado não tão fantástico pelos jovens, é lido no Super-Interessante, que sem dúvida interessa, é assunto de conversas nas rodas de amigos, é comum nos noticiários de televisão e é, por muitos, experimentado.

Muito diferente daquilo que está nos currículos, que é desinteressante, obsoleto, e na sua grande parte inútil.

O mundo atual está a exigir outros conteúdos, naturalmente outras metodologias, para se atingir criatividade e cidadania plena.

Uma proposta de um trivium para a nossa era: literacia, materacia e tecnoracia.

Um trivium para a nossa era deve contemplar a percepção da realidade natural, social e cultural que nos cerca.

Poucos discordam do fato que alfabetização e contagem são insuficientes para o cidadão de uma sociedade moderna. Em alguns aspectos podem ser necessárias, mas certamente são insuficientes. Isto é visto numa crítica aos sistemas de conhecimento disciplinar vigentes.

Proponho literacia, materacia e tecnoracia como componentes para um novo currículo. Esses três neologismos sintetizam minha resposta à crítica que faço da educação como vem sendo praticada. É uma nova conceituação de currículo que acredito responder às demandas do mundo moderno.

LITERACIA: é a capacidade de processar informação escrita, o que inclui leitura, escritura e cálculo, na vida cotidiana.

MATERACIA: é a capacidade de interpretar e manejar sinais e códigos e de propor e utilizar modelos na vida cotidiana.

TECNORACIA: é a capacidade de usar e combinar instrumentos, simples ou complexos, avaliando suas possibilidades e suas limitações e a sua adequação a necessidades e situações diversas.

Com relação a literacia, é importante lembrar que ler, escrever e contar tem hoje características muito distintas das de outros tempos, sobretudo graças à tecnologia. Um estudo comparativo das grandes transformações que ocorreram quando apareceram novas tecnologias afetando o ler, o escrever e o contar e uma análise do que se passou com a aquisição de conhecimento em cada momento em que uma nova tecnologia apareceu escapa às dimensões deste trabalho. Mas sugiro ao leitor uma reflexão sobre a invenção da escrita e do alfabeto, dos sistemas de numeração, em particular o indo-arábico, da imprensa, do rádio e da televisão. Cada uma dessas tecnologias de comunicação trouxe profundas modificações de capacidades cognitivas e tiveram reflexos da maior importância na sociedade.

Ao longo da história todas as sociedades foram se modificando com o surgimento de novos meios de comunicação, de novas tecnologias e de novos modelos de produção e vários outros fatores. Mas é importante notar que nenhum dos novos meios eliminou os demais nem os anteriores. Houve, sim, uma combinação de tecnologias. Mas sempre houve, por parte da escola, grande resistência à incorporação de novos meios.

Hoje estamos entrando na era da teleinformática, isto é, telecomunicações mais o uso generalizado da calculadora e do computador. O que está se passando com os meios anteriores? O que representa saber ler e escrever na sociedade atual? Como será no futuro? Sem dúvida a diversidade cultural, as novas tecnologias e as mudanças profundas na organização da sociedade são essenciais para se abordar essas questões.

A materacia trata do manejo, do entendimento e do seqüenciamento de códigos e símbolos para a elaboração de modelos e suas aplicações no cotidiano. O que se espera com isso é o desenvolvimento da criatividade e da

capacidade de se desempenhar em situações novas.

Desde os primórdios da humanidade temos notícias da importância de símbolos e códigos que são fundamentais para as tomadas de decisões em todos os níveis das populações. Representações têm sido fundamentais na ampliação da realidade através de simulação de situações imaginárias, incorporando mentefatos a ela. Esses mentefatos passam a informar o indivíduo e assim se organizam e se estruturam em sistemas de explicações, crenças e tradições. A crítica dos modos de explicar e das crenças é o ponto de partida para o que poderíamos chamar *materacia*, algo essencial no mundo moderno.

A questão maior na capacitação de indivíduos é a passagem da elaboração sobre mentefatos [teorizações sobre fatos que se deram] para a definição de estratégias de ação adequadas para uma situação nova [lidar com fatos novos]. Isso afeta particularmente a aquisição de conhecimentos matemáticos que constituem os currículos escolares. Definir estratégias adequadas depende da elaboração de modelos baseados em experiência com modelos anteriores, e esse é o objetivo maior da modelação matemática. É claro que elaborar modelos exige que se utilize códigos e símbolos do cotidiano. Ora, os códigos e símbolos são fatos culturais e têm, naturalmente, uma historicidade. Particularmente importante é o relacionamento da modelagem e da história.

É possível caracterizar a *materacia* como o domínio de estratégias que possibilitam a crítica dos modos de explicar, das crenças e das tradições, dos mitos e dos símbolos. Algo característico do conhecimento científico [mentefatos] atual é a sua retificação como tecnologia [artefatos]. O conhecimento científico se manifesta assim num artefato ou numa peça de tecnologia que traduz maneiras de se lidar com o entorno natural e cultural, e à qual se incorporaram os modos de explicar, as crenças, as tradições, os mitos e os símbolos. O manejo dessas tecnologias é possível graças à *literacia*. A crítica aos sistemas que deram origem a elas

exige a análise desses artefatos e é possível graças à *materacia*. Essa análise vai nos alertar para possíveis distorções, mau uso mesmo, dos artefatos criados.

E sobre a *tecnocracia*? Efetivamente, o mau uso da tecnologia domina a atenção da sociedade. Os grandes benefícios que resultam do uso adequado da tecnologia são muitas vezes absorvidos pela população, como tendo um caráter de normalidade, ficando assim as críticas, para o que não andou bem. E, naturalmente, o que anda mal ofusca o que anda bem.

Os benefícios e as possibilidades abertas pela tecnologia para melhor qualidade de vida para toda a humanidade é inegável. Mas tem havido muitos malefícios. Grande parte dos males associados à tecnologia podem ser localizados em dois focos: objetivos impróprios e utilização irresponsável.

É responsabilidade da educação a preparação do futuro consumidor de tecnologia, convidando-o a refletir, holisticamente, sobre as conseqüências do uso de determinadas tecnologias.

Por exemplo, a responsabilidade no consumo é o único caminho que se pode apontar para escapar ao problema crescente de poluição urbana (lixo alimentar e industrial) e ambiental (ar, águas e solos). As condições de higiene e de saúde, conseqüências dessa poluição, se aproximam rapidamente do colapso.

Igualmente importante é preparar o futuro produtor de tecnologia (inventor, empresário, vendedor, operário) para que seu produto seja dirigido a fins positivos.

Essas duas responsabilidades dos sistemas educacionais, que devem ser prioritárias nos níveis mais elementares da escolaridade, são as metas da *tecnocracia*, que inclui a análise crítica dos objetivos, conseqüências, ética, história e filosofia da tecnologia.

Embora os Temas Transversais, mencionados nos PCN, abordem algumas questões maiores relativas à cidadania, a valores, ao meio ambiente, à espiritualidade, é ingênuo achar que se pode abordar esses importantes

aspectos elementos da vida de qualquer indivíduo desligando-os do sistema de conhecimentos dominante. A proposta de Literacia+Materacia+Tecnocracia é permeada pelos Temas Transversais.

A formação de professores

A formação do professor deve ser orientada no que se espera que ele faça como profissional. Ainda se dá importância aos conteúdos organizados como disciplinas. Já se ensaia, timidamente, interdisciplinaridade. Ao se intensificar as práticas e o enfoque Interdisciplinar ao conhecimento, os conteúdos tradicionais serão mesclados e subordinados a abordagens maiores, direcionadas nas vertentes Literacia, Materacia e Tecnocracia, nas quais estão incorporadas reflexões sobre os temas transversais⁶.

O professor de 1º e 2º graus tratará as questões maiores da maneira como essas questões foram tratadas no seu curso de licenciatura. Mas em geral elas são ignoradas. E assim não se pode pretender que importantes temas transversais sejam abordados pelos professores das disciplinas, se a eles não foi mostrado como essas disciplinas, se justifiquem pela sua inserção na sociedade. Foram a eles ensinadas, mesmo que tenham sido bem ensinadas, disciplinas organizadas em conteúdos frios, congelados, acabados e alienadas dos problemas maiores da humanidade.

O grande fracasso das escolas se prende ao fato que os professores não reconhecem que os problemas maiores da humanidade são o foco de maior interesse dos jovens nos 1º e 2º graus e que, para eles, as disciplinas só se justificam, se vinculadas a esses problemas.

Também é de interesse dos jovens o lúdico, o divertido, o agradável e aí também as disciplinas se justificam se relacionadas com isso⁷.

Como pode o professor adotar essas práticas se a ele não foi dada essa oportunidade? É um princípio comprovado que os professores de 1º e 2º graus se comportarão da maneira como seus professores na Licenciatura se comportavam. Cursos repetitivos, conhecimento obsoleto, ausência de pesquisa na graduação, terão como consequência licenciados repetidores, ensinando teorias e práticas ultrapassadas e incapazes de se aventurar pelo novo.

A reorganização dos programas de licenciatura resultará de um novo enfoque à Pós-graduação. Não se pode esperar que novas propostas de licenciatura sejam colocadas em prática por formados no modelo tradicional. A dinâmica das reformulações de licenciatura, que depende de uma rápida evolução do conhecimento e da mudança de interesses dos alunos de 1º e 2º graus, deverá ser conduzida por Pós-graduados.

CONCLUSÃO

Longe de uma proposta curricular para Licenciaturas ou de fazer um estudo comparativo dos cursos de formação em vários países - pois são, na sua essência, praticamente iguais - preferi tecer algumas reflexões sobre as tendências que tenho notado em todo o mundo.

Tive oportunidade de pôr em prática, o enfoque aqui esboçado, num curso de Mestrado em Ensino das Ciências e da Matemática, na Universidade Estadual de Campinas, de 1975 a 1980, sob patrocínio do Ministério de Educação e da Organização dos Estados Americanos. Foram formadas quatro turmas, com alunos vindos de todos os países da América Latina e das Caraíbas. O resultado foi considerado excelente⁸.

⁽⁶⁾ A coleção Temas Transversais, Editora Fundação Peirópolis, São Paulo, 1998, da qual já foram publicados 4 volumes, é uma excelente orientação para os professores.

⁽⁷⁾ É notável o sucesso da Pedagogia dos Salesianos, proposta por Dom Bosco, ao atrair para as escolas, com intenção de despertar vocacionais, através dos Oratórios Festivos.

⁽⁸⁾ Ubiratan D'Ambrosio Coord., *Ensino de Ciências e Matemática na América Latina*. Campinas: Editora Papirus, 1988.

REFLEXÃO FILOSÓFICA OU INTERPRETAÇÃO PEDAGÓGICA?

Lizia Helena NAGEL*

A experiência docente, durante muitos anos, nas disciplinas de *História da Filosofia e de História da Educação*, nos Cursos de Pedagogia levou-nos, a partir de 1990, enquanto professora do Curso de Mestrado em Educação, a organizar uma pesquisa cujo ponto de partida seria a análise dos livros, dessas áreas do conhecimento, mais recomendados aos educadores, quando em fase de formação profissional ou quando instados a participarem de Concursos Públicos.

A listagem das obras mais aconselhadas (que resultou, posteriormente em uma classificação de *Manuais Didáticos* preferenciais) foi organizada após terem sido elencados os títulos repetidos em mais de um Programa das disciplinas de *História da Filosofia e História da Educação*, que foram solicitados a diversas Instituições de Ensino Superior do país.

Os *Manuais*, ou *Compêndios Didáticos*, separados por frequência numérica, foram (e continuam sendo) examinados em seu conteúdo. A questão de fundo, nesse momento do trabalho, consiste em avaliar as sínteses explicadoras das propostas filosóficas e/ou educacionais neles divulgadas. Operacionalizando a questão da análise desses livros, nos limites de um período histórico temos: *Como está sendo interpretado, pelo autores dos Manuais Didáticos, o pensamento do_(s) poeta_(s) ou do_(s) filósofo_(s) da Antigüidade Grega?*

Sem adentrar na função dos Compêndios, entendidos genericamente como textos-sínte-

se, é interessante recordar que existem *sínteses* e "*sínteses*"! Como já foi dito em outro texto¹, uma boa síntese contempla, em nosso entendimento, a organização de fenômenos específicos sob dois requisitos. Primeiro, é estruturada sobre o levantamento ou o resgate dos fatos; segundo, é ordenada por critérios que, preservando o significado dos conceitos, categorias ou reflexões dos autores clássicos, cujas idéias são resumidas, preocupam-se com a não-interferência de sua subjetividade, quando da interpretação dos autores escolhidos, mantendo, assim, a originalidade das questões fundamentais.

Sabemos que um bom *Compêndio*, ou um bom *Manual Didático*, precisa combinar os elementos e partes da comunicação de tal forma que a visão da totalidade seja garantida por um critério unificador, um critério que dê estrutura ao discurso. Isso implica, obrigatoriamente, que a concepção de mundo e/ou de homem (daquela que organiza ou produz um *Livro-texto*) emergja, de modo significativo, nas sínteses feitas. No entanto, o fato de uma síntese tornar evidente a necessidade de parâmetros para expor idéias, ou para dar unidade a uma seqüência de argumentos, isso não quer dizer que os pressupostos adotados sejam, por exemplo, de ordem subjetiva, onde valores são tomados metafisicamente, ou, onde ideais descontextualizados regulam alocações. Nesse sentido, não nos propomos a apoiar sínteses que, tentando recuperar o pensamento filosófico, questionador, de épocas passadas, mante-

(*) Professora Doutora - Universidade Estadual de Maringá.

(1) Ver *Um Programa de Pesquisas: resultados e expectativas*, comunicação apresentada na ANPED, em Caxambu, no ano de 1996, no GT de Filosofia.

nham-se reguladas por códigos de comportamento próprios à modernidade. Isso já seria suficiente para destruir a possibilidade de entendimento da filosofia de outras épocas.

Antes de expormos nossas reflexões sobre os *Compêndios*, antes de assinalarmos o afastamento desses *textos-síntese* dos conhecimentos mais substantivos da filosofia ou da história, precisamos arrolar as premissas que sustentam nosso trabalho como um todo. Por isso, por estarmos pesquisando em um espectro que abrange a análise tanto de livros de *História da Filosofia* como de *História da Educação*, por sermos parametrados pela concepção de que não há pensamento sem uma prática que lhe anteceda, por entendermos que educação é a expressão das lutas vividas pelos homens em sociedade, incluímos em nossas críticas não só os comentários feitos sobre filósofos como, também, sobre os grandes nomes da Literatura Antiga. Dessa forma, classificamos, de modo geral, como *educadores* não só HOMERO e HESÍODO, mas os grandes poetas que, através do teatro, estimulavam, pedagogicamente, no povo grego, o exercício de pensar sobre si mesmos, o prazer de desenvolverem a consciência de si.

Entendendo, pois, a filosofia de modo mais amplo - como a produção humana que, através de indivíduos é capaz de a) pensar as mediações do tecido social; b) por em foco as contradições reveladoras das lutas em sociedade; c) denunciar valores em ruína e apontar para princípios morais emergentes; d) captar o movimento das instituições; e) expor, enfim, o tempo histórico do próprio pensador, - não podemos restringir nosso trabalho, no exame dos *Compêndios Didáticos*, apenas ao que é dito sobre filósofos, tradicionalmente reconhecidos como tais.

Após termos precisado o significado (para nós) do conteúdos das reflexões filosóficas, passamos, neste trabalho, a examinar algumas interpretações dos *Manuais*, de HOMERO aos

Sofistas, sem nos determos, nestes últimos, e em nenhum em particular. Nessa primeira avaliação, constatamos que os filósofos e/ou os educadores gregos, na maioria das vezes, são interpretados sob pressupostos que violentam a consciência que esses pensadores tinham de si mesmos e/ou da sociedade em que viviam. Subjetividades, princípios políticos e éticos da modernidade impõem-se nos resumos encontrados nos *Compêndios*, descaracterizando o conhecimento dos personagens que viveram as diferentes lutas, dos diferentes estágios, de desenvolvimento social da Grécia.

Com HOMERO, iniciamos nossas análises. A importância dada pelos gregos a esse educador está na proporção inversa da importância dada pelos *Manuais* a esse mesmo poeta. HOMERO é pouco relevante no quadro dos personagens que compõem os *Compêndios*. A arte homérica não é considerada legítima para se compreender a filosofia do povo. As afirmações que por ele perpassam são escassas, curtas, geralmente, paralelas à sua obra, secundárias, mesmo; pouco tratam de suas preocupações ligadas ao mundo guerreiro, onde o *herói* (e não o *cidadão*) é a figura central da sociedade, onde a luta pela sobrevivência, através da força, tem conotação divina.

A fuga de qualquer tentativa de decifração da *Ilíada* e da *Odisséia*, em geral do mito, naquilo que ele poderia ajudar a entender a consciência de uma época, garante que as informações "*mais filosóficas*" encontradas sobre os poemas homéricos nos *Manuais Didáticos* sejam, na maioria das vezes, similares a que se segue:

[...] Assim, conforme a mitologia de Homero, devemos procurar a causa primeira de todo o devir nas divindades do mar, Oceano e Tetis, e também na água, pela qual os deuses costumam jurar, e que o poeta denomina Estígio. (HIRSCHBERGER, 1969, p. 30)

Na perspectiva de HIRSCHBERGER, encontramos em HOMERO uma busca de cau-

sas primeiras que parece escapar ao próprio autor, tanto pelo momento histórico no qual o saber ainda não se caracteriza pela racionalidade, como pela perspectiva de totalidade com que aborda outras questões ou acontecimentos.

Na verdade, a épica capta uma realidade muita rica em transformação, mas essa consciência da sucessão temporal em HOMERO não oferece possibilidades para comentários como esse, a seguir:

Na Odisséia, encontram-se as mesmas virtudes [da Ilíada] com um conteúdo mais humano e, freqüentemente, os dotes selvagens do combatente cedem lugar à virtude da vida de paz e das relações cotidianas, com um maior respeito da dignidade humana, como o atestam as figuras de Nausicaa e de Telêmaco (SCIACCA, 1966, p. 68).

Uma perspectiva teleológica é induzida, substituindo a análise do poema naquilo que ele poderia expressar por si mesmo. A doutrina de fins reguladores dos processos, o entendimento da dinâmica social sob as coordenadas do evolucionismo, é repassado aos leitores, independentemente, de HOMERO ter tido, ou não, possibilidades concretas, em termos teóricos, de ter preocupações de ordem finalista.

Já com HESÍODO aparece o problema de colocar na Antigüidade questões próprias a séculos muito posteriores. Em algumas obras contemporâneas esse pensador do Período Arcaico é identificado como porta-voz de uma classe social, escrevendo, portanto, não mais em nome dos poderosos, mas em nome dos humildes, dos pobres ou deserdados da sorte! Tal como SCIACCA, já citado, outros autores, ao assinalarem a descrição e/ou consciência do poeta sobre as condições de vida de um determinado estágio (regional) do desenvolvimento grego, imputam ao mesmo pensador uma apologia da classe camponesa, apresentando a mesma como detentora de virtudes não

encontráveis nos aristocratas e/ou nos guerreiros!

Lembrando MANACORDA, quando sublinha para o leitor a oposição entre as duas propostas de formação do homem (paideiai) - a de HOMERO e a de HESÍODO², - assinalamos que, sob parâmetro valorativo não declarado, o leitor é encaminhado a acreditar na última forma de organização social (e/ou de educacional) definitivamente como superior à que lhe antecedeu. Contraditoriamente, este tipo de interpretação com forte aceno evolucionista, esconde que a sociedade, constituída por classes sociais antagônicas, é decorrente de um processo histórico; é produto de muitos atos de acumulação individual, processo social já denunciado por Aquiles, na *Ilíada*, quando, condenando Agamémnon, acusa-o de romper com a tradicional e eqüitativa distribuição dos despojos e saques para os participantes das guerras ou razias.

Assinalando uma lacuna nos *Compêndios* quanto aos Líricos e lambógrafos, reconhecemos, também, que os filósofos enquadrados no Período chamado Cosmológico ou Naturalista (como TALES, ANAXI-MANDRO, HERÁCLITO, PITÁGORAS, PARMÊNIDES, ZENÃO, ANAXÁGORAS, DEMÓCRITO) pouco são lembrados pelos livros mais indicados para a formação de docentes. Parece haver uma grande dificuldade em relacionar os aforismos desses pensadores com a prática humana vigente. As primeiras especulações filosóficas, quando apontadas nos Manuais, expressam apenas uma mera busca de um *princípio* (Ar, Água, Fogo, Indeterminado, etc.) e carregam, consigo, comentários muito rígidos. A filosofia, nesse caso, já aparece como simples abstração e não como um processo de substituição das estruturas compreensivas do real em resposta às transformações concretas da organização social.

Dando corpo à hipótese de que os educadores afastam-se das reflexões de caráter filo-

⁽²⁾ Vide Manacorda, História da Educação, p. 46.

sófico, - enquanto essas reflexões expressam a busca pelos nexos da vida em uma determinada sociedade, - e procuram, nos filósofos, preferencialmente, as relações que podem ser estabelecidas com a perspectiva de ensino ou de escolarização, trazemos um autor que nos induz a problematizar essa questão. Diz esse intérprete da Antigüidade, depois de ter lembrado PITÁGORAS, como aquele filósofo que pensa a educação como um bem que não se perde ao transmiti-lo:

Uma reflexão de grande relevância pedagógica (bem compreendida por Dante, quando fala do sumo bem que "como espelho, um a outro entrega", e muito freqüentemente esquecida por quantos temem a difusão da instrução); ela abre caminho para a concepção da educação dos jovens como "fundamento" da sociedade (MANACORDA, 1989, p.47).

Percebe-se, dessa forma, que muitos dos filósofos do passado -sob maior ou menor lucidez dos autores contemporâneos dos *Manuais* - são selecionados (como objetos de discurso), previamente, por julgamentos de valor, em detrimento do exame das questões filosóficas propriamente ditas. Julgamentos que resultam em prestígio para alguns pensadores antigos, principalmente para aqueles aos quais lhes pode ser imputado um comportamento de valorização dos mestres, do ato de ensinar, do ato de apreender e/ou da escolarização sistemática, independentemente de tempo, lugar, conjuntura, condições ou contradições.

Dito isso, cabe ressaltar que o ato de ensinar parece ser, no quadro dos julgamentos que sustentam as interpretações/recomendações dos Compêndios, muito mais importante do que o ato de explicar os motivos pelos quais a educação torna-se cada vez mais necessária na Grécia do Século V a.C. Ora, explicações implicam arcabouços teóricos definidos e estruturados, principalmente para o enfrentamento das contradições que aparecem na prática social, ou no desenvolvimento das argumentações. *Afirmações*, por outro lado, impli-

cam apenas a apresentação de assertivas que confirmam uma filosofia particular de vida, uma concepção de mundo ou um conjunto de princípios éticos já assumidos, sem discussões elucidativas prévias.

Propondo que os *Manuais Didáticos* destinados aos educadores tem muito mais uma linguagem afirmativa do que explicativa, lembramos a forma como muitos autores falam de ARISTÓFANES, dando um exemplo que responde pelo tipo de interpretação de caráter subjetivo:

Aristófanes seria hoje classificado de "reacionário". Hostilizava toda e qualquer novidade. Em política ataca o regime democrático de Atenas. Investe contra as novidades na arte e no pensamento. Odeia, às vezes de má-fé do panfletário, os homens que ameaçam o passado. Ama a paz, mas, observe-se, sua paz não possui elevação (GIORDANI, 1986, p. 311).

Conscientes de ARISTÓFANES ser uma possibilidade para muitas leituras, discordamos dos argumentos com os quais justifica-se o não aprofundamento de sua obra cujo conjunto, tomado em sua totalidade, obriga o leitor a debruçar-se sobre as intrincadas relações contraditórias de uma sociedade. Contradições por ele captadas que, se lidas sem preconceitos por nossos contemporâneos, permitem ver a escola (de um período extremamente crítico, como o das *Guerras de Peloponeso*,) tal como esse comediógrafo a teria visto. Ou seja, a escola como locus onde os pais - em uma sociedade com dificuldades para garantir a sobrevivência de seus membros, - vão buscar (interessadamente) formas alternativas de comportamento para os filhos, e onde os filhos vão aprender, - em nome da educação (retórica) - que tudo é permitido, até mesmo bater nos próprios pais. Afinal, o debate que grassava nesse tempo não dizia respeito às dúvidas quanto ao ser, ou não, o homem a medida de todas as coisas?

A dificuldade de perceber e de analisar as contradições, - com as quais os gregos convi-

vem sem medo, na prática ou no discurso, - faz com que as reflexões dessa época, apropriadas pelos *Manuais*, fiquem empobrecidas. Nesse sentido, nem a escola, nem a retórica, nem a sofística ganham uma compreensão de caráter filosófico nos *Compêndios* recomendados aos educadores.

O afastamento da compreensão histórico-filosófica dos fatos, torna-se, incontestavelmente, o fator para a incompreensão do sentido da própria educação. Impossível, por exemplo, entender a educação do Século V a.C sem entender a retórica. E para entendê-la nada melhor que precisar o momento em que os homens enfrentam-se com o descolamento da palavra das coisas propriamente ditas. As tragédias gregas desse período poderiam ajudar na compreensão de uma sociedade que esforça-se para pensar-se como capaz de reconhecer *verdade e erro*. Deixemos EURÍPEDES, falar por nós, através de:

HÉCUBA: Entre os homens Agamémnon, a palavra não deveria nunca prevalecer sobre os fatos. Muito pelo contrário, quando se age bem, deveria também falar-se bem, e, quando se age mal, as palavras deveriam soar falso, sem que fosse possível, em caso algum, colorir a injustiça de belas palavras (Hécuba, v 1187-1192, p. 226).

Se não penetrarmos nos conflitos dos indivíduos desse período pelas mãos dos que interagem na sociedade grega, captando todas as suas contradições, certamente nossas dificuldades de entendimento aumentarão, principalmente ao lermos os *Manuais* quando os mesmos se propõem a falar do movimento dos sofistas!

A sofística, nas mãos dos intérpretes contemporâneos, transforma-se, visivelmente, em um *divisor de águas* que permite a reclassificação dos livros didáticos em dois grupos: os que são a favor e os que são contra os sofistas. Os sofistas são aceitos ou são rejeitados. Poucos autores apelam para um relativismo onde elogios e acusações se entrelaçam nas decla-

rações sobre os mesmos. Dentre inúmeras frases categóricas a favor dos sofistas, um pequeno exemplo:

Saudamos esses grandes antepassados, os primeiros professores do ensino superior, quando a Grécia conhecia apenas treinadores esportivos, mestres do artesanato e, no plano escolar, humildes mestres-escolas (MARROU, 1975, p.85).

Como contraponto, registramos outra apreciação, tão emocional quanto pouco filosófica, que não pode ser imputada a poucos organizadores de *Manuais*.

Chamam-se sofistas, os mestres populares da filosofia, homens venais e sem convicções, ávidos de riqueza e de glória que, nesta época de crise para o pensamento grego, exploram em benefício da própria vaidade e cupidez, o estado dos espíritos criado pelas especulações filosóficas e condições sociais do tempo (FRANCA, 1973, p. 48).

Não apenas o jesuíta Leonel FRANCA, com uma tiragem de mais de 20 edições de seu livro *Noções de História da Filosofia*, garante, nas dimensões do nosso país, uma tendência condenatória dos sofistas. Autores de muitos outros *Compêndios* concordam com essa rejeição explícita às condutas consideradas imorais, *a-éticas, não-cívicas*.

[...] Do mesmo modo, o ceticismo e o utilitarismo da educação sofística conduzirão à impiedade, no domínio religioso e, no domínio moral, à licenciosidade dos costumes, ao culto desmedido do prazer, e à decadência geral da vida grega. (BELLO, 1967, p. 63).

Nesse quadro de julgamentos prévios, difícil adentrar nas questões teóricas de fundo, da sofística ou do significado dela, quando essas mesmas questões já estão inviabilizadas pelo debate moral. A adesão à democracia - lida apenas de modo linear, apologético ou laudatório - não oferece nenhuma oportunidade

para a tomada de consciência da prática objetiva do cotidiano onde a solidão e o oportunismo caminham juntos.

Os *Manuais Didáticos*, embora propondo-se a falar da Grécia ou da Educação Grega, não conseguem ver nas concepções teóricas antagônicas, os conflitos concretos que assinalam o limite de desenvolvimento do *Século de Péricles*. No entanto, concepções antagônicas, (não geradas para eliminação das classes sociais, como muitos querem pensar), que tentam, responder a questões práticas e dramáticas, relacionadas com a reprodução da sociedade em época de desestruturação, precisam ser dissecadas por aqueles que pretendem entender de educação. No entanto, perguntas intrínsecas aos debates gregos como a) a sociedade é um ato de razão ou um ato de espontaneidade?, b) a superação de sua crise depende de maior controle político ou é garantida pela absoluta liberalização de normas? não são consideradas questões básicas para a interpretação dos filósofos ou dos poetas da Grécia da Antigüidade, tampouco consideradas relevantes para entender as tensões na área da pedagogia propriamente dita.

Sem esgotarmos o assunto, sinalizando que existe uma relativa diferença entre *Manuais de História da Filosofia e Manuais de História da Educação* (que terminam por privilegiar questões da interioridade do processo educativo institucionalizado), informando que o *Rol de Compêndios* recomendado não se esgota no

título dos livros contemporâneos citados neste trabalho, finalizamos com outra pergunta que remete à questão inicial: Podemos falar de interpretação pedagógica ou mesmo de interpretação filosófica, quando as esvaziamos das atividades sociais?

BIBLIOGRAFIA

- BELLO, Ruy de Ayres. *Pequena História da Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1967.
- EURÍPEDES. *Hippolyte. Andromaque. Hécube*. Tomo II. Texte établi et traduit para Louis Méridier. Cinquieme Tirage. Paris, Societé D'Édition "Les Belles Letrs", 1973.
- FRANCA, Pe. Leonel S.J. *Noções de História de Filosofia*. 21 ed. Rio de Janeiro: Agir. 1973.
- HIRSCHBERGER, Johannes. *História da Filosofia na Antigüidade*. Trad. e Prefácio de Alexandre Correia. 2. ed. revisada e aumentada. São Paulo: Herder, 1969.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- MARROU, Henri -Irenée. *História da Educação na Antigüidade*. São Paulo: EPU, 1975.
- SCIACCA, M.F. *O Problema da Educação na história do pensamento filosófico e pedagógico*. Vol. I. São Paulo: Herder, 1966.

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO PROFISSIONAL DO PROFESSOR E FORMAÇÃO DO EDUCADOR: REFLEXÕES

Mere ABRAMOWICZ*

"A avaliação só tem sentido quando a escola está habituada a olhar criticamente para as suas práticas e quando o pessoal docente tem uma percepção saudável do seu estatuto" (DES, 1985)

Ao se desencadear uma reflexão sobre avaliação do desempenho docente e formação do educador alguns aspectos nos parecem relevantes destacar.

Não basta avaliar para melhorar. A mera avaliação do desempenho profissional do professor, por si só, não basta para propiciar uma melhoria da qualidade do ensino e um aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo em que se propõe uma sistemática de avaliação do desempenho muitas outras ações deveriam ser viabilizadas tais como: programas de formação continuada, programas de gestão educacional participativa, programas de reorientação curricular, além de estudos e revisões na carreira de magistério que passem por uma discussão da questão salarial, das condições de trabalho e de dignidade profissional.

Acreditamos que a avaliação do desempenho profissional do professor só tem sentido, quando se articula a um projeto pedagógico mais abrangente, da instituição ou do sistema escolar. Não a vemos isolada de proposta educacional que a viabilize e que, por sua vez, se insere em um projeto mais amplo sócio-cultural.

Esse projeto traz em si, uma concepção de programas de formação que questiona os modelos tecnicistas de treinamento clássico que enveredam por um "quase" adestramento mecânico, via pacotes instrucionais, pré-determinados.

Ao nos referirmos à formação, temos em vista um processo onde o professor reflete, estuda, debate, discute a sua prática, desvelando as teorias que a informam, buscando transformá-la.

Nessa concepção, o professor é um ativo participante do processo, construindo seu conhecimento e se constituindo em sujeito de sua prática. Com essa ótica, a avaliação do desempenho parece intimamente ligada a essa formação, apontando para o desenvolvimento profissional do professor. Este desempenharia um papel ativo tanto na elaboração quanto na implementação de uma sistemática de avaliação do desempenho profissional.

Creemos que o grande desafio é representado pela necessidade de se propor uma avaliação do desempenho docente, democrática que aponte para o desenvolvimento profissional, para a autonomia e emancipação individual e grupal.

^(*) Professora Associada do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Supervisão e Currículo da PUC/SP.

Na área de avaliação do desempenho, defrontamo-nos com uma ênfase em mecanismos de controle, fundados no paradigma tradicional de avaliação educacional, de vocação positivista. Nessa abordagem tecnicista por excelência, predomina a noção de produto, expresso em dimensões qualitativas, que corresponde a uma preocupação com medida do desempenho docente.

Nesse sentido, os organismos, oficiais ou não, que propõem as sistemáticas de avaliação docente, explicitam uma relação autoritária que coloca os professores como objetos a serem controlados, sem participação no processo, provocando-lhes freqüentemente, medo, revolta e resistência.

A expressão dessa tendência em políticas concretas acentua os mecanismos de controle e supervisão cerrada do magistério em contraposição às aspirações mais democráticas com base em um outro paradigma crítico-humanista, que busca interpretar e compreender o significado dos resultados do desempenho docente.

Busca-se aqui valorizar a dimensão processual de tal sistemática que extrapola o caráter de maneira meramente quantitativa. Repensa-se o processo de avaliação do desempenho docente, vendo-o “não como um mero instrumento técnico, uma contabilidade que refletiria o rendimento quantitativo, agindo de forma controladora e fiscalizadora. Contempla-se aqui uma visão, para além da tecnicista, buscando valores e princípios que fundamentam um posicionamento político e cultural, qualitativo-interpretativo, refletindo as tendências mundiais contemporâneas na área de avaliação” (Abramowicz, 1995).

A dimensão processual aqui destacada advém do que se chama “modelo de processo” como estratégia central de avaliação do desempenho docente.

“O valor reside no processo de trabalho. É o próprio processo que irá conduzir ao desenvolvimento profissional. Quaisquer

resultados são válidos para um dado profissional num contexto específico. Enquanto o modelo de produto procura gerar avaliações autoritárias (exatas) do desempenho do professor (que servirão de base para prescrições posteriores), o modelo de processo procura, por si próprio, estimular uma aprendizagem eficaz do professor. Neste último caso, não se trata de produzir idéias que estes possam utilizar para aperfeiçoar o seu próprio trabalho” (Winter, 1987).

Em uma proposta processual, com um pano de fundo crítico-humanista, ressalta-se a relação entre avaliação do desempenho e a condição existencial do professor, sua especificidade pessoal, histórica e social que se convencionou chamar de “o fator humano”.

“Por muito que os programas de avaliação sejam realistas e estejam cuidadosamente articulados, têm de ter em conta o fator humano. Isto é necessário por duas razões: em primeiro lugar, porque qualquer tipo de desenvolvimento envolve inevitavelmente as pessoas numa reavaliação de valores, atitudes, sentimentos e práticas, que não são unicamente controladas pela razão nem são passíveis de serem prescritas; em segundo lugar, porque as tentativas para promover a avaliação como parte do desenvolvimento do pessoal docente exigem uma atenção particular às dinâmicas psicológicas e sociais” (Day, 1993).

O professor, pessoa e profissional, é visto como sujeito do processo, ativo, que constrói a avaliação de seu desempenho, participando efetivamente dela. Valoriza-se assim, a autonomia docente, dando espaço à auto-avaliação e a práticas avaliativas participativas.

“Antevemos uma avaliação com o crivo de valores humanos, articulada com uma constelação de princípios éticos, que permitirão à avaliação se distanciar do marco de controle, possibilitando pensar-se em

um novo sentido a lhe ser atribuído, crítico, criativo, competente e comprometido com um horizonte transformador" (Abramowicz, 1995)

A avaliação do desempenho docente apontando para este horizonte transformador não se limitaria só a um julgamento do trabalho, docente, mas se constituiria em uma possibilidade de reorientar a trajetória profissional do professor. Não se esqueceria aqui que, sendo a escola um pólo decisor fundamental, o desempenho docente também se relacionaria com o desenvolvimento organizacional da instituição escolar. Dessa forma, pensamos que a performance docente não se referiria somente ao desempenho didático, propriamente dito, mas levaria em conta como esse desempenho vem sendo produzido na escola e para além dela.

Ao se deflagrar uma sistemática de avaliação do desempenho profissional do professor, deve-se ter presente que a avaliação poderá ser vista como um processo gerador de competências e, nesse sentido, é parte integrante das mudanças que provoca.

Esse caráter dinâmico da avaliação do desempenho docente significa que ela envolve uma mudança a ser construída pelo coletivo de professores e das outras instâncias que o envolvem, medidas pelo diálogo expresso em negociações, contratos, acordos. Em todas essas instâncias, nada deveria ser imposto autoritariamente, já que as conquistas são construídas no coletivo de professores, democrática e participativamente.

Com ênfase na troca e no diálogo se busca tirar o professor de seu isolamento em sala de aula.

"A mensagem parece clara: a avaliação e o desenvolvimento profissional devem contribuir para um menor isolamento do professor e libertar mais tempo para refletir sobre a ação tanto fora como dentro da sala de aula" (Day, 1993).

Garante-se, assim, um aspecto fundamental da ação avaliativa que é o processo

interativo que caracteriza, essencialmente, a avaliação. Na dinâmica da interação, no movimento, nas contradições é que se pode flagrar a prática docente a ser traduzida na avaliação do desempenho.

A ênfase nas interações e a complexidade das organizações escolares, hoje, nos alertam para o fato de que não se devem concentrar em uma única instituição as funções avaliativas, reelaboradas para o desempenho docente. Desse modo, todas as instâncias envolvidas podem ser mobilizadas, elaborando-se sistemáticas de avaliação a partir de uma perspectiva organizacional.

"Sob essa perspectiva uma sistemática de avaliação do desempenho docente será válida quando se relacionar a programas de desenvolvimento profissional e apresentar alguns atributos tais como justiça, abrangências, abertura, validade, eficácia, viabilidade" (Nisbet, 1986).

Acreditamos que alguns dos aspectos aqui apontados podem se constituir em importantes pontos de reflexão para se discutir a avaliação docente. Pensamos em uma sistemática de avaliação do desempenho profissional do professor que acompanhe as transformações da realidade educacional, que não se limite a uma mera apreciação ou fiscalização, mas aponte para o desenvolvimento profissional do professor e a conquista de sua autonomia.

Com isso, estaríamos tentando contribuir para a produção de uma cultura da avaliação do desempenho docente que o repense, dando-lhe consistência teórica e indicando novos rumos à investigação avaliativa.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, M. Repensando a Avaliação da Aprendizagem no Curso Noturno. *Série Idéias* nº 29, 119-132, FDE, 1995.

DAY, Christopher. In: *Avaliações em Educação, Novas Perspectivas*, Estrela A. Nóvoa A. Porto, Porto Editora, 1993.

DES. Citado por Christopher Day. In: *Avaliações em Educação, Novas Perspectivas*, Estrela A. Nóvoa A. Porto, Porto Editora, 1993.

NISBET. Citado por Christopher Day. In: *Avaliações em Educação, Novas Perspectivas*, Estrela A. Nóvoa A. Porto, Porto Editora, 1993.

WINTER. Citado por Christopher Day. In: *Avaliações em Educação, Novas Perspectivas*, Estrela A. Nóvoa A. Porto, Porto Editora, 1993.

ENTRAVES E POSSIBILIDADES DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA UNIVERSIDADE

Maria Rosa C. MARAFON*

“O método de planejamento é útil. Mas o mais importante é o maior ou menor conhecimento que se tenha do aspecto da realidade em que se está agindo, e de sua inserção no conjunto”.
(Whitaker).

INTRODUÇÃO

A oportunidade que tive de refletir acerca do planejamento, na disciplina Métodos de Trabalho Docente, do Curso de Doutorado (2º sem/97), provocou-me para analisar e relatar a experiência que tenho vivido como Coordenadora de Curso e Diretora na Faculdade de Educação da PUC-Campinas nestas duas últimas décadas.

O presente artigo tem a intenção de colocar aos leitores, a sinuosa caminhada de educadores comprometidos com determinada concepção de educação e de Universidade na busca de valorizar o planejamento como ação coletiva que resgata a participação e a atividade reflexiva, como elementos fundamentais na construção de um projeto político-pedagógico.

Entendendo-se a educação como um processo contínuo e intencional, que no seu desenvolvimento supõe ações planejadas por sujeitos que são ao mesmo tempo, educadores e educandos, e, compreendendo-se a Universidade como uma instituição social educativa que promove o ensino, a pesquisa e a extensão, procurarei, de forma sucinta, abordar os movimentos de construção do Projeto Pedagógico da PUC-Campinas e neles situar o processo dos planejamentos na Faculdade de Educação.

Finalizarei identificando algumas perspectivas para o planejamento na Universidade e na Faculdade, após a promulgação da LDB-EN.

MOVIMENTOS DA PUC-CAMPINAS NA DISCUSSÃO DE SEU PROJETO PEDAGÓGICO: ENTRADES E POSSIBILIDADES

No meu pensar, a crise institucional da PUC, no final da década de 70 e início da década de 80, que provocou um posicionamento firme do grão-chanceler para se recolocar em discussão, valores a respeito dos objetivos de uma educação libertadora e dos compromissos institucionais com a sociedade, foi a real oportunidade de uma reconstrução educacional que retomou o planejamento como metodologia de ação.

O momento das surpresas, das indignações, das dúvidas, das esperanças fez com que a comunidade acadêmica se envolvesse no processo de conhecimento da realidade institucional e procurasse compreendê-la em suas relações com as políticas econômicas e educacionais do país e em suas relações com as propostas da Igreja, expressas nos seus

* Mestre em Educação. Diretora da Faculdade de Educação - PUC-Campinas.

documentos sobre educação na América Latina.

Foi diversificada a participação dos Institutos e Faculdades nas discussões e reflexões sobre o papel da Universidade, os objetivos de seus cursos, o significado da educação pretendida por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Entretanto, em todos os espaços, houve a mobilização para o conhecimento crítico da realidade, a participação dos segmentos docente, discente e funcional e a definição de prioridades.

Considero que a década de 80 marcou o movimento de todos na construção dos projetos pedagógicos das unidades acadêmicas e dos cursos e possibilitou a valorização do planejamento como método de trabalho.

Os diagnósticos feitos apontaram várias deficiências e necessidades e possibilitaram o planejamento de ações. Destaco aqui três aspectos do planejamento que foram e ainda são fundamentais para constituir a universidade que desejamos: **democrática**, em sua estrutura e formas de gestão; **competente**, nas ações relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e **comprometida** com a transformação social na perspectiva de contribuir na construção de uma sociedade justa.

O primeiro aspecto do planejamento ocorreu na direção das alterações estatutárias e regimentais e conquistou eleições para todos os órgãos dirigentes por meio de processo mais participativo dos três segmentos da academia. A palavra de ordem foi a participação responsável. Em 1984, os Estatutos e Regimentos foram alterados, não na amplitude desejada pela comunidade, mas abriram caminhos que levaram a novas conquistas. Outro planejamento muito intenso na década de 80, e em curso até hoje, se refere à construção do Projeto Pedagógico. Iniciou-se de forma global e orgânica na PUC-Campinas, em 1981, pas-

sou por momentos muito significativos ao contar com a participação quase total de todos os institutos e faculdades, órgãos de infra-estrutura e setores complementares; suscitou reestruturações curriculares, administrativas e financeiras; sofreu críticas e reavaliações e enfraqueceu-se em várias unidades acadêmicas. Atualmente a construção do Projeto Pedagógico começa a chamar novamente a atenção, tendo em vista os desafios do neoliberalismo tais como: o da qualidade total, que não é a qualidade educacional, do saber concebido como mercadoria, e, das relações entre o público e o privado.

Encontramos na publicação da PUC-Campinas, divulgada na III CBE, em 1984, o seguinte: ***“numa perspectiva histórica entendemos que o Projeto Pedagógico está se refazendo no tempo através da dinâmica da transformação das críticas em propostas, das propostas em ações e da avaliação permanente que tem gerado novos planos e novas ações”***¹. Percebe-se no movimento interno que há uma continuidade no planejamento institucional, embora bastante diversificada pelas características de cada unidade acadêmica e pelas propostas de gestão nos mandatos dos reitores e diretores. Tal continuidade é possível uma vez que todos buscam a qualidade institucional. De acordo com o que encontramos em Whitaker (1977:76) ***“quando a ação é contínua e do mesmo tipo, pode-se pensar em um sistema permanente de planejamento”***.

Um terceiro planejamento que tem sido um dos desafios mais exigentes para a PUC, refere-se à implantação da carreira docente que veio possibilitar o desenvolvimento da pesquisa e favorecer a capacitação de seus professores. Em 1986, fruto das lutas do movimento docente e das necessidades decorrentes das

⁽¹⁾ A Universidade e a Construção de seu Próprio Projeto: a continuidade da experiência da PUC-Campinas. III CBE. Niterói, outubro de 1984. Um dos vários documentos produzidos na década de 80.

novas propostas curriculares, a universidade iniciou a implantação da Carreira Docente Experimental. Para tanto, foi necessário reunir algumas condições políticas, administrativas e financeiras favoráveis. Estavam criadas as condições para a implantação e avaliação da carreira docente que possibilitou, aos professores em regime de dedicação, conjugar com as aulas a sua capacitação e/ou o desenvolvimento de pesquisas. Em 1989, implantou-se a Carreira Docente Definitiva cujas diretrizes foram aprovadas pelo Conselho Universitário ao final de 1988.

O movimento docente, por meio de sua Associação e pela participação de várias unidades acadêmicas que possuem maior número de professores em regime de dedicação, tem contribuído para o processo de avaliação e de planejamento dos projetos e das ações decorrentes da implantação da carreira docente e tem reivindicado a ampliação de horas-dedicação e a priorização de definições da política de pesquisa e extensão na Universidade.

O momento atual está exigindo maior atenção ao planejamento da produção docente e da pesquisa na instituição universitária em geral e em especial, na PUC-Campinas.

Na década de 80, a PUC-Campinas tinha quatro cursos de pós-graduação "stricto-sensu". Na década de 90, foram criados mais seis cursos em nível de mestrado e um curso de doutorado que é o único da instituição. Este quadro assinala o desafio presente no planejamento da pós-graduação, tanto no aspecto quantitativo, quanto no qualitativo, sobretudo na busca da articulação da graduação com a pós-graduação. A articulação se faz na integração curricular dos cursos nas Unidades Acadêmicas, na organização dos grupos de pesquisa com docentes que trabalham tanto na graduação, como na pós-graduação, e na definição conjunta das linhas de pesquisa para a Unidade Acadêmica.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E PLANEJAMENTO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Identifico como planejamento educacional aquele amplo que se refere a todo trabalho da Faculdade no interior da Universidade e compreende a construção de seu Projeto Pedagógico. O planejamento didático-pedagógico abrange os cursos, as séries e as disciplinas nas suas ações de ensino, pesquisa e extensão.

No ano de 1979, a Faculdade de Educação iniciou sua experiência com a Coordenação de Curso visando a fortalecer as ações didático-pedagógicas no processo de formação de seus alunos. Como coordenadora de curso que fui naquele ano, juntamente com um grupo de professores, procuramos valorizar o planejamento. Começamos a vivenciar o planejamento como processo contínuo com movimentos específicos durante o ano, ou seja, de diagnóstico, de definições de ações e seleção de conteúdos, de avaliação. Tais momentos exigiam reuniões de séries, reuniões de professores de disciplinas específicas e reuniões gerais com todos os professores dos cursos.

Na década de 80, houve a atualização do processo de departamentalização de disciplinas e foi valorizado o cargo de Coordenador de Departamento. Os Departamentos começaram a definir os critérios de concurso de professores, a rever as ementas das disciplinas e seus programas e foram despertados para sua articulação com as coordenações de curso. Durante o processo de discussão do Projeto Pedagógico (1981 e 1982), o planejamento educacional garantiu os espaços de participação, possibilitou a articulação das questões da Faculdade com as discussões gerais da Universidade, revigorou as ações dos departamentos e dos cursos, aclarando as principais finalidades dos mesmos no processo de formação dos alunos e nas conquistas de condições de trabalho para os professores.

O planejamento didático-pedagógico envolve os professores em diversos tipos de reuniões: de série, de disciplinas afins, de estágios, de cursos e gerais de todo corpo docente.

Como diretora da Faculdade de Educação, de 1981 a 1986, constatei que para alguns professores as reuniões não eram importantes pois, no seu entendimento, cada professor planeja sua disciplina, discute seu programa no departamento e ministra seus cursos por meio de aulas. Assim, a visão fragmentária de conteúdos e individualista nas ações estava presente. Outros professores estavam motivados para um trabalho coletivo, mas denunciavam as faltas de condições para participar, sobretudo porque as reuniões não eram remuneradas, sendo eles, professores horistas.

Com outra parte dos professores, apesar das adversidades, procuramos conquistar alguns espaços nos horários, às vezes substituindo aulas, para desenvolvermos um planejamento contínuo e coletivo. Foi assim que discutimos e delineamos o Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação o qual apontou como ação prioritária a reformulação dos seus três cursos. As ações desencadeadas para a reestruturação curricular foram envolvendo cada vez mais, os professores e os alunos. Resultou que em 1987, iniciamos a implantação dos cursos reformulados e contribuimos para conquistar na Universidade, a carreira docente experimental cuja filosofia era melhorar as condições de trabalho dos professores e garantir a remuneração para um certo número de reuniões dos Departamentos.

O que mais valorizo no processo que vivenciamos é a convicção que ficou em nós, de que pela participação de um coletivo em ações planejadas, é possível conseguir transformações.

As ações promovidas no interior da Faculdade de Educação atingiram também os Cursos de Licenciatura oferecidos por outras Unidades Acadêmicas com a colaboração das dis-

ciplinas pedagógicas alocadas nos Departamentos da Faculdade de Educação. Conseguimos alguns avanços, mas não a reformulação curricular pretendida diante de dificuldades estruturais da Universidade e da diversidade de concepções sobre a formação dos professores, presentes nos vários cursos.

Na década de 90, duas conquistas vão redesenhar o Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação: a implantação da carreira docente, definitiva, na Universidade e a criação do Curso de Mestrado na Faculdade. Essas conquistas trouxeram desafios como o da convivência de professores em regime de dedicação com professores horistas, na Universidade e na Faculdade de Educação; o de envolver professores com visões opostas sobre o significado da pós-graduação para a Faculdade e a Universidade e a necessidade de definição de políticas sobre pesquisa e extensão, na Universidade.

Assumi novamente, em 1995, a direção da Faculdade e temos até o momento, trabalhado a concepção de planejamento participativo quer na dimensão educacional, quer na didático-pedagógica.

Concordando com a afirmação de Whitaker "**condição para a auto-gestão: uma definição de objetivos realmente unitária e participativa**" (1977:131), iniciamos nossa gestão em 1995, discutindo com todos os professores e representantes discentes, os principais objetivos administrativos e didático-pedagógicos para a Faculdade que congrega os cursos de Pedagogia, Educação Especial, Licenciaturas, pós-graduação "stricto sensu" e "lato sensu". Com a colaboração dos coordenadores de Curso, de Departamentos, de Estágios temos planejado e replanejado as ações de diversas naturezas, desencadeadas tanto no interior da Faculdade como para fora dela.

O que importa registrar do planejamento que estamos vivenciando é que cada um de nós, responsável por coordenação de ações, procura sempre registrar as reuniões, retomar seus encaminhamentos e acompanhá-los, recolocá-los em reunião seguinte, garantindo

um processo dinâmico de relações entre as pessoas, as decisões tomadas e as ações decorrentes.

O planejamento das ações mais gerais tem privilegiado a discussão sobre a Pedagogia como ciência, os métodos de investigação em educação e as linhas de pesquisa para a Faculdade.

O planejamento dos cursos tem por objetivo a qualidade de formação do educador pesquisador, trabalha um eixo-problematizador para cada série dos cursos e valoriza as disciplinas "Práticas" como articuladoras do processo de conhecimento.

Nos Departamentos os planejamentos objetivam atender às necessidades dos cursos e tem procurado trabalhar o desafiante processo de avaliação docente e a melhoria do processo de seleção de novos professores, construindo critérios complementares aos critérios gerais da Universidade.

Quanto aos Cursos de Licenciatura, o planejamento tem privilegiado momentos de estudo e reflexão para os professores das disciplinas pedagógicas e incentivado sua atuação mais efetiva no interior das Unidades Acadêmicas onde as ministram.

No planejamento visto como processo contínuo, dinâmico e participativo é fundamental a compreensão de que as tensões, as divergências, os conflitos são elementos inevitáveis quando se objetiva a transformação da realidade. Saber diagnosticá-los e dar-lhes o relativo valor constitui a principal qualidade a ser interiorizada pelos envolvidos no processo de planejar.

PERSPECTIVAS DO PLANEJAMENTO NA UNIVERSIDADE NO MOMENTO ATUAL DE IMPLANTAÇÃO DA LDB-EN

"Na elaboração de um novo plano de universidade cumpre considerar muitas contin-

gências. entre elas, o fato das universidades serem subestruturas encravadas em sistemas sociais globais, não tendo em si mesmas condições de transformar a sociedade total, antes tendendo a refletir as mudanças verificadas do que a imprimir-lhes alterações. Entretanto, o próprio fato de ser parte do sistema estrutural global capacita a universidade a prever transformações viáveis dentro do contexto social, que tanto podem servir à manutenção do sistema vigente, enquanto arcaico, como para imprimir-lhe características renovadoras. Partimos, por isto, do pressuposto de ser possível conseguir que a instituição universitária atue mais como agente de mudança progressista do que como contra-peso de atraso, através das possibilidades de explorar as contradições e tensões existentes" (Ribeiro, 1982:72-173).

Há quase trinta anos, quando Darci Ribeiro discutia sua proposta para uma nova universidade, abordava alguns aspectos que ainda são polêmicos e estão permeando a LDB da educação nacional, tais como, a compreensão dos reais objetivos da universidade, a articulação do projeto institucional com as exigências da transformação social, a análise do significado de mudança progressista.

A LDB deixa claro que a educação superior não é mais responsabilidade exclusiva da universidade e rompe com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, favorecendo o aparecimento de institutos superiores de ensino que não têm compromisso com a pesquisa.

As normas complementares recentemente publicadas sobre a educação superior desencadearam ações na avaliação institucional (exemplo são os exames nacionais de cursos), na reorganização universitária quanto à pesquisa (pesquisa como prestação de serviços), na vinculação do ensino, pesquisa e extensão (os centros universitários não precisam fazer pes-

quisa) e revelam a proposta da privatização do ensino e o projeto de Estado Mínimo (transformação das instituições universitárias estatais em organizações sociais).

Isto posto, o maior desafio para o planejamento institucional da Universidade é promover o debate coletivo sobre seu projeto considerando o contexto sócio-político-econômico em que foi aprovada a LDB, bem como as medidas implementadas até o momento. No mínimo, é preciso compreender que **“a reconfiguração da educação superior brasileira é parte de intenso processo de reformas, no interior de um radical movimento de transformação político-econômico em nível mundial com profundas repercussões no Brasil. Suas conseqüências para a identidade institucional da universidade brasileira seriam inevitáveis, se concretizadas tais mudanças conforme diretrizes emanadas originalmente desses organismos multilaterais, em geral, tão bem traduzidos domesticamente, pelos responsáveis oficiais pela reforma do Estado e da Educação Superior”** (1997:27)².

Enriquecendo essa compreensão, o planejamento na Universidade deve ainda aclarar as concepções de qualidade de ensino, de profissionalização, de extensão e prestação de serviços, de produção de conhecimento tendo em vista defender a principal característica da Universidade que é ser reflexiva e crítica.

O planejamento educacional e o didático-pedagógico de 1998, das Faculdades e Institutos, no meu modesto pensar, não devem privilegiar adequações regimentais, alterações estruturais, calendários acadêmicos e seleção de conteúdos e atividades específicas para as

disciplinas, mas sim garantir espaços de reflexão e de debate sobre as propostas existentes para a educação superior e para a educação brasileira em geral. Passar das críticas às propostas que possam revitalizar a vida universitária e indicar os compromissos institucionais com a justiça social constitui-se o outro grande desafio do momento.

BIBLIOGRAFIA

- FERREIRA, Francisco Whitaker. **Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.
- PUC-CAMPINAS. **A Universidade e a Construção de seu Próprio Projeto: a continuidade da experiência da PUC-Campinas**. III CBE. Niterói, 1984.
- _____. Carreira Docente na PUC-Campinas. Implantação Definitiva. Campinas, 1992.
- RIBEIRO, Darci. **A Universidade Necessária**. 4. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JR, João dos Reis (Orgs.). **Políticas Públicas para a Educação Superior**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997.
- SILVA JR, João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. **Reconfiguração da educação superior e redefinição das esferas pública e privada no Brasil**. Piracicaba: UNIMEP, 1997. mimeo.

⁽²⁾ Sguissardi, V. e Silva Jr. João dos Reis. Os autores no texto mimeografado mostram as vinculações dos propósitos do Banco Mundial com as políticas de educação superior no Brasil.

DO ANTIGO PRIMÁRIO À UNIVERSIDADE, A ESCOLA DE ANTIGAMENTE NUNCA FOI DE BOA QUALIDADE

Newton Cesar BALZAN*

Comentar sobre o passado, quando este *passado* é parte integrante de nossas próprias vidas, obrigatoriamente nos leva à parcialidade no julgamento daquilo que aconteceu. Vemos a nós mesmos e toda rede de experiências e vivências pelas quais passamos com nosso próprio olhar, às vezes um tanto embaçado por falta de clareza, às vezes colorido demais pelas fantasias que foram se misturando com aquilo que de fato ocorreu.

Ao falar da Escola de Antigamente, partindo de minhas próprias experiências, corro uma série de riscos: falar a partir de minha própria ótica, sendo obrigatoriamente subjetivo no julgamento que faço dessa escola; tendo a fazer um *estudo de caso* fundamentado em *história de vida* que, no caso, é constituída pelas minhas próprias experiências, sendo as conclusões, por isso mesmo, impossíveis de generalizações.

No entanto, tendo tido contatos com tantas histórias semelhantes, acho que vale a pena correr esses riscos e dizer alguma coisa sobre a *Escola de Antigamente*, considerada como de boa qualidade, cada vez que se fala sobre a Escola atual. Que esta vai mal, não há dúvida alguma. Que sob certos aspectos a de hoje é muito pior que a de antigamente, também não há dúvida. No entanto, pensar que a anterior era boa, ou mesmo excelente, como pretendem alguns, é ingenuidade.

Na explanação, a seguir: usarei os termos *curso primário*, *curso ginásial* e *curso colegial*, ao me referir, respectivamente, às quatro primeiras séries do atual *ensino fundamental*, às quatro séries seguintes - 5ª a 8ª - do mesmo período e às três séries do atual *ensino médio*, estarei me referindo aos *cursos*

(*) Prof. Titular da Faculdade de Educação da PUC-Campinas e Prof. Colaborador da Fac. Educação da Unicamp.

(1) Professoras Clarice de Almeida, 1º Ano; Zenaide Mendes Pereira, 2º Ano; Ana Rita Lüdke e Maria Aparecida Ferreira, que se revezaram no 3º Ano.

Relato de Experiências

científico e clássico como modalidades do antigo Curso Colegial.

Tenho em minhas mãos uma velha fotografia. Foi tirada há mais de cinquenta anos, quando eu cursava o **2º ano primário** de um Grupo Escolar em Jundiá, interior de São Paulo. São quase 40 meninos distribuídos numa arquibancada, de maneira tal que todos pudessem ser vistos. A professora, de pé, posa ao lado. Seu jeito e seu traje são sérios, seu penteado impecável. No banco da frente, sentados, 11 meninos, todos calçados, alguns com terninhos - calças curtas e paletós. Nos bancos de traz, em pé, meninos geralmente maiores, alguns sem agasalhos num dia frio de junho, a maioria deles descalços, fato que é ocultado pela posição que ocupam na foto. Passados mais de meio século consigo reconhecer alguns deles, exatamente aqueles que estão sentados ao meu lado, no banco da frente: são os que prosseguiram os estudos, de maneira que continuei a vê-los durante algum tempo depois daquele 2º ano primário, ano do ataque a Pearl Harbour, ano em que a 2ª Guerra Mundial parecia cada vez mais crítica para os aliados. São absolutas exceções aqueles que reencontrei, mais tarde, no Ginásio, ou mesmo nas séries posteriores do Grupo Escolar e que aparecem na foto ocupando os bancos de traz.

Hoje eu diria que *os da frente, foram em frente* e que *os de traz, continuaram atrás*. Terá havido exceções, é claro, mas em geral foi isto o que aconteceu. Em outros termos, hoje eu diria que nossos destinos, em termos de escolaridade, já estavam praticamente traçados. Não, não podemos simplesmente culpar as *diferenças de classes* pelo que aconteceu. Não havia um só representante de classes abastadas ou de famílias com altos níveis de escolaridade entre nós. Naquele tempo, esses elementos - raros! - geralmente estudavam em Colégios Internos. No entanto, creio poder afirmar que *os dos bancos de traz*, em geral, eram ligeiramente mais carentes que os demais.

Trinta e tantos anos mais tarde - depois de ter cursado duas Universidades e ter realizado três cursos de graduação, além de pós-graduação - vim a constatar aquilo que hoje me parece cada vez mais claro: minhas primeiras professoras: de 1º ao 3º ano¹ foram muito - mas muito! - mais eficientes que a maioria absoluta de meus professores universitários, inclusive os de pós-graduação e mesmo aqueles com quem convivi no pós-doutorado. A exceção foi o professor de 4º ano. Detestava os alunos, de modo geral. Se por um lado não posso dizer que chegou a me ofender, por outro lado nunca me esqueci dos gritos dos colegas que expulsou da escola. Dizia - "Já escrevo com tinta vermelha que é para não me arrepender!" O que terá sido deles? Cabral, Perez, Euclides e tantos outros... Infelizmente esse professor nos acompanhou até metade da 3ª série ginásial, como professor de matemática, onde, desta vez, juntava o desconhecimento da matéria ao antigo ódio pelos alunos.

Meados dos anos quarenta. Têm início as aulas da **primeira série ginásial**. Trata-se de uma Escola Normal particular, sendo quase a totalidade dos professores, portadores do título de professor primário, apenas. O ensino é fraquíssimo, embora considerado caro para a época. Só consigo me matricular por ter ganho uma bolsa de estudos da Prefeitura Municipal graças à nota com a qual fui aprovado nos exames de admissão. As salas de aulas estão caindo aos pedaços, mas o currículo é sobrecarregado: tínhamos outras matérias além das que formam o atual núcleo básico. Serve, como exemplo, o horário das 4ªs feiras: Francês, Português, História Geral e Latim. São duas classes, divididas por sexos. Na minha classe há 41 alunos, sendo, a das meninas, um pouco menor. No ano seguinte, dado o grande número de reprovações, as duas classes se fundem numa única. Não, o ensino não era apertado. Constava basicamente de exposições orais, ditados e cópias.

Ao se iniciar a **3ª Série Ginásial**, a antiga Escola Normal Particular passa a instituição

pública: Ginásio Estadual e Escola Normal. Um razoável número de alunos transfere-se para a Nova Escola, agora gratuita, formando-se mais uma vez, duas classes. A troca de professores se faz de maneira radical. Os que chegam, são mais jovens, recém formados por Faculdades de Filosofia. As aulas se modificam, os professores cobram mais dos alunos, alguns ultrapassam a mera repetição de conteúdos.

No final do ano, uma verdadeira tragédia: muitos *tomam bomba* como se dizia na época. Conseqüências: 1^a) os reprovados, com maior poder aquisitivo, transferem-se para Colégios Particulares de outras cidades, onde são aprovados. Voltam a se matricular no Ginásio do Estado, são novamente reprovados, retornando aos Colégios particulares, num movimento pendular que dura anos; 2^a) no ano seguinte, *os que sobraram* - meninos e meninas - formam, mais uma vez, uma só classe de **4^a série**.

Fim do Curso Ginásial, atual 8^a série: dos 41 meninos que compunham a 1^a série, quatro anos antes, só sobraram 6.

O que restou de tudo aquilo? Para que terão servido aqueles cansativos exercícios de Latim, com as célebres exceções da terceira declinação? Claro que nos era dito que Latim era importantíssimo para o Português, mas jamais foi feita qualquer relação entre uma e outra língua. Para que terá servido aquele mundo de anotações sobre a reprodução das amebas? Pior ainda: quatro anos de Canto Orfeônico - que deveria se chamar Música, é claro - e que não nos proporcionou qualquer - repito: qualquer - entendimento sobre a arte musical, fazendo com que acumulássemos quatro anos desta disciplina, saindo completamente analfabetos em Música? Por que todas aquelas aulas de desenho, "do natural" e geométrico, se nada, absolutamente nada nos legaram quanto a conhecimento sobre artes plásticas? Por um momento sequer teríamos ouvido qualquer

referência a algum pintor ou escultor famoso, de Giotto a Portinari? Saímos do Ginásio, também analfabetos, em Desenho e Artes Plásticas. Qual teria sido a finalidade daquelas aulas de Educação Física, nas quais somente os *mais esportistas* recebiam a atenção dos professores, numa verdadeira inversão da ordem lógica curricular?

Somando tudo, acho que *o que ficou*, de fato, foram conhecimentos esparsos, disto e daquilo, com exceção de Inglês e Francês, graças às duas Professoras excelentes que tivemos², ambas formadas pela PUC-Campinas. É agradável lembrar que nestas alturas, eu me correspondia em inglês e francês com jovens da Finlândia, Canadá, Estados Unidos e Japão.

Ficou, também, de modo marcante para todos nós, os contatos com a única Orientadora Educacional³ que tivemos. Pena que chegou tão tarde, apenas na 4^a série. Foi a única pessoa a nos dirigir a palavra enquanto pessoas, ao longo do curso todo. Tinha uma visão extremamente avançada para a época, mobilizava ao alunos, era capaz de rir de fazer rir. Que caminhos terá percorrido?

Dona Nise, Dona Terezinha, Dona Maria Júlia.... acho que não tinham mais que 26 ou 27 anos. Sempre muito elegantes, impunham respeito pelo que sabiam e pelo que eram.

Final dos anos quarenta. Festa em Jundiá - criação do **Curso Colegial Noturno**, possibilitando continuidade aos estudos àqueles que precisavam trabalhar.

Primeira noite de aulas. São 42 alunos matriculados na **1^a Série do Científico** e um número bem menor na 1^a série do Curso Clássico. Ainda me lembro, meu número era 36.

A classe é bastante heterogênea quanto às idades dos alunos e conseqüentemente, quanto ao fato de parte dos alunos - os mais velhos - já estarem trabalhando. *Dos pequenos*,

⁽²⁾ Professoras Nise da Silveira e Maria Júlia Toledo.

⁽³⁾ Professora Therezinha Aguirre.

sou o único que trabalha o dia todo, fato que escondo dos colegas e professores, a fim de evitar uma marginalização. Os *anos dourados* também traziam seu lado triste. Neste caso, o prestígio social dos que não precisavam trabalhar e o pouco caso em relação aos mais jovens que trabalhavam e que eram, explicitamente, *pobres*.

Improvisam-se professores de Física, de Matemática, de Português e de Desenho. Nenhum deles é habilitado para lecionar e *tocam as coisas como podem*. Noites e noites sem aulas, ora por falta de professores, ora por *greves* que volta e meia decretávamos, cada vez que um filme famoso era exibido nos cinemas da cidade.

O pessoal vai desistindo gradativamente do curso e outros alunos vão chegando, transferidos de outras escolas.

Eu escolherei o Científico que me acenava com experiências, expectativas em cursar engenharia no futuro e saber Ciência. Mas as aulas são ditadas e os cadernos vão se enchendo de anotações que serão cobradas em sabinas bimestrais. São problemas de Física que levam muitos alunos à reprovação, são dezenas de teoremas de Matemática que, sem saber para que serviriam, memorizávamos para *passar nas provase*, claro, odiávamos. Problemas e mais problemas que na verdade não eram problemas, mas sim séries intermináveis de exercícios *para darem certo*. Nenhuma referência à estrutura atômica, nenhuma relação com as explosões nucleares experimentais no deserto de Nevada ou no Atol de Biquini. Nenhum comentário em História, sobre a Guerra Fria que se iniciava, ao Macartismo nos Estados Unidos. Não nos são cobradas leituras de autores clássicos ou modernos, mas sim, suas biografias: Guerra Junqueira se converteu ao catolicismo antes de morrer... Álvares de Azevedo oscilava entre a pureza e a devassidão... assim líamos e repetíamos a partir do livro-texto de Português, de um autor cuja ideologia jamais foi questionada.

Em todo caso, faço uma concessão: o Científico exigiu de nós - ao menos dos que sobraram, um certo raciocínio, proporcionando-nos uma cultura geral, razoável para a época, embora fragmentada e isolada do mundo real.

Final do Curso Colegial - Científico. Dos 42 estudantes matriculados na 1ª série, restam apenas 7.

Como já havia acontecido no primário e no ginásio, jamais ouvi, nos intervalos das aulas ou na volta para casa - em grupos - qualquer referência àquilo que teria sido ensinado (?) em sala de aula. Este fato, que hoje de modo geral, ainda ocorre, atesta mais que qualquer outro, a enorme distância entre dois mundos: o dos conteúdos das disciplinas e o mundo dos alunos. Evidentemente o fenômeno é mais grave hoje, na medida em que em outros tempos a Escola era praticamente a única agência detentora de conhecimentos e portanto, potencialmente, o local privilegiado para a transmissão de conhecimentos. Hoje ela é apenas uma dessas agências.

Quem seriam aqueles que sobraram no final dessa guerra? Por que teriam conseguido chegar até o final? Não tenho certeza alguma em afirmar que eram os mais inteligentes. É até possível que fossem. Tenho certeza, porém, de que eram todos mansos, bonzinhos, capazes de engolir toda aquela matéria chata, sem propósito, de modo obediente e silencioso.

Anos cinqüenta. Início do **Curso Superior na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP)**. Somos 37 estudantes no 1º dia de aula do **1º ano noturno**.

O cenário do Curso Colegial, repete-se aqui: desistências, reprovações, dependências que vão se acumulando, chegada de alunos do diurno, greves de até quase dois meses. No entanto, o ambiente estudantil é extremamente mais democrático e agradável do que o do Cole-

gial. Aqui, a maioria absoluta trabalha durante o dia, mesmo aqueles que, teoricamente, "poderiam apenas estudar". A camaradagem entre os colegas, o apoio de uns aos outros é notável.

O ambiente universitário no prédio da Rua Maria Antônia - incendiado por alunos da direita no final dos anos 60 e hoje sede da SBPC - é fervilhante. Fala-se e comenta-se sobre tudo: cinema, teatro, política, muita política. Nós, estudantes do Noturno, que trabalhamos o dia todo, temos pressa e apenas passamos pelo Grêmio da Faculdade, ficando com um *gosto de participar, na boca*, que nunca pode se concretizar.

Sou um dos que sonham em experienciar tudo aquilo e me deparo com a impossibilidade de concretizar meu sonho. Trabalho o dia todo em Estrada de Ferro, viajo uma hora e meia de ônibus e trem para chegar a São Paulo, caminho a pé durante meia hora até chegar à Faculdade, saio das aulas antes do término, afim de dispor de tempo para pegar o último trem que sai às 11:10 horas da noite para Jundiaí. Ando depressa, chego a correr pelas ruas Aurora e Vitória, conhecidas então como Bocas do Lixo, tomo o trem de volta, estudo e durmo, chego a Jundiaí pouco depois da meia-noite, caminho pouco mais de 3 km até minha casa, ao longo dos trilhos da estrada de ferro, em noites claras e por compridas ruas em noites escuras ou muito frias. Houve momentos em que o cansaço e o sono eram tantos que cheguei - literalmente - a dar alguns passos dormindo. No dia seguinte, tudo recomeça: às 8:00 horas estou na Estrada de Ferro, às 17:24 horas meu trem larga a estação de Jundiaí... Com esta descrição quero salientar o seguinte: durante 4 anos esta rotina se repetiu e nunca - **nunca** - fui atacado, roubado ou sequer abordado por qualquer pessoa - a não ser para me pedirem informações. Creio não ser necessário perguntar sobre o que aconteceria hoje a um jovem de 20 e poucos anos, carregando uma pasta e simplesmente passando por esses mesmos lugares. Este é um dos lados bons dos

anos dourados. Não dispúnhamos de xerox como os universitários de hoje, tendo que copiar a mão e depois datilografar várias vezes o mesmo texto a fim de distribuir cópias para toda a classe, não dispúnhamos de computadores, sequer de calculadoras e andávamos de manhã à noite com sapatos pesados nos pés em vez de tênis, mas as questões de insegurança e violência não faziam parte de nossas preocupações.

Somos a penúltima turma a freqüentar dois cursos ao mesmo tempo. O acúmulo de anotações de aulas é enorme e o curso, como um todo, é *apertado*. No entanto, com raras exceções, o esquema geral é o mesmo do Ginásio e do Colégio: os professores *dão aulas*, isto é, transmitem os conteúdos e os alunos anotam. Nas provas somos cobrados por aquilo que conseguimos reter na memória.

As aulas de História são lamentáveis. Parece incrível que tenhamos tido um ano inteiro para receber aulas sobre o *Conceito de Gentleman no Renascimento Inglês!* É inacreditável que um professor tenha dedicado seu ano letivo para dissertar sobre o *Movimento do Porto de Antuérpia no Século XVIII* e outro, um ano falando sobre o *Contrabando do Escravo Negro no Rio da Prata!* Cursos monográficos, restritos a fatos, sem nos proporcionar qualquer vivência da História enquanto Ciência. Assim, se soubemos praticamente tudo sobre a 29ª Dinastia Egípcia, jamais ouvimos qualquer referência a Marx, a Max Weber, a Galileu e a tantos outros pensadores que *fizeram o mundo moderno*. Não, não tivemos um Curso de História, mas sim de *anti-história*, isto é, sobre como não é a História, enquanto Ciência. Mais uma vez me pergunto: o que terá sobrado das aulas de Antropologia Cultural e Língua Tupi, ou de Psicologia do Adolescente, além das disciplinas de História, às quais já me referi?

No entanto, apesar do *modelo tradicional* - em termos de aulas e do paradigma adotado por todos, isto é, a *neutralidade científica* - houve momentos bons. A inteligên-

cia e a capacidade docente de alguns professores⁴, aliadas aos conteúdos de algumas disciplinas, tais como Geomorfologia, Geografia da Energia, Geografia da Circulação, Biogeografia, ajudaram-nos a desenvolver aquilo que se convencionou chamar de *pensamento científico*.

Aqui, já se fala, durante os intervalos, sobre o que foi dito em classe. No entanto, fazemos parte da *geração silenciosa dos anos cinqüenta*. Assim, embora muito mais politizados que os jovens, em geral, e mesmo mais politizados que a maioria dos demais estudantes universitários, somos pouco críticos em relação ao Curso. Aceitamos toda aquela pasmaceira sem significado para um futuro historiador, geógrafo, ou professor, memorizamos textos, datas e fatos e desta forma somos cobrados nas provas escritas e orais.

Final de Curso, ansiedade em relação aos Concursos Públicos muito rigorosos aos quais seríamos submetidos em seguida, a fim de ingressarmos na carreira do magistério secundário que nos acenava com realização pessoal, além de certo *status* e salários nada desprezíveis.

A classe tem cerca de vinte alunos. No entanto, dos 37 que ingressaram quatro anos antes, só restam 7.

Meados dos anos sessenta. Apesar da ditadura militar, trata-se de uma época de grande efervescência cultural. O fenômeno atinge dimensões mundiais: juventude questionadora ao extremo, discussões sobre o Brasil e seu futuro, praticamente em todos os cantos da USP. Tem início, na USP, o primeiro **Curso de Pós-Graduação** voltado para as questões de ensino, **especialmente** em nível de docência universitária. A seleção é rigorosa, sendo a maioria dos ingressantes, já docentes de Faculdades.

O curso é centrado na *Epistemologia Genética de Piaget*. A metodologia, sem dúvida

mais avançada, é prejudicada pela complexidade dos temas e a falta de aplicabilidade das teorias apresentadas ao ensino do dia a dia. As aulas são desenvolvidas principalmente através de "seminários", em que um ou dois alunos expõem parte de um tema ao resto da classe. Os textos são redigidos em francês, tornando ainda mais difícil a compreensão de um autor, já, por si, bastante complexo. Ao preparar *meu seminário*, sobre a *Conservação das noções de peso e dimensões em crianças de 6 anos*, tendo a desistir do curso. Venço o desafio e *dou minha aula* de maneira clara, utilizando-me de cartazes, de exercícios e de um texto distribuído a cada um dos colegas a fim de que acompanhassem minha exposição. Saio satisfeito, pois a aprovação é unânime. Quase vinte anos mais tarde um ex-colega me confessou não ter entendido uma só palavra do que eu falara. Disse-lhe, em troca, outra verdade: -"Eu também não entendi nada do que você apresentou!" E acabamos rindo, os dois.

O Curso não se fundamenta em pesquisas desenvolvidas pelos pós-graduandos, não prepara para o desenvolvimento de Projetos de Pesquisa. Nele não se discutem as mazelas do ensino universitário, nem as dos períodos anteriores a ele. Efetuamos monografias que são corrigidas e devolvidas para que as refizéssemos, se necessário⁵.

O mundo ferve, lá fora, nesses meados dos anos sessenta, mas aqui dentro do Colégio de Aplicação da USP, em nosso Curso de Pós-Graduação, permanecemos isolados, como se vivéssemos em outra galáxia.

Ao contrário dos ciclos anteriores, aqui, a maioria - cerca de 20 estudantes - continua o Curso até o final. Um final melancólico: sem diploma, sem despedidas, sem que soubéssemos quais as prováveis expectativas e destinos de cada um.

⁽⁴⁾ Destaco os Professores Doutores: Pasquale Petrônio, Aziz Ab'Saber, Nice L. Müller, e Ari França.

⁽⁵⁾ Louve-se, no entanto, a presença constante da Prof^ª Dr^ª Amélia Domingues de Castro, sem cuja persistência, resistência e capacidade de liderança, o Curso não teria se instalado e muito se mantido ao longo de dois anos.

22 DE ABRIL DE 1998

As aulas do **Curso de Pós-Graduação em Clínica Médica e Cirurgia** da Faculdade de Ciências Médicas começam às 19 horas, mas hoje chego bem antes do início. Os estudantes/médicos ainda não chegaram e aproveito o tempo para ver as classes onde alunos de Ciências Biológicas e das diversas sub-áreas da Área da Saúde - Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Medicina, Enfermagem e outras, têm aulas durante o dia e à noite. Uma das classes está aberta e dou uma olhada. Sala ampla, para 60 ou mais alunos. As cadeiras estão todas enfileiradas e lá na frente, a mesinha do professor. Se por um lado há limpeza e ordem, por outro lado aquela antiga disposição dos móveis me assusta. Estamos no limiar do Século XXI e dali a pouco, provavelmente dezenas de estudantes assistirão exposições e anotarão tudo aquilo que seus professores de Histologia, Bioquímica, Embriologia, talvez de Imunologia, explicarem. E terão provas em que provavelmente serão cobrados mais pelo que conseguem reter na memória do que pelos problemas que forem capazes de resolver, ou por aquilo que terão conseguido aprender através de leituras, acesso a resultados de pesquisas recentes, desenvolvidas em outras partes do mundo, via-Internet etc. A pesquisa avança, ciência e tecnologia disparam e nossas escolas continuam praticamente as mesmas.

Meus alunos estão chegando e começam a trabalhar sem que lhes peçam. Querem tirar dúvidas sobre os Projetos de Pesquisa que se propuseram desenvolver durante o semestre: Percepção dos Residentes sobre o Ensino Médico; Estudo Comparativo entre Concluintes de Medicina de 1992 e de 1997; Relações médico-paciente x relações professor-aluno de medicina, além de outros. Sentamo-nos em círculo - os 17 alunos e eu - de modo a facilitar que cada um participe dos problemas que os demais apresentam. Devolvo-lhes, com críti-

cas, os textos que escreveram, os quais deverão ser reescritos até que alcancem o nível de excelência. A seguir, entramos no tema propriamente dito, ao qual é dedicado este Encontro. Evito o termo aula propositadamente. Trata-se de discutir sobre a leitura de um texto aplicado à Profissão Médica, escrito no final dos anos cinqüenta por um dos principais sociólogos americanos⁶. O texto se aplicaria ao Brasil de hoje? Em que medida? O quê terá se alterado ao longo desses quarenta anos na profissão médica, conforme é vista pelo autor - tanto nos Estados Unidos como em outras partes do Mundo? Quais os tópicos, conceitos ou idéias do autor que se aplicam ao seu próprio cotidiano como médico e/ou como professor? Essas são algumas das questões que os alunos foram solicitados a responder no intervalo de uma semana. Minha função consiste primordialmente, em coordenar os debates que se seguem, ajudá-los a elaborar pequenas sínteses e esclarecer alguns pontos que ficam obscuros. Não tenho respostas para todas as perguntas que surgem, mas sei como encaminhá-los para obtê-las.

Os vinte minutos finais são dedicados a apresentações sobre o significado para o Curso de Medicina e para a Profissão Médica das disciplinas que lecionam, suas relações com as disciplinas ministradas na mesma série e em séries anteriores, assim como os pré-requisitos de fato necessários para cursar suas disciplinas. É agradável ver como levam a sério este trabalho, apresentando dados e gráficos através de projeções numa tela improvisada. Em dados momentos parecem crianças defendendo apaixonadamente suas disciplinas como as mais importantes do currículo, lamentando não disporem de tempo para poderem ensinar mais e melhorseus alunos. Ora é a jovem anestesista *pondo contra a parede* o cirurgião, perguntando-lhe o que seria capaz de realizar sem sua presença. Ora é a dermatologista lamentando

⁽⁶⁾ Veja-se, de: Charles Wright Mills, A nova classe média (White Collar), Rio de Janeiro: Zahar, 1976, especialmente Cap.II, item 6: Antigas profissões e novas especialidades - os Médicos.

o fato de seus alunos acharem que seu curso é mera perfumaria, mas sendo capaz de defender com verdadeira paixão sua especialidade. Ri-se muito nesta parte da “aula” e a atenção continua constante.

Meu trabalho já deveria ter terminado há mais de meia hora, mas eu não consigo sair da classe. Eles continuam discutindo e não têm pressa para irem embora, apesar do Campus distar alguns quilômetros da cidade e se situar num local considerado como *barra pesada*. Dois ou três deles sempre me acompanham até o carro num curto percurso, quando trocamos idéias sobre a profissão, a Universidade e o Mundo.

Volto cansado, mas me sinto agradavelmente bem. No fundo, desejo que eles se sintam da mesma forma.

O que terá havido de estranho, de notável, ou mesmo de extraordinário nessas “aulas” que, por hipótese não deveriam despertar interesse deste grupo de alunos? Por que se interessar por uma das disciplinas obrigatórias, cujos conteúdos versam sobre Universidade no contexto sócio-cultural brasileiro, da qualidade do ensino superior, da didática na área da saúde?

Resposta: nada, absolutamente nada, a não ser o fato de os estudantes estarem sendo desafiados o tempo todo a atribuírem significado àquilo que fazem e ampliarem seus conhecimentos a partir de leituras e releituras de textos ou da análise de dados estatísticos que têm relações com o que são no dia a dia, com os problemas do Brasil e do Mundo atual. Desta forma, podem ver com maior clareza o emaranhado da rede que envolve num todo indissociável, problemas de saúde, avanço científico e tecnológico, nossa sofrível posição em termos de índice de desenvolvimento humano (IDH), globalização, desemprego e violência,

ensino de medicina e área específica em que atuam, enquanto médicos.

Acredito que a maioria dos cursos de pós-graduação se aproximam da forma como foi exemplificado acima, uns mais outros menos. Trabalhos mais criativos e adaptados às especificidades de cursos e estudantes de pós-graduação, certamente estarão sendo realizados.

Ao relatar a experiência acima, pretendo apenas significar que a ênfase que se dá à **formação do aluno** em nível de pós-graduação deveria ser extensiva aos níveis anteriores de escolaridade, onde se informa, apenas⁷.

A escola de antigamente já era de má qualidade e acredito que infelizmente pouco mudou ao longo deste meio século. Já era excludente e permaneciam fora dela crianças e jovens em idade escolar, em número muito maior que hoje.

Houve exceções ao longo deste período, claro, mas foram muito poucas. Por questão de justiça, é necessário lembrar as Escolas Experimentais dos anos sessenta, dentre as quais se destacaram os Ginásios Vocacionais. no Estado de São Paulo e alguns Colégios de Aplicação anexos às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em alguns Estados. Foram **projetos** que envolveram integração curricular, experiências e vivências nos mais variados campos de conhecimento a partir de planejamento global e de avaliações constantes. Alcançaram qualidade excepcional. Deram certo. Foram extintos.

BIBLIOGRAFIA

- AROUCA, Lucília S. e DESTRO, Martha R.P. Hermenêutica e histórias de vida. In: *Revista da Universidade São Francisco*, Bragança Paulista, Vol.5, (9), 1987, 83-92.

DOMINICÉ, Pierre. La Biographie Educative: Instrument du Recherche, in *Education et Recherche*, (4), 1982.

GOODSON, Igor F. (Ed) *Studying Teachers' Lives*. London, Routledge, 1992.

KIRB, Dan and KUYKENDALL, Carol. *Mind Matters - Teaching for Thinking*, Portsmouth, New Hampshire, Boyton/Cook Publishers Inc., 1991.

NADAI, Elza. *Educação como apostolado: história e reminiscências (1930-1970)*. Tese de Livre-Docência, USP, 1991.

PINEAU, Gaston *Produire sa Vie: Auto-formation et Autobiographie*. Montreal, E. Saint-Martin, 1983.

SPRADLEY, James P. and McCURDY, David W. *The Cultural Experience - Ethnography in Complex Society*. Chicago, Science Research Associates Omc;, 1972.

RELAÇÕES ENTRE BIOLOGIA E SOCIEDADE NO DISCURSO E NA PRÁTICA DE PROFESSORAS: ELEMENTOS DE CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA

Antônio Carlos Rodrigues de AMORIM*

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INOVAÇÃO DO CURRÍCULO DE BIOLOGIA

A partir de um conjunto de leituras sobre formação de professores específica ou não, para a área de ciências (AMARAL, 1997; CANDAU & LELIS, 1996; GOUVEIA, 1995, 1997; MENEZES, 1996; SACRISTÁN, 1995; SAVIANI, 1994), podemos extrair aspectos que conduzem a reflexões distintas sobre programas de formação docente, inicial ou continuada. Elencaremos brevemente, para começar a nossa conversa neste artigo, cinco pontos que julgamos importantes.

Um primeiro ponto está centrado na forma como é percebido/concebido o professor dentro do processo de formação (inicial e continuada). São nítidas duas vertentes diferentes: uma que coloca o professor no centro deste processo, enquanto elemento fundamental no planejamento e ação transformadoras de uma prática, que necessita ser inovada, aprimorada, compreendida, negada, aceita etc (os problemas só podem ser resolvidos dentro de uma perspectiva de interação teoria-prática, teoria esta resultante dos saberes acadêmicos, de experiência, curriculares dentre outros); uma outra que vê no professor uma figura que necessita ser modificada, a partir de um conjunto de ações externas a ele e alheias ao seu trabalho pedagógico (os problemas estão, por exemplo, na má formação

do professor em termos de conhecimento científico específico).

Um segundo ponto, extremamente relacionado com o primeiro, vincula-se ao papel do professor no processo educacional, podendo-se traçar análises que identificam a prática do professor dentro do contexto de seu trabalho pedagógico, dos processos de sua profissionalização, concebendo que a análise da formação do professor deva ser realizada não se desvinculando de aspectos macro-organizacionais da estrutura educacional; ou dentro de uma visão de professor, enquanto apenas intermediador da apropriação de saberes (geralmente científicos) pelos alunos, sendo que é na ação técnica dentro do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, que devem ser focalizadas as buscas para soluções. Dentro dessa última perspectiva, rapidamente surge a panacéia das novas tecnologias educacionais ou mesmo as análises de materiais instrucionais e produção de outros mais aprimorados, por equipes de especialistas universitários, excluindo a participação do professor.

Um terceiro diz respeito ao desvelamento da prática docente, que de caráter fundamental para a mudança educacional, pode ser concebida como uma apropriação de conhecimentos construídos por outras pessoas sobre esta prática, ou o exercício de pesquisa que o professor realize de sua própria prática.

(*) Faculdade de Educação - UNICAMP.

Já um quarto ponto se relaciona às políticas de financiamento dos projetos de formação de professores, e até que ponto as agências fomentadoras não tendem a padronizar certas linhas de trabalho, que coincidentemente excluem a participação mais ativa dos professores.

Por fim, um último, mas não menos importante, e que se vincula com os demais, que gostaríamos de ressaltar são as diferentes relações entre conteúdo e método (e entre teoria e prática) que perpassam as discussões sobre formação de professores, mais especificamente nas formas de compreensão do papel do conhecimento específico dentro desta formação. Apesar da inegável importância deste aspecto, percebem-se algumas posições que privilegiam o método, outras que afirmam que a partir do conteúdo, os métodos se constroem, outras que julgam que o conteúdo científico seja prioritário na formação, e, quem ditará os métodos de ensino, alguns que dão relevância ao conteúdo dos saberes profissionais, etc.

Pretendemos, neste artigo em especial, apresentar resultados de nossa pesquisa de Mestrado que acreditamos representarem possibilidades para concretização de uma necessária articulação dos processos de formação de professores com a temática “O contexto curricular para o Ensino de Ciências Centrado nas Relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade (CTS)”, uma vez que almejamos alcançar inovações no ensino da Biologia. Para tanto, é necessário que nos posicionemos frente à seguinte questão: qual é o papel do professor neste processo de inovação curricular? No âmbito do quadro que delineamos ao iniciar o artigo, nós o consideramos como figura central na construção de novas metodologias; sendo assim, o seu trabalho, o conhecimento que produz em sala de aula, junto com seus alunos, seu discurso e sua prática devem ser objeto de atenção, privilegiado nos cursos de formação. Com isso, podemos analisar os alcances, os limites e as possibilidades para mudanças, tendo como eixo as relações entre teoria e prática,

julgadas cada vez mais fundamentais para os processos de formação docente. (CANDAU & LÉLIS, 1995; GOUVEIA, 1992).

Em trabalhos anteriores (AMORIM 1995a, 1995b, 1996, 1997), discutimos algumas características relativas ao currículo centro nas relações CTS, analisando materiais didáticos utilizados pelos professores e buscando, na literatura nacional e internacional, elementos que melhor caracterizassem tanto o contexto CTS quanto as dimensões sociais, políticas, econômicas e ideológicas das definições de Ciência, Tecnologia, Sociedade, bem como de suas inter-relações. Tais trabalhos têm objetivos que vão ao encontro das preocupações apontadas por SILVA (1996), quando este autor reconhece o papel transformador que pode ser originado de práticas pedagógicas críticas, citando que uma estratégia de descolonização do currículo seria a elaboração de novos materiais. “*Os materiais existentes, claramente enviesados e interessados, deveriam constituir matéria-prima a partir da qual os significados, as visões e as representações dominantes pudessem ser contestados, desafiados, resistidos*” (p. 69).

Neste artigo, especialmente, reunimos análises que construímos durante o trabalho de Mestrado e os apresentaremos na perspectiva de contribuições para os processos de formação de professores. Também o seu conteúdo contribui para caracterizar as concepções de Sociedade e os objetivos que as professoras apontam para o ensino de Biologia. Além disso, neste texto, as diferentes relações entre CTS estabelecidas no discurso ou prática das professoras oferecem inúmeros subsídios para futuros trabalhos com formação de professores, em busca de inovação curricular, centrada no contexto CTS.

Partimos do seguinte pressuposto: a formação de professores, tanto em serviço quanto nos cursos de Licenciaturas, deve considerar elementos que já estejam presentes no discurso e na prática de docentes que atuam em sala de aula. Especialmente, se almejamos uma inovação curricular.

Consideramos que, ao partir desse pressuposto, podemos colaborar, acrescentando novos elementos contrários e afins, para discussões de vários autores (TRIVELATO, 1993; AIKENHEAD, 1990; GÖEDERT, 1994; HART & ROBOTOM, 1990; SANTOS, 1992; SOLBES & VILCHES, 1997; ZOLLER et alii, 1990; AULER et alii, 1997) que relacionam o movimento CTS no currículo de Ciências com a formação de professores.

2. A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA E O ELEMENTO “SOCIEDADE”

Inicialmente, consideramos importante esclarecer o caminho metodológico que escolhemos para analisar os dados. Coletamos informações de fontes variadas, a fim de compreendermos melhor o trabalho das professoras e identificarmos como as relações entre Ciência/Tecnologia/Sociedade aparecem no ensino de Biologia, quer seja no discurso quer na prática das professoras¹. Escolhemos a entrevista e o planejamento de ensino como as fontes que nos possibilitariam identificar no discurso quais são os aspectos do trabalho pedagógico das professoras. Já os elementos da prática das professoras foram levantados dos manuais didáticos e das aulas a que assistimos. Foi a partir das informações obtidas nas entrevistas que fizemos a comparação com as informações levantadas nas outras fontes de dados.

As informações que as professoras nos passaram por ocasião das entrevistas permitiram-nos perceber que algumas características do seu discurso se distanciam ou aproximam daquilo que identificamos que fazem através dos dados colhidos dos livros didáticos que utilizam e, também em alguns casos, pelas aulas a que assistimos. Sendo assim, no decorrer deste texto, estaremos apresentando as

aproximações e distanciamentos entre o discurso e a prática das professoras.

Para nortear a análise das entrevistas, pareceu-nos imprescindível que escolhêssemos um dos três elementos presentes na trilogia Ciência/Tecnologia/Sociedade; esse elemento também deveria nos possibilitar inter-relacionar os diferentes dados. Então, durante a leitura de todas as entrevistas, procuramos identificar as concepções que eram explícitas ou subjacentes à fala das professoras quanto a aspectos de uma **Sociedade**, que a caracterizassem mesmo que parcialmente. Optamos por fazer neste texto uma análise geral do que encontramos em todas as escolas, não citando extratos das entrevistas.

Aspectos relacionados à sociedade identificados na fala de todas as professoras possibilitam-nos vislumbrar uma concepção de sociedade como “*o que acontece lá fora*”. Essa concepção está presente tanto no discurso das professoras de escolas com ensino Inciso III como nas técnico-profissionalizantes. O “*mundo lá fora*” é então trazido para dentro da escola, para o ambiente de sala de aula, através de assuntos discutidos na sociedade, qualificada pelas professoras como moderna e atualizada.

Os caminhos pelos quais o mundo externo invade a sala de aula são por meio de artigos de jornal, revistas, discussões posteriores a visitas a locais diversos, dúvidas dos alunos sobre o que viram na TV ou derivadas da prática profissional de alguns.

Ao encarar a sociedade como um mundo externo à escola, a discussão sobre algumas de suas características em aulas de Biologia é justificada pelas professoras por ser esta sociedade altamente cientificizada e tecnológica, como nos apontam as professoras das escolas **E** e **G**. Mas em contrapartida, para as professoras das escolas **C** e **E**, essa mesma sociedade é bastante alheia ao conhecimento científico.

⁽¹⁾ Em quadro presente no Anexo I, podem ser identificados os professores e escolas com os quais trabalhamos nesta pesquisa, assim como a denominação específica atribuída a cada uma das escolas e que se encontra presente neste texto (Escola A1, A2, B ...)

Para as professoras, a ciência é, ao mesmo tempo, componente dessa sociedade caracterizando-a, como também é fonte de conhecimento esclarecedor sobre diferentes fatores da vida social.

Uma outra razão apontada pelas professoras das escolas **A1**, **B**, **C** e **F** seriam os problemas relacionados ao meio ambiente e à saúde pública que afligem essa sociedade e que merecem algum tipo de abordagem em sala de aula. Realizam, então, discussões de temas sobre poluição, tratamento de água e esgoto, verminoses, viroses e drogas. São aspectos da sociedade que reconhecem a existência e que procuram discutir ou tentar resolver através de informação, passada pela própria professora ou outras pessoas, ou mesmo em estratégias como fórum de debates realizada em sala de aula.

Por exemplo, a professora da escola **B** realiza palestras, prestação de serviço a comunidades carentes e mesmo um trabalho junto com a comunidade, pretendendo levar à conscientização e intervenção em uma realidade específica, a partir de estudos realizados na escola. É uma das raras possibilidades que ela dá aos seus alunos de interpretação e intervenção. Com isso visa a uma modificação da realidade, porém sem concretizá-la, não conduzindo a ações concretas do aluno. É um trabalho, inclusive, que a professora faz juntamente com outros professores, participando de um projeto curricular proposto pela escola. Com isso, vê-se como é importante que haja oportunidades de os professores interagirem com outros profissionais, tendo o usufruto de condições de trabalho e apoio da direção da escola.

Já a professora da escola **C** conduz as discussões de temas mais ligados à sociedade - saúde pública, em particular - juntamente com a professora de Sociologia, por meio de um fórum de debates. Ressaltou, entretanto, que com a utilização dessa estratégia não tem obtido resultados produtivos, e que vem se restringindo a transmitir para os alunos, de forma expositiva, as informações que domina. Na opinião da professora o fórum de debates

não está sendo produtivo para o aprendizado dos alunos porque, por um lado, eles não se interessam em buscar informações a respeito do tema escolhido (aborto e drogas, por exemplo). Por outro lado, a biblioteca da escola não oferece uma bibliografia mais diversificada. A professora nos contou que mesmo quando ocorreram os debates, os alunos se restringiram a abordar os aspectos exclusivamente científicos a respeito do tema, desprezando o lado social do tema. Para nós, isso pode representar um indício que reforça a concepção de uma sociedade na qual o conhecimento científico é preponderante sobre os demais. As explicações que a ciência faz dos fenômenos são as que mais se destacam na sociedade e as que são mais aceitas, chegando-se ao ponto de a interpretação de aspectos da sociedade ficar restrita aos parâmetros científicos.

Também a professora da escola **A1**, talvez devido ao seu contato com a área de educação ambiental e ao trabalho junto à formação de auxiliares de enfermagem, inclui em seu discurso aspectos de uma sociedade em que há diferenças nas condições de trabalho, diferenças de renda, o que requer a introdução de noções de coletividade. Este foi um momento também raro em que encontramos uma visão mais crítica da realidade social, pelo menos no enfoque que ela diz passar para o aluno.

A instituição escolar, na opinião das professoras, estaria preparando os alunos para atuarem nessa sociedade no futuro ou no presente. Devem, então, esclarecer para os alunos alguns aspectos dessa sociedade. As perspectivas de participação do aluno nessa sociedade são pensadas como ocorrendo em dois níveis: futuramente - caso das escolas técnico-profissionalizantes e da escola particular; ou no tempo presente - associando ao dia-a-dia do aluno como acontece nas escolas públicas de ensino, Inciso III.

Para algumas professoras, a atuação futura dos alunos na sociedade se dará no campo profissional, quando estiverem atuando como

técnicos ou depois de cursarem uma Faculdade. Dentro desse ponto de vista, a sociedade representa um mundo externo à escola, com o qual o aluno apenas futuramente entrará em contato. Aquelas professoras que acreditam que o aluno participe da sociedade no tempo presente, no seu dia-a-dia, também visam ao preparo desse aluno para uma participação mais crítica, por meio do domínio do conhecimento científico, que o levará a compreender o seu mundo.

Apesar dessa diversidade de aspectos da nossa sociedade, na maioria das entrevistas, o que é mais acentuado é o caráter de uma suposta neutralidade como uma característica dessa sociedade, a partir do momento em que a qualifica e a embasa em determinados parâmetros tecnológicos e científicos. As professoras passam a idéia de uma sociedade contemporânea, modernizada, embasada na ciência, cujo valor é extremamente significativo e com componentes tecnológicos apresentados e, até mesmo aceitos, sem qualquer tipo de questionamentos; como por exemplo, nos apontou a professora da escola **A2**, ao falar do interesse das indústrias restrito à busca máxima de produtividade, o que deveria ser compreendido pelos alunos.

O tratamento que se dá às questões de Tecnologia e sua relação com a Sociedade pode levar à percepção apenas do seu lado positivo com as benfeitorias para a humanidade. De modo similar, análises das possíveis interações entre Tecnologia e Sociedade encontradas nos materiais didáticos mostram que essa é a perspectiva mais encontrada. No discurso, entretanto, ocorre a perda, um distanciamento de algumas das dimensões da tecnologia apontadas nos manuais didáticos, tais como de sua utilidade na sociedade e de seu vínculo com aspectos econômicos.

As informações presentes nos planejamentos de ensino, tomadas também como uma representação no plano do que as professoras idealizam sobre o seu trabalho, demonstram em grau bem menor as características de uma sociedade moderna, cientificizada e externa à

escola, que as professoras ressaltaram nas entrevistas. Basicamente, no caso das escolas técnico-profissionalizantes, a capacitação para o trabalho futuro em sociedade é destacada nos planejamentos. Nas escolas públicas e particulares de ensino Inciso III, a ênfase é dada às questões de saúde pública, mais especificamente doenças, com bastante destaque para a Aids.

O que foi para nós retratado na descrição dos planejamentos reflete muito mais, no caso das escolas de ensino Inciso III, uma atrelação aos manuais didáticos, não só a nível de rol de conteúdos, mas também nas possibilidades que o próprio livro nos dá para percebermos quais assuntos os autores julgam existir como sendo de maior interesse dentro da nossa sociedade - por exemplo: doenças, biotecnologia, engenharia genética, sobre os quais os alunos devem ser esclarecidos e adquirir conhecimentos. Para as escolas técnico-profissionalizantes é evidente a pré-concepção de que a sociedade necessita e alimenta uma expectativa sobre um tipo de capacitação profissional na área técnica, para a qual o aluno deve ser preparado.

As aulas a que assistimos reforçam essa ligação entre o planejamento de ensino e os manuais didáticos no que diz respeito à concepção de sociedade com essas citadas características e, ao envolvimento e participação do aluno vinculado à aquisição do conhecimento científico (conceitos, teorias científicas) anterior à sua ação na sociedade, ou, necessária à sua participação consciente, crítica, entendendo melhor a sua realidade.

As professoras destacam em seus discursos características de uma sociedade, para a qual julgam ser necessária a discussão de alguns aspectos, a fim de possibilitar a participação mais capacitada dos alunos nessa sociedade.

Dentro dessa concepção, para as professoras de ambos os tipos de escola em investigação, já identificamos a existência de uma associação da teoria com a prática, haja vista que para realizar uma atividade prática dentro da sociedade - uma ação - o aluno deverá antes

ser preparado teoricamente aprendendo conhecimentos que esclareçam aspectos dessa sociedade, ou até sendo treinado para realizar a dita "prática profissional". Mesmo que não seja encontrada uma perspectiva de prática como transformação objetiva, há nitidamente um enfoque de que a teoria seja priorizada e que é necessária à eficiência da prática².

Com o objetivo de participar de um processo de discussão com os alunos sobre aspectos da prática social, é importante não perder de vista que os alunos precisam ser encarados como agentes de transformação dentro da sociedade. Daí as atividades desenvolvidas com eles devem se opor à passividade, enfatizando e estimulando a sua própria ação e não apenas aquilo que se teria possibilidade de fazer, atuar ou agir. Como nos aponta Demo, "teoria e prática carecem de ser intermediadas pela habilidade de saber pensar e aprender a aprender. Saber pensar e aprender a aprender supõem um tipo de formação ao mesmo tempo propedêutica e capaz de intervir." (DEMO, 1994, p. 28).

Os indicativos que nos possibilitaram identificar algumas características da sociedade foram extraídos de pontos diferentes ao longo das entrevistas. Alguns eram fortemente expressos, quando as professoras comentavam sobre os **objetivos de se ensinar Biologia**. Se o levantamento de algumas características da sociedade pôde ser realizado a partir de indícios encontrados em momentos da fala das professoras em que elas nos contam sobre os objetivos de se ensinar Biologia, é coerente que

assumamos que tal concepção de sociedade permeie também, e até caracterize, os procedimentos metodológicos que possivelmente utilizam em suas aulas.

Uma das hipóteses que poderíamos levantar é a de que o trabalho das docentes e o papel social que impõem à escola e, conseqüentemente, à disciplina que lecionam, variam de acordo com uma concepção de sociedade que elas têm, que foi ou está sendo construída³.

O papel e o valor do conhecimento científico dentro da sociedade são sempre evidenciados no discurso das professoras; porém, dependendo da categoria de ensino com a qual trabalham, isso pode se apresentar de maneira bastante variável com maior ou menor ênfase.

Outras evidências sobre o trabalho das professoras, que nos foi contado nas entrevistas, puderam ser analisadas a partir da escolha de instâncias de análise.

As instâncias de análise escolhidas por nós como possibilidades para a discussão dos dados presentes nas entrevistas e a sua relação com os coletados pelos demais instrumentos utilizados na pesquisa, foram: **Apropriação do Conhecimento Científico, Relação Pesquisa e Ensino, Relação entre Aulas Teóricas e Aulas Práticas**. Para este texto, em específico, estaremos apresentando nossas reflexões apenas a respeito da primeira instância de análise.

⁽²⁾ Estaremos adotando neste texto, para fins de análise, os conceitos de teoria e prática apresentados por VASQUEZ e que podem se identificados nestes dois trechos de seu livro:

"A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso fica intacta a realidade efetiva." (VASQUEZ, 1990, p. 203)

"Enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma a nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas." (VASQUEZ, 1990, p.210)

⁽³⁾ Um dos fatores que, sem dúvidas, contribui na identificação de elementos variados da sociedade é a proposta pedagógica de escola onde o professor leciona e as possibilidades de interações durante o desenvolvimento de atividades. Por exemplo, a **professora da escola B** teve a oportunidade de desenvolver um projeto integrado com outros professores de áreas distintas, extraindo elementos da realidade concreta de uma comunidade e possibilitando a discussão dos dados com os alunos. A experiência profissional do professor além do magistério, bem como a sua formação acadêmica, são contribuintes, em nossa opinião, para a concepção de sociedade.

3. A “APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO” NO CURRÍCULO PRATICADO E IDEALIZADO POR PROFESSORAS DE BIOLOGIA

Para se fazer a vinculação com aspectos da sociedade, as professoras das escolas Inciso III enfatizam uma necessária apropriação do conhecimento científico. No caso das escolas públicas, a aquisição do conhecimento científico serviria para o aluno obter esclarecimentos e/ou informações que podem ser utilizados no seu dia-a-dia; ou, então, o conhecimento científico seria importante para possibilitar ao aluno ter uma qualidade de vida melhor.

Pareceu-nos que para a professora da escola particular, o aprendizado de informações científicas é um passo natural para um público escolarizado com o qual trabalha, que necessita desse conhecimento em séries seguintes. Principalmente porque, na opinião da professora, é um público que precisa desse conhecimento para prosseguir seus estudos já em nível de carreira universitária.

Os livros didáticos e mesmo os planejamentos de ensino centram-se nessa forma de vinculação de Ciência e Sociedade -apropriação do conhecimento científico - mostrando um viés dessa relação, especialmente ao tratar de assuntos relacionados à área médica, exemplos citados pela maioria dos professores dessas escolas, que trabalham com séries nas quais o conteúdo “seres vivos” está presente.

O Quadro 2 (Anexo II) mostra que a relação entre Ciência e Sociedade nos manuais didáticos ocorre com outras possibilidades, apesar de a *Apropriação do Conhecimento Científico pela Sociedade* ser a mais comum. No discurso, as professoras das escolas com ensino Inciso III distanciam-se de alguns aspectos que podem levar a uma concepção de ciência vinculada a questões econômicas, sociais e mesmo de um questionamento a respeito da relação utilitarista que o homem estabelece com os microrganismos.

ANEXO I

Tabela 1 - Panorama das escolas pesquisadas

Escola	Categoria		Localização				Curso			
	Pública	Particular	Centro		Periferia		Inciso III	Técnico		
			Diu	Notur	Diu	Notur				
A	X		X					1	2	3
B	X				X	X		X	X	X
C	X				X		X			
D	X					X	X			
E	X		X				X			
F	X			X			X			
G		X			X		X			

Cursos Técnicos: 1 - Habilitação Plena de Enfermagem
2 - Habilitação Parcial de Alimentos
3 - Habilitação Plena de Bioquímica

Nas escolas que apresentam cursos técnico-profissionalizantes, as professoras deixam transparecer em seu discurso que o aprendizado de conhecimentos da área científica é importante para o trabalho futuro do aluno, uma vez que esclarecem muitos dos seus aspectos. São informações na dose certa, não muito detalhadas, suficientes para que o aluno tenha condições de entender pontos imprescindíveis das técnicas de que irão lançar mão e que aprendem no seu curso. As técnicas são o enfoque maior nesses cursos. O conhecimento científico entra como fator elucidativo para interpretação das técnicas, e é selecionado de acordo com o que for necessário para o trabalho dos técnicos. Apesar de essa relação ser identificada na disciplina de Microbiologia em todos os cursos técnico-profissionalizantes, cujos professores participaram desta pesquisa, é na escola **A2** que ela se faz mais presente e permeia todo o curso.

As informações que descrevemos sobre o planejamento de ensino e sobre a apostila utilizada na escola **A2** vêm a demonstrar o quanto a apropriação do conhecimento científico vincula-se à capacitação técnica do aluno. No planejamento de ensino da disciplina Microbiologia, enfatiza-se a necessidade de caracterizar, reconhecer, empregar microrganismos nos diferentes trabalhos tecnológicos. Já na apostila que a professora escreveu e utiliza em suas aulas, a apropriação do conhecimento científico vincula-se ao tema Informação Científica e Profissão.

Nos cursos técnico-profissionalizantes, a prioridade absoluta é dada ao que os professores denominam de “prática”⁴. Mas é uma “prática” que nos dá a impressão, e em alguns casos é mais evidente, que deve ser o menos possível impregnada de ingredientes teóricos. Seria uma

“prática” com o mínimo de teoria. Nessa relação entre teoria e prática, o conhecimento teórico passado é o estritamente necessário para uma dita capacitação para a prática. Esse papel determinante da prática não pode levar à conclusão de que a atividade teórica se transforma automaticamente e totalmente em prática: “a prática não fala por si mesma e exige uma relação teórica com ela: a compreensão da própria prática.” (VÁSQUEZ, 1990, p. 237). Mas essa relação não é simplista, como se o conhecimento teórico subsidiasse e antecipsse necessariamente uma prática a ser realizada. A teoria não é anterior à prática.

GOUVEIA (1994) nos fornece um paralelo interessante para identificar uma contradição nessas duas categorias de ensino: apenas a atividade teórica (cognitiva) não leva à prática, como é o pensamento das escolas de ensino Inciso III; mas também a prática não se realizará sem ela, fato esse desprezado pelas escolas técnicas.

Adotamos e assumimos conceitualmente que a participação dos alunos na sociedade seja considerada como **prática social**, definida por Vásquez, como sendo “um tipo de atividade de grupos ou classes sociais que levam a transformar a organização e direção da sociedade.” (VÁSQUEZ, 1990, p. 200)

Sendo assim, as atividades desenvolvidas com os alunos deveriam se caracterizar como ações que objetivam a gerar mudanças, mas não apenas no plano idealizado. Qualquer discussão que envolva aspectos da história do homem, deve focar a história da teoria (saber humano) e das atividades práticas do homem.

Os dados encontrados nos materiais instrucionais das escolas técnico-profissionalizantes vêm reforçar uma aproximação do discurso dessas professoras e o seu traba-

⁽⁴⁾ Pelo menos na disciplina de Microbiologia que pertence ao Núcleo de disciplinas Profissionalizantes esse é o enfoque. A vinculação com o preparo para a profissão é que imbute esse teor de “prática”. A base teórica geral, pela organização da grade curricular, é desvinculada da parte prática. A professora da escola **A2** chegou a nos dizer que, para os objetivos de sua disciplina serem atendidos, começa do zero a teoria que deveria ter sido dada na disciplina Biologia e Programas de Saúde.

lho em sala de aula. Nas aulas a que podemos assistir da professora da escola A2, foi nitidamente perceptível o enfoque que se dá à técnica - encarada aqui como equivalente à tecnologia⁵ - e ao conhecimento científico apresentado para o aluno; é restrito para entendimento das técnicas que irá realizar. Foram aulas nas quais os alunos fizeram o processamento de picles e a produção de iogurtes. A base científica desses processos foi rapidamente apontada pela professora, que passou em seguida, a discutir com os alunos os passos que deveriam ser seguidos nesses processos de produção.

Para essa professora, como também para a professora da escola B, a ênfase de seus cursos se dá no aprendizado e treinamento do aluno em técnicas de Microbiologia, informação esta que nos passaram na entrevista e que também pode ser detectada nos planejamentos. Às vezes o conhecimento científico tem um peso um pouco maior, mas não preponderante sobre o técnico. Isso pôde ser identificado, consecutivamente, pela análise da apostila de aulas teóricas e/ou nas aulas a que assistimos das professoras das escolas A1 e B. A ênfase ocorre no valor que o conhecimento científico tem para a explicação daquela técnica.

O planejamento também retrata essa diferença encontrada nos dois tipos de escola - profissionalizantes e Inciso III - quanto à maior ênfase ou nos aspectos tecnológicos ou nos científicos, respectivamente.

Discurso e aulas de algumas professoras mostram que a tecnologia está presente nos cursos de ensino Inciso III, para mostrar uma aproximação do conhecimento científico com a sociedade como um possível elo de ligação entre essas duas partes, mostrando a utilidade do conhecimento científico, evidenciando seu valor para confecção de testes e exames laboratoriais, por exemplo. Esses exemplos que envolvem tecnologia, são considerados mais próximos da realidade do aluno.

Algumas características de tecnologia são utilizadas nas escolas de ensino Inciso III porque para as professoras representam um lado mais "prático" daquele conhecimento científico, teórico, que algumas até denominam de "chato". Lançar mão de alguns aspectos da tecnologia mostra, de acordo com as professoras, a utilidade daquele conhecimento que os alunos devem aprender na escola, um vínculo maior com a realidade da sociedade, e a praticidade desse conhecimento teórico.

FÁVERO nos indica que a **tecnologia** ocupa lugar de destaque como elemento mediador dessa passagem da teoria à prática, da ciência à ação. Nessa perspectiva, "ao tratar de aspectos tecnológicos, a ênfase recai na capacidade de planejamento, na racionalidade científica, na neutralidade da ciência, no eleger a teoria como forma privilegiada de 'guiar' e de 'orientar' a ação" (FÁVERO, 1987, p. 528). Essa autora destaca que, dessa forma, reforça-se a dicotomia na relação entre teoria e prática, onde o elemento inovador, criativo, vem da teoria (conhecimento científico) cuja fidelidade aos seus parâmetros é que dá a relevância à prática (tecnologia). Por isso, é que as explicações de exemplos de tecnologias, que se julgam de importância na sociedade, centram-se em mostrar que a compreensão de alguns dos conhecimentos científicos é que possibilitou que elas fossem construídas.

Muitas vezes nos discurso ou trabalho em sala de aula, as professoras tentam reduzir o prático ao que é utilitário, ao que tem uma utilidade já encontrada dentro da nossa sociedade. O conhecimento teórico, dessa forma, é apresentado como útil ou verdadeiro, a partir do momento em que se consegue vislumbrar algumas de suas aplicações na prática. Os próprios materiais didáticos, ao apresentarem sempre exemplos na área médica, após a discussão sobre as características de morfologia e fisiologia de microrganismos, também tentam encon-

⁽⁵⁾ É bastante coerente que assumamos essa sinonímia, haja vista que essa é a visão da maioria das professoras pesquisadas como veremos a seguir neste texto.

trar um caminho para valorização do conhecimento teórico, a partir de evidências de sua utilidade. Nos materiais didáticos passa-se a idéia de que, a partir do momento em que o conhecimento teórico foi considerado verdadeiro, ele pôde ter sua utilidade na prática: por exemplo, o entendimento do ciclo de vida dos microrganismos leva à elaboração de medidas profiláticas; a partir de estudos das características bioquímica, morfológicas e fisiológicas dos microrganismos é possível a obtenção de vacinas e medicamentos, dentre outros. TESSER (1986) afirma que o critério de verdade é a prática, e não os atributos da teoria como clareza, evidência ou outros aspectos. O conhecimento verdadeiro decorre não do objeto, mas da atividade prática transformadora, presidida por uma teoria crítica onde os termos sujeito-objeto não se opõem mas interagem.

De uma forma geral, comparando-se com as informações descritas a respeito das concepções de Tecnologia e suas relações com a Ciência e Sociedade presentes nos materiais didáticos utilizados nessas escolas profissionalizantes, reconhecemos que existe um empobrecimento daquilo que foi encontrado no discurso das professoras e em aulas a que assistimos. Em ambos, as professoras restringiram-se em identificar Tecnologia como posterior à Ciência e cujas características do trabalho tecnológico são muito atreladas ao trabalho científico. No discurso das professoras das escolas técnicas, não é feita qualquer alusão às outras possibilidades que os manuais didáticos apresentam para a discussão das relações entre Ciência e Tecnologia. Por exemplo, as particularidades da Tecnologia que marcam a sua independência em relação à Ciência, ou mesmo a consideração de que essas duas instâncias sejam interdependentes. Tais possibilidades, entretanto, são apontadas em um número bastante considerável de exemplos nas apostilas que as professoras utilizam.

O que foi apresentado neste item, permite-nos identificar que a apropriação do conhecimento científico é o vínculo mais evidente que

as professoras fazem entre Ciência e Sociedade. Esse aspecto tem grande valor para os processos de formação de professores, uma vez que podem se constituir como pontos de partida para as reflexões, assim como elementos para encaminhar contradições e características padronizadas dentro da prática pedagógica. Seria interessante, no tratamento das relações CTS em sala de aula, possibilitar que o aluno se apropriasse do conhecimento científico dentro de uma perspectiva de transformação concreta da realidade, não se restringindo apenas ao plano idealizado das mudanças. Um caminho seria a existência de projetos de análise e intervenção em uma realidade, com a busca do entendimento, conscientização e ações para levar à sua mudança. Projetos já ocorrem em algumas escolas, porém a apropriação do conhecimento científico se restringe à informação e ao conhecimento teórico da realidade.

Também é possível identificar a existência de diferenças entre o discurso e a prática das professoras, com momentos de aproximação e distanciamento. Ora se traduzem por um empobrecimento do discurso - caso das concepções sobre a relação entre Ciência e Tecnologia nas escolas técnicas - ora por um enriquecimento percebido na prática de professoras do ensino Inciso III, como por exemplo quando estabelecem relações entre Ciência e Sociedade, pela vertente da Tecnologia. Tal movimento representa possibilidades, já identificadas no trabalho dos professores, e que devem ser consideradas nas discussões relativas à formação dos professores. Há, no entanto, necessidade de contextualizarmos essas discussões em patamares teóricos que avancem e analisem as situações existentes no trabalho pedagógico de professores do ensino médio.

Por exemplo, ao tratarem da *Apropriação do conhecimento científico*, as professoras estabelecem uma associação na qual a teoria (conhecimento a ser adquirido) é primordial ao

desenvolvimento da prática social (profissão; dia-a-dia do aluno).

Em ambas as categorias de ensino, há destaque para uma associação entre teoria e prática, na qual a teoria (conhecimento a ser adquirido) é primordial ao desenvolvimento da prática social (profissão, dia-a-dia). Não ocorre, porém, referência a uma interação de mão dupla entre teoria e prática. É necessário, pois, que centremos nossas atenções na tentativa de procurar sensibilizar e levar à prática em sala de aula, os diferentes níveis de interação entre teoria e prática.

A relação dicotômica entre teoria e prática no discurso e na prática das professoras pode ser reflexo, na nossa opinião, da concepção de sociedade que elas têm, por estabelecerem um limite entre Escola e Sociedade. Considerando essa última como um “*mundo lá fora*”, os elementos da prática social raramente vão “adentrar” no espaço escolar, configurando-se em pontos de partida e/ou de chegada, para uma teorização. A prática social do aluno, para as professoras, acontece fora da escola ou acontecerá em um futuro próximo. Dentro dessa perspectiva, torna-se difícil a busca de uma articulação mais criativa entre teoria e prática.

Acreditamos que os elementos oriundos da prática do aluno e das professoras devem ser levados em consideração e articulados com a teoria (pedagógica, de currículo, de epistemologia, filosofia, história e sociologia da ciência), discutida em salas de aula do ensino médio e nos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIKENHEAD, G. S. Science - technology - society Science education development; from curriculum policy to student learning. In: **Conferência Internacional sobre Ensino de**
- Ciências para o século XXI: ACT - Alfabetização em ciência e tecnologia**, 1. Brasília, jun. 1990. mimeo.
- AMARAL, I. A. Formação do professor de ciências: possibilidades e limites. In: **Anais do II Encontro Regional de Ensino de Ciências**. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba. 1996. S/p
- AMORIM, A. C. R. **O Ensino de Biologia e as Relações entre Ciência/ Tecnologia/ Sociedade: o que dizem os professores e o currículo do Ensino Médio?** Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação - Metodologia de Ensino) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- _____. Relação entre Ciência/ Tecnologia/Sociedade: o que nos dizem os livros didáticos de Biologia? **Ensino em Re-vista**. V. 4, n.1, p. 73-84, jan./dez. 1995.
- _____. Discutindo um novo contexto para o ensino de Ciências: As Relações entre Ciência/Tecnologia/Sociedade. **Educação e Ensino**. nº 02, v. 01, p. 81-98. 1996.
- _____. Elucidando as Relações entre Ciência/Tecnologia/Sociedade para uma Educação Científica Contemporânea. **Cadernos do 2º Seminário de C&T da ANDES - Sindicato Nacional**. Uberlândia, 11/97. p. 4-15.
- AULER, D.; STRIEDER, D.M.; CUNHA, M.B. O enfoque ciência-tecnologia-sociedade como parâmetro e motivador de alterações curriculares. **Atas do I Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de Ciências**. Águas de Lindóia/SP, 1997. p. 187-192.
- CANDAU, V.M. & LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V.M. **Rumo a uma nova didática**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 49 a 63
- DEMO, P. **Pesquisa e Construção de Conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

- FÁVERO, M.L.A. Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. **R. Bras. Est. Ped.** Brasília, v. 68, n.160, p. 524-559, set./dez, 1987.
- GÖEDERT, A.. P. O professor pesquisador e suas relações com a ciência, a tecnologia e a sociedade - CTS, com um princípio educativo. **V Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia.** São Paulo: USP/ Faculdade de Educação, resumo n. 70, 1994.
- GOUVEIA, M. S. F. Atividades de Ciências: a relação teoria-prática no Ensino. **Ensino em Re-Vista**, v. 3, n.1, p. 9-14, jan./dez. 1994.
- _____. **Cursos de Ciências para Professores do 1º Grau: Elementos para uma Política de Formação Continuada.** Campinas, 1992. Tese (Doutorado em Educação - Metodologia de Ensino) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- _____. Ensino de Ciências e formação continuada de professores: algumas considerações históricas. **Educação e Filosofia.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. V. 9, n. 17, jan./jun. 1995, p. 227-257.
- _____. **Pesquisa e Prática Pedagógica: A relação teoria e prática na formação inicial e continuada de professores.** Campinas, Faculdade de Educação, 1997. (Mimeo)
- HART, E. P. & ROBOTOM, I. M. The Science-Technology-Society Movement in Science Education: A Critique of the Reform Process. **J. of Research in Science Teaching**, v. 27, n. 6, p. 575-588, setembro de 1990.
- MENEZES, L.C. (org.) **Formação Continuada de Professores de Ciências - no âmbito ibero-americano.** Campinas/SP: Autores Associados; São Paulo, SP: NUPES, 1996.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor.** 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.
- SANTOS, W. L. P. **O Ensino de Química para Formar o Cidadão:** principais características e condições para a sua implantação na escola secundária brasileira. Campinas, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática** - Problemas da unidade conteúdo/método no ensino. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SILVA, T.T. Descolonizar o Currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. In: COSTA, M.V. (org.) **Escola Básica na Virada do Século** - Cultura, Política e Currículo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 61-72.
- SOLBES J. & VILCHES, A. STS Interactions and the teaching of Physics and Chemistry. **Science Education.** v. 81, n. 04, July 1997. p. 377-386.
- TESSER, O. Teoria e Prática na Educação. **Educação em Debate.** Fortaleza: n.11, p. 111-123. Janeiro/Junho, 1986.
- TRIVELATO, S. L. F. **Ciência/ Tecnologia/ Sociedade:** Mudanças Curriculares e Formação de Professores. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis** (tradução de Luiz Fernando Cardoso). 4 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- ZOLLER, U. Teaching/ Learning Styles, Performance, and Student's Teaching Evaluation in S/ T/ E/ S - Focused Science Teacher Education: A Quasiquantitative Probe of a Case Study. **Journal of Research in Science Teaching.** vol. 28, n. 7, p. 593-607, 1991.

FÁBULAS DE NOSSO TEMPO: O PRECONCEITO, A TOLERÂNCIA E A METAMORFOSE DO BICHO-HOMEM

Vania CINTRA¹

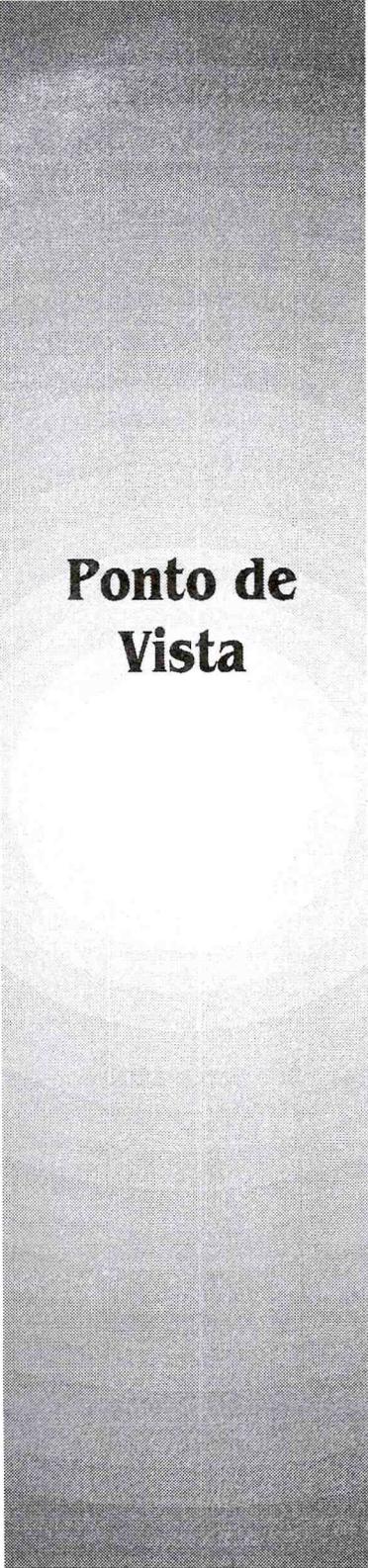
Nenhuma filosofia vive da pura razão. É apenas a forma conceitual e sublimada da cultura e da civilização, tais como se desenrolam na história. **Werner Jáeger - PAIDÉIA, A Formação do Homem Grego.**

O que é do homem, o bicho não come? Deus é brasileiro? E o *nosso jeitinho*, de quem ele é? Será mesmo *nosso*? Certos ditos populares contêm verdades incontestáveis, mas outros não. Se, pelo menos, desconfiamos disso, estará aberta a chance para questionarmos o tal do *jeitinho* que nos é atribuído. Defeito ou virtude, não importa ainda, talvez ele não seja exatamente *nosso*, um modo-de-ser e de sobreviver diferente. Mas, se o jeitinho fosse mesmo nosso, quem teria verificado essa nossa verdade? A sabedoria popular, a Ciência Social, um observador-interessado? Como traço cultural, seria universal ou particular? Como traço étnico, representaria esperteza, ingenuidade ou ignorância? Nós o teríamos assumido, ou os outros nos distinguido através desse atributo? Pois afinal, sempre é hora de saber quem somos nós, quem são os outros, o que fazemos nós, o que [nos] fazem os outros, ou, ainda, por que seriam os outros [ou seríamos nós?] *diferentes*. Se a nós, brasileiros, é atribuída a pecha do *jeitinho*, não seremos por certo, os únicos a ser brindados com *diferenças*, nem os únicos que as assumimos.

E ao darmos alguma atenção a essas questões, entre muitas outras em aberto, insinua-se pelo menos útil indagar antes *quais* as nossas diferenças, sejam elas melhor ou para pior, *quando* as demonstramos ou as percebemos; e em *quintos* e *quais momentos* se reproduz a metamorfose do outro em nós, do

⁽¹⁾ Licenciada em Ciências Sociais/PUCC - Mestre em Integração da América Latina/USP - Especialista em Docência no Ensino Superior/PUCC - Membro do Conselho de Pesquisadores em Educação do Núcleo de Educação/PUCC 96/97.

— endereço eletrônico: vcintra@correionet.com.br - tel/fax 019- 252.3142



**Ponto de
Vista**

nós em outro - em que se produz a transformação ideológica do bicho, ou da fera, em homem. Ou apenas estaríamos falando na transformação de um bicho-homem em um homem-bicho?

I. O bom-senso, ou senso-comum, inclusive um senso-comum douto, nas palavras de um respeitado cientista social da atualidade [Bourdieu], é uma força ideológica imponderável. E, por vezes, incontornável, na busca permanente do consenso. Ele produz quase sempre, a generalização arbitrária dos fenômenos que observamos - o que nos conforta o intelecto. Se essa generalização é decorrente de analogias descabidas, presta-se apenas a anedotas. Mas, quando ela é construída a respeito da natureza ou da essência do gênero humano, provoca efeitos incalculáveis, por vezes, desastrosos. Para complicar a significação de representações eventualmente observadas, os paradigmas, ou modelos montados para nos ajudar a compreender a realidade, substituem-se através dos tempos, mas também se acumulam - o que significa que sua substituição não representa, por si, qualquer alteração na ordem estrutural, a que nos submetemos todos, porque os universais adotados pelas Ciências Humanas abrigam, necessariamente, elementos gnoseológicos, metafísicos, ontológicos, éticos etc. e, principalmente, lógicos. E, embora a filosofia e as teorias científicas suscitem, de quando em quando, tanto sérias discussões quanto grande algazarra bizantina a respeito da natureza do universo ou da sua existência real, muitas vezes tudo se limita a questionar-se se dada terminologia continua adequada aos mesmos objetivos de um discurso, e não o conteúdo que este possa representar.

A questão do *outro* existe e persiste [que se saiba] desde a antiguidade clássica até os dias de hoje, podendo ser explicada, convincentemente, através de argumentos históricos, geográficos, biológicos, psicológicos, religiosos, morais, econômicos e políticos. Descoberta a *diferença*, como um fenômeno oposto à *semelhança* entre os homens e seus modos-de-ser, cujas origens se encontrariam na es-

sência da Humanidade, é aquela, a *diferença*, que justificará o preconceito, a discriminação, e, portanto, também o privilégio. Sejam afirmados por leigos, filósofos ou cientistas, permitidos ou denunciados criticamente por eles, os deveres e os direitos às *diferenças* não são característicos das sociedades modernas, industrializadas, e organizadas politicamente sob a forma de um Estado de-classe. O característico das sociedades contemporâneas é o tratamento *sistemológico* a elas conferido.

A análise do tema não se reduz a singularidades formais, cartesianas. O prefixo pré indica anterioridade, antecedência, antecipação. Os preconceitos e os julgamentos perfazem-se em formas institucionais específicas de controle social; e são encontrados no pensamento, na linguagem e no comportamento de seres humanos em qualquer sociedade em qualquer tempo ou espaço físico. Sob quaisquer conjunto de valores ou modos-de-ser organizados [culturas], em qualquer geração ou país, tempo e lugar, todos temos mitos, crenças, tabus, as "falácias não refutadas". Alguns vão sendo substituídos, através de correntes de pensamento que entram em voga, ou das descobertas científicas ou tecnológicas, resultando naquilo que é denominado como desenvolvimento e modernidade intelectual. Alguns outros, permanecem sendo verificados e praticados, ou são recriados, reformados ou reproduzidos, através da reutilização das mesmas referências básicas que lhes deram origem, mas já em nome de um desenvolvimento e de uma modernidade ambicionados, que a descoberta da verdade mais próxima d'A Verdade deveria ensejar. Novos ou velhos, mitos e mentiras se acrescentam à inércia social ou a rompem, alimentam forças mobilizadoras e desmobilizadoras, e tanto permitem que indivíduos e grupos organizados [ou meramente ordenados] enfrentem as circunstâncias a que estão subordinados, quanto promovem uma consciência conformada e inerte, que responde à mais real verdade incontestável: a cada vez que a ignorância do Homem, que tudo estrutura e classifica, cede

espaço a qualquer desconcertante descoberta que coloca as verdades anteriormente aceitas, sob suspeita, e a ordem preservada, em risco, dá-se um jeito... para que tudo retorne ao que era antes, sob as novas luzes, os novos paradigmas, os novos preceitos e as novas formas de preconceito. E esse jeitinho não é exata nem exclusivamente nosso.

II. Quem somos nós, afinal? Chegamos no comando das caravelas e galeões, populávamos suas galeras, ou estávamos aqui a esperar os invasores como deuses vindos do além? Ao nosso próximo amaríamos como a nós mesmos, criaturas de um Criador, tivesse ele o nome que tivesse? Mas toda fé nossa não produz inimigos, que são precisamente os outros, de outra fé? Como qualquer animal agride qualquer outro de outra espécie, o homem agride outros homens, que a ignorância lhe permite supor tenham um espírito de natureza diferente ou uma cultura de espécie diferente, e os tenta subjugar. A diferença, assim, bem pode ter-se originado ou consolidado nas questões espirituais, questões de sentido, resolvidas mediante a conversão do diferente, voluntária e espontânea [e por vezes no fio da espada, na fogueira, na força...], a uma Verdade revelada; residiria entre querer ou não ser um Ser-Humano ou em ter ou não ter uma alma, em ser ou não gente, portanto, em não ser um... bicho. E por não ser de nós-outros tão diferente, afirma-se que o Tupi distinguia o bárbaro e inculto e o chamava Tapuya.

O *outro*, em qualquer cultura, em qualquer tempo, apresentou-se invariavelmente como *diferente*, podendo ser admirado ou evitado, devorado, repudiado, massacrado, queimado ou adorado, conforme os atributos que lhe eram conferidos. Há que lembrar, ainda, que infiéis, bruxos, famílias reais, escravos, ladrões, profetas, possuídos, deficientes físicos e mentais etc. já seriam *diferentes* antes que índios, amarelos, negros, brancos e mestiços como tal fossem classificados. Mais descaso que verdade, portanto, exprime o entendimento de que a *diferença* inclui-se no rol das grandes descober-

tas realizadas durante os séculos XIV/XVI, no qual o nosso território se inclui, quando a crônica da época afirma que cavaleiros, missionários, piratas e degredados europeus se disseram surpresos ao deparar-se com uma população emplumada e parda. Ela tampouco se inaugura com a justificativa do ressurgimento de um regime escravocrata; ou sequer com a invasão de territórios inexplorados por administradores e colonos provindos dos grandes Impérios europeus durante o XVII e o XVIII. Filosofia e Ciência teórica e aplicada caminhavam lado a lado, a lépidos passos, às épocas em que fomos nós inventados, primeiro como ilha, depois como continente, e muito mais rápidos ainda naquela em que logramos formar uma sociedade supostamente independente formada por homens presumivelmente iguais a outros homens.

III. Podemos concordar com Gramsci que o senso-comum segue, um pouco atrás mas sempre de perto, a Filosofia; da mesma forma ele seguirá a Ciência. Ele se cria e recria a respeito das diferenças e da moral do homem e de sua sociedade, que permitem ser analisados sob diferentes paradigmas. O discurso que explicará a moral e as diferenças, mesmo carente de qualquer rigor científico ou de identidade, poderá encadear argumentos considerados válidos pelo senso-comum, e o próprio discurso será válido por ser acessível, compreensível e explicativo, e por poder ser adotado por qualquer sujeito medianamente ilustrado. A continuidade desse mesmo discurso ou outros discursos aparentemente divergentes dele poderão ser perfeitamente montados, divulgados e aceitos nos mesmos moldes. Que sentido dar a eles?

A partir do XIX, as ciências se fragmentam e se determinam metodologicamente a partir da *filosofia positiva* e da *física social*, e a experiência dos sentidos negaria validade a qualquer construção da imaginação ou da razão. Ciência e Universo civilizado sofrem um extraordinário impulso de superação de seus anteriores limi-

tes. Um universo colonial se consolida e, ao mesmo tempo, um objeto específico - os últimos indivíduos e sociedades ditas *simples*, ainda sem contato com a bagagem secular de saberes e fazeres *ocidentais*, sua complexidade e seus avanços tecnológicos - coloca-se disponível à observação. Teorias científicas promovem a derrota [aparente] de uma Verdade anterior, transcendental, empírico-subjetiva, que já não podia sustentar-se por si e por sua moral exterior ao Homem; e apresentam uma nova Verdade, empírico-objetiva, através do expediente de um conjunto de verdades variadas - que permitirão a compreensão de todas as coisas, todos os estados, todos os fatos e todos os homens conforme a relação entre os desafios oferecidos pelo meio físico e certas capacidades intrínsecas ao Grande-Ser, a Humanidade, que tivessem sido plenamente desenvolvidas ou não [moral na *sociedade* do Homem]. Aperfeiçoam-se os especialistas e disciplinas autônomas se estabelecem - a sociologia, a etnografia, a etnologia, a antropologia, a psicologia... para interpretar o homem em seu universo, analisando-o e explicando-o conforme teorias evolutivas e relativas, que se alicerçam na nova lógica descritiva e analítica. Tal *revolução* se dá como reflexo das práticas políticas e econômicas, e resultará por sua vez em reflexos sobre as teorias políticas e econômicas. A cultura, embora submetida à moral *natural* ao ser humano, separa-se da natureza, e entende-se que a ela se opõe, enquanto todas as verdades fragmentadas porventura encontradas também irão variar segundo uma *natureza* que lhes será específica, e que lhes será atribuída pela Filosofia ou a Ciência, subordinado às quais o observador observa o fato observado - enquanto nelas e entre elas se coloca a si próprio.

E assim passamos a explicar e administrar a Humanidade, interpretando as diversas teorias que nos são oferecidas à reflexão. Paradigmáticos e universais, *o amor por princípio, a ordem por base e o progresso por objetivo* seguramente encontrarão para sempre suas justificativas. Esta é a síntese do humanismo ou

do humanitarismo que acompanhará a preocupação bem intencionada de estudiosos que, já em nosso século, na tentativa de salvar as almas dos infiéis ao sistema de poder *verdadeiro*, buscaram filiar-se às mais diversas tendências teóricas, amalgamando-as em um todo entrecruzado, difícil de desembaralhar. E esses, e todos os muitos mitos ou verdades, como se tivessem sido enunciados por profetas de um novo tempo, reproduzem-se em nós, válidos ou não, coerentes ou não, em nossa reflexão e nossa prática cotidiana. Pois para todo o sempre estarão presentes em textos escolares, desde os mais básicos aos mais avançados, desde os mais conseqüentes aos mais inconseqüentes. Resta-nos, porém, investigar o amor de quem por *quem*, a ordem de quem para *quem*, e o progresso de quem, às custas de *quem outros*.

IV. O significado de cultura dificilmente se desvinculará da ideologia e, portanto, de uma política, e, portanto, da economia, pois os conceitos não são estanques: eles se interpenetram, e incorporam em si a moral, a ética, as práticas, a fé, os meios e as finalidades últimas. O termo cultura sempre esteve relacionado à raça, à nação, e, por conseguinte, a partir de dado momento, ao Estado. Por outro lado, se tentarmos definir etnia, daremos voltas em torno dos "mais-ou-menos". Para os autores eclesiásticos de outrora, étnico atribuía-se literalmente ao pagão, ao idólatra; foi também originariamente utilizado para referir-se ao relativo a uma raça e designar o que seria comum a habitantes de um território ocupado por essa mesma raça. Assim, a etnologia estabelece-se como a ciência, ou a disciplina, que trata da formação ou dos caracteres físicos das raças humanas. Simultaneamente, a etnografia descreverá seus costumes. Ambas surgem com o estudo das sociedades exóticas, e classificam povos à margem das sociedades históricas. Os Espaços, no entanto, irão substituir com méritos o Tempo como fator de diferença, amalgamando-se ambos em Espaços/Tempos, e criando gradativamente fronteiras de modos-de-ser di-

ferentes, justificando não mais uma evolução linear daquilo que se considerava como sendo a Humanidade, mas evoluções paralelas às quais se atribuem o mesmo peso específico em relação ao homem que as experimenta. As diferenças, portanto, só terão uma única explicação: advirão de atributos étnicos, de qualidades genéticas, indelévels, atávicas, quando não, flagrantemente aparentes.

É redundância afirmar que a comunidade *simples* hoje praticamente desapareceu e, com ela, o homem *primitivo*, à medida em que, observados e salvos, observavam e se perdiam. Os novos tempos e espaços proporcionaram, no entanto, os *marginalizados* e os *periféricos*. Antropólogos analisaram e interpretaram tribos remanescentes, enquanto sociólogos e psicólogos sociais transferiram os mesmos referencial e instrumental às *tribos urbanas*, transformando o preconceito em algo tão obviamente científico e objetivo, e não filosófica e viciosamente ideológico, quanto uma lei de gravidade. Pedagogos, por sua vez, desabaram em expedientes para atender à evidência das *diferenças* étnico-culturais. Mas *etnia* também se refere a expectativas políticas e econômicas. Carente de território que a organize e delimite em fronteiras políticas, uma *etnia* tanto excederá os limites quanto não alcançará constituir-se como nação. Após a 2ª grande guerra, num período de reconstrução dos Estados nacionais, de descolonização, e de formação e consolidação das superpotências, o termo *etnia* não mais corresponderá apenas à idéia de nação não-civilizada, que implica expectativa de progresso, mas passa a referir-se a minorias que pretendem autonomia econômica ou política, absoluta ou relativa. Por razões mais administrativas e demagógicas que científicas ou filosóficas, nos ambientes eruditos entendeu-se que a discussão a respeito das *diferenças* deveria deixar de incluir uma especificidade biológica, racial, de corresponder a um conteúdo físico, geográfico, passando a incorporar noções de qualificação/desqualificação e capacidade de mobilização, da mesma forma justifi-

cando a *essência* e o *sentido* de valores-diferentes, assumidos por um grupo qualquer de indivíduos. E, destacando-se uma idéia de *resistência* de determinado grupo a ameaças a um conjunto qualquer de valores por ele mantido, estendeu-se o entendimento a pequenos grupos que se sobressaem da *massa* pela fé, por preferências estéticas, por condições materiais etc. E a *massa* restou "amorfa" e "sem valores próprios" - quaisquer valores próprios, não importando se os valores observados coincidam ou não, com os da *maioria* da população de um Estado [organização política] que a representasse internacionalmente, ou com qualquer dos setores que o sistema econômico mundial abriga.

V. As disciplinas que se dedicam ao estudo da sociedade e do indivíduo admitiram, com o passar do tempo, em todas as diferentes sociedades, épocas, e modos-de-vida, um único ser humano com múltiplas facetas, não vinculando sua capacidade a um tempo histórico, um espaço geográfico ou uma dada forma de saber e de saber-fazer, um padrão de evolução ou de excelência. Hoje, explicarão seu modo-de-ser através de escolhas entre diferentes soluções, o que confirma uma condição universal de humanidade. Ocorre que tudo agora é... tudo, a cultura, algo que se tentar explicar cientificamente, portanto, sob o imperativo da neutralidade e da objetividade. As barreiras míticas da cultura ocidental deverão, portanto, ser derrubadas e substituídas pela compreensão de um ser-global, que sobrevive já não mais de forma primitiva, exótica ou folclórica, e já tampouco marginal: ela é apenas diferenciada. E todo diferente deverá ser protegido em sua diferença. E, assim, o diferente jamais será um igual. Muito menos porque seja realmente diferente, muito mais porque suas condições de vida são diferentes ...e assim deverão continuar. E ao não equiparar o Homem ao Homem, mas o valor subjetivo das crenças, dos hábitos e das estéticas de homens sem poder, às crenças, hábitos e estéticas de homens poderosos, atribuindo-lhe igual expressão, quando

na realidade não a representam, não é respeito, nem gente, nem vida o assunto do qual elas tratam, mas segregação, domínio e morte. E se tal postura é adotada tanto pelos que se dizem de esquerda, quanto pelos que se dizem de direita, e filosoficamente justificada, em nome da Humanidade, confirma-se apenas que, embora pelo avesso do avesso, realmente, tudo é tudo, que todos estão certos e dizem a mesma coisa, e tudo sendo cultura, cultura é tudo, embora se apresente sob formas diferentes. E tudo se ordena e reordena da mesma forma, embora diferente, de tempos em tempos.

Instrumentos conceituais disciplinares à margem, semanticamente multiculturalismo significaria a coexistência de múltiplas culturas ou modos-de-ser sem que qualquer deles fosse o dominante. Mas algo, como uma cosmologia ferreamente arraigada em nossos espíritos imortais, ou como uma espécie de sistema que devora nossas melhores intenções, sempre insiste em nos levar a inferir que o estágio intelectual mais avançado da Humanidade é o atual estágio da mais complexa civilização deste nosso conhecido universo capitalista - mesmo que o neguemos, posto que, através dele, admite-se a coexistência de moralidades diferentes, sem que, por isso, qualquer homem perca a sua natural Humanidade. Temos assim, um universo multicultural e multiétnico, onde todos os diferentes são, em princípio, iguais, mas os iguais-entre-si deverão diferenciar-se dos demais. Tal postulado afasta hoje, como critério de distinção, por ser já de mau-gosto, referências à cor de pele, à espécie de crença ou à qualidade de hábitos e costumes daquele que se considera ou é considerado mais ou menos diferente ou igual ao Homem tecnologicamente desenvolvido em sua mais elevada potência. Amparado nos mais ancestrais fundamentos geopolíticos, privilegia a cultura como base de análise e interpretação. Como o principal pressuposto metodológico é a "neutralidade", ao serem analisadas as comunidades, desde as altamente industrializadas até àquelas onde a estrutura de classes não é evidente, ou as que

permaneceram afastadas, por qualquer que tenha sido o motivo, do contato e da participação plena no sistema cultural, mundial, imposto por uma civilização desenvolvida a partir do Ocidente europeu, confirma-se como verdade uma cultura universal multi e intercultural. A justificá-lo, o exagero empírico transforma o depoimento colhido nas "pesquisas de campo" em realidade social, desconsiderando a influência dos mais habilitados e mais habilidosos, os processos de manipulação do coletivo em função de interesses particulares ou o acesso, que pode ser amplo ou quase inexistente, dos indivíduos à dimensão das escolhas. E o filtro ideológico do pesquisador, que muitas vezes se esquece de pesquisar a História, produz um quadro social onde culturas e subculturas proliferam como objeto de estudo, abstraindo o fato de que a ideologia, a política e a economia "ocidentais" e o que mais sejam, de uma ou outra forma, estarão presentes na integração ou na estratégica marginalização de grupos artificialmente reunidos [tal como "africanos" ou "latino-americanos", por exemplo] e, forçosamente, representativos de diferenças estruturais entre si. Resta-nos ainda observar o fato de que definir diferenças pressupõe confronto e comparação, e também pressupõe relações que se substituem através da História da Humanidade. Mesmo supondo-se que algum dia não o tenham sido, hoje elas são incontestavelmente ideológicas, políticas e econômicas.

VI. A palavra etnia será, nos dias de hoje, utilizada para designar um grupo social que supostamente se diferencia através de especificidades ideológicas [visões de mundo] não-iguais às de outros grupos, apesar de poder referir-se, e, preferencialmente, referir-se a um grupo que apresente características físicas. Assim, culturas diferenciadas corresponderão a etnias diferenciadas - tudo dentro dos cânones das Ciências dos Costumes, da Ética e da Moral. Teremos assim, muito mais culturas que raças, e podemos ter tantas culturas quanto etnias, e tantas etnias quanto éticas - o que, em

nenhuma hipótese, definirá uma nação, ou sequer uma classe, que logre impor interesses próprios e concretamente defensáveis. E, para classificarem-se as subculturas [e por que não o sub-indivíduo na cultura?], nem sempre ou quase nunca lhes são relacionadas a estratificação da sociedade em camadas de poder, material e intelectual, ou a fruição e expectativa de fruição de bens, ou a qualidade e, a quantidade de saber dos indivíduos que as compõem. Relacionadas sempre a valores espirituais, deveremos respeitá-las, as culturas, é claro, e para compará-las, o básico e suficiente serão o conhecimento e, muito mais, a interpretação da crença ou da religião dos indivíduos seus representantes, e o conhecimento e a interpretação do funcionamento das suas instituições informais, não regulamentadas pelo Direito Positivo. Isso sempre as faz escapar à consideração da relação objetiva de poder, e às possibilidades reais de consumo ou virtuais de opção.

Respeitando *culturas diferentes*, o que nós estaremos *respeitando*, afinal? O respeito ao indivíduo que teria alma coincidiu com o advento do Cristianismo. E todos ganharam alma. O indivíduo que mereceria luzes, descoberto no século XVII, em seguida o mereceu, e todos mereceram escola. O século XIX recupera o primitivo-cerebral e consagra os estágios de desenvolvimento. E todos ganharam memória e uma história. Que tipo de alma, de escola ou de história já se tratava de um outro assunto. Não por acaso o princípio de respeito às etnias surge após a 2ª Guerra, provocada por conflitos de interesses entre as diversas organizações nacionais que, não livres de conflitos internos, procuravam impor-se umas às outras. Esse novo conceito de etnia e esse tipo de *respeito* não surge, no entanto, em contraposição ao entendimento do que fosse o Estado Positivo, mas em sua complementação; e não por acaso, o apelo ao respeito declinou de brindar populações organizadas sob regimes políticos que se afastavam o suficiente do modelo liberal e que, de alguma forma, demonstravam real ou virtual

poder para ameaçar a anunciada paz de uma ordem internacional.

A partir dos anos 50, será mais culto ou civilizado qualificar os latino-americanos, os africanos, os indígenas [mas os judeus, os franceses, os alemães, os japoneses...] como tais, não mais, iguais aos seus iguais, para explicar seja a força modificadora, seja a apatia, a pureza de propósitos ou a perversidade, geopolítico-espiritualmente, na *cultura* e nos *valores* da maioria [segundo critérios absolutamente aleatórios] de sua população. Nós, *latino-americanos*, livrávamo-nos do ônus das *Três-Raças-Tristes*, o índio, o negro e, fosse a terceira portuguesa ou espanhola, não importava, era ibérica. Ganhávamos em troca, como herança provavelmente delas mesmas, o ônus de uma diferença científico-filosoficamente explicada, alinhavada logicamente, talvez, desde a época da Reforma, que, no final, recai na questão da superioridade/inferioridade e na dos méritos. Explicam-se assim o sucesso *dos outros* e o *nosso* fracasso político-econômico. Culta e civilizadamente, reconhece-se a superioridade étnica dos colonizadores do futuro, critica-se, mas justifica-se, a sua violência, ao mesmo tempo que *respeitam-se* as etnias *diferentes* dos desde sempre subordinados, justificando-se sua submissão. Estimula-se a violência destes últimos contra si próprios, demonstrando-se não apenas a inutilidade de quaisquer ambições que excedam suas *verdadeiras* potencialidades, como também a eficácia e a virtude da violência do outro, mais desenvolvido, em verso, prosa, filme e vídeo-clipes. A quem exerce o poder sob a Ordem Internacional, velha ou nova, sempre a mesma, interessa a institucionalização de *sua* diferença e *sua* supremacia, oposta à marginalização e à ineficácia de *outros*. Portanto, para nós, altera-se a explicação, mas não a situação. Além do que, *apatia* de desenvolvido, daquele cujo estômago é quente, ao que são dadas opções, pode ser explicada através da despolitização e do fastio, enquanto que a nossa apatia não terá jamais outra causa, senão o desespero e a ausência absoluta de perspectiva.

VII. Definir valores como bons ou maus sempre foi uma tarefa filosófica, e o permanece sendo. Ao cientista social foi conferida a prerrogativa de afirmar que não se preocupa em considerar a “correção moral” do que observa e analisa; mas, no frígido dos ovos, culturalismo é uma teoria que se origina em teorias precedentes que tratam da natureza e das características dos valores assumidos pelos indivíduos. Uma discussão entre existir um relativo grau de liberdade e cientificismo na observação do objeto em estudo ou, ao contrário, evidenciarem-se compromissos na própria escolha dos métodos e da referência conceitual utilizada na investigação, apenas nos reconduz à estaca zero. Através de dois procedimentos básicos e complementares, um deles, ativo, o outro, passivo, qualquer indivíduo, na qualidade de observador, é preconceituoso a partir do momento em que admite a existência de um outro no ser-seu-semelhante que observa: de um lado, assume uma identidade [a sua] e comporta-se estereotipadamente conforme crê seja o padrão que o identifica e distingue dos demais; de outro lado, toma por um modelo de comportamento diferente o grupo observado [o grupo dos outros, ao qual sabe que não pertence, e com o qual, por isso, não se identifica], em comparação com aquele que atribuiu como sendo o seu, transformando-o em alternativa para suas análises, analogias e interpretações. Por vezes, assume um comportamento esdrúxulo, anotado em “diários de campo”, parecido ao que julga ser o comportamento do outro, na busca da compreensão dos valores do outro. Qualquer padrão daí retirado é ideal, não se concretiza na sua diferença em qualquer grupo humano, o que não significa que não “exista”, porque se substancia em conseqüências. A opção de uma origem e de uma identidade, que permite ao estudioso colocar-se no centro [de observação] do mundo, não requer, por outro lado, qualidades em si e por si mesma, nem requer proximidades ou laços reais de qualquer ordem. É uma ferramenta, como a coleta de dados, a análise e a interpretação de fatos estranhos ou familia-

res, de um trabalho científico, que pretende ser reconhecido entre os que são considerados apenas científicos e não políticos, que tem uma finalidade essencialmente científica e obedece a uma metodologia definida como científica. Mas pouco importa se o estudioso afirma, com pureza d'alma, que considera essa opção qualitativamente equivalente às demais, ou, que não crê que uma finalidade científica possa também ser uma finalidade política. Porque, apesar de representar uma metodologia universalmente aceita, que já é um valor em si, qualquer sentido que se atribua a um padrão cultural, ou mesmo a própria idéia da existência de padrões culturais que possam constituir-se em parâmetro de comparação e julgamento das relações estéticas, morais e cognitivas, das atitudes e expectativas dos diversos indivíduos pertencentes a diferentes grupos de indivíduos, não têm qualquer essência ou existência autônoma nem independente das relações com outros indivíduos, grupos de indivíduos e com seus interesses. E essas relações são políticas, são relações de poder.

A semântica original, o significado objetivo de *etnia* e *etnocentrismo*, na verdade, não mudou; aí, o preconceito - que rotula, qualifica, e fornece o certificado de origem e pertencimento que nos valoriza ou desvaloriza, mas indefectivelmente nos limita e predetermina - permanece. Continuamos hoje na mesma tarefa intelectual insana: fragmentamos, classificamos, agrupamos, separamos e ordenamos qualquer população sob uma série de categorias permeadas pelas noções de NÓS e ELES, reconhecendo, e assumindo como verdade, que *valores* de uns não pertencem nem poderão pertencer a *outros*. Um sistema de símbolos e significados nos garante a unidade dos grupos, a heterogeneidade da humanidade, e perpetua a diferença. Organizamos assim, as relações sociais, e definimos *lugares* a cada grupo, que justificam diferenças hipoteticamente avessas às mudanças e são justificados por elas. E nos sentimos seguros, amparados, reconhecidos na multidão, considerados, enfim, como *gente*. Uma eterna brincadeira de “escravos de

Jó” na qual sempre os mesmos “guerreiros” fazem seu zigue-zague estratégico, simulando um rodízio democrático e deixando o resto do mundo fora do “jogo”.

VIII. A equação do problema, e a chave da solução da discriminação do outro parece residir, no entanto, em definir, na prática, até as últimas instâncias e conseqüências, não exatamente qual ou como, mas o porquê da diferença entre um outro qualquer e um nosso próximo ou nós mesmos. Gente como nós merece certos cuidados e atenções, possui certos direitos - e, em contrapartida, assume certos deveres. A questão não é simples, uma vez que alguns já afirmaram que os cães também são gente. Mas, a pergunta que resta é: em que, afinal, o reconhecimento, nos meios acadêmicos, da instituição da diferença, e dos direitos e das prerrogativas que ela confere, alterou uma ordem universal que sempre funcionou e funciona sob princípios de desequilíbrio, entre crises e sobrevive através da legitimação do domínio e da subordinação? Na posição de intelectuais conscientes de nosso lugar, momento e trajeto histórico, da nossa responsabilidade sobre as gerações que formamos para o futuro, antes de analisar e classificar indivíduos e culturas, será conveniente definir objetivamente qual destino dar às análises das crenças, mitos e tabus enquanto tais, e às suas exaustivas classificações. Isso, antes de tudo, e ao mesmo tempo em que pensamos e ponderamos quem ou o que pensamos ser, quando tratamos da definição de quem é o outro e de quem somos nós. E, ante o dilema entre assumir idealmente ou de fato a discriminação étnica ou alegar a defesa do chamado multiculturalismo, escamoteando a violência ou a irresponsabilidade - ambas tendências surgidas sob os auspícios das diferenças admitidas como reais - deveremos pensar e ponderar a respeito de quem ou do que pretendemos ser, se semelhantes ou diferentes do que pensamos ser, no por que e como pode, ou deve haver, a diferença, e em qual a utilidade da sua manutenção ou do seu definitivo descarte nos quadros de nosso projeto - se é que

temos um. O que se reduz a uma tarefa lógica. Que a nossa própria linguagem nos oferece recursos para dar conta.

A estrutura pedagógica que se representa e reproduz através dos princípios, dos meios e dos fins do ensino institucional, é uma das mais eficazes formas de controle social, obedecendo a uma política educacional, que sempre será de natureza estratégica, seja ela formulada objetivamente ou, nos casos de omissão dos responsáveis, definida pela ausência de diretrizes. A estrutura pedagógica brasileira não foge à regra e a responsabilidade por ela é inteiramente nossa. Brancas, negras, amarelas, marrons, ictéricas, verdes ou rosadas, idealizar subculturas, estimulando a fragmentação que conforma o todo, é discriminar, é marginalizar, é perpetuar o absurdo abismo entre as diversas camadas da sociedade, é superestratificar a diferença, condenar populações, submetê-las a hipotéticos padrões de limitação ou de capacitação intelectual. Ao criarmos subperiferias a partir de nosso próprio lugar de periferia, é impossível desfazer-se o desvirtuamento da percepção e da compreensão do que seja uma periferia.

IX. Não somos nós brasileiros apenas porque o queiramos ser, mas porque assim somos internacionalmente reconhecidos e assim podemos nos reconhecer. Somos brasileiros e não há como fugir a essa predeterminação. Mesmo que o quiséssemos, não nos permitiriam aqueles que colocam o mundo sempre em Ordem. Mas quem é o Brasil? a quem privilegiamos ou discriminamos? O Brasil é um país latino-americano? O que é um ser latino-americano? Pensemos, portanto, naquilo que afinal consiste uma América-Latina. O rótulo nos foi fornecido por quem se identifica sob padrões de uma cultura anglofônica, portanto, diferente, mas que se representa também através da evolução da cultura européia, reverenciando instituições aqui-seculares. Classificados politicamente em uma sociedade global internacional, seremos brasileiros, chilenos, panamenhos, canadenses etc. - que são rótulos impostos por

circunstâncias históricas, e que nos colocam, a todos, sob padrões culturais comuns, mas ao mesmo tempo coloca a nossa maioria sob padrões materiais comuns - mesmo que nos consideremos italianos, franceses, judeus, alemães, nisseis, afros ou o que valha - que são rótulos assumidos por uma opção de identidade com um passado que até poderá estar em nós, mas que definitivamente não nos é comum. Serão essas identidades territorialmente fragmentadas, unidas por um espírito ancestral, as que se representariam internacionalmente e teriam conferido o seu poder de participar e interferir em decisões que as afetam? As estatísticas afirmariam que a maioria discriminada no nosso país é mestiça e miserável. Não seria mais adequado definir como mestiça a nossa maioria? E não seria muito pobre a nossa maioria? Em que época essa mestiçagem exatamente teria começado, ao imaginarmos um universo pré-colombiano? E quando teria começado a consolidar-se a miséria que desde sempre nos assola? Por outro lado, quem, hoje, de qualquer cor, assumindo qualquer valor ou fé no sobrenatural, não se sente receoso e não se submete à ameaça da escassez, com tanta terra por cultivar, da falta de teto, com tanto espaço para ocupar, do desemprego, com tantas coisas a fazer, da fome, com tanto grão para exportar, das mazelas mais sanáveis, com [por luxo?] tantas Universidades a produzir sábios, especialistas, intérpretes, tradutores e doutores?

Quem poderá impor limites à ambição, prudência ao desperdício, desenvolvimento às regiões miseráveis, senão nós de nós-todos, que sabemos não poder pretender fazer revoluções, mas podemos educar para que recursos e capacidades sejam mobilizadas em nosso benefício e em benefício dos nossos? Porque não foi o poder do ferro e do fogo em sua brutalidade destrutiva, o poder da violência, aquele que nos foi dado ter nas mãos, mas sim o poder do conhecimento, o da sabedoria a respeito daquilo que fogo e ferro são capazes de produzir, o único poder que realmente alcança mudanças definitivas - o de fundir e moldar

objetivos viáveis a médio e a longo prazo, o de inculcar esperança e confiança naqueles que nos sucederão. E confiança e esperança não são algo que se deposite simplesmente em alguém, nem que se conquiste de si mesmo, sem que haja um objetivo claro e definido e práticas conseqüentes. Qualquer identidade, seja a que é imposta por força dos fatos, seja a que é assumida por opção, classificará, limitará, predeterminará qualquer indivíduo em *sua* cultura ao saber e ao poder que ela lhe oferece. A questão da discriminação desfavorável, do preconceito que segrega - e, por fim, elimina - grupos de indivíduos aos quais nós todos pertencemos, queiramos ou não, assim como a questão dos privilégios é uma questão de Educação, e é também, e principalmente, uma questão de Estado, sendo insuficiente equacionar problemas econômicos sob perspectivas unicamente econômicas - as que desmentem ideologicamente o que de político, histórico e ideológico existe em um processo social qualquer.

X. A Educação, em nosso país assim como em qualquer outro, não é um problema que se resolva por si só, através de teorias pedagógicas ou avaliação de currículos, visto que quaisquer teorias ou currículos são fortemente influenciados por várias disciplinas e por diferentes compromissos. Não há projeto educacional que subsista sem que, por trás dele, haja um projeto de unidade e coerência que integre uma população, sob a evidência de um destino comum e sob a utopia da autodeterminação. Se concluímos que da Escola não depende o futuro, não há porque discuti-la, deveremos simplesmente adaptá-la às predeterminações do presente, e aceitá-lo tal como nos foi dado. Se concluirmos, ao contrário, que o presente é passível de discussão, não deveremos por isso, supor que existam soluções políticas ou pedagógicas que ultrapassem os limites das representações possíveis, das formas disponíveis à observação dos fenômenos de constituição social e luta por poder em escala mundial.

Ponderemos que, mesmo não sendo a Escola mais do que o instrumento de transmis-

são de forma programática, dos conteúdos culturais de uma sociedade [modos de ser e de fazer, praticados no sentido da conciliação tal como a mesma sociedade nos impõe, estruturada da forma como o é], a Educação sempre será um tema absolutamente indissociável da idéia de futuro. A Escola reflete e representa a estratificação social em todas as suas dimensões, inclusive a mundial. Essa estratificação, no entanto, pode e deve ser questionada dentro da própria Escola, a partir de suas condicionantes mais primárias, as conceituais, visto que a cultura que ela se encarrega de transmitir, e não outra, é exatamente a cultura que permitiu a quantidade de teorias que hoje temos a respeito da própria estratificação. Assim, os conceitos que ela transmite e o objetivo que pretende, se em exata consonância com aqueles que norteiam a vida diária de um professor, valerão muito mais que a metodologia que adota ou os recursos de que dispõe em sala de aula. Já “educação social”, em substituição, ou transportada à Escola formal-institucional sem conteúdo programático, a educação que admite o conflito celebrando-o como útil ao sistema, no sentido de sua permanência, e o organiza paternalmente, intimamente acreditando em sua diluição através de um enfrentamento caótico entre múltiplos conjuntos de valores, mas que não o dirige à exasperação e à superação, através do enfrentamento de interesses logicamente compreendidos, articulados e mobilizados, refletirá e reproduzirá a mesma ideologia sob a qual a sociedade mundialmente se estratificou.

Descobrir o multiculturalismo, sob quais aspectos ele é desejável, possível, conveniente porque responde à demanda por respeito à “natureza humana” e aos “valores mais elevados da humanidade”, e em que áreas não se encontra já presente e atuante, desmentindo esses mesmos valores, será também desvendar sob quais aspectos o que hoje é sugerido portal ideal não escamoteia a irresponsabilidade, o descaso ou o interesse atual ou futuro de grupos diferentes-porque-poderosos. Nosso

latino-americano-modo-de-vida já foi, há séculos, predeterminado por diferenças institucionalizadas e atribuídas ideológica e materialmente aos menos aptos. É sob essa perspectiva que será, no mínimo, tão importante questionar quem somos, ou o que somos, quanto definir o que queremos ser e quem pretendemos ser. Sendo o Brasil, como toda a América Latina, uma formação essencialmente miscigenada em termos étnicos, a questão da discriminação não permite ser adjetivada como cultural num sentido deturpado, espiritual, estético, opcional, mas assume características ideológicas a serem analisadas necessariamente, no quadro mais amplo da sociedade internacional.

Como todos os grupos ou tribos étnicas, seremos, nós, avaliados a partir do pertencimento atribuído e da auto-identificação de nossas individualidades com valores e interesses de “nossa tribo”, mas, primordialmente, com o grupo nacional, a que pertencemos por uma imposição secular de classificação de origem, sob padrões definidos como sendo reais e diferentes. Além do que sempre restarão algumas perguntas mal respondidas: valerá reproduzirmos indefinidamente a legitimação das diferenças, seja com relação a nós mesmos, em uma sociedade global-internacional, seja sobre indígenas remanescentes, marginalizados, impedidos de produzir socialmente para o todo social, trancafiados em sua suposta “pureza essencial”, segregados dos processos políticos, condenados à não-representatividade tanto objetiva quanto subjetiva, como fossem animais de estimação? Trará, de fato, qualquer benefício à Humanidade a opção de mantermos íntegros os valores éticos ou estéticos de minorias orientais, européias ou norte-americanas que em nosso território se encontram e dele se valem - sem que se integrem à linguagem, aos valores, aos usos, costumes e objetivos de nossa sociedade, ou utilizem nossas escolas para educar seus filhos, apostem em nosso futuro comum, para garantir-lhes a felicidade, de forma a, se é que têm realmente algo a nos

acrescentar, acrescentá-lo socialmente? Porque é exatamente essa justificativa o que requer e provoca o reconhecimento das diferenças tribais. Porque a “nova” Ordem que nos chega é a dos sobreviventes, dos que impuseram seus desígnios, aqueles que poderemos ser.

O sistema solidamente integrado e hierarquizado faz da cultura da Humanidade uma *única* cultura, e qualquer fragmentação ou concessão de privilégios a formas *diferentes* de cultura representa a discriminação. Ocorre que somente enfrentamos a opressão e a ameaça, ao conhecê-las e à sua sistematização, e, por isso, não nos deixamos iludir pelas mesmas. Se optarmos por uma identidade que possua representação internacional, reconhecida, ao que tudo nos indica, a *diferença* mais flagrante que ostentamos e, ao mesmo tempo, a mais preciosa, é que seremos virtualmente todos os outros em nós, de uma só vez. E poderemos lutar por ela. Façamos, pois, *nossa* opção definitiva.

CONCLUSÃO

O saber popular nos afirma que aquilo que é do homem, o bicho não come. O que nos sugere imediatamente que a lei da sobrevivência do mais capaz, sendo *da natureza*, o próprio equilíbrio ecológico a justificará - não há porque intervir, portanto, na harmonia natural entre criaturas de um Todo-poderoso. Contudo, naquilo que é do bicho, o homem desde sempre pôde avançar, sem susto, remorso ou vergonha, reservando-se, para amanhã ou para mais tarde, o uso, o gozo e a fruição. Como alguns homens são ainda hoje rotulados sob várias espécies emocionais e intelectuais que parecem requerer diferentes *habitats*, será necessário e urgente pensar em por quais razões e sob quais circunstâncias, preconcebidamente

ou por involuntário engano, estão sendo essas *espécies* classificadas. Descobrir quem exatamente se coloca nessa classificação em um lugar mais próximo do lugar definido como adequado a um *homem de cultura plenamente desenvolvida*, e, imediatamente, em qual a forma mais inteligente de assegurar a todos nós, que nos consideramos *homens*, a sobrevivência. Temos pois, toda a *nossa gente de nossa terra*, uma tarefa urgente.

O *jeitinho* de enganar ingênuos e mal-letrados, de driblar as regras e lograr vantagens, definitivamente *não é brasileiro*, jamais alcançou ser prerrogativa exclusiva *nossa*, apesar de praticar-se entre nós. Descobrimos isso, poderemos ainda redescobrir o que há muito já foi descoberto, desde que soubemos que a terra é, de fato, redonda: que, realmente, há certas verdades contidas nos enunciados comprovadamente científicos que são incontestáveis, outras, não - encontram-se apenas naquele *estágio...* à espera de *falsificações...* Portanto, se para os sábios e os valentes da Escola de Sagres, aquela que nos criou, navegar era um dever, e era preciso, para nós, que somos nós e como nós nos reconhecemos, menos sábios pelas circunstâncias, mais experientes pela própria necessidade e pela própria experiência [desde que a reconheçamos enquanto tal], esclarecer é preciso, e exige maior valentia; viver, nem tanto. E para não naufragar, para tudo e para todos, em qualquer tempo, o fundamental sempre será saber fazer os nós bem feitos.

Preservemos, portanto, o nosso engenho e a nossa arte, agindo no *sentido* de nossa Humanidade, a que podemos construir. Não daquela que, segundo os dogmas iluministas, mereceria sobreviver. Mas da nossa Humanidade, multiétnica, monocultural, liberta, justa e plena.

INTERDISCIPLINARIDADE: CATEGORIA DE AÇÃO E/OU DE CONHECIMENTO?

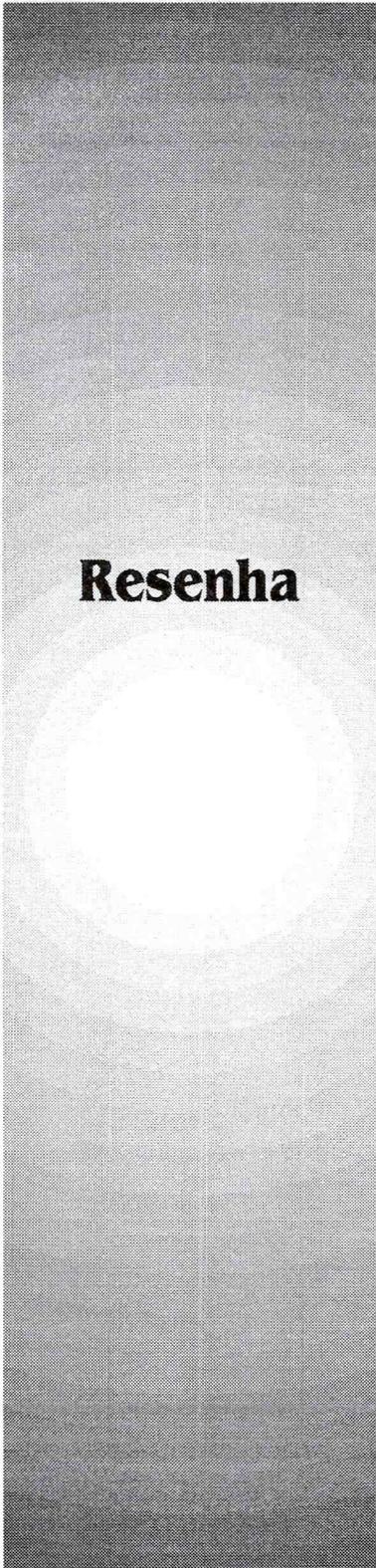
Fazenda, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

Maria Rosa C. MARAFON
Doutoranda em Educação - Unicamp

A leitura do livro de Ivani trouxe-me lembranças de experiência vivida numa escola pública da rede do Ensino Vocacional do Estado de São Paulo no final da década de 60. Não empregávamos o termo interdisciplinaridade, mas falávamos de integração curricular que significava a organização curricular como reelaboração da cultura. Assim sendo, *"o currículo deve levar a uma visão antropológica da cultura e criar condições para que os jovens se preparem para a intervenção social"* (Renov. 1970, p. 48)(*). A organização do currículo como reelaboração da cultura elimina as linhas divisórias dos diversos campos de especialização da ação humana e da ciência. O currículo exige a flexibilidade correspondente à circulação das noções culturais e dos conceitos pelas várias áreas do conhecimento, bem como a vivência de situações e experiências formadoras de atitudes numa dimensão de universalidade. A dinamicidade do currículo deve permitir o aproveitamento ou a inclusão de problemas e situações sempre novas, valorizando uma metodologia baseada na indagação e no enfrentamento de situações-problemas. São estudados os problemas universais que estão presentes no cotidiano. No procedimento metodológico não se deve focalizar somente o cotidiano, ou as situações dos alunos, ou as questões emergentes, mas sim, procurar seus significados nos grandes problemas universais. A colocação dos problemas transforma-se numa verdadeira linha evolutiva de estimulação do pensamento e da aprendizagem.

A integração das áreas curriculares, a busca de objetivos formativos comuns, o domínio e a produção de conhecimentos

(*) **Extratos de uma experiência educacional**. Coletânea de textos sobre a experiência dos Ginásios Estaduais Vocacionais de São Paulo que funcionaram de 1962 a 1969.



Resenha

articulados são caminhos interdisciplinares e se fundamentam em determinada concepção de homem, de cultura, de sociedade, de educação, de conhecimento, de aprendizagem.

O livro *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa* traz significativas contribuições para o debate sobre as experiências vividas por educadores, as pesquisas desenvolvidas sobre suas práticas, os fundamentos teóricos e a história da interdisciplinaridade no Brasil.

A história da interdisciplinaridade apresentada está permeada da história de vida acadêmica da autora que descreve e caracteriza cada uma das últimas três décadas deixando claro o seu trabalho na coordenação de um Núcleo de Estudos e Pesquisas composto de mestrandos e doutorandos da PUC/São Paulo. As trinta pesquisas, cujas resenhas são apresentadas no último tópico do livro e se constituíram em dissertações e teses orientadas pela professora Ivani, revelam sua dedicação aos estudos sobre interdisciplinaridade.

Ao focalizar a construção interdisciplinar a partir da relação professor/aluno, defende o aspecto afetivo pelo qual o professor, como mestre, é capaz de saber esperar o amadurecimento do aluno e de ajudá-lo a ver-se melhor, a se conhecer.

Utilizando, como palavra-chave, o conceito de construção, os textos que compõem a coletânea tratam da construção da identidade pessoal, entendida como um processo de tomada de consciência da realidade pessoal em sua totalidade, por meio de um projeto individual, integrado num projeto maior. Um projeto educacional interdisciplinar pressupõe o professor que busca construir sua identidade, vencendo os obstáculos em interação com seus colegas.

A construção da comunicação implica uma pedagogia colocada no diálogo pelo qual o homem fala com o mundo, com o outro, com o conhecimento. A metodologia interdisciplinar

em construção consiste em questionar, duvidar de temas construídos a partir de uma atitude disciplinar. As indagações, os questionamentos possibilitam a elaboração do discurso que para constituir-se valoriza o resgate da memória e da história de vida. Ao tratar da didática a autora defende sua construção a partir da prática dos professores a qual, por sua vez, está marcada pela sua história de vida pessoal, acadêmica e profissional. A possibilidade de trocas entre os sujeitos que socializam suas práticas, é o caminho para a didática interdisciplinar.

Os fundamentos de uma prática docente interdisciplinar tratados pela autora em sua tese de livre-docência, são colocados em um artigo que foi adaptado e constitui-se em um capítulo do livro. Apresenta seis fundamentos: o movimento dialético entendido como o dialogar com as próprias produções para extrair novos indicadores, novos pressupostos; a memória com duplo sentido, ou seja, a memória escrita e a vivida e refeita no diálogo; a parceria, como categoria mestra dos trabalhos interdisciplinares, que significa incitar o diálogo com outras formas de conhecimento e a tentativa de interpenetração delas; o perfil de uma sala de aula interdisciplinar, onde se revê os elementos fundamentais como espaço, tempo, disciplina e avaliação; pressupostos epistemológicos e metodológicos - o projeto, a intencionalidade, o rigor como características fundamentais de uma forma de pensar e agir interdisciplinares; a possibilidade de efetivação de pesquisas interdisciplinares, entendendo-se que se aprende a pesquisar fazendo pesquisa.

Finalmente, o livro contém um capítulo que é um texto articulador de uma conferência da autora que trata da construção de uma alfabetização interdisciplinar e outro que expõe sua experiência como professora universitária na construção de um projeto fundamentado na pesquisa. Descreve o desenvolvimento do projeto por meio das disciplinas ministradas em quatorze semestres do Programa de Pós Gra-

duação da PUC/São Paulo (1987 a 1993). Além de buscar com os alunos as referências teóricas sobre pesquisa e sobre interdisciplinaridade, procuram subsídios em um tripé-teórico apoiado na antropologia filosófica, na antropologia cultural e na psicologia analítica junguiana para explorar a dimensão simbólica das práticas pesquisadas.

Da análise do percurso do grupo que se foi constituindo como núcleo de pesquisa, tomando-se as pesquisas desenvolvidas e os autores estudados, podemos dizer que há insistência em alguns aspectos tais como: identidade do pesquisador, importância da história de vida, valorização da subjetividade, produção em parceria, recuperação da prática, linguagem simbólica.

No meu modesto entender, as pesquisas focalizam concepções teóricas e/ou práticas que estão presentes em ações interdisciplinares e que ainda não deram conta de tratar o currículo, o que é esperado quando se fala da interdisciplinaridade na escola.

A professora Ivani desperta os pesquisadores para a leitura interdisciplinar, para a atitude interdisciplinar, para a pesquisa em sala de aula. Trabalha a dimensão interdisciplinar em seus cursos, mas ainda não tratou da interdisciplinaridade no currículo da escola.

A experiência a que me referi, aconteceu no ensino da escola de 1º grau onde se trabalhou uma concepção de conhecimento, construído pela problematização, e, formação de conceitos; uma concepção de homem como ser criativo e inserido na realidade, e, de sociedade como construção histórica dos homens. Fundamentava-se numa psicologia cognitiva, numa antropologia cultural e numa filosofia dialética. Coerentemente concebia o currículo como reelaboração da cultura e era desenvolvi-

do pela ação interdisciplinar dos educadores integrados na compreensão interdisciplinar do conhecimento. Trabalhava a formação de conceitos por meio dos movimentos do pensamento.

Da leitura do livro fica-me a dúvida quanto à interdisciplinaridade ser categoria de ação e não ser categoria de conhecimento. Penso que é categoria de ação quando focaliza o compromisso das disciplinas e a interação necessária dos professores no processo de ensino e é categoria epistemológica quando no ensino e na pesquisa se objetiva o conhecimento, não como o somatório de partes, mas como totalidade que se constrói pela articulação, pela intersecção, pelo movimento do todo-partes.

Talvez uma possível explicação encontremos nas palavras de T.B. Bottomore: *"convém antes de mais estabelecer (...) uma distinção entre interdisciplinaridade tomada num sentido estrito e a transdisciplinaridade. A primeira implica, com efeito, o encontro e a cooperação entre duas ou mais disciplinas, cada uma das quais empregando (ao nível de teoria ou da investigação empírica) os seus próprios esquemas conceituais, a sua forma de definir os problemas e os seus métodos de investigação. Pelo contrário, a segunda implica que o contato e a cooperação entre diversas disciplinas tenha lugar, sobretudo, pelo fato dessas disciplinas terem acabado por adotar um mesmo conjunto de conceitos fundamentais ou alguns elementos de um mesmo método de pesquisa - para falar de maneira mais fácil - o mesmo paradigma"* (apud Vaideanu, 1992, p. 29)*.

O livro analisado é uma obra coerente com os fundamentos da interdisciplinaridade quando nos leva a fazer perguntas, a ficar inquietos, a perceber a interdisciplinaridade como um desafio e uma alternativa para a prática pedagógica.

⁽¹⁾ Vaideanu, Georges. A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In: **Antropologia II**. Projeto Mathesis. Lisboa: Grafis, 1992.

- **III Encontro Regional de Ensino de Ciências - Ensino de Ciências em tempo de novos parâmetros curriculares**
23 a 24 de outubro de 1998 no Campus II da PUC-Campinas

Informações: PUC-Campinas:

729- 08438 - Marta
236-0034 - Profª Raineldes
241-5394 - Profª Tânia

UNIMEP:

422-1515 -R.328 (Fátima ou Kátia);
251-4383 - Profª M. Inês
434-5427 - Profª Magui

- **IV Encontro de Iniciação Científica - PUC-Campinas**

30 de setembro a 2 de outubro de 1998.

Informações: CEAP - Coordenadoria de Estudos e Apoio à Pesquisa
Fones: (019) 756-7025 e 756-7012 (fax)

- **21ª Reunião da ANPED**

(Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)

Caxambu - MG

20 a 24 de setembro de 1998

Entrega de trabalhos até 14 de abril (data de postagem)

Informações: Fone(Fax): (011) 3675-0085 e (011) 3865-8725.

- **“O Ensino Superior no Século XXI: Visão e Ações”**. De 5 a 9 de outubro, em Paris. Evento promovido pela Unesco.

Informações: <http://www.education.unesco.org>

- **10º WORLD CONGRESS OF COMPARATIVE EDUCATION SOCIETIES**

Cape Town, South Africa

12 a 17 de julho de 1998

FAX: +27-21-650-3489

- **V CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

“Formação do Educador e Avaliação Educacional”

Águas de São Pedro, SP

16 a 20 de novembro de 1998.

Notícias

Normas para os colaboradores

A Revista de Educação aceita para publicação trabalhos originais na área de Educação (História, Filosofia e Ensino) que serão encaminhados às seções de artigos, relatos de experiência, comunicações, resenhas, resumos de teses e dissertações, notícias, eventos e outros.

Os originais escritos devem ser apresentados em duas vias, impressos em espaço duplo, em folha tamanho A4, de um só lado da folha. De preferência, solicitamos envio em disquete (programa Word for Windows). Anexo ao artigo deverá ser enviado também um resumo no idioma de origem e outro em inglês ou francês (de no máximo 100) palavras. Incluir também três palavras-chave (key-words) que permitam a indexação do trabalho.

Em folha à parte, informar o nome completo do autor (ou autores), instituição, setor de trabalho, ocupação profissional e endereço completo para contatos.

Solicita-se que a extensão máxima dos originais sigam a seguinte orientação:

- artigos/entrevistas/depoimentos - 30 páginas

- comunicações e resenhas - 05 páginas
- notícias e resumos - 01 página.

As notas e referências bibliográficas devem observar as normas da ABNT ou de outro sistema aceito pela comunidade científica.

Os originais serão avaliados por especialistas (de forma anônima) e o parecer destes, será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao autor. Os originais recusados não serão devolvidos.

Cada colaborador terá direito a três exemplares do número onde seu trabalho foi publicado.

A Revista de Educação reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, não podendo o mesmo ser reproduzido sem a autorização do Conselho Editorial.

Os editores esperam que os colaboradores tenham especial empenho na divulgação da Revista para que a publicação possa manter-se e crescer em qualidade e quantidade.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Grão-Chanceler

Dom Gilberto Pereira Lopes

Reitor

Prof. Pe. José Benedito de Almeida David

Vice-Reitor Administrativo

Prof. José Francisco B. Veiga Silva

Vice-Reitor Acadêmico

Prof. Carlos de Aquino Pereira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora

Maria Rosa Cavalheiro Marafon

Vice-Diretora

Vera Lúcia de Carvalho Machado

Coordenadora da Pós-Graduação em Educação

Maria Eugênia L. M. Castanho

Artigos

Condição Humana e Educação

João Francisco Regis de Moraes

Ningún Paso Adelante; Dos Pasos Atrás.

La Desaparición de La Evaluación Institucional

J. Félix Angulo Rasco

Formação de Professores: Um estudo
internacional comparativo

Ubiratan D'Ambrosio



Reflexão Filosófica ou Interpretação Pedagógica

Lizia Helena Nagel

Avaliação do Desempenho Profissional do
Professor e Formação do Educador: reflexões

Mere Abramowicz

Entraves e Possibilidades do Planejamento
Educacional na Universidade

Maria Rosa Cavalheiro Marafon