

ISSN 1519-3993

**Revista  
de**

**FEQ**

**Educação  
PUC-Campinas**

---

**n. 17 – Novembro 2004**

**EDUCAÇÃO, QUALIDADE E AVALIAÇÃO**

# Revista de Educação PUC-Campinas

## Revista semestral da PUC-Campinas

### Coordenação Editorial

João Baptista de Almeida Júnior

### Comissão Editorial

Clayde Regina Mendes

Dulce Maria Pompêo de Camargo

Elizabeth Adorno de Araujo

Jairo de Araujo Lopes

João Baptista de Almeida Júnior

Katia Regina Moreno Caiado

Mara Regina Lemes De Sordi

Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Newton Cesar Balzan

### Conselho Consultivo

Antonio Nóvoa (Fac. de Psic. e de Ciênc. da Educ. - Univ. de Lisboa)

José Camilo dos Santos (FE/UNICAMP)

José Luis Sanfelice (FE/UNICAMP)

Luciola Licínio de C.P. Santos (FE/UFMG)

Maria de Lourdes de Albuquerque Favero (FE/UFRJ)

Olinda Maria Noronha (UNISAL)

### Capa

Cláudia Lúcia Trevisan (Mestre em Educação – PUC-Campinas)

### Organização

João Baptista de Almeida Júnior

### Secretário

Luis Antonio Vergara Rojas

---

Editoração: Beccari Propaganda e Marketing

Rua Pedro Alvares Cabral, 183 – Campinas – S.P. – Fone Fax (19) 3255-6311

*E-mail:* editora@beccari.com.br

Impresso por: Gráfica e Editora Flamboyant Ltda

Rua Dr. João Quirino Nascimento, 493 – Campinas – S.P. – Fone Fax: (19) 3252-6835

*E-mail:* flamboyant@dglnet.com.br

---

# Revista de Educação PUC-Campinas

**Permuta:**

**Sistema de Bibliotecas e Informação**  
**Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI**

Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro  
Campinas - SP - CEP: 13020-904  
Fone/Fax: (19) 3735-5806  
E-mail: [sbi-spdi@puc-campinas.edu.br](mailto:sbi-spdi@puc-campinas.edu.br)

**Endereços da Faculdade de Educação:**

<b>Pós-Graduação</b>	<b>Graduação</b>
Rua Marechal Deodoro, 1099 – Centro Campinas – SP – CEP: 13020-904 Fone: (19) 3735-5840 Fax: (19) 3735-5853 E-mail: <a href="mailto:pos.educ@puc-campinas.edu.br">pos.educ@puc-campinas.edu.br</a>	Rua Marechal Deodoro, 1099 – Centro Campinas – SP – CEP: 13020-904 Fone: (19) 3735-5827 Fax: (19) 3735-5853 E-mail: <a href="mailto:faeduc@puc-campinas.edu.br">faeduc@puc-campinas.edu.br</a>

---

**Editorial** ..... 5

**ENTREVISTA / INTERVIEW**

Prof. José Willington Germano  
Entrevistado pela Profa. Dra. Maria Eugênia Castanho e pelo Prof. Dr. Newton Cesar Balzan ..... 9

**ARTIGOS / ARTICLES**

Ensinando em Tempos de Incerteza: a Re-significação do Erro em Busca da Melhoria da  
Qualidade do Ensino  
*Teaching in Incertitude Times: a New Meaning for the Error in Search of Better Teaching  
Quality*  
Rogério Bartolomei ..... 15

Qualidade de Vida e Educação  
*Life Quality and Education*  
Miriam Pascoal ..... 37

Instrução e Civilização em Condorcet  
*Education and Civilization According to Condorcet*  
Sidney Reinaldo Silva ..... 47

A Educação Moderna como Barbarização do Tipo Homem  
*Modern Education as Human Being Barbarization*  
Vagner da Silva ..... 57

A Práxis do Professor no Curso de Direito  
*Teacher's Praxis in Law Course*  
Edna Carvalho Bicudo ..... 69

Duas Abordagens para a Transdisciplinaridade no Ensino Superior de Publicidade  
*Two Approaches to Cross-disciplinarity in Advertisement Higher Education*  
César Augusto Ortolani e João Baptista de Almeida Júnior ..... 81

Refletindo sobre a Avaliação e Empreendendo Novos Saberes  
*Reflecting on the Evaluation and Employment of New Knowledge*  
Warlen Fernandes Soares Marques e Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho ..... 91

As Duas Faces da Avaliação: da Realidade à Utopia  
*The Two Sides of Evaluation: From Reality to Utopia*  
Mara Regina Lemes De Sordi e Maria Márcia Sigrist Malavazi ..... 105

**PONTO DE VISTA / POINT OF VIEW**

Diversidade: uma Nova Tentativa de Superação da Discussão entre a Exclusão e a Inclusão  
*Diversity: a New Attempt to Overcome the Discussion Between Exclusion and Inclusion*

Rita de Cássia Gonçalves de Carvalho ..... 117

**RESENHAS / REVIEW** ..... 123

**RESUMOS DE DISSERTAÇÕES / ABSTRACTS OF DISSERTATIONS** ..... 127

**NORMAS PARA OS COLABORADORES / REGULATIONS FOR ENTERING PAPERS** ..... 135

## EDITORIAL

Qualidade, enquanto temática, e qualidade nos textos dos colaboradores é o que se pode afirmar desta edição.

Mais uma vez a **Revista de Educação PUC-Campinas** traz uma seleção de artigos que abordam a questão da qualidade como foco central, pano de fundo ou horizonte utópico a ser alcançado no âmbito da educação superior. Fruto das reflexões a partir da vivência docente e das pesquisas acadêmicas desenvolvidas no doutorado ou mestrado, os relatos revelam autores, alguns recém titulados, que se debruçaram sobre as condições de ensino na universidade e vêm, a público, comunicar seus achados.

Na entrevista de abertura, o leitor poderá conferir as considerações sobre o ensino superior do cientista social e notável Dr. José Willington Germano. O coordenador do curso de Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, gentilmente autorizou a publicação da entrevista, concedida aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, por ocasião de sua participação na inauguração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade.

O primeiro artigo, de Rogério Bartolomei, doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, após contextualizar os tempos de incertezas da atual sociedade de inspiração neoliberal e denunciar a excessiva burocracia que se tem instalado de modo nocivo nas diversas IES devido à lógica de mercado, busca superar a crise e extrair dela condições de utilizar pedagogicamente as situações de erro em direção à melhoria da capacitação docente e da qualidade de ensino.

No segundo artigo, Miriam Pascoal, doutora em Educação também pela Faculdade de Educação da Unicamp e docente colaboradora do Mestrado em Educação da PUC-Campinas, tem como objetivo discutir a questão da qualidade de vida, destacando a sua dimensão educativa. O estudo resgata funções da escola, a partir da década de oitenta, e alerta para a grande preocupação dos nossos dias que é a elevação da espécie humana, apontando caminhos para a construção de um currículo escolar preocupado com a qualidade de vida e a educação de qualidade.

Seguem dois estudos que visitam clássicos da Filosofia Moderna e investigam, nas origens do processo civilizatório do ocidente, o papel formador e moralizador da educação diante da ameaça constante de barbárie.

Sidney Reinaldo Silva, mestre e doutor em Filosofia pela Unicamp e professor de Ética e Filosofia da Unimep, recupera o ideário do Iluminismo no artigo "*Instrução e civilização em Condorcef*". O texto recorda que educar e civilizar são formas de inserir os indivíduos no progresso social, cujo indicador de modernização passou a ser a ciência, em especial na sua acepção positivista, ao definir padrões para ampliação de produção e controle dos trabalhadores de modo a legitimar a política tecno-científica que se implantava gradativamente na sociedade moderna. Esse processo de legitimação coincidiu com o programa de instrução, baseado na racionalidade científica, que, por sua vez, resistia às pressões do hábito e do desejo, estes concebidos como desvios do indivíduo de uma vida conforme sua natureza de ser racional.

Em "*A Educação Moderna como barbarização do tipo homem*", Vagner da Silva, mestrando em Filosofia Social pela PUC-Campinas, oferece uma sistematização do que se pode denominar de pensamento educacional de Nietzsche, filósofo alemão do século XVIII, como plataforma axiológica de criação das condições necessárias para prover a elevação moral do indivíduo, tornando-o um sujeito capaz

---

de resistir à barbárie da civilização e superar-se a si mesmo. Vagner lembra que o filósofo alemão contrapõe civilização à cultura, denunciando a primeira como processo de domesticação e amansamento do indivíduo, enquanto a segunda o eleva a uma categoria de “homem superior”, na perspectiva do multiculturalismo. Vale a pena rever a crítica que Nietzsche faz à educação moderna – educação de massa, de velocidade e da fragmentação de conteúdos – que muito se assemelha à educação que desenvolvemos neste início de século. Será que ainda não desconfiamos que é este o atalho mais curto para a barbárie? Será que não aprendemos com o estudo da história?

Outros dois artigos resultam de pesquisas que focalizam a atuação docente em campos específicos de saber na tentativa de encontrar parâmetros definidores de qualidade em áreas de ensino profissionalizante.

Edna Carvalho Bicudo – advogada, mestre em Educação pela PUC-Campinas e docente do Ensino Superior – orientada pelo professor Dr. Newton Cesar Balzan, relata parte da pesquisa que subsidiou sua dissertação “*A qualidade do ensino jurídico no início do século XXI*”. A autora reafirma a estreita relação que existe entre a atuação responsável e competente dos docentes do curso de Direito, responsabilidade e competência sempre reivindicadas pelos alunos entrevistados, e a qualidade do ensino jurídico dos bacharéis que se formam.

João Baptista de Almeida Junior, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e César Augusto Ortolani, aluno do Programa, publicitário e docente do curso superior de Comunicação Social na FAV de Valinhos, apresentam “*Dois abordagens para a transdisciplinaridade no ensino superior de Publicidade*”. Interessados nas interfaces pedagógicas da produção publicitária – campo quase sempre considerado excessivamente técnico, os pesquisadores dispõem possibilidades concretas de uma prática transdisciplinar – social, crítica e transformadora – na formação do profissional de Publicidade.

Seguem dois artigos que relacionam a questão da qualidade do ensino superior aos movimentos avaliatórios intrínsecos ou extrínsecos às IES.

Em “*Refletindo sobre a avaliação e empreendendo novos saberes*”, a Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho e Warlen Fernandes Soares Marques compõem um resumo crítico da história da avaliação, denunciando seu vínculo servil aos interesses do estado. Lembram as autoras que mudanças significativas na postura de avaliar dependem do professor, do aluno e da escola mudarem também, e *a priori*, sua atitude frente ao processo de ensino e aprendizagem.

Na mesma linha crítica e aprofundando as dimensões políticas da avaliação segundo a ótica da gestão universitária, em “*As duas faces da avaliação: da realidade à utopia*”, as autoras Dra. Mara Regina Lemes De Sordi e Dra. Maria Márcia Sigríst Malavazi recolocam a necessidade de cada um gerir democraticamente o Projeto Político Pedagógico da universidade e de reclamar seu dever-direito de decidir sobre a organização dos trabalhos acadêmicos e, por consequente, dos processos de avaliação e dos referenciais de qualidade. Lembram as autoras que “em cada um de nós habita um gestor” capaz de fazer circular um poder de transformação e questionam: “De que forma cada um de nós tem usado esse poder parece ser estratégico e isso pode resultar em alguma ação diferenciadora, tensionando o chão da escola”.

Completam a seleção de colaborações: o ponto de vista de Rita de Cássia Gonçalves de Carvalho, mestre em Educação e docente da Universidade São Marcos (Paulínia), sobre “*Diversidade: uma nova tentativa de superação da discussão entre a exclusão e a inclusão*”; algumas resenhas e resumos de dissertações do programa de mestrado em Educação da PUC-Campinas ao qual a revista busca dar visibilidade de sua produção. Boa leitura.

Prof. Dr. João Baptista de Almeida Junior  
Coordenador Editorial

---



## ENTREVISTA COM O DOUTOR JOSÉ WILLINGTON GERMANO<sup>1</sup>

Por ocasião de sua passagem pela PUC-Campinas para inauguração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da universidade, o Prof. Dr. José Willington Germano concedeu gentilmente uma entrevista<sup>2</sup> à equipe de pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação, para colaborar na pesquisa denominada “*A questão da qualidade de ensino superior em uma sociedade em mudança acelerada – significado, revisão crítica e propostas para seu desenvolvimento*”, pesquisa coordenada pelo professor Dr. Newton Cesar Balzan. Foi um grande prazer entrevistar o cientista social e professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, notável e profundo conhecedor da problemática do ensino superior na área das Ciências Sociais e Humanas. Sua contribuição à pesquisa já foi analisada, enquanto material empírico, junto às respostas de outros colaboradores entrevistados, análise presente no relatório geral que resultou na edição temática da Revista de novembro de 2003. Com a autorização do entrevistado, publicamos agora a íntegra de seu depoimento. O destaque se justifica devido a riqueza de suas ponderações no sentido de instigar em todos nós uma reflexão, sempre necessária, sobre o papel e os destinos da universidade no contexto conflituoso que vivemos na sociedade brasileira.

**REd: Em termos de avaliação, na perspectiva de sua área de conhecimento, quais os pontos mais críticos que você destaca nos cursos e Instituições em que atua ou que conhece?**

A crítica sobre o conhecimento fragmentado, disjuntivo, um conhecimento que privilegia a quantidade, a parte, e desconhece a globalidade, é uma das principais questões da formação em Ciências Sociais. Acredito na formação de uma maneira geral.

Tenho a impressão de que o que se faz na Ciência, num sentido amplo, também se aplica às Ciências Sociais. Cada colega falando um pedaço, um fala em eleições municipais, outro em eleições gerais... Se algum aluno se dirigir a um professor, ele vai dizer: “Isso não é comigo, é com o fulano de tal”. Então, há uma hiper-especialização. Não estou desconhecendo a importância da

<sup>(1)</sup> Cientista Social, Mestre e Doutor em Educação pela Unicamp, Coordenador do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

<sup>(2)</sup> Entrevista concedida aos professores Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho e Dr. Newton Cesar Balzan.



# Entrevista

especialização, mas quero enfatizar a necessidade do diálogo, porque isso [o conhecimento fragmentado] é prejudicial à compreensão da vida e das sociedades humanas. Tem repercussão no curso das próprias sociedades, na medida em que a educação é um aspecto preponderante da vida no que diz respeito à formação da sociedade brasileira. Eu vejo hoje, em marcha, de um lado, essa visão especializada, uma concepção em pesquisa muito estreita que descarta a repercussão teórica, que deveria ser revitalizada.

As Ciências Sociais no Brasil, dentro do que nós podemos conhecer sobre o mundo, deram uma grande contribuição ao entendimento da realidade. Mesmo durante o regime militar, nós sabemos que a análise e interpretação crítica do país foram extremamente enriquecedoras e, mesmo sendo um momento em que a conjuntura política era difícil, foi um momento possível para se privilegiar a reflexão teórica.

Contudo, hoje, a reflexão teórica está passando por uma crise de forma hegemônica. Se falarmos em pós-graduação, é isso que acontece e nós podemos identificar isso claramente, pois, tudo vem se reduzindo a prazo, a tempo. Não há consideração sobre outros fatores, a não ser tempo, porque se trata de aplicar a eficiência e a visão empresarial em todas as esferas da vida, inclusive, na esfera da Educação. Isso, a meu ver, significa empobrecimento da reflexão teórica, empobrecimento que é nocivo em qualquer campo do conhecimento, mas é particularmente mais nocivo no nosso campo, no campo das Ciências Sociais.

Evidentemente, que isso, que é hegemônico, que prepondera, que as agências financiam, pressiona para fazer uma pesquisa em pouco tempo, abreviar a formação, tanto que hoje ela está se profissionalizando em cursos seqüenciais etc. Tudo isso tem como base a idéia do conhecimento útil, o conhecimento enquanto utilidade. Mas o conhecimento não pode ser visto apenas como utilidade, o conhecimento tem um valor em si, um valor muito mais abrangente e tem uma dimensão geral na universidade.

Na universidade, de um lado, há essa corrente que é empobrecedora, na qual as

pessoas querem apenas saber-fazer. De outro lado, há a idéia de uma perda da reflexão teórica. A universidade estaria perdendo sua capacidade crítica e investigativa. Particularmente, vejo a universidade como uma instância de conservação, de regeneração e de geração de saberes, idéias e valores. A idéia de conservação é vista, em geral, como um ponto negativo dentro da universidade. Eu diria que não, porque a conservação pode ser vista de diversas maneiras. Há uma conservação estéril que é dada pelo dogmatismo, pela rigidez e pelo empobrecimento regressivo. Mas, por outro lado, há uma dimensão da idéia de conservação que é vital para a sobrevivência da humanidade, por exemplo, a geração de culturas, a preservação da biosfera. Na verdade, cumpre à universidade um papel de conservação neste sentido, por exemplo, conservar a música de Mozart, conservar a literatura de Cervantes, conservar o ensino do grego e do latim... Isso é preservar a própria memória da humanidade. Não existem seres humanos sem memória. Essa conservação é vital para a sobrevivência da espécie. Não é o reacionário, o irreal, o irreversível. A universidade cumpre esse papel de conservação e regeneração, regenera culturas, recompõe, atualiza e gera saberes.

A dimensão instrumental, que gera saberes, não gera pesquisa, não gera conhecimento novo; essa visão de conhecimento útil pode redundar numa contribuição para a destruição da memória dos homens enquanto espécie. Porque, se de um lado, muitas vezes, o valor da cultura desrespeita a delegação de vida de sociedade, de posse, e pessoas não são capazes de ter valor como mercadoria, não se pode investir, é caro; de outro lado, há hoje dentro das universidades toda uma tendência no sentido de reverter esse quadro. Eu me reportei a cientistas, a personalidades de diversos campos do saber, que procuram fazer essa religação dos saberes e procuram restaurar uma visão de que, na produção do conhecimento, a verdade deve prevalecer sobre a utilidade. Não basta o conhecimento útil, porque ele é muito conjuntural, é passageiro, é imediatista, pode negar a memória da sociedade, e não existe futuro sem memória.

O diagnóstico hoje é o caminho das políticas governamentais, das políticas para a educação. Caminho de pressionar, por parte das agências de financiamento, no sentido de empobrecer a cultura teórica. Isso é muito grave. Apesar de existirem as contra-correntes às quais eu me reporte.

### **REd: Você nota isso na área das Ciências Humanas em geral?**

Eu noto uma contradição. Por um lado, esses cursos melhoraram a titulação do seu corpo docente e os alunos estão tendo iniciação na pesquisa cada vez mais cedo. Não posso negar isso. O meu curso mesmo, da área de Ciências Sociais, e os da área de Educação são cursos bem reconhecidos, tanto os cursos de graduação quanto os de pós-graduação. No meu departamento quase todo mundo é doutor ou pós-doutor, formado em diversas partes do país ou no exterior.

Nós notamos uma qualificação, por esse lado, um incremento no número de pesquisas. Apesar disso, notamos também, nos últimos anos, que arrefece a reflexão teórica, porque aí há o tempo. Uma das coisas é o tempo, outra é a utilidade. O Humberto Maturana, que é um biólogo e educador chileno, em um de seus livros reporta-se à época em que foi universitário. O que ele diz a respeito do Chile diz respeito a todos nós que somos de uma mesma geração. Ele diz que quando da entrada na universidade há um tempo atrás, na América Latina, no Brasil, os estudantes em geral tinham duas preocupações: preocupação em se realizar como pessoa, como profissional, e preocupação com o país, pensavam no país, em como construir um país melhor, como diminuir a desigualdade. Atuavam nesses dois projetos: que país queremos e qual é a educação para esse país? Essas questões, hoje, parecem que não estão mais no horizonte dos estudantes, ou estão de forma residual. Porque ao chegar na universidade hoje, o que o estudante quer? Quer o mesmo que o mercado

quer: como eu posso encontrar o emprego no dia seguinte? Contudo, a grande interrogação de hoje deve ser: qual o país que nós queremos? O que se percebe nisso é uma perda da capacidade de reflexão teórica e também ausência de um projeto social, de um projeto político, etc.

Então, a avaliação que eu faço é: malgrado a elevação da titulação do corpo docente, malgrado o incremento da pesquisa, há um empobrecimento, uma diminuição da cultura teórica, e isso os órgãos de financiamento, tipo CAPES e CNPq, cada vez mais pressionam. Cada vez mais um professor, que trabalha em diferentes campos? como a política ou a cultura? não tem chance. Ele tem chance se trabalhar com descentralização. Eu tenho colegas que trabalham com descentralização de políticas públicas e eles recebem financiamento, bolsas, recebem tudo. Mas, se trabalharem com a dimensão múltipla, com as políticas públicas, com a cultura, eles ficam sem possibilidades. Isto porque se algum professor pergunta para qual comitê vai mandar isso, manda para um comitê e o comitê diz "não é comigo". As pessoas fazem indústria em pequenos pedaços do conhecimento. A coordenadora do meu curso de pós-graduação, que é uma pessoa que pensa como eu, é aberta. Nós perdemos bolsas porque o aluno extrapolou um mês do período de defender. Então, é a tecnocracia, a tecnoburocracia, a quantificação, contra o sentimento das pessoas, contra a realização das pessoas. Possíveis percalços de percurso não interessam.

Há esses núcleos de resistência de se fazer uma ciência diferente, uma universidade diferente na forma de organização do conhecimento. Mas, por parte dos órgãos que financiam a pesquisa, de fato, prevalece a fragmentação e o empobrecimento da cultura teórica. O professor de amplitude maior, de influência positiva, jamais receberia uma bolsa do CNPq. Um Octávio Ianni, um Antônio Cândido, figuras com esse perfil não têm mais lugar na universidade. Assim, critico uma ciência feita em pedaços que depois vai ser re-concentrada em bancos de dados, e vai ser utilizada a bel prazer por quem exerce o poder econômico ou o político.

**REd: Como você encara a proposta das teorias educacionais mais recentes de partilhar, com o aluno, a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem, centrado mais no professor, na direção do “aprender a aprender”?**

A respeito das teorias educacionais acho muito importante a possibilidade das pessoas aprender a aprenderem. Você vê aquela frase de Montaigne: “*melhor uma cabeça bem feita do que uma cabeça cheia*”. Isso é a idéia de organização do conhecimento, a capacidade de refletir, etc. Concordo com a idéia de que o aluno não é um recipiente, o qual possa receber determinados conteúdos, mas também sou defensor da idéia de que o professor tem uma importância fundamental, como alguém dotado de mais experiências, de uma trajetória na vida, na pesquisa e no ensino, como alguém que também é importante no percurso. Não deslocaria a educação para um pólo apenas, diria que na educação a responsabilidade é dos dois. De um lado não pode ser visto como um monopólio da palavra de um, mas por outro lado não pode ser responsabilidade do outro pólo apenas.

O processo de educação tem uma dimensão dialógica na qual não cabe nenhuma dúvida, a meu ver, o papel importantíssimo do professor, que detém uma formação cultural maior, uma trajetória de pesquisa, uma experiência de vida, e isso é extremamente importante na formação dos jovens. Isso é uma coisa importante: quem é que nós estamos formando? Jovens. Como professores sabemos avaliar a importância da diferença quando nós encontramos nossos alunos por aí afora e eles se recordam das aulas, da formação, ou quando dizem: “Graças a Deus terminou a aula desse professor”, “Graças a Deus terminou o curso desse professor”, ou ainda, “Graças a Deus o professor não veio dar aula”. O professor tem uma importância fundamental e está tudo em nós, nós já aprendemos com os grandes autores da literatura. A vida não é uma *tabula rasa*, eu não posso apagar o passado, mas posso regenerar esse passado, devo gerar conhecimento novo. Mas não existe a poesia moderna sem a poesia antiga, sem a poesia de Homero. Como eu posso desconhecer

a poesia de Homero, a literatura de Cervantes, a música de Bach? Um aprendiz de música vai ter que se reportar a esses mestres, ele vai fazer uma coisa diferente deles, mas tem que ter uma referência, uma cultura acumulada, o conhecimento acumulado é importante. O professor, em tese, representa alguém que vem com uma cultura acumulada, com experiência acumulada e, portanto, a educação não pode ser feita com um só pólo.

**REd: Como adquiriu e como desenvolveu competências para o ensino? Influência de professores marcantes?**

Não fiz curso de licenciatura, fiz um curso de bacharelado em Sociologia, mestrado em Sociologia e depois doutorado em Educação. Não tive as chamadas disciplinas pedagógicas, elas são importantes, mas não as tive.

Há aqueles professores que você guarda na lembrança como bons professores, e procura seguir um pouco. E há professores ruins, os maus professores, que você quer apagar da sua lembrança. Há professores que atuaram realmente como fonte de sabedoria e muitas figuras ficaram anônimas, grandes professores, grandes mestres. Aí vem a coisa de como se valoriza o ensino e de como o processo de pesquisa também é estreito. Se o sujeito está na biblioteca estudando, ele está fazendo pesquisa, mas para o CNPq não. A pesquisa tem determinado formato de utilidade. Mas a idéia de pesquisa é a idéia de interrogação, de procura e de busca. E esses, que são bons professores, podem não estar como personagens por aí afora, mas eles estão com interrogações, têm uma cultura do passado e tentam sintonizar com o presente. Quem é pesquisador tem interrogações e, outra coisa importante, tem incertezas, tem a dúvida. Não existe conhecimento fechado, acabado, porque se a memória se apaga, se apaga a história da humanidade, e se apagar a interrogação, apaga-se também a possibilidade de homem. A postura de pesquisa é uma postura de interrogação. Os grandes professores são pesquisadores porque estão interrogando; interrogam os métodos do passado; interrogam a realidade

de hoje; e têm dúvida com relação ao futuro. Há uma frase de Jorge Luís Borges, um grande escritor argentino, que diz: "*Nada sabemos do futuro a não ser que se faz diferente do presente*". Isso é uma coisa que nós que somos professores, que somos do campo das Ciências Sociais e da Educação, devemos ter em mente. Também a certeza de provocar a dor e o sofrimento na humanidade, a certeza de que vai ter um paraíso no fim do mundo, de que vamos matar à vontade, fazer guerras, porque assim nós atingi-remos o paraíso, isso quer dizer uma concepção escatológica, isso aparece nas religiões e na política. A busca da salvação no final da história, ou em outro domínio, me dá a certeza - eu tenho que buscar a certeza a qualquer custo, mesmo do ponto de vista de guerras, mortes, destruição - porque o que está em mente é a busca do paraíso.

Essa idéia de certeza provoca autoritarismo, regressões, etc. Essa idéia é muito questionada, mas não só nas Ciências Humanas, também na Física Quântica e em outros domínios. Ela cerceia a idéia de interrogação, a idéia de pergunta, a idéia de busca, por se apresentar como a salvação, outro mundo ou outro lugar. Eu diria que aquele professor que se dedica ao ensino, como se diz "ele não faz pesquisa, ele se dedica ao ensino", é em geral pouco prestigiado, educando gerações e gerações de jovens. Nós devemos pensar a quem se destina nosso trabalho. Aos jovens. E os jovens significam o futuro. Paulo Freire fala que: "*temos que educar os jovens para prevenir o holocausto*", "*temos que educar os jovens para prevenir Auschwitz*". Edgar Morin diz: "*temos que educar os jovens para que não se reproduzam as barbáries do mundo de hoje*". A responsabilidade do educador é enorme e o papel da educação é fundamental, mas a tendência hegemônica hoje é essa diminuição da cultura teórica.

**REd: Como administrador, se lhe fosse possível promover alterações, quais seriam suas prioridades ou o que seria possível fazer para a melhoria do ensino?**

É articular a sua visão de mundo e procurar conseguir aliados para essa visão. E fazer com

que a universidade que você pratica, comece por um pequeno pedaço para ter alguma repercussão. A área de extensão é uma área mais livre, por outro lado, não tem recurso, não tem financiamento, talvez por isso possibilita fazer sua própria política e articular uma visão de mundo dialógica. Então, há um lado da extensão que é filantrópica, há um lado que é muito mercadológico, prestação de serviços, mas há um outro lado que, de certa maneira, está crescendo, que é um saber dialógico, uma partilha. Não é uma postura que vai da universidade para o povo - vamos levar a luz para o povo - vamos levar o que a universidade faz, porque tem anos a fio de pesquisa e conhecimento, mas tem que discernir e é dessa troca que isso pode repercutir na universidade.

Em nossa universidade, na capital do Rio Grande do Norte, temos atividades de extensão incorporadas e inteiramente divididas com a comunidade, em decorrência dessa dialógica. É uma área que propicia esse diálogo, porque de um lado há as Ciências Humanas, as Ciências da Natureza, da Saúde, das Artes, juntos em determinados projetos. Muita gente diz que estamos fazendo burocracia. Eu digo: "Não. Estou fazendo política universitária". Essa visão é uma visão de articulação, não somente no âmbito da universidade, mas nos fóruns em que tenho a possibilidade de participar. Eu diria que isso tem repercussões: de 20 alunos do ano passado há mais de 200 hoje matriculados. Trabalham inteiramente em comunidade como atividade de graduação. Fora isso, há os projetos. No ano passado nós tivemos 610 projetos de cursos de extensão, contamos com 403 eventos, mais de 1000 acontecimentos de extensão. Tudo isso na periferia da cidade - levar cinema para a rua e aos bairros que não têm cinema; na área de cultura, promover oficinas de cultura e teatro; tínhamos até dois circos. São momentos de partilha e de troca. Eu diria que isso é um exercício que nós temos feito.

Outro aspecto é o Projeto Pedagógico. Os projetos pedagógicos são necessários em todos os cursos de graduação. A maior parte dos cursos de graduação, que estão fazendo seus projetos acadêmicos, está incluindo atividades

com a comunidade nos seus programas. É uma repercussão de um clima que se cria, de um trabalho que se faz no sentido de fazer uma outra universidade. A chamada área de extensão, partindo da idéia de que ela deve desaparecer no futuro, se houver uma reversão no atual quadro, na medida em que o mestrado seja capaz, pela sua atividade de ensino, sua atividade de pesquisa, sua atividade de produção cultural, na medida em que ele for capaz de se identificar com a sociedade de uma maneira mais ampla possível, vai acabar essa história de currículo por extensão, de curso de extensão. A idéia é essa: a extensão pode juntar, à dimensão dialógica, saberes que se cruzam e que dialogam para a aproximação com a sociedade.

**REd: Como a universidade pode preparar seus alunos, ante as exigências do mercado de trabalho e as transformações do mundo atual, para a carreira acadêmica, para ser pesquisador?**

Não podemos desconhecer o mercado de trabalho, mas também não podemos nos tornar dependentes dele. Na realidade, não pode essa identificação, essa aproximação com a sociedade, significar uma superadaptação. Há essa reclamação, em todo o lugar, dos alunos ao chegarem ao mercado de trabalho. São duas lógicas diferentes, a lógica do trabalho, do mundo empresarial, e a lógica da educação. Não há possibilidade de uma completa educação, porque são duas lógicas. O mundo do trabalho é tão grande em função da competição e do lucro, que a educação jamais vai conseguir acompanhar, é uma outra dimensão da questão, e pelos interesses do mercado de trabalho, vai existir uma diminuição da cultura teórica. É necessário sim conhecer o mundo de hoje, identificar, procurar as atividades que estão próximas ao mundo, mas não se pode apenas ficar nesse pólo, seria renunciar a possibilidade de pensar, possibilidade que é muito importante para a construção de uma sociedade melhor.

**REd: Considerando os grandes desafios que se apresentam à sociedade brasileira no momento atual, quais as projeções para a sua área nos próximos anos, tanto no que se refere ao desenvolvimento científico e tecnológico, quanto à formação acadêmica?**

Eu diria que há cenários. Se o cenário atual se aprofundar, eu sou pessimista. Vai haver um incremento da pesquisa, mas vai haver uma diminuição dessa possibilidade de refletir, de pensar e de gerar coisas novas. Mas existe um outro cenário que vai depender de muitos fatores, e é muito mais distante, mas como em tudo há resistência. O outro cenário é de redefinição mediante uma forma de fazer um conhecimento diferente. Isso pode ser, para muitos, irrelevante, mas nós estamos pensando na universidade. E isso é importante porque fazer conhecimento diferente pode evitar Hiroshima, Nagasaki, armas biológicas, lavagem cerebral... É importante e repercute na vida prática, na vida de cada um. O quadro atual é de aprofundamento da pesquisa tecnoburocrática, com base na quantificação, em números, o desenvolvimento tendo apenas a idéia de progresso técnico – a idéia de que o progresso técnico vai trazer tudo.

**REd: Como você vê esse aluno novo, que está entrando na universidade hoje, como ele se prepara?**

O nosso curso de Ciências Sociais tem uma certa referência e, por conta disso, está sendo procurado por alunos que têm um certo perfil intelectual. Não é mais como antigamente que sobravam vagas em Ciências Sociais. Hoje, há uma fila para entrar. Observo uma melhora nos alunos, principalmente nos que entraram nos últimos anos, com esse perfil intelectual por conta do curso ter essa referência.

Agora, na área de Ciências Humanas os cursos são de menor valor no mercado de bens simbólicos. Ninguém se importa. São procurados, em geral, por pessoas que entram em concurso por ter uma competição menor, por pessoas que são mais sacrificadas na vida. No nosso curso de Ciências Sociais houve uma melhoria daqueles

que ingressaram na graduação. Estou falando numa realidade particular.

Quem é que entra na universidade? Quem é que entra em determinadas áreas? Lembro Pierre Bourdieu para explicar um pouco esse mecanismo de *capital cultural* se reproduzindo. Esses alunos estão entrando porque vêm de um *capital cultural* mais elevado familiar. E, hoje, em determinadas áreas, aumenta a escolarização dos pais, não aumentando só a renda. Em algumas áreas estão entrando os filhos de pais que tem pós-graduação.

Direito é um curso de grande competição. Maturana diz: "*Não existe competição sadia, porque competição sempre leva a idéia de eliminação do outro*". Direito é um curso procurado por pessoas com um elevado *capital cultural*.

Também há a questão do modelo de conhecimento. É o modelo de um determinado tipo de ciência que estuda o paradigma, modelo de Ciências Naturais, então é aplicado tudo nas mesmas áreas, você não precisa ser doutor, de repente precisa ser doutor, tem que ter publicações em revistas indexadas. De repente, não se trata mais da revista indexada nacionalmente, tem que ser internacionalmente. Em algumas áreas, como Física e Química, o sujeito está fazendo mestrado na iniciação científica, publica um artigo em qualquer lugar do mundo. Mas na área de Ciências Humanas, pela natureza de seu objeto, isso nem sempre é possível.

Se você for fazer um trabalho sobre a comunidade negra no Rio Grande do Norte, a quem vai interessar? O tipo de objeto vai interessar, talvez, às pessoas que se dedicam a

esse tipo de estudo no Brasil, diferentemente de uma pesquisa que envolve uma linguagem universal.

**REd: Considerando-se as grandes mudanças que têm lugar no mundo e no momento atual, quais seriam as qualidades básicas, indispensáveis, que deveriam estar presentes no perfil do profissional formado no seu Curso ou Área?**

Ele não pode deixar de ter a dimensão da cultura teórica, uma dimensão dialógica e uma dimensão que rompa esses fragmentos do conhecimento. Por outro lado, ele deveria ter uma identificação, uma sintonia com o que se passa na sociedade. Ele teria que buscar um equilíbrio entre esses dois pólos. De um lado não seria só o que fazer, mas não poderia negar essa dimensão, o mundo está mudando; na verdade não se pode desconhecer essas mudanças cruciais do mundo de hoje, tem que se atualizar. Não posso abdicar de pensar, senão eu me torno um autômato. O cientista não quer pensar em nada que não seja saber se uma bomba, com uma tal potência, pode matar quantas pessoas. Ele está deslocado do mundo, está lotado de saber, dos domínios da ciência, mas não sabe as conseqüências do seu ato. O profissional de hoje teria que ter sentimento. É assim que é possível fundar uma cidadania, uma democracia, que mesmo sendo tão questionada é importante na vida. Na hora que ela vai embora a gente quer que ela volte.

# ENSINANDO EM TEMPOS DE INCERTEZAS: A RE-SIGNIFICAÇÃO DO ERRO EM BUSCA DA MELHORIA DA QUALIDADE NO ENSINO

*TEACHING IN UNCERTAINTY TIMES: A NEW  
MEANING FOR THE ERROR IN SEARCH OF  
BETTER TEACHING QUALITY*

Rogério BARTOLOMEI<sup>1</sup>

## RESUMO

A partir do quadro de crises ocorridas nos últimos anos – excessiva racionalização do trabalho e desestruturação do mercado de trabalho, como novas formas de exclusão e desemprego – buscamos relacionar, neste artigo, os tempos de incertezas com as necessárias alterações no processo de ensino e aprendizagem em nível superior. A maioria das escolas superiores ainda adota metodologias de ensino baseadas nas teorias pedagógicas tradicionais, as quais valoram positivamente os acertos e negativamente os erros. Isso tem contribuído para o fracasso escolar e feito com que inúmeras possibilidades de construção de conhecimento tenham sido estancadas, levando estudantes e professores a situações de tensões incompatíveis com as finalidades da educação. Como superar esta visão simplista e reducionista em relação ao erro? Como podemos utilizar pedagogicamente as situações de erro, não só para superá-las como também delas extrair condições viáveis para o estudante alcançar o crescimento almejado, evitando o estigma do fracasso?

<sup>(1)</sup> Mestre e Doutor em Educação (FE-UNICAMP), Orientador Pedagógico da PUC-Campinas; Professor Titular dos cursos de Arquitetura e de Engenharia Civil da UNIP-Campinas; Professor Titular do curso de Enfermagem da UNIFEOP-São João da Boa Vista. E-mail: rogeriobart@uol.com.br



# Artigos



Entendendo que uma das formas com as quais o docente pode contribuir para a melhoria do ensino seja exatamente agir sobre sua própria atuação e formação, este trabalho visa oferecer subsídios para auxiliar a capacitação dos docentes em instituições de ensino superior.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Re-Significação do Erro; Qualidade do Ensino Superior

### ABSTRACT

*In the present article we try to connect the incertitude times with the necessary changes in the university teaching and learning process. Our study started from the analysis of some latest crisis, such as the excessive work rationalization and employment market disarrangement, which turned to be new ways of exclusion and unemployment. Most higher education schools are still using teaching methodologies based on traditional pedagogical theories, which value positively right answers, and negatively the wrong ones. Such attitude has contributed to school failure and also ceased several possibilities of knowledge construction, leading thus students and teachers to tense situations not compatible to education purposes. How could we overcome such simplistic and restricting view of the error? How could error situations be used pedagogically, in order to surpass the mistake, and also provide good conditions to make possible the students development without the mistake stigma? The main purpose of this work is to provide some help for the qualification of teachers in higher education institutions.*

**Key words:** Teachers Education; New Meaning for the Error; Higher Education Quality.

## Tempos de Incertezas

Para explicitar o que entendemos por “tempos de incertezas”, nos remetemos às várias modificações sociais, econômicas, políticas, culturais, ambientais (entre outras mais que poderiam ser citadas), pelas quais não só nossas vidas, mas a de todos que nos cercam estão passando. Estas modificações atingem também nossos vizinhos, nossas cidades, regiões, estados e nações, ou seja, estão por toda parte e, queiramos ou não, sabemos que estão ali. Poucas são as pessoas que poderiam se encontrar em situação distante destas modificações, as quais nos atingem de maneira direta, permeando nossas próprias ações, quanto de formas indiretas e difusas, ao longo de nossas relações sociais, econômicas, culturais, etc., e que trazem, a todos, sensações de dúvidas e de

desconforto com relação aos novos referenciais, resultando nesses tempos de incertezas.

A expansão do sistema capitalista submeteu as sociedades ao seu regime de acumulação<sup>2</sup>, podendo ser notado que a educação foi delineada e implantada desde suas fases iniciais até meados de 1970, com características definidas para o atendimento das políticas públicas vigentes e para a estruturação organizacional apresentada pelo mercado de trabalho em termos de emprego assalariado regular. Assim, paralelamente às expansões das taxas de empregos assalariados formais e redução da atividade informal, possibilitou uma crescente inserção de novos contingentes populacionais ao mercado de trabalho. No entanto, em decorrência da chamada “crise do petróleo” ocorrida nos anos 80, do século XX, há uma séria crise do paradigma capitalista, então já moldado no padrão *fordista-*

<sup>(2)</sup> Regime de acumulação é aquele que descreve a estabilização, por um longo período de tempo, da alocação do produto líquido entre o consumo e a acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução dos assalariados. (HARVEY, 1994, p.117).

*keynesiano*<sup>3</sup>, provocando complexa reestruturação industrial em nível mundial, fazendo com que o sistema capitalista se volte para a busca de novas soluções tecnológicas e organizacionais para fazer frente aos desafios crescentes. Entre as soluções estudadas, uma se estabelece como aparentemente capaz de transformar e implantar uma nova forma de regulamentação social, política e industrial, com grande característica homogeneizadora e mundializante, denominada '*acumulação flexível*'. Contrapondo-se à rigidez do sistema *fordista-keynesiano*, a nova solução preconiza significativas modificações dos processos de trabalho e grande fortalecimento do capital transnacional (criado pela rápida

migração dos capitais financeiros através de uma rede de novas corporações resultantes de inúmeras fusões e incorporações). Em decorrência destas modificações, o mercado de trabalho se reestrutura para assumir características adaptadas à volatilidade, ao aumento da produção e dos novos sistemas produtivos, o que resulta em forte crescimento do setor terciário e gera grande excedente de mão de obra tanto sob a forma de desempregados quanto de subempregados, implantando condições flexíveis de regime contratual.

Esta nova face do sistema capitalista pode ser caracterizada pela extrema redução do tempo de giro da produção (e conseqüentemente do

<sup>(3)</sup> Perdurando no período de expansão do pós-guerra, entre 1945 e 1973, o chamado paradigma *fordista-keynesiano* pode ser entendido como sendo um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político e econômico, tendo como base principal o sistema fordista (por sua vez decorrente do taylorismo), aliado aos postulados econômicos ditados por John Maynard Keynes (1883-1946) voltados para a obtenção do chamado "estado do bem-estar social". Durante este período, houve uma grande expansão industrial, elevação dos padrões de vida, as tendências de crises no sistema capitalista foram contidas e a democracia de massa foi preservada, afastando-se a ameaça de guerras intercapitalistas. A administração científica de todas as facetas da atividade corporativa (e não somente a produção, mas também as relações pessoais, treinamento em local de trabalho, marketing, criação de produtos, estratégias de preços e obsolescência planejada de equipamentos e produtos) tornou-se o marco da racionalidade corporativa burocrática. Por outro lado, visando dar sustentação política e social ao sistema de produção capitalista, o Estado assumia para si uma variedade de obrigações, tais como transporte, equipamentos públicos, vitais para o crescimento da produção e do consumo em massa e que visavam também a garantia de emprego pleno. Havia também forte presença do governo no campo da seguridade social, assistência médica, educação, saneamento básico e habitação, sendo os a cordos salariais e direitos sobre a produção determinados ou pelo menos mediados por organismos estatais. A crise deste paradigma está ligada à necessidade que o Estado tinha de tentar garantir o acesso aos benefícios do fordismo a todos e encontrar meios para proporcionar assistência médica, habitação, educação e outros serviços públicos em larga escala, provocando fracassos na esfera quantitativa destes serviços, em função talvez da grande rigidez do sistema. Como o "Estado do bem-estar social", nos moldes *keynesianos* somente poderia se manter vigente, hegemônico e fisicamente visível à custa de fornecimento de bens coletivos, os quais, por sua vez, dependiam da contínua expansão da produtividade do trabalho no setor corporativo devido a rigidez dos compromissos do Estado e das posições da classe trabalhador, a incapacidade de o fordismo e o *keynesianismo* conterem as contradições do capitalismo se tornaram cada vez mais evidentes, possibilitando a crise e sua superação. Esta crise teve como elemento deflagrador o aumento dos preços do petróleo praticado pelos membros da OPEP e pelo embargo de exportações de petróleo decretado pelos estados árabes imediatamente após os conflitos árabe-israelenses (Guerra dos 7 Dias), alterando de forma dramática a matriz de custos dos insumos gerais, contra o que a rigidez do sistema não dispunha de instrumentos para superar. A "falência técnica" de New York (USA) em 1975 ilustra a seriedade do problema, que gerou a necessidade de redirecionamento da matriz produtiva visando sua racionalização e reestruturação, feitas com a intensificação do controle do trabalho, criando condições para implantação de significativas mudanças tecnológicas, da elevação da automação dos sistemas produtivos, busca de novas linhas de produtos, e ainda para dispersão geográfica mundializante para pontos de menor controle do trabalho pelas classes trabalhadoras, culminando com as fusões corporativas ocorridas no final da década de 70/80. (ver HARVEY, 1994; passim) É importante citar ainda que aliado aos fatores citados, em decorrência ao Acordo de *Bretton Woods* (1944), o dólar tornou-se o padrão monetário internacional no lugar da libra esterlina, estabelecendo-se sua conversibilidade em ouro (com taxa inicial de US\$ 35 por onça de ouro) de tal forma que as reservas em dólar dos países poderiam ser convertidas em ouro. O objetivo norte-americano era possibilitar o lastreamento do dólar em ouro para atender a demanda internacional desta moeda sem sua desvalorização, o que não ocorreu, em função da Guerra Fria, aumentando a dívida interna norte-americana, com emissões sucessivas de títulos para cobrir seus déficits públicos. A partir de 1971, quando o então Presidente Nixon suspendeu a conversibilidade do dólar em ouro, o padrão monetário tornou-se instável e passou a vigorar um câmbio flutuante, houve grande desvalorização do dólar frente ao marco alemão e ao ien japonês, gerando o aumento da aplicação de capital especulativo. Por suas características de volatilidade e fluidez eletrônica, causou inúmeras dificuldades para os países em desenvolvimento, pois não cria riqueza e objetiva apenas lucros enormes nas variações das cotações artificialmente manipuladas de títulos nas bolsas e mercados de câmbio no mercado mundial. (BARTOLOMEI, 2002, p.20).

capital, o que repercute na enorme aceleração e na volatilidade dos eventos), pela ênfase ao efêmero, e pelo maior controle do trabalho, cujas características passam a ser gerenciadas de nova forma, com forte presença e domínio do mercado. Assim, as formas tidas como regulares ou de emprego formal são gradativamente substituídas por sistemas com base no crescente uso de trabalho parcial, de empregos temporários e mesmo parciais, com a precarização da empregabilidade<sup>4</sup>, transformando-se na mais perversa face do sistema capitalista que emerge dessas novas relações de trabalho. Conforme destaca Antunes:

(...) a década de 80 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, (...) que teria sido a mais aguda crise do século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo interrelacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser. Novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série são substituídos pela flexibilização da produção, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado (1995, p.3).

Uma das formas utilizadas para a adaptação do sistema de produção às novas lógicas determinadas por essas profundas alterações sócio-econômicas, ocorridas em níveis mundial e nacional, foi inserir o *discurso da qualidade*<sup>5</sup>, caracterizado pela busca da qualidade, da eficiência e da adaptação competitiva, às constantes transformações e novas configurações do mercado mundial. A introdução de novas tecnologias, novos materiais, novos conceitos de engenharia e crescente transnacionalização,

gerou a necessidade de assegurar a implantação de mecanismos favoráveis à adaptabilidade, ajuste e acomodação a essa nova concepção de mercado, em mutação em velocidade irrefreável.

Emergindo dos novos processos de trabalho, a flexibilização da estrutura ocupacional interferiu na manutenção do antigo “emprego formal”, recriando formas precárias de atividade produtiva e de trabalho, e com isto, a reorganização do mercado de trabalho proporcionou o crescimento de atividades terciárias, ampliando seu papel no desenvolvimento econômico, com reflexos profundos na estrutura social. Com o desenvolvimento crescente das tecnologias de informatização e de comunicação, as corporações se transformam em sistemas globalizados e transnacionais de conglomerados de empresas, com grande concentração decisória e econômica em determinados pólos industriais regionalizados.

É exatamente neste momento que as relações de trabalho se tornam extremamente tênues e frágeis, e as mudanças atingem de forma dramática a classe trabalhadora. O surgimento da desvinculação de grande massa de trabalhadores com relação ao mercado e ao sistema de produção, provoca esgarçamento nas relações sociais do espaço da produção, propiciando o aparecimento da “*desfiliação*”, fenômeno no qual ocorre uma ruptura das relações sociais e do trabalho. Nas atuais circunstâncias do mercado de trabalho, esta ruptura pode tornar o indivíduo incapaz de manter seu lugar no sistema regulado de trocas que asseguram o equilíbrio do grupo ao qual pertence, de forma provisória ou até definitiva, que implicará a indigência completa, transpondo-o para a situação de dependência sem interdependência, uma vez que não se acha mais inserido em círculo algum da cadeia de produção. Segundo Castel:

<sup>(4)</sup> O termo *empregabilidade* é entendido no meio empresarial como sendo a capacidade que tem o trabalhador de se manter empregado ou de sair da situação de não empregado, transferindo a responsabilidade pelo desemprego ao próprio trabalhador, culpabilizando-o por sua suposta falta de condições, habilidades ou capacitação.

<sup>(5)</sup> Embora tido como moderno ou recente, podemos observar que a implantação do conceito de qualidade no modo de produção capitalista, na realidade se inicia em 1912 com Frederick W. Taylor (através do trabalho “Princípios de Administração Científica”), que destacava que o esforço para aumentar a quantidade não devia prejudicar a qualidade, implantando na época o conceito de “inspeção”, hoje denominado “controle de qualidade”. Para maiores informações, consultar Rago e Moreira (1984).

Há risco de desfiliação quando o conjunto de relações de proximidade que um indivíduo mantém a partir de sua inscrição territorial, que é também sua inscrição familiar e social, é insuficiente para reproduzir sua existência e para assegurar sua proteção (1998, p.51).

Se, ao iniciar o domínio sobre a classe trabalhadora, a manutenção da condição proletária (na qual o trabalhador recebe uma remuneração pelo trabalho correspondente apenas a sua subsistência e à reprodução familiar, sem excedentes para consumo) foi uma prática adotada por longo período pelo modo de produção capitalista (uma vez que o assalariado é visto sob a ótica patronal, como um produtor máximo e um consumidor mínimo), atualmente, o que é aplicado está baseado em conceitos puramente tecnologicizados e racionais de trabalho, que culminam na condição clara de precarização do trabalho, com a categoria do trabalho formal por tempo indeterminado perdendo a condição hegemônica mantida até os dias atuais.

Esquemáticamente pode ser entendido que as relações entre os setores básicos do mercado de trabalho não são estabelecidas de forma fixa, variando conforme o período em curso, ou seja, em períodos de crescimento e equilíbrio entre a oferta de trabalho e demanda de produtos, as relações entre os setores primário e secundário são de complementaridade. No setor primário se encontram os trabalhadores qualificados, com melhores remunerações, maior grau de proteção e mais estáveis, enquanto no setor secundário estão os indivíduos menos qualificados, mais precários e diretamente influenciados pelas flutuações de demanda de mercado, desempenhando o papel de reserva de contingente com relação às necessidades do mercado.

No entanto, nas crises de demanda, elevação de subemprego e excedentes de produção, esses setores se chocam em competição direta, e neste embate, tem sido usual a derrota do setor secundário, por estar menos protegido contra ações desta natureza. Estas lutas e derrotas se evidenciam claramente nos movimentos causados pela internacionalização dos mercados,

vendo-se inúmeras empresas sendo deslocadas de áreas onde os direitos sociais se achavam mais estabelecidos, para outras situadas em nações com populações menos protegidas, onde a sub-contratação causada pela grande oferta de mão de obra não representa dano imediato, sem que haja qualquer manifestação da sociedade civil, na realidade desamparada contra o poderio estabelecido pelos conglomerados industriais.

Esse deslocamento crescente do sistema produtor para outras regiões, quer nacionais ou mesmo transnacionais, repercutiu com maior intensidade sobre os antigos empregos estáveis, componentes do setor primário, provocando a precarização do trabalho como um processo central e, portanto, estrutural, tendo como subprodutos a desestabilização dos estáveis (atingindo a classe média e operariado), a instalação da precariedade (gerada pelo caráter aleatório do trabalho como regulador das relações de trabalho e criando condições para o desemprego recorrente), e a criação de um grande contingente de excluídos e marginalizados do sistema produtivo, causado pela perda da identidade pelo trabalho. Na perda da identidade para o trabalho reside um dos pontos cruciais da precarização, pois nesse caso não há um sucessor para o trabalho [e sua falta] no papel do “grande integrador”, que nas sociedades industriais e nas classes populares tem grande influência sobre a integração familiar, política e social. Nesta situação, os indivíduos são considerados como supranumerários, são pessoas “não empregadas”, que não mais se adaptam às condições de trabalho.

Após grande tempo de afastamento e em face das impossibilidades de reingressar no mercado, principalmente após exaustivas tentativas efetuadas, quer por requalificações quer por motivações pessoais, estes indivíduos perdem aquela “identidade para o trabalho”, e passam à situação de total e mais completa marginalidade com relação ao sistema de produção. Mesmo com essas alterações em curso, a sociedade capitalista moderna se estabeleceu e ainda permanece sob a forma de uma sociedade salarial que, ainda conforme Castel:

(...) é uma construção histórica que sucedeu as outras formações culturais; não é eterna. [...] a sociedade salarial é o alicerce sociológico em que se baseia uma democracia de tipo ocidental, com seus méritos e suas lacunas: não o consenso, mas a regulação dos conflitos; não a igualdade de condições, mas a compatibilidade de suas diferenças; não a justiça social, mas o controle e a redução da arbitrariedade dos ricos e dos poderosos; não o governo de todos, mas a representação de todos os interesses e da apresentação para o debate no cenário público (1998, p.580).

Os principais reflexos sociais da excessiva racionalização do trabalho resultante dos novos modelos e sistemas econômicos são as novas formas de exclusão, baseadas em sistemas de contratação – agora fundamentados na terceirização, na subcontratação e parcialização do trabalho – através de processos sistematizados de seleção dos mais habilitados para as tarefas disponibilizadas pelo sistema. Estes sintomas são verificados principalmente nas sociedades menos estruturadas, refletindo-se em elevação significativa das taxas de desemprego.

No Brasil, os sinais da desestruturação do mercado de trabalho se mostraram mais evidentes a partir dos anos noventa, de tal forma que apenas 20% das ocupações geradas entre 1989 e 1995 eram assalariadas, sendo 30% sem remuneração e 50% do tipo “conta-própria” (POCHMANN, 1998, p.12). As demais formas de precarização de emprego (englobando o trabalho sem registro, subemprego e trabalho parcial) também foram expandidas significativamente, passando de 32% da PEA (população economicamente ativa) em 1988 para cerca de 38% em 1995, sendo o setor terciário responsável pela

expansão das ocupações no segmento não organizado (com 90% dos postos criados nesse intervalo) e ainda expansão relativa das ocupações urbanas.

As implicações destas novas relações sociais ocorridas nesse mercado de trabalho em constante transformação provocam em profissionais já formados e aos em formação, uma desagradável sensação íntima de perda de identidade para o trabalho, pois como o período das certezas se esmaece continuamente dando lugar aos tempos de incertezas, o porvir, antes perfeitamente delineado, passa a representar desafios para os quais não foram devidamente preparados, uma vez que a educação, como um todo, estava inexoravelmente imbricada com o mercado.

É importante notar que as corporações exercem seus atributos baseados na racionalização exacerbada e, ao permitirem a elevação do nível de escolaridade apenas dos indivíduos que ainda ocupam postos-chave dos processos industriais, comerciais e produtivos em geral nos quais se acham inseridos, passam a implicar uma instrumentalização do ensino, como meio de atender a essas demandas de mundo do trabalho e à lógica de mercado.

Deslocando nosso olhar para os reflexos destas modificações na esfera do ensino superior, vemos que as metodologias de ensino aplicadas na maioria dos cursos ainda permanecem baseadas nas teorias pedagógicas mais tradicionais com relação ao erro, que valoram positivamente os acertos e negativamente os erros. Esta visão simplificadora e reducionista tem contribuído para o fracasso escolar e feito com que inúmeras possibilidades de construção de conhecimentos tenham sido estancadas, levando tanto alunos<sup>6</sup> quanto professores a

<sup>6</sup> O termo “aluno”, usualmente empregado para designar a pessoa que recebe instrução de algum mestre ou mestres ou o estudante, conforme Ferreira (1999, p.110), deriva da expressão do latim *alumnus*, que primitivamente significava “criança que se dava para criar”. Este termo recebe uma interpretação interessante apresentada pela Profa. Dra. Terezinha Azerêdo Rios em palestra proferida em 2003 para professores da PUC-Campinas (promovida pela Pró-Reitoria de Graduação), para quem, aluno derivaria da expressão em latim *alumen*, que significaria “sem luz; desprovido de luz”, ou ainda “ser sem luz” quando empregada em referência à uma determinada pessoa. Esta interpretação nos parece compatível com a origem citada pelo Prof. Aurélio e nos causou grande impacto pessoal, na medida em que qualificar os estudantes como “seres sem luz” nos pareceu extremamente incorreta e humilhante, aproximando-se em muitos aspectos, de posturas de dominação e subalternidade com as quais não concordamos, razão pela qual passamos a evitar o uso desta designação, com preferência para seus sinônimos.

situações de tensões internas e externas incompatíveis com as finalidades preconizadas para a educação. Refletindo sobre a existência de possibilidades de superação do paradigma educacional atual, nos perguntamos como poderíamos utilizar pedagogicamente as situações de erro, não só para superá-las como também delas extrair condições mínimas de viabilizar ao estudante alcançar o crescimento almejado e/ou possível naquele dado momento, evitando o estigma do fracasso. Ou, sob outra forma, porque não podemos aprender e ensinar a partir dos e com os erros, ao invés de simplesmente “punirmos” os que erram? Afinal, avaliamos para quê?

### **Avaliação Versus Erro**

Nestes tempos de incertezas decorrentes das crises dos diversos paradigmas econômicos e sociais geradas pelo modelo de acumulação flexível vigente - de caráter eminentemente individualista e fragmentado em sua essência, vemos que as pressões advindas do mercado de trabalho se dirigem também para as áreas da educação. Baseado na lógica efficientista, o modelo neoliberal visa implantar, através de múltiplas formas e sistemas burocráticos e normatizadores, a mercadificação total do ensino. Para este modelo, o erro é uma situação problemática, desgastante e improdutiva, e por causar ônus para a estrutura educacional, usualmente implica a exclusão do indivíduo causador da distorção, revelando nesta hora a face perversa do modelo: a avaliação praticada não é voltada para a inclusão, ao contrário, visa a eliminação das distorções do modelo “matemático” a que a educação foi transformada pelo mercado, ou seja, ela se tornou na prática, altamente excludente.

Uma das primeiras ações pedagógicas dos professores, independente do nível de ensino ao qual se dedica (e sem dúvida uma das mais presentes, ativas e controversas em toda sua vida docente), é a prática da avaliação, e ao deparar-se com uma situação de erro, o professor

é instado pelo sistema, a punir o educando com um grau inferior de valor, ou seja, uma nota baixa. Não podemos reduzir a situação de avaliação e toda sua significação pedagógica, psicológica, emocional e social, apenas à nota, permanecendo o estudante na mesma situação em que se encontrava antes da avaliação realizada, agora com o estigma de fracassado.

Avaliação abrange aspectos conceituais, filosóficos, políticos e éticos. Assim, devemos pensar em ensino e avaliação de maneira prospectiva, de modo a fomentar adultos mais fascinados com a aventura do conhecimento, e que desfrutem da escola e dos conhecimentos nela veiculados como algo a ser superado continuamente, alavancando a qualidade de vida social, que deve ser construída na luta por todos nós. Neste sentido, entendemos avaliação como sendo um processo contínuo e cumulativo de análise do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais ou pontuais.

É preciso estar claro que avaliação envolve a busca das inúmeras e dinâmicas relações do comportamento humano e não admite conceber o indivíduo de forma abstrata, desvinculado das relações concretas de sua existência e do lugar que ocupa em determinado modo de produção em momento histórico. Se os determinantes históricos, por exemplo, legais, criam limites objetivos para as ações humanas, é preciso considerar que, em contrapartida, a própria história é uma construção humana, e somente pela atividade dos homens pode permanecer estagnada, retroceder, ou, ao contrário, ser superada.

Avaliação é um processo que faz parte de nosso cotidiano, visto que consciente ou inconscientemente estamos julgando, emitindo juízos de valor, tomando partidos das diferentes situações que a vida se nos apresenta, parecendo-nos claro o papel decisivo que a avaliação assume no processo ensino/aprendizagem. O entendimento entre teoria e prática deve valer para o estudante assumir o significado que se estabelece na relação entre os motivos e as finalidades de sua realização escolar.

Para ser significativa, a construção do conhecimento, ao envolver a relação teoria/prática, deve ser realmente representativa de algo relevante que se inicia pelo domínio dos conhecimentos básicos e fundamentais, e prossiga pela articulação da escola com o mundo do trabalho em sua dimensão real e concreta, por ser este mundo a expressão das condições de subsistência dos estudantes, sejam eles trabalhadores ou não. Ou seja, o conhecimento não pode ser visto como algo pronto e acabado, fixo e imutável, produzido externamente por terceiros e trazido para simples absorção nas classes, usualmente designado de transmissão de conhecimentos. Ao contrário, o conhecimento é um processo, resultado das interações das diferentes interpretações de compreensão e de concretização do mundo (ANASTASIOU, 2003).

No entanto, tendo como princípio básico a transmissão de conhecimentos, o sistema de avaliação preconizado nas escolas acaba por se constituir um instrumento de controle, tanto da qualidade do desempenho do aluno em nível cognitivo, quanto da qualidade de seu ajustamento às normas de convivência estabelecidas pela instituição em conformidade com o modelo social que defende (SORDI, 1995).

Ao modificar o paradigma da avaliação, ultrapassando aquele tradicional e classificatório, e adotar aquele problematizador e voltado para a formação do estudante em termos de aprendizagens significativas e duradouras, o erro deixa de ser apenas uma resposta a ser analisada e passa à condição de uma questão desafiadora que o estudante apresenta ao professor. Isso inicia um amplo questionamento do ensino, fazendo com que o olhar do professor seja redirecionado não mais apenas ao objeto de estudo, mas ampliado para o contexto e para o processo a ser construído. Esta modificação é sumamente importante, na medida em que **se avalia para formar e não para punir.**

Adotar uma concepção de ensino como esta, voltada para a educação problematizadora, faz com que a universidade estimule o aprendizado, e proporcione a formação ética<sup>7</sup> e humanizada de um profissional generalista, gerando um novo entendimento do sentido sobre a prática educacional, de forma a estabelecer junto ao “estudante” – agora encarado como um profissional em formação – uma nova postura ética<sup>8</sup>, tanto sob o aspecto educacional quanto profissional.

Ora, a avaliação que se processa é sobre homens e, assim, deixa entrever nossa própria concepção deles, define hierarquicamente quem tem o poder de “julgar” uma pessoa ou um produto como superior ao outro. Define qual é o conhecimento e quem tem o direito de conhecer. Isto reflete a estrutura de nossa sociedade e as formas de relações sociais existentes na mesma. A avaliação também é a maior evidenciadora do processo pedagógico que está em curso em determinada instituição de ensino, pois, acima de tudo, avaliação é, entre os elementos que constituem o processo de ensino, aquele que melhor retrata uma concepção teórica de educação que, por sua vez, traduz uma concepção teórica de sociedade. O sistema de avaliação adotado por uma instituição escolar é o retrato mais fiel, verdadeiro retrato sem retoques, do sistema de valores que norteia os rumos e opções que tal instituição estabelece e que busca inculcar em sua clientela. Na visão de Woods:

Necessitamos de ensino criativo. A literatura está cheia de exemplos de tédio e de ineficácia do ensino feito pela “transmissão de conteúdos”, pesado e rotineiro, levado a cabo por professores arregimentados “como cavalos, todos a correrem na mesma pista

<sup>(7)</sup> Estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente a determinada sociedade, seja de modo absoluto.

<sup>(8)</sup> Apenas assim, por exemplo, a prática da “cola” sistematizada e tão profundamente arraigada no alunado poderá gradativamente ser substituída por novos conceitos de ética baseados na lógica da construção de conhecimentos, com o deslocamento do eixo avaliativo não mais para a simples obtenção de notas (como atualmente se vê nas escolas, notadamente classificatórias e certificadoras), para aquele voltado para a emancipação e da formação cidadã, altamente comprometida com a ética social.

e à mesma velocidade". Há tantos fatores diferentes, emergentes, variáveis e contraditórios no ensino, que todas as abordagens são necessárias, e não podemos encerrarmos em numa atitude conformista (1995, p.150).

Há que se modificar o pensamento usual de avaliação enquanto instrumento destinado a mensurar meramente a capacidade de memorização de conteúdos por parte dos estudantes, para o voltado para uma avaliação processual. Por ser posta em prática fundamentalmente pelos professores, para que possa ser modificada com a introdução de novos conceitos pedagógicos, ou para que seus paradigmas vigentes mais internos possam ser superados, entendemos ser necessária a participação do docente na co-criação destes novos processos e matriz espacial de construção de conhecimentos.

Somente poderão ser implementadas novas propostas no momento em que houver disposição e condições para a desconstrução das antigas formas de avaliação, e entre as ações que objetivam a melhoria da qualidade do ensino, destacam-se as voltadas para a compreensão dos significados do erro, e para a capacitação docente.

A participação e o engajamento dos docentes em processos desta natureza são decisivos para a melhoria da qualidade do ensino e para a prática educacional na perspectiva de viabilizar um ensino capaz de responder aos desafios de uma sociedade submetida a constantes e inexoráveis processos de aceleradas mudanças. Para tanto, devemos estimular o professor deste novo milênio no sentido de requalificar sua preparação para orientar e mediar o ensino/aprendizagem dos estudantes, comprometendo-se com o sucesso destes, assumindo e trabalhando a diversidade entre eles, estimulando práticas coletivas investigativas e trabalhos em equipes, fomentando a compreensão da dimensão ética na construção do saber, enfim, tornando-o consciente que sucesso ou fracasso em aprendizagem não se resume apenas ao saber-fazer do professor, mas que há outro elemento fundamental, que é o aluno.

## Entendendo o Erro

Buscando melhor entendimento sobre o que leva o estudante ao erro, nos aproximamos de um dos componentes que entendemos ser importante para a educação, representado pela motivação. Implicando ambos os sujeitos da ação – aluno e professor, mas nem por isso devidamente valorada – a motivação é, genericamente, compreendida como sendo aquilo que move uma pessoa em determinada direção ou objetivo, que põe em ação os mecanismos pessoais que a faz adotar um determinado curso ou mesmo mudá-lo.

Composta por conjunto de fatores ou processos psicológicos, a motivação está presente em todas as ações humanas, levando o indivíduo a adotar uma alternativa perante fatos da vida cotidiana, escolher atitudes a serem tomadas e, mais no âmbito educacional, prestar atenção, estudar e realizar as tarefas escolares ou mesmo estabelecer sua persistência, responsável pela superação não só dos obstáculos – e fracassos – mas também das demais variáveis sociais que o impelem a abandonar ou alterar os rumos inicialmente imaginados.

A compreensão da importância da motivação nos remete diretamente à figura do professor, cujo papel em classe, mais do que remediador (ou seja, de atuar para que sejam recuperados os estudantes desmotivados e ainda reorientados aqueles portadores de alguma forma de motivação reduzida), é também de avaliador para que sejam identificadas as condições negativas de ensino (entre as quais destacam-se a apatia, o tédio e a ansiedade desreguladora), possibilitando-o adotar medidas para desenvolver e incentivar a motivação pró-ativa e positiva dos estudantes, qualquer que seja o nível escolar de sua atuação.

A motivação do aluno em sala de aula resulta de um conjunto de medidas educacionais, que são certas estratégias de ensino ou eventos sobre os quais todo professor tem amplo poder de decisão (BZUNECK, 2001a, p.27).

Uma vez que a motivação desempenha papel preponderante nas condições gerais para



que os estudantes obtenham sucesso na tarefa educacional, os professores, por serem o centro deste processo, devem buscar identificar sua presença e as nuances estabelecidas por eles, colaborando para que a motivação ecloda de maneira natural e clara, tanto em nível individual quanto coletivo. Para tanto, os professores, conforme as peculiaridades de cada contexto específico, podem utilizar variadas técnicas de ensino, preferencialmente com a criatividade e flexibilidade necessárias, haja visto o caráter imprevisível das inúmeras situações em classe.

É natural que face às inúmeras interações e retroações que caracterizam o fenômeno da educação, não haja como elencar receitas preestabelecidas, mas, de maneira geral, podem ser evidenciadas condições sob as quais a motivação interfere nas atividades educacionais, de forma a auxiliar em sua identificação e valorização. É importante entender que a motivação é composta de dois conjuntos de fatores e/ou partes distintas, que convivem entre si nem sempre de maneira harmônica, denominadas "motivação intrínseca" e "motivação extrínseca".

A motivação intrínseca pode ser compreendida como sendo a capacidade natural dos seres humanos em envolver o interesse do indivíduo, incitando-o a empregar suas capacidades, no sentido de alcançar e superar desafios propostos. Representando significativo elemento motivacional, catalisador de intenções pessoais e propulsor da aprendizagem, da adaptação e dos crescimentos nas competências que caracterizam o desenvolvimento humano, a motivação intrínseca, mesmo tendo características fortes e persistentes, normalmente se apresenta com grande vulnerabilidade em relação às forças e condições ambientais comumente sancionadas. (GUIMARÃES, 2001, p.38). Entre as necessidades psicológicas inatas destacadas como determinantes da motivação intrínseca e apontadas pelas teorias recentes – as quais demonstram que a satisfação de uma necessidade psicológica produz uma sensação de bem-estar ao indivíduo, colaborando com o funcionamento do organismo – estão: a necessidade da competência; a necessidade de

autonomia ou autodeterminação; e a necessidade de pertencer ou de se sentir parte de um contexto.

Não há como negar que um estudante (e/ou professor, e/ou profissional, etc.) motivado intrinsecamente apresenta melhor nível de concentração, por vezes perdendo a noção do tempo decorrido e relegando os problemas cotidianos e eventos de outras naturezas para planos de interesse igualmente menores, resultando em pequena ou quase nenhuma pressão negativa que cause interferência no desempenho proposto. Com relação ao sucesso ou fracasso da ação, o indivíduo com motivação intrínseca em níveis elevados usualmente tende a refletir sobre os rumos de suas atividades e busca corrigir as eventuais falhas ocorridas no percurso, podendo ser entendido que estas o instigam a persistir na ação inicial, ou seja, o fracasso não é encarado como algo passível de punição, mas sim de conhecimento, e de reconhecimento dos erros no sentido de correção de rumos e/ou de estratégias.

Organicamente, os seres humanos apresentam poucas qualidades ou habilidades inatas para sobreviver no meio ambiente. Assim, a motivação intrínseca desempenha papel importante ao estabelecer uma força motivacional voltada para impelir o indivíduo, desde o nascimento, na direção de desenvolver suas capacidades, habilidades e competências para interagir satisfatoriamente com o meio exterior (motivação de competência).

A dominação de determinada habilidade ou competência traz, de forma inerente, uma satisfação pessoal (qualificada, portanto, de emoção positiva) e um sentimento de eficácia. Mas, satisfeita a necessidade da competência, esta atividade passará a ser realizada daí em diante já apenas como atividade meramente instrumental (ou meio, e não mais como atividade-fim), portanto, desprovida dos sentimentos valorativos que a impregnavam enquanto não atingida.

A necessidade de autonomia ou autodeterminação é aquela que faz com que a pessoa aja de forma intencional com o objetivo de produzir alguma mudança, e assim, os hábitos

são aprendidos para serem utilizados na ação e os conhecimentos são aprendidos para guiar uma ação. Nas situações em que hábitos e conhecimentos são satisfatórios e conduzem à combinação com a motivação, o sujeito se percebe como origem, e que foi a causa da mudança desejada, momento em que os indivíduos com tais características sejam denominados de “origem” ou como tendo o *locus* de causalidade interno. Este indivíduo “origem” é dotado de fortes sentimentos de causação pessoal e atribui às suas próprias ações, a obtenção das mudanças em seu contexto, o que o leva a apresentar comportamento intrinsecamente motivado, fixando novas metas pessoais, demonstrando seus acertos e dificuldades, e principalmente planejando as ações necessárias para viabilizar seus objetivos após avaliar adequadamente seu progresso. Ao contrário, a percepção por parte do indivíduo que o *locus* da causalidade é externo – e, portanto, implica na interferência com sua causação pessoal por outro agente ou objeto – leva a pessoa a perceber-se como “marionete”, resultando em sentimentos negativos ligados ao fato de “ser guiado externamente”. Ao gerar sentimentos de ineficácia e fraqueza, esta percepção o afasta das situações de desempenho, e acarreta o precário desenvolvimento das habilidades que possibilitariam uma melhor interação com o ambiente situacional.

Outra necessidade psicológica inata ligada à motivação intrínseca diz respeito à percepção de pertencer ou fazer parte, ou seja, de estar envolvido emocionalmente com pessoas relevantes para a realização de determinada ação ou evento, gerando segurança e vínculo efetivo nas relações interpessoais. Pesquisas demonstram que estudantes seguros em relação aos seus pais e professores, ou seja, com suas relações interpessoais básicas situadas em níveis emocionais estáveis, sentem-se melhor a respeito de si mesmos, o que os leva a aceitar de maneira mais positiva e suave os resultados acadêmicos negativos e que representem fracassos, pois são mais autônomos e mais envolvidos com a aprendizagem.

A compreensão destes fatores motivacionais intrínsecos nos leva então a entender porque diversos estudos indicam que, de maneira geral, a motivação dos estudantes nas escolas não é preponderantemente intrínseca, fato este que não deveria causar espanto na medida em que as escolas não priorizam essa orientação, preocupando-se apenas com a transmissão de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades, na avaliação do desempenho através de notas pontuais, ou seja, com ênfase aos motivadores externos, entre outros.

Já estes motivadores externos, por outro lado, estão ligados à motivação extrínseca, que é entendida como sendo aquela derivada da necessidade de responder a estímulos externos à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas, tanto sociais, como materiais ou reconhecimento, ou para demonstração de habilidades e competências, visando atender pressões ou interações de outros indivíduos do grupo social. Em ambiente educacional, nota-se que um estudante movido pela motivação extrínseca acredita que seu envolvimento na tarefa proposta pelo professor poderá resultar, por exemplo, elogios, notas, prêmios, ou pelo menos, o ajudará evitar problemas (GUIMARÃES, 2001, p.46).

É interessante notar que embora os projetos pedagógicos das IES usualmente apresentem propostas para a formação de um profissional crítico ao final do curso, há inúmeras contradições, pois para tal, o final desta vivência extrinsecamente motivada (curso, disciplinas, notas, etc.), deveria coincidir com o início de atividades intrinsecamente motivadas, ou seja, o estudante buscaria agora compreender o mundo que o cerca, destituído das preocupações com notas, diplomas ou outros fins externos e desta forma, poder se colocar criticamente em relação aos fatos que o cercam, sem ser manipulado, o que nem sempre ocorre, em função da profundidade e da complexidade das relações estabelecidas no período escolar.

Considerando as experiências de aprendizagem propiciadas pela escola como sendo extrinsecamente motivadas, como de fato ocorre

em sua maioria, pode-se entender a sensação de alívio informada pela grande maioria dos egressos de cursos superiores (quer pela conclusão, quer pela evasão), os quais se referem exatamente à liberdade com relação as regulações e principalmente as pressões e manipulações dos professores, além das decorrentes dos livros e das demais atividades escolares pertinentes. Se há esta sensação de alívio, isto significa a ocorrência de situações de elevada pressão negativa geradoras destes fatores motivacionais, levando-nos a buscar respostas para novas perguntas: porque os estudantes realizam uma tarefa ou participam de uma aula? Porque permanecem ainda vinculados às IES?

Em termos motivacionais, podemos entender que as regulações são as grandes responsáveis pela decisão de permanecer em aula. Assim, “posso ter problemas se não o fizer”, certamente diriam inicialmente os estudantes, indicando o estabelecimento da “regulação externa” e a existência dos seus controles e de reguladores externos. Em nível seguinte, no caso de “regulação introjetada” (ou seja, aquela já interna ao estudante e que não necessita da presença concreta dos controladores externos, mas que permanece separada dos propósitos ou desejos do próprio indivíduo), o aluno passa a dizer: “vou me sentir culpado se não o fizer”, ou seja, ainda há uma coerção imposta pelos incentivos externos ao evento.

Em termos de “regulação identificada”, a regulação e o comportamento são percebidos e aceitos pelo sujeito como de origem pessoal, momento em que afirma: “envolvo-me porque acho importante fazê-lo”, demonstrando que a obtenção ou não do sucesso independe da ação, que será realizada apenas para satisfazer as necessidades do agente externo (no caso a escola), mas com a valoração colocada pelo sujeito da ação. Já em nível mais elevado do desenvolvimento pessoal, ocorre a chamada “regulação integrada”, que se refere ao caráter autônomo e autodeterminado da motivação extrínseca, no qual as pressões ou incentivos externos são percebidos como fonte de informação sobre as ações importantes a serem cumpridas e não apenas como coerção.

E como devem proceder os docentes para estimular o alunado, para reativar os laços de interesse no sentido que haja uma participação mais efetiva na construção dos conhecimentos e nas aulas efetivamente ditas? Como utilizar o erro como estratégia pedagógica que possibilite incentivar os estudantes com dificuldades a não perder o interesse dos mais avançados? Como vencer a apatia e a alienação de grande parte dos estudantes?

Não existem receitas prontas, e as alternativas são variadas e obviamente dependem de cada situação, de cada contexto em que se encontram e para os quais foram estudadas. No entanto, podemos localizar entre os motivadores do comportamento humano aqueles que em geral se revelam mais “potentes” ou com maior possibilidade de retorno. Nesta categoria está a proposição de “metas” e propósitos que a pessoa tenha a atingir, pois possibilitam estabelecer um direcionamento básico de suas ações para as mais variadas metas estabelecidas mentalmente. É importante ressaltar que todos os estudos devem considerar que o fenômeno educacional é altamente complexo e histórico, carregado de referenciais sociológicos e culturais, não sendo, portanto, correto o tratamento isolado do contexto em que se acha inserido, de suas particularidades, singularidades e diferenças. Ainda Bzuneck lembra que:

O referencial teórico da moderna teoria de metas é sócio-cognitivista, por acolher tanto elementos originários do cognitivismo como por considerar relevantes as influências de natureza sócio-ambiental em seu desenvolvimento, manutenção ou mudança (2001b, p.59).

Autores modernos reconhecem, de maneira geral, a existência de dois grupos de metas de realização, englobadas nos clássicos “metas aprender” e “metas performance”. Estudantes ligados às “metas aprender” entendem que o sucesso da empreitada escolar consiste na melhoria do nível dos conhecimentos e habilidades, no domínio do conteúdo com inovação e

criatividade, e têm convicção de que os resultados positivos dependem maximamente de esforço próprio, sob seu controle. Este tipo de estudante, frente ao fracasso ou insucesso, tem reações positivas no sentido de considerá-los como inerentes ao processo de aprendizagem, ou seja, com etapas que demonstram a necessidade da adoção de novas estratégias para correção dos rumos inicialmente tomados. Assim, podemos entender que as orientações de ensino voltadas para “meta aprender” têm sido associadas a estudos de maior profundidade, fruto de maior esforço e dedicação por parte dos estudantes, que, de certa forma, resulta em elemento complementar e facilitador da motivação intrínseca, sem, no entanto, representar a obtenção efetiva de maiores notas em provas realizadas para fins específicos dos estudos.

Já os estudantes voltados às “metas performance” tendem a medir cautelosamente suas chances de sucesso antes de empreender alguma tarefa, e são usualmente ligados à aprendizagem superficial. Em havendo fracasso, entendem ser fruto de sua falta de capacidade e apresentam emoções negativas (vergonha, raiva, alienação), o que os levam a considerar por vezes, ser mais prudente evitar esforços diante de certos desafios. Mostrar-se perante o grupo como minimamente capaz, ou pelo menos como “não incapaz”, essa é a maior preocupação do estudante envolvido pela meta performance, posicionamento este que de certa forma pode compensar a ausência da meta-aprender. Mais recentemente, esta última passou a ser subdividida em duas, denominadas “meta performance aproximação” e “meta performance evitação”, permanecendo as características básicas em ambas.

Sem nos alongarmos no assunto e de forma resumida, a orientação no sentido da “meta performance aproximação” tem proporcionado melhorias no desempenho do grupo em termos de notas, mas os conhecimentos são trabalhados de forma superficial e são frutos de apenas algum esforço e dedicação dos estudantes. Em contrapartida, no caso dos estudantes com “meta performance evitação”,

são associadas a alienação, baixa persistência e dedicação aos estudos, pouco esforço e prejudicial tanto à motivação intrínseca quanto ao desempenho em termos de notas. Em grupos de estudantes em curso superiores, este tipo de comportamento passou também a ser associado à “meta de alienação acadêmica” ou de “evitação do trabalho”, característica de estudantes que não têm por objetivo nem aumentar sua competência nem demonstrar capacidade, mas sim, apenas e tão somente executar as tarefas escolares com o mínimo de esforço, de forma apagada e sem chamar a atenção, situação na qual parecem apenas voltados à obtenção de certificação, garantindo sua auto-estima em ambientes fora da escola. Bzuneck constata que:

Um recente estudo canadense com uma grande amostra de universitários concluiu que os melhores resultados de desempenho e de emprego de estratégias cognitivas eram de alunos fortemente orientados ao mesmo tempo para ambas as metas de aprender e de performance, no seu aspecto de aproximação (2001b, p. 67).

Pensando sob esta ótica, vemos que a motivação do estudante em geral está relacionada a um tipo de meta de realização, que corresponde a um conjunto de cognições ou esquemas mentais envolvendo propósitos, crenças, atribuições e percepções que, por sua vez, levam a decisões comportamentais e a reações afetivas. Cada meta de realização representa, portanto, uma razão específica para o estudante aplicar esforços em determinada ação ou atividade, ou ainda redirecioná-los para a busca de outros, ou seja, embora com certa estabilidade, as metas são orientações que podem ser alteradas em razão das condições ambientais de sala de aula.

Diferentemente de habilidade ou conhecimento, passíveis de construção individual por meio de treinos ou de instruções, a motivação pode ser objeto de socialização por meio de estratégias de ensino, uma vez que o ambiente instrucional no qual o estudante se acha inserido se torna em um forte influenciador de seu envolvimento com a aprendizagem. Para tanto,

os parâmetros educacionais sob controle direto do professor – pressupostos, metodologias, processo de avaliação, limites, entre outros – deverão ser perfeitamente evidenciados aos estudantes, uma vez que são particularmente relevantes para sua socialização visando assumirem algum tipo de orientação motivacional. É o momento de uma posição muito clara por parte do educador, pois, por exemplo, como se pode esperar que os estudantes se animem para realizar um determinado trabalho, exame ou tarefa, e ainda que persistam em fazê-los ao longo do ano letivo, se os professores salientam apenas os aspectos negativos dos mesmos, ou ressaltam as inúmeras penas a que estarão sujeitos os que errarem ou não cumprirem com os objetivos propostos?

O erro pode contribuir positivamente para o processo de ensino-aprendizagem, desde que se modifique a atitude de condenação do aluno como único culpado pelo erro, e que se faça um tratamento preventivo dos erros. Quando um aluno comete um erro, ele expressa o caráter incompleto de seu conhecimento. Esta é, na verdade, uma oportunidade de o professor ajudá-lo a adquirir o conhecimento que lhe falta, ou levá-lo a reconhecer porque errou (PINTO, 2000, p.54).

## A Melhoria da Qualidade do Ensino e a Capacitação Docente

A aprendizagem é sabidamente, um processo de desconstrução/reconstrução continuada, isto é, ao serem estimuladas e implementadas novas construções de conhecimentos, ocorrem retroatuações sobre os sujeitos do fenômeno educacional, tornando o processo permanentemente construído, avaliado e reconstruído. Nestes movimentos, devem ser usados todos os espaços e tempos que instiguem e favoreçam estas situações, possibilitando sua retroatuação, sem limitação a paradigmas rígidos.

O professor deve assumir-se como eixo principal da qualidade da educação, de forma a

desempenhar papel de orientador, entendendo que a educação é um processo, e acima de tudo, continuado. Esta nova interpretação da educação nos remete a novas formas de ação, pois, a educação, entendida enquanto processo, é fundamentalmente formativa no sentido da reconstrução humana e não apenas ação ligada ao treinamento e à instrução, termos estes que indicam a influência “de fora para dentro” e “de cima para baixo”. Ao contrário, **formação enquanto processo** entende o aluno como ponto de partida e de chegada.

É importante ressaltar que nenhuma profissão apresenta maior desgaste do que a do professor, uma vez que se estabelece sobre a própria lógica da desconstrução e reconstrução do conhecimento, conhecimentos estes afetados pela rápida inovação aplicada pelas necessidades do mercado, cuja lógica atual é a adoção de critérios de flexibilização e de velocidades de modificações infinitamente superiores à das instituições de ensino, em termos instrumentais. Assim, vemos que um professor mal preparado, desatualizado e desmotivado – independentemente da qualidade da remuneração – também contribui em direção contrária, ou seja, para a pioria da qualidade da educação.

Qualidade formal significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento. Qualidade política, quer dizer a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer a história, diante dos fins históricos da sociedade humana. É condição básica da participação. Dirige-se a fins, valores e conteúdos. A qualidade dos meios está em função da ética dos fins. A qualidade dos fins depende da competência dos meios (DEMO, 1995, p.14).

A aprendizagem do aluno – razão fundamental do sistema educacional – depende intrinsecamente, em termos de fatores externos, da presença de um professor dotado de qualidade formal, técnica e política, que configura o contexto social da aprendizagem, e dotado de compromisso pedagógico, isto é, consciente de que sua ação principal reside na viabilização de condições

para que o aprendizado de estabeleça, mediante a implementação de uma rede de comunicação que articule as relações professor → aluno. O que se pretende é a aprendizagem, e não somente o ensino, a formação, e não somente a informação. Ao contribuir para a formação, possibilita-se a transformação do indivíduo e sua inserção cidadã na sociedade.

O professor é aquele profissional que, em função da própria especificidade de seu trabalho, traz aos estudantes, no bojo de suas atividades, valores sociais de alta significação, envolvendo a cultura, a tradição, novas estruturas e formas de pensamentos e visões de mundo. Suas ações inexoravelmente repercutem e retro-atuam sobre todos os integrantes do fenômeno educacional, apontando para novos aspectos da realidade e, sobretudo, para outros valores não necessariamente de ordem econômica. O professor participa da formação do “projeto de vida”<sup>9</sup> de seus educandos, uma vez que há um horizonte maior na pessoa e nas atividades do professor, que por permanecer imerso no fenômeno educacional, de certa forma se comporta também como sujeito e objeto da sua própria ação. Além de ter esse horizonte maior para sua atividade, o professor tem também formas de ir realizando-o no cotidiano do trabalho em sala de aula, por meio das mediações pedagógicas.

Se o professor compreender porque o aluno erra, poderá planejar um ensino eficaz. Não se trata apenas de sancionar o erro, mas sobretudo de adotar outros tipos de intervenção, capazes de atingir todo o grupo-classe, tendo em vista o progresso do aluno e, conseqüentemente, a superação dos erros. Portanto, diagnosticar e corrigir os erros não é suficiente para a melhoria do ensino. Os erros contêm um potencial educativo que precisa ser mais bem explorado, não só pelos professores como também pelos próprios alunos. O ato de explicar e dar

sentido a seus próprios erros é uma atividade altamente estimuladora e provocativa para os alunos (PINTO, 2000, p.151).

Devemos ainda estabelecer condições para que a autocrítica seja uma presença constante nas ações pedagógicas, para que o professor entenda a diferença entre a informação (dado obtido) e o conhecimento (é a informação criticada).

O professor deve compreender que ele é, na realidade, um dos principais coadjuvantes presentes na construção do projeto de vida de seus alunos, ao lado dos demais agentes do meio social que ele convive: família, igreja, clube, grupo social, etc. Assim, suas visões de mundo e representações sociais estarão sendo continuamente objeto de críticas por parte dos estudantes, mas sempre provocando ou possibilitando assimilações conceituais.

O entendimento de sua situação de coadjuvante e de facilitador faz com que o professor criativo se integre efetivamente ao processo de construção dos conhecimentos, e não apenas permaneça como elemento meramente explicativo-formal, uma vez que “*explicar não basta para compreender... explicar é utilizar todos os meios objetivos de conhecimento, que são, porém, insuficientes para compreender o subjetivo*” (MORIN, 2000a, p.51). Colocando-se nesta posição de proporcionar condições mais adequadas para que haja o estabelecimento das relações subjetivas, o professor estará potencializando as formas de auxiliar no desenvolvimento dos alunos através de suas explicações de mundo, o que vai além dos conteúdos específicos disciplinares, corroborando na formação cidadã dos estudantes.

Podemos entender que existem condições objetivas e condições subjetivas que interferem no fenômeno educacional, participando de esferas distintas de suas ações, mas intimamente ligadas entre si, através das várias formas de relacionamento social.

<sup>9</sup> Projeto, em uma perspectiva dialética, não é apenas a explicitação de finalidades, mas é também competência para ler a realidade, elaborar o plano de ação, colocar em prática e principalmente, avaliar.



Os professores, ao trabalharem dentro de condições objetivas com condições subjetivas, provocam nos educandos a demonstração dos seus valores e representações sociais, por meio de palavras, comandos e relações de poder e, principalmente, por intermédio de símbolos. E sua atuação, embora considerada apenas como facilitador e mediador na construção dos conhecimentos, por ser carregada deste conteúdo simbólico e demais condições subjetivas, deve ser continuamente reavaliada para possibilitar a retroatuação em todos os integrantes da ação.

Entendendo que educar implica a reflexão, a cognição, a complexidade, a transdisciplinaridade e o compartilhar de momentos e ações pedagógicas, vemos que a importância da participação de educadores, em eventos de natureza didático-pedagógica, reside na natureza intrínseca da atuação do docente, ou seja, possibilita que sua compreensão sobre as atividades pedagógicas seja aliviada das angústias naturais relativas às pressões advindas de sua formação técnica de graduação.

Possibilita ainda posicioná-lo face às práticas pedagógicas correntes e inovadoras, além de suas fundamentações metodológicas, e os problemas decorrentes das experiências vivenciadas em outros centros de conhecimentos<sup>10</sup>.

Desta forma, a reflexão sobre novas informações, novos conhecimentos, novas tecnologias, novas posturas, enfim, sobre novas visões de mundo, será em grande parte realizada a partir da apreensão de novos conhecimentos ou da

reavaliação dos anteriormente construídos, e para tanto, se faz necessária a interação profissional - interna ou externa à sua especialidade - visando a formação que, segundo Pinto (2000, p. 14), "*confronte os professores com a produção dos saberes, considerando sempre uma articulação entre a teoria e a prática, (...) resultando do tipo investigativo, na qual não se perdem de vista nem os aspectos pedagógicos nem os científicos, pois ambos são constitutivos do saber profissional.*"

Pensando sob uma ótica social ampla, poderíamos afirmar que o professor deve criar condições para que haja um estreitamento das interações e relações culturais com seus estudantes (algo como "estar sintonizado" com eles), além de outros aspectos relacionais e sociais (crenças, valores pessoais, política da escola, o tempo).

Os estudantes mudam, os professores e as situações também mudam<sup>11</sup>, mas para o professor, mais atento e voltado para a educação em seu sentido mais amplo, resulta que suas percepções quanto às modificações e nuances das novas situações têm que ser as mais exatas e completas possíveis, mesmo que não possam ser compreendidas em sua totalidade. Nesta perspectiva, é interessante a constatação de Behrens:

Existem docentes que ensinam o que nunca experimentaram e, neste caso, não se coloca em questão a qualidade do pro-

<sup>10</sup> Conforme MORIN (2000a, p.95), "*os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações*", e assim, não é apenas "o comparecer" a determinado evento, curso, congresso ou palestras que importa realmente. Ao nosso entender, é também o compartilhar, o escutar, o refletir e, principalmente, a socialização das experiências e vivências com os demais profissionais docentes é que resultam em significativas contribuições para a contínua mixagem de valores, informações e visões de mundo, trazendo benefícios para todos os envolvidos no processo educacional.

fessor, mas a pertinência da proposta a ser desenvolvida com os alunos. (...) Agrava-se a situação quando o professor não tem nenhuma formação pedagógica. Sua atuação docente, normalmente, reflete e reproduz a proposta dos professores que atuaram em sua formação. Em alguns casos, superaram as dificuldades e tornaram-se autodidatas em virtude do interesse e do entusiasmo que os envolve a docência (1998, p.58).

O professor, ao adotar o ensino criativo, além de sua competência técnica e específica, deverá ter capacidade de interagir com o meio ambiente, ou seja, ter adaptabilidade e flexibilidade que, somadas à prontidão de sentidos, intuição e criatividade, possibilitarão sua percepção sobre as modificações em curso ou para a valoração das características desta situação em curso, facilitando o ajustamento de suas ações de forma inter-reativa. Considerando o período ou horário do curso, analisando as especificidades dos estudantes, o contexto da escola, entre outros pontos ou situações, o professor pode – e deve – explorar sua capacidade de jogar com idéias, explorando assuntos, temas e oportunidades, com vistas a atingir o objetivo originalmente contido em sua perspectiva didática e operacional, alterando-a, caso necessário, com estratégias voltadas para a concretização de suas propostas. É verdade que este tipo de ação pode causar certa fragilidade ou angústia, na medida em que não se sabe com clareza, no que vai resultar, razão pela qual o professor tem que estar preparado para qualquer coisa, inclusive para um fracasso. No entanto, os resultados obtidos são maravilhosos e significativos para todos os atores, especialmente para os estudantes.

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa cada ser humano. É preciso restaurá-la de modo que cada um se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. (MORIN, 2000b, p.15).

Se quisermos formar estudantes que possam de alguma maneira, interferir na transformação da realidade para a solução dos problemas de seu tempo, nós, educadores, devemos buscar interferir em nossas realidades e resolver os problemas que aí estão, pois o autêntico professor se entende como partícipe de um movimento maior que articula o passado (tradição) com o presente (engajamento) e com o futuro (projeto). Esta constatação de que os novos conhecimentos trazem ao professor a compreensão da complexidade do mundo o faz assumir a condição de humildade, no sentido de convidar o outro (estudante, colega, etc.) para integrar criticamente a rede de conhecimentos, voltando-se para o fortalecimento dos laços de competência, solidariedade e compromisso com a transformação.

Atualmente, os docentes de escolas superiores se deparam ainda com o problema decorrente da baixa qualidade do aprendizado dos ingressantes, fato este evidenciado em pesquisas efetuadas na área (BARTOLOMEI, 2002), e que, ao nosso entender, representa uma possibilidade de atuação muito importante desses professores, para que o sistema educacional como um todo seja objeto de transformação

<sup>(11)</sup> Constatando que as mudanças aceleradas ocorridas nos últimos anos no contexto social causaram grandes impactos na formação dos professores, principalmente devido ao aumento das exigências com relação ao próprio professor, com surgimento de novas fontes de informação e por outro lado, com significativa e crescente desvalorização social da docência, entendemos que, se por um lado cabe à sociedade a busca da transformação desta situação confusa da docência, por outro lado, o próprio professor deve buscar formas de agir perante os novos rumos, e a participação de eventos pedagógicos e/ou mesmo da sua área de especialidade poderá contribuir para a recuperação de sua situação profissional e da própria formação dos professores. Temos de entender que "o professor que não estuda sempre, não é profissional." (DEMO, 1999, 49).



significativa no futuro, através da retroatuação. Com efeito, professores entrevistados relatam ter se deparado com a “baixa qualidade” do ingressante, causada, ao entender deles, pelo tipo de ensino praticado no curso médio, tanto nos colégios, quanto mais intensamente nos chamados “cursinhos preparatórios” para o vestibular. Isto resulta que grande parte dos ingressantes aparentemente tenha perdido a capacidade de cognição, possivelmente por força dos continuados treinamentos dirigidos apenas para responder as perguntas formuladas nos exames vestibulares, mesmo que sem reflexão ou sem pensar.

Os cursinhos ensinam a responder perguntas e não a pensar, dizem os próprios estudantes. Mas, podemos questionar, à que tipo de perguntas? A resposta é clara e reveladora: às perguntas que vão cair no vestibular!

Essa distorção se torna ainda mais evidente e problemática nas disciplinas básicas dos cursos das áreas tecnológicas, por dependerem de fundamentação matemática com encadeamento de raciocínio e da capacidade de cognição dos estudantes. Após algumas aulas iniciais, eclodem os efeitos dos tempos de treinamento provocados com maior intensidade no ensino médio, causando profundas dificuldades de aprendizagem para o alunado, e de natureza pedagógica para os professores e educadores.

Aliadas, por um lado, a incapacidade de encadeamento das idéias e, por outro, a dificuldade de raciocinar de acordo com uma lógica diferente daquela inculcada por anos a fio durante o curso médio e notadamente nos cursinhos, provocam nos estudantes uma sensação crescente de apatia e alienação, tornando as aulas e as demais atividades pedagógicas em situações de sofrimento e mesmo de repulsa, levando ao fracasso escolar em determinadas disciplinas de maior ênfase ou conteúdo matemático, estigmatizando o aluno pela situação de erro.

Deve ser entendido que o ingressante passou em geral por um período de intensa atividade mental voltada para o sucesso social decorrente do ingresso em uma escola de nível superior e, logo após o início do curso – situação

em que se julgava vencedor – sente-se perdido e desorientado ao se deparar com situações para as quais ele ainda não fora “treinado” – o fracasso, ou seja, se tornou ao mesmo tempo um vencedor/fracassado/perdedor – o que repercute em sua capacidade de inteligência, de interpretação e de cognição, estimulando ou criando condições propícias para o fracasso escolar. É exatamente o inverso do que se pretende minimamente em relação à educação superior, na qual a dimensão estética da educação deve permanecer aflorada e presente, para que o estudante – futuro profissional ora em formação, consiga construir sua matriz de conhecimentos de forma a possibilitar uma atuação prazerosa após o término do curso.

A experiência mostra que é preciso pensar na relação professor-aluno de uma maneira global. O fracasso escolar só tem sentido se [o aluno] está em cheque diante do relacionamento social; mas, se o mau rendimento escolar é acompanhado por um bom desempenho musical, por um bom desempenho técnico ou manual, não é um fracasso humano. Que importância tem se um matemático se dá mal em outra matéria? Se está adaptado, encontrou seu caminho e não concorda com o programa bitulado que lhe foi imposto? Exigir sucesso em todas as matérias simultaneamente é uma aberração (DALTO, 1990, p.151).

### **A Questão das Mudanças: algumas pistas**

Sem pretender esgotar o assunto, vemos que o fracasso escolar é entendido pelos especialistas na área como sendo decorrente de fatores que poderiam ser agrupados em três grupos principais, representados pelos fatores de natureza *psicológica*, *sociológica* e *pedagógica*.

Evidentemente que fatores de ordem sociológica influenciam enormemente o desempenho dos estudantes nos cursos superiores, uma vez que as restrições econômicas, sociais e culturais dos estudantes de classes menos

favorecidas representam suas principais desvantagens, pois acarretam condições menos favorecidas para o desenvolvimento intelectual e de aptidões. Inúmeros são os relatos inclusive de desestímulo ao prosseguimento escolar provocados por integrantes de mesmo grupo social, decorrentes das pressões sociais, levando ao fracasso escolar e posteriormente ao abandono dos cursos.

Os fatores de natureza psicológica, embora não estejam obrigatoriamente ligados às condições sócio-econômicas, têm grande significado para a qualificação do estudante, na medida em que o ambiente familiar com maior grau de estabilidade emocional levam a melhores condições mentais, maior grau de segurança para o estudante, possibilitando, ou não, o seu desenvolvimento pessoal em busca do sucesso e de suas motivações. No tocante aos fatores, de ordem pedagógica, ligados ao fracasso escolar, podemos vislumbrar como significativa a natureza e a qualidade do ensino praticado nas instâncias iniciais da educação do educando, ou seja, a construção possibilitada pelo aparelho educacional até seu ingresso no curso superior. Com efeito, se, ao longo de sua formação inicial nos níveis fundamental e médio, o estudante se deparou com situações de conflitos sociais e psicológicos, de baixa qualidade pedagógica, mantendo contato com professores mal remunerados e desestimulados, com um sistema de avaliação formal e pontual e meramente classificatório, com aparato e equipamentos escolares em condições impróprias ou que não lhe despertassem o prazer em estar presente, o que se poderia esperar em termos de sua formação emocional, afetiva e pedagógica com relação às escolas?

Este é um dos pontos cruciais dos cursos superiores: desenvolver e incentivar a dimensão estética do conhecimento, que possibilitem o estabelecimento de um vínculo mais forte e representativo sob o aspecto motivacional. Para tanto, os educadores e professores precisam sempre se auto-avaliar e capacitar, para se colocarem perante os estudantes sob a condição de efetivos parceiros pedagógicos, de facilitadores

e de incentivadores do crescimento, sugerindo novas abordagens pedagógicas, providas de visão social e crítica dos assuntos que se revelarem polêmicos, ou que apresentem dificuldades de prosseguimento, propondo exercícios ou outras formas de revisão, reformatação, reformulação, re-significação do erro.

O professor universitário tem de re-instalar, no ambiente de ensino, a capacidade de "re-reflexão" com os estudantes. Para tanto, buscar sua re-capacitação na área da docência é acima de tudo, compreender, humildemente, que a educação é um fenômeno social complexo, multidimensional e histórico, que depende, portanto, de todos os atores, que se confundem enquanto os próprios sujeitos da ação pedagógica.

O verdadeiro professor universitário não é aquele que repete o que foi feito, dito e escrito pelos outros. Ele, como professor universitário, é pesquisador e estará gerando novo conhecimento, professando seu pensamento original: sobretudo o professor em Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (D'AMBRÓSIO, 1997, p.99).

O professor terá, doravante, de acentuar suas qualidades de reflexão, criação, pesquisa, inovação, além de ser questionador e crítico, articulador e ético. Em decorrência de suas ações, as opções metodológicas deverão se assentar sob novos pressupostos que privilegiem as relações dialógicas e crítico-reflexivas, que incentivem a visão holística voltada para auxiliar a formação de um profissional competente, ético e cidadão, munido de tecnologias e de capacidade de aprender e pesquisar, bem como de trabalhar em equipes transdisciplinares.

Em relação à formação do novo professor, por ser proposta em termos de qualidade educacional e pedagógica e não mais restrita apenas à especialização tecnológica parcializada, deve ser permitida a criação de espaços coletivos nos quais ele possa discutir, refletir, produzir os seus saberes e os seus valores. Ou seja, uma proposta de capacitação e de formação continuada através de processo participativo propicia

momentos privilegiados para que o professor saia de seu isolamento em sala de aula, desvista-se do manto do saber e de suas relações de poder que subjazem naquela instância, impulsionando-o a discutir com seus pares, suas atuações docentes.

Em um processo de reflexão desta intensidade, ao serem envolvidos profissionais docentes de várias áreas de conhecimento e voltados naquele momento para as situações de natureza pedagógica, possibilita-se implementar ainda novos processos de avaliação, construção, modificação e reavaliação dos referenciais e pressupostos epistemológicos e didáticos compartilhadamente, provocando o docente a compartilhar avanços e sucessos, angústias e dificuldades, que não só o afligem, mas que também a todos nós educadores.

Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre o nosso enraizamento como cidadãos da Terra (MORIN, 2000b, p.61).

## Referências Bibliográficas

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Da visão de ciência à organização curricular. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo e ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Editora UNIVILLE, 2003.
- BARTOLOMEI, Rogério. **Pensando o ensino do futuro com perspectivas humanizadoras**: a engenharia civil como pretexto. Faculdade de Educação UNICAMP. Campinas: 2002. 198p. [Tese de Doutorado em Educação] [s.n. t.]
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In MASETTO, Marcos (Org.). **Docência da Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.
- BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BZUNECK, José Aloyseo e BORUCHOVITCH, Evely (Orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001a.
- BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In BZUNECK, José Aloyseo e BORUCHOVITCH, Evely (Orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001b.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O Dicionário da Língua Portuguesa – Século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- GUIMARÃES, Sueli Édi R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula”. In: BZUNECK, José Aloyseo e BORUCHOVITCH, Evely (Orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Ed. Palas Athena, 1997.
- DALTO, Françoise. **A Causa dos Adolescentes** (do original *La cause des Adolescents*; Éditions Robert Laffont, S.A. Paris, 1988), Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papyrus, 1995.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional. In: SOUSA, Clarilza Pardo de (Org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. Campinas: Papyrus, 2000.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000b.

PINTO, Neuza Bertoni. **O erro com estratégia didática**: estudo do erro no ensino da matemática elementar. Campinas: Papirus, 2000.

ROMANOWSKI, Joana Paulin e WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação: que Realidade é essa? **Avaliação** – Revista da Rede de Avaliação

Instrumental da Educação Superior, Campinas: ano VII, v.7 , n.1, p.81-100, 2002.

SORDI, Mara Regina Lemes. **A Prática de Avaliação do Ensino Superior**: uma experiência na Enfermagem. Campinas: Cortez/PUCCAMP, 1995.

WOODS, Peter. Aspectos Sociais da criatividade do Professor. In NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., 1995.

# QUALIDADE DE VIDA E EDUCAÇÃO

## *LIFE QUALITY AND EDUCATION*

Miriam PASCOAL<sup>1</sup>

### RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir a questão da qualidade de vida, destacando a sua dimensão educativa. O estudo resgata funções da escola a partir da década de oitenta, e alerta para a grande preocupação dos nossos dias que é a elevação da espécie humana, apontando caminhos para a construção de um currículo escolar preocupado com a qualidade de vida e a educação de qualidade.

**Palavras-chave:** Qualidade de Vida, Educação, Currículo.

### ABSTRACT

*The aim of the present article is to discuss the quality of life issue, highlighting its educational dimension. This study rescues school functions from the eighties and alerts its readers to the refinement of the human species, a major preoccupation nowadays. The article offers ways to construct a school curriculum concerned with both quality of life and education of quality.*

**Keys words:** Quality of Life, Education, Curriculum.

### Introdução

Ao escrever sobre qualidade de vida e educação não se pode deixar de lado uma discussão muito maior que envolve o contexto sócio-político, econômico e histórico em que o objeto de estudo está inserido. Qualidade de vida quase sempre nos remete à idéia de saúde; e a de saúde, por sua vez, à idéia de ausência de doença. Mas outros entendimentos sobre uma boa qualidade de vida estão, cada vez mais, sendo apontados e valorizados. Desta forma,

este trabalho pretende discutir a dimensão educativa da qualidade de vida, enfocando aspectos relacionados à elevação da espécie humana a partir de um currículo escolar preocupado com tal questão.

### Qualidade de vida

O dicionário Aurélio (1988) assim define qualidade: "propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas capaz de distin-

<sup>(1)</sup> Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente da PUC-Campinas. E-mail: miriampascoal@aol.com

gui-las das outras e lhes determinar a natureza". Por isso, quando ouço ou leio "qualidade de vida" fico esperando aparecer o adjetivo. Ou se tem boa ou má, alta ou baixa, rica ou pobre ou outras adjetivações quando se fala em qualidade de vida.

Mas o que significa boa qualidade de vida? Boa para quem? A partir do que? Quais os critérios para se considerar uma vida de boa qualidade?

Os discursos sobre qualidade de vida têm se pautado pelas exigências da modernidade e novos paradigmas. No entanto, não se pode entendê-la como uma coisa nova, fruto dos novos discursos e modismos. Há resquícios de tendências higienistas do passado na discussão do presente que envolve o tema, principalmente a relacionada à saúde. A saúde, por sua vez, está atrelada a inúmeros fatores, de várias ordens, incluindo aí o uso do corpo e sua manutenção.

Pode-se dizer que qualidade de vida é tudo aquilo que diz respeito ao bem estar do indivíduo. Não há dúvida de que o conceito de bem-estar liga-se ao próprio corpo. Uma boa saúde física leva ao bem-estar. De modo análogo, um corpo não saudável, certamente influirá negativamente no bem-estar psicológico, emocional e espiritual do indivíduo.

Mas o bem estar, por sua vez, não se liga unicamente ao fator saúde/ausência de doença. Múltiplos fatores interferem na sua obtenção e manutenção e envolvem várias dimensões: a dimensão física, a social, a profissional, a intelectual, a emocional e a espiritual, dentre outras.

Os males mais comuns da vida contemporânea, como o estresse, a depressão, e outros estados mórbidos, muitos deles derivados da tristeza, têm estado *pari-passu* aos problemas sociais. Ambos têm limitado a qualidade de vida de pessoas em idades variadas, principalmente adultos, embora hoje já esteja se delineando um quadro mais assustador que envolve também jovens e crianças.

Lipp e Rocha (1996, p.13) entendem qualidade de vida como "o viver que é bom e compensador em pelo menos quatro áreas:

social, afetiva, profissional e a que se refere à saúde".

Na busca pela boa qualidade de vida, muitas ideologias, principalmente as ligadas ao consumo, estão sendo desmitificadas. Sabe-se que não é apenas o ter que nos trará a sonhada boa qualidade de vida. É preciso muito mais. E dentre as diversas áreas da vida humana, o lazer e as amizades também ocupam papel de destaque. O homem não é máquina. Ele necessita de momentos de alívio de tensões para suportar as exigências do cotidiano.

A qualidade de vida está diretamente relacionada às condições em que essa vida se desenvolve. Neste sentido, Finkler diz que a palavra de ordem hoje é melhorar as condições de vida. "Medicina, psicologia, teologia, filosofia, engenharia, agricultura, indústria etc, desenvolvem atualmente um esforço ingente para atender ao clamor geral por melhores condições de vida" (1994, p. 8).

Mas nem só na área das Ciências Humanas fala-se em qualidade de vida. Na área empresarial encontra-se, algumas vezes, uma visão "funcionalista", que pode servir de fundamento para uma nova forma de exploração do trabalhador, dissimulada em medidas de proteção, mas que, na realidade visam maior lucratividade para a empresa.

Vemos, portanto, que o assunto qualidade de vida envolve diferentes aspectos e tratá-lo significa tecer uma rede de significados importantes para os debates sobre o tema.

Entendo que a boa qualidade de vida passa pelo equilíbrio entre o bem-estar físico, equilíbrio humano, psicológico, emocional e espiritual (aspectos psicofísicos) e a adequação dos contextos vivenciados pelo indivíduo (aspectos sócio-econômicos e culturais).

Embora exista uma enorme tendência de se ligar a qualidade de vida à prática de atividades físicas, pode-se dizer que não apenas a atividade física e o exercício levam à qualidade de vida. Quem tem saúde, educação e renda, pode obter tudo o que, em geral, se considera qualidade de vida.

Uma discussão política sobre o tema pode nos mostrar que a boa qualidade de vida deve ser vista como um direito de todos os cidadãos do mundo. No entanto, ainda que existam documentos protegendo esse direito fundamental do ser humano, sabe-se que essa qualidade ainda está distante de grande parcela da população. Basta lembrar as inadequações a que os sujeitos são submetidos quando se fala em saúde, educação, emprego e moradia.

É o que diz Simões sobre o que considera qualidade de vida:

(...) saúde, melhores condições de trabalho, aperfeiçoamento da moradia, boa alimentação, uma educação satisfatória, liberdade política, proteção contra a violência, usufruir as horas de lazer, participar de atividades motoras e esportivas, necessidade de conviver com o outro ou então almejar uma vida longa, saudável e satisfatória (2001, p.176).

Resumindo, pode-se dizer que a boa qualidade de vida depende do referencial adotado pelos diferentes indivíduos. Porém, seja qual for ele, um aspecto importante precisa estar presente em nossas representações: sem nos preocupar com as outras espécies, com o ambiente ou com o outro, não poderemos falar em qualidade de vida. E essa consciência reflexiva se obtém através da educação. Isso evidencia que é preciso uma política de educação para a qualidade de vida.

## **A educação e a elevação da espécie humana**

Desnecessário dizer que educação e qualidade de vida estão intrinsecamente ligadas e que uma propicia a outra. Desnecessário também mencionar que, infelizmente, nem uma nem outra estão disponíveis para toda a população. Implicações de ordem política determinam o panorama excludente em que vivemos.

Será possível uma educação para a boa qualidade de vida? Vejamos as funções da educação e da escola e como ela pode relacionar-se com a qualidade de vida pelo menos aceitável.

Considerada na década de 80 como um meio de educação formal, com objetivo de transmitir conhecimentos aceitos socialmente e acumulados historicamente pela humanidade, caberia à escola, na visão dos autores da época, além do desenvolvimento intelectual e da instrumentalização das classes trabalhadoras para agir na sociedade, ser um espaço que garantisse as transformações sociais e proporcionasse meios para que seus alunos tivessem condições de inserção no mercado de trabalho.

As disciplinas básicas e instrumentais, como a leitura, a escrita, a matemática, ciências e humanidades, foram enfatizadas como forma de ajudar o indivíduo na leitura do mundo (RODRIGUES, 1985, MELLO, 1991).

Numa visão mais social e apoiando-se nas teorias de Gramsci, Snyders e Saviani, Prais (1990)<sup>2</sup>, entendem ser a escola “espaço de luta de classes” que teria duas funções: a essencial, ou seja, a socialização do saber sistematizado, condição para o exercício da cidadania, mas também a produção e sistematização de um novo tipo de saber, esse, nascido da prática social. A escola, então, não pode ser vista como uma instituição neutra. Ela influencia e é influenciada pela realidade social e a compreensão dessa realidade é condição para o exercício da cidadania.

Alguns autores reforçam a idéia de que a escola deve ser espaço de luta pela cidadania enquanto direito humano e de tomada de consciência dos mecanismos de dominação que penetram na escola. Reconhecem a importância social do ato de ensinar e a sua inegável contribuição para o estímulo à participação popular (PIMENTA, 1988; DEMO, 1993).

Essa preocupação com a cidadania, presente nos trabalhos da última década, levou os

<sup>(2)</sup> PRAIS cita GRAMSCI em Os intelectuais e a organização da cultura; SNYDERS, em Escola, classe e luta de classes; e SAVIANI, em Escola e Democracia.

educadores a ampliarem o seu próprio conceito de cidadão, reduzido, até então, ao simples exercício de direito e deveres. Hoje, o conceito é mais amplo. Ser cidadão significa ter direitos (dentre eles, o de trabalho), deveres, e também participação na vida social.

Construir a efetiva cidadania, hoje, significa “tornar viável a existência de homens, numa dada realidade histórica e social”. Isto significa possibilitar aos homens a produção e fruição dos bens naturais, dos bens sociais e dos bens culturais de sua sociedade. Desta forma, a escola é entendida como:

lugar do entrecruzamento do projeto coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores. É ela que viabiliza que as ações pedagógicas dos educadores se tornem educacionais, na medida em que as impregna das finalidades políticas da cidadania que interessa aos educandos (SEVERINO, 1995, p.16).<sup>3</sup>

Numa outra concepção sobre a função da escola e da educação, Franco (1995) menciona que, no atual contexto, a educação e os conhecimentos adquiridos são vistos como elementos fundamentais para o desenvolvimento econômico, político e social.

E a escola, hoje, passa a ser cobrada não só quanto ao conteúdo, mas também quanto à forma de lidar com o conhecimento, matéria-prima da educação, uma vez que ele significa uma estratégia para a inserção do país no quadro geral dos países desenvolvidos.

Ribeiro (1993) analisa os principais indicadores educacionais do país e enfatiza que o Brasil não tem condições de competir no mundo moderno. A respeito do novo paradigma da sociedade moderna, o autor argumenta que, para se adequar a essa nova realidade, algumas habilidades cognitivas, tais como a agilidade de raciocínio mental e formal, que são desenvolvidas na infância e na adolescência são necessárias. Isso o leva a concluir que os países que conseguirem instruir a contento sua população estarão

mais aptos a participarem da “competição global” que certamente acontecerá.

Concordando com Franco, acima citado, Paiva (1993, p.309) comenta que o campo educacional passou a ser visto, ultimamente, como *locus* em que é possível produzir “*virtudes cidadãs, participação, solidariedade social, estabilidade política e transformação produtiva*” e surge concomitantemente a um “*surto de racionalização*” que leva todo o planeta a buscar um “*paradigma produtivo*” interferindo nas maneiras de ver, ser e viver do cotidiano.

Como decorrência deste fato, a Escola, na sociedade contemporânea, passa a ser a responsável pelas novas qualificações, especialmente aquelas que permitem “*controlar os controles*”. Essa maior qualificação requer novos conteúdos curriculares e desenvolvimento de virtudes ligadas ao trabalho; requer não apenas “*letramento, mas capacidade de real compreensão de instruções complexas, de fazer inferências bem como habilidades diversas demandadas para utilização dos mesmos*” (PAIVA, 1993, p. 316-20).

Até agora o Brasil teve um modelo de sociedade extremamente excludente, que deixou de fora grande número de trabalhadores semi-alfabetizados. Mas, no atual panorama, nenhum país que ainda esteja com esse modelo de sociedade conseguirá ter sua economia em ascensão. E a escola, mais uma vez, é a nova esperança.

Em outro trabalho, Paiva menciona que:

o domínio precário da leitura e da escrita dificulta ou inviabiliza muitas outras formas de comunicação, com as quais os homens de hoje estão confrontados no cotidiano. Trata-se, portanto, não apenas de democratizar o acesso ao conhecimento, mas de elevar a qualidade do ensino para que tal acesso desemboque em conhecimento efetivo passível de utilização prática. Por outro lado, a politização passa hoje por outros caminhos, implícitos no próprio acesso a oportunidades de educação, na

<sup>(3)</sup> Artigo publicado no relatório da Resoluções do XIV Congresso Estadual de Educação. APEOESP. 1995.



medida em que a qualificação passou, de fato, a se apresentar como um dos instrumentos de luta contra o desemprego e a marginalização, ameaças que hoje pairam sobre todos ao longo de suas histórias de vida (1994, p. 33).

A escolaridade formal, neste contexto, só adquire relevância se estiver adicionada à competências sociais e pessoais importantes para o novo modelo. Hoje requer-se talento para o exercício de funções, o que significa elevação da qualidade de ensino.

As demandas do novo modelo levam a escola a estar submetida a regras de funcionamento do mercado. Paiva (1993) e Franco (1995) apresentam algumas restrições quanto à aplicação das regras de mercado, visando a eficiência do sistema escolar, e propõem prudência ao examiná-las.

Tudo indica que os educadores precisam estar conscientizados do alcance do ideário liberal que está instalado no sistema escolar. Há necessidade de se levar em conta, principalmente, as diferenças culturais, regionais e econômicas, e ler o texto oculto das propostas de comportamentos éticos e solidários.

Enquanto *locus* que manipula importante matéria prima, a escola tem a função de transmissão, socialização e construção do CONHECIMENTO, a fim de possibilitar ao educando a sua inserção e participação na sociedade, ou seja, o exercício da cidadania. Especificamente hoje, essa tarefa torna-se mais importante porque outros interesses, como os econômicos, por exemplo, aguardam ansiosos poderem contar com a escola, como “salvadora” da nação.

O discurso sobre educação passou a ser o discurso de todo mundo, não apenas dos educadores. O cuidado que se deve tomar, porém, é de que a educação não seja utilizada como uma forma de encobrir outros problemas sociais graves e que, não se tenha a ingenuidade de afirmar que o indivíduo escolarizado terá sua vaga garantida no mercado de trabalho. Corremos o risco de apenas melhorar o nível de escolaridade de uma imensa massa de desempregados...

Uma discussão diferente penetra no campo educacional e torna-se pertinente e muito interessante. No cenário de impotência educacional que vivemos, autores começam a falar de competências, habilidades, tentando mostrar à escola que ela precisa parar para pensar.

Num outro enfoque, também recente, Morin (2000) fala sobre os sete saberes necessários à Educação do Futuro e deixa claro a sua preocupação com a Condição Humana. Diz o autor que indivíduo/sociedade/espécie são co-produtos um do outro, não podendo ser dissociados. Diz que dessa tríade emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano. Para o autor, essa é a ética do futuro que envolve:

(...) assumir a condição humana indivíduo/sociedade/espécie na complexidade do nosso ser; alcançar a humanidade em nós mesmos em nossa consciência pessoal; assumir o destino humano em suas antinomias e plenitude.

A antropo-ética instrui-nos a assumir a missão antropológica do milênio:

trabalhar para a humanização da humanidade; efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida; alcançar a unidade planetária na diversidade; respeitar o outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo; desenvolver a ética da solidariedade; desenvolver a ética da compreensão; ensinar a ética do gênero humano (2000, p.106).

Além desses papéis que são esperados da escola, outros somam-se a eles no contexto atual. Tanta violência, criminalidade, desemprego, miséria e fome, devastação do meio ambiente, exclusão social etc... Todos esses fatores interferem na qualidade de vida da população. A escola pode ajudar a diminuir os índices alarmantes? Quais são os seus novos e urgentes papéis?

Como a escola e sua equipe pedagógica concebem a qualidade de vida no bojo de seu projeto pedagógico?

Como a qualidade de vida é tematizada no currículo, nas diferentes disciplinas?

Como a educação, em sua especificidade, pode abordar a qualidade de vida?

Entendo que a escola deve ser espaço de luta pela cidadania enquanto direito humano e de tomada de consciência das necessidades dos nossos dias. A cidadania passa pela questão da boa qualidade de vida. Fato, aliás, não muito novo, pois desde Comênio (1592-1670) já se falava da relação entre saúde, higiene e educação.

Hoje, discutir e construir caminhos para que os alunos e suas famílias possam ter uma qualidade de vida pelo menos aceitável é uma das novas tarefas da educação. Para isso, as escolas devem conter, em seus projetos pedagógicos, amplas discussões sobre o que realmente significa qualidade de vida para aquela comunidade escolar. Para dar conta do que se espera da escola hoje, é necessário elevar o seu padrão de qualidade de maneira que os alunos sintam prazer ao utilizar essa importante ferramenta no seu cotidiano: o conhecimento.

### **Um currículo para a qualidade de vida**

Por currículo podemos entender todas as experiências que ocorrem dentro do espaço escolar, seja na sala de aula ou fora dela. Inclui todas as práticas escolares, além da metodologia de ensino do professor, dos conteúdos e da avaliação.

Desta forma, o currículo pode ser entendido como: *o conjunto das atividades da escola que afeta direta e indiretamente, o processo de transmissão-assimilação e produção do conhecimento* (VEIGA, 1991, p.82). Portanto, o currículo é mais do que um rol de conteúdos.

Pelo currículo, a estrutura social e seus determinantes penetram na escola.

Os currículos escolares valorizam determinados conteúdos, habilidades, valores, conforme os diferentes momentos históricos. Isso significa que o currículo varia de acordo com o homem que a sociedade deseja formar.

A escola realiza sua função social através de sua matéria-prima: o conhecimento. Através dele, diferentes aprendizagens devem tornar-se competências. Essas aprendizagens formam o currículo escolar.

O currículo deve ser norteado pela própria realidade e não ser interpretado como algo estático; deve ser tão dinâmico quanto a sociedade. Por esse motivo, há necessidade de reflexão contínua sobre os conhecimentos veiculados pela escola e sua validade.

Quanto aos valores que a escola veicula embutidos em sua prática e que podemos chamar de "currículo oculto" (APPLE, 1982), pode-se dizer que eles impregnam todo o currículo escolar e normalmente baseiam-se em valores da classe dominante. Assim, é bastante comum observarmos atitudes que levam ao individualismo, ao consumismo, à competição. O currículo escolar transmite, de forma não explícita, o autoritarismo, a agressividade, a submissão e o medo através das práticas escolares. E mais do que isso, a escola ensina a obedecer, a não questionar, a aceitar como verdadeiros os discursos ouvidos e leva a um sentimento de incapacidade. Essa incapacidade impede que o aluno construa o seu próprio discurso. Essas "outras" aprendizagens são bem visíveis na escola. Pode-se dizer, em concordância com Moreira (1994), que o currículo oculto "é o principal veículo da aprendizagem de valores e atitudes."

Outro fator importante quando refletimos sobre os porquês da educação institucionalizada estar sendo tão desacreditada e ineficiente, é a existência de uma falta de elos de ligação entre a educação informal e a formal, o que faz com que a vivência da criança, o seu mundo, lá fora, não seja levado em consideração. Neste sentido, Moreira (op. cit.) diz que existe ainda o "currículo nulo" que se refere ao que a escola não entende como de sua responsabilidade ensinar. Refere-se às ausências. São os assuntos dos quais ninguém fala e que são, normalmente, temas polêmicos e de grande interesse para os alunos. E aí é que entra a questão da qualidade de vida: assunto à margem dos assuntos escolares.

É preciso partir da realidade social.

Isso significa que questões diversas como saúde, trabalho, violência, desigualdade social, miséria e, também, os avanços da ciência e da tecnologia, os direitos humanos, a proteção ou devastação do meio ambiente são problemas do nosso tempo, atingem de alguma forma nossa vida e não podem ficar do lado de fora da escola<sup>4</sup>.

A escola, então, precisa desenvolver competências para a compreensão da realidade e isso é função das diferentes disciplinas. Viver no nosso tempo é uma tarefa que a escola precisa aprender a executar. Significa ampliar o potencial do currículo escolar: mais que um rol de disciplinas; um manual de sobrevivência em busca da qualidade de ensino para uma vida de qualidade.

Uma outra questão é importante para ser assinalada quando se fala em currículo para a qualidade de vida. Grande parcela da população aponta qualidade de vida como saúde e saúde como prática de exercícios físicos. Convém lembrar que se a Educação Motora leva à qualidade de vida, a escola não pode silenciar nessa questão. E o currículo escolar mantém uma disciplina, que é a Educação Física que deve se preocupar não apenas com o fazer, mas com o refletir sobre sua importância, discutindo dentre outras, as questões assinaladas por Kolyniac Filho (2001):

- Pessoas diferentes têm necessidades dos mesmos exercícios motores sistemáticos?
- Apenas os vencedores no esporte devem ser valorizados?
- Por que existe inibição de algumas pessoas em algumas atividades coletivas?
- Qual é a influência da mídia com relação aos padrões estéticos?
- Existe relação entre o desempenho motor em determinadas atividades e o valor que

as pessoas atribuem a si próprias e a outros?

- Valores como o respeito, a solidariedade, a amizade, o amor, ou a violência, a opressão, o desrespeito, nas relações sociais podem ser concretizadas por intermédio do corpo e da motricidade?

### Qualidade de vida e educação de qualidade

A educação de boa qualidade é uma questão política e está atrelada à vontade dos governantes. Há que se valorizar o profissional da educação, sem o que será impossível repensar a educação. Se por um lado a prática nos mostra o “caos” educacional, por outro, alguns sinais de ruptura estão sendo vistos. Antes, o currículo escolar valorizava apenas as disciplinas formais. Hoje, não entrando nos méritos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, um documento da série intitulado “Temas Transversais” mostra a possibilidade da escola articular-se com o contexto global e seus maiores problemas. Assim é que esse documento, ao propor uma educação comprometida com a cidadania, elegeu alguns princípios baseados no texto constitucional segundo os quais deve-se orientar a educação escolar: dignidade humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social. O documento aponta para a necessidade de os professores trabalharem com as seguintes temáticas Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde.

Isso abre caminho para outras temáticas igualmente importantes. A discussão sobre qualidade de vida, por exemplo, não é uma discussão única, mas sim um viés de questões maiores, todas elas interligadas. Essa teia de relações, que os diversos temas sugerem, tem que ser tratada na escola, independentemente das amarras das disciplinas.

Há mecanismos intra-escolares que impedem que a escola seja de boa qualidade.

<sup>(4)</sup> Raízes e Asas. Publicação CENPEC - Centro de Pesquisas para Educação e Cultura, 1995, p.27.

Dentre eles podemos apontar os de ordem estrutural e organizacional, os de ordem relacional, os de ordem afetivo-emocional e os de ordem didático-pedagógica.

Os fatores de ordem estrutural e organizacional estão relacionados à estrutura física dos prédios escolares e às questões referentes à maneira como a escola se (des)organiza para atender os seus usuários.

Os fatores de ordem relacional são aqueles decorrentes das relações construídas pelos membros da instituição escolar, pais, alunos e comunidade. A prática tem nos mostrado que as relações pessoais estão cada vez mais sendo desvalorizadas. Somente a partir de ambientes sadios é que se pode falar de qualidade de ensino. Nesse sentido, lembro Diskin (*apud* MARCELLINO, 2001, p.53) que diz que:

A qualidade de vida pessoal, institucional ou social depende em grande escala da capacidade de se relacionar com o outro (o diferente), o entorno e o planeta de maneira respeitosa e responsável, promovendo o legítimo direito de oportunidades para usufruir dos bens naturais e culturais de que todas as comunidades humanas têm disponibilidade ao longo de nossa história.

Os fatores de ordem afetivo-emocional referem-se às emoções que direta ou indiretamente afetam a aprendizagem, ainda que não tenham o poder de impedi-la.

Recorro a Dantas (1994), em um artigo sobre Wallon, que diz que “o saneamento emocional da atmosfera da aprendizagem é necessário ao livre fluir da inteligência”. É rara a existência de trabalhos ligados às emoções nas escolas.

Os fatores de ordem didático-pedagógica referem-se às práticas escolares, à forma de uso do conteúdo, metodologia do professor e avaliação. Embora não seja diretamente objeto de estudo deste trabalho, pode-se dizer resumidamente que tais fatores têm uma forte influência na qualidade de ensino. Incluem-se aqui as variadas formas de trabalho com alunos, em suas diferentes faixas etárias.

Um recurso importante, mas pouco utilizado, é o lúdico. Sabe-se que a escola, de um modo

geral, não valoriza o lúdico. Quase que totalmente esquecido, ele é utilizado unicamente nas escolinhas infantis. É como se, de repente, a criança ao sair do infantil, fosse outra, aquela mais séria e que, por isso, não brinca mais.

Dawsey (2001, p. 35) diz que:

Em se tratando de modos ou qualidades de vida, sinaliza-se, também, na história do Ocidente, a perda da capacidade do riso e das experiências mais ricas do lúdico: ‘O século XIX perdeu grande número dos elementos lúdicos que caracterizavam as épocas anteriores’ (HUIZINGA, 1993, p. 219) Na cultura popular da Idade Média e do Renascimento ‘o riso tem um profundo valor de concepção de mundo’ (BAKTHIN, 1993, p. 59). Sua significação é positiva, regeneradora, criadora. Suscitando nos seres humanos uma abertura para o inesperado, o riso associa-se a uma percepção de alegre transformação das coisas.

Concluindo, pode-se dizer que na escola, qualidade de vida deve significar o respeito à criança em suas fases evolutivas, o cuidado com a estrutura física e organizacional da escola, dando à criança a sensação de bem-estar e alegria, responsabilidade docente frente ao conteúdo e metodologias adequadas às diferentes faixas etárias, o “saneamento” emocional das relações escolares que envolvem o ato educativo, o cuidado com a avaliação para não rotular crianças menos favorecidas social e intelectualmente.

Espera-se que a escola seja capaz de tornar-se agradável, responsável e que seja um verdadeiro pólo cultural em rumo à boa qualidade de vida.

## Referências Bibliográficas

- APPLE, M.W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais / Secretaria de Ensino Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997.**

- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Ensino Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997.**
- DANTAS, H. Algumas contribuições da Psicogenética de H. Wallon para a atividade educacional. **Revista da Educação**, AEC – ano 23, no 91, abril/junho 1994.
- DAWSEY, J. C. Coisa de Macunaíma: cultura e dialética da qualidade de vida. In: MOREIRA, W.W. (Org). **Qualidade de vida: complexidade e educação**. Campinas: Papirus, 2001.
- DEMO, P. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Escolar de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira S.A., 1988.
- FINKLER, P. **Qualidade de vida e plenitude humana**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FRANCO, M. L. B. Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, no 92, p. 53-61, fev. 1995.
- KOLYNIAK FILHO, C. Qualidade de vida e motricidade. In MOREIRA, W. W. (Org). **Qualidade de vida: complexidade e educação**. Campinas: Papirus, 2001.
- LIPP, M. N. **Stress, hipertensão arterial e qualidade de vida: um guia de tratamento para o hipertenso**. Campinas: Papirus, 1996.
- MARCELLINO, N. C. Lazer e qualidade de vida. In MOREIRA, W.W. (Org). **Qualidade de vida: complexidade e educação**. Campinas: Papirus, 2001.
- MELLO, G. N. Políticas públicas de Educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 5 (13), p.7-45, 1991.
- MOREIRA, A. F. B. Escola, currículo e construção do conhecimento. Novas reflexões. **Tecnologia educacional**. Rio de Janeiro, v.22 (118), mai/jun, 1994.
- MOREIRA, W. W. (Org). **Qualidade de vida: complexidade e educação**. Campinas: Papirus, 2001.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez / Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- PAIVA, V. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, no 89, p. 29-38, maio 1994.
- PAIVA, V. O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. **Educação & Sociedade**, n. 45, agosto/93 - 309-327.
- PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1988.
- PRAIS, M. L. M. **Administração colegiada na escola pública**. Campinas: Papirus, 1990.
- RAÍZESE ASAS. CENPEC - Centro de Pesquisas para Educação e Cultura, 1995.
- RIBEIRO, S. C. A Educação e a inserção do Brasil na Modernidade. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 84, p.63-82, fev. 1993.
- RODRIGUES, N. Desafio aos educadores. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Fundamentos da educação e realidade brasileira como preparação para o planejamento escolar**. São Paulo, SE/CENP, 1985.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1983a.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983b.
- SEVERINO, A. J. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. **Revista ANDES**, São Paulo, v. 10, no 17, p.29-40, 1991.
- SIMÕES, R. (Qual)idade de vida na (qual)idade de vida. In Moreira, W.W. (Org.). **Qualidade de vida: complexidade e educação**. Campinas: Papirus, 2001.
- SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1977.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). **Escola fundamental, currículo e ensino**. Campinas: Papirus, 1991.

# INSTRUÇÃO E CIVILIZAÇÃO EM CONDORCET

## *EDUCATION AND CIVILIZATION ACCORDING TO CONDORCET*

Sidney Reinaldo SILVA<sup>1</sup>

### RESUMO

O resgate teórico da relação entre instrução e civilização proposta pelos Enciclopedistas, na segunda metade do século XVIII, tem muito a contribuir para com o atual debate entre as concepções liberais e comunitárias da educação. Para Condorcet, que de certo modo estava ligado àquele movimento filosófico, a civilização constitui-se em uma ampla perspectiva cultural capaz de sobrepujar as diferenças mais profundas entre os povos, e de impor um padrão homogêneo ao modo de ser das nações. Assim, civilizar é também formar a razão e a moral dos povos. Sujeita a perfectibilidade, a humanidade estaria condenada a manter-se progredindo ou a perder suas conquistas. Assim, a civilização, embora sendo a expressão maior do progresso do espírito humano, estaria sempre ameaçada pela barbárie. O progresso resultaria da necessidade de superação racional das tradições dos povos.

**Palavras-chave:** Educação, Civilização, Tradição e Modernidade.

### ABSTRACT

*The French Encyclopedists conception of the educational role of the civilization is a interesting standpoint for an analyze of the ideological dispute that opposites liberal and communitarian educational projects. This paper offers a schematic presentation of Condorcet critics of tradition as a guide for public instruction. He thinks that civilization must keep overcoming the traditional patterns of action, if not the social progress is blocked, and the "barbarian" ways of live would master the nations. The only way of avoiding that is a public instruction that form the reason and moral of the peoples. Then public instruction must teacher the universality of reason and its cosmopolite values.*

**Key words:** Education, Civilization, Tradition and Modernity.

---

<sup>(1)</sup> Graduado em Filosofia pela PUCCAMP, Mestre e Doutor em Filosofia pelo IFCH da UNICAMP, Professor de Ética e Filosofia da UNIMEP. E-mail: sreinald@uol.com.br

## Introdução

“Instruir uma nação é civilizá-la”  
(DIDEROT, 1966, p.429).

O presente texto correlaciona as ideais de civilização e de instrução no pensamento dos enciclopedistas, em especial na obra de Condorcet<sup>2</sup> (1743-1794). Este autor propôs uma moral baseada numa suposta identidade geral do ser humano, sobretudo, na sensibilidade comum e na universalidade da razão. Ele foi um entusiasta do poder de emancipação inerente à dimensão pedagógica do processo civilizador. Sua proposta de instrução é apresentada como uma forma de ensino capaz de promover uma moral cosmopolita, baseada na razão, na justiça e na simpatia ou solidariedade.

A civilização, na concepção condorcetiana, constitui-se numa ampla perspectiva cultural capaz de subsumir as diferenças mais profundas entre os povos, e de impor um padrão homogêneo ao modo de ser das nações. Ela se expandiria como uma forma de supressão da “barbárie” ou dos costumes inferiores ou atrasados em relação aos avanços do conhecimento racional e aos valores supostamente universais que nações européias já reconheciam e adotavam. No *Tableau historique des progrès de l'esprit humain*, que acabou sendo apresentado em 1793 apenas na forma de uma *Esquisse* com uma série de *fragments*, Condorcet narra os progressos passados do processo de civilização ao mesmo tempo em que esboça um quadro futuro do aperfeiçoamento humano.

Na perspectiva condorcetiana, civilizar é também formar a razão e a moral dos povos.

Essa formação dar-se-ia em consonância com a marcha histórica do espírito humano. A civilização é produto dos progressos intelectuais, morais e institucionais alcançados pela humanidade. Sujeita à perfectibilidade, em contínuo processo de incremento e expansão da racionalidade, a humanidade estaria condenada a manter-se progredindo ou a perder suas conquistas. Assim, a civilização, embora sendo a expressão maior do progresso do espírito humano, estaria sempre ameaçada pela barbárie.

Caberia à instrução pública propiciar o florescimento da moralidade e da racionalidade. A moral resultaria de uma instrução adequada, que promovesse o desenvolvimento equilibrado das capacidades emocionais e cognitivas e que tornasse a pessoa apta a se preocupar com o destino da humanidade e não apenas com o seu próprio interesse, de sua família ou nação.

Entre os Enciclopedistas, aos quais Condorcet estava ligado, a idéia de civilização é correlata do processo de educação do gênero humano. Seguindo Diderot, o autor propõe uma instrução livre, racional e ampliada para todos, como uma forma de promover a civilização das luzes.

## Civilização e Modernidade

Não há um consenso ou pensamento único iluminista. O que se pode fazer, para traçar um padrão de pensamento do Século das Luzes, é escolher alguns temas redundantes e mostrar como se alteram as formas em que são enfocados de uma linhagem filosófica para a outra. As divergências apresentam-se, sobretudo, nas

<sup>(2)</sup> Jean-Antoine-Nicolas Caritat, o Marquês de Condorcet, nasceu no dia 17 de setembro de 1743, em Ribemont (Aisne). Fez seus primeiros estudos no colégio jesuíta de Reims. Em 1758, entrou para o colégio jesuíta de Navarre. Neste período, ele se interessou pela Matemática, destacando-se, aos 15 anos, com uma tese que despertou a atenção do grande matemático e enciclopedista d'Alembert (1717-1783). Renunciando à carreira militar e à tradição familiar, em 1762, ele foi para Paris, onde continuou estudando a Matemática. Na capital da França, tornou-se amigo de d'Alembert, Turgot e Voltaire, expoentes do iluminismo francês. Em 1774, ele foi nomeado Inspetor das Moedas, por Turgot, então ministro-geral das Finanças do rei Luís XVI. O Marquês, destacando-se no campo científico como matemático, foi eleito para a Academia Francesa, em 1782. Desde o anúncio da convocação dos Estados Gerais, Condorcet inicia-se numa intensa atividade política, que só terminará com a sua morte, em junho de 1794. Durante todo esse período, colaborou com vários jornais e periódicos, debatendo os problemas científicos, políticos e educacionais de seu tempo. Perseguido pelo Terror, em 1794, Condorcet refugiou-se, mas acabou sendo preso. Ele morreu em 1794, na prisão, não se sabe, ao certo, se de um colapso, envenenamento ou suicídio.

diferentes concepções de natureza, de política, de história e da própria razão. Sob o rótulo de Iluminismo, costuma-se referir a pensadores díspares como Locke, Smith, Rousseau, Montesquieu, Diderot, D'Alembert, Voltaire, Condorcet, Bentham e Kant. É possível, contudo, encontrar, em cada autor, um específico ideário de modernidade. Tem-se desde os defensores dos despotismos até os que propõem uma democracia radical.

O elemento comum entre tais pensadores é a idéia de ilustração ou esclarecimento que ficou lapidada no *sapere aude* kantiano, ou seja, o desafio de servir-se do próprio entendimento, de superar a minoridade intelectual e de alcançar autonomia moral. Na perspectiva da reflexão cartesiana, trata-se de superar os condicionamentos intelectuais e os preconceitos adquiridos, durante a infância, através da educação. Mas, mesmo em torno do conceito de esclarecimento, a polêmica é infundável.

O reconhecimento da necessidade de universalização do esclarecimento através de uma instrução pública adequada aos princípios racionais não foi uniforme, nem, muito menos, unânime. Basta ver o debate entre Rousseau e os enciclopedistas a respeito dos valores inerentes à ciência e à tecnologia, a polêmica entre Helvétius e Diderot sobre a educação e as idéias elitistas de Voltaire sobre a instrução nacional e, numa perspectiva mais ampla do Iluminismo, as diferenças entre a razão prática de Kant e o utilitarismo benthamiano. A idéia de civilização expressa o projeto de modernidade do Iluminismo.

O movimento filosófico em torno da publicação da *Enciclopédia* (1751-1780) formou um núcleo em que concepções e valores da civilização foram partilhados por diferentes pensadores do Iluminismo francês, dos quais Rousseau tornou-se o mais eloqüente opositor, em especial com sua suspeita e crítica aos supostos benefícios morais trazidos pelo progresso das ciências e das artes.

Um dos aspectos característicos do ideário de civilização iluminista é o propósito de ampliar a liberdade humana. A razão estaria a serviço da emancipação, não podendo ser compreendida

moralmente fora desse escopo. Conforme esse projeto de emancipação, o mundo civilizado adquire diversas feições. Contudo, alguns aspectos estão sempre presentes, tais como, a racionalização da sociedade, a idéia de um espaço público laico, a tolerância, a confiança na ciência e na tecnologia, e a convicção sobre a irresistível tendência da humanidade ao progresso econômico, político e moral.

Educar e civilizar são formas de inserir os indivíduos no processo de modernização das sociedades ocidentais. Historicamente, esse processo é marcado pela racionalização, ampliação e sofisticação dos usos das tecnologias, que invadiram todos os campos da existência, em especial das organizações sociais, desde os setores produtivos, que se tornaram cada vez mais padronizados, até os setores administrativos públicos, onde a burocratização se intensificou. A ciência tornou-se o índice dessa modernização, em especial na sua acepção positivista. Ela passou a produzir os especialistas capazes de estabelecer os padrões para a ampliação da produção, o controle de trabalhadores e o ordenamento jurídico das instituições sociais. Daí a aspiração moderna a um saber capaz de unificar teoria e prática, gerador e legitimador das tecnociências.

Na perspectiva filosófica, o ideário da modernidade é um paradigma de civilização construído ou auto-instituído pelas sociedades ocidentais para se pensar os rumos da humanidade. Ele é um crivo para se propor e questionar as opções dos povos. De acordo com Starobinski (1989, p.53), o termo civilização traz em si um teor crítico desde suas origens. A reflexibilidade da civilização torna, para ela, o factual e o ideal imbricados. A civilização, como evento histórico, põe-se como índice de si mesma e, enquanto tal, não pode deixar de reconhecer em si mesma a barbárie, seu contrário a ser superado. Ela é uma norma político-moral, um critério para se julgar a barbárie, mas enquanto fato histórico, como civilização industrial, ela torna-se um dado submetido à crítica. A cisão se dá entre a ambigüidade de seu sentido: suas acepções de direito e de fato (STAROBINSKI, 1989, p.53).



A modernidade, na perspectiva iluminista, tal como esta costuma ser divulgada, diz respeito ao processo de civilização ocidental, que se daria de modo homogêneo, progressista e unilinear. Civilizar significa tornar-se polido, culto, urbanizado, cortês, tolerante, hospitaleiro. A Civilização é, sobretudo, a condição dos povos que vivem em Estado de Direito, com prosperidade e bem estar material e social. Trata-se, na expressão de Starobinski, de um termo unificador que sintetizaria uma multiplicidade de idéias. O progresso econômico e o avanço científico e tecnológico são meios e resultados da civilização. Eles são meios por que permitem implementar os valores reguladores, de impor o Estado de Direito e, com este, de fazer valer a soberania nacional, sobretudo, de promover o crescimento da riqueza, conforme as regras dadas pelas ciências econômicas. A realização desses valores, por sua vez, amplia as condições do progresso técnico e científico. A modernidade, em especial com as revoluções do século XVIII, caracteriza-se pela transformação permanente de ideais e instituições.<sup>3</sup>

Norbert Elias destaca uma característica fundamental da civilização para se compreender os seus aspectos sociológicos, culturais e políticos, mas também pedagógico e moral. Para ele, o conceito de civilização pode ser compreendido a partir do processo de restrição e auto/controle das emoções em público, que envolve as maneiras de ser, o nível e o tipo de conhecimentos adquiridos, as concepções religiosas, bem como as formas de casamento. Nesse

processo, está em jogo a auto-imagem que as sociedades fazem de si mesmas.

A moderação das emoções espontâneas, o controle dos sentimentos, a ampliação do espaço mental além do momento presente, levando em conta o passado e o futuro, o hábito de ligar os fatos em cadeias de causa e efeito – todos estes são distintos aspectos da mesma transformação de conduta, que necessariamente ocorre com a monopolização da violência física e a extensão das cadeias da ação e interdependência social. Ocorre uma mudança “civilizadora” do comportamento (ELIAS, 1993, p.198).

O processo civilizador correlaciona a transformação interna da conduta com a expansão dos mecanismos políticos de controle social. Esse processo de controle e mudança de “hábitos” estaria na raiz da formação do Estado Nacional, que se tornou a instância básica de administração dos fatores de agregação social. A modernidade proposta pelo Iluminismo refere-se à mudança de *hábito* no sentido de promover um novo modelo de convivência social, que se acredita melhor, mais avançado, mais culto e mais condizente com a “verdadeira” natureza humana. O papel da educação nesse processo é fundamental.

A projeto de modernidade é, sobretudo, uma proposta de formação de um sujeito racional e autônomo, capaz de superar os limites de sua primeira educação definida pelo contexto sócio-cultural no qual o indivíduo surge<sup>4</sup>. O sujeito moderno é um correlato da concepção de um

<sup>(3)</sup> O passado passa a ser visto como tempo de superstição e ignorância cujas autoridades devem ser abolidas. Este novo sentido da história está simbolizado na “Revolução Francesa que, diferentemente de todas as revoluções anteriores, significava a criação de algo completamente novo, o início de uma nova era da história. Além disso, os novos tempos, iniciados pela Revolução deveriam ser tempos de revolução permanente de idéias e instituições. À parte esta visão de futuro, a própria modernidade já era vista como uma fase muito avançada da humanidade na qual culminavam os esforços do homem de domínio e controle da natureza e da própria história. O homem sentia-se, finalmente, no caminho correto do progresso e da perfeição” (GOERGEN, 2001, p.14).

<sup>(4)</sup> “O que vale para a sociedade vale para o indivíduo. Sua educação deve ser uma disciplina que o liberte de uma visão estreita, irracional, que lhe impõe a família e suas paixões, e o abra ao conhecimento racional e a participação em uma sociedade que a ação da razão organiza (momento revolucionário). A escola deve ser o lugar de ruptura com o meio de origem e abertura ao progresso, ao mesmo tempo pelo conhecimento e pela participação em uma sociedade fundada em princípios racionais. O professor intervém na vida privada das crianças, que não devem ser outra coisa a não ser alunos, ele é um mediador entre eles e os valores universais da verdade, do bem e do belo. A escola deve também substituir os privilégios herdados de um passado rejeitado por uma elite recrutada através de provas impessoais realizadas através de concursos” (TOURAINÉ, 1998, p.20)

mundo regido por leis racionais e inteligíveis. O advento do sujeito humano identifica-se então com um programa de educação baseado no ideal de florescimento do pensamento racional e de resistência às pressões do hábito e do desejo que desviam o indivíduo de uma vida conforme sua natureza de ser racional.

A autonomia racional expressa o ideal moral moderno. Para Condorcet, essa autonomia só pode florescer no interior de uma nação civilizada, em que a coletividade, a semelhança do indivíduo, torna-se um ente moral autônomo e decide de forma racional, a partir de procedimentos constitucionais e instituições políticas justas e da promoção de um sistema de instrução pública orientada pelo progresso do espírito humano e sua especial expressão no avanço do conhecimento científico. A política constitui-se no processo de formação de uma coletividade soberana, capaz de manter as condições de seu próprio progresso ou aperfeiçoamento científico, produtivo, técnico, institucional e moral, enfim, de promover a “felicidade” e a prosperidade de uma coletividade supostamente indivisa.

### Civilizar e Instruir

Segundo Diderot (1966, p.429-30), a instrução “*abranda as índoles, esclarece sobre os deveres, torna os vícios sutis, os oculta ou os encobre, inspira amor à ordem, à justiça e às virtudes, e acelera o nascimento do bom gosto em todas as coisas boas da vida*”. Para os enciclopedistas, dos quais Diderot foi o maior expoente, não haveria possibilidade da saída do homem da barbárie sem a mediação da instrução. Para os iluministas franceses, a crítica que se faz à violência inerente ao processo de imposição dos valores civilizados aos povos “bárbaros” ou primitivos baseia-se em um falso dilema. Não se poderia, do ponto de vista moral, questionar se deve ou não promover a civilização, como fez Rousseau. A este respeito, diz D’Alembert:

Trata-se, portanto, de saber unicamente se *um cidadão, nascido e criado entre os povos civilizados, ai é mais ou menos feliz*

*que um selvagem nascido e criado entre seus semelhantes*. O consentimento dos homens parece ter decidido essa questão pelo fato; a maioria entre eles acreditou que lhe seria mais vantajoso viver nos estados civilizados, e não podemos acusar o gênero humano de ser cego a respeito de suas verdadeiras vantagens (1965, p.228).

O enciclopedista admite que a modernidade, inerente ao processo de civilização, traz as vantagens materiais, espirituais e morais aos homens. Mas a civilização exigiria um grau mínimo de cultura e de conhecimento por parte dos indivíduos que compõem as sociedades polidas. Não se trata mais, para D’Alembert (1965, p.228-9), de discutir se deve ensinar ou não os modos civilizados, mas de “*examinar até onde esses conhecimentos devem ser levados*”.

A civilização, mesmo quando leva uma ruptura cultural radical, seria um fenômeno positivo. Portanto, para os filósofos em questão, como expressa D’Alembert, não haveria mal em romper a “*ligação natural dos homens à maneira de viver que eles adquiriram desde a infância*” (idem, p.228). As idéias de humanidade e civilização, como foram concebidas pelos iluministas e especialmente expressas nas palavras de D’Alembert, contrapõem-se a qualquer possibilidade de educação, tal como se denomina, atualmente, comunitária, pluralista ou multicultural, que seriam vistas apenas como formas de perpetuar preconceitos, tradições e saberes ultrapassados. Esse tipo de educação, na perspectiva enciclopedista, apenas contribuiu para a corrupção da “verdadeira” moral.

Conforme o ideal iluminista de civilização, em nome da unidade do gênero humano, as manifestações culturais regionais devem ser superadas por um processo educativo capaz de levar os povos dos mais diversos cantos do mundo a se organizarem e agirem conforme a universalidade da natureza humana, a racionalidade e as conquistas das ciências e da tecnologia. A civilização retomaria de certa forma, como mostra Starobinski (1989, p.34-35), o sentido do sagrado e da religião. No *Plan d'une Université pour le Gouvernement de Russie*, Diderot deixa

claro a correlação entre educação e civilização. “*Instruir uma nação é civilizá-la*”, diz Diderot (1966b, p.429). A civilização sempre se acompanha da ciência e da técnica. Sem isso, tem-se a ignorância própria do selvagem e do escravo.

### A civilização contra a tradição

Embora a humanidade seja marcada pela imperfeição (o erro, a injustiça), pensava Condorcet (1994, p.68), ela tem em si mesma o remédio para tal mal: a capacidade de progredir. Eis que se erige um valor fundamental: a idéia de perfectibilidade, que significa a melhoria das condições da felicidade coletiva. O bem não pode ser durável se ele não faz progresso para o melhor. Essa idéia de bem se aplicaria a tudo que é susceptível de progresso. A instrução é o processo pelo qual a humanidade preserva suas conquistas e prepara novos avanços, isto é, uma condição de perfectibilidade. O homem é susceptível de ser instruído por que é perfectível. A própria educação progride por que os saberes avançam. Os saberes avançam impulsionados pela ampliação da liberdade enquanto expressão da perfectibilidade econômica e política. Esta, por sua vez, garante as condições do progresso. O ensino é o meio de promover a humanidade, da aperfeiçoá-la. Na educação, encontram-se imbricadas as dimensões éticas, políticas e epistêmicas. Através da civilização todo o gênero humano seria unificado do ponto de visto jurídico, econômico, político e mesmo cultural, pois a razão é a mesma por todos os lados. A instrução se destaca como o *locus* da ação mais intencional. Ela seria prioritária para promover os valores da civilização.

A concepção de modernidade de Condorcet está em conformidade com o ideário iluminista de combater a tradição como fonte de legitimidade política e como valor moral. A moral fundar-se-ia em “*princípios inegáveis a qualquer pessoa irracional*”, como lembra Macyntyre (1994, p.16). Para este autor, o Iluminismo visou prover

o debate público de padrões e métodos de justificação racional através dos quais

cursos de ação alternativos, em cada esfera da vida, pudessem ser julgados justos ou injustos, racionais ou irracionais, esclarecidos ou não-esclarecidos. Assim, esperava-se que a razão tomaria lugar da autoridade e da tradição (idem, p.16).

Condorcet destaca que isso foi possível graças a pensadores como Descartes e Bacon, que foram os primeiros modernos a propor um método para purificar o espírito, preparando-o para buscar rigorosamente a verdade. O autor propõe levar as últimas conseqüências esses ensinamentos, ou seja, aplicá-los não só à ciência, mas também à moral. Isso supõe a possibilidade de se preparar o espírito humano para estar sempre alerta contra tudo que possa sedimentar-se nele, de modo a desvirtuá-lo de sua capacidade de produzir a verdade, evitar o erro e, conseqüentemente, de bem agir. Trata-se de combater a tradição, a moral fundada no acaso da comunicação desordenada dos saberes acumulados pelo costume. Este compreenderia, sobretudo, erros ou saberes que foram válidos para determinadas situações anteriores e continuam sendo aceitos mesmo depois de não serem mais eficazes ou não terem mais sentido, devido à própria mudança das condições dos povos.

A crítica à tradição é feita em sua conexão com a educação. Segundo o Marquês, “*o homem comum recebe dos outros suas opiniões, suas paixões, seu caráter; ele retém tudo das leis, dos preconceitos, dos costumes de seu país, como a planta recebe tudo do solo que a nutre e do ar que a rodeia*” (1968, tomo IV, p.3-4) Observando esse homem comum, aprende-se a conhecer apenas “*o império ao qual a natureza nos submeteu, e não o segredo de nossas forças e as leis de nossa inteligência*” (ib., p.3-4). Condorcet propõe que o indivíduo tome as rédeas de sua educação. Em vista disso, ele concebe um sistema de instrução pública que se torna um instrumento crítico para se superar os preconceitos e a autoridade da tradição, dos preconceitos locais, que possibilitasse a cada um “*refazer de alguma modo sua própria razão*” (1988, p.208). Se a razão é igual por todos os lados, não haveria

motivo para que os princípios fundamentais do ensino fossem diversos ou plurais.

Os princípios constituintes da civilização em Condorcet são a *razão*, a *tolerância* e a *humanidade* (ib., p.227). A razão deve ser a base objetiva de todas as escolhas. Em concordância com a razão comum está o princípio da tolerância. Este nega qualquer tipo de discriminação, seja censitária, de gênero ou de credo religioso. São os princípios racionais, científicos e não a superstição e a ignorância que deveriam definir os critérios da expressão da coletividade e da instrução pública. A tolerância só pode ocorrer quando a razão for o único princípio orientador da vida política, pois só está expressa a universalidade do gênero humano. As injunções públicas das diferentes concepções religiosas e morais tradicionais seriam suprimidas na medida em que o progresso da instrução comum promovesse o avanço da razão.

Como condição prévia da tolerância, está a ampliação da moral nacional para abranger toda a humanidade. Um dos principais critérios da justiça política estaria na universalidade de sua aplicação. O objetivo da justiça seria o de eliminar toda forma de opressão em todos os cantos da terra. A razão sendo única e igual em todo o ser humano tornaria esse ideal não só realizável, mas um dever dos “amigos da humanidade” e da justiça.

Ao contrário do particularismo inerente aos diversos patrimônios culturais, para o autor, a racionalidade científica constitui-se na expressão universal do espírito humano. Assim, o espírito analítico cartesiano, que revolucionou as ciências matemáticas e naturais e permitiu o desenvolvimento do cálculo das probabilidades, quando aplicado às ciências morais, possibilitaria também formar a razão e a moral dos povos.

## Instrução e Cidadania

No que concerne à justiça, conforme propõe Condorcet (1988, p.271), caberia ao ensino público contribuir para diminuição do intervalo

entre os direitos que a lei reconhece aos cidadãos e os direitos do qual eles têm um gozo real. A emancipação não pressupõe a igualdade absoluta entre os indivíduos, mas sim a universalização do gozo dos direitos naturais, da cidadania. As diferenças em termos de capacidade, de disposição intelectual e econômica produziram desigualdades entre os indivíduos. Mas certas igualdades são fundamentais para se garantir a liberdade, tais como, a igualdade de direitos entre homens e mulheres, brancos e negros, e a igualdade de instrução pública básica. Para Condorcet, a racionalidade e suas prerrogativas não são propriedades dos indivíduos masculinos, brancos, europeus, etc. Ele foi um ativo combatente das discriminações e opressões justificadas na suposta superioridade de gênero ou de cor da pele. As desigualdades admitidas seriam aquelas que comprovadamente produzissem prosperidade comum, e que não resultassem apenas em privilégios produzidos pela arte social. Cabe a esta fazer com que as desigualdades presumidas como naturais não gerassem dominação. Esse é o desafio da política, que só seria dispensável quando isso fosse uma realidade definitiva.

A questão da justiça envolve a todos os cidadãos, pois todos são responsáveis pelas leis que definem restrições aos indivíduos, pela definição dos comandos da razão comum. O sistema político condorcetiano liga-se intimamente com a ampliação da instrução pública e da cidadania. Em última instância, as leis estabelecidas dependem da qualidade moral e epistemológica do ensino nacional. O objetivo da formação da cidadania, da “*razão e da moral de um povo*” não é o de louvar e mistificar uma Constituição Nacional, mas de avaliá-la e corrigi-la. A legislação só se justifica pela amplitude da submissão à lei, mas pela autonomia da coletividade que esta sendo regulada<sup>5</sup>.

## Considerações finais

A civilização expande-se com a proliferação dos meios de comunicação. Condorcet foi um

<sup>5</sup> “*Il ne sa git pas de soumettre chaque génération aux opinions comme à la volonté de celle que la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin de chacun devienne de plus en plus digne de se gouverner par sa propre raison*” (MACYNTYRE, 1994, p.93).

entusiasta das possibilidades trazidas pelo uso da imprensa no sentido de promover o progresso, a justiça e a cidadania. Contudo, para ele, o progresso da comunicação carrega consigo a possibilidade de dominação como de emancipação dos indivíduos. Com isso, supõe-se que se pode corromper a razão e a moral de um povo a tal ponto que, mesmo numa democracia direta, o povo poderia, livremente, escolher sua opressão, e preferir a barbárie à civilização.

Uma instrução capaz de formar indivíduos críticos, com capacidade de pensar de modo analítico, culturalmente descentrados e abertos para o respeito à razão (ciência) como um valor universal, torna-se cada vez mais “ultrapassada” para quem defende as novas tendências curriculares, que buscam os valores multiculturais, o resgate das identidades específicas, o desenvolvimento da afetividade e das inteligências múltiplas. Trata-se de uma tendência recente da educação que busca se adaptar a uma época em que a hegemonia do capitalismo não se funda mais no ideário iluminista.

Com os currículos de ensino baseados nos direitos das minorias e no resgate das culturas e tradições locais, conforme tem se verificado nas propostas comunitaristas, perde-se cada vez mais o foco da idéia de gênero humano e de sua unidade racional. Se os iluministas foram radicais em sua proposta de civilização, a ponto de negarem as singularidades culturais, a tendência de afirmar as diferenças não nos livra de um recrudescimento da barbárie em suas faces econômica, política e moral. O relativismo, igualmente ou não ao universalismo, pode ser opressivo. Do mesmo modo, ambos podem contribuir para a emancipação, para combater a estupidez, a miséria e o sofrimento. A emancipação humana não é refém nem de uma nem de outra tendência.

O que presenciamos atualmente, como Nietzsche já havia apontado e exaltado, é uma dissociação cada vez mais acentuada entre o progresso da ciência e da tecnologia, a racionali-

dade, a instrução pública, os valores da civilização e a moral, entendida como a capacidade de agir de forma empática e solidária. Trata-se do principal sintoma da crise do projeto iluminista.

O que os iluministas não “tematizaram” é que eles estavam fundando uma nova tradição baseada em um *ethos* universalista, racional, analítico e individualista. Ao salientarem esse movimento como antitradicionalista, eles concebiam a tradição como fonte de erro, preconceito e apego a “valores” próprios de um passado que não faz mais sentido. O comunitarismo ao rejeitar esse prisma iluminista, o nega enquanto uma tradição, usando muitas vezes esse mesmo instrumental crítico racionalista. Com isso, a razão envolve-se num curto-circuito. Nega-se o Iluminismo como uma tradição negadora da tradição<sup>6</sup>. Se não podemos escapar de nossas tradições, tão cedo não poderemos nos livrar dos valores iluministas, a menos que mudemos o sentido da tradição ou façamos referência a uma outra tradição a qual não pertencemos. Mas isso não nos livra da armadilha da ficção do Barão de Munschhausen, da tentativa inútil de arrancar-se do atoleiro arrastando-se pelos próprios cabelos. Para usarmos uma outra imagem, resta saber até que ponto poderemos cortar a nossa própria carne sem nos transformar de nosso próprio cirurgião em nosso açougueiro. Enfim, como podemos renegar o legado iluminista sem cairmos em novas barbáries.

A idéia de civilização condorcetiana baseia-se numa moral que não coloca o bárbaro como um outro a ser combatido devido a sua nacionalidade, costume, religião, mas o concebe como elemento interno da própria civilização, como aqueles que são os inimigos do progresso do gênero humano. Os bárbaros são os que se beneficiam econômica e politicamente da estagnação da perfectibilidade da espécie humana.

A tradição não pode ser a autoridade orientadora de um povo, mas a razão. Ao contrário

<sup>6</sup> Isso reflete o que Taylor (1996, p.39) denomina de tradição ‘of living home’ dos americanos: “(...) we can talk without paradox of an American ‘tradition of leaving home’. The young person learns the independent stance, but this stance involves is defined by the culture, in a continuing conversion into which that young person is inducted (and in which the meaning of independence can also alter with the time)”.

da tradição, a razão não é um legado despótico que deve ser recebida sem exame, mas é a própria capacidade de examinar e nada pode escapar ao seu crivo, nem mesmo as normas que ela admite como universais. Para ser fiel a Descartes e a Montesquieu, é necessário submeter tudo à razão, tal como eles o fizeram, mesmo que, para isso, seja necessário superá-los.

Se eles destruíram obstáculos que se opunham ao progresso das Luzes, eles criam novos, mais o reconhecimento posterior deve continuar o mesmo, por que eles ensinaram a vencer esses obstáculos que os próprios fizeram nascer, ao darem o exemplo de tudo submeter a razão (1986b, p.329).

A razão é capaz de rever seus veredictos, conforme o avanço do espírito humano mostra suas incoerências ou a necessidade de se substituir as normas que foram instituídas para uma situação que não existe mais. Portanto, uma geração não deveria governar ou estabelecer as normas para a outra. É nesse sentido, que na filosofia de Condorcet, o progresso resulta da superação racional da tradição, que se expressa nas instituições de uma nação.

### Referências Bibliográficas

- CONDORCET, Marquis de. (Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat) **Oeuvres**, (ed. A Condorcet O'Connor et M. F. Arago, 1847) Reimpressão: Friedrich Frommann Verlag (Günther Holzboog). Stuttgart-bad Cannstatt, 1968.
- CONDORCET, Marquis de. **Sur les Élections**. Paris: Fayard, 1986a.
- CONDORCET, Marquis de. **Esquisse d'un tableau historiques des progress de l'esprit humain**. Fragment sur l'atlantide. Paris: GG-Flammarion, 1986b.
- D'ALEMBERT, J. **Essai sur les éléments de philosophie**. Geog OLMS Verlagsbuchhandlung Hildesheim. 1965.
- DIDEROT, D. Plan d'une université pour le gouvernement de Russie. In: **Oeuvres Completes**. Paris: Assezat, J. Touneux, 1966.
- ELIAS, N., **O processo civilizador**. Volume 2: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- GOERGEN, P. N. **Pós-modernidade, ética e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- MACYNTYRE, A. **Justiça de quem? Qual racionalidade**. São Paulo: Loyola, 1994.
- SAROBINSKI. **Le remède dans le mal: Critique et légitimation de l'artifice a l'age des Lumières**. Paris: Galimard, 1989.
- TAYLOR, C. **Sources of self**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- TOURAINÉ, A., **Crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

# A EDUCAÇÃO MODERNA COMO BARBARIZAÇÃO DO TIPO HOMEM

## MODERN EDUCATION AS HUMAN BEING BARBARIZATION

Vagner da SILVA<sup>1</sup>

### RESUMO

O objetivo deste texto é fazer uma análise de uma vertente pouco explorada do pensamento nietzscheano, que é sua aplicação à educação. Buscaremos mostrar relações entre os conceitos de barbárie apresentados pelo filósofo e a educação do homem moderno. Para tal não nos limitaremos a uma única obra ou período do autor, abordando textos distintos de todas as fases em que mais comumente se divide a filosofia nietzscheana, por acreditar que não há descontinuidade em sua obra, nem no plano temático nem no plano metodológico, apenas algumas mudanças quanto aos modelos humanos adotados por Nietzsche na sua juventude e os adotadas em seus períodos intermediário e final.

**Palavras-chave:** Educação e Cultura; Crítica à Modernidade; Barbárie.

### ABSTRACT

*The objective of this work is to do an analysis of a not too much explored part of Nietzsche's thought, which is its application to the education. We will show the relationship between the concepts of barbarism used by the philosopher and the education of the modern men. For this, several books of the three most common periods in what Nietzsche's philosophy is divided will be used. We believe that there is not any discontinuity in his works, neither in the thematic field nor in the methodological field, but only some changes about the human models adopted by Nietzsche in his youth period and those adopted in his intermediary and final periods.*

**Key words:** Education and Culture; Criticism against Modernity; Barbarism.

### Introdução

Nietzsche foi sem dúvida um dos mais polêmicos filósofos da modernidade. E isso não se deve apenas à forma como escrevia seus

livros, aforismos, parágrafos e dissertações, aparentemente desconexos, mas que analisados cuidadosamente guardam profunda relação entre si. Também não poderíamos atribuir tão somente aos títulos dados a algumas de suas obras e

<sup>(1)</sup> Mestrando em filosofia social. PUC-Campinas. E-mail: vagnerdasilva@hotmail.com

capítulos toda esta polêmica que envolve o autor, como é o caso de *O Anticristo*, uma das últimas obras do filósofo, ou os primeiros capítulos de *Ecce Homo: como alguém se torna o que é* (1995). Intitulados: *Por que sou tão sábio, Por que sou tão inteligente, Por que escrevo tão bons livros*. O que tornou Nietzsche tão polêmico vai além da forma, encontra-se no conteúdo. É sem dúvida aí que poderemos encontrar o porquê da polêmica em torno das idéias do filósofo e também aí encontraremos indícios de porque ele se tornou tão importante para toda a filosofia moderna.

Ao longo de toda sua carreira filosófica Nietzsche ocupou-se de diversos temas. Desde sua primeira obra, *O Nascimento da Tragédia* (1872), até *O Crepúsculo dos Ídolos* (1889), sua última obra, escrita mas não publicada em vida, o autor perscrutou os mais diversos assuntos, detendo-se de forma mais demorada e intensa nos estudos acerca da moral, da ciência e da arte, sempre ligando seus estudos ao panorama da cultura européia da época. Foi a partir daí que Nietzsche chegou ao incômodo diagnóstico de que a Europa estava doente, mais do que isso chegou ao diagnóstico de que o homem europeu cada vez mais degenerava e tendia para a decadência. Um dos mais claros indícios desta decadência para Nietzsche, era a barbárie que rondava as portas da civilização européia. Barbárie essa que se manifestava das formas mais diversas, mas que geralmente apresentava-se na figura da violência e da escatologia cultural.

Foi a partir deste diagnóstico que Nietzsche traçou seus objetivos. Era preciso “*curar este doente*”, ou ao menos saber até que ponto ele era capaz de suportar os mais duros remédios. Porém, como curar o homem? Como torná-lo forte? Mais do que cura, Nietzsche tinha em mente superação. Talvez possamos encontrar aí, o seu principal objetivo filosófico: a superação do tipo homem em direção de algo superior, ao qual nomeia de *além-do-homem* (*Übermensch*). Mas aqui também cabem outras perguntas: é possível superar o homem? Como tornar o homem algo superior ao que ele é? Podemos encontrar em um texto do próprio Nietzsche a resposta para estas perguntas:

Aquilo que em parte a necessidade constringente (Not), em parte o acaso, aqui e ali alcançaram, as condições para a produção de uma *espécie mais forte*. Podemos agora compreender isso, e sabendo-o, *querer*. Podemos criar as condições sob as quais uma tal elevação é possível (2002a, p.37).

O trecho acima deixa-nos perceber que tal elevação é possível e até mesmo desejada. Todavia, há a necessidade de antes criar as condições nas quais esta elevação possa ocorrer, uma conjunção de fatores, que até hoje só se reuniu de maneira fortuita e casuística, pode agora ser criada de forma “artificial”. Justamente aqui se insere o que talvez poderíamos chamar de *pensamento educacional* do filósofo alemão: a possibilidade de criar as condições necessárias para prover a elevação do homem, fazendo com que este possa superar-se a si mesmo. Ainda uma outra pergunta cabe-nos fazer aqui, para a qual o próprio Nietzsche ofertou a resposta: o que seria este homem superior? Pergunta por demais conveniente, principalmente se tivermos em mente que em um passado não distante as idéias de Nietzsche, principalmente estas, concernentes à superação do homem atual em direção a um homem superior, foram usadas como argumento pelo movimento nazista na Alemanha. Mas a resposta ofertada pelo filósofo será suficiente para percebermos que suas idéias só andam de mãos dadas com pouquíssimas outras, das quais a barbárie nazista com certeza não faz parte:

O crescente apequenamento do homem é justamente a força propulsora para se pensar na criação (*Züchtung*) de uma raça mais forte, que teria seu excesso justamente ali, onde a espécie diminuída tivesse se tornado fraca e mais fraca (vontade, responsabilidade, certeza de si mesmo, poder instituir metas). (...) Não apenas uma raça de senhores, cuja tarefa se esgotaria em governar; porém uma raça com esfera vital própria, com um excedente de força para a beleza, coragem, cultura, maneiras, até no que há de mais espiritual;



uma raça afirmadora, a quem é permitido gozar todo grande luxo..., suficientemente forte para não ter necessidade da tirania do imperativo da virtude, suficientemente rica para não ter necessidade de poupança e pedantismo, além de bem e mal; uma estufa para plantas especiais e seletas (2002a, p.37).

Se não pelos caminhos da força e da tirania, por quais caminhos se superaria o homem? Pelos caminhos da educação. Conforme a citação anterior, é possível criar as condições necessárias para fazer surgir este homem superior. Eis a tarefa da educação, não qualquer educação, não a educação moderna, contra a qual Nietzsche lançou duras críticas, mas sim a educação cultural, aquela que prepara o indivíduo para ser algo além de um profissional.

## Cultura e Civilização

Nietzsche vê a cultura como algo distinto da instrução, para ele, "*Culture is, above all, unity of artistic style in all the expressions of the life of a people*" (1997, p.5). E para que não se confundisse cultura com instrução, em 1872, em uma série de conferências intitulada *Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino*, Nietzsche distinguia dois aspectos da cultura:

Portanto, meus amigos, não confundam esta cultura, esta deusa etérea, delicada e de pés ligeiros, com esta útil escrava que se costuma chamar às vezes também de "cultura", mas que é somente a criada e a conselheira intelectual das carências da vida, do ganho, da miséria. Além disso, toda educação que deixa vislumbrar no fim de sua trajetória um posto de funcionário ou um ganho material não é uma educação para a cultura tal como a compreendemos, mas simplesmente uma indicação do caminho que podem percorrer para o indivíduo se salvar e se proteger na luta pela existência (2003, p.104).

Na obra "*A Grande Política*", cultura também é distinguida de civilização:

Os ápices da cultura e da civilização estão separados entre si: não devemos nos deixar extraviar sobre o abissal antagonismo entre cultura e civilização. Moralmente falando, os grandes momentos da cultura sempre foram tempos de corrupção, e, novamente, as épocas da voluntária e coerciva *domação animal* ("civilização") do homem foram tempos de intolerância para as naturezas mais espirituais e ousadas. A civilização quer outra coisa que a cultura quer: talvez algo inverso (2002a, p.51).

Entre civilização e cultura, Nietzsche entendia a primeira como o processo de domesticação e amansamento do animal homem, para ele, a civilização representa "*a passagem da barbárie à ordenação regular de uma práxis humana, isto é, a constituição de um esquema praxeológico a que se dá o nome de ethos*" (GIACÓIA JÚNIOR, 2002, p.228). A segunda, como dito anteriormente, é visto como unidade de estilos. Para Nietzsche é sobretudo através da cultura que se poderá elevar o tipo homem, o que poderíamos expressar em uma fórmula, que embora simplista, pode dar-nos uma idéia da relação entre cultura e civilização: "*a civilização domesticou o animal, tornou-o homem, e através da cultura ele pode tornar-se algo para além da civilização, algo para além dele próprio, através da cultura, ele pode tornar-se um homem superior*". A civilização é por excelência castradora, uma economia dos impulsos, que funciona através de cálculos utilitaristas de busca de prazer e repulsão da dor. Já a cultura é, por excelência, pródiga, e não funciona dentro de padrões tão simples de valoração. Por isso, para Nietzsche, a cultura é um artigo de luxo, não está acessível às massas ou ao rebanho humano, apenas para aqueles que compõem o que o filósofo chama de Aristocracia do Espírito. Mas para que não se ligue essa afirmação de Nietzsche a qualquer idéia de uma aristocracia de sangue ou raça, ou se tire daí uma condição determinista que não é possível mudar, o próprio autor afirmou que: "*O homem que não quer pertencer à massa só precisa deixar de ser*

*indulgente para consigo mesmo; que ele siga a sua consciência que lhe grita: 'Sê tu mesmo! Tu não és isto que agora fazes, pensas e desejas'* (2003, p.139).

Tornar o homem o que ele é, eis o ponto fundamental de uma educação voltada para a cultura. Todavia este é um caminho repleto de perigos tentadores, que por todos os lados seduzem o homem para torná-lo outra coisa distinta daquilo que ele é: talvez um burocrata, talvez um apertador de parafusos, talvez um artista da indústria cultural, talvez um *douto*, mas sempre, como uma junção de todos estes tipos em uma só figura, um bárbaro.

## Da Barbárie

O termo barbárie, tanto de origem grega – *bárbaros*, quanto romana - *barbarum*, foi inicialmente usado por estes dois povos para designar a incapacidade de alguém de pronunciar a sua respectiva língua e, posteriormente, foi usado para designar os estrangeiros. Por fim, a palavra foi usada em Roma para designar os povos que migraram e invadiram o império a partir do Século I da era cristã, quando o termo tornou-se sinônimo de violência e destruição de toda espécie.

Vale ressaltar que no início da utilização do termo, ele não designava apenas a incapacidade de pronúncia da língua grega, mas também da língua vernácula, como era o caso dos habitantes da Caria (na Ásia Menor), que foram descritos por Homero como "barbarófonos", por pronunciarem mal sua própria língua. Por isso, o termo bárbaro está ligado ao balbucio, ato de falar com má dicção ou batendo os dentes, o tartamudear<sup>2</sup>.

Nietzsche explorou o termo bárbaro dando a ele novo significado, embora sem abandonar o tradicional acima exposto. Para ele o bárbaro precede a civilização. A este respeito escreveu no aforismo 246, de sua obra "*Humano, Demasiado Humano*":

(...) na história da humanidade; as forças mais selvagens abrem caminho, primeiramente destrutivas, e no entanto sua ação é necessária, para que depois uma civilização mais suave tenha ali sua morada. Estas terríveis energias – o que se chama de mal – são os arquitetos e pioneiros ciclóticos da humanidade (2000b, p.170).

Apesar da importância atribuída ao bárbaro como preparador do terreno no qual cresceu a civilização, o reaparecimento da barbárie significa sempre uma ameaça à própria civilização e também à cultura, por sua violência exterior e desmedida. Nietzsche contrapõe a idéia de bárbaro à idéia de cultura (unidade de estilos), mostrando o bárbaro como um homem no qual não há uma unidade nas paixões, o que ele vê como um indício de doença, de degeneração:

(...) a contraposição das paixões, a duplicidade, triplicidade, multiplicidade das 'almas em um só peito': nada saudável, ruína interior, autodissolução, revelando e ampliando uma divisão interna e um anarquismo -, exceto se por fim uma paixão assumir o controle. *Restabelecimento da saúde* (2002b, p.132).

O problema da barbárie reside justamente na sua multiplicidade incontrolável de paixões. Nietzsche vê o homem bárbaro como aquele pleno de forças, que ainda não foi amansado, amolecido pela civilização, como o homem "*de uma natureza ainda natural, bárbaros em toda terrível acepção da palavra, homens de rapina, ainda possuidores de energias de vontade e ânsias de poder intactas...*" (1992, p.169). Todavia, a essa gama incontrolável de paixões é necessário opor uma paixão ainda mais forte, para que no interior do indivíduo não reine a anarquia dos instintos. Aqui notamos uma outra distinção feita por Nietzsche entre cultura e civilização: ao passo que a civilização tenta castrar todos os instintos dos homens, tornando-o um ser manso, um cordeiro para sacrifícios, a cultura visa fortalecer no homem uma paixão capaz de

<sup>(2)</sup> Sobre a evolução histórica do conceito de barbárie ver o primeiro capítulo de: MATTÉI, Jean-François. *A Barbárie Interior*: ensaio sobre o *i-mundo* moderno. Tradução: Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

suplantar as demais, e pô-las a serviço do próprio homem. Mais uma vez, nas palavras do próprio filósofo, referindo-se aos instintos:

Não seu enfraquecimento ou extermínio. Quanto maior é a força dominadora de nossa vontade, tanto mais liberdade é lícito ser dada às paixões. O grande homem é grande pelo espaço de liberdade de suas paixões: porém, ele é suficientemente forte para fazer desses monstros seus animais domésticos (GIACÓIA JUNIOR, 2002, p.236).

E ainda como crítica à educação castradora, Nietzsche afirma:

Tanto a *domesticação* da besta humana quanto a *criação* de um determinado gênero de homem foi chamada 'melhoramento' (...). Chamar a domesticação de um animal seu 'melhoramento' soa, para nós, quase como uma piada. Quem sabe o que acontece nos amestramentos em geral duvida de que a besta seja aí mesmo 'melhorada'. Ela é enfraquecida, torna-se menos nociva, ela se transforma em uma besta *doentia* através do afeto depressivo do medo, através do sofrimento, através das chagas, através da fome (2000a, p.52).

### Educação Moderna e Democracia

A educação, capaz de conduzir o homem a uma superação de si próprio, é uma educação que não destrói os instintos, mas que os usa em favor do homem. Parece-nos claro que, ao contrário do que algumas vulgatas interpretativas do pensamento nietzscheano dizem, o autor em momento algum defende a ação irresponsável ou a sucumbência aos instintos. O que não vige na educação moderna, que descobriu um outro processo de depauperamento e enfraquecimento do homem - a democracia como forma de educar, a crença na autonomia de ação daquele que deve

ser educado. Prática que hoje se vê por toda a parte, sob as mais diversas formas: nova escola, escola aberta e outras... Que requerem cada vez mais a inserção de *narcóticos*<sup>3</sup> no processo educacional, fazendo com que os professores submetam-se ao ridículo e ao escatológico como forma de educação, e vão progressivamente tendo sua função transformada: de mestres para professores, daí para facilitadores, não tarda muito e tornar-se-ão animadores. Esta prática democrática na educação enfraquece os instintos por um processo de negação do conflito, e concomitantemente barbariza o homem.

Nietzsche critica a democracia por esta basear-se em valores morais descendentes do pensamento judaico-cristão, ao qual chama de *moral de rebanho*, caracterizada por uma vontade de poder (*Wille zur Macht*) que, não podendo ser exercida em função da fraqueza do povo, dissimula-se e torna a sua fraqueza exemplo de virtude, criando no próprio povo a idéia de fraqueza voluntária como sinal de virtude que agrada o seu Deus, que sendo um Deus universal, deve manifestar-se e agradecer-se da mesma forma em todos os locais, sendo assim, a forma judaica de agir é a correta, é a que agrada o Deus. Esta moral se estabelece como a única possível e desejável. Falando sobre a relação entre a moral e democracia, Nietzsche escreveu no aforismo 202 de "Além do Bem e do Mal" que:

(...) com a ajuda de uma religião que satisfaz e adula os mais sublimes desejos do animal de rebanho, chegou-se ao ponto de encontrarmos até mesmo nas instituições políticas e sociais um expressão cada vez mais visível dessa moral: o movimento democrático constituiu a herança do movimento cristão (1992, p.101).

Um outro problema que Nietzsche vê nas práticas democráticas é a forma como elas lidam com o discurso de liberdade, discurso que faz crer no aumento das liberdades individuais, baseando-se na idéia de que todos são iguais, e são da mesma forma capazes de escolher o que

<sup>(3)</sup> Narcótico aqui é empregado no mesmo sentido em que Nietzsche o emprega em seus textos: práticas que estimulam cada vez mais os sentidos, gerando uma incapacidade de reflexão acerca da própria situação do homem e do que o cerca.

é melhor para si e em escolhendo este melhor para si escolherão também o que é melhor para a coletividade. Em "*Humano Demasiado Humano*", Nietzsche refere-se a esta idéia de auto-governo como ingênua, por acreditar que há qualquer coisa na natureza que a conduza a uma harmonia:

A antiga moral, notadamente a de Kant, exige do indivíduo ações que se deseja serem de todos os homens: o que é belo e ingênuo; como se cada qual soubesse, sem dificuldade, que procedimento beneficiaria toda a humanidade e, portanto, que ações seriam desejáveis; é uma teoria como a do livre-comércio, pressupondo que a harmonia universal tem que se produzir por si mesma, conforme leis inatas de aperfeiçoamento (2000b, p.33).

Na educação, o discurso e as práticas democráticas trazem dois grandes problemas, ambos ligados aos instintos: por um lado, o enfraquecimento; por outro, a anárquica liberação dos instintos; nos dois casos, a barbárie.

Sobre a anárquica liberação dos impulsos que pode ser promovida por uma educação democrática, podemos afirmar que um auto-governo das paixões e impulsos humanos, procedido de forma democrática conduziria o homem inevitavelmente à barbárie. Se todas as paixões e instintos, mesmo os mais violentos e destruidores tivessem a mesma liberdade de ação no interior do homem, e nenhum deles devesse obedecer ao comando de um mais forte, abriria-se uma grande porta para a barbárie, aquela à qual Nietzsche refere-se, na sexta citação do texto citado, como "*os pioneiros ciclópicos da humanidade*", forças que requereram séculos para serem controladas por impulsos mais fortes e afirmadores da vida.

## A Educação e a Guerra

Por outro lado, e agindo de forma não menos perigosa, o discurso democrático enfraquece os impulsos humanos, ao invés de submetê-los ao controle de um impulso mais forte e utilizá-los em favor do próprio homem.

O conflito, elemento de fundamental importância no pensamento de Nietzsche, não apenas como formador do caráter, mas também como medida de nossa própria força e resistência, é anulado pela democracia. Esta, admitindo a igualdade entre todos, extingue a necessidade do conflito ou conduz para o extremo oposto, a guerra entre povos e nações. Não podemos imaginar a guerra entre povos e nações sem imaginarmos condições de igualdade entre estes povos, pois um povo mais fraco não ousaria lutar com um mais forte. Todavia, esta guerra entre povos, que precisam conquistar uns aos outros, para Nietzsche é sinal de barbárie, pois para ele, só precisa conquistar o outro, aquele que não pode conquistar a si próprio, só precisa exercer controle sobre o outro, aquele que é fraco demais para exercer poder sobre si mesmo. Esta *vontade de conflito* deve sempre ser direcionada para o interior do homem, para o conflito entre instintos, pois, sem o conflito entre os instintos, perde-se a noção de sua própria força, e esta, sem exercitar-se, acaba também por decair.

A guerra educa para a liberdade. Pois o que é liberdade! O fato de se ter a vontade de se responsabilizar por si próprio. O fato de se sustentar a distância que nos distingue. O fato de se tornar indiferente à fadiga, à rigidez, à privação, mesmo à vida. O fato de se estar preparado para sacrificar os homens pela coisa sua, sem deixar de contar a si mesmo neste sacrifício. Liberdade significa: os instintos viris, alegres na guerra e na vitória se apoderam dos outros instintos – por exemplo, o instinto de 'felicidade'. O homem que *se tornou livre*, e muito mais ainda o *espírito* que se tornou livre pisa sobre o modo de ser desprezível do bem-estar, com o qual sonham o comerciante, o cristão, a vaca, a mulher, o inglês e outros democratas. O homem livre é *guerreiro*. A partir de que critério se mensura a liberdade dos indivíduos, assim como dos povos? A partir da resistência que precisa ser superada, a partir do esforço que custa para permanecer *em cima*. Teria de se procurar o tipo mais elevado de homem livre lá, onde constan-

temente se supera a mais elevada resistência: cinco passos além da tirania, colado no umbral do risco da servidão. (...). Os povos que tiveram um certo valor, que foram valorosos, nunca o foram sob instituições liberais: o *grande perigo* fazia algo com eles, que merece veneração; o perigo que nos ensina pela primeira vez a conhecer nossos recursos, nossas virtudes, nosso valor e nossas armas, nosso espírito – que nos obriga a sermos fortes... Primeiro princípio: temos de precisar ser fortes: senão nunca nos tornamos fortes (2000a, p.95).

Percebe-se, na passagem acima, o quanto Nietzsche valoriza o conflito como uma possibilidade de fazer aflorar todas as grandes virtudes do homem e, até mesmo, de possibilitar que a anarquia dos impulsos no interior do homem encontre um impulso mais forte que os coordene e os dirija. Todavia, é importante ressaltar que ao valorizar o conflito Nietzsche não se refere à guerra entre povos, ou qualquer tipo de violência externa, pelas quais o autor sempre nutriu profundo desprezo. Como ele mesmo afirma em seus “*Fragmentos Finais*”:

Eu trago a guerra. Não entre provo e povo; não tenho palavras para exprimir meu desprezo pela política de interesses, digna de maldição, das dinastias européias, que, da incitação ao egoísmo (*Selbstsucht*), à auto-presunção dos povos uns contra os outros, faz um princípio e quase um dever. Não entre estamentos sociais. Pois não temos estamentos superiores, conseqüentemente também não inferiores (...). eu trago a guerra entre todos os absurdos acasos de povo, estamento, raça, profissão, educação, formação: uma guerra como entre ascensão e ocaso, entre vontade de vida e *ânsia de vingança* contra a vida, entre honestidade e pérfida mendacidade (2002a, p.52).

Como se vê, a idéia de guerra em Nietzsche é uma guerra de espírito, uma guerra para o domínio dos impulsos e ascensão a algo superior ao próprio homem, uma guerra contra tudo o que

é degenerado na vida. A educação democrática enfraquece esta guerra no interior do homem, pois com sua idéia de paz, que mais se assemelha ao descanso dos inválidos e incapazes, faz acreditar que todos são iguais, logo, não há necessidade de conflitos. Para Nietzsche, nada “*parece mais estranho do que o que era desejável outrora, o que era desejável para o cristão: a ‘paz da alma’.* Nada nos deixa menos invejosos do que a vaca moral e a felicidade balofa da boa consciência. Renunciou-se à vida grandiosa quando se renunciou à guerra” (2002a, p.37).

Opondo posteriormente a idéia moderna de liberdade à sua própria idéia de liberdade, o filósofo alemão afirma que “*se vive em função do hoje, se vive muito rapidamente – se vive de maneira muito irresponsável: isto justamente denomina-se como ‘liberdade’.* [E este] (...) conceito moderno de liberdade é mais uma prova de degradação dos instintos” (2000a, p.97-99).

A moderna educação democrática não é como a antiga educação grega, aquela da *skholé*. Segundo MATTEI:

O termo *skholé*, cuja etimologia permanece obscura, significa propriamente a ‘parada’, o ‘repouso’, e, conseqüentemente, o ‘ócio’, essa pausa que permite ao homem não estar mais submetido à urgência da vida cotidiana, e sim levar tempo (*prende son temps*). [Um] segundo sentido do termo será a ocupação do homem ocioso, não a ociosidade vazia, mas a plenitude de uma reflexão estudiosa. (...). Entre todas as atividades da existência, apenas a *skholé* é seu próprio fim para si mesma, na medida em que permite ao pensamento do homem, afastado das coerções da vida e da sociedade, exercer-se na sua plena liberdade. Aristóteles irá ainda mais longe que Platão ao ver na *skholé*, por excelência, a atividade eterna de Deus cujo pensamento é ‘pensamento do pensamento’ (2002, p.210).

A bárbara educação moderna é, por conseqüência, a educação da pressa e da velocidade. É necessário adestrar o educando em um cada vez maior número de conteúdos, adaptando-o às necessidades da sociedade. A

fragmentação de conteúdos é um dos elementos desta aceleração da educação moderna.

Ainda na esteira do fracionamento e ausência de unidade de estilos e vontades como indicio de barbárie, Nietzsche faz uma outra denúncia contra a educação moderna, que cada vez mais fraciona o conhecimento, não podendo nem mesmo promover a ascensão de um conhecimento primitivo ordenador dos demais.

(...) o campo de estudo das ciências é hoje tão extenso, que aquele que, com boas disposições, mas não excepcionais, quer aí produzir algo, se consagrará a uma especialidade muito particular e não terá qualquer preocupação com todas as outras. Se na sua especialidade ele está acima do *vulgus*, para tudo mais, quer dizer, para tudo que é importante, não se mostra diferente deste. Assim, um erudito, exclusivamente especializado, se parece com um operário de fábrica que, durante toda sua vida, não fez senão fabricar certo parafuso ou certo cabo para uma ferramenta ou uma máquina determinada, tarefa na qual ele atinge, é preciso dizer, uma incrível virtuosidade. (...) A 'fidelidade nas pequenas coisas', a 'fidelidade do carroceiro', se torna um tema de ostentação, a falta de cultura fora dos limites da disciplina é apresentada como sinal de uma nobre sobriedade (2003, p.64).

Esta fragmentação do conhecimento moderno na educação atende a exigências específicas: a idéia de usar o homem como uma peça em uma grande máquina, a idéia utilitarista de medir os homens e não considerá-lo em sua grandiosidade de espírito... Tudo isso, para Nietzsche, se traduz na capacidade de suportar o que há de mais duro e terrível na vida, sem se deixar deformar, mas sim, medir os homens por seu grau de utilidade dentro do rebanho. A moderna educação democrática, ao igualar todos os homens, busca justamente torná-los utilizáveis dentro da sociedade, submetê-los às necessidades do Estado e da economia, barbarizá-los. Para tal, nada mais útil que uma educação fragmentária e fragmentadora, que educa para a

adaptação às pequenas e mesquinhas necessidades da vida quotidiana, que cria novas peças de labirinto, bloqueando a passagem para qualquer caminho de reflexão acerca do próprio homem e de sua condição. Diante deste panorama, é humanamente impossível tornar-se o que se é.

A este respeito Nietzsche escreveu por fim:

*A educação*: um sistema de meios visando a arruinar as exceções em favor da regra.

*A instrução*: um sistema de meios visando a elevar o gosto *contra* a exceção, em proveito dos medíocres. Visto assim, isto parece duro; mas, de um ponto de vista econômico, é completamente racional. Pelo menos para o longo período em que uma cultura se mantém ainda com sacrifício, onde toda exceção representa um dispêndio de força [algo que desvia, seduz, torna doente, isola]. Uma cultura da exceção, da experimentação, do risco, do matiz – uma *cultura de estufa* para as plantas excepcionais não tem direito à existência senão quando há muitas forças para que mesmo o dispêndio se torne 'econômico' (2003, p.227).

Não pensemos, todavia, que o pensamento de Nietzsche sobre a educação limita-se à crítica. O autor tem suas próprias idéias acerca da educação, algumas até já mostradas ao longo do texto.

## A Educação do Amanhã

Poderíamos apontar os caminhos para uma educação futura, partindo de algumas perguntas propostas por Nietzsche em seu livro "Humano, Demasiado Humano".

Uma educação que já não crê em milagres deve prestar atenção a três coisas: primeiro, quanta energia é herdada?; segundo, de que modo uma nova energia pode ainda ser inflamada?; terceiro, como adaptar o indivíduo às exigências extremamente variadas da cultura, sem que elas o incomodem e destruam sua singularidade? Em suma, como integrar o indivíduo ao

contraponto de cultura privada e pública, como pode ele ser simultaneamente a melodia e seu acompanhamento? (2000b, p.167).

Partindo das perguntas propostas pelo autor, principalmente da última, buscaremos compreender melhor o pensamento de Nietzsche e algumas de suas propostas para aquela que ele acreditava ser uma educação do amanhã, “*uma educação que já não crê em milagres*”, uma educação que prepararia o homem para viver entre suas necessidades pessoais e os interesses coletivos, sem, contudo, tornar-se um animal de rebanho. Uma educação capaz de conduzir o homem à sua auto-superação, a educação formadora do *além-do-homem* (*Übermensch*).

Para Nietzsche, educar não é uma tarefa simples, pois “*raramente mudamos um indivíduo; e, conseguindo fazê-lo, talvez tenhamos conseguido algo mais, sem o perceber, nós fomos mudados por ele!*” (2001, p.214). Por isso mesmo o filósofo via a educação como uma tarefa na qual deve-se investir todas as forças. Pois a falta de uma educação rígida e exigente no período adequado da vida é algo difícil de ser remediado posteriormente, como o autor afirmou em seus fragmentos póstumos:

Não vejo como possa novamente dar um jeito alguém que tenha deixado de ir, na época certa, a uma *boa escola*. Um sujeito assim não se conhece; anda pela vida sem ter aprendido a caminhar; a musculatura flácida denuncia-se ainda a cada passo. A vida é, às vezes, tão compassiva que ela permite a recuperação quanto a essa rígida escola (...). O mais desejável [porém] continua sendo, em todas as circunstâncias, uma rígida disciplina na *época certa*, ou seja, ainda numa idade em que desperte orgulho ver que muito é exigido de si mesmo. Pois isso diferencia de qualquer outra a escola da dureza como boa escola: que muito é exigido; que é exigido com rigor; que o bom, que até o excepcional é exigido como normal; que o louvor é raro, que não há indulgência; (...). Uma escola

assim é necessária em todos os sentidos: isso vale tanto para o mais corpóreo quanto para o mais espiritual: funesto seria querer separar aqui! (2002b, p.151).

Para Nietzsche, educar é uma tarefa para agora, uma tarefa que requer dureza e disciplina. É importante salientar que esta dureza, rigidez e disciplina, das quais fala o filósofo, estão ligadas à necessidade do espírito preparar-se para as dificuldades da vida. Elas referem-se à preparação do espírito, não se referem a qualquer tipo de rigidez ou dureza física. Para que se tenha uma idéia mais acertada acerca deste “modelo pedagógico” proposto por Nietzsche, recorreremos novamente às palavras do filósofo:

Àqueles seres humanos *que ainda me importam*, a esses eu desejo sofrimento, abandono, enfermidade, maus-tratos, humilhação – desejo que não lhes fiquem ignotos o profundo auto-desprezo, a tortura da desconfiança em relação a eles, a miséria do superado: não tenho compaixão por eles, pois lhes desejo a única coisa que, hoje, pode provar se alguém tem ou não tem *valor – que ele agüente...* Não conheci ainda nenhum idealista, mas muito mentiroso (2002b, p.147).

Apesar da dureza das palavras, elas são uma boa mostra para percebermos a hierarquia de valores de Nietzsche, hierarquia de valores que deve ser formada por uma educação para a cultura, uma educação que prepare o homem para as coisas mais duras da vida, e o ensinem a agüentar toda essa dureza, sem, contudo, perder a alegria da vida. É apenas essa dureza, a verdadeira disciplina da guerra, do confronto do homem contra seus impulsos mais bárbaros, que poderá criar uma nova educação, para novos e superiores homens, não uma educação bárbara, que enfraquece os instintos e torna o homem um animal de rebanho, ou que liberta seus impulsos mais bárbaros.

A esse respeito, nos “*Escritos sobre Educação*”, Nietzsche afirma:

[Essa] *nova educação* deveria impedir que os homens cedessem a uma propensão

exclusiva e se tornassem órgãos, em relação à tendência natural da divisão do trabalho. Trata-se de criar seres soberanos capazes de abarcar o conjunto com um golpe de olho e assistir como espectadores ao jogo da vida, parceiros tanto aqui como ali, sem estar  *muito violentamente* engajados (2003, p.224).

A educação tem um caráter de reciprocidade, pois como o autor afirma em citação anterior, quando mudamos alguém, acabamos também sendo mudados por este alguém. Desta forma, Nietzsche vê a educação como um processo de interação entre partes distintas, não uma mera imposição de instâncias superiores a instâncias inferiores, pois o filósofo não acreditava na existência de instâncias superiores de pessoas, mas apenas na possibilidade de haver pessoas superiores e inferiores. Superioridade e inferioridade estas que só poderiam ser definidas a partir da capacidade individual de suportar o que há de mais terrível na existência, sem contudo perder a vontade da vida. Eis a necessidade do conflito e da disciplina do conflito, elas são a forma de se medir a capacidade de resistência dos homens.

A possibilidade de educar alguém para que através da cultura este possa tornar-se superior ao que ele é, é uma preocupação constante nas obras de Nietzsche. Esta educação daquele que para o filósofo seria o além-do-homem, não pode ser a educação tecnicista, utilitarista e democrática moderna, tem que ser uma educação especial, uma educação para formar espíritos mais fortes e que, por isso, não deve prescindir da dureza e do rigor da formação do espírito, para que este espírito torne-se o que ele é, para que este espírito ignore o chamamento da massa e não se torne um animal de rebanho, não torne-se um bárbaro moderno, e sim torne-se um indivíduo repleto de singularidade, capaz de não apenas controlar seus impulsos, contendo as eclosões da barbárie, mas que os possa usar em seu favor.

Repetindo o mote socrático de conhecer-se a si mesmo para poder tornar-se o que se é, o autor se pergunta: "*Mas como nos encontrar a nós mesmos? Como o homem pode se conhe-*

*cer?*" (2003, p.141). Após estas perguntas que servem como um roteiro de busca da sua própria individualidade, o autor oferece um caminho:

(...) que a jovem alma se volte retrospectivamente para sua vida e faça a seguinte pergunta: 'O que verdadeiramente amaste até agora, que coisas te atraíram, pelo que tu te sentiste dominado e ao mesmo tempo totalmente cumulado? Faz passar novamente sob teus olhos a série inteira destes objetos venerados, e talvez eles te revelem, por sua natureza e por sua sucessão, uma lei, a lei fundamental do teu verdadeiro eu (2003, p. 141).

## Conclusão

Eis o caminho ofertado pelo filósofo para que através de uma educação para a cultura o homem conheça a si próprio, torne-se o que é, e vá além de si próprio, supere-se.

Por fim, gostaríamos de indicar aqui o último grande elemento de uma pedagogia nietzscheana: "*Contribuição ao sistema educacional: - Na Alemanha falta aos homens superiores um grande meio de educação: a risada dos homens superiores; estes não riem na Alemanha*" (2001, p.167).

Apesar da dureza de suas palavras, o bom-humor e a alegria são constantes na obra de Nietzsche, logo, não poderiam deixar de estar presentes em seu "pensamento educacional". Todavia, o autor não poderia, vendo o total adoecimento do homem europeu, continuar a filosofia que ele identificou como a responsável pelo enfraquecimento do homem. Por isso, se por um lado, a filosofia de Nietzsche é a filosofia da ruptura, por outro, mostra possibilidades diversas para elevar o homem. Mas apenas aqueles que se afastarem das necessidades da massa poderão conhecer este caminho... Que os mais fortes e propensos apareçam!

A despeito de Nietzsche não ser um teórico da educação *par excellence*, a aplicação do seu pensamento à educação mostra-se como



um caminho fértil, desde que se leia Nietzsche profundamente, e se não destituído, ao menos afastado dos preconceitos morais, científicos e políticos da modernidade.

O pensamento de Nietzsche torna-se mais agudo justamente quando analisamos as práticas e discursos que tornaram o século XX um dos mais bárbaros na história da humanidade, e que já inserem o “jovem” século XXI nesta história de guerra e violência, em suma, na história humana da barbárie.

### Referências Bibliográficas

- GIACÓIA JR., Oswaldo. *Barbárie e Civilização*. In: ROSENFELD, Denis L. e MATTÉI, Jean-François [Org.]. **O Terror**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. **Dialética do Esclarecimento**. (II excursão). Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- MATTÉI, Jean-François. **A Barbárie interior**: ensaio sobre o i-mundo moderno. Tradução: Isabel M. Loureiro. São Paulo: Unesp, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **A “Grande Política”** - fragmentos. Introdução, seleção e tradução: Oswaldo Giacóia Jr. Campinas: Departamento de Filosofia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas-IFCH-UNICAMP, 2002a.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **A Gaia Ciência**. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **Além do Bem e do Mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras 1992.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **Crepúsculo dos Ídolos**. Tradução: Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000a. (Conexões 8).
- NIETZSCHE, Friedrich W. **Ecce Homo: como alguém se torna o que é**. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **Escritos Sobre Educação**. Tradução, apresentação e notas: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **Fragmentos Finais**. Seleção, tradução e prefácio: Flávio R. Kothe. Brasília: Editora universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002b.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **Humano, Demasiado Humano**: um livro para espíritos livres. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000b.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **Untimely Meditations**. Translated by R. J. Holingdale. New York (N.Y.): Cambridge University Press, 1997.
- ONATE, Alberto Marcos. **Entre eu e si, ou, A questão do humano na filosofia de Nietzsche**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

# A PRÁXIS DO PROFESSOR NO CURSO DE DIREITO

## TEACHER'S PRAXIS IN LAW COURSE

Edna Carvalho BICUDO<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo discute a questão da atuação do professor e ressalta a importância do seu trabalho enquanto interfere na qualidade da formação profissional dos bacharéis em Direito. A pesquisa integra a dissertação de mestrado da autora, intitulada A qualidade do ensino jurídico no início do século XXI, no Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas. O artigo pretende contribuir com o ensino do Direito no que concerne à questão docente, um docente que recebe muitas críticas como responsável pela deficiência na formação jurídica dos bacharéis. Para isso, buscamos verificar como o ensino de Direito tem sido ministrado, considerando-se os pressupostos que apontam para o fato de a formação jurídica ideal estar distanciada da realidade apresentada nas universidades. Os dados coletados apontam deficiências na qualidade do ensino jurídico, reportadas aos seus docentes, tanto nas instituições públicas, quanto nas privadas.

**Palavras-chave:** Docência no Ensino Superior; Qualidade de Educação; Ensino de Direito.

### ABSTRACT

*This article examines the teacher performance and points out the concernment of his work due its influence on the professional education of law undergraduates. The research integrates the authoress graduation thesis, "The law teaching quality at the early XXI century", to the master degree program of PUC-Campinas. The purpose of the article is to help law teachers, who are often considered responsible for deficiencies in students law education. In order to achieve this purpose, the law teaching was checked taking into account the assumed idea that there was a gap between the ideal law education and the education offered by the university. The collected data, which indicate deficiencies in law education quality, were shown to teachers of private and public institutions.*

**Key words:** Higher Education Teaching; Education Quality; Law Teaching.

### Introdução

Neste artigo questionamos a qualidade do ensino jurídico nos dias atuais e a responsa-

bilidade do docente na formação dos bacharéis em Direito.

Acreditamos ser imprescindível que o Estado e a Sociedade dêem tratamento especial

<sup>(1)</sup> Mestre em Educação pela PUC-Campinas. Advogada e Docente do Ensino Superior. E-mail: ednabicudo@uol.com.br

a essa questão da formação profissional, pois das faculdades de Direito sairão os profissionais que assumirão um dos Poderes do Estado, o Judiciário, bem como os seus auxiliares – magistrados, promotores, advogados públicos e privados, e delegados de polícia – que, necessariamente, devem passar pelos bancos das Faculdades de Ciências Jurídicas e Sociais para poderem exercer tal mister.

Dessa forma, a melhor ou pior formação desses profissionais do Direito reflete uma diferente constituição da sociedade e do aparelho técnico-burocrático do Estado na administração da justiça.

Este artigo originou-se de um Estudo de Caso junto a PUC-Campinas, em que foram aproveitados os resultados da Avaliação Institucional elaborada pela Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, composta de questionários produzidos pelos membros da CAINST – Comissão de Avaliação Institucional, cujo trabalho tem como lema “Conhecer para Aprimorar”.

Os questionários, aplicados aos alunos de Direito da PUC-Campinas, serviram para diagnosticar a qualidade do ensino jurídico e as condições de aprendizado oferecidas a eles pela Instituição.

Fizeram parte da pesquisa questionários aplicados no Curso de Direito da PUC-Campinas, entrevistas com profissionais ligados direta ou indiretamente à docência jurídica e membros do conselho da OAB. Propôs-se como objetivo geral uma indagação: a qualidade do ensino jurídico, hoje, responde às necessidades de um país em profundo e acelerado processo de mudança sócio-cultural?

Considerando-se a qualidade do ensino jurídico foram definidos os seguintes objetivos na condução dos trabalhos:

- a) Identificar o perfil do aluno de Direito da PUC-Campinas.
- b) Verificar a percepção do aluno sobre a qualidade do ensino jurídico e as condições de aprendizagem, bem como a sua visão sobre a formação sócio-humânica e profissional.

- c) Analisar a concepção de profissionais quanto à qualidade do ensino jurídico, à prática pedagógica dos docentes e aos resultados do exame de Ordem dos Advogados.
- d) Relacionar os dados coletados junto aos alunos e profissionais.

## Procedimentos Metodológicos

Para obtenção dos dados utilizados para análise foi aplicado um questionário aos alunos dos últimos e penúltimos anos da PUC-Campinas, dividido em três partes: A primeira parte do questionário, composta de 15 (quinze) questões referentes a dados histórico-culturais, enfatiza a participação da comunidade educativa, realça o valor dos indicadores da realidade, buscando as opiniões dos alunos em relação a si mesmos, ao seu curso e à universidade que freqüentam. As respostas às questões foram analisadas, possibilitando o estabelecimento do perfil dos egressos.

A segunda parte, com 30 (trinta) questões divididas em duas categorias A e B, procura identificar aspectos relativos à aprendizagem do aluno e às condições físicas da universidade.

A terceira parte do questionário, com 19 questões abertas, refere-se à vida profissional e à projeção pessoal de cada aluno para o futuro.

Para a pesquisa foi selecionado o curso de Direito da PUC-Campinas como Estudo de Caso e analisados os questionários respondidos por 154 alunos, que correspondiam a 45,3% do total dos alunos da última série do curso, no ano 2000, sendo 74 do diurno e 80 do noturno.

Inicialmente, foram analisadas as respostas das 15 questões fechadas, da primeira parte do questionário. Essa análise quantitativa teve como base os dados recolhidos da Comissão de Avaliação Institucional da PUC-Campinas, que utilizou o *software* SPSS (Statistical Package for Social Sciences) para análise comparativa dos dados, possibilitando vários tipos de cruzamentos.

Analisou-se, ainda, três questões abertas da terceira parte do questionário, referentes a:

- a) qualidade do ensino, as condições de aprendizagem, a contribuição do curso para a formação profissional e para a formação ético-humanística;
- b) aspectos positivos do curso que devem ser reforçados e ampliados;
- c) aspectos negativos do curso que deveriam ser alterados ou suprimidos.

As questões discursivas, por tratarem de uma livre apreciação, receberam uma análise qualitativa da CAINST (Comissão de Avaliação Institucional), tendo sido as respostas classificadas em: P+ (Altamente Positiva), P- (Positiva com Ressalva), N+ (Muito Negativa), N- (Negativa com Ressalva), Difuso e Em Branco. Para efeito deste estudo, as respostas classificadas como Positiva com Ressalva e Negativa com Ressalva mereceram ser desdobradas em outras categorias para que possibilitassem uma melhor análise dos dados.

Assim sendo, as respostas classificadas como Positiva com Ressalva foram desmembradas em outras categorias que possibilitassem verificar as condições de estrutura física, comparação às demais faculdades, qualidade do corpo docente, relação teoria/prática, currículos e outras.

As classificadas como Negativa com Ressalva também promoviam a comparação entre as faculdades, condições da estrutura física, relação teoria/prática, currículo, qualidade dos professores, e outros.

As questões que serviram de análise aos aspectos positivos e negativos do curso foram objeto de leituras e releituras, e organizadas depois em categorias, de modo a permitir a visualização desses aspectos e sua análise.

Dessa forma pode-se estabelecer o perfil dos alunos do Curso de Direito da PUC-Campinas, diurno e noturno, bem como sua avaliação quanto à qualidade do ensino e condições de aprendizado, além da visão sobre a sua formação ético-humanística e profissional. Colheram-se, ainda, sugestões dos alunos quanto aos aspectos dos cursos que devem ser reforçados e/ou ampliados e os que devem ser suprimidos e/ou alterados.

Com a finalidade de complementar a análise qualitativa dos dados do estudo foram realizadas entrevistas junto a profissionais ligados direta ou indiretamente ao ensino jurídico.

As entrevistas, semi-estruturadas, procuraram obter informações quanto ao currículo, aos professores e à metodologia do ensino jurídico.

Tanto o questionário como as entrevistas, além de balizarem a exploração do tema-problema, trouxeram as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

## Resultados obtidos

Verificou-se que, de acordo com as respostas dos alunos do período noturno, a deficiência do corpo docente reflete na qualidade do ensino jurídico, seguida pela deficiência na estrutura.

Na Categoria Negativa com Ressalva, cabe ressaltar que a qualidade do ensino jurídico, segundo os alunos, encontra-se comprometida em função da qualidade do professor, da falta de incentivo e de interesse do docente.

Embora o percentual da Categoria Negativa seja baixo, as respostas dos alunos enfocam a deficiência em relação ao corpo docente, à estrutura e ao currículo. No tocante às condições de aprendizagem, observou-se que a maioria dos alunos considera a aprendizagem do Curso de Direito como Negativa ou Negativa com Ressalva.

Questionados sobre a contribuição do curso para a formação profissional e ético-humanística, os alunos do Direito afirmaram que o curso que freqüentam contribui positivamente para a sua formação, mas contradizem-se ao citar deficiências na aprendizagem, inadequações do espaço físico e da biblioteca, bem como a falta de motivação e de didática do professor, segundo as categorias Positivo e Positivo com Ressalvas.

Nas questões 9 e 10 da terceira parte do questionário, os alunos deram os seus pareceres positivo ou negativo sobre o curso, nos quais foram apontados os seguintes aspectos positivos: o professor, a prática e o currículo. Sugerem que

o número de professores jovens com qualidade e competência deve ser ampliado. Consideram de suma importância o relacionamento do professor com o aluno, que deve ser constantemente reforçado. Quanto aos aspectos negativos, citaram: os professores, o currículo e as instalações físicas.

Observa-se também que o aluno busca a capacitação do professor quando divide suas opiniões ao apontar o professor tanto como aspecto positivo como negativo do curso.

Quando manifesta o aspecto positivo, salientam profissionais mais jovens *“A Faculdade deve atualizar seu quadro buscando professores mais jovens e estimulados a ensinar”*. Quando apontam o aspecto negativo, acrescentam que deve haver maior valorização e investimento no corpo docente, não só com aqueles que já são professores da casa, mas também com novas contratações.

Já os profissionais entrevistados, em número de cinco, emitiram opiniões a respeito do ensino jurídico, as quais foram analisadas tomando-se por base cinco categorias: qualidade do ensino jurídico; docente; discente; órgãos de classe; e sugestões para melhoria da qualidade do ensino jurídico.

Os entrevistados, quando questionados a respeito dos docentes do ensino do Direito, salientaram que, na realidade, a grande maioria *não é docente*, é um componente da magistratura, do Ministério Público ou advogado (em menor número).

Esse professor de Direito, embora tenha um cabedal de conhecimentos, não é habilitado para a educação formadora, isto é, formar pessoas. Por não possuir capacitação para a docência, na opinião dos entrevistados, considera importante apenas as disciplinas profissionalizantes, enquanto que as que fazem o aluno refletir e pensar são tidas como secundárias.

*“Esta deficiência vai sendo levada adiante para os cursos de Mestrado, para os cursos de doutorado. Os cursos, grande parte dos professores, talvez a maioria seja de componentes da magistratura e do*

*ministério público, porque são as funções compatíveis com exercício da magistratura ou do ministério público”* (SUJEITO D).

São apontados diversos fatores referentes à deficiência na qualidade do ensino jurídico. Dentre eles, que o professor possui uma cultura formalista e, por esta razão, não consegue trabalhar com o projeto pedagógico do curso de Direito.

Esse posicionamento foi ratificado pelos profissionais entrevistados na pesquisa, que se demonstraram preocupados com a desqualificação generalizada do ensino jurídico. Eles enfatizam que a grande maioria adota a postura dogmática e ministra aulas eminentemente expositivas, nas quais o aluno apenas anota para depois memorizar, não sendo estimulado a pensar.

Outro fator apontado é a própria formação do aluno. Salientam os entrevistados que, nos últimos 15 anos, um grande número de alunos chega despreparado ao Exame de Ordem devido à proliferação de faculdades que, embora a abertura não tenha sido aprovada pela OAB, foram autorizadas pelo MEC.

Constatou-se, ainda, que o aluno tem consciência de que o seu desempenho profissional não dependerá somente da Faculdade de Direito, mas do seu esforço próprio. E, apesar da falta de incentivo de alguns docentes, a Faculdade indica-lhe caminhos que induzem-no a pensar em estudos complementares, contato com outras áreas do saber e constante aperfeiçoamento pessoal e profissional.

## **Análise dos resultados**

Desde 1970 as profissões clássicas do Direito, Engenharia e Medicina vêm perdendo *status* na sociedade, pois verifica-se uma tendência a procura maior por cursos que possibilitam a colocação imediata do formando no mercado de trabalho, suprimindo a necessidade de uma sociedade emergente, tanto social como financeira.

Essa perda no ensino do Direito também é reflexo de um modelo didático-pedagógico retrógrado, que não se estabeleceu de forma racional, já que foram conservados os velhos padrões para o ensinar, obedecidos desde a Universidade de Bolonha, no Século XIII, apenas adaptando-os às conveniências atuais.

As diretrizes curriculares do curso de graduação em Direito, elaboradas por força da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), a partir das indicações fornecidas pelo Parecer nº 776/97 da Câmara da Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo edital nº 4/97 da Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC, sistematizam, com base na portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, a preocupação de preservar o seu conteúdo e as sugestões enviadas pelos membros da comunidade acadêmica jurídica, de forma prévia, para a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (CEED), assim como, aquelas oferecidas entre 11 de maio e 30 de junho de 2000, pelo documento preliminar.

Fundamentando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, em especial em seus artigos 32, incisos III, VII e IX, 43, incisos I, III, VI, 53, incisos II e parágrafo único, a Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas propôs um projeto de reestruturação curricular.

Tal reestruturação tornou-se imperativa não só em razão das rápidas mudanças no próprio universo jurídico, com reflexos no respectivo âmbito do conhecimento, como também em virtude da urgência na abordagem, por uma forma nova, de problemas decorrentes das profundas transformações políticas pelas quais passa o mundo contemporâneo.

Através da reestruturação curricular propôs-se responder às demandas de uma formação jurídica multidimensional, interagindo ensino, pesquisa e extensão. Levou-se em conta, também, o fato de bacharéis em direito deverem estar aptos para o exercício de profissões bastante distintas: advogados membros do Ministério Público, juízes e delegados de polícia.

Há propostas recentes de modificações curriculares, o que atende às reivindicações dos alunos relativamente à metodologia, didática do professor, teoria e prática e, em especial, à questão da avaliação.

Em verdade, a qualidade do ensino jurídico nacional não satisfaz, sobretudo, aos próprios órgãos fiscalizadores da profissão, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) seccional e territorial e a alguns setores da sociedade, em face de notórias deficiências técnico-profissionais, fruto da abertura desenfreada de novos cursos jurídicos e de uma ampliação considerável de vagas nos vestibulares.

De acordo com o *Jornal do Advogado*:

Segundo dados do Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais (INEP) em 1960 o Brasil possuía 69 cursos e Direito. Em 1997 este número sobe para 270. Em 2003 estão em funcionamento 662. A título de comparação, os EUA têm, hoje, 180 faculdades de Direito. Somente no estado de São Paulo há 157 cursos, dos quais 51 ficam nesta capital, a seguir vem o estado do Rio de Janeiro, com 83, e Minas Gerais com 75 cursos de Direito. (*Jornal do Advogado. Profissão "Estelionato Educacional"*. SP, 16/07/2003, p. 6)

O artigo demonstra a preocupação premente dos órgãos credenciados sobre a qualidade do ensino nos cursos de Direito, pois a realidade mundial atingiu tal dinamismo sob a globalização, que se produziram novos e imensos desafios e possibilidades de transformação social. Não apenas a produção se transnacionalizou, como também o conhecimento, os antagonismos sociais e conflitos políticos.

Sob esse aspecto, o perfil do profissional universitário de hoje pede uma formação dentro de currículos flexíveis, que o capacite a resolver problemas e adaptar-se a novos processos e tecnologias, com criatividade e predisposição para uma educação contínua. Assim, a exemplo da PUC-Campinas, todas as demais instituições de ensino superior de Direito deveriam preocupar-se com a reestruturação curricular à luz do artigo 32 da LDB 9394/96.

A sociedade avança em um ritmo muito superior ao de suas próprias estruturas e a Universidade reage, muitas vezes, com atraso a esses acontecimentos. Da mesma forma que o restante do sistema educativo, a Universidade continua ensinando a lidar com variáveis de processos estáticos, modelos de previsões baseados em séries históricas, exercícios de memória e informações deficientes. Reafirmando o exposto, cabe-nos citar Habermas (1987, p.157):

Como já não deterá o monopólio do conhecimento e do saber, a Universidade precisará redefinir algumas de suas funções históricas, bem como conceber novas funções em resposta aos desafios atuais e futuros, a fim de assegurar um papel institucional específico e imprescindível na sociedade do conhecimento e da informação que se está instaurando no mundo contemporâneo.

No caso específico do Direito, temos observado nestes últimos anos que a questão da qualidade está diretamente ligada à sala de aula. Apesar do aumento significativo de docentes titulados como mestres e doutores na área, da visível melhoria das instalações físicas das instituições, de uma nova organização didático-pedagógica e da defesa de monografias ao final do curso, ainda não se consegue alcançar a eficiência na formação de profissionais mais qualificados para o exercício do Direito.

A presença da OAB no encaminhamento do Ensino Jurídico tem sido significativa. A Ordem foi criada como órgão de seleção e disciplina dos advogados. Seus objetivos, contudo, são mais amplos. É responsável pela absorção dos bacharéis egressos das faculdades em seus quadros, pela ética do profissional no exercício de suas atribuições, pela fiscalização da ordem institucional, além de representar os advogados politicamente. Tudo isso é razão mais do que suficiente para que a OAB se preocupe com a qualidade do Bacharel em Direito. Afinal, até mesmo por disposição legal, tem a tarefa de manter o Estado Democrático de Direito e também possui o importante papel de defesa da cidadania.

No entanto, cabe ressaltar que o objetivo da OAB no processo de avaliação dos cursos de Direito não é fechá-los, mas promover sua melhoria. Reflexo desse movimento foi a elaboração da Portaria nº 1.886/94 do MEC (obrigatória a partir do período letivo), que reza a elevação da qualidade dos cursos. Atualmente esses cursos têm um grande número de instrumentos avaliativos: Exame de Ordem; Comissões Verificadoras; Auto-Avaliação; "Provão"; Comissão de Especialistas no Ensino do Direito, da SESu/MEC; Comissão de Ensino Jurídico, da OAB; Pedido de Autorização para Abertura de Novos Cursos; Pedido de Reconhecimento de Curso; Projeto OAB Recomenda etc.

O *Projeto OAB Recomenda* tem servido como um instrumento importante, por meio do qual a OAB verifica nas faculdades se o Curso de Direito em funcionamento possui todas as qualificações exigidas, dando-lhe, em caso positivo, um selo de recomendação. Mesmo existindo vários instrumentos de avaliação, o Conselho Federal da OAB ainda se mostra preocupado com o andamento da qualidade dos cursos jurídicos. Por esse motivo, o projeto pretende coletar dados dos vários instrumentos de avaliação existentes, para computá-los e reunir em um documento único onde se mostrará à sociedade, na medida do possível, a verdadeira situação de cada curso.

Além da OAB, outras instituições preocupam-se, igualmente, com a qualidade dos cursos jurídicos no Brasil. Algumas instituições procuram realizar congressos, seminários e palestras não só para a melhoria do desempenho dos seus alunos, mas, também, para que seus professores tenham condições de conhecer melhor o ensino jurídico e de aprender as mais modernas técnicas pedagógicas aplicadas ao Direito. Entretanto, ainda é pouco para se atingir o grau de eficiência de ensino desejado.

Apesar da OAB e outras Instituições de avaliação estarem preocupadas com a qualidade do ensino Jurídico no Brasil, deparamos com um fato surpreendente, demonstrado pelos dados do Exame de Ordem: apenas cerca de 25% dos egressos dos cursos de Direito são aprovados

nesses exames. Esse resultado mostra a má qualidade do ensino, que pode estar associado à proliferação dos cursos de Direito no Brasil. Tomando-se como exemplo o Estado de São Paulo, observa-se que nos últimos exames de Ordem, realizados pela OAB-SP vêm decaindo a porcentagem de bacharéis habilitados, conforme demonstra a tabela 1 abaixo.

Os dados mostram acentuada queda na qualificação do aluno, fato inversamente proporcional ao número de candidatos ao exame de Ordem, que são realizados todos os anos, em cada um dos estados da federação.

Na visão do aluno, a qualidade do seu Curso de Direito, as condições de aprendizado e as contribuições que o curso proporciona para a sua formação, profissional e ético-humanística, estão intimamente ligadas à atuação do professor em sala de aula.

Verificamos que independente de os alunos considerarem o ensino de boa ou má qualidade,

esse fato é atribuído aos professores, como demonstra a resposta do aluno a seguir:

*“Boa, porém deixa a desejar, uma vez que possui profissionais de alto nível, mas que não conseguem passar o seu conhecimento de maneira adequada”.*

Observando a tabela 2 abaixo:

Vemos, pelo discurso do aluno, que há deficiência pedagógica do docente e de sua prática, pouco voltada ao processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, à melhor formação do aluno. Esse descontentamento está presente também nos enunciados que apontam a deficiência do corpo docente como influência significativa na qualidade do ensino jurídico, seguida pela deficiência na estrutura e no currículo, reafirmado nos exemplos que seguem:

*“A qualidade do ensino é boa, mas poderia ser acompanhada de uma boa estrutura, tanto para os alunos, que é praticamente*

**Tabela 1.** Porcentagem de habilitados nos Exames de Ordem da OAB-SP de 2002 e 2003:

Exame de Ordem	Presentes	Habilitados	Porcentagem
115 <sup>a</sup>	8.341	4.251	4.251
116 <sup>a</sup>	20.108	9.254	9.254
117 <sup>a</sup>	13.482	4.813	4.813

FONTE: OAB-SP – Ordem dos Advogados do Brasil Seção de São Paulo.

Dados obtidos junto a comissão permanente de estágio e exame de ordem, estatística geral, por faculdade, após prova objetiva.

**Tabela 2.** Frequência de Avaliação de Curso por Período.

Categorias	Diurno		Noturno		Total	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Positivo	6	8,1	12	15,0	18	11,7
Positivo c/Ressalva	32	43,2	22	27,5	54	35,1
Negativo c/Ressalva	28	37,9	27	33,8	55	35,7
Negativo	4	5,4	8	10,0	12	7,8
Difuso	-	-	4	5,0	4	2,6
Em Branco	4	5,4	7	8,7	11	7,1
Total	74	100	80	100	154	100



*inexistente, quanto para os professores, que parece igualmente inexistente”.*

*“Há professores capacitados e que oferecem excelentes aulas. Porém, há outros sem motivação, que mal expõem a matéria e freqüentemente fogem do tema, causando prejuízo à aprendizagem dos alunos”.*

Na tabela 3 e nas falas abaixo, é importante ressaltar que a qualidade do ensino jurídico, segundo os alunos, encontra-se comprometida em função da qualidade do professor, a falta de incentivo e de interesse dos mesmos.

*“Não é das melhores por haver pouco incentivo por parte de alguns professores, que não têm didática, estão desatualizados e não têm sequer estímulo para vir dar aula”.*

*“Regular, a maioria dos professores não tem didática e o currículo das disciplinas*

*precisa ser revisto, há matérias desnecessárias – como teologia – e matérias importantes não são ministradas – como Direito Difuso”.*

Por outro lado, os alunos sugerem que o número de professores com qualidade e competência deve ser ampliado, sobretudo com profissionais que mantenham um bom relacionamento professor-aluno e solicitam a ampliação das atividades e aulas práticas, de uma maneira geral.

*“Atividades práticas. Não mera elaboração de peças em classe, mas simulação de situações reais, atendimento como os realizados na assistência judiciária. Isso deveria ser estendido a todos os alunos, até como atividade obrigatória”.*

*“O relacionamento sempre muito próximo e atencioso entre professores e alunos; e o incentivo ao estudo e à pesquisa”.*

**Tabela 3.** Causas da não qualidade do curso, por período.

Sub-Itens	Diurno (%)	Noturno (%)
Condição da Estrutura Física	14,1	20,0
Comparação com Demais Faculdades	7,8	-
Qualidade do Corpo Docente	39,2	32,5
Relação Teórica/Prática	10,9	7,5
Currículo	4,6	13,7
Outros	23,4	16,3
Total	100	100

**Tabela 4.** Indicadores de qualidade por período do curso.

Sub-Itens	Diurno (%)	Noturno (%)
Condições da Estrutura Física	3,2	19,0
Comparação com as demais Faculdades	6,4	-
Qualidade do Professor	45,2	47,6
Relação Teoria/Prática	16,1	-
Currículo	19,4	4,8
Outros	9,7	28,6
Total	100	100

*“A faculdade deve atualizar seu quadro, buscando professores mais jovens e estimulados a ensinar”.*

Salientam, ainda, que alguns professores se encontram desatualizados e/ou desinteressados, limitando-se a ministrar aulas meramente teóricas.

*“Professores titulares da carreira que, por essa razão, pareceu não estar preocupados com o nível de aula que dão, não exigindo mais do aluno”.*

*“Aulas práticas não têm sido realmente utilizadas para demonstrar a aplicação da teoria, não temos escritório modelo de sala para audiências, júris simulados, etc.”.*

*“Alguns professores são desatualizados”.*

Como resultado, a qualidade fica comprometida em função da ação docente. É interessante notar que, para o aluno, o que lhe parece positivo e negativo no seu curso é o professor. Quando aponta o professor como aspecto positivo salienta os mais jovens, estimulados a ensinar e que possuem uma relação mais estreita com o aluno. Quando colocam o professor como aspecto negativo, destacam os que ministram aulas teóricas e se mostram desatualizados ou desinteressados.

À parte, em entrevistas realizadas com profissionais do Direito, obtivemos opiniões mais contundentes a respeito do ensino jurídico e sugestões para sua melhoria. Podemos afirmar que os profissionais estão preocupados com a qualidade do ensino jurídico. Naturalmente cada um deles aborda esta qualidade a partir do cargo que ocupa, cada qual com sua ótica.

*“Eu acho que os pontos negativos decorrem de uma cultura muito formalista nos próprios professores de Direito: são dogmáticos e, também, da própria formação do aluno, desde a formação de base: eles vêm aprendendo única e exclusivamente a memorização e assimilam o que foi exposto pelo professor”.* (SUJEITO B)

*“A realidade do Ensino Jurídico vai depender das perspectivas que eu tenho com relação a essa proposta do profissional e do*

*bacharel (...) Eu preferia examinar isso em função de cada projeto pedagógico”.* (SUJEITO A)

A cultura formalista do professor depõe contra sua prática, segundo os relatos. É o motivo pelo qual ele não consegue trabalhar com o projeto pedagógico, definido para determinar a formação do bacharel. Outro fator importante é a própria formação do aluno, deficiente desde o ensino Fundamental e Médio.

O docente qualificado deve estar comprometido com o global, o que significa a sua integração com o projeto pedagógico de seu curso, abdicando do *mar de vaidades pessoais*.

Há, ainda, necessidade de uma mudança efetiva nas diretrizes educacionais por parte dos órgãos governamentais para que os alunos do Ensino Público possam cursar uma universidade sem a necessidade da política de cotas.

*“É preciso reverter esse processo, colocando no ensino fundamental e médio, bons professores para possibilitar a melhoria da qualidade e, aí sim, sem necessidade política de cotas, sem necessidades de inversão de valores para que, realmente, todos tenham igual acesso às faculdades... então a política governamental que ainda tem muitos defensores de que é melhor qualquer curso superior do que um curso profissionalizante médio. Eu discordo disso, mas de qualquer maneira muitos ainda defendem essa tese. Então houve uma massificação do ensino superior”.* (SUJEITO E)

Em suma, a melhoria da qualidade jurídica está vinculada à política governamental e à mudança de paradigmas. Outro aspecto que deve ser considerado é a relação professor-aluno. O professor deve comungar com o objetivo do aluno e a sua expectativa, para direcionar a sua formação.

## Considerações Finais

A análise da visão do aluno quanto à qualidade do seu Curso de Direito, as condições

de aprendizado, as contribuições que o curso proporciona para a sua formação profissional e ético-humanística, apontaram para a insatisfação quanto ao corpo docente e o reflexo de sua didática na qualidade do ensino jurídico, seguido pela deficiência na estrutura. Além disso, a cultura formalista do professor soma-se a outro fator apontado: a precária formação do aluno no Ensino Fundamental e Médio.

Isso vem se repetindo nos últimos anos e, em decorrência disso, cada vez mais estudantes chegam despreparados ao Exame de Ordem. Pode-se, ainda, considerar o aspecto mercantilista de algumas faculdades que chegam a iludir os alunos com promessas de ascensão social, de prestígio.

Atualmente, a política educacional propõe a formação de mestres e doutores para ministrar aulas na faculdade, porém, a qualidade não se deve somente à titulação como experiência profissional.

Não podemos precisar se a qualidade do ensino jurídico responde aos anseios do atual momento sócio-cultural. Entretanto, deve-se refletir sobre as questões políticas da Educação, em geral, tendo em vista a democratização do ensino.

Faz-se necessário um grande investimento educacional que permita mudanças efetivas nas diretrizes educacionais e, para que o processo possa ser revertido professores altamente capacitados devem ministrar aulas na Educação Básica, dotando seus alunos de uma satisfatória cultura geral e possibilitando-lhes o real acesso às faculdades sem quaisquer subterfúgios como, por exemplo, cotas para parcelas específicas da população.

Há necessidade de mudança da visão tecnicista da década de 60, para uma visão humanística que exija do professor assumir-se como educador, cuja função política esteja voltada à realidade social em busca de justiça.

Outro ponto imprescindível é a definição clara da política governamental e da institucional, tendo em vista as dificuldades pelas quais elas passam: falta de sintonia, harmonização, gestão

e modificação da carreira docente. Isso possibilitaria ao professor participar de atividades ligadas à sua educação continuada, principalmente no que se refere ao desenvolvimento científico e à docência universitária.

Gerar novos ambientes de aprendizagem e, ao mesmo tempo, incorporar os resultados dos avanços científicos e tecnológicos ao ensino de Direito, tanto no que se refere aos conteúdos como no que diz respeito às formas de ensinar.

Talvez seja este o momento de conscientização do professor, que tem a responsabilidade de formar o aluno de Direito, não mais em bacharel necessário aos cargos burocráticos do Estado e da Política em um determinado momento histórico, mas no profissional que sinta a necessidade de continuar a aprender.

Em suma, a melhoria da qualidade do ensino jurídico está vinculada à política governamental e à mudança de paradigmas. É difícil o rompimento de paradigmas, uma vez que podem interferir nos interesses econômicos, prejudicando a indústria do ensino.

O mundo atual exige a construção de uma sociedade mais humana e justa neste início de século. A qualidade do ensino jurídico dependerá da conscientização geral de docentes, discentes, instituições de ensino e governo, porque hoje a ciência requer uma nova visão de mundo, sem fragmentação, mais ampla e global; todos estão sendo conclamados a esse esforço nacional, voltado ao aprimoramento do aprendizado.

Para que isso ocorra urge uma mudança de paradigma, que gere novos ambientes de aprendizagem e atue especialmente na formação do professor menos formalista, tecnicista e mais humanista, enfim, um professor de Direito voltado para a arte de educar e para a realidade social em busca da justiça.

## Referências Bibliográficas

APPLE, M.W. & NÓVOA, A. (Org.). **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.

- BALZAN, N. C. A Auto-Avaliação como Parte Integrante do Processo de Avaliação Institucional. **Pró-Posições**. V.9, n.2, p.9-27, jun 2000.
- BALZAN, N. C.; et. al. O conculinte/2000 e sua visão de Universidade, Vida Universitária e Qualidade de Ensino: Conhecer Para Aprimorar. In: **Série Acadêmica**, Campinas, PUC-Campinas, (14), jun. 2000.
- BALZAN, Newton C., CASTANHO, M.E.L.M., DULCE, M.P.C. **A voz do Estudante e a Questão da Avaliação Institucional**. Campinas, PUC-Campinas, 1994, mimeografado.
- BITTAR, Eduardo C.B. **Direito e Ensino Jurídico – Legislação Educacional**. São Paulo: Atlas, 2001.
- BORDIEU, P. e PASSERON, J.C. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- COMISSÃO DE ENSINO JURÍDICO – **Parâmetros para Elevação de Qualidade e Avaliação** – Conselho Federal da OAB – Brasília, 1993.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenza. Revisão técnica, apresentação e notas à educação brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.
- CURY, Vera de Arruda Rozo. **Introdução à Formação Jurídica no Brasil**. Campinas: Edicamp, 2002.
- DEMO P. **Conhecimento Moderno: Sobre Ética e Intervenção do Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional na Perspectiva da Integração. In: DIAS SOBRINHO, José e RISTOFF, Dilvo. **Universidade Descontraída. Avaliação Institucional e Resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.
- ENGUITA, M.F. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FALCÃO, Joaquim de Arruda. “Os Cursos Jurídicos e a Formação dos Estados Nacionais” In: **Os Cursos Jurídicos e as Elites Políticas Brasileiras**. Câmara dos Deputados, 1978.
- GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. Trad. Antonio Negrino. São Paulo: Summus, 1988. (Novas buscas em educação, v. 34);
- HABERMAS, Jürgen. A Idéia da Universidade: processos de aprendizagem. *Revista de Educação*, v. II, 1987. Republicado: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 74 (175), 1993.
- JORNAL DO ADVOGADO. **Profissão “Estelionato Educacional”**. São Paulo, 16 de julho 2003.
- LYRA FILHO, R. **Problemas Atuais do Ensino Jurídico**. Brasília, DF: Obreira, 1981.
- MENEGHEL, S.M. **A Crise da Universidade Moderna no Brasil**. Tese de Doutorado, Unicamp, Campinas, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) – **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Parecer CNE/CES 583/2001. Aprovado em 04/04/2001, Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001.
- MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papyrus, 2002.
- MOREIRA, M.A. **Ensino e Aprendizagem: Enfoques Teóricos**. São Paulo: Moraes, 1985.
- NÓVOA, A. (Org) **Profissão Professor**. Lisboa: Porto, 1991.
- OAB RECOMENDA – **Um Retrato dos Cursos Jurídicos**. Brasília, DF, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, S.G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTEL, M.G. **O Professor em Construção**. Tese de Doutorado, PUC-São Paulo. São Paulo, 1992.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-Campinas) - **Projeto de**

**Reestruturação Curricular da Faculdade de Direito** da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, 2002.

REALE, M. **Horizontes do Direito e da História**. São Paulo: Saraiva, 2000.

RIBEIRO, João Jr. **Formação Pedagógica do Professor de Direito**. Campinas: Papirus, 2001.

SAMPAIO, H. M. **O Ensino Superior no Brasil: O Ensino Privado**. São Paulo: Hacitec, FAPESP, 2001.

SANTOS, Milton. **Por Uma Outra Globalização de Pensamento Único à Consciência Universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEVERINO, A.J. e FAZENDA, I. C. A. (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma P. A. e CASTANHO, Maria Eugênia. (Orgs.) **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

WARAT, L.A. **Ensino e Saber Jurídico**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1997.

# DUAS ABORDAGENS PARA A TRANSDISCIPLINARIDADE NO ENSINO SUPERIOR DE PUBLICIDADE

## *TWO APPROACHES TO CROSS-DISCIPLINARITY IN ADVERTISEMENT HIGHER EDUCATION*

César Augusto ORTOLANI<sup>1</sup>  
João Baptista de ALMEIDA JÚNIOR<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo oferece uma breve análise do termo transdisciplinaridade e duas abordagens de práticas transdisciplinares para a docência em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda. O artigo objetiva demonstrar que, à aparente modernidade e intangibilidade do termo em educação, cabem reflexões que podem levar a percepção teórica do termo à práxis concreta de um ensino transdisciplinar – mesmo no ensino superior de Publicidade, área com possibilidades de abordagens potencialmente ligadas ao exercício de um ensino tecnicista excessivamente voltado ao mercado, mas que podem ser revertidas em uma prática transdisciplinar crítica, social e transformadora.

**Palavras-chave:** Ensino Superior, Prática Docente, Transdisciplinaridade, Ensino de Publicidade.

### ABSTRACT

*This article provides a brief analysis of the term cross-disciplinary and two approaches to cross-disciplinary practices to teach Social Communication with Propaganda and Publicity certification. The purpose is to demonstrate that reflections must be made on the apparent modernity and intangibility of the term in education. Such reflections may revert the theoretical perception of the term into the concrete praxis of cross-disciplinary teaching – even at university-level Publicity teaching, which is an area that has possibilities of approaches that are potentially linked to the exercise of a technicist teaching that is too market-oriented, but which can be reverted into a critical, social and transforming cross-disciplinary practice.*

**Key words:** Higher Education, Teaching Practice, Cross-Disciplinary, Advertisement Teaching.

<sup>(1)</sup> Publicitário, professor de curso superior de Comunicação Social/Publicidade e Propaganda. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. *E-mail:* cesarortolani@yahoo.com.br

<sup>(2)</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. *E-mail:* jbalmeida@uol.com.br

## Introdução

Ora, lahweh desceu para ver a cidade e a torre que os homens tinham construído. E lahweh disse: 'Eis que todos constituem um só povo e falam uma só língua. Isso é o começo de suas iniciativas! Agora, nenhum desígnio será irrealizável para eles. Vinde! Desçamos! Confundamos a sua linguagem para que não mais se entendam uns aos outros.' lahweh os dispersou dali por toda a face da terra, e eles cessaram de construir a cidade. Deu-se-lhe por isso o nome de Babel, pois foi lá que lahweh confundiu a linguagem de todos os habitantes da terra e foi lá que ele os dispersou sobre toda a face da terra (GÊNESIS, 11; p.5-9).

Segundo a Bíblia, como castigo por uma falta coletiva, Deus confundiu a linguagem do homem e o dispersou pelo mundo.

Consideremos que, assim como no drama relatado no livro do Gênesis, alguns termos atuais em educação também podem não ser devidamente entendidos e dificilmente podem ser concretizados, isto é, serem levados da teoria à prática acadêmica. No intuito de procurar demonstrar o significado de uma dessas palavras que hoje circula no cotidiano dos docentes das mais diversas áreas, e sobre a qual muito se interroga, é que se expõem na primeira parte deste trabalho algumas considerações sobre o termo *transdisciplinaridade*. E, na segunda parte do texto, no intuito de contribuir com a reflexão da aplicação da transdisciplinaridade no Ensino Superior de Comunicação Social, em especial na habilitação em Publicidade e Propaganda, é que se expõem percepções que, sem a pretensão de trazer "receitas" para uma prática de ensino transdisciplinar, por certo tentam humildemente contribuir para uma visão mais adequada do espaço acadêmico no ensino de Publicidade.

Estas percepções da segunda parte, quanto à aplicação da transdisciplinaridade no ensino superior de Publicidade, ainda podem ser divididas em dois aspectos que se complementam: o profissional, relacionado ao professor e à máquina

na publicidade; e o propriamente pedagógico, relacionado à importância da visão ampla do professor no ensino crítico visando um fazer transdisciplinar possível.

No primeiro item consideramos brevemente a relação profissional com a máquina na formação de futuros publicitários. Trata-se de constatar as percepções dos alunos quanto à potencialidade das novas tecnologias na produção, composição e veiculação de seus trabalhos, a magia que os equipamentos despertam nos educandos e a possibilidade do professor, diante destas percepções, exercer um trabalho transdisciplinar. No segundo item consideramos a responsabilidade de uma "ética da diversidade" (D'AMBROSIO, 1997), tanto no ensino quanto na prática profissional em Publicidade, e a possibilidade do professor, sendo crítico e não conteudista, exercer igualmente uma ação transdisciplinar.

Longe de pretender ser uma espécie de orientador para o alcance de alguma transdisciplinaridade em sala de aula no ensino da Publicidade, o que se busca saber, as reflexões aqui contidas são, ao contrário, modesto convite à reflexão sobre esboços daquilo que já se sabe, mas que talvez nem sempre encontre na prática pedagógica igual eficiência em sua realização.

## O termo transdisciplinaridade

Consideremos novamente a torre de Babel. Mais do que representar o caos decorrente da incompreensão sobre o que se fala, a alegoria da abertura deste artigo ilustra, numa visão particular de interpretação, a divisão dos grupos humanos por um dos seus elementos culturais essenciais: a língua. Divisão que inclui, também, as sociedades, suas ciências e conhecimentos. Nesta comparação ilustrativa, analisemos a palavra *transdisciplinaridade*. Talvez possamos buscar nela um esforço para o fim da "Babel" da divisão dos saberes e das culturas, na prática da construção e partilha do conhecimento. Mas, afinal, a que simbolismo lingüístico pode tal palavra estar associada?

Primeiramente, o termo em si, *transdisciplinaridade*, é uma palavra derivada; ou seja, que se formou da associação de um elemento que alterou o sentido de uma palavra inicial, *disciplinaridade*. Esta, por sua vez, derivada também, de *disciplina*. No primeiro caso, o agente derivador é o prefixo latino *trans*. Podemos compreender *trans* como “passar além de”, como se deduz em *transportar* (“transportar o porte”), *transformar* (“transportar a forma”), *transcrever* (“transportar o que está escrito”).

O prefixo liga-se ao termo “disciplinaridade”, que deriva de *disciplina*, palavra “que terá o mesmo sentido que ciência” (IRIBARRY, 2003, p.483); disciplina que, além de designar o conjunto de conhecimentos de determinada área, curiosamente também significa: regime de ordem; observância de preceitos delimitados, organizados de forma unidimensional e organizada estabelecidos (FERREIRA, 1986).

A esta conceituação sobrepõe-se o sufixo (*idade*), cuja função é formar adjetivos a partir de substantivos. Logo, resumidamente, temos que *transdisciplinaridade* é a qualidade ou atributo daquilo que transpõe a área disciplinar; que transpõe o regime de ordem e de observância de preceitos delimitados sobre os conhecimentos de dado assunto ou de determinada área da ciência.

Segundo Nicolescu (2003), na transdisciplinaridade, o regime unidimensional, rigidamente organizado sob um centro de comando, é substituído por uma prática que considera a realidade multidimensional em seus níveis variados de percepção. Neste caso, a “realidade real” teria sua essência muito mais amplamente revelada pela aceitação de um olhar amplo e liberto, pousado sobre a realidade em questão e permitindo fazê-la “muito mais real”. Não, porém, por vê-la de infinitos olhares na intenção de se “saber de todos os fatos” sobre a mesma, e sim pela percepção da realidade em transformação constante, sendo estruturada, mas inacabada (KOSIK, 1976, p.44), que se relaciona igualmente e incessantemente em diversas disciplinas, e que, por assim se relacionar, não permite ser estudada em disciplinas estanques.

Assim, transdisciplinaridade seria observar o que se estuda em diferentes nuances de percepções da realidade, sob prismas variados, no contexto de diversas disciplinas não hierarquicamente e não estruturalmente delimitadas – porque, em suas delimitações, mesmo separadas, as disciplinas convergem necessariamente a um fim único, ligado a uma percepção total, em que “a diferenciação da ciência [...] leva, ao contrário, com os seus efetivos resultados e conseqüências, a um sempre mais profundo descobrimento e a um maior conhecimento da unidade do real” (KOSIK, 1976, p.45).

A transdisciplinaridade, em seu contexto, permite às disciplinas assumirem-se nesta unidade. Assim, a abordagem transdisciplinar age, segundo Nicolescu (2003), para permitir que se aprenda a conhecer, possibilitando ao educando e ao educador estabelecerem pontes entre os diferentes saberes, e seus significados para a vida cotidiana, ou capacidades interiores.

De modo ilustrativo, na avaliação de um problema de engenharia, como a construção de uma barragem para produção de eletricidade, D’Ambrosio (1997) lembra que o objeto a ser estudado – a construção da barragem – seria avaliado em seu contexto com a realidade, mas não unicamente a realidade disciplinar da “tarefa de construção de barragens”, ou seja, grosso modo, a avaliação da região geográfica de construção, do tipo de solo, do número de operários necessários e suas competências, da quantidade de concreto a ser fabricada, da pressão que a estrutura deverá suportar. Mais que isso, na avaliação da realidade transdisciplinar seriam consideradas as questões inerentes à engenharia e diversas outras mais, como: o impacto cultural nas comunidades ribeirinhas, o fim que será dado à energia produzida, as mudanças ambientais em toda a área afetada, as alternativas tecnológicas que podem preservar preciosidades históricas e naturais, etc.

Portanto, sob a percepção transdisciplinar, o problema – construir a barragem – será avaliado não apenas sob a visão unidimensional da



engenharia e seu poder de submissão hierárquica das outras ciências/disciplinas (“precisamos de mais água para termos mais pressão, inunde-se aquela antiga vila ribeirinha e seus monumentos”), mas, em um mesmo nível de importância, sob as mais variadas ciências (“não podemos construir a barragem com esta técnica porque a demanda por mais água exigiria a destruição de uma antiga vila ribeirinha, sua cultura e seus monumentos; formulemos outras técnicas”).

Desta forma, um dos preceitos para a prática da transdisciplinaridade é o entendimento da transculturalidade a que a transdisciplinaridade se alia, sendo que o papel desta percepção transcultural aplica-se justamente na expansão da riqueza de ângulos a que a avaliação do que se faz pode ser compreendida. Assim, “a transdisciplinaridade é transcultural na sua essência” (D’AMBROSIO, 1997, p.80), pois é com a percepção da cultura “transposta”, e não submissa, que ela se enriquece.

Logo, pode-se concluir de forma resumida que a transdisciplinaridade, na prática cotidiana e metodológica do ensino, seria *transportar a disciplina*, atravessá-la, ir além. Seria a busca de uma percepção capaz de englobar a noção de conhecimento sob um contexto muito mais amplo que aqueles dos limites da sala de aula ou de relações parcas quanto às finalidades da educação (como o conceito de que a “educação deve centrar-se unicamente para servir ao mercado”, uma das relações questionáveis) e dos saberes tidos como “mais importantes” à organização técnica disciplinar. Seria o reconhecimento do indivíduo como componente do *universo humano total* do saber e do viver; uma percepção não mais da disciplina “A” e da disciplina “B”; do saber “1” sobre o saber “2”; e nem mais do “eu” ou do “você”. Transdisciplinaridade seria como uma percepção ampla, que dá a todas as modalidades de conhecimentos estabelecidos a mesma importância moral e ética, intimamente relacionados, e que reconhece o indivíduo como “peça” igualmente *transpessoal* do conhecimento real.

Assim, em benefício do ganho da transdisciplinaridade, há o decorrente ganho em

inteligência, cultura, “saber mais amplamente fazer” e, na medida em que se considera com igual valor a herança humana e sua rede de componentes, há também o ganho em ética, humildade e conhecimento. Isto porque, para a transdisciplinaridade, o saber não é mais centrado sobre uma hierarquia – a palavra do matemático não tem mais poder que a palavra do biólogo ou do teólogo e vice-versa. Na perspectiva transdisciplinar, os saberes recebem o mesmo peso de importância para que a realidade possa ser observada – não na busca de todos os ângulos, mas de relações entre observações mais completas.

Este processo seria o reconhecimento de que a inteligência se desenvolve a partir das ligações complexas em todas as áreas possíveis, em que o ser inteligente, que, só, nada ou muito pouco sabe, muito evolui em união transcultural e transdisciplinar com o todo. Afinal, segundo Lévy:

A inteligência ou a cognição são o resultado de redes complexas onde interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos. Não sou ‘eu’ que sou inteligente, mas ‘eu’ com o grupo humano do qual sou membro, com minha língua, com toda uma herança de métodos e tecnologias intelectuais (1993, p.35).

Assim, a transdisciplinaridade é uma qualidade derivada de uma dada postura do sujeito observador frente a um universo de formas, um meio de se visar e produzir conhecimento. E o essencial desse processo, como aponta D’Ambrosio:

(...) reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos – ou mais certos ou mais verdadeiros – os diversos complexos de explicações e de convivência com a realidade. A transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude aberta, de respeito mútuo e mesmo de humildade com relação a mitos, religiões e sistemas de explicações e de conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência (1997, p.79-80).

Analisando a palavra como um todo, assume-se então, a transdisciplinaridade, como a qualidade daquilo que transpõe pela unificação, pelo entendimento de que não há limites disciplinares mesmo no aparente conceito departamentalizado das disciplinas, permitindo o entendimento da diversidade e mutabilidade do verdadeiro mundo real através do que se ensina e do que se aprende. É a qualidade daquilo que transcende, enfim, a setorização do conhecimento para ir além. É o desmonte da Babel dos conhecimentos fragmentados – não pelo desmonte das suas divisões, mas da rigidez das suas limitações em si mesmas, rigidez alheia à efervescência diária do universo humano. É a percepção do homem como elemento de uma rede global, rede de fusão dos conhecimentos e da noção de trans-relação entre as mais diferentes comunidades, fatos e ciências, sem se limitar ou se qualificar na visão simplista “das Humanas, Biológicas ou das Exatas”, das “Físicas ou das Matemáticas”, do “Prático ou do Teórico”, e outras rotulações. Rotulações que, enfatizadas ou acriticamente adotadas, taxam de insignificantes infinitas percepções úteis à compreensão e à relação dos sujeitos com a realidade, uma realidade sem preceitos, sem barreiras mecânicas de temas ou de aplicações e implicações. Enfim, trata-se de uma percepção indispensável ao educando e ao educador como agentes do igualmente transdisciplinar mundo real.

## **Duas abordagens para o ensino transdisciplinar de publicidade**

### **1. O profissional, o professor e a máquina**

A relação entre o indivíduo que produz e a máquina que o auxilia a produzir fragmenta a ação do primeiro sobre o controle da segunda. O homem – que antes da Revolução Industrial tecia muito mais com sua força e imprimia à produção o seu tempo, as suas limitações e características orgânicas – passou a submeter-se ao ritmo da máquina e das suas energias não-humanas.

Já no início do processo de industrialização, que fortaleceu os alicerces que sustentavam a organização capitalista, a eficácia da ferramenta (tecnologia) permitiu ao sistema livrar-se dos limites da força humana, fazendo com que, “*desse modo, desaparecesse a base técnica em que se fundamentava a divisão manufatureira do trabalho*” (MARX, 1994, p.480), e fazendo com que a divisão, de início hierarquizada na manufatura, fosse gradativamente substituída por uma divisão centrada na automação técnica.

Os efeitos contemporâneos da Revolução Industrial do final do século XVIII e início do século XIX, a qual substituiu a força física do homem pela força do vapor ou da eletricidade, são englobados pelo efeito de uma Segunda Revolução Industrial que se intensifica (SCHAFF, 1995, p.21), esta não mais industrial, mas técnico-científica, de uma sociedade centrada na informática e com a qual a Comunicação Social certamente se relaciona.

É óbvio que o advento das novas técnicas de transmissão de informações – que é o traço mais característico da sociedade informática – terá repercussões sobre a cultura, entendida no sentido mais amplo do termo. A invenção do rádio promoveu a cultura porque tornou possível – em especial com o advento dos transistores – chegar aos lugares mais remotos [...]. A televisão trouxe uma mudança ainda mais profunda a este respeito; as palavras são acompanhadas de imagens, o que não apenas amplia os efeitos da palavra falada, como, além disso, permite a transmissão de outros efeitos estéticos não verbais (SCHAFF, 1995, p.72).

São muitas as implicações das mudanças tecnológicas nos processos produtivos e maiores ainda os sensíveis impactos a sociedade contemporânea que não cabem aqui analisá-las. Interessa-nos, em especial neste artigo, a percepção da tecnologia como componente impactante na comunicação global e, por esta razão, um elemento a ser considerado no ensino de Publicidade. Um componente que não deve ser superestimado por ser meio, ser ferramenta

da qual o poder intelectual e o cuidado social não podem ser removidos da mesma maneira que, na Revolução Industrial, se removeu o poder da força humana.

A questão que se coloca é que, talvez por vezes associada aos conceitos de uma avaliação institucional que privilegia fatores estruturais como computadores, laboratórios e recursos de som e vídeo, faz-se útil uma proposta de ensino superior de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda, na perspectiva de uma relação transdisciplinar, para que não se permita simplesmente um ensino mecânico e tecnicista com o uso de recursos tecnológicos, centrado na disciplinaridade técnica. Não se quer, com isso, menosprezar ou ignorar o avanço técnico, porque ele é fato. O que se propõe é preservar ou recuperar os aspectos humanísticos da prática de ensino de Publicidade e Propaganda voltada para a dimensão verdadeiramente social da comunicação. Para isso cabe-nos perceber que a subordinação do ensino aos avanços técnicos, quer para deles absorver inovações, quer para nos auxiliar a desenvolver novas metodologias de ensino e aprendizagem, não é sua função única e essencial.

Ao ensino superior cabe, em grande parte – senão primordialmente – exercer-se como um instrumento de compreensão e transformação da sociedade, e não unicamente reprodução da mesma. Se por um lado, é importante perceber a evolução tecnológica como um fator a ser absorvido pelo estudante de Publicidade, porque assim se constitui a dinâmica social, por outro lado, sua importância é relativa e não é única, ou mesmo é de importância alguma quando somente técnica, sem a percepção transdisciplinar.

Portanto, a compreensão que o educando tem do processo técnico de uso dos recursos úteis à composição de mensagens e peças publicitárias (computadores, recursos digitais de foto, áudio e vídeo, etc.) não pode ser superestimada. Também não pode se consolidar, em termos de postura docente, uma visão tecnicista que submeta o estudante de Publicidade ao simples treino de uso de uma

tecnologia. Tecnologia, aliás, efêmera, porque constantemente ultrapassada, e inútil, se isoladamente compreendida, pois aí é inaplicável o seu papel de ferramenta na relação com a realidade, se tratada disciplinarmente como uma “realidade em si”.

É certo que a prática da comunicação publicitária há muito excluiu, como *única* alternativa de execução de peças publicitárias do ensino de Produção Gráfica, por exemplo, os princípios baseados em papel *layout*, letras decalcáveis e nanquim. Mesmo o fotolito convencional, já não encontra mais espaço na produção de peças publicitárias impressas, visto que vem sendo substituído crescentemente por processos eletrônicos. Entretanto, fundamentar o ritmo dessas transformações em centro de exigência da organização educativa e como única menção de excelência em qualidade no ensino superior de Publicidade não é sensato e não é real. Vale a ressalva de Dewey:

A reorganização educativa não pode realizar-se tentando-se meramente dar preparo técnico para as indústrias e profissões do modo como são exercidas atualmente, e muito menos limitando-nos a reproduzir nas escolas as existentes condições industriais (1959, p.348).

Assim, se o progresso tecnológico na comunicação – em especial na comunicação publicitária – não pode ser desprezado porque contribui com as alterações culturais de uma revolução técnico-científica, de outro modo, a valorização desmedida dos recursos tecnológicos detém a oportunidade de sua visão transdisciplinar, que no caso seria aplicada a questões muito mais abrangentes e complexas do que unicamente aprender a manusear programas de computação gráfica ou editar digitalmente comerciais de TV – o que em nada deveria interferir na validade, como no exemplo citado da disciplina de Produção Gráfica, de se considerar as implicações transdisciplinares dessa produção sob o contexto da invenção da prensa.

Logo, compreendemos que, se por um lado, a tecnologia existe, não há motivos – ou ao

menos não deveria haver – para que uma instituição ou projeto pedagógico orientado à formação de futuros publicitários qualifique-se como mais ou menos eficiente na prática de ensino unicamente porque coloca à disposição dos educandos mais ou menos recursos técnicos. Ao contrário, compreendemos que com os recursos em máquinas e equipamentos que uma IES possui – e é válido tê-los a tê-los faltando – faça-se o uso para, no conceito transdisciplinar, permitir principalmente uma análise do objeto (por exemplo, as novas tecnologias digitais na comunicação) sob uma ótica que não seja unicamente centrada no caráter técnico das disciplinas. Por exemplo, no caso do impacto das novas tecnologias digitais de comunicação no âmbito do debate sobre a necessidade de reformulação dos limites éticos definidos pela auto-regulamentação publicitária.

Compreendemos que essa abordagem é a que mais oferece, aos professores de Publicidade, peculiarmente, a oportunidade de aprofundamento transdisciplinar, quer pelo desafio em utilizar os recursos sem limitar-se ao virtual não-limite de tecnologias existentes, quer pelo desafio de mostrar aos alunos que o essencial, no processo, não são as máquinas, mas as relações que as estas possuem com as demais disciplinas do currículo e sua integração com o real. Isto porque, mesmo sendo atuais as máquinas e equipamentos no período de profissionalização, muito provavelmente estarão ultrapassadas quando os estudantes concluírem o curso.

Novamente lembrando Dewey, trata-se de familiarizar o futuro profissional com “os fundamentos e alcance científicos e sociais de sua atividade, porque os que não a tiverem recebido degradar-se-ão inevitavelmente ao papel de apêndices das máquinas com que trabalham” (1959, p.347).

Assim, são possíveis diversas práticas transdisciplinares. Por exemplo, o professor de Informática Aplicada ou de Produção em RTVC poderia relacionar-se, em igualdade de valor de conhecimento – síntese da abordagem transdisciplinar – com as propostas das disciplinas de

Ética e Legislação, Redação Publicitária, Sociologia e até Antropologia Teológica, para as instituições que oferecem esta última; professores e disciplinas organizadas em uma equipe transdisciplinar, constituída quando “sua reunião congregar diversas especialidades com a finalidade de uma cooperação entre elas sem que uma coordenação se estabeleça a partir de um lugar fixo” (IRIBARRY, 2003, p.488). Desse modo, em regime de cooperação, sem o domínio de uma disciplina, evita-se inclusive a percepção de que uma disciplina seria “mais importante” do que outra. Portanto, não há estranhamento, há transdisciplinaridade.

## 2. A visão ampla do professor no ensino crítico

A prática transdisciplinar também permite a percepção de uma nova ética, que engloba não uma ética da “ciência” ou da “tecnologia”. Segundo D’Ambrósio:

Na prática, essa ética de uma sociedade científica e tecnológica consiste no exercício permanente de uma crítica a ela subordinada. Essa crítica é o exame de limitações e conseqüências da própria ciência e tecnologia, assim como de suas implicações sociais e ambientais (1995, p.58).

Trata-se de uma ética da diversidade, que se firma no respeito pelo outro e por suas diferenças, na solidariedade com o outro em sua sobrevivência e transcendência, e na cooperação com o outro na preservação do patrimônio natural e cultural comum (D’AMBROSIO, 1995, p.58).

Esta postura transdisciplinar, para o professor de Publicidade ou de outra disciplina qualquer, implica, primeiramente, em reconhecer, nos educandos, indivíduos diferentes entre si. O que significa a impossibilidade da produção de profissionais idênticos. Educandos com peculiaridades, capacidades e interesses variados, que não podem ser submetidos a um conceito de educação mecânica e homogênea; uma educação planejada para a inserção de conteúdos na mente do educando como quem

insere uma atualização em um computador doméstico.

Para Paulo Freire, o resultado da percepção dos indivíduos é um rumo à educação que, se não deve ser tecnicista, também não deve conteudista, porque assim constitui-se uma educação bancária, do conceito de “depósito” de conteúdo no educando como o depósito de dinheiro em um banco; pela visão passiva do sujeito, alheio à criticidade, e que nega ao indivíduo o direito de ser para si e que concebe o homem fora da práxis (1987, p. 160). Nessa educação bancária, o educador é o que educa e os educandos os que são educados; o educador sabe, o educando não sabe; o educador pensa, os educandos os pensados; o educador diz, o educando escuta; o educador disciplina, o educando é disciplinado; o educador escolhe o conteúdo, o educando se ajusta a ele; o educador identifica a autoridade do saber com a autoridade funcional, os educandos se adaptam às determinações daquele; o educador é sujeito, os educandos os objetos (id., 1987, p.59).

A essa educação bancária, Freire contrapõe uma educação problematizadora:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicamente compartimentada [...]. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (1987, p.67).

Contra o modelo conteudista, pode-se sobrepor uma educação problematizadora, de relação com a amplitude do mundo, logo, potencialmente transdisciplinar.

A questão que permanece é que, ao professor de Publicidade, não basta desempenhar uma educação não bancária, lecionando liberto da exclusiva exposição de conteúdos ou apenas compreendendo a diversidade e a

riqueza do que já sabem seus próprios educandos ou, ainda, somente lecionando liberto da visão tecnicista. A estas posturas deve-se acrescentar também o dever de mostrar ao aluno de Publicidade uma percepção quanto ao próprio curso e à carreira que escolheu; o exercício de um “ser crítico” na prática pedagógica. E não o caminho contrário, como a hipotética formatação de um lecionar em que, por exemplo, se esconda dos estudantes que a prática da profissão de publicitário não é permitida exclusivamente pela posse do diploma na área – uma regulamentação que no reconhecimento profissional do setor jamais existiu desta forma. Ou, ainda, da formatação de uma postura que, em eventuais bastidores acadêmicos, leve os educadores à escolha de grandes nomes da publicidade nacional apenas para expor, em palestras, “o quanto foi árduo o início na profissão, mas o quanto agora ela tornou rico o solícito convidado”. Como ressalta Carrascoza:

Há uma visão deformada da sociedade a respeito do que se passa nos bastidores de uma agência de propaganda. Uma falsa idéia que proclama a Publicidade apenas como um show no qual todo trabalho, à frente ou atrás das câmeras, é glamouroso. E essa percepção distorcida se desdobra em outras imagens fragmentadas, em outros espelhos irrealis, despertando o interesse de milhares de jovens aspirantes à carreira publicitária (2003, p.148-9).

Há mais no ensino de Publicidade do que o falso “glamour”; e esta riqueza, real, é a que deve ser ensinada. Porém, indague-se aos educandos sobre o papel da Publicidade na última eleição presidencial ou quanto ao seu uso intensivo nos governos passados ou atuais. Faça-se uma avaliação do uso das teorias de aprendizado aplicadas à Publicidade; ou sobre a Publicidade e seu possível impacto na formação social e cultural do indivíduo. Ou ainda, promova-se um debate sobre o que prevalece: o texto publicitário em caráter informativo ou em caráter persuasivo e dissimulado (CARVALHO, 2002). Que percepções haveria? Seriam elas críticas e transdisciplinares, ou

resumidas a percepções sob mera análise técnica ou sob um certo “glamour”? Se não é crítica, ou mesmo se nenhuma percepção existe, ela pode então ser construída no ensino, inclusive e necessariamente no ensino de Publicidade, esta atividade por vezes tão carente da preservação cultural comum – também um dos pontos de uma ética transdisciplinar – visto que “*estamos automaticamente nos modificando por meio de mensagens e de conteúdo significativo oferecido pelos produtos da mídia (entre outras coisas)*” (THOMPSON, 1995, p.46).

Concerne à educação, o professor pode e deve, pois, abrir uma exposição dialógica sobre conteúdos transdisciplinares que cabem à sua disciplina, seja ela qual for. “*O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor*” (FREIRE, 1996, p.95). O ensino não dialógico e sem testemunho ético é meramente conteudista e não faz educação – ao menos não uma educação que seja “*uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes*” (DEWEY, 1959, p.83). Se essa visão não for dada pelo professor, em especial aquele que tem também exercício profissional no mercado publicitário e que não deve render-se a fazer deste conhecimento o suficiente, o publicitário formado sem visão crítica não reorganizará seu entendimento da publicidade, não dirigirá suas experiências subsequentes a contento nos desafios transdisciplinares do mundo real.

Logo, o professor da área de Publicidade pode e deve, como devem também os professores de outras áreas, ser crítico, e assim dirigir-se a uma *transdisciplinaridade crítica*, mesmo que sua disciplina seja, no senso comum, a de maior apelo estético para o “glamour” publicitário. É possível? É a segunda das duas propostas.

## Considerações Finais

Transdisciplinaridade é um termo novo. Chega a parecer um termo “da moda” e, como

tal, talvez tenda a desaparecer das discussões mais avivadas tão logo passe o interesse pela novidade. Mas não é este o objetivo do trabalho pedagógico que, por princípio, entendemos que não deve se entregar aos caprichos de tendências, mas à análise isenta e profunda do que se apresenta na realidade do ensino superior.

O entendimento da questão da transdisciplinaridade e sua aplicação, analisada neste artigo, se fizeram, dentre outras formas, pela ótica de alguns conceitos que não são sequer de há vinte anos, mas que nem por isso deixam de ser menos valiosos. John Dewey, por exemplo, há várias décadas já preconizava a importância de uma formação não limitada ao ensino tecnicista e, portanto, sob a visão aqui exposta, potencialmente transdisciplinar. Paulo Freire, idem.

Portanto, nosso intuito foi convidar ao raciocínio e demonstrar que, se o conceito de transdisciplinaridade apresenta-se como virtualmente concebível, o ensaio de seu exercício pode ocorrer de modo prático e está ao alcance dos professores que ousarem tentar. Dos professores e estudantes que, inconformados com a mesmice de uma educação tecnicista, mecânica e sem significado, permitem-se à formulação inovadora e à crença em conceitos que buscam concretizar a dimensão da utopia, na direção de uma transformação e reconstrução do ensino. Um ensino que, enquanto instrumento transformador da realidade, nos adverte Freire (1996, p.143), não pode ser exercido por um “*educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas*”. E acrescenta, concluindo:

Por isso mesmo [pela necessidade da revolução cultural/da cultura dialógica na reconstrução do mundo] é que este esforço não se pode contentar com a formação tecnicista dos técnicos, nem cientificista dos cientistas, necessários à nova sociedade (1987, p.156).

## Referências Bibliográficas

CARRASCOZA, João Anzanello. **Redação publicitária**: estudos sobre a retórica do consumo. 2. ed. São Paulo: Futura, 2003.

CARVALHO, Nelly. **Publicidade**: a linguagem da sedução. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 3. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IRIBARRY, Isac Nikos. **Aproximação sobre a transdisciplinaridade**: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao

trabalho de equipe. *Psicologia Reflexiva e Crítica*. 2003, vol. 16, nº 3, p. 483-190. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S0102-79722003000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0102-79722003000300007)>. Acessado em: 18 ago. 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.

MARX, Karl. **O capital – crítica da economia política**. Livro Primeiro-Volume I. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1994.

NICOLESCU, Basarab. **A prática da transdisciplinaridade**. 1º Encontro Catalizador. 2003. Disponível em: <http://www.cetrans.futuro.usp.br/encontros/>. Acessado em: 2 abr. 2003.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial. 4. ed. São Paulo: Ed. Universidade Paulista: Brasiliense, 1995.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.

# REFLETINDO SOBRE A AVALIAÇÃO E EMPREENDENDO NOVOS SABERES

## *REFLECTING ON THE EVALUATION AND EMPLOYMENT OF NEW KNOWLEDGE*

Warlen Fernandes Soares MARQUES<sup>1</sup>  
Maria Eugênia CASTANHO<sup>2</sup>

### RESUMO

*O presente texto aborda de forma crítica a questão da avaliação educacional, identificando o aluno, o professor e a escola como agentes capazes de transformar a prática atual. Traz à tona a história da avaliação, enfatizando que esta sempre esteve a serviço dos interesses do estado. Entende a Avaliação Educacional como um fator atrelado a outros e que uma mudança na postura de avaliar demanda uma mudança de atitude frente ao processo de ensino e aprendizagem. Por esse motivo ressalta a preocupação em apontar uma crítica frente ao modelo atual de avaliação da aprendizagem. Ressalta que há muitos estudos a serem realizados no campo da avaliação e que embora lentamente, mudanças estão ocorrendo.*

**Palavras-chave:** *Avaliação da Aprendizagem; Formação e Atuação Docente; Inovação.*

### ABSTRACT

*The present text concerns a critical appraisal of the question of educational evaluation, identifying the student, teacher and school as agents capable of transforming actual practice. It brings to mind the history of evaluation, emphasizing that this was always at the service of the interests of the State. It understands Educational Evaluation as a factor interconnected with others and that any change in evaluation posture requires a change of attitude regarding the teaching/learning process. For this reason, it emphasizes concern for directing criticism at the actual teaching/learning model. It also points out that there are many studies to be made in the field of evaluation and that, although they are slow in coming, changes are happening.*

**Key words:** *Evaluation of Learning; Teacher Formation and Education; Innovation.*

<sup>(1)</sup> Mestre em Educação pela PUC-Campinas. E-mail: edlen@uol.com.br

<sup>(2)</sup> Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas. E-mail: meu@dgnet.com.br



## Introdução

Repensar – pensar outra vez. Por que estudar a avaliação educacional? Do repensar certamente emergirá uma nova maneira de refletir e, talvez, fazer educação.

Ao abordarmos o campo da avaliação educacional, aflora uma nova maneira de percebermos a prática avaliativa, enquanto mediadora do processo de ensino e de aprendizagem.

Partimos do pressuposto de que ainda há em nossas escolas uma prática marcadamente tecnicista, tanto no que se refere aos aspectos didáticos quanto à prática de avaliação.

Para haver aprendizagem é necessário o desejo de aprender, que é tantas vezes sufocado por sistemas de avaliação arcaicos e/ou punitivos. Entendemos que a avaliação da aprendizagem deva ser um elemento diagnosticador, capaz de perceber o percurso traçado pelos alunos frente a um novo saber. Para tanto, deverá ser um processo contínuo que vise a qualidade das realizações implícitas no processo de ensino-aprendizagem.

Este estudo também visa apontar os diversos pontos de vista de educadores sobre o tema avaliação. Ao analisarmos a prática de avaliação entendemos que o fracasso ou o sucesso escolar não são, por si sós, capazes de revelar as competências do educando, tampouco o domínio técnico do professor.

(...) a competência reflete o domínio do professor, sua capacidade de mobilizar recursos, rever hábitos, atualizar e criar procedimentos que favoreçam a realização de que algo vale a pena. Para isso, devemos tomar consciência e refletir sobre a qualidade de nossos alunos e para nossa realização enquanto profissionais que escolheram o magistério como sua fonte de participação social (PERRENOUD, 2001, p.9).

## Conhecendo a realidade do aluno

Para estudarmos o tema proposto, torna-se fundamental conhecer como o aluno aprende

e como o professor ensina. A correlação entre estas duas práticas dará os elementos promovedores de críticas sobre o modo como o aluno é avaliado. O que propomos é um novo olhar sobre a avaliação, que leve também em consideração os saberes e conhecimentos que o aluno adquiriu fora de sala de aula. A compreensão sobre este processo não poderá ocorrer de informações fragmentadas, ela requer um olhar sem preconceito sobre o aluno.

Espera-se que ao aprofundar o seu olhar sobre a realidade, o educador não fique apenas no campo teórico, mas que apresente sugestões em seu cotidiano para que as mudanças se tornem viáveis e significativas, dada a dimensão teórico-prática de sua formação. O educador pode contribuir para uma atuação preventiva no sentido de propor um olhar diagnosticador sobre a avaliação, apontando caminhos que conciliem uma releitura do atual processo de ensino-aprendizagem e que busquem ativamente respostas às atuais tendências do desenvolvimento da cognição. Assim, a sua prática procura responder algumas dúvidas gritantes na escola e na sociedade.

Estamos vivendo neste início de século uma profunda reestruturação nos mais variados segmentos sociais. O capitalismo, mergulhado em sua crise estrutural, coloca governo e cidadãos revendo não só os seus conceitos, mas também o papel que ocupam hoje no mundo.

Essa reestruturação não está distante da escola. Ao contrário, será nas escolas e nas universidades que o debate profícuo dos padrões exigidos ora pelo mundo do trabalho, ora pelas implicações deste mundo na vida de cada cidadão deverá ser uma fonte inesgotável de debates, visto que encontra-se na Instituição de Ensino Superior, principalmente sob a forma de Universidade, o pensamento crítico, o saber científico e a compreensão de que não podemos nos conformar com as mazelas pelas quais todo o sistema de ensino está passando.

Acredita-se que a Universidade se propõe a objetivos político-culturais, educacionais e práticas educativas emancipatórias. Este fato nos leva a pressupor que seus agentes

pedagógicos deverão estar envolvidos com práticas avaliativas igualmente emancipatórias. O que nega, a princípio, avaliações punitivas ou prescritivas.

Para dar conta dos múltiplos aspectos que se entrelaçam na prática de ensinar e de aprender, é necessária uma busca constante de si mesmo. É preciso saber cerzir uma relação dialógica, onde aprender a ouvir é fundamental.

A avaliação é sempre apresentada como uma área crítica nos diversos níveis de ensino. Entretanto, no Ensino Superior, há a preocupação em se fazer uma avaliação diferenciada. Mas não há um consenso em como realizá-la. Muitas vezes sonhamos com uma avaliação que dê conta dos aspectos qualitativos, sem perder de vista o quantitativo. Sonhamos com uma avaliação que considere o aluno como um ser inacabado; que perceba o processo de ensino/aprendizagem como uma construção mediante trocas.

### Entendendo o Professor

Novas questões convidam o estudioso a uma discussão de natureza ampla sobre a conduta do educador no que se refere ao ato de avaliar. O educador deve dispor de um saber que transite em todas as áreas próximas à construção do conhecimento, de modo que sua postura supere o modelo tradicional de educação.

Este recorte evidencia a importância em desfocar a dificuldade do aprendiz, num movimento em que a escola assuma o seu papel na relação ensino/aprendizagem. Assim, não podemos desvincular a avaliação educacional de um ato processual, um percurso a ser traçado junto ao aluno.

O desafio proposto ao educador extrapola o simples olhar sobre a realidade, pois, o insere na tarefa de repensar e agir sobre a realidade apresentada, em consonância com as contínuas mudanças paradigmáticas que circunscrevem o cenário educacional.

De acordo com o artigo 43 da Nova LDB, “é preciso estimular a criação cultural e o

*desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo*”. O que não pode ocorrer senão mediante uma sólida formação de caráter humanístico. Será sob este prisma que a avaliação educacional deverá ganhar contorno dentro do curso de formação de educadores. Ou seja, na explicitação de fatores extrínsecos ao aluno que interferem em seu sucesso ou fracasso escolar.

Podemos afirmar que uma mudança na postura do professor avaliador deva inicialmente passar por algumas questões: uma análise sociológica da avaliação; as bases epistemológicas e conceituais da avaliação e finalmente, com uma proposta de *avaliação a serviço da cidadania*, numa articulação entre os pressupostos que levem o aluno a elaborar a síntese e a síncrese das diretrizes metodológicas em avaliação educacional, culminando com a auto-avaliação.

Acreditamos também que alguns pressupostos devam ser considerados ao se pensar o planejamento no que se refere à questão da avaliação da aprendizagem:

a) princípios pedagógicos e psicológicos presentes na avaliação educacional; b) avaliação e construção do conhecimento: questões teóricas; c) o papel da avaliação na perspectiva do construtivismo interacionista; d) acompanhamento do processo de conhecimento: registro e significado.

Questões mais amplas também devem ser propostas, relacionadas ao: Sistema educativo, Currículo e avaliação; Conceitos básicos em avaliação; Plano de avaliação: o que, quando, como, quem, porquê, e para quê avaliar? Tendências da época em avaliação: panorama dos modelos contemporâneos, registros diários, dentre outros.

### Tecendo a teia de Conhecimentos

Entender a Avaliação exige ter em mente a necessidade da compreensão dialógica. Tratar a capacidade de aprendizagem com base nas trocas requer do educador um contínuo aprimoramento de conhecimentos capazes de transformar a prática docente em um processo de

reconstrução do saber antes apropriado. Tal constatação incita uma necessidade em produzir mais conhecimentos científicos atrelados a outros.

Talvez ao pensarmos na formação de educadores críticos, atuantes de diferentes maneiras no cotidiano escolar, a questão do olhar venha novamente à tona. É necessário um olhar que repare, que enxergue de perto a grandeza de educar. Não queremos um olhar caleidoscópico, onde embora ocorra movimento a paisagem seja a mesma. Queremos novas paisagens que se estabeleçam nas trocas cognitivas.

Há pouco mais de uma década as dificuldades eram concebidas como um produto a ser tratado, desconsiderando neste dado momento histórico sua preocupação com o processo de ensino aprendizagem. Seu objeto de estudo era remediar estes sintomas. Isto se revelou insuficiente para o êxito escolar. Esta visão desconsiderava a gênese da aprendizagem.

Na década de 80, o enfoque sobre as dificuldades de aprendizagem passou a ser mais abrangente, considerando o sujeito epistêmico com suas capacidades e habilidades e acima de tudo, portador de uma história que merecia realce, que possuía singularidades.

Acreditamos que desta maneira, abriu-se um portal para que o aluno pudesse ser ouvido em suas múltiplas vozes e a sua aprendizagem passa a ser vista como um processo de construção/desconstrução/reconstrução que antes não havia. Assim, torna-se viável, embora não seja uma via de mão única, transformar a cultura do fracasso, presente em nossas escolas, em cultura do sucesso.

A partir do momento em que os sintomas passaram a ser percebidos como indicadores de dificuldades no processo de construção ensino-aprendizagem, a educação passou a perceber os sintomas como valores relativos.

## Entendendo a escola

Consideramos a escola como um espaço privilegiado para a transmissão cultural e de

conhecimentos científicos transmitidos, e também como um meio propagador de valores. Isto nos leva a adotar uma postura crítica frente à realidade escolar, a fim de percebermos as causas intra e extra-escolares responsáveis pelo fracasso escolar.

A nossa principal crítica refere-se à ação da escola no seu cotidiano reprodutor dos interesses dominantes. Pois é no dia a dia que os desdobramentos de sua relação com a sociedade se revelam atendendo às políticas vigentes. Neste contexto, a avaliação educacional surge para modelar, hierarquizar e reforçar as relações de poder dentro da escola. Veja-se a citação exposta:

Claro que para tentar modificar um modelo já armado, é preciso não só pôr em jogo a criatividade, mas também confrontar-se com a culpa que gira o pertencer a um setor privilegiado, envolver-se como pessoa, além do profissional, correr o risco de encontrar-se com o possível fracasso inerente a toda inovação, conectar-se não só com os limites dos demais, mas também com os próprios (...) (FERNANDEZ, 1990, p.25).

Para que o atual quadro da educação no Brasil ganhe outros contornos, há a necessidade de um trabalho pedagógico embasado numa prática interdisciplinar, onde todos os profissionais envolvidos objetivem o sucesso do aluno, acreditando em seu potencial e viabilizando instrumentos que façam da avaliação um momento de revisão de toda a prática pedagógica e não um instrumento mensurável de padrão de desempenho. Fato este que muitas vezes subestima o aluno e veda a sua autonomia, surtindo um efeito negativo em sua vida.

Clamamos por uma prática crítica, que valorize o homem como um ser inacabado, criativo, crítico, consciente e agente transformador da realidade na qual se insere.

Alguns educadores estão preocupados em traçar um paralelo entre a realidade escolar, a realidade social e a idiossincrasia do aluno e que perceba a avaliação como um processo de crescimento para educador e educando.

O tema avaliação deve ser muito discutido porque hoje vivemos uma nova realidade, gerando novas demandas para o currículo, dimensionando de forma mais abrangente os objetivos da educação. A avaliação está vinculada à postura do educador, que precisa ser sensível às necessidades atuais dos alunos, para que eles sejam estimulados a viver de maneira mais solidária nesta sociedade. Isto implica rupturas e rupturas exigem mudança de postura do educador. Exige a compreensão de que a aprendizagem compreende fenômenos muito variados e diferentes, e este processo é lento. Sobre isto, Amaral (2003, p.15) comenta: "Hoje mais do que nunca, a construção do saber é muito mais um reconhecimento de percursos do que uma arrumação de resultados".

Será mediante uma percepção eficaz acerca das dificuldades apresentadas, que este profissional poderá trilhar caminhos que superem a problemática apresentada e norteie possíveis transformações. Diante disto indagaremos: O que se avalia? Como se avalia? Quais os efeitos causados pelo ato de avaliar? Perguntas que ainda irão ecoar por muito tempo em diferentes espaços.

A intervenção à qual nos referimos só faz sentido se ocorrer dentro de um processo dialético, onde a inserção do educador reflexivo torna-se fundamental, mediante trocas contínuas, respeito mútuo, reflexões críticas e cooperações entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor, professor-pais, etc. Desta forma, a prática pedagógica torna-se preventiva à medida que percebe os sinais emitidos pelos alunos frente ao processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o projeto institucional deve ser repensado e a avaliação precisa deixar de ser apenas algo institucionalizada e passar a ser um projeto temático e problematizador.

Atualmente, educador e escola encontram-se mergulhados em suas "verdades", fato que veda a possibilidade de executar um currículo flexível, adaptado à realidade do aluno e, todavia, inviabiliza a prática de avaliação qualitativa. Isto ainda ocorre porque a avaliação tem suas bases no tecnicismo, principalmente no que se refere

aos instrumentos nos quais se apoia para validar ou não o conhecimento dos discentes.

Será acreditando na capacidade cognitiva do sujeito que a intervenção pedagógica provocará no aluno e no professor saltos qualitativos no ato de aprender e ensinar.

A avaliação está sendo percebida pelos atuais estudiosos como uma prática que necessita mudanças, visto que não está cumprindo o seu papel de diagnosticar e mediar o nível de conhecimento dos alunos, naquela etapa do seu desenvolvimento de forma a contribuir para a construção de um conhecimento realmente significativo. Isto ocorre porque o professor ministra os conteúdos de maneira homogênea para alunos em diferentes etapas de desenvolvimento.

O real quadro de avaliação no Brasil, ainda está longe daquele que imaginamos ser o ideal, pois está alicerçado sobre os padrões burgueses de educação, sendo, pois, mais um instrumento de manutenção de sua hegemonia. Falta clareza em três pontos básicos: a) como aprendemos; b) o que aprendemos; c) para que aprendemos.

Pensar assim implica que os cursos de formação tenham que se debruçar especialmente sobre a formação do professor para que se estabeleçam relações maduras geradoras de conflitos capazes de propor dentre outros aspectos, uma nova maneira de avaliar. Estaríamos formando, portanto, processos educativos que favoreçam reflexões e quiçá transformações, pois perceberíamos o fundamental: seres humanos transformando a qualidade de suas relações.

Torna-se importante para o educador entender como ocorre a aprendizagem, para adequar sua metodologia à faixa etária com a qual trabalha.

Sabe-se que a inteligência é construída através da organização das experiências vividas e do processo de interação sujeito-objeto. É preciso ter em mente a necessidade da compreensão dialógica e das várias facetas que se apresentam no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Conceber a capacidade de

aprendizagem com base nas trocas. Isto requer um contínuo aprimoramento de conhecimentos capazes de transformar a prática docente em um processo de reconstrução de saberes.

### **A Avaliação e a crise dos paradigmas educacionais**

Ao adentrarmos um novo milênio, vivemos a era das incertezas, um tempo de perplexidade, de crises de concepções e paradigmas. É preciso lançar os nossos olhares sobre as várias teorias que permeiam a nossa vida e conduzem a nossa prática e arriscarmos novas propostas. Este novo olhar surge como um desafio necessário para entendermos no campo das idéias aquilo que a prática nos apresenta. Isto vem à tona quando percebemos que a teoria não é inferior ou superior à prática, ambas se relacionam. Estamos então percebendo o homem como um ser histórico que se utiliza de teorias anteriores, que são sempre produtos da sua ação em suas relações sociais, para sair em busca de uma outra teoria.

Concebendo a educação numa abordagem que considere o homem em sua totalidade, temos que prioritariamente analisar alguns fatores que fortalecem o descaso que o sistema educacional atual enfrenta.

Defendemos a concepção de homem pluridimensional e a educação enquanto processo de humanização. No entanto, ainda podemos notar a manutenção dos padrões mecanicistas no âmbito da escola do século XXI através de procedimentos como: ordenação do conhecimento por disciplinas estanques, avaliação homogênea, ênfase nos conteúdos e não no processo de ensino/aprendizagem, dentre outros aspectos. São fatores que fortalecem o descaso pelo qual a educação brasileira está passando.

Atentaremos para o fato de a escola ser *locus* para a produção e socialização do conhecimento e para isto necessitamos apurar algumas concepções tidas como imutáveis.

Defendemos uma prática educativa emancipatória. Os vários estudiosos encontram contradições na atual prática, tendo em vista a

busca de um novo referencial. A escola encontra-se frente a um paradoxo: a cisão entre o discurso e a prática.

Entendemos que, ao buscarmos novas teorizações, novas definições, novas práticas, estamos tentando perceber o sujeito e o processo de ensino-aprendizagem.

Se a sociedade é um campo de lutas, a escola também é. Precisam ser desfeitas dentro da escola as relações de autoritarismo. Há que se pensar mais fundo no papel do intelectual e sua relação com o povo. Neste sentido havemos de pensar na questão das universidades nos tempos atuais, para que a teoria e a prática não se distanciem.

A complexa problemática – universidade, sociedade, conhecimento e poder – tem seu ponto crítico nas novas relações entre ciência e poder. Tanto mudaram os paradigmas científicos como suas relações com o Estado e a sociedade, a partir de sua eficácia em termos econômicos e militares (TRINDADE, 1999, p.18).

É interessante observar que é papel da universidade redimensionar o trabalho dentro e fora das salas de aula rumo a uma pedagogia emancipatória. Mas sabemos que esta não será uma luta fácil. Pois a luta pela construção de uma sociedade mais justa passa pelo direito à escolarização, na qual o projeto político-pedagógico tenha suas bases fundamentadas numa visão crítica do mundo. Afinal, aprendemos com os movimentos sociais que a organização é fator primordial para a conquista dos objetivos que se pretende atingir.

Para que o projeto educativo emancipatório se concretize há que se refazer escolhas tanto no campo curricular, metodológico, quanto no campo do engajamento político do corpo docente e técnico-administrativo para com a educação, tendo claros os fins para que se destina o fazer pedagógico, conforme nos referimos acima.

Para começar algo novo será preciso entender a atual crise pela qual o mundo passa. Seria simplista demais atribuir a culpa à falta de envolvimento docente, administrativo ou peda-

gógico. Este é um trabalho de construção que só ocorrerá quando tivermos a coragem de enfrentar que os problemas são estruturais e exigem mudanças teóricas e práticas.

Isto nos leva a perceber um divisor de águas: da escola que temos à escola que queremos.

A escola que temos, já é sabido, precisa repensar-se em suas antigas práticas. Caberia aqui uma indagação: para que serve a escola hoje? Não estamos negando seu valor, obviamente, ressaltando que ela carece evoluir. Nossa escola atual é caracterizada por um processo hierarquizado, cheia de regulamentos, em seus currículos fechados e em práticas rotineiras não vê a luz através do telhado de vidro. Sabemos que muitos educadores têm um compromisso criterioso com a escola e que se ela sobrevive é porque cremos nesta instituição e naqueles que fazem a educação.

A escola que queremos deve atender com responsabilidade aos apelos da qualidade do ensino passando antes pelo processo de democratização. A esta escola verdadeiramente democrática, cabe reler, reinterpretar a realidade compreendendo o mundo à sua volta e situando o aluno como agente deste processo de transformação. A escola que queremos deverá privilegiar valores de liberdade, autonomia, ética e humanização do ser. E será na prática de sala de aula que esta luz deverá entrar.

Torna-se pertinente referenciar este pensamento à luz das práticas escolares, pois, embora vários segmentos tenham se desenvolvido bastante, a nossa escola ainda se encontra obsoleta. Podemos afirmar que o positivismo no campo educacional trouxe a fragmentação das disciplinas e falar em interdisciplinaridade é uma coisa, colocá-la em prática é bem diferente. Dentro das escolas as (des) conexões entre informações são fatores que dificultam o trabalho de abertura e, porque não afirmar?, de ruptura. Esta fragmentação favorece tipos de domínios. Na escola, quem pensa não é quem executa. A escola do século XXI ainda pratica o poder para legitimar sua autoridade.

A avaliação não é por si, um instrumento para o bem ou para o mal. O equívoco está no uso que dela fazemos. Assim, grupos sociais discriminados sofrem através da avaliação informal o peso da exclusão. Exige-se uma linguagem erudita que, se não for a exigida pelos padrões escolares, aniquila este aluno da escola, pois ele passa a perceber que a escola não é lugar para ele. Em decorrência, teremos sempre um ensino burguês a serviço dos interesses dos grupos hegemônicos.

Se a escola é reprodutora da sociedade, é preciso buscar possibilidades dentro e fora da escola para que as transformações ocorram. Isto significa perceber a sociedade e suas contradições e que estas contradições aparecem também na escola. Assim, a crítica não ficaria apenas no campo da escola reprodutora das desigualdades sociais, mas apontaria diretrizes que captem a realidade concreta do aluno, suas experiências. Nesta ótica, é preciso entender e repensar teoria e prática não isoladamente.

No modelo atual de educação a perfeição do modelo se contrapõe à imperfeição da realidade. Não se leva em conta o que o aluno já atingiu, mas o que falta atingir. Não se considera as suas conquistas, mas seus fracassos (MAIA, 1999).

## **Um mergulho na avaliação educacional**

Na busca da compreensão dos mecanismos institucionais que regem a prática de avaliação, nos deparamos com um fato já constatado, porém merecedor de reflexões. Os mecanismos formais de avaliação centram-se nos aspectos atitudinais e valorativos. Este processo engendra um jogo de poder onde se define e segrega-se o forte do fraco, o bom do ruim, o inteligente daquele que não aprende. Contestamos estes aspectos por acreditarmos que nossas escolas tão habituadas a importar modelos educacionais, ainda não mergulharam numa mudança de postura avaliativa.

Os métodos de avaliação ocupam, sem dúvida, espaço relevante no conjunto das práticas

pedagógicas aplicadas aos processos de ensino e aprendizagem. Na universidade, tal relevância assume proporções ainda mais críticas, uma vez que as expectativas em torno do graduando ou pós-graduando – dele para consigo e da sociedade – são elevadas e múltiplas: espera-se o homem culto, o profissional competente, enfim, o indivíduo capacitado à resolução de problemas pertinentes a uma ou mais aéreas do conhecimento. Avaliar neste contexto não se resume à mecânica do conceito formal e estatístico; não é apenas atribuir notas, obrigatórias à decisão de avanço ou retenção em determinada disciplina.

A avaliação deve se apresentar como imprescindível à verificação do aprendizado efetivamente apreendido pelo aluno, ao mesmo tempo em que forneça revisão sobre o trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático adequado à disciplina e também o contexto sócio-político-cultural no qual o aluno está inserido e em especial, as condições individuais do aluno. Tarefa não muito fácil.

Enguita (1989) denuncia que a escola surgida na sociedade de classes traz uma visão capitalista de educação. A escola, desse modo, foi criada para responder aos interesses dominantes. Nesse contexto, a avaliação cumpre o papel de incentivar a competição através de notas classificatórias, desconsidera aspectos de solidariedade, preparando crianças e jovens para o mercado de trabalho, sem tecer críticas ao sistema.

De fato, considerando algumas definições de avaliação, podemos perceber o quanto a seletividade, a exclusão, a ênfase ao individualismo são realçados.

A leitura dos conceitos de avaliação formativa contraria práticas meramente somativas que enfatizam uma visão positivista de avaliação. Salientamos o pensamento de Cruz sobre esta prática:

A relação professor-aluno é baseada em grande parte na transmissão vertical do

conhecimento, através de aulas expositivas, de pouca utilização de recursos e materiais didáticos, tendo na voz, no giz, no quadro negro e na apostila, seus principais apoios pedagógicos. O aluno é visto como platéia, o ensino como reprodução de conhecimento e a informação verticalizada como prática de ensino e assimilação (CRUZ, 1999, p.5.).

Ao dizer de forma crítica: não mexam na minha avaliação, Perrenoud (1993) está deixando um importante referencial, pois mexer na avaliação significa reformular todo o processo no qual a escola está inserida, desde a postura inovadora do educador face ao projeto político pedagógico da escola.

A avaliação, assim tal qual temos hoje, não forma, mas polariza os interesses intra e extra-escolares. Assim, é um eficiente meio de exclusão escolar e social.

Comungamos com Perrenoud ao afirmar diante de uma análise sociológica que:

(...) a avaliação escolar na sua forma mais corrente tem a sua quota neste processo gerador de desigualdade. Na maior parte dos sistemas escolares, pratica-se ainda uma avaliação que os especialistas denominam de 'referência normativa', ou seja, por outras palavras uma avaliação que compara os alunos entre si no seio de um grupo de referência e avalia-se cada um em relação com a média do grupo (1986, p.38-39).

Esta homogeneidade amplamente utilizada em nossos sistemas de ensino não percebe e não valoriza as diferenças individuais. Não há como colocar todas as crianças de uma determinada classe/grupo no mesmo patamar de desenvolvimento.

O grande desafio que se apresenta à avaliação educacional é o de nos propormos a planejar a disciplina que iremos lecionar. Tendo em vista, a clareza quanto aos objetivos, meios e fins, há de se construir uma postura pedagógica coerente com destaque para os critérios para avaliar, para atribuir notas ou conceitos.

Estamos cientes de que a mudança na prática avaliativa não ocorre da noite para o dia. Pressupõe estudo, crença na possibilidade de inovar e uma ampla compreensão da aprendizagem como processo a ser mediado nas relações sociais.

### **Em defesa de uma prática formativa de avaliação**

Para dar sentido à idéia que defendemos em torno de uma avaliação formativa fomos buscar o conceito desta prática.

A avaliação formativa é assim entendida:

É a que se supõe que deveria estar na base de todo processo de avaliação. Sua finalidade não é a de controlar e qualificar os estudantes, mas, sim ajudá-los a progredir no caminho do conhecimento, a partir do ensino que se ministra e das formas de trabalhos utilizadas em sala de aula. A avaliação formativa implica para os professores uma tarefa de ajuste constante entre o processo de ensino e o de aprendizagem para se ir adequando a evolução dos alunos e para estabelecer novas pautas de atuação em relação às evidências sobre sua aprendizagem. (HÉRNANDEZ, 1998, p.95)

Percebemos na fala deste autor indícios de que os professores devem ter autonomia na tarefa de avaliar. Muitos ainda encontram-se enclausurados em provas meramente descritivas que não contribuem para uma verdadeira aprendizagem. Se a avaliação formativa “deveria” estar na base de todo o processo de avaliação o seu papel é ultrapassar as barreiras entre o aprender e o não aprender, logo ela “deveria” mediar este processo. A avaliação assim vista, seria uma ponte e não um atalho. Uma ponte sugere caminhada curta ou longa. Sugere percepções de que estamos atravessando sobre um rio, um lago, transpondo obstáculos. Já um atalho nos mostra sempre um caminho mais curto a ser percorrido e muitas vezes a pressa de chegar não nos deixa perceber a beleza do caminho.

A reflexão sobre a avaliação formativa insiste geralmente sobre a construção de uma representação dos conhecimentos e dos processos sobre a parte de interpretação do observável, este é evidentemente um aspecto decisivo. Se o professor não constrói para si uma imagem adequada do que se passa ‘na cabeça dos alunos’, há pouca chance de sua intervenção ser decisiva na aprendizagem.

O processo avaliativo requer intencionalidade, determinando a forma pela qual o educador utilizará os resultados obtidos. Além disto, exige predisposição para a mudança na ação educativa, transformação de uma práxis, isto é, uma ação refletida, que sinaliza para transformação da identidade deste profissional comprometido com o aprender, não só pelo seu aluno, mas com o seu próprio processo de aprendizagem. Refletir como profissionais da educação sobre como cada pessoa desenvolve seu potencial de aprendizagem, o que é observável e decisivo e sobre aquilo que está nas entrelinhas, que exigirá sensibilidade para que o que está oculto seja desvelado. Reforçamos esta idéia com a seguinte citação:

A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com o fim de que o professor possa ajusta-lo às características das pessoas a que se dirige. Este tipo de avaliação não tem uma finalidade probatória (RABELO, 1998, p.73).

Avaliar e não comprovar conhecimentos, este é um dos grandes saltos da avaliação formativa. Nela professores e alunos são atores do processo ensino/aprendizagem. Não se coloca na balança aquilo que o aluno “ainda não sabe” para que pese mais. Ao contrário, considera-se o seu saber como ponto de partida.

### **Um Breve Histórico da Avaliação Educacional**

Encontramos em Depresbiteris (1989) uma rica fonte histórica sobre a avaliação.



A literatura acerca da temática apresenta a avaliação com suas raízes num período histórico que, embora distante, reflete os padrões de seletividade ainda presentes nos dias atuais.

Os primórdios da avaliação remontam a 2205 a.C., na China Antiga, onde o Imperador examinava os oficiais a cada três anos para promovê-los ou demiti-los. Este exame era extremamente competitivo e delegava ao Estado homens capacitados para defendê-lo.

Séculos após, os gregos utilizavam mecanismos de seleção dos indivíduos para o serviço público ateniense. Estas avaliações tinham caráter público, porém não possuíam as mesmas características dos concursos modernos, que foram aperfeiçoados no momento em que a educação formal começou a se estruturar através da organização de escolas.

A institucionalização da educação corresponde ao século XVIII, quando começa a ser praticada de maneira mais estruturada e constante, em especial na França, coincidindo com a criação das escolas modernas. Para atender ao caráter público, a avaliação passou a exigir objetividade e transparência, logo, ela começou a ser feita através de testes escritos.

Dias Sobrinho (2000) afirma que foi desta maneira que a avaliação foi se consolidando como medida para efeito de seleção e legitimação.

Teremos na França Napoleônica a consolidação da avaliação. Os exames nacionais conhecidos por *baccalauréat*, cumprem naquele país, até os dias atuais, a função de legitimar o estudo secundário, a pedagogia, os valores, os saberes e de selecionar os estudantes aptos ao ingresso no ensino superior.

Com a Revolução Francesa, houve o acesso à educação básica e a criação do sistema de classes, ou seja, organizaram-se os alunos conforme as capacidades individuais e sociais. Assim, a função social da escola seria preparar servidores para os novos cargos e funções do sistema de serviço público que os valores republicanos proclamavam.

Mais adiante, com o advento da Revolução Industrial que promoveu a organização das

atividades e dos postos de trabalho, bem como os conceitos salariais, a avaliação ganhou importância como instrumento para o estabelecimento e mobilidade das classes de alunos e se consolidou como a mais evidente forma de organização da escola da época.

Para atender aos apelos deste tipo de escola, a avaliação teve que se desenvolver tecnicamente, criando os testes escritos e orais. Também foi criado neste período o sistema de notas. Os testes escritos e orais delegavam às escolas mais precisão e força operacional. A avaliação, utilizando-se de testes mensuráveis, legítima e justifica admissões e demissões, premiações e sanções. Instaura-se a meritocracia, quem pode faz.

No século XIX e até a década de 30 do século XX, a avaliação começa a ganhar outros contornos. Porém não mais bonitos. Sua característica principal era aplicação de testes padronizados e objetivos que tinham por finalidade medir a inteligência (Psicometria) e o desempenho. Este tipo de padronização tinha cunho político e econômico: recuperar e expandir a economia através (também) da educação.

Especificamente nos Estados Unidos da América, onde Horace Mann criou um sistema de avaliar muito controvertido, propunha-se experimentar um tema único de exames que visava:

a) substituir os exames escritos por exames orais; b) ao invés de questões gerais, atribuir um maior número de questões específicas; e c) buscar padrões mais objetivos do alcance escolar.

Como podemos observar, a herança deixada pela avaliação como prática de mensuração é milenar. Arriscamos afirmar que este seja talvez um dos fatores que contribuem para que as mudanças caminhem em passos lentos.

Concordamos com CASTANHO ao afirmar:

Do ponto de vista moderno, a avaliação foi o meio de que se valeu a escola para saber se os objetivos do ensino, tal como planejados, foram atingidos em relação ao

aluno. Vale dizer, para aquilatar-se, e em que medida, o ensinado foi aprendido (2000, p.159-160).

Ao longo do tempo a avaliação tem se apresentado como uma eficiente forma de seleção e exclusão escolar e social. Desta maneira, garante a hegemonia dominante.

Este processo tem suas raízes num período histórico que embora distante reflete os padrões de seletividade de outrora.

A utilização de testes objetivos proporcionou o estabelecimento de exames estaduais e regionais nos Estados Unidos. Dentro desta perspectiva, nasceu neste país também o sistema de testes para medir a competência dos professores.

Países como França e Portugal despontam para o que se conhece como Docimologia. A etimologia da palavra deriva do grego *dokimé*, que significa nota. Ciência do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados.

Avaliar e medir são práticas que estão atreladas há vários anos. Portanto, a história da avaliação do rendimento escolar é abordada no século XX. Estamos no século XXI e não conseguimos ainda superar a prática de avaliação como medida.

Assim, a avaliação é muito mais um fim do que um meio que possa ajudar o aluno e o professor a refletirem sobre a prática. Percebe-se nesta fala que há uma abertura ao novo a partir de discussões e reflexões.

A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. E os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da avaliação (FREITAS, 1995, p.95).

A avaliação defendida pelo autor supra citado privilegia a troca, a reflexão, a compreensão das representações sociais que a escola incorpora.

## Considerações finais

De maneira muito clara, em pleno século XXI a avaliação ainda deixa marcas de medo e de angústia no avaliado. Temos marcas de uma avaliação que humilha e que traz em suas raízes o preconceito. A falsa idéia de que o aluno nada pode oferecer. Apesar de todos os temores e incertezas muitos alunos persistem tentando superar os traumas da avaliação buscando ajuda. Outros não suportam o ego inflado do professor e desistem da caminhada.

Vale destacar o que Patto (1990) chama de pequenos assassinatos: ocorrem sempre as mesmas condutas em sala de aula, recriminações, indiferenças, práticas pedagógicas mecanizadas, dentre outros aspectos que nos instigam a inferir no pensamento da autora: se não mata, aleija.

Acreditamos na resistência, na força daqueles que mesmo diante das adversidades, provocam mudanças.

Interferir na prática exige embasamento teórico. Cremos que a teoria sustenta a prática e a prática está em constante movimento e precisa constantemente de novas reflexões. Contudo, vai ficando cada vez mais claro que a indisciplina ou insubordinação foge ao espaço da sala de aula, e talvez a leitura a ser realizada do ponto de vista pedagógico, é que o aluno está querendo dizer algo. Não fazemos aqui nenhuma apologia aos comportamentos que a escola renega. Mas, nas escolas as relações de poder entre professores e alunos denunciam um desequilíbrio nas forças existentes na sala de aula, que outrora já pesou a favor do professor. Vale elucidar que a comunidade escolar muitas vezes excluiu o aluno (e ainda exclui), por não saber lidar com esta questão.

O maior desafio contido na mudança de atitude é a ruptura com os próprios limites. Ao estabelecer uma ponte entre aquilo que o aluno já sabe e aquilo que ele precisa aprender, o educador está se apropriando consciente ou inconscientemente do conceito de zona de desenvolvimento proximal, defendida por Vigotsky.

Para fazermos projetos educativos inovadores a palavra movimento é fundamental. A busca por outros caminhos e a lembrança daqueles já trilhados constitui o alicerce da inovação.

Mover-se, sair de um contexto pre-estabelecido e ousar uma nova prática demanda aceitar que o modelo atual de avaliação merece ser revisto.

A ênfase dada à postura de “amarras” em que o professor se encontra parece ter encontrado brechas para uma nova prática.

Não somos meros reprodutores de uma realidade independente de nossa observação, crítica e intervenção. Há uma operação ativa de construção e desconstrução necessária à busca de novos referenciais. Isto é processo. E processo que por ser histórico, é dinâmico e não estático, tem movimento e sendo assim nos permite a caminhada em direção à utopia social.

### Referências Bibliográficas

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação institucional**. Universidade do Minho: Braga, 1998.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995. (Série Práticas Pedagógicas).
- AMARAL, Silvia. (Org). **Psicopedagogia**: um portal para a inserção social. Petrópolis: Vozes, 2003.
- AMARAL, Silvia. (Org). **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. **O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno**. Campinas: UNICAMP, tese de doutorado, 1996.
- CANAU, Vera e SACAIVINO, Suzana. **Educar em Direitos Humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CASTANHO, Sérgio. Ainda Avaliar? In: CASTANHO, Sérgio & CASTANHO, Maria Eugenia (Orgs.). **O que há de novo na educação superior**. Do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papyrus, 2000.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada** – abordagem clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.
- GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.) **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.
- HÉRNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina A. Andrade. **Metodologia Científica**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino). 1986
- LUCKESI, Cipriano. Avaliação Educacional: para além do autoritarismo. **Revista da Educação. AEC**. Ano 15, nº06 (abril-julho). 1986.
- MAIA, Eny Marisa. (Org). **Uma orientação educacional nova para uma nova escola**. São Paulo: Loyola, 1999.

MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). **Psicopedagogia na escola**: buscando condições para a aprendizagem significativa. São Paulo: UNIMARCO, 1993.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco. 1992.

MORAES, Maria Cândido de. **O Paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus. 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.) **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus. 1977.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed. 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A avaliação**: de excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno**. Portugal: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Philippe et al. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina. 1986.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma nova abordagem sistemática de mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano. Nóvoa, António. **Avaliação em Educação. Novas perspectivas**: Porto: Porto editora 1993.

PATTO. Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A Queiroz, 1990.

RANGEL, Mary. **Bom aluno**: real ou ideal: o quadro teórico da representação social e suas contribuições à pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1997.

TRINDADE, Helgino (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. 2.ed. Petrópolis: Vozes/RS: CIPEDES, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 4.ed. São Paulo: Libertad, 1994.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

# AS DUAS FACES DA AVALIAÇÃO: DA REALIDADE À UTOPIA

## *THE TWO SIDES OF EVALUATION: FROM REALITY TO UTOPIA*

Mara Regina Lemes De SORDI<sup>1</sup>  
Maria Márcia Sigrist MALAVAZI<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo discute a avaliação como um campo de complexidade e conflituosidade. Aborda a questão da avaliação nos seus diferentes níveis e analisa como se articulam, de modo não transparente, suas dimensões formais e informais, ambas regidas pelas mesmas lógicas tradutoras de uma sociedade condicionada pelas regras do mercado. Sinaliza também a importância de se construir formas coletivas de resistência ao modelo neoliberal, de modo a caminhar na direção de um projeto pedagógico utópico.

**Palavras-chave:** Gestão Universitária, Projeto Pedagógico, Avaliação Formal e Informal.

### ABSTRACT

*The discussion of this article regards the evaluation in education process as a complex and conflicting field. It describes the evaluation matter in its different levels and analyses the unclear way its formal and informal dimensions became linked and related, being both of them guided by the same logic of a society regulated by market rules. The article also emphasizes the importance of building common ways to face the neo-liberal paradigm, in order to walk towards a visionary pedagogical project.*

**Key words:** *University Management; Pedagogical Project; Formal and Informal Evaluation.*

### Introdução

A avaliação é com certeza um importante instrumento de gestão. Em qualquer nível de ensino em que ocorra fornece subsídios importantes para o processo de tomada de

decisão. Este afeta tanto a aprendizagem dos alunos como o desenvolvimento institucional bem como alimenta o processo de auto-conhecimento do docente acerca da qualidade de seu trabalho. Permite, dessa forma, correções de rota, necessárias para otimizar o processo

<sup>(1)</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas e da Faculdade de Educação da UNICAMP. E-mail: maradesordi@uol.com.br

<sup>(2)</sup> Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP. E-mail: mmarcia2002@uol.com.br

alterando qualitativamente os “produtos” imbricados. Como implica decisão, envolve valores. Como mexe com valores, mobiliza o debate sobre poder e as relações de interesse que o cercam.

Quem tem o poder de definir os padrões de qualidade que se busca imprimir na escola via avaliação, acaba determinando uma forma particular de se organizar o sistema educacional, as escolas em geral, a sala de aula em última instância. No entanto, a avaliação, historicamente, é apresentada como uma atividade destituída de interesses e acaba sendo concebida, organizada, processada, interpretada como uma prática neutra, técnica e despolitizada. Decorrem daí várias conseqüências que afetam desigualmente os envolvidos no processo avaliatório. Sejam alunos, professores ou escolas os ‘objetos-alvo’ da avaliação, incidem sobre eles a mesma lógica hierarquizante, classificatória e excludente que interessa ao sistema político vigente.

Assim, a avaliação tem cumprido a finalidade de inicialmente discriminar para depois possibilitar a escolha sem culpa dos melhores, sem que, simultaneamente, se examinem as condições de produção dos resultados e os indicadores de qualidade selecionados. Na seqüência, torna públicos os resultados sugerindo, de forma sutil, os novos passos para aqueles que quiserem melhorar suas posições no “ranking”. Basta que se submetam sem crítica ao conjunto estandarizado de padrões de desempenho que foram privilegiados, ainda que pensados por uma minoria, supostamente comprometida com os interesses do conjunto da sociedade.

A definição desses critérios de qualidade nem sempre anuncia a razão de sua escolha. Informar e ocultar, ao mesmo tempo, revelam-se como as duas faces da moeda. Esse é o jogo da avaliação, esconder e mostrar. Esconder o que quer e mostrar o que convém que seja visto. Avaliar é tarefa complexa sendo que a nem todos é dado conhecer seus meandros.

Ao mesmo tempo em que quem avalia pode elevar alguns indicadores a um grau de

visibilidade importante, induzindo a comunidade intra e extra-escolar a prestar atenção a eles, pode condenar outros indicadores à categoria da marginalidade. Ao ocultar, pode, no entanto, revelar-se para aqueles de nós que desenvolveram a capacidade de interrogar, examinar, criticar, interpretar e atribuir significados ao não-dito, escapando do reducionismo de contentar-se com a aparência dos fenômenos.

Uma vez mais é necessário assumir que a educação não é fenômeno neutro o que exige de nós o exercício da superação da consciência ingênua. Esse desvelamento da realidade pode gerar algum desconforto, mas acreditamos que é necessário perdermos a ilusão, justamente para que não percamos as esperanças. Há muito que fazer no campo da educação e um bom começo, é entender o papel que cumpre a avaliação nesse cenário, especialmente frente a centralidade que esta categoria tem adquirido em nossos dias. Só assim poderemos oferecer alguma resistência e construir na contradição um outro projeto político-pedagógico que dignifique o papel de educador que exercemos.

Deriva daí a necessidade de desocultar essa trama aparentemente neutra que atravessa a realidade escolar e que invade as salas de aula, anunciando seus vínculos com uma ordem externa hoje, reconhecidamente ligada aos interesses mercadológicos.

Tentar explicar e resolver a avaliação da aprendizagem de nossos alunos exclusivamente como um fenômeno ligado às competências do docente para ensinar ou do estudante para aprender é ingenuidade política com sérias repercussões éticas e técnicas, inclusive. Somente pelo exame crítico da realidade, poderemos concretizar nosso projeto utópico. Utopia, entendida, não como sonho delirante de indivíduos atomizados e desagregados, mas como ação exercida de modo coletivo e consciente dos obstáculos a serem superados historicamente. Para fazer acontecer um Projeto Político Pedagógico que assuma uma posição clara no conflito entre formar e instruir é necessário avaliar as próprias políticas de avaliação. Essas nos falam de uma determinada concepção de qualidade.

A qualidade em educação, que defendemos, mais do que ser proficiente em matemática ou em português implica o compromisso com a produção de um novo Homem capaz de transformar a sociedade, humanizando-a novamente. Deriva daí nosso entendimento de uma escola eficaz. Se os parâmetros mudam, os referenciais de análise são de outra natureza. E as correções do rumo igualmente se alteram. Logo, a exigência é tornar clara nossa concepção de qualidade para construir propostas de avaliação, sintonizadas com o padrão escolhido. Os resultados estatísticos só ganham sentido quando se associam a eles os aspectos qualitativos da questão. Afinal de que qualidade os números falam e para quem fazem a diferença?

### **A avaliação a serviço da inclusão ou da exclusão?**

Democratizar a instituição escolar significa remetermos nossas rápidas reflexões à gestão educacional. Não há qualidade sem democratização do ensino. Democratização no âmbito externo e interno. Democratização nos espaços educativos, o que envolve a gestão da sala de aula, inclusive.

Democratização no âmbito externo significa tomada de decisões dos órgãos governamentais, levando em conta as características regionais e sociais e, sobretudo, diagnosticando, buscando dados e divulgando-os com a finalidade de melhoria e não tomada de decisões “de cima para baixo”, sem consulta ampla às instituições e divulgando parcialmente dados e informações manipuladas com objetivos não educativos.

Democratização no âmbito interno significa, construir um projeto com a participação coletiva tendo como objetivo garantir a natureza e a função da escola, como espaço de aprendizado e formação para o **mundo do trabalho**<sup>3</sup>. No ensino superior o Projeto Institucional aponta essa possibilidade, e sua viabilização ou não, via

de regra, depende da opção de seus gestores. Cabe, no entanto, trabalhar contraditoriamente a idéia de gestão. Administrar um processo educacional requer que saibamos usar as ferramentas da gestão para produzir condições objetivas para confirmar nossas concepções de qualidade. Exercer a gestão como forma de induzir mudanças nos processos educacionais só pode merecer o adjetivo de democrática se estiver presente o compromisso com o coletivo desde a gênese do processo. E desde que assumamos que a gestão de um projeto envolve a horizontalização das relações e o compartilhamento do poder decisório.

Processos de gestão democrática não podem prescindir da aceitação da idéia de que todos, de alguma forma, são administradores de algum espaço. Tão popular hoje em dia esse conceito permite assim, uma re-interpretação. Um gestor deve ser capaz de decidir em situação. Precisa de visão ampla para resolver problemas e esses não se circunscrevem ao âmbito dos gabinetes ou dos colegiados. A realidade com sua complexidade e fluidez não permite que se reservem a poucos o direito de pensar e deliberar. Para tal, um dos atributos defendidos como necessários ao trabalhador contemporâneo, qual seja o de ser empreendedor pode ser exercido pelos docentes em sua vivência do projeto. Ser empreendedor pode nos levar a praticar a autogestão. Assim, em cada um de nós habita um gestor, portanto, possuímos e fazemos circular algum poder. De que forma cada um de nós tem usado esse poder parece ser estratégico e isso pode resultar em alguma ação diferenciadora, tensionando o chão da escola.

A gestão democrática de um Projeto Político Pedagógico implica que cada um dos atores interessados e envolvidos no processo reclame por seu dever-direito de participar, construindo por dentro e contraditoriamente a face com que quer se mostrar externamente, reconhecendo as conseqüências dessas opções. Disso resultam decisões que afetam a

<sup>3</sup> Estamos nos referindo ao mundo do trabalho onde as atividades profissionais são amplamente ensinadas e as escolhas livres, não dependendo das imposições e regras do mercado.

organização do trabalho pedagógico e, por conseguinte, os processos de avaliação e os referenciais de qualidade que procuram induzir.

Empreender mudanças nessa área da educação implica enfrentar os obstáculos reconhecendo a forte interferência do cenário externo nas decisões que afetam a escola. Resta que aprendamos a lidar contraditoriamente com o problema. Só assim, poderemos nos armar técnica e politicamente para produzir uma transformação da realidade.

Muito tem se discutido, nos últimos tempos, acerca da abertura de cursos e vagas no ensino superior público e privado no Brasil. Certamente essa é uma questão que merece reflexões aprofundadas por estar intimamente ligada a outras questões importantes como o entendimento de qualidade para o ensino superior, democratização no ingresso de cursos de graduação, novas e antigas formas de avaliação externa, formas democráticas ou antidemocráticas de avaliação internas, construção real de Projetos Institucionais a partir dos cursos de graduação que garantam a representação e participação de toda a comunidade universitária, etc.

Se por um lado, a abertura de inúmeros novos cursos de graduação e a exigência de atestados de conclusão de curso para ingresso no mercado de trabalho podem estimular o ingresso de estudantes no ensino superior, oriundos de classes sociais menos favorecidas, social e economicamente, por outro lado, esse estímulo pode ser enganoso e cruel. Cruel porque o estudante percebe, ao ingressar no ensino superior, que suas condições objetivas, especialmente financeiras, impossibilitam a continuidade de seus estudos e impedem a concretização de um sonho. Enganosa porque, no caso de conseguir ingressar e não acompanhar o ritmo de seus pares ou não conseguir atender às exigências feitas, o estudante permanece no espaço escolar, mas vai acumulando rótulos decorrentes de seu percurso educativo que, em geral, são tradutores e reprodutores de sua trajetória social. Ele será sempre o estudante "a ser ajudado para conseguir

o diploma" ou "o aluno esforçado, mas não inteligente" que será eliminado pela escola da vida.

Esse processo, em todos os níveis de ensino, mantendo ou não o estudante na escola, o impede de adquirir conhecimentos básicos necessários à sua formação. O processo de permanecer na instituição escolar sem demonstrar avanços e sendo marcadamente reconhecido dessa forma difere da clássica maneira de excluir os estudantes colocando-os para fora da escola.

Esses processos, relativamente novos e legitimados pelas políticas de inclusão, são discutidos por Bordieu (2001) e denominados como "exclusão por dentro" ou "exclusão branda". Nesta, o estudante permanece até o dia em que - no caso do ensino superior - adquire um diploma de valor duvidoso e questionável, pois todos o ajudaram fechando os olhos à sua "incompetência", reagindo com indiferença à sua diferença de resultados muito mais ligada à sua diferença de condições anteriores à escola, condição essa lamentavelmente nem sempre visível. Acaba sendo estimulado a aceitar como sua a incapacidade de aprender e não como resultado de seu nível sócio-econômico aliado à defasagem de ensino e de aprendizagem nos níveis anteriormente cursados. E a desistência, normalmente, é vista por estudantes dessa classe social como sua única opção, uma vez que ele próprio assume ser incapaz e esse sentimento pode rebaixar e afetar sobremaneira sua auto-estima. Há que considerar a desistência ativa (objetivamente ele se retira do processo) e a desistência passiva, onde resignado com a reprodução de sua condição de excluído-incluído-excluído, permanece no processo formalmente apenas pressentindo a exclusão futura que se avizinha.

Ao vender a idéia ilusória de sucesso para todos, tanto as instituições de ensino - notadamente as privadas - quanto os que aceitam o estudante na sala de aula, mesmo sem aprender, transmitem um aparente compromisso de equidade e eficácia. Importa que reconheçamos essa falácia. Equidade não é sinônimo de igualdade. Direito de acesso ao ensino superior



está distante do direito à inclusão ao mundo do trabalho. Este está atrelado a condições sócio-econômicas anteriores à entrada na escola e a educação, sozinha, não tem o poder de compensar as desigualdades sociais nem tem esse objetivo. A escola se organiza, na verdade,

como uma instituição social que opera em uma sociedade hierarquizada economicamente e que pede à escola que distribua seletivamente o conhecimento. Isso implica criar na escola não apenas trilhas diferenciadas de progressão, mas também alunos diferenciados que possam ocupar posições diferenciadas na estrutura socioeconômica. Aqui, a equidade é reduzida a dar a possibilidade ao aluno de reproduzir-se como membro de uma classe social à qual ele já pertence - quando muito (FREITAS, 2003, p.32).

Muitas vezes o estudante-trabalhador surpreende-se com os obstáculos que o espreitam ao terminar seu curso, pois precisa enfrentar com rigor as já difíceis regras de mercado onde poucos, e cada vez em menor número, e somente os melhores, serão contemplados com um emprego. Os resultados da avaliação formal que recebia e que geravam aprovação igualmente formal começam a ser desbancados pela realidade. Carente de capital social e econômico próprios, o aluno chega ao fim da travessia e descobre que deve continuar a luta pessoal por sua inclusão real. Apercebe-se então, de que aquilo que pressentia como problema a partir dos sinalizadores informais de avaliação que recebia, começa a se constituir verdade. Como afirma Bordieu (2001, p. 74), "*o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e (...) o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço*".

Esses processos, estudados nos níveis de ensino fundamental e médio (FREITAS, 2003; BERTAGNA, 2002; ALAVARSE, 2002; DALBEN, 2000; ENGUITA, 1989; SOUZA, 2003; VILLAS BOAS, 1993), parece que se mantêm válidos para o ensino superior. Isso faz sentido à medida que a escola, independente do nível de ensino,

se organiza obedecendo à mesma lógica preconizada pelo sistema educacional numa sociedade estratificada e seletiva. Afinal, essas e outras perguntas não se calam: Por que só alguns estudantes ingressam nos melhores cursos superiores? Por que os estudantes precisam se submeter a processos externos de avaliação? A quem interessa a listagem dos melhores cursos, se a tão poucos é dado o direito de escolher?

Entendemos que o Estado deva conhecer através de mecanismos (diagnósticos) os cursos que têm sido oferecidos, pois ele deve ser o mediador da coisa pública. E nesse campo, qualidade é quesito de crucial importância. Não significa, entretanto, que o Estado deva ter como única fonte de informação um exame do desempenho dos estudantes e muito menos que deva, à semelhança do que acontece com a avaliação dos alunos, pressupor que os resultados obtidos espelhem as reais condições de produção dos mesmos, estas diferentemente distribuídas. Pode-se imaginar o risco de tomar decisões baseadas em diagnósticos enviesados.

As políticas educacionais vigentes escolheram a avaliação como seu grande aliado. Avalia-se tudo hoje, com requintes de perversidade na medida que a relação entre produção de êxito e fracasso tanto das instituições de ensino como de seus atores (professores e alunos) está desvinculada das condições objetivas existentes sendo que estas se mostram determinantes no resultado final. Mas, como enxergar essas contradições se somos insistentemente adestrados para nos contentar com a aparência dos fenômenos? O que expressam os números da avaliação em geral? De que grandeza eles nos falam? Que sentidos atribuímos aos dados elencados nos relatórios que deixamos adormecidos nas gavetas?

Aos números apresentados pelo sistema reagimos com indiferença, a mesma que nossos alunos nos dedicam quando emitimos nossos juízos de valor. Vale nota, professor? Quanto preciso tirar para passar? Destituídas de sentidos, a 'medida' que fazem de nossas *performances* rapidamente se esmaece, perdendo significado tão logo cumpra sua função. Medida, porém, não

é sinônimo de avaliação. Avaliação é uma categoria importante porque implica a partir de determinadas medidas, selecionadas intencionalmente, tomar decisões que nos mantenham no rumo do Projeto Pedagógico que defendemos. Mas, quem define esse projeto? Os atores locais da escola? O sistema de ensino? A sociedade? O mercado?

Quem detém a supremacia dessa definição acaba interferindo na direção da seta resultante dessa luta e, portanto, torna-se vencedor nesse confronto de interesses quase sempre inconciliável.

Existe um conjunto de forças que afeta o campo da avaliação e ignorar essa condição implica uma análise míope do problema da qualidade do ensino que se quer garantir.

O micro espaço da sala de aula sofre influências marcantes das decisões que invadem o espaço institucional e este, por sua vez, não está imune ao que acontece no espaço macro político, nas leis que regem o sistema educacional e que o colocam a serviço da lógica neoliberal.

Fiel a essa lógica, o sistema ao avaliar suas escolas, o faz na perspectiva positivista da avaliação, valorizando o produto e exercendo controle de qualidade para garantir uma pseudo homogeneização das condições de oferta do ensino. Assim, o discurso da equidade e a democratização de acesso à educação formal configuram-se como uma realidade. E a questão dos baixos resultados de desempenho dos alunos/escolas é explicada como um problema ora ligado à falta de qualidade dos docentes ora ligado ao baixo capital cultural dos estudantes.

Quase sempre reproduzimos esse ponto de vista nos processos de avaliação que praticamos em sala de aula. O fracasso do aluno é pontualmente explicado como um problema dele exclusivamente ou de sua família, eximindo-se o sistema de qualquer responsabilidade. Os estudantes devem aprender esforçando-se ao máximo e parece que a forma de organização da escola e do trabalho docente pouco ou nada tem a ver com suas carências de múltiplos tipos. Incluir-excluindo parece ser a única solução

possível para a escola que se habituou à ideologia do dom.

A utopia da democratização do acesso à escola garantida aos estudantes das classes desfavorecidas é resolvida sem que se agregue o compromisso com a qualidade da educação que lhes é oferecida. São incluídos, mas continuam perdedores na disputa nada límpida pelo escasso mercado de trabalho.

Transformam-se as estatísticas escolares, melhoram-se os indicadores quantitativos de acesso ao sistema, as taxas de mortalidade escolar ganham proporções mais palatáveis, mas não se resolve o problema. Equidade é diferente de igualdade. A desigualdade das condições de entrada dos estudantes (econômicas, culturais e/ou sociais) não se resolve dentro da sala de aula e compromete sobremaneira as condições de permanência e saída dos mesmos do sistema, reproduzindo o círculo vicioso da miséria e da exclusão social.

Obedecendo à mesma lógica, as escolas da periferia tendem a serem penalizadas quando os indicadores de avaliação acionados as rotulam como incompetentes para gerar bons desempenhos dos alunos nos exames de proficiência. A pergunta que surge é simples: desfrutaram essas escolas das mesmas condições para produzir resultados que as escolas melhor situadas e freqüentadas por alunos diferenciados? O trabalho docente executado em circunstâncias tão precárias, não seria mais agregador de valor? A quem interessa descontextualizar o resultado?

Munido por esse raciocínio nos propomos a examinar a realidade da avaliação, observando como essa lógica reducionista e unidirecional (causa/efeito) acaba por ser interiorizada pelos docentes, alunos e famílias, explicando o fracasso escolar como algo circunscrito ao indivíduo e dependente de seus méritos pessoais, desconsiderando os determinantes extra-escolares. Tudo se encaixa perfeito no reino da avaliação-controle, baseado nas estatísticas que descoladas da realidade social, tomam a parte pelo todo e mais confundem do que explicam. Muito embora pouco se fale sobre isso, as

conseqüências são desastrosas quando se definem políticas públicas sem entender o contexto em que foram geradas.

Embelezado pelo discurso da inclusão e da ampliação de oportunidades, parece que o problema da exclusão ficou equacionado. Na verdade, apenas foi tornado menos visível. Ou como entender a proposta da progressão continuada que se transformou da noite para o dia em promoção automática? Como interpretar o desaparecimento da avaliação formal das salas de aula e o fortalecimento simultâneo da avaliação informal que igualmente marca, discrimina e decreta a rota de sucesso e de fracasso do aluno? Como entender que, embasado no argumento da eliminação da avaliação, igualmente se eliminou o compromisso com o processo de ensinagem? (ANASTASIOU, 2003).

### **Avaliação e Qualidade**

Não são novos os debates colocados acerca da importante diferença entre instrução e formação no ensino de qualquer nível. No ensino superior esta questão é posta com menos questionamento uma vez que a escolha do estudante, por este ou aquele curso, está vinculada ao que o aluno espera receber para, ao ser confrontado no mercado de trabalho, ter adquirido suficientemente conhecimento/informação de modo a sentir-se instrumentalizado para atender às demandas feitas. E como, via de regra, o mercado tem exigido conhecimentos técnicos e objetivos, o ensino superior assim o prepara. Evidentemente algumas discussões vêm sendo introduzidas no sentido de formar o estudante para algumas habilidades que a empresa necessita como um profissional com conhecimento de língua estrangeira, com oralidade desenvolvida, com “espírito de equipe”, empreendedor, etc. Mas todas essas palavras trazem embutidas uma definição de qualidade para melhor desempenho nos negócios a serem realizados.

Mesmo quando se trata de desenvolver atividades que possam internamente unir os

trabalhadores e coletivamente estimulá-los para obter sucesso, os objetivos e metas são estritamente profissionais com claro intuito competitivo objetivando ganhos externos e de cunho privado. A escola recebe, indiretamente, essa demanda da empresa e se organiza para atender às exigências postas.

E a formação humana do estudante que inclui a aquisição de capacidade crítica, conhecimento histórico e político de seu mundo, construção de concepções de homem, sociedade, ética e cidadania? Conceitos esses que valem muito para a possível melhoria das condições humanas e diminuição das desigualdades sociais. Parece que, em uma sociedade capitalista, competitiva e individualizada, esses conceitos não têm espaço, uma vez que não combinam com as regras do mercado, tão diferenciadas desses princípios.

A escola quase prontamente aceita caminhar nessa direção. Tem formado um estudante apto para competir, para ter “um lugar garantido no mercado de trabalho”, para “ser o melhor entre todos”. E o embate entre formar e instruir tem sido ganho pelo conceito de ser a escola o lugar de instruir tecnicamente, fragmentando e limitando o ensino aos conceitos necessários “para a hora e a vez do mercado”. Afinal, o ensino pautado pela formação humana requer uma outra lógica da forma escola que não tem espaço no modelo de sociedade atual, pois, demanda outros tempos, outros profissionais, outros ritmos, outras metas e outras formas de relações interpessoais.

De certa forma, a abordagem anterior nos dá indicativos para a compreensão de nosso entendimento de qualidade e não-qualidade no ensino superior. Entender qualidade como a possibilidade da instituição oferecer o melhor a seus estudantes, considerando sua realidade, história pessoal e acadêmica e condições objetivas de aprendizado, é entender que não-qualidade significa ensinar tudo a todos da mesma maneira e ao mesmo tempo sem respeitar as diferenças de ritmos, tempos e condições de cada estudante. Essa fórmula, já largamente discutida é produtora de enormes desigualdades

no interior da sala de aula, da instituição e da vida do estudante.

Pensar em um ensino superior diferenciado não pode ser só um sonho, mas deve ser um dos objetivos de uma sociedade que, de fato, busca o melhor para sua população, ainda que entendamos os limites impostos pela sociedade às instituições. Como indica Freitas (2003, p. 18):

(...) não podemos ingenuamente afirmar que a forma que a escola assumiu na sociedade capitalista esteja voltada para ensinar tudo a todos. Esse pode ser o nosso desejo, mas está longe de ser o compromisso social da escola na atual sociedade. [E novamente relembra a relação existente entre escola e sociedade afirmando que]: A razão é que há uma hierarquia econômica fora da escola que afeta a constituição das hierarquias escolares- queiramos ou não, gostemos ou não. Que elas não sejam deterministas, que possam ser alteradas mais para lá ou mais para cá, somente afirma sua existência. Não bastasse isso, há uma sociedade constituída sob a égide da competição.

Discutir qualidade e não-qualidade no ensino superior exige que nos perguntemos: como diagnosticar verdadeiramente as condições de desenvolvimento pessoal e profissional de nossos estudantes, garantindo um parecer individual e real do seu processo particular de aprendizagem, em salas com dezenas de estudantes, calados e um só professor falando? Como aceitar sem perplexidade que o professor continue assumindo a postura de ser o único detentor do saber e, portanto, legitimado para exercer seu poder de discriminar seja positiva ou negativamente os alunos, definindo-lhes a sorte frente à porta que os espreita? Afinal, será ela aberta ou fechada para a passagem de seus sonhos?

Sabemos que essa é a realidade da maior parte de nossos cursos de graduação e a avaliação concorre para que essa situação se naturalize, à medida que, sob a égide da neutra-

lidade, propõe-se a julgar, classificar e separar os aptos dos não aptos, fabricando rotas de inclusão e de exclusão.

Assistimos indignados aos processos em que se mede o que foi aprendido ou não pelos estudantes que, em seguida, são classificados e burocraticamente designados pelas notas oficiais como “bons” ou “maus”. Não é isso que entendemos como qualidade. Diagnosticar as condições de aprendizado e de ensino, procurando transformar as clássicas e ineficientes aulas em experiências de vida e trabalho<sup>4</sup>, pode nos apontar alternativas muito mais interessantes de ensino e de aprendizagem.

Não estamos ignorando a realidade da atual forma escola, como já apontamos acima, nem ignorando as leis de mercado nas quais nossos estudantes trabalhadores, em sua maioria, estão inseridos, mas não aceitamos submeter a organização do trabalho pedagógico da escola a estas regras ineficazes e desestimulantes para a aprendizagem sem oferecer alguma contestação.

Às instituições educativas estão postas outras necessidades e responsabilidades ligadas à instrução e mais que isso, à formação de um cidadão crítico e consciente em um cenário de aprendizado possível. E a avaliação deve, na condição de categoria elevada à posição de destaque que ocupa no trabalho pedagógico, preocupar-se em se colocar a serviço da formação humana, resgatando sua dimensão educativa e emancipatória.

Um necessário esclarecimento: mudar a avaliação sem mudar o processo de organização do trabalho pedagógico é medida paliativa. Há uma falsa centralidade da categoria avaliação na mudança dos patamares da qualidade de ensino. Deriva daí a defesa que fazemos da indissociabilidade da tríade ensinar/aprender/avaliar e da contextualização dos resultados obtidos nesse processo.

A avaliação, processo que tanto pode promover as pessoas ou as instituições quanto

<sup>4</sup> Não estamos aqui nos referindo ao trabalho que produz mercadorias vendidas com a finalidade de obtenção de lucro e exploração da mão de obra assalariada, mas do trabalho como forma de realização humana.

pode rebaixar a auto-estima dos estudantes/instituições de ensino ou mesmo eliminar ambos da vida/mercado, na dependência da forma como essa avaliação for concebida ou aplicada, revela-se como campo da complexidade e de conflituosidade.

Muito foi anunciado como promessa de melhoria no ensino superior, via avaliação. Mas o que se viu, na prática, foi usar-se levemente o nome da avaliação (diagnósticos reais, honestos e fiéis) para dar espaço à aplicação de testes questionáveis que colocaram em risco os estudantes e as próprias IES<sup>5</sup>. Portanto, a avaliação (e o mau uso que se fez dela) escondeu intenções, camuflou resultados, alterou perfis, decretou fracassos e sucessos individuais ou institucionais, etc. Daí nossa afirmação de ser a avaliação uma caixa preta manipulada por poucos que conhecem seus segredos, mas aplicada a todos, que devem se curvar às lógicas que lhes são subjacentes, crédulos de sua neutralidade.

Isto posto, podemos destacar que esse processo imprime nos “produtos avaliados” marcas, rótulos que a depender dos “consumidores” dessas informações são decodificadas como positivas ou negativas. Uma vez rotulado o produto surgem conseqüências que se apresentam perigosas. O fato é superado pela versão. E assim, uma vez taxado de bom ou mau, a velocidade de veiculação do rótulo, consagra a versão e esvazia a possibilidade de se interrogar o fato e fatores que interferiram na sua produção.

### **Os silêncios da avaliação informal e seus ruídos nos processos formais de avaliação**

Primeiramente devemos perguntar o que desejamos medir e o que desejamos avaliar. São duas dimensões que envolvem processos decisórios, mas podem não estar juntas todo o tempo. Posso dizer que estou medindo sem avaliar. Nessa opção, contento-me em discriminar

e distribuir em ordem crescente ou decrescente os estudantes que sabem mais até chegar aos que sabem menos.

Entretanto, quando assumo como propósito realizar um processo de avaliação seja este relativo à aprendizagem do estudante, ou esteja voltado à avaliação do trabalho docente, do currículo do curso, da qualidade de uma instituição, posso iniciar medindo, mas não posso só medir. A medida é uma das etapas. A avaliação exige outras construções e outros conceitos que, juntos, auxiliam a realização de um diagnóstico que precede a tomada de decisão. Por isso entendemos que a avaliação deve estar em sintonia direta com o Projeto Institucional e com o Projeto de Curso. Estes projetos, em permanente movimento, constituem-se nos arcabouços teóricos e valorativos que sustentam as decisões, que põem em movimento os dados do diagnóstico avaliativo, atribuindo-lhes sentidos.

Obviamente esses projetos e seus indicadores de qualidade, implícitos ou explícitos, também interferem nas formas como a avaliação será produzida, determinando como os resultados apontados por ela serão tratados. Isso significa manter a coerência interna da avaliação com o projeto entendido como construção coletiva que sinaliza a utopia do grupo. A avaliação, ao retratar a realidade existente no momento, indicará a utilidade dos dados para consumo, interpretação dos atores locais, protagonistas na fixação dos valores e pressupostos do projeto que não se configura como realidade acabada. Nisso reside nossa defesa de que a avaliação em qualquer nível deve oferecer aos atores, diretamente envolvidos com o processo, condições de atribuir significados, contextualizar os resultados para iluminar o processo decisório, mantendo simultaneamente a coerência interna e externa.

Depreende-se que a avaliação não pode se constituir em uma atividade que perde ponto de contato com a comunidade local. Quando isso acontece, deixa de ser formativa e promotora de mudanças substantivas e pode se aproximar de

<sup>(5)</sup> Instituições de Ensino Superior que englobam as Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Faculdades Isoladas e Institutos Superiores de Educação.

uma visão avaliatória ligada ao controle das pessoas, submetendo-as a um conjunto de valores que facilmente desconsidera os aspectos anteriormente firmados pelo coletivo envolvido. Perde legitimidade política e, ao perdê-la, torna os dados disponíveis, meras informações técnicas, facilmente relegadas ao esquecimento ou orientadoras de decisões igualmente utilitárias interessadas muitas vezes, apenas, em obter melhora nos índices, notas, conceitos.

Um outro aspecto a ser considerado no ensino superior e que já foi estudado em outros níveis diz respeito à avaliação do conhecimento ou avaliação do ensino e da aprendizagem em sala de aula em seus vários níveis e dimensões. Evidentemente, em cada nível de ensino existem aspectos particulares e próprios, mas existem também aspectos comuns que são pouco discutidos. Em seus estudos, Freitas (1995, 2002, 2003, 2004) apresenta algumas reflexões que nos interessam aplicar à realidade do ensino superior. O autor aponta que a avaliação apresenta níveis desigualmente reconhecidos pelos envolvidos no processo (professores, alunos, famílias, gestores).

Um primeiro nível, bastante percebido, diz respeito à **avaliação do conhecimento** ou **avaliação instrucional**. Neste nível, o professor mede o conhecimento do aluno por meio de provas, exercícios, seminários, etc. Em um segundo nível, chamado de **avaliação do comportamento** ou **avaliação comportamental**, o professor exerce o controle dos alunos através da ameaça de dar ou retirar nota, controlando o movimento de sua classe, a presença em aula, a profundidade da discussão e a possibilidade de questionamento dos equívocos ocorridos naquele ambiente. A justificativa de seu uso se dá pela *"necessidade de promover condições para que a avaliação instrucional possa ser melhor realizada"*. E essa avaliação provoca no aluno avanços ou recuos nas diversas formas de participação e ele vai, dessa forma, assimilando maneiras "corretas" de participar. O terceiro nível trata da **avaliação de valores e de atitudes** ou **avaliação valorativa**. Professores e estudantes, como sujeitos históricos, submetidos a condições diferentes de vida sócio-cultural, podem vir a ter

essas concepções e valores confrontados. De qualquer modo, a avaliação tem alcance nesse nível uma vez que o professor pode fazer uso dela assumindo que os valores por ele privilegiados ganham supremacia sobre os dos estudantes. A submissão ou não dos estudantes a esse conjunto de valores do docente é facultada, porém os estudos apontam que a não-submissão pode afetar o resultado avaliativo, este de domínio do professor, legitimado pelo sistema.

Essas três dimensões ocorrem tanto no nível formal (oficial e explícito) como no nível informal (subterrâneo) dos processos de avaliação. Quando ocorrem no âmbito informal, os docentes constroem uma imagem, positiva ou negativa, dos estudantes, imagem que passa a interferir na atribuição de notas relativas ao nível formal da avaliação, essa pretensamente apresentada como neutra.

Da mesma maneira, a avaliação informal está presente e é exercida também pelo estudante sobre os docentes resultando na imagem que ele constrói sobre seu professor. A diferença reside nos efeitos desse processo, uma vez que os julgamentos vindos do aluno não guardam a mesma importância, pois não incidem diretamente na aprovação ou reprovação do professor. Um exame rigoroso da situação facilmente nos permitirá perceber a impossibilidade técnica de disjuntar essas dimensões e a repercussão política implicada ao negarmos sua existência.

Insistimos que reconhecer a coexistência da avaliação formal e informal e a relação quase sempre harmoniosa entre os rótulos atribuídos e as notas consignadas é fundamental para livrar nossas opções pedagógicas do viés da neutralidade e para aceitarmos que os problemas da avaliação não se resolvem pelo pólo da instrumentação técnica. São fruto de concepções de Homem, Mundo, Educação. Os silêncios sobre esses aspectos precisam ser denunciados.

### O projeto político pedagógico como possibilidade de superação

O ensino superior no Brasil atravessa hoje uma grave crise de qualidade e mesmo que

alguns setores ou grupos anunciem o oposto, respaldados pelo número de novos cursos de graduação que vem sendo abertos, esta é uma realidade que deve preocupar a todos.

Buscar soluções rápidas, decretadas, mágicas e externas às Instituições onde se localizam os cursos, já mostrou ser um caminho de insucesso garantido. É preciso, então, que as propostas de transformação partam do interior dos cursos e tenham respaldo nas IES ao qual os mesmos pertencem. Algumas experiências positivas já foram historicamente registradas e, caso não tivessem sido abortadas em seu processo de construção, poderiam ser tomadas como referências.

De qualquer maneira, defendemos que os Projetos Políticos Pedagógicos, em todos os níveis de ensino, podem sinalizar possibilidades de superação desde que partam do diagnóstico da realidade e levem em conta as potencialidades da comunidade local. Como espaços de resistência e contradição não devem curvar-se à instrução ou informação necessárias ao estudante, mas insuficientes para a formação que pretendem e precisam oferecer. Por isso costumamos dizer que um Projeto Pedagógico ou um Projeto Institucional precisam espelhar decisões coletivas que não são apenas técnicas ou acadêmicas, mas são também políticas.

Por serem processos de construção coletivos e democráticos, seus atores tendem a rejeitar, internamente, processos decisórios individuais e autoritários e externamente, reagir a imposições de decretos e leis regidos pelo mercado. Claro está que a este tipo de resistência opõe-se outra, orientada por outra lógica. O confronto é previsível. E a avaliação joga papel decisivo nesse campo de forças. Cuidemos de entender, desvelar e socializar as regras desse jogo. Só assim poderemos usá-las eticamente.

Isto posto, anunciamos que uma avaliação detentora de eficácia social é aquela que se reconhece como atividade que produz sentidos, reafirma valores e deve ser usada para produzir um Homem capaz de pensar sua vida, seu mundo. E que use esse seu potencial de autonomia intelectual e compromisso ético para

agir e transformar a realidade social, emprestando novos significados aos conhecimentos de que se apropriou. Assim, entendemos um projeto educativo de qualidade. Parece pouco, mas faz toda a diferença.

## Referências Bibliográficas

ALAVARSE, O. M. **Ciclos: a escola em (como) questão**. Dissertação de mestrado. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2002.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo e ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Editora UNIVILLE; 2003.

BERTAGNA, R.H. O formal e o informal em avaliação. In: FREITAS, L.C. (Org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002b.

BORDIEU, P. **Escritos de educação**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2001 (Org. de Maria A. Nogueira e Afrânio Catani).

DALBEN, A. I. L. F. **Singular ou Plural? Eis a escola em questão**. GAME, FAE-UFMG, 2000.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, L.C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto entre duas lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MALVAZI, M. M. S. & SORDI, M. R. L. *Avaliação do ensino e da aprendizagem: concepções e mitos*. **Série Acadêmica**. Revista da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. n.18, janeiro, 2004.

SOUZA, S. M. Z. L. & ALAVARSE, O. M. "Ciclos: a centralidade da avaliação". In: FREITAS, L.C. (org.) e outros. **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komed, 2003a.

VILLASBOAS, B. M. F. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. Tese de doutorado. Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, 1993.





# DIVERSIDADE: UMA NOVA TENTATIVA DE SUPERAÇÃO DA DISCUSSÃO ENTRE A EXCLUSÃO E A INCLUSÃO

Rita de Cássia Gonçalves de CARVALHO<sup>1</sup>

Existem milhares de crianças ditas normais que a cada ano abandonam a escola por não verem sentido em permanecer nesta, ou mesmo são excluídas pelos seus próprios professores, que por não terem formação específica, adequada, ou não terem oportunidade de adquiri-la, proporcionam a ocorrência da evasão, a exclusão destas crianças. Muitas vezes, também falta a vontade de procurar ajuda para lidar com as diferenças em sala, principalmente quando as crianças tem necessidades especiais; os profissionais da educação neste sentido acabam aumentando a estatística camuflada pelos dados oficiais, das crianças que saíram da escola.

É possível a inclusão escolar num sistema educacional como o do nosso país que ainda não resolveu o problema da exclusão escolar?

Como trabalhar e superar os preconceitos e antigos valores, que emperram o trabalho inclusivo na escola?

O que realmente é inclusão e exclusão escolar? Será que compreendemos a diversidade antes de buscarmos a inclusão?

A experiência docente, junto ao ensino médio de uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Paulínia, lecionando a disciplina de filosofia, levou-nos, desde o ano de 1998, a organizar um projeto intitulado pelos alunos de projeto ação-cidadã.

O projeto nasceu das discussões que um grupo de alunos da segunda série do Ensino Médio fazia acerca da leitura da obra de Dallari, *Direitos humanos e cidadania*, e que nos guiou ao desenvolvimento de uma ação prática daquilo que líamos e discutíamos. Além disso, este projeto teve influências diretas dos estudos, leituras e pesquisas realizadas durante o mestrado em educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, no ano de 1999/2000.

<sup>(1)</sup> Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; professora da Universidade São Marcos/ Paulínia e do Centro de Ensino Profissionalizante Osmar Passarelli/ Paulínia.  
E-mail: rcgcarvalho14@uol.com.br



**Ponto de  
Vista**

O projeto foi se desenvolvendo a partir do levantamento dos objetivos, que norteou a idéia de uma ação cidadã, ou seja, a participação ativa da vida na cidade, como na Grécia antiga, permitindo a todos os cidadãos, seres humanos, que gozem dos seus direitos fundamentais de pessoa civil, como educação, saúde, vida, igualdade, respeito.

Além disso, levantamos as entidades que poderiam aceitar o nosso projeto e, após as reuniões, determinávamos as ações e fazíamos o planejamento, agendávamos as visitas e fazíamos as avaliações.

Dentre todas as visitas que fizemos, destaco aqui, para a nossa discussão, as visitas realizadas na APAE - Associação de Pais das crianças com necessidades especiais. Nestas visitas, começou o meu interesse particular pela discussão sobre os temas da inclusão, exclusão e diversidade. Além disso, comecei a ler, assisti às palestras sobre o assunto e, confesso, percebi o salto que muitos países deram acerca desses temas, o que nos permite perceber que também precisamos trabalhar estas questões em nossas escolas, partindo dos nossos professores, com a colaboração dos pais, alunos e funcionários, com uma certa urgência.

## Inclusão

Escola Inclusiva é aquela que educa a todos os alunos em salas de aula regulares. Educar todos os alunos em salas de aula regulares significa que todo aluno recebe educação e freqüenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades; recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades. Mas uma escola inclusiva vai além disso. Ela é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam

e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas (STAINBACK e STAINBACK, 1999).

Na história da educação no Brasil, a lei que melhor define o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, é a atual lei 9394/96. Devemos destacar a importância desta lei, num cenário de debates ausentes sobre a legitimidade de nossa educação. Podemos nos reportar somente a lei 4.024/61 que cita no Item “*Da educação de Excepcionais*”, artigo 88º: *a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade*. Como se percebe, a lei coloca o termo “*se for possível enquadrar-se (...) a fim de integrá-los*”, contudo, como sabemos, isso não foi possível e os considerados excepcionais, e os não excepcionais continuaram à margem do sistema de ensino brasileiro.

Estamos conhecendo algumas mobilizações para mudar este cenário.

O que afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96:

Capítulo II - *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*

Art. 4º - O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, *preferencialmente* na rede regular de ensino.

Art. 13º - Os docentes incumbir-se-ão de:

III – zelar pela aprendizagem dos alunos.

Capítulo V - *Da Educação Especial*

Art. 58º - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para educandos portadores de *necessidades especiais*.

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59º - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos, educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a interação desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentarem uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.

Art. 60º - Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas, sem fins lucrativos, especializadas e com atuação

exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo Único: O Poder Público adotará, com alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

## Discussão dos conceitos

### a) Preferencialmente

Segundo o texto da lei 9394/96, dar preferência significa que é necessário priorizar, ou seja, se é necessário priorizar é porque ainda não está assegurado o direito de todos os cidadãos à educação, nem aos portadores de necessidades especiais muito menos para os que não são portadores dessas necessidades. Desta forma, torna-se cada vez mais íngreme o terreno do nosso sistema de ensino a permitir os primeiros passos para a inclusão. Isso não quer dizer que temos que esperar as autoridades do país tomarem uma atitude. Torna-se necessário continuarmos cobrando sua ação, exigindo postura mais democrática em relação à educação de nosso país, mas também darmos início à discussão de conceitos necessários para interpretação de nossa lei, e buscarmos alternativas de ação.

### b) Distância

Quando denominamos “excepcionais”, “especiais”, consideramos um grupo de pessoas que, por uma razão ou outra, se distancia dos “padrões” de comportamento e desenvolvimento tidos como esperados da maioria dos membros de seu grupo social de referência. Assim, precisamos refletir sobre quais são os padrões que norteiam o comportamento e desenvolvimento dos membros de nossa sociedade? O que esperamos dos membros de nosso grupo social? O que a escola, enquanto instituição social, determina como padrão de comportamento e desenvolvimento? Como percebemos as diferenças individuais, nas crianças, adolescentes em uma escola? Percebemos as nossas diferenças

individuais, diante do grupo? Como lidamos com elas?

Percebemos que é muito difícil lidarmos com a diferença; delimitarmos as nossas diferenças diante do grupo. Por outro lado, é comum apontarmos as diferenças nas outras pessoas, julgarmos suas atitudes, ações, posturas, e julgarmos suas dificuldades, e diversidade de comportamento. Desta forma, uma tentativa de superação para esta dificuldade de lidarmos com as diferenças é refletirmos primeiramente sobre as nossas diferenças, conversarmos sobre elas. No grupo escolar, por exemplo, o nosso grupo de alunos percebeu, que todos somos diferentes, e todos temos deficiências, e temos que saber quais são para podermos conversar sobre elas. Caso contrário vamos aumentar a exclusão, a distância.

Quando a distância é significativa, face aos valores culturais e sociais, os indivíduos passam a ser “diferentes”, “anormais”. A base dessa discriminação está nos conceitos de “normalidade” e “diferenças individuais”. É, portanto, “*em relação ao meio onde vive a pessoa, à sua situação individual e à atitude da sociedade, que uma condição é ou não considerada ‘deficiência’*” (MAZZOTTA, 1982).

### c) Exclusão/ Marginalização

A marginalização é o resultado visível em que, dentro das instituições - e aqui nos referimos às escolares -, há a ausência de qualquer forma de atendimento organizado na sociedade; é uma ação que reflete uma atitude social de descrença nas possibilidades de mudança da situação da pessoa. Este consenso pessimista leva a omissão da sociedade em relação à organização de serviços que atentam para as necessidades individuais específicas dessa população.

No sentido contrário, migram ações em favor destas pessoas, organizando serviços de assistência com princípios cristãos de solidariedade humana, procurando dar conforto e bem-estar aos portadores de deficiência.

### d) Trabalho - ação

Quando acreditamos na realização do potencial das pessoas com necessidades

especiais, buscamos a sua integração social e a sua capacidade de desenvolvimento e mudança do ser humano.

A educação tanto informal quanto formal pode proporcionar isso. Se é verdade que “*cada um é mais ou menos educador e mais ou menos educando, o educador será aquele que dá mais do que recebe e o educando, aquele que recebe mais do que dá*” (MAZZOTTO, 1993, p.16).

## Aspetos positivos

Tentando desenvolver um trabalho em que se considera a ação da cidadania, principalmente a superação das dificuldades no relacionamento com as crianças de necessidades especiais, levantamos aqui alguns pontos positivos:

- Aprendizagem cooperativa: é preciso uma equipe de apoio para capacitar o pessoal e os alunos;
- Trabalho em equipe: com pessoas de várias especialidades, planejando e atuando juntas;
- Aprendizagem cooperativa: o que cria uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula, na qual os alunos de vários interesses e habilidades podem atingir o seu potencial (JOHNSON & JOHNSON, 1986) e, além disso, no ato de aprender uns com os outros, desenvolvem-se para cuidar uns dos outros, conquistando as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos;
- Ambiente integrado: alunos com deficiência aprendem mais em ambientes integrados, do que em ambientes segregados;
- Ensino inclusivo resgata o valor social da igualdade, levando a pensar e a respeitar as diferenças, e a perceber que todos nós temos direitos iguais;
- Precisamos de escolas que promovam a aceitação social ampla, a paz e a cooperação.

Este trabalho nos permite pensar que é possível fazer algo, mas não quer dizer que será fácil. A segregação é praticada há séculos e a superação de valores ainda é muito ambígua no nosso país; a crise de valores tem nos levado às práticas excludentes. Contudo, diante do objetivo, devemos procurar as nossas próprias soluções para este desafio de trabalhar com a diversidade, pois se a escola está em crise, o sistema não funciona, temos que perguntar o que está impedindo de funcionar e o que leva à crise, para irmos juntos em busca do que deve ser feito, e não simplesmente ignorarmos os problemas, e aceitarmos as soluções mais práticas e menos trabalhosas ao grupo.

### Referências Bibliográficas

AFONSO, José Antônio. **O Ensino Especial**. Pais, deficientes e organizações Estratégias Criativas. Portugal: Ed. V. N. de Gaia, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Nº9394/96.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TV ESCOLA. Revista. Maio/ junho de 2001.



---

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.

---

**Alline Marques GIUNGI<sup>1</sup>**  
**Maria Eugênia CASTANHO<sup>2</sup>**

A obra “Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula” de Léa das Graças Camargos Anastasiou e Leonir Pessate Alves é editado por Univille Editora de Santa Catarina e possui 145 páginas. A edição é de 2003.

O livro tem como foco os processos de ensinagem no ensino superior e tem por objetivo dar subsídios aos educadores universitários, por meio de estratégias, para que se rompa com os métodos tradicionais de ensino.

O termo “ensinagem” explicita claramente a intenção das autoras e significa o ensino em que realmente houve aprendizagem. A obra irá tratar de termos como *ensinar*, *aprender* e *apreender*. O primeiro (*ensinar*) deve ser uma ação intencional e deve resultar em aprendizagem, o segundo (*aprender*) significa reter informações e é um termo ligado à Pedagogia Tradicional, que deve ser superado pelo terceiro (*apreender*), que, por sua vez, significa se apropriar dos conhecimentos, a fim de que esses se integrem à estrutura cognitiva dos educandos.

Romper com a Pedagogia Tradicional e caminhar rumo a uma perspectiva dialética eis o eixo que fundamenta a obra. Segundo as autoras, para que isso ocorra na prática educacional, é preciso empenho por parte dos alunos: apreender não é uma ação passiva, exige muito trabalho e nesse contexto o professor deve ser mediador e facilitador dos conhecimentos, instigando seus alunos a pensar criticamente, a expor suas idéias e dúvidas, a fim de elaborarem sínteses provisórias, adquirindo assim autonomia intelectual.

A questão dos currículos também dá embasamento à obra, pois uma universidade que caminha para uma perspectiva dialética de ensinagem deve superar a organização tradicional dos currículos que dentro de um contexto neoliberal, fragmentou as ciências criando especializações. Nesse modelo, os alunos não têm uma

---

<sup>(1)</sup> Bolsista PIBIC (CNPq – Brasil)

<sup>(2)</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.



## Resenhas

visão ampla dos conhecimentos e não conseguem relacioná-los. Como alternativa, as autoras propõem currículos globalizantes nos quais as disciplinas não simplesmente interajam, segundo a perspectiva da interdisciplinaridade, mas se integrem (transdisciplinaridade), tendo como resultado uma ampla aprendizagem. Dessa forma, os alunos ao estudarem os diversos conteúdos relacionando-os estarão apreendendo e adquirindo autonomia intelectual.

Para auxiliar os professores do ensino superior nessa caminhada de superação dos métodos tradicionais de ensino, as autoras explicitam algumas estratégias de ensinagem, tais como: a aula expositiva dialogada, o estudo de texto, o portfólio, a tempestade cerebral, o mapa conceitual, o estudo dirigido, a lista de discussão por meios informatizados, a solução de problemas, a técnica de grupo Phillips 66, o grupo de verbalização e de observação, a dramatização, o seminário, o estudo de caso, o júri simulado, o simpósio, o painel, o fórum, a oficina, o estudo do meio e o ensino com pesquisa. É ressaltada na obra a importância de traçar objetivos para a utilização das estratégias, pois essas não podem ser usadas como fins em si mesmas.

Na obra, os portfólios são considerados importantes instrumentos de avaliação nos processos de ensinagem. A utilização dessa estratégia, com objetivos previamente definidos, permite ao professor uma avaliação processual, na qual o aluno vai produzindo ao longo do processo. Dessa forma, o professor pode identificar se houve aprendizagem e quais são as dificuldades do aluno. Com isso pode orientar cada aluno de modo singular, pois cada qual tem uma história, e estabelece uma relação própria

com os conhecimentos. Ao final do processo, cada aluno terá uma pasta em que estarão anexados todos os trabalhos por ele realizados. Essa estratégia exige uma avaliação diferenciada, que deve ser discutida com os alunos e com a instituição, pois o conceito de nota não deve ser aplicado.

Essa estratégia vem introduzir a questão da avaliação que encerra a obra. Em uma perspectiva dialética se faz necessário romper com formas somativas de avaliação; formas que avaliam partes fragmentárias do processo e, ao final, somam e contabilizam apenas os resultados produzidos pelos alunos. Em uma perspectiva transformadora, defende-se a avaliação formativa, que é processual, diagnóstica, contínua, emancipatória e que leve em conta as diferenças entre os alunos. Esse tipo de avaliação considera a globalidade do processo de ensino aprendizagem e tem um objetivo mais amplo que contabilizar notas, que é fazer com que os alunos se apropriem de maneira significativa dos conhecimentos ensinados.

Em "*Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para o trabalho em aula*", as autoras conseguem fundamentar alternativas de rompimento com o modelo tradicional de ensino que não estimula o pensar e defende somente a retenção de informações. Ao proporem uma perspectiva transformadora que visa à construção da autonomia intelectual dos educandos, estão contribuindo para um processo emancipador de ensinagem dentro das universidades. Estão, sobretudo, lançando as bases de uma educação superior que rompe com o modelo de alienação que o sistema capitalista insiste em consolidar.



---

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2.ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

---

Maria Cibele Lopes FERRAZ<sup>1</sup>

A formação de professores e a profissionalização do ensino são dois grandes desafios da educação hoje. Trata-se de assunto que está em pauta no meio acadêmico e na área educacional. O livro – “*Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*” – traz uma aprofundada reflexão sobre a temática em questão, abordando a formação dos professores numa perspectiva do desenvolvimento das competências e da profissionalização docente no currículo de formação inicial.

Os autores iniciam com uma abordagem sobre o contexto atual da educação, marcado por reformas políticas, a fim de adequá-la às atuais exigências de globalização, de desenvolvimento tecnológico desenfreado e do impacto das diversas formas de comunicação. E fazem um alerta que estas reformas esquecem de levar em consideração os professores, peças-chave nessas reformulações curriculares, já que são eles os implementadores das mudanças. Não se pode negar o papel fundamental dos professores, e assim, justificam-se as preocupações com a formação desses profissionais e a profissionalização docente.

O que é ser professor? Por que esta profissão não é reconhecida? O que fazer para a profissionalização docente? Essas e outras questões nortearam o trabalho de Betania, Isauro e Clermont.

Só se pode falar na necessidade de profissionalização docente se for constatada uma desprofissionalização da categoria. Existe um modelo hegemônico da formação (paradigma

dominante), que faz do professor um mero executor e reproduzidor de tarefas, além de consumidor de conhecimentos produzidos por especialistas das áreas científicas, fazendo com que a profissão professor seja desvalorizada.

Os autores chamam a atenção no sentido que a profissionalização docente, desenvolvimento sistemático da profissão a partir do aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional, parte da mudança de paradigma para procurar um paradigma emergente.

O paradigma emergente da formação se fundamenta na perspectiva do professor como profissional, na atitude de reflexão crítica e na pesquisa da prática em sua relação dialética com a teoria, o que possibilita a construção de competências e desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, o currículo inicial deve partir de situações-problemas a fim de superar esses impasses de forma reflexiva e crítica.

Tomando emprestadas as palavras dos autores: “os problemas percebidos pelo professor em serviço ou em processo de formação devem ser objetos de estudo ao serem modelados na formação inicial como situações-problemas, contextualizadas no sentido de formar competências profissionais para o início do exercício da atividade profissional” (p. 43). A formação profissional é entendida como a aquisição permanente de saberes, hábitos e condutas que desenvolvem as competências construídas ao longo do desenvolvimento

---

<sup>(1)</sup> Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.

profissional. A formação por competências é baseada na prática do aluno na vida profissional.

A obra discute uma proposta de organização curricular baseada na definição de um modelo profissional e nos conceitos de profissionalização docente para servir de referência para o processo de formação inicial do futuro profissional. Assim, como primeiro passo da organização curricular, os autores propõem definir o "modelo profissional" com qual a instituição irá trabalhar, o que permite concretizar a imagem do profissional que se deseja formar e que irá orientar para a organização curricular.

A definição do perfil profissional desejado, a partir da prática profissional, permite diminuir a distância entre a teoria e a prática. A estrutura curricular deve fundamentar a formação básica, através de disciplinas com conteúdos flexíveis, estruturada de forma criativa e comprometida com a formação plena do futuro profissional.

Os autores analisam três formas de organização curricular, para representar novas estratégias formativas, são elas: estrutura vertical – níveis do currículo; organização horizontal – as disciplinas docentes; e a organização dos recursos por ciclos.

O livro propõe colocar algumas idéias que possibilitem orientar a formação inicial do professor. Como pontos elementares são tomados os conceitos de profissão docente e profissionalização, como resposta à crise paradigmática de formação de professores. No entanto, a obra expõe o desejável, ao passo que também reflete sobre os limites de aplicação dos modelos teóricos na prática.

A leitura é muito valiosa no sentido de trazer propostas sobre a formação docente sob a ótica da profissionalização.

---

BASSO, Ilda. **Dimensões Axiológicas da Formação de Educadores na Sociedade em Mudança Acelerada.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2004. 117p. Orientador: Prof. Dr. João Baptista de Almeida Junior.

---

O presente trabalho se insere na linha de pesquisa “Universidade, Docência e Formação de Professores”. Objetiva refletir sobre o processo de formação do docente universitário e destacar a relevância da formação axiológica nesse processo. No quadro de mudanças aceleradas e num cenário de crise de valores, buscou-se evidenciar qual a parcela significativa na construção de valores compete às instituições de Ensino Superior, embora também estas estejam envoltas em situações de crise. À Universidade e aos seus docentes cabem novos papéis, ultrapassando o sentido meramente técnico de transmissores e produtores de conhecimento. Portanto, o docente universitário tem a intransferível tarefa de contribuir para a formação ética e de valores de seus alunos, preparando assim futuros profissionais humanos, autônomos e responsáveis.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Formação Docente. Construção de Valores; Ética e Educação.

---

MARQUES, Warlen Fernandes Soares. **Psicopedagogia e Avaliação Educacional: olhares sobre uma instituição de ensino superior.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2003, 91p. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

---

O objetivo do presente trabalho, ligado à linha de pesquisa Universidade, Docência e Formação de Professores, é identificar a contribuição da Avaliação Educacional para a formação e atuação psicopedagógica. Os sujeitos deste estudo são os ex-alunos da primeira turma de Especialização em Educação e Psicopedagogia da PUC-Campinas referente ao ano de 1997. A aplicação de questionário aos sujeitos nos possibilitou uma reflexão mais depurada de suas práticas avaliativas. Percebemos a Psicopedagogia e a Avaliação Educacional como práticas entrelaçadas que trazem em seu contexto o ser cognoscente, por este motivo a nossa preocupação em questionar a maneira como estas práticas estão sendo concebidas no âmbito escolar. Percebemos a necessidade de elaborarmos um capítulo que situasse o leitor em relação ao Curso estudado,



## Resumos de Dissertações

seguido de uma contextualização da Psicopedagogia e posteriormente um capítulo sobre Avaliação Educacional. A voz dos sujeitos sinaliza que houve mudanças na prática docente a partir do enlace entre teoria e prática realizado pelos sujeitos a partir da percepção da realidade educacional no qual estão inseridos. Ressal-

tamos que a riqueza dos conteúdos, procedimentos metodológicos usados na disciplina Avaliação Educacional foram elementos promovedores do pelo êxito da disciplina, mas outros elementos agregam-se a estes fatores configurando um quadro de ação-reflexão-ação enunciada na fala dos sujeitos.

---

ZIBORDI, Paulina Montejano. **A Prática Pedagógica do Professor de Contabilidade no Ensino Superior**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2003, 133p. Orientadora Profa. Dra. Elizabeth Adorno de Araujo.

---

Este estudo está inserido na linha de pesquisa “Universidade, Docência e Formação de Professores” e aborda questões relacionadas à formação do professor de contabilidade, com o objetivo de identificar as concepções predominantes no ensino da contabilidade, assim como, de conhecer a proposta-pedagógica, a dinâmica curricular, o conteúdo, a metodologia e as formas de avaliação de aprendizagem presentes em Cursos de Ciências Contábeis, na expectativa de encontrar o perfil desejado para os seus professores e de compreender se os currículos dos cursos investigados atendem as necessidades dos alunos. A partir da trajetória da contabilidade no Brasil seu histórico de

conquistas na área social e educacional e do desenvolvimento do país e das transformações ocorridas no campo educacional apresenta uma reflexão sobre os desafios que o professor de contabilidade enfrenta diante das novas exigências da sociedade. De modo especial, enfoca professores que atuam na área e alunos do 4º ano de Cursos de Ciências Contábeis em duas Instituições de Ensino Superior que responderam a um questionário. A análise dos dados obtidos reitera a necessidade da preparação didática e pedagógica para o professor contador rumo a uma postura transformadora.

**Palavras-chave:** Docência; Ensino Superior; Contabilidade.

---

Basso, Maria Alice Moreira. **Os Impactos do Exame Nacional de Cursos – Provão – na Realidade do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul**. Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2004, 112p. Orientadora: Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi.

---

O presente trabalho, inserido na linha de pesquisa *Avaliação Institucional e Gestão Universitária*, analisa as tensões contraditórias das políticas educacionais, a partir do fenômeno da centralidade da avaliação. O Exame Nacional de Cursos (Provão) vem se apresentando, desde 1996, como a política avaliativa governamental mais forte e visível e tem pretendido, sob a lógica

reguladora e mercadológica, circunscrever concepções de ensino superior com um estreito conceito de qualidade. Desde 2001, o curso de Pedagogia, foi incluído nesse processo avaliativo. Para o estudo deste trabalho e conseqüente análise dos impactos que o Provão causou, realizou-se uma fundamentação teórica, embasada em levantamento bibliográfico e na

análise documental da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia. Contextualizou-se o local de estudo, no curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul – FISA –. As constatações foram construídas com informações obtidas em entrevistas aos professores do curso. O trabalho conclui que os professores, por desconhecerem e não participarem da elaboração da Proposta Pedagógica; por não contarem com um modelo de gestão democrática e por falta de condições institucionais para o trabalho coletivo, delegam aos resultados do Provão, a responsabilidade de definir como a

comunidade interna deve operar e ainda, o perfil do profissional a ser formado. Constata, também, que embora os professores enxerguem as falhas do processo pelas lentes do Provão, não percebem que esta política está atrelada à lógica do mercado, priorizando a formação do capital humano de forma articulada às necessidades de produção, portanto, proletarizando e não profissionalizando.

**Palavras-chave:** Reformas Educativas, Centralidade da Avaliação, Processo, Formação de Professores, Pedagogia. Provão.

---

Oliveira, Cristina Ap. Guardiano de. **O Trabalhador-Estudante no Ensino Superior: estudo de uma realidade.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2003, 88p. Orientadora: Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado.

---

Este estudo está inserido na linha de pesquisa Avaliação Institucional e Gestão Universitária e aborda uma realidade do trabalhador-estudante no ensino superior. Busca-se reconhecer a condição do trabalhador-estudante no âmbito de uma questão sócio-econômico-educacional mais ampla, que também inclui a categoria trabalho. Desenvolvido na Faculdade de Ciências Administrativas, Econômicas e Contábeis de Guaxupé – FACEG, traça o perfil da instituição e dos cursos oferecidos, levanta a visão dos Coordenadores de curso através de entrevistas, e dos alunos concluintes através de questionário

com perguntas abertas e fechadas. Deparou-se com motivos, expectativas e planos de futuro dos alunos, fundamentando o investimento na formação educacional. As contradições e os limites do curso superior somaram-se ao senso comum, na construção do conceito de valor do diploma, na era da globalização. Como contribuição na construção da relação entre educação e mundo do trabalho, passa a visão do mundo atual, do ser humano e de suas relações com o mercado do trabalho.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Avaliação; Educação e Trabalho.

---

PANICO, Vanessa França Bonini. **A Avaliação Institucional em uma Universidade Particular: a dimensão Corpo Discente, na visão de seus professores e alunos.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2004, 100p. Orientador: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan.

---

O presente estudo está inserido na linha de pesquisa "Avaliação Institucional e Gestão Universitária", buscou contribuir para a construção de um processo permanente de Avaliação

Institucional na UNAERP, inferindo as possibilidades e limitações do modelo adotado em consonância com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB. A investigação

focalizou o processo de elaboração das percepções e valores construídos pelo corpo discente e corpo docente da instituição, sobre uma das dimensões que compõem o modelo proposto – a dimensão Corpo Discente. O instrumento utilizado na coleta de dados foi o questionário, estruturado de forma a permitir uma avaliação quanti-qualitativa, sendo que a valorização atribuída pelos sujeitos a cada questão foi obtida a partir de uma escala Lickert de cinco pontos. Os comentários e observações foram analisados segundo os conteúdos manifestados pelos sujeitos, procedendo à identificação de unidades de significado predominantes. Os resultados demonstram que, quando analisamos as respostas dos dois segmentos estudados, as avaliações, embora em per-

tuais diferentes, sempre apontam na mesma direção, sendo que a valoração do aluno apresenta, menor grau de satisfação do que a do docente. A análise de conteúdo dos comentários de docentes e alunos evidenciou concordância quanto a alguns aspectos: indisciplina, desmotivação e descompromisso dos alunos em relação ao curso e às disciplinas, o que se conclui ser fruto de um modelo tradicional de educação. O modelo de Avaliação Institucional do CRUB abriga, em sua concepção, possibilidades e desafios. Este vem permitindo que a Universidade encontre um caminho próprio baseado em premissas sólidas, assegurando o desenvolvimento institucional, sem descaracterizar a instituição.

**Palavras-chave:** Avaliação Institucional; Dimensão Corpo Discente; Ensino Superior.

---

NAGAU, Claudia de Paiva. **A pesquisa como princípio educativo e a Internet como ferramenta de pesquisa.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2003, 94p. Orientadora Profa. Dra. Suely Aparecida Galli Soares.

---

O presente trabalho está inserido na linha de pesquisa “Universidade, Docência e Formação de Professores” e tem como objetivos principais, investigar o trabalho docente acerca da pesquisa educacional como princípio educativo em sala de aula; esclarecer qual a concepção que o professor tem sobre pesquisa educacional; analisar o uso da Internet como ferramenta de busca e como o seu uso é orientado pelos professores. A pesquisa tem como campo de observação o Curso Normal Superior de uma Instituição Particular de Ensino Superior, nos municípios de São José dos Campos e Jacareí, interior do estado de São Paulo e como sujeitos

alunos-professores que buscam responder às exigências da legislação sobre a formação Superior para atuar no Magistério (1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental). A concepção predominante no universo pesquisado é o entendimento de pesquisa como simples coleta de dados e como ato de relacioná-los entre si. Já, o uso da Internet não está atrelado aos trabalhos de pesquisa e produção de conhecimento e ao lúdico. Falta aos professores fundamentação teórica e exercício da relação teoria e prática sobre a pesquisa como princípio educativo.

**Palavras-chave:** Educação, Pesquisa Educacional e Internet.

---

MORFARDINI, Clementina Terezinha de Jesus. **Formação do Professor: formas de exclusão na educação inclusiva.** Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas. 2003. 144p. Orientadora: Profa. Dra. Lucia Helena Reily.

---

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa “Universidade, Docência e Formação

de Professores”. Objetiva analisar, por meio do estudo de duas unidades escolares de 1ª a 4ª

séries da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, os desafios e dilemas postos para a formação dos educadores, em função da complexidade dos contextos escolares. O foco recai principalmente sobre as formas de avaliação que, muitas vezes, resultam na produção do fracasso escolar, expresso em suas marcas excludentes e discriminadoras, tanto para a Educação Especial como para o Ensino Regular. Esta problemática aponta para a necessidade de se promover uma formação docente que rompa com os processos de classificação, seleção e discriminação de crianças, em sua maioria, originárias das camadas populares. Esses processos perpassam, inclusive, pelos

procedimentos estratificados de encaminhamento dos alunos para os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (classes especiais e salas de recursos) – SAPEs. No decorrer do trabalho, evidenciou-se que as decisões sobre o encaminhamento dos educandos para a classe especial e sala de recursos (SAPE) são definidas *a priori* pela própria equipe escolar ou pelos especialistas da área de saúde. Esta investigação vislumbra a formação de professores como uma das vias mais importantes para alterações significativas desse quadro.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Educação Especial; Fracasso Escolar.

---

AVILA, Sandra de Paula. **A noção de competências na formação de professores: da ideologia neoliberal às políticas educacionais.** Dissertação de Mestrado de Educação, PUC-Campinas, 2003, 152p. Orientadora: Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo.

---

O presente trabalho está inserido na linha de pesquisa: Universidade, Docência e Formação de Professores. O principal objetivo é analisar de que forma a noção de competências tão propagada no sistema educacional tem se materializado nas políticas educacionais. Apresentamos um estudo sobre a formação de professores no Brasil desde o período da Colônia até a LDB/96, apontando algumas considerações presentes nos atuais debates, a partir das novas demandas de qualificação e formação profissional no contexto capitalista contemporâneo. As considerações realizadas foram baseadas no discurso neoliberal, presente nos documentos oficiais e nas recentes reformas educacionais, que evidenciam a noção de competências, em

especial para a formação de professores da educação básica, que tem se caracterizado, dentre outros aspectos, pelas exigências do mercado de trabalho. As informações acerca da prática docente foram obtidas por meio de um questionário, com o objetivo de investigar a compreensão de professores de cursos de licenciaturas em relação à noção de competências e às implicações de tais noções em sua prática profissional. Constatamos que a maioria dos entrevistados desconhece os documentos oficiais analisados. Dessa forma, enfatizamos a apropriação dessa noção pela ideologia neoliberal e as implicações na formação de professores.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Noção de Competências; Política Educacional.

---

DARDENGO, Vilma Maria. **De Faculdade a Centro Universitário: a Avaliação Institucional como instrumento para uma construção coletiva.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2004. 199p. Orientador: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan.

---

Esta pesquisa faz a leitura histórica de uma Instituição de Ensino Superior desde sua origem

em 1966 até o ano de 2003. Situa a instituição num espaço sócio-econômico-político de um

tempo de mudanças profundas, no cenário político brasileiro – o período da Ditadura Militar, o período das Diretas Já, o período Collor até os dias atuais. Entrelaça a história da Instituição com a História da Educação Brasileira, numa leitura crítica sobre as diretrizes que dão sustentação a uma Instituição isolada de Ensino Superior. Faz a meta-avaliação do processo de Avaliação Institucional, por meio da leitura dos instrumentos utilizados para sua consecução, no Centro Universitário São Camilo – Espírito Santo, durante o período de dez anos, de 1994 a 2003, priorizando a avaliação do desempenho do corpo docente nas categorias: didática, planejamento e avaliação da aprendizagem. Considera a Avaliação Institucional um processo que possibilita a revisão de ações pedagógicas, uma vez que mobiliza o Corpo Acadêmico da Instituição na busca de reflexões sobre o aspecto

didático-pedagógico e subsidia o Corpo Administrativo na tomada de decisões quanto ao aspecto organizacional e de infra-estrutura. Por meio de uma leitura metafórica, utilizando *fiões* de uma trama tecida por dez anos, o texto conduz a reflexões sobre a importância da Avaliação Institucional na mudança de *status* da Instituição e demonstra os caminhos construídos a partir da constatação de lacunas encontradas em cada resultado de Avaliação Institucional, demonstrando o quanto foi importante a constância do ato de avaliar para os sujeitos envolvidos na construção coletiva do Centro Universitário São Camilo – Espírito Santo.

**Palavras-chave:** Avaliação Institucional, Ensino Superior; Centro Universitário São Camilo; Processos Didático-Pedagógicos, Construção Coletiva.

---

DIAS, Ana Olga da Silva. **Inovação na educação superior: a transformação de um conceito.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2004, 101p. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

---

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa Universidade, Docência e Formação de Professores e tem como objetivo investigar a atual concepção de inovação dos professores, em regime contratual de dedicação exclusiva, do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá. Considerando a complexidade do tema, inclui análise contextual das três últimas décadas do século XX para verificação das bases epistemológicas de diferentes definições de inovação educacional, evidenciando a conseqüente transformação conceptual processada no período em foco. Aborda ainda alguns princípios que norteiam uma prática pedagógica inovadora, levando em consideração a dimensão humana (aspectos subjetivos) e a dimensão institucional (aspectos objetivos). Traz a discussão sobre a indissociabilidade ensino-pesquisa enquanto inovação

na educação superior, e a partir desse enfoque apresenta a possibilidade de a inovação se constituir em instrumento de emancipação social, sobretudo na realidade institucional investigada. Faz emergir ainda elementos essenciais à discussão sobre o tema, dentre eles: a real contribuição da utilização de novas tecnologias no cotidiano universitário. Nesse sentido levanta a necessidade de investigação sobre práticas pedagógicas desenvolvidas por alguns professores e que estão sendo entendidas como inovadoras, assim como o repensar sobre o projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia no que concerne à articulação ensino-pesquisa.

**Palavras-chave:** Inovação; Educação Superior; Docência; Indissociabilidade; Ensino-Pesquisa; Emancipação.



---

IWAMOTO, Catarina Teresa Medure. **Avaliação da Aprendizagem: implicações das concepções que a envolve na formação e prática docente.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2004, 97p. Orientadora: Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi.

---

Este estudo trata do exame das concepções de Avaliação da Aprendizagem presentes em professores atuantes no Curso Normal Superior e seus desdobramentos na seleção dos instrumentos avaliativos. Insere-se na linha de pesquisa Universidade, Docência e Formação de Professores e teve como objetivos: 1. analisar as concepções de avaliação dos professores que envolvem o processo de avaliação da aprendizagem; 2. analisar as implicações das concepções de avaliação dos professores quanto aos procedimentos adotados. Escolheu-se esta temática pela relevância que ela possui na formação de professores no sentido de possibilitar uma nova abordagem de avaliação. Foram analisados os depoimentos de professores obtidos por meio de entrevistas e reunidos nas categorias: as concepções a respeito do proces-

so avaliatório; relações entre ensino-aprendizagem-avaliação e Projeto Político-Pedagógico. Concluiu-se que a avaliação da aprendizagem possui, hoje, um caráter mais de ordem política e econômica, constituído ao longo da história da educação brasileira, do que de ordem estrutural-pedagógico, permanecendo ainda em situação marginal no processo pedagógico. Considerou-se oportuno tratar da temática Avaliação da Aprendizagem como fator integrante dos processos de formação político-educacional e cidadã, integrando interfaces, como o estabelecimento de parcerias, no âmbito educativo, entre o trabalho e a formação específica e pedagógica dos profissionais da educação.

**Palavras Chaves:** Avaliação da Aprendizagem; Concepções Político-Pedagógicas; Formação para o Trabalho Docente.

---

SMAIRA, Luiz Antonio Pasotti. **Avaliação Institucional no Brasil: rumo a uma educação com qualidade.** Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2003. 83p. Orientador: Prof. Dr. João Baptista de Almeida Júnior.

---

O presente trabalho, inserido na linha de pesquisa "Avaliação Institucional e Gestão Universitária" discute a busca à Educação de Qualidade através da Avaliação Institucional. A universidade, historicamente, foi uma instituição de cunho social, sofrendo a avaliação como resposta à sua atuação na sociedade. No entanto, devido a mudanças nas relações entre a universidade, a sociedade, o Estado e o sistema econômico capitalista, a universidade, na atualidade, se transformou numa organização voltada à satisfação das necessidades de mercado. Por isso, dois sistemas de avaliação ligados a diferentes concepções de universidade, atuaram

nos últimos anos no Brasil: o PAIUB – de cunho formativo, privilegiando a universidade institucional – e o SAES – de cunho material quantitativo, privilegiando uma universidade de caráter operacional. Para o estudo desses dois sistemas de avaliação, foi feita uma recuperação conceitual a partir de análise documental e de levantamento bibliográfico. O contraponto entre os dois sistemas foi construído com informações obtidas em entrevistas feitas com dois expoentes ligados a cada um dos sistemas em estudo: Prof. Dr. José Dias Sobrinho (do PAIUB) e Prof. Jocimar Archângelo (do SAES). O trabalho conclui que a Universidade se relaciona intimamente com

sociedade, Estado e sistema econômico vigente e, por essa razão, conforme o ponto de equilíbrio dessa relação gerado pelo contexto histórico, pode assumir caráter de maior ou menor autonomia, função social ou sujeição ao mercado. Consta, ainda, que os sistemas de avaliação

discutidos nada mais são do que decorrência natural do desequilíbrio dessa relação, e que a ele correspondem.

**Palavras-chave:** Avaliação Institucional, Educação de Qualidade, Relação Universidade-Estado-Sociedade-Capitalismo.

## Normas para os colaboradores


A **Revista de Educação PUC-Campinas** aceita, para publicação, trabalhos inéditos relacionados à área de Educação (História, Filosofia e Ensino) e passíveis de se enquadrarem em uma das seguintes editorias: entrevistas, artigos, relatos de experiência, comunicações (ponto de vista), resenhas e resumos de teses e dissertações.

Os textos serão avaliados, de forma sigilosa, por dois especialistas da área. Havendo divergências de avaliação, um terceiro parecerista será consultado para desempate. Com dois pareceres de aprovação, a matéria será encaminhada ao Conselho Editorial para *referendum* e comunicação ao autor. Se o trabalho for recusado (por não se coadunar com a linha editorial e temática da Revista, apresentar muitas ressalvas ou não atender eventuais solicitações de correção), será devolvido ao autor acrescido de comunicação relativa aos pareceres emitidos. Se a matéria for aceita, a Revista permite-se fazer alterações formais no texto visando a editoração final. O colaborador com aceite receberá três exemplares da edição em que seu artigo for publicado.

O original deve ser apresentado em duas vias, digitadas em software compatível com o ambiente Windows (Word 97 em diante), e acompanhado de disquete contendo: o texto completo em folha tamanho A4; impresso de um só lado; entre linhas 1,5; numeração da página no canto superior direito; margens superior e esquerda – 3 cm; margens inferior e direita – 2 cm, sem hifenização. A fonte usada para o texto deve ser Arial corpo 12. Pede-se que seja observada a seguinte extensão máxima para os originais, incluindo as referências bibliográficas: artigos, entrevistas e relatos de experiência – 25 páginas; comunicações (ponto de vista) e resenhas – 05 páginas; resumos de dissertação – 01 página.

Toda matéria, à exceção de entrevistas, resenhas e resumos de dissertação, obrigatoriamente, deve constar de título, resumo (abstract) e três palavras-chave (key words), em português e em inglês. O resumo deve conter, no máximo, 15 linhas ou 1200 caracteres com espaço; e as palavras-chave devem ser descritores do conteúdo do texto que permitam a indexação do mesmo.

Em folha à parte informar o nome completo do autor (ou autores), instituição a que está vinculado, ocupação profissional, e endereço, telefone e correio eletrônico para contato; este será divulgado junto ao crédito do autor no caso de publicação.



## Normas para os Colaboradores

As citações literais curtas, até três linhas, são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor e ano de publicação. Citações de mais de três linhas devem ser destacadas com maior espaçamento lateral à esquerda (4 cm), sem aspas, seguidas de parênteses com indicação da página de onde foram retiradas.

As remissões bibliográficas sem citação literal também devem vir referenciadas no próprio texto, entre parênteses, e não em nota de rodapé. Exemplo: Segundo Balzan (2001, p. 45-46). Ao final do texto, incluir a lista completa de referências bibliográficas, por ordem alfabética

de sobrenome do autor, seguido, pelo menos, do primeiro nome completo para facilitar a identificação da fonte. Demais casos de notas e referências bibliográficas devem observar as normas da ABNT vigente (NBR 6023 de 2002).

A Revista de Educação PUC-Campinas 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**  
Pe. José Benedito de Almeida David

**Vice-Reitor**  
Pe. Wilson Denadai

**Pró-Reitoria de Graduação**  
Prof. Marco Antonio Carnio

**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**  
Profa. Dra. Vera Sílvia Marão Beraquet

**Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários**  
Profa. Dra. Carmen Cecília de Campos Lavras

**Pró-Reitoria de Administração**  
Prof. Antonio Sergio Cella

## **CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

**Diretora**  
Profa. Marina de Macedo Arruda

**Diretora Adjunta**  
Profa. Raquel Maria de Almeida Prado

**Coordenadora da Pós-Graduação em Educação**  
Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

## **FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Diretora**  
Profa. Edwiges Pereira Rosa Camargo

**Diretora Associada**  
Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado

## **Entrevista**

Prof. José Willington Germano

**Entrevistado pela Profa. Dra. Maria Eugênia Castanho e pelo Prof. Dr. Newton Cesar Balzan**

## **Artigos**

Ensinando em Tempos de Incerteza: a Re-significação do Erro em Busca da Melhoria da Qualidade do Ensino

**Rogério Bartolomei**

Qualidade de Vida e Educação

**Miriam Pascoal**

Instrução e Civilização em Condorcet

**Sidney Reinaldo Silva**

A Educação Moderna como

Barbarização

do Tipo Homem

**Vagner da Silva**



**PUC**  
**CAMPINAS**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

A Práxis do Professor no Curso de Direito

**Edna Carvalho Bicudo**

Duas Abordagens para a Transdisciplinaridade no  
Ensino Superior de Publicidade

**César Augusto Ortolani e João Baptista de Almeida Júnior**

Refletindo sobre a Avaliação e Empreendendo Novos Saberes

**Warlen Fernandes Soares Marques e Maria Eugênia de Lima  
e Montes Castanho**

As Duas Faces da Avaliação: da Realidade à Utopia

**Mara Regina Lemes De Sordi e Maria Márcia Sigríst Malavazi**