

POR QUE TEMOS SIDO E POR QUE TALVEZ CONTINUEMOS SENDO INOCENTES EM EDUCAÇÃO?

MARIA AMÉLIA AZEVEDO GOLDBERG *

Em seu artigo *Inocência em Educação*, Benjamin Bloom (1972) lista sete problemas educacionais, a respeito dos quais os educadores têm sido inocentes, na medida em que têm, sistematicamente: a) ou ignorado as evidências acumuladas através de pesquisas preocupadas com a descoberta de relações causais; b) ou insistido em coletar evidências, através de pesquisas limitadas à descoberta de relações meramente associativas.

Embora essas considerações tenham sido dirigidas em tom de advertência aos especialistas educacionais americanos, elas também se aplicam a nossos especialistas já que, não só o sistema escolar brasileiro, como um todo, é refratário aos procedimentos e aos produtos da pesquisa educacional, como também porque nossos próprios pesquisadores educacionais dificilmente equacionam sua tarefa em termos de um "continuum" que *pode* começar em investigações de tipo descritivo-associativo mas que *deve* conduzir a investigações de tipo experimental.

Todavia, se analisarmos as proposições reformistas daqueles que advogam — seja mudanças no sistema, seja novas pesquisas na área de ensino — fica-se a pensar que nossos especialistas em administração e pesquisa educacional padecem também de um outro tipo de *inocência*: a que resulta do desconhecimento das limitações de nossa própria realidade educativa. Sintomas desse "estado de *inocência*" são declarações como as seguintes:

"Um dos grandes problemas da educação na maioria dos Estados brasileiros é a preparação insuficiente dos professores, administradores e orientadores, o que tem prejudicado o andamento dos planos de educação. Por esta razão, a melhoria da qualidade, a formação e atualização dos professores é uma prioridade para os secretários de educação segundo depoimentos prestados... em Brasília, no pe-

núltimo dia de seu encontro nacional" (*O Estado de São Paulo*, 30-05-75, p. 12).

"...os institutos de Educação deixaram de formar professores especializados em educação pré-escolar, quando as escolas superiores ainda não haviam se preocupado com isso. E embora a formação superior seja a ideal, especialmente para os que serão responsáveis por crianças dos zero aos sete anos, os professores devem continuar a ser formados, pelo menos por enquanto, pelos antigos cursos normais que ofereciam um ano de especialização. O governo deve ter como preocupação principal na opinião dos participantes (do III Fórum de Debates Educacionais promovido pelo Centro do Professorado Paulista) primeiro a formação de professores e depois a criação de classes". (*Folha de São Paulo*, 30-05-75, p. 17).

"Ainda inexistem os professores e especialistas exigidos pela reforma prevista pela Lei 5.692/71... Dada a densidade da rede paulista, os cursos de aperfeiçoamento, especialização e atualização do magistério em serviço ainda não puderam atingir um número significativo de profissionais e mesmo os realizados nem sempre atingiram seus objetivos" (MEC/DAU — 1975).

Em todos esses documentos, sintetizadores de pontos de vista dos mais variados setores da administração educacional brasileira, a tônica é a mesma: a educação não se renova porque não dispõe de agentes *capacitados* para tanto. O pressuposto da ideologia da competência profissional orienta as fórmulas de solução apontadas, para o problema e nas quais as palavras de ordem são **FORMAÇÃO, ATUALIZAÇÃO, APERFEIÇOAMENTO, ESPECIALIZAÇÃO** etc. de professores e especialistas educacionais.

Essa forma "tecnocrata" de focar a questão da reforma do ensino brasileiro peca por *inocência* quando importa, apressadamente, soluções "ad-hoc", desconhecendo as reais condições de trabalho de

* Do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

nostros profissionais da educação. E as condições de exercício do magistério, por exemplo, estão longe de ser satisfatórias.

Caricatamente, já se escreveu que não é muito difícil ser um bom professor entre nós. "Basta: um modesto currículo constante de... 4 anos de faculdade (de preferência na Inglaterra) e um ano de especialização (de preferência na Alemanha)... conhecer as falhas do ensino atual (para não aplicá-las) e do ensino antigo (para não redescobri-las) e, sobretudo, procurar reformar tudo sempre. Aquele negócio de revolução permanente... ser simpático... talentoso... esperançoso e perseverante... saber impor a disciplina... ficar contente em dedicar seus fins de semana à correção de provas, elaboração de testes, deveres de casa e outros exercícios escolares variados,... e, naturalmente, ao receber seu ordenado jamais esquecer que neste país, o aluno é sempre um tremendo injustiçado" (*O Pasquim*, 15-10-73).

Sob a camada de fina ironia descobre-se a intenção de denúncia de uma outra ideologia que de há muito vez cobrindo as concepções relativas ao exercício docente: a ideologia do "beatério". É certo que magistério e sacerdócio confundiram-se em suas origens não só universais, como brasileiras¹. O estranhável, porém, é que, às portas do século XXI, ainda se continue a raciocinar que o professor é um abnegado por definição, do qual muito se pode esperar e ao qual pouco se precisa oferecer em termos de salário e outras compensações materiais, já que as satisfações maiores ele as retirará do próprio exercício "beatífico" de sua profissão.

A "ideologia do beatério" tem na "ideologia da competência" seu desenvolvimento natural. E nisso está a verdadeira falácia: discute-se *capacitação*, quando se deveria discutir *motivação* do professor. Discute-se como tornar o professor um agente *competente* de renovação educacional, e esquece-se de indagar se ele *quer exercer* esse papel. Dá-se por pressuposto que o professor — que passa a semana abrindo e fechando um mínimo de 44 portas de sala de aula, em escolas nas quais o que menos importa é a qualidade do *produto educacional* — está já experimentando "em maior ou menor grau... o choque educacional do futuro" (Promm Netto, 1975, p. 6) e que conseqüentemente, "muito em breve, quer individualmente, quer através de suas organizações profissionais, (ele) desejará redefinir seu papel..." (Pfromm Netto, 1975, p. 9). Advoga-se que "é chegado o momento de constituirmos nossos *centros de pesquisas e estudos do futuro*, na universidade brasileira, em íntima conexão com a área de pedagogia e em interação com todas as outras áreas de conhe-

cimento, ensino e pesquisa da universidade" (Pfromm Netto, 1975, p. 19). Quer-nos parecer, ao contrário, que antes de sucumbir ao fascínio sempre crescente das teses futuroológicas, é chegado o momento de constituirmos nossos *centros de pesquisas e estudos do presente* a fim de detectarmos as verdadeiras condições nas quais e para as quais a reforma educacional deve ser implementada e em função das quais poderá vir a ser um sucesso ou um fracasso. Se é certo que, apelando para a mais sofisticada tecnologia educacional, é possível capacitarmos professores para lidarem eficientemente com currículos apropriados ao aluno do ano 2000, é não menos certo que, se esses currículos não representarem uma economia de tempo e esforço para o professor e não forem acompanhados de uma ampla política de valorização social e econômica do magistério, muito poucos terão a necessária persistência para adotá-los. Enquanto o professor continuar a ser e a se perceber mais como uma vítima do que como um agente comprometido com as tarefas da reforma, pouco se pode esperar em termos de uma verdadeira mudança da qualidade do processo educacional vigente.

Se os educadores americanos pecam por *inocência* quanto ao *como* intervir numa dada realidade educacional, os educadores brasileiros, alimentados à sombra de ideologias do passado e atraídos pela "rentável indústria do futuro", pecam por uma *inocência* ainda muito mais básica porque relativa à própria caracterização das contingências da realidade educacional em que pretendem intervir.

O problema que se coloca, então, é o de como desafiar esse estado de *inocência pedagógica*. Bloom propõe a pesquisa como o antídoto ideal. Sua argumentação parece válida não apenas para a realidade americana mas também para a realidade brasileira, embora a pesquisa educacional, de que carecemos, não seja necessariamente a mesma reclamada pelo contexto americano.

Todavia, os educadores brasileiros não parecem estar ainda suficientemente convencidos de que a pesquisa — em maior ou menor grau — deve anteceder, acompanhar e suceder qualquer processo de elaboração, execução e teste de programas educacionais, a fim de afastar os perigos do estado de *inocência*.

Essa crença no valor, significado e alcance da pesquisa seria esperável de planejadores educacionais.

Singularmente, porém, esses profissionais não vêm sendo formados, entre nós, nem em número suficiente, nem com as especificações desejáveis: tímidas iniciativas de formação profissional específica aparecem em nível de pós-graduação, todas elas

1 A instituição *escola* teria sido criada por sacerdotes sumerianos, no ano 2500 A.C., para a formação de escribas... Os jesuitas foram nossos primeiros professores...

padecendo em seus currículos de uma hipertrofia indevida, seja de conteúdos sociológicos, seja de conteúdos econômicos, em detrimento tanto de conteúdos psicopedagógicos quanto da própria metodologia científica.

Parece pois que, se *temos sido* INOCENTES, corremos o sério risco de *continuar sendo* INOCENTES em Educação.

Se é verdade porém que “nenhum de nós é destituído de poder para contribuir para a modelagem do futuro” e se “nenhum de nós está livre da responsabilidade de fazer o futuro” (Reiser, O. 1966) resta saber se o futuro que queremos é um futuro de “INOCÊNCIA”, ou um futuro de “CIÊNCIA”. A opção é nossa e, por conseguinte, a responsabilidade também nos cabe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOOM, B. S. 1972. Inocência em educação, *Cadernos de Pesquisa* nº 16, mar/1976. Tradução de Arthur M., Hartman e Marta Kohl de Oliveira.

MEC-DAU. 1975. Tema 1: Integração das agências formadoras de docentes e de especialistas não docentes para o ensino de 1º e 2º graus com o sistema que os absorve. *Conclusões do VI Encontro Regional dos Setores envolvidos na formação de recursos humanos para a educação*, 1975. p. 1.

PFROMM NETTO, S. 1975. *Educação para o ano 2000 — Agora* (Redação preliminar para distribuição no VI Encontro Regional dos Setores envolvidos na formação de Recursos Humanos para a Educação) MEC/DAU, p. 6, 9 e 19.

REISER, O. *Cosmic humanism*, 1966, p. 8 e 10, apud Pfromm Netto, S., art. cit. p. 6.

[Recebido para publicação em novembro de 1975]