

PONTOS DE VISTA: O que pensam outros especialistas?

SETE PRINCÍPIOS INACEITÁVEIS SOBRE A EDUCAÇÃO EM PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO

Newton César Balzan*

Introdução

Uma série de idéias se firmaram na área educacional, ao longo dos últimos anos, adquirindo tal força que acabaram por se constituir em princípios da ação de grande parte dos educadores em atividades de planejamento, de pesquisa e de sala de aula.

Muitas destas idéias não têm a fundamentação mínima que lhes pudesse garantir a força que têm. Se submetidas à apreciação dos mesmos educadores, provavelmente seriam rejeitadas pela maioria, o que não os impede de tê-las presentes como verdades em sua ação profissional.

O presente trabalho trata de algumas destas idéias. Ao selecioná-las para análise, considerou-se alguns dos principais desafios da educação atual em países em desenvolvimento e desenvolvidos. Chamei-as princípios, dada a força que inegavelmente têm no processo educativo.

Cabe à própria educação responder aos grandes desafios que lhe são apresentados

O princípio apóia-se num "pedagogismo ingênuo" que atribui à educação um papel que de fato ela não tem e não pode ter. Reflete

* Doutor em Ciências pela UNESP. Pós-doutorado pela Universidade de Boston, Estados Unidos, é professor da UNICAMP e PUCAMP.

uma visão descontextualizada do fenômeno educativo, considerando-o como variável independente do quadro sócio-econômico-cultural, no qual, de fato, ele se insere.

Se é verdade que os educadores podem e devem resolver grande parte dos problemas com os quais se defrontam no seu dia-a-dia, não é verdade que eles possam ou devam resolver todos os problemas usualmente considerados como questões educacionais. Pelo contrário, muitos desses problemas, especialmente aqueles que se traduzem como os grandes desafios à educação, estão além do poder da educação e dos educadores em solucioná-los. Estes os percebem no seu dia-a-dia. Os problemas estão "ali", presentes nas salas de aula e laboratórios. Mas, na verdade, suas raízes não estão exatamente "ali", e a solução para os mesmos está muito além daquilo que em nível pedagógico é possível realizar.

Tomemos como referência, e a título de exemplos, alguns desses problemas-desafios:

— A evasão escolar e a repetência, que nos países em desenvolvimento apresentam altos índices na escola fundamental. Estão presentes também no ensino superior, o que torna o quadro desses países semelhantes ao dos países do Primeiro Mundo.

— A desmotivação do estudante universitário em relação aos conteúdos de ensino e mesmo em relação às carreiras para as quais estão se preparando.

— A indisciplina e mesmo o vandalismo na escola fundamental e média em países tão avançados como os Estados Unidos e em desenvolvimento, como o Brasil e o México.

— As precárias condições de trabalho dos professores em países do Terceiro Mundo onde freqüentemente faltam os mais elementares recursos para a realização das atividades pedagógicas.

— As fortes críticas feitas por estudantes universitários em fase de conclusão de cursos e por parte dos recém-ingressos no mercado de trabalho, em relação ao ensino que receberam na universidade.

São problemas que estão presentes nas salas de aula, muitas vezes, de maneira dissimulada. São problemas, com os quais os professores se vêem obrigados a lidar, mas que de fato, fogem de suas mãos.

Como separar esses problemas das condições econômico- sociais vigentes, tanto nos países mais avançados da Europa Ocidental, como em países em desenvolvimento, onde, evidentemente, surgem com maior gravidade?

Como ignorar o fato de a moderna tecnologia provocar problemas antes impensáveis, como, por exemplo, o fato de o crescimento econômico não dar como resultado um crescimento proporcional em número de empregos gerados?¹

Como deixar de lado conflitos antes inexistentes e que "certamente só serão resolvidos nas ruas pelos desemprega-

¹ Nos Estados Unidos, com um mercado de trabalho mais flexível, o "gap" entre os índices de crescimento econômico e oportunidade de emprego não é tão elevado, o mesmo não acontece com os países da Europa Ocidental e muito menos, com o Japão, onde o crescimento econômico de 6% em 1988, gerou menos de 20% na taxa de crescimento de empregos (*Time*, 7 Feb. 1994, p.28).

gados", como conseqüência da oposição de objetivos entre governos e trabalhadores, de um lado e indústrias de outro?"... os governos querem manter a mão-de-obra e a indústria quer dispensar trabalhadores" (Roche, 1994). Cabe lembrar que o desemprego afeta hoje 32,3 milhões de trabalhadores nos países da O.C.D.E.², cuja taxa passou de 7,47% em 1991 para 8,2% em 1992 (Boletim do DIEESE, 1993, p.20).

Qual o significado para a educação de teses que enfatizam uma força de trabalho melhor educada, em lugar de uma mais barata, como a única saída para o impasse econômico atual? (Institute for Management and Development, 1993).

As implicações serão graves se, por força de trabalho melhor educada, entender-se uma preparação cada vez mais especializada, direcionada para a formação de trabalhadores dóceis, submissos.

Como resolver os problemas de evasão e mesmo de acesso à educação nos países em desenvolvimento dada a complexidade de fatores econômicos e culturais que contribuem para que os mesmos continuem existindo?

Como atender aos anseios por uma educação de mais alto nível, quando se tem presente que em países em desenvolvimento ainda

² Na Itália, a taxa de desemprego é de 11,7% e a Alemanha fechou o ano de 1993 com o mais alto índice desde a 2ª Guerra Mundial. Na Europa Oriental o desemprego passou de 100.000 no início de 1990, para 4 milhões de trabalhadores em março de 1992.

há muito por fazer em áreas tão ou mais prioritárias que a educação? Se nos países avançados da Europa Ocidental os índices de mortalidade infantil são de 7%, em média, nos países em desenvolvimento como o México, Argentina, Tailândia e Brasil, os índices oscilam entre 29 a 67%?

Estamos longe, sim, dos países a que se convencionou situar no 4º ou mesmo no 5º Mundo, mas, sem dúvida, as diferenças entre os países do 3º e os do 1º Mundo são acentuadas³.

Se a corrupção tem sido identificada como um mal "endêmico" nos países em desenvolvimento, o fenômeno está presente também nas nações mais avançadas; os *lobbies* e escândalos das empreiteiras de construção civil, por exemplo, tornam o Brasil e o Japão, bastante próximos.

A Operação "Mãos Limpas", que hoje se dá na Itália, ocorre também no Brasil e Venezuela onde, evidentemente, a punição dos corruptos é sempre mais difícil. Trata-se de problema que

³ As expectativas de vida no Afeganistão são de 43 anos para homem e 45 anos para mulheres; na Etiópia, 50 e 53 anos, respectivamente apresentados por países considerados em desenvolvimento como, por exemplo, México (expectativa de vida: 69 anos para homens e 76 anos para mulheres) e Brasil (62 e 66 anos para homem e mulheres, respectivamente). A título de comparação com países considerados desenvolvidos, considere-se que em diversas nações da Europa Ocidental, a expectativa de vida já atinge 80 anos. Os índices de mortalidade infantil daqueles dois países vão de 164% (Afeganistão) e 113% (Etiópia) e os índices de analfabetismo, de 71% e 82% respectivamente. Compare-se mais uma vez com os mesmos países em desenvolvimento já citados: México, 10% de analfabetos na população total; Brasil, 19%.

acaba corroendo todo o tecido social, pondo em xeque a própria democracia, como forma de governo.

Nos países em desenvolvimento, essas questões têm implicações na concepção de cidadania, algo ainda por construir. Aqui se defronta com problemas que hoje são praticamente desconhecidos nos países desenvolvidos e que provavelmente não os afetarão ao longo da próxima década. Em 1993 a inflação média dos 24 países mais ricos do mundo foi de 3,3% (Fórum Econômico Mundial, Davos, Suíça, 1994), algo muito distante dos 2.548% registrados no Brasil.

Os educadores vêm efetivamente se defrontando com as conseqüências de problemas novos para os quais não se tem respostas, mas cuja presença os inquieta e os incomoda, dadas as ramificações que passam a gerar.

Veja-se, a título de exemplo, a distribuição do atual quadro geopolítico, com nações se agregando em grandes blocos. Vemo-nos frente à União Européia que, com a admissão da Suécia e Finlândia a partir de 1º de janeiro de 1995 e da Noruega e Áustria, um pouco mais tarde, terá quase 400 milhões de habitantes, isto é, número superior ao das nações reunidas no NAFTA.

Haverá um longo período até que a situação se acomode e as populações de diferentes nações aprendam a conviver sob novas regras.

Enquanto isso, a inquietação dos agricultores de Portugal, que se vêem ameaçados por terem de abandonar certas culturas tradicionais a partir da integração do país na União Européia, tem traços de semelhanças com a inquietação reinante no México di-

ante da entrada do país no NAFTA. O recente levante dos índios Chiapa se constitui com exemplo extremo.

Essas observações valem também para o recém-criado MERCOSUL, bloco econômico formado por Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai.

O quadro aparece com toda sua complexidade quando se considera que ao mesmo tempo ocorrem ondas de separatismo inclusive dentro dos próprios países que se integram em grandes blocos, como são os casos da Espanha e Itália.

Essa "Nova Ordem Mundial" afeta as expectativas da população jovem em relação ao futuro e, como consequência, a educação.

Uma "Nova Ordem", segundo Derrida (1993), "fundamentada no desemprego, na exclusão, na rejeição dos exilados e dos imigrantes, na guerra econômica entre nações, nas disputas entre etnias, na dívida externa".

Os educadores "não podem tudo", e os problemas com os quais se defrontam, muitas vezes "não estão exatamente ali", nas salas de aulas, mas em instâncias mais distantes que eles não podem mudar, embora devam ter como objetivo distante — quase num sentido utópico — contribuir para a mudança desejada.

O fato de experiências e projetos educacionais isolados por vezes terem êxito não anula as observações precedentes. Podemos destacar como exemplos as experiências recentemente levadas a efeito em países pobres, como Bangladesh (Abel, 1993) e Paquistão (Bridges, 1991), resultando na melhoria da educação da população. Como exemplos de experiência mais antiga, deve ser lembra-

da a Campanha "De pés no chão também se aprende a ler", desenvolvida no Brasil, no início dos anos 60 e fundamentada nas idéias de Paulo Freire (Germano, 1982).

Cabe aos educadores estarem atentos aos desafios já apontados e tê-los presentes no seu dia-a-dia de atividades docentes. A preocupação em resolvê-los é legítima e dá dignidade ao trabalho docente. No entanto "os professores precisam conhecer os limites de seu trabalho, as várias dimensões da educação. Se este conhecimento diminui a grandeza da obra educativa, dá-lhe, todavia, sentido de realidade e a situa nas suas verdadeiras fronteiras. O educador que possui uma visão realística de seu trabalho não se deixa embalar por ambições românticas e sabe o que, de fato, pode modestamente realizar. Terá condições de refletir sobre a escola e suas funções e de distinguir seus próprios erros e falhas, dos óbices externos fora de seu controle" (Werebe, 1968).

O espaço de que o professor dispõe para atuar como agente de mudança é bastante reduzido. Aceitar este fato é condição para que possa ampliá-lo, através do próprio trabalho pedagógico. No entanto, não aproveitar o espaço disponível, de forma a mais completa e competente possível, sob a desculpa de que "nada é possível fazer", significa incidir num outro erro — o "nihilismo pedagógico", tão indesejável tanto quanto o "pedagogismo ingênuo".

A moderna tecnologia torna a sala de aula um modelo pedagógico esgotado

A situação de ensino e aprendizagem que se tornou a mais comum — a aula — de fato parece ter pouco sentido quando se considera

a infinidade de recursos que a moderna tecnologia nos oferece. Dificilmente um professor poderia se equiparar, quanto à oferta de estímulos à aprendizagem, a um excelente programa sobre tema científico, artístico ou tecnológico, disponível em vídeo.

Considere-se, além disso, que ao se ter como meta a transmissão de conteúdos aos alunos através de aulas expositivas, as limitações são forçosamente muito grandes. Os conteúdos das diferentes áreas de conhecimentos se superam dia após dia tornando obsoleto aquilo que se obtém por informação num dado momento.

Materiais auto-instrutivos, filmes de qualidade excelente e outros recursos afins, de fato terão muito a contribuir para a aprendizagem, da escola primária à universidade.

No entanto, a solução para uma melhor aprendizagem não está na substituição da aula por materiais auto-instrutivos elaborados com base na moderna tecnologia. Estudos recentes vêm demonstrando que o aluno, inclusive o adulto, precisa do contato humano, com professores e outros alunos, como condição para aprender (Giubilei, 1993). Por outro lado, a observação junto a estudantes de Engenharia que têm dado prioridade à informática na simulação de alternativas como meio de resolução de problemas, vem indicando resultados desfavoráveis para a formação do engenheiro enquanto profissional (UNICAMP, 1993).

Se a sala de aula como meio de se atingir objetivos direcionados à mera assimilação de conteúdos de fato está esgotada, isto não significa que o modelo deva ser abandonado e substituído por outro, restrito ao uso de recursos tecnológicos.

O desafio consiste, isto sim, em se superar o modelo atual, incorporando-se a ele os fantásticos recursos que a moderna tecnologia põe à disposição dos educadores.

Trata-se de formar professores e de reciclar os atuais, de modo tal que os mesmos passem a usar o espaço da sala de aula de modo mais coerente com o momento atual. Isto significa fazer da sala de aula um espaço-momento de discussão e aprofundamento de conteúdos que podem ser obtidos mediante a utilização de vídeos e outros recursos oferecidos pela tecnologia. Em outros termos, fazer das aulas momentos de estimulação do pensamento investigativo e criativo.

Isto não é fácil, pois pressupõe além do domínio prévio, em profundidade, e da atualização permanente do professor no que se refere aos conteúdos de sua disciplina, outras características que nem sempre a formação pedagógica pode proporcionar. Não se trata de dicotomizar — "modelo atual" (sala de aula) ou uso intensivo da tecnologia — mas sim de se recorrer a ambos numa nova perspectiva de trabalho.

Considere-se, além disso que há "aulas" e aulas. Os textos seguintes, extraídos de depoimentos de estudantes universitários constituem exemplos a respeito.

As aulas deixam muito a desejar: Principalmente nos primeiros semestres em que os professores projetam slides e transparência, limitando-se a lê-las, tornando as aulas cansativas e desinteressantes. Estudante de Odontologia (Balzan, 1993).

Gosto particularmente de aulas expositivas, complementadas por leituras de textos. Gosto da aula em que o professor domine bem um assunto que seja e discorra sobre ele com paixão, envolvendo o aluno. Estudante de Letras (Balzan, 1989).

O termo paixão, contido na segunda citação tem importância fundamental e o professor que assim age ao expor seus conteúdos, certamente continuará atuando com paixão ao se utilizar de recursos da moderna tecnologia como parte de seu processo de ensino.

Uma observação feita por Faure (1973) há mais de vinte anos acerca dos desafios lançados à educação, se compreendida pelos educadores, provavelmente os ajudará a vencer os impasses em relação à utilização dos recursos que a tecnologia lhes oferece:

A 'era de mudança' nos proporciona os instrumentos necessários para responder à exigência quantitativa e qualitativa da educação que ela mesmo provoca. Mas precisamos saber como reconhecer e adaptar esses instrumentos às nossas finalidades.

Somente a pós-graduação oferece condições para construção de conhecimento como parte do ensino-aprendizagem

A afirmação parte de um falso pressuposto: de que ao longo de todos os períodos que antecedem a pós-graduação o processo de ensino-aprendizagem deve se concentrar na transmissão-aquisição

de informações reservando-se à pós-graduação a tarefa de se trabalhar junto ao aluno de modo a se construir conhecimento⁴.

E assim se tem ao longo de dezesseis anos de estudo, isto é, oito de escola fundamental, três de escola média e cinco de ensino superior, um rotineiro e cansativo processo de transmissão de conhecimentos que privilegia a memorização de conteúdos e que não se constitui como desafio à inteligência do aluno. Uma educação que Paulo Freire já qualificou, há anos, como educação bancária⁵.

Aos "problemas" de aritmética da escola fundamental sucedem-se "problemas" de Física e de Química na escola secundária que na verdade não são problemas e sim exercícios que visam à fixação de conhecimentos através de repetições destituídas de significado para os alunos. Atividades chamadas "pesquisas" não passam de fichamento e resumos de textos. Estuda-se História e Geografia de forma a não se privilegiar o estudo como atividade de busca de respostas para temas significativos. Nos cursos de graduação, mais uma vez a cena se repete. Atividades de labora-

⁴ Paoli (1985, p.21) assim se manifesta em relação a esta questão em nível de Universidade: "No processo de institucionalização dos cursos de pós-graduação, parece que se delineou a tendência de se definir que a formação para a pesquisa deveria ser passada para os cursos regulares em pós-graduação; assim cada vez menos haveria razão para manter essa perspectiva na graduação: portanto, estaria ocorrendo uma separação organizacional entre produção e consumo de conhecimento no interior da universidade, mediante a caracterização da graduação como uma escola de consumo de conhecimento, e a pós-graduação como a escola de produção de conhecimento".

⁵ Tratando-se de conceito já bastante difundido, considera-se dispensável estender-se sobre o mesmo.

tórios em ciências experimentais ou na área tecnológica, frequentemente não passam de exercícios para confirmar aquilo que fora apresentado em sala de aula, não constituindo experiências científicas reais. Ignora-se o fato de que "uma experiência que não seja realizada pela própria pessoa, com plena liberdade de iniciativa, deixa de ser, por definição, uma experiência, transformando-se em simples adestramento, destituído de valor formador por falta de compreensão suficiente dos pormenores das etapas sucessivas" (à medida que) "compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir" (Piaget, 1974, p.20).

As oportunidades oferecidas para que o aluno projetasse, montasse e tentasse algum projeto foram raríssimas. Acho que este lado deveria ser melhor explorado ao invés de obrigar os alunos a repetirem experiências muitas vezes monótonas e a copiar relatórios. Estudante de Engenharia Elétrica (Balzan, 1993).

As atividades práticas, de laboratório, em muitos casos foram realizadas apenas com protocolos onde os resultados já eram apresentados, perdendo o sentido de observação e espírito crítico, conforme recomenda o método científico. Estudante de Biologia (Balzan, 1993).

Não é necessário que o ensino seja realizado desta forma. É possível atuar-se de forma a se construir conhecimento como núcleo do processo educativo desde a escola fundamental. Para isto é preciso atribuir-se ao termo atuar o sentido de trabalho.

Em Aberto, Brasília, ano 14, n.64, out./dez. 1994

Isto significa transformar "as aulas" e "práticas de laboratório" em situação de trabalho, na busca de soluções para problemas da realidade sociocultural — incluindo-se ciência e tecnologia.

A possibilidade de se atuar desta forma e com êxito em áreas tão diferentes como Matemática, Química, Pedagogia e Engenharia Agrícola fica clara em pesquisa desenvolvida por Pimentel (1993) junto a professores universitários de uma instituição considerada como de vanguarda no Brasil. Exemplos de construção de conhecimento através da inter-relação universidade-escola fundamental e média são detalhadamente trabalhados por Geraldi (1993).

Evidentemente a concretização de situações de aprendizagem direcionadas à construção de conhecimento tem como pré-condição a atitude do docente frente ao ensino, ao conhecimento e, por que não dizer, frente ao mundo. Não se poderá esperar de uma pessoa que é incapaz de "ler" o mundo, isto é, que olha mas não vê; que recebe informações via-meios de comunicação de massa e mal as interpreta; que mantém seus próprios conhecimentos em compartimentos estanques, não os integrando; não se pode esperar de alguém com essas características, mas que se transforme num agente capaz de construir conhecimento no exercício da docência.

A formação de professores deve ter como base um eficiente preparo técnico-instrucional

Preparo técnico é necessário mas não suficiente. A palavra instrucional, por outro lado, sugere algo diferente de educar, dado seu sentido de adestramento.

Ora, ser excelente professor é muito mais do que ser um profissional habilitado a trabalhar os aspectos técnicos que a profissão sugere.

A excelência, em nível de docência, pressupõe condições que extrapolam a preparação técnica, inclusive quando essa preparação valoriza o "domínio didático".

Estudos diversos voltados para formação de professores e para a caracterização de excelentes docentes (Cunha, 1988; Pimentel, 1993; Macrorie, 1984) vêm demonstrando que a excelência, no ensino, implica uma complexidade de fatores que somente o suceder de experiências que a própria existência oferece, é capaz de explicar.

Os excelentes professores que deixam marcas positivas em seus alunos, podem ter ou não habilidades de ensino satisfatoriamente desenvolvidas e poderão não ter passado por um só curso de formação pedagógica. Os casos em que tiveram tal formação, nem sempre são lembrados por eles como exemplos de cursos que lhes terão acrescentado algo de importante em sua formação: "Na sua maioria, não fizeram nenhum curso de educação, e os que o fizeram criticam-no duramente. Alguns deles, pela própria história de vida, pela experiência de serem cidadãos, pela abertura da consciência presente no mundo, por possuírem um pensamento cientificamente fundamentado, chegaram a um conceito de conhecimento e ensino comprometido com a realidade. Com isso, fizeram do ensino de sua disciplina específica o veículo da formação do homem/sujeito" (Pimentel, 1993, p.87-88).

São indivíduos altamente comprometidos com o trabalho que desenvolvem e que atribuem ao mesmo um sentido que é parte de suas

próprias vidas. São indivíduos criativos que desafiando a inteligência de seus alunos constroem conhecimentos (Macrorie, 1984).

Isto não significa menosprezar a aquisição das chamadas "habilidades e ensino". Estas são necessárias e contribuem positivamente para a capacitação docente. Não são suficientes, porém. Além das "habilidades didáticas" que normalmente constam de listas encontradas em manuais de Didática, ao se tratar de um "bom" professor tradicional, os docentes considerados excepcionais "apresentam outras habilidades, ligadas à metodologia que criaram. Essas habilidades proporcionam a integração do 'conhecimento num contexto mais amplo e envolvente do que a relação direta sujeito/objeto'. Favorecem a articulação do ensino/pesquisa, técnica/prática, conhecimento formal/conhecimento do cotidiano, ciência natural/ciência social — interdisciplinaridade e transdisciplinaridade" (Pimentel, 1993, p.85).

Num estudo realizado junto a 2.905 universitários pertencentes a 25 cursos de graduação, Gricoli (1990) identificou 15 características, comportamentos e atitudes considerados mais importantes e mais desejáveis no professor universitário. As cinco primeiras são: gosta de ensinar e considera importante o seu trabalho; conhece profundamente a disciplina que leciona; estimula os alunos a se tornarem independentes; organiza e conduz o ensino visando à autonomia intelectual do aluno; aceita as dificuldades e limitações do aluno.

Como formar professores com tais características? É possível formá-los?

As conclusões de um outro estudo (Cunha, 1988) ao especificar uma série de condições necessárias à obtenção de melhores resul-

tados nos cursos de formação de professores —contextualização histórico-social do trabalho do professor, relações ensino-pesquisa, a construção de conhecimento, dentre outras — se não respondem a esta questão, nos dão algumas pistas⁶.

As frustrações dos educadores em relação às atividades de planejamento indicam a falência das mesmas como meio capaz de contribuir para responder aos desafios que se apresentam à educação no momento atual

De fato, as atividades de planejamento tal como foram desenvolvidas nas escolas, ao longo das duas últimas décadas, contribuíram para colocá-las em descrédito e para a frustração dos professores em relação ao planejamento, de modo geral.

⁶ As questões da autora para encaminhamento de programas e de ações junto a professores no processo de formação, são:

- a) É fundamental que seja desvendado o contexto onde o professor vive. A análise da realidade, das forças sociais, da linguagem, das relações entre as pessoas, dos valores institucionais é muito importante para que o professor compreenda a si mesmo como alguém contextualizado, participante da história;
- b) A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico;
- c) A pesquisa que o professor realiza com os alunos e o incentivo que ele faz para que os alunos produzam conhecimento, constitui uma alternativa confiável para fazer progredir a idéia de uma educação dialógica, onde o aluno seja o princi-

Praticado de modo correto em algumas escolas experimentais da Europa — na França, principalmente — e da América Latina, o planejamento foi institucionalizado e burocratizado pelos dirigentes educacionais que atuavam em nível de sistema, antes que se transformasse em atitude, isto é, antes de criar uma mentalidade de professor-planejador: "agente que toma, executa e avalia racionalmente suas decisões" (Boulos, 1977).

Em lugar de se priorizar um processo dialético ação-reflexão-ação, deu-se ênfase aos planos —documentos de importância apenas momentânea que, quando surgem sob forma impressa, estão ultrapassados.

Deixou-se de lado o planejamento entendido como uma maneira de abordar os problemas sociais com o instrumento da razão, conforme propõe Mannhein (1972, p.49):

pai sujeito da aprendizagem. Nesse sentido, estaríamos partindo de um novo paradigma de ensino, aquele que procura produzir um conhecimento divergente e formas alternativas de utilizar o conhecimento existente. Se isto fosse uma constante nos cursos de formação de professores, já se teriam experiências no cotidiano do futuro professor que garantiriam a absorção das práticas neste sentido;

d) A prática é que dá sentido às inquietações do ser humano. E preciso que a formação pedagógica se faça sobre ela. E preciso que a formação pedagógica se faça sobre ela. O significado dos estudos na área da educação depende da capacidade de auscultar o momento do educando, que transparece principalmente por seu discurso. Nele há a expressão de suas experiências, condições de vida, interesses e aspirações. E preciso partir daí;

e) Por fim, novamente levanto a importância que os programas de formação e educação de professores precisam dar à dualidade competência técnica e compromisso político. Uma pedagogia transformadora só se fará com o concurso de ambas as dimensões. O esclarecimento do significado de cada uma é fundamental para que se operacionalize uma prática eficiente e comprometida (Cunha, 1988, p.169-170).

Planejamento para a liberdade, sujeito ao controle democrático (...) planejamento para a plenitude, isto é, pleno emprego e total exploração dos recursos (...) planejamento que neutralize os perigos de uma sociedade de massas.

A Análise de Sistemas, modelo fundamentado no funcionalismo, veio de encontro às expectativas dos dirigentes educacionais durante a repressão política que marcou a América Latina a partir de meados dos anos 60. A extrema valorização de processos que prometiam a obtenção de resultados claros e precisos a partir do controle de variáveis, até então considerados fora de controle, se acentuaram cada vez mais. Por que haveria de ser diferente se os resultados se configuravam como previamente seguros a partir da identificação clara de *inputs* e de *outputs* e dos "componentes internos" dos sistemas?

As taxonomias de objetivos educacionais vinham de encontro às "novas abordagens", e as publicações sobre tecnologia educacional que enfatizavam o treino de habilidades institucionais completavam o quadro geral durante os primeiros anos da década de 70.

Muito poucos intelectuais conseguiram identificar suas raízes no "funcionalismo que como teoria 'científica', embora pretenda ser político e ideologicamente neutro, não passa de uma justificativa do *status quo* e como tal, aceita e é perfeitamente aceitável tanto pelo regime capitalista quanto pelo 'socialista'. Como instrumento de análise, supervaloriza o equilíbrio, a unidade e o consenso entre os elementos do conjunto — as classes sociais — o que o torna incapaz de explicar o porquê das mudanças no sistema social (...). Negligenciando os aspectos mais sérios e profundos das transformações sociais, o funcionalismo como

doutrina convém aos detentores do poder, àqueles que definem 'como deve ser', e quais as mudanças desejáveis e permitidas" (Rattner, 1975, p.11-12).

Não foi o planejamento que teve esgotadas suas possibilidades de transformação, mas sim a maneira segundo a qual fora conduzido.

Impõe-se a necessidade de uma revisão conceitual a propósito de planejamento. Num trabalho datado de há mais de trinta anos, Friedman estabeleceu certos princípios, os quais denomina "diferentes modos de pensamento" que certamente nos ajudarão a retomar o planejamento, situando-os a serviço da educação. São eles: pensamento objetivo, analítico, integrativo, projetivo, experimental e utópico. O autor refere-se ainda à imaginação estética (Friedmann, 1959, p.342-344).

Vários são os fatores que indicam a necessidade de planejamento, quer em nível de sistemas educacionais e de instituições de ensino, quer em nível de cursos e de disciplinas. No ensino fundamental, dentre tantos outros, a inadequação dos atuais currículos a milhões de crianças que neste final de século freqüentam as escolas dos países em desenvolvimento e desenvolvidos.

No ensino superior, o excesso de horas-aula, tornando escasso o tempo disponível para estudos por parte dos alunos; a repetição de um mesmo conteúdo em várias disciplinas; a ausência de integração de conhecimentos; os altos índices de reprovação no 1º e no 2º semestres dos cursos universitários; a falta de distinção entre cursos diurnos e noturnos para fins de planejamento curricular.

Dados quantitativos confiáveis são suficientes para a avaliação de cursos, instituições e sistemas educacionais

Dados quantitativos devem fazer parte do processo de avaliação de cursos, instituições e sistemas, mas de modo algum são suficientes.

Evidentemente, o processo de avaliação pressupõe conhecimento sobre a carga docente dos professores de uma determinada instituição, sobre a produção dos professores, em termos de pesquisa e extensão, que se disponha de um levantamento sobre o número de publicações por indivíduo, por departamentos e por unidades. Da mesma forma é importante ter-se dados precisos sobre a capacitação do corpo docente — em nível de graduação, de mestrado e de doutorado — por departamentos e também é importante que se disponha de dados que indiquem o custo-aluno por cursos de uma determinada instituição.

No entanto, todo este conjunto de exigências, mesmo se cumpridas em nível de excelência não basta. Sem que as mesmas sejam acompanhadas de avaliação qualitativa, poderiam resultar, na melhor das hipóteses, em publicações fundamentadas em dados precisos.

É necessário conhecer-se as expectativas dos alunos que ingressam nas universidades, assim como as percepções que os formandos têm sobre seus cursos e sobre a instituição. É fundamental que se tenha informações sobre os egressos a respeito das relações entre as instituições de ensino e o mercado de trabalho, sobre as facilidades e dificuldades que terão encontrado no período imediatamente posterior à conclusão de seus cursos.

A avaliação qualitativa pressupõe, no entanto, determinadas condições, das quais as instituições freqüentemente não dispõem. Cumpre destacar, por exemplo, a capacitação dos próprios avaliadores ao se defrontarem com textos produzidos por professores, como resultado de um processo de auto-avaliação; capacidade de analisá-los, de discutir com maturidade seus resultados, devolvendo-os às unidades de origem — escola, faculdade ou instituto — para que preencham determinadas lacunas e esclareçam aspectos considerados obscuros; capacidade de atuar simultaneamente em níveis interno e externo: na escolha de avaliadores de alto nível e reconhecida competência, que não pertençam à própria instituição; competência para analisar as informações por eles legadas; capacidade de manter, em nível interno, o processo em aberto junto à comunidade acadêmica, revendo e discutindo os resultados obtidos (UNICAMP, 1994).

Trata-se de um processo recente que vem assumindo características próprias em diferentes países, revelando que a "diversidade é regra". Por isso, é preciso que se tenha presente a necessidade de estudos comparativos entre projetos de avaliação já realizados e em fase de realização em países em desenvolvimento e desenvolvidos.

A diversidade apontada nas formas utilizadas para avaliação vem de encontro à necessidade de se utilizar diferentes critérios para se avaliar instituições tão diferentes entre si, cabendo evitar que todas sejam avaliadas pelos mesmos critérios.

O fato de os países em desenvolvimento requererem tratamentos e soluções originais em termos de avaliação não permite que se deixe de considerar os estudos que vêm sendo desenvolvidos em

outros países e que podem contribuir para o avanço em Avaliação Institucional (A.I.)> especialmente no que se refere ao uso de outros dados, além dos quantitativos:

— os Estados Unidos, onde a A.L se faz a partir da "extrema descentralização do ensino superior, pela parcimônia de processos de normatização estatal e pela grande autonomia das instituições diversas" (Durhan, 1990, p.6);

— a França, onde vigora um sistema centralizado de ensino superior e de recente introdução da A.L, porém, ampla e abrangente, direcionada à questão da qualidade do ensino e da pesquisa (Richet, 1988);

— a Inglaterra, com seu sistema de A.L centralizado em Londres
— The Council For Academic Awards —, "cujo conteúdo e resultado têm sido muito criticados pela comunidade acadêmica, especialmente pelo prejuízo que vem trazendo ao desenvolvimento de áreas cuja produção não pode ser avaliada em termos de interesses imediatos" (Hibbert apud Durhan, 1990, p.6);

— o Japão com tradição em avaliação se tomar como referência determinados trabalhos realizados junto à sua Faculdade de Medicina a partir de 1882, que até recentemente restringia sua A.L a publicações e comunicações de pesquisas realizadas por seu corpo docente, mas que no presente momento tem valiosas contribuições a oferecer, especialmente no que se refere à auto-avaliação (Fujita, 1988);

— o Canadá, com seu sistema de educação sob jurisdição das províncias, sendo a A.L, em nível nacional, realizada ocasional-

mente, a cargo da Associação das Universidades do Canadá (Bellavance, 1988).

Realizar estudos comparativos dessa ordem, aprofundar o estudo das funções da A.L, investigar sobre as dimensões que a mesma abrange, significa:

avançar no campo diagnóstico das instituições de ensino através de análises críticas e realísticas de seus estágios de desenvolvimento acadêmico, estimulando-se desta forma uma nova postura reivindicatória por parte da comunidade universitária, em contraste com o comportamento aparentemente passivo e retórico adotado em nossos dias, revelando-se quase que irremediavelmente para o imobilismo, característico da nossa atual fase de desenvolvimento (...) É procurar dar um novo sentido de dignidade às atividades de ensino (Schwartzman, 1987, p.5).

Para isto se impõe, porém, a necessidade de se proceder à "me-ta-avaliação", ou em outros termos, "avaliar a própria avaliação" (Fundação Carlos Chagas).

Métodos qualitativos e quantitativos devem ser considerados como mutuamente excludentes na pesquisa educacional

Se o tópico anterior nos situava frente a um tipo de abordagem em relação a outro, aqui nos encontramos, de fato, frente a um falso dualismo (Franco, 1986; Luna, 1989).

Além de não deverem ser considerados como mutuamente excludentes, é comum, na pesquisa educacional, haver necessidade

da utilização de ambos os métodos ao se estudar um determinado fenômeno. "No processo de coleta de dados, o pesquisador pode optar por querer saber a quantidade ou a frequência com que um fenômeno ocorre em uma determinada realidade. Evidentemente, seus resultados serão expressos em números, porém, se contextualizados e interpretados à luz da dinâmica social mais ampla, sua análise será eminentemente qualitativa, ou seja, extrapola, de muito, à simples descrição factual, pois se deixa atuar por uma concepção teórico-metodológica onde se admite a interação ativa e dialética entre objeto e sujeito do conhecimento" (Franco, 1986, p.34-35).

A questão que merece ser discutida, certamente não se localiza na possibilidade ou não da utilização de métodos quantitativos e qualitativos frente a um dado problema educacional mas sim na "inconsistência conceitual acerca das matrizes epistemológicas que, de diferentes formas, procuram explicar a natureza da Teoria do Conhecimento Humano" (Franco, 1986, p.34). Esta inconsistência tem gerado uma série de equívocos não somente no uso de métodos quantitativos e qualitativos ao se estudar um determinado fenômeno, como também na utilização de um ou de outro, isoladamente (Fry, 1983). Exemplos:

— a utilização de abordagens qualitativas, não em função de serem as mais adequadas para um determinado projeto de pesquisa, mas simplesmente porque seus autores querem fugir da quantificação — por preconceito ou por inaptidão em lidar com os procedimentos, instrumentos e recursos que a mesma exige;

— a apologia dos métodos quantitativos como sendo os únicos capazes de assegurar fidedignidade e validade aos resultados de uma determinada investigação;

— a tendência a dar "tons" qualitativos a pesquisas conduzidas através da quantificação e seu contrário, isto é, "decorar" pesquisas qualitativas com incursões desnecessárias em abordagens quantitativas. Procede-se desta forma como que para assegurar certo grau de cientificidade àquilo que por má condução na pesquisa qualitativa, pressupõe-se não ter o necessário embasamento científico;

— a falta de fundamentação teórica, por parte dos pesquisadores, a respeito das próprias abordagens a que recorrem para desenvolvimento de seus projetos. As diferenças na condução de pesquisas quantitativas, conforme propostas elaboradas por diferentes autores como Holsti (1969), Bardin (1977) e Krippendorff (1980), por exemplo, nem sempre são levadas em consideração. O mesmo se dá em relação a pesquisas qualitativas. Na técnica de Análise de Discurso, por exemplo, é preciso distinguir entre Orlandi (1986) e Maingueneau (1976) e autores que tomam por referência diferentes pressupostos.

Os princípios aqui apontados e sua respectiva análise não esgotam a relação dos equívocos que têm norteado o trabalho de considerável parcela dos educadores. Pretendeu-se acima de tudo, chamar a atenção para a necessidade de se superar formas de atuação tradicionais, sem que um processo de rejeição automática das mesmas se instale. Rever, repensar, discutir conceitos, tornam-se de fundamental importância.

Referências bibliográficas

ADVANCING BASIC EDUCATION & LITERACY—**ABEL**. *Primary education for all*. learning from the bracing experience;

- a case study. Washington: Academy for Educational Development, 1993.
- BALZAN, Newton C. *UNICAMP: a qualidade do ensino em questão*. Campinas: UNICAMP, 1989. mimeo.
- _____. *UNICAMP: qualidade do ensino e vida universitária*. Campinas: UNICAMP, 1993.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. Sete, 1977.
- BELLAVANCE. *Le système canadien d'enseignement supérieur ou quelques caractéristiques permettant d'en baliser l'évaluation*. Quebec, 1987.
- BOLETIM DO DIEESE. São Paulo, ago. 1993.
- BOULOS, Yara. *Construção de um instrumento para medida da valorização do papel de professor planejado*. São Paulo, 1977. Dissertação (Mestrado) — PUC-RS.
- BASIC RESEARCH AND IMPLEMENTATION IN DEVELOPING EDUCATION SYSTEMS — BRIDGES. Teaching practices to increase Student achievement: evidence from Pakistan. Cambridge: Harvard Institute for International Development, n.8, Mar. 1991.
- CUNHA, M.I. da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, 1988. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, UNICAMP.
- DERRIDA, Jacques. *Spectres de Marx-l'état de la dette, le travail du deuil et la nouvelle international*. Paris: Galilée, 1993.
- DURHAN, Eunice R. *A institucionalização da avaliação*. São Paulo: USP, NUPES, 1990. (Doc. de trabalho, 8/90).
- FAURE, E. A educação e o destino do homem. *O Correio*, Rio de Janeiro, 1973. p.9.
- FORUM ECONÔMICO MUNDIAL, Davos, Suíça, 1994.
- FRANCO, M. Laura P.B. O "estudo de caso" no falso conflito que se estabelece entre análise quantitativa e análise qualitativa. *EDUC PUC-SP*, São Paulo, n.7, p.32-41, ago. 1986.
- FRIEDMANN, J. Etude et pratique de la planification. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, Paris, v.II, n.3, p.337-352, 1959.
- FRY, G. Merging quantitative and qualitative research techniques: toward a new paradigm. *Anthropology & Education Quarterly*, v.12, n.2, p.145-158, 1983.
- FUJITA, Yukio. *Self-evaluation at the Japanese University*. Brasília, 1987. mimeo. Apresentado no Seminário Internacional sobre Ensino Superior, 1988.
- GERALDI, Corinta M.G. *A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia — FE/UNICAMP*. Campinas, 1993. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, UNICAMP, 1993.
- GERMANO, J.W. *Lendo e aprendendo: a Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler"*. Campinas, 1982. Dissertação (Mestrado) — IFCH, UNICAMP.

- GIUBILEI, S. *Trabalhando com adultos, formando professores*. Campinas, 1993. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, UNICAMP.
- GRÍCOLI, J.A.G. *A sala de aula da universidade na visão de seus alunos: um estudo sobre a prática pedagógica na universidade*. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado) — PUC-SP.
- HOLSTI, R. *Content analysis for the Social Sciences and Humanities*. [S.l.]: Addison Wesley, 1969.
- INSTITUTE FOR MANAGEMENT AND DEVELOPMENT. *Annual Competitiveness survey*. Lausanne, Suíça, 1993.
- KRIPPENDORFF, K. *Content analysis: an introduction to its methodology*. London: Sage, 1980.
- LUNA, Sérgio. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. p.21-33: O falso conflito entre tendências metodológicas.
- MACRORIE, K. *Twenty teachers*. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- MAINGUENEAU, D. *Iniciation aux méthodes de l'analyse de discours*. Paris: Hachette, 1976.
- MANNHEIN, K. *Liberdade, poder e planificação democrática*. São Paulo: Mestre Jou, 1972. p.49.
- ORLANDI, E.P. A análise de discursos e algumas observações. In: *DELTA*, v.2, n.1, p.105-126, 1986.
- PAOLI, N.J. *Para repensar a universidade e a pós-graduação*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1985. (Coleção Debates).
- PECHEUX, M. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.
- PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.
- PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado) — PUC.
- RATTNER, H. *Desenvolvimento de Comunidade no Processo de Urbanização: notas para uma crítica das teorias sociológicas do planejamento*. São Paulo, 1975. mimeo. Apresentado no Seminário Brasileiro de Administração Municipal, São Paulo, 1975.
- RICHET, Gabriel. *L'évaluation universitaire en France*. Brasília, 1988. Apresentado no Seminário Internacional sobre Ensino Superior, 1988.
- ROCHE, David. Entrevista concedida por ocasião do Fórum Econômico Mundial, Davos, Suíça. *Time*, p.31, 7 Feb. 1994.
- SCHWARTZMAN, Simon. Avaliação do ensino superior: da consciência da necessidade à prática; funções e metodologia. *Dois Pontos*, Brasília, n.37, 1987.
- TIME, 7 Feb. 1994.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS — UNICAMP.
*Avaliação Institucional da UNICAMP: processo, discussão
e resultados.* Campinas, 1994.

*Projeto Estágio de Capacitação Docente: relatórios pre
liminares.* Campinas, 1993.

WEREBE, M.J. Alcance e limites das experiências de renovação
pedagógica. *Educação Hoje*, n.2, p.36-53, 1968.