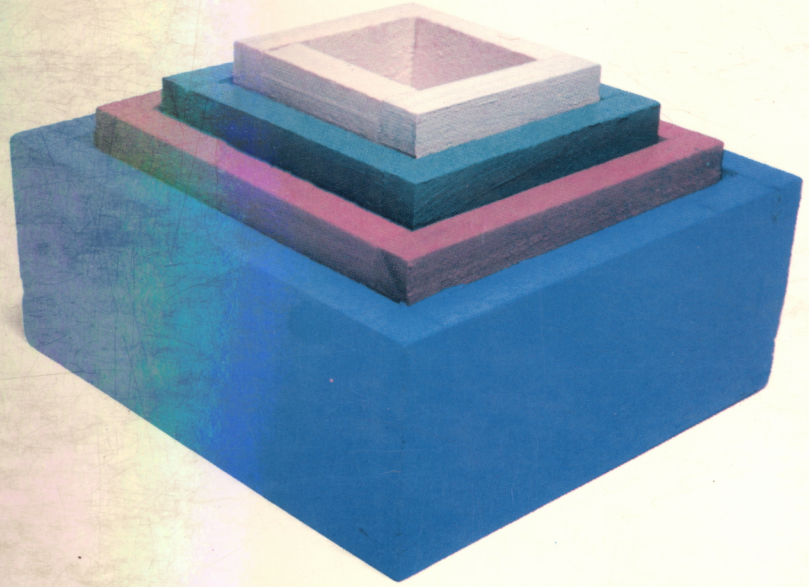
ROSA MARÍA TORRES
QUE (E COMO) É NECESSÁRIO APRENDER?
PAPIRUS

SÉRIE "EDUCAÇÃO INTERNACIONAL" DO INSTITUTO PAULO FREIRE

QUE (E COMO) É NECESSÁRIO APRENDER?

ROSA MARÍA TORRES

2ª Edição



PAPIRUS

No simulacro de ensino-aprendizado produzido na sala de aula, tudo (ou quase tudo) aponta em direção contrária às necessidades contemporâneas.

A concepção de educação e de aprendizagem tem excedido à escolarização, as fontes de saber têm se multiplicado e se diversificado. Aceitar a impossibilidade de ensinar e aprender tudo, e de fazê-lo dentro dos limites e dos espaços de um sistema educativo formal, exige redimensionar o seu papel, redefinir o papel docente, enfatizar o *aprender a aprender*, a necessidade de uma *educação permanente*, flexível, versátil. O velho modelo de acumulação de conhecimentos precisa dar lugar a um ensino que assegure a aquisição dos mecanismos e dos métodos que possibilitem a descoberta, a seleção e a utilização de novos conhecimentos.

FIPE-1994-INSTITUCIONAL-01-001

QUE (E COMO) É NECESSÁRIO APRENDER?

NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM E CONTEÚDOS CURRICULARES

INSTITUTO PAULO FREIRE
Série "Educação Internacional" do Instituto Paulo Freire
Editores: Moacir Gadotti (USP) e Carlos A. Torres (UCLA)
Editora Papirus (Campinas – SP)

CONSELHO INTERNACIONAL DE ASSESSORES

Adriana Puiggrós (Argentina) **Adriano Nogueira* (Brasil) **Ana Maria Freire* (Brasil) * *Antonio Faúndez* (Suíça) * *Antonio Monclús Estella* (Espanha) * *Arturo Ornelas* (México) * *Bartolomeo Bellanova* (Itália) * *Birgit Wingenroth* (Alemanha) * *Budd Hall* (Canadá) * *Carlos A. Arguello* (Brasil) * *Carlos Rodrigues Brandão* (Brasil) * *Celso de Rui Beisiegel* (Brasil) * *Donaldo Macedo* (Estados Unidos) * *Eduardo Demenchonok* (Rússia) * *Elizabeth Protacio-Marcelino* (Filipinas) * *Francisco Gutiérrez* (Costa Rica) * *Francisco Vio Grossi* (Chile) * *Frank Youngman* (Botsuana) * *Genoino Bordignon* (Brasil) * *Henry Giroux* (Estados Unidos) * *Hiroyuki Nomoto* (Japão) * *Ira Shor* (Estados Unidos) * *Isabel Hernández* (Argentina) * *João Francisco de Souza* (Brasil) * *José Eustáquio Romão* (Brasil) * *Jürgen Zimmer* (Alemanha) * *Luís Eduardo Wanderley* (Brasil) * *Marcela Gajardo* (Chile) * *Marcos José de Castro Guerra* (Brasil) * *Michael Welton* (Canadá) * *Maria Teresa Sirvent* (Argentina) * *Martin Carnoy* (Estados Unidos) * *Olga Goldenberg* (Costa Rica) * *Orlando Fals Borda* (Colômbia) * *Peter McLaren* (Estados Unidos) * *Peter Park* (Estados Unidos) * *Rosa Maria Torres* (Equador) * *Sergio Martinic* (Chile) * *Sylvia Schmelkes* (México) * *Torbjón Stockfelt* (Suécia) * *Virginia Guzmán* (Perú) * *Walter Esteves Garcia* (Brasil).

A obra de Paulo Freire tem sido um divisor de águas, desde a metade deste século, em relação à prática pedagógica e à política tradicionais. A partir daí, e em conjunção com outras teorias críticas, numerosas perspectivas teóricas e práticas foram se desenhando em distintas partes do mundo, impactando áreas tão diferentes quanto as áreas das ciências sociais e das ciências empírico-analíticas.

Essa transdiciplinaridade da obra de Paulo Freire está associada a outra dimensão: a sua globalidade. O pensamento de Paulo Freire é internacional. A primeira série de estudos do recém-criado Instituto Paulo Freire não poderia ter outro título.

A publicação da série "Educação Internacional" do Instituto Paulo Freire, dentro de uma perspectiva crítica integradora, tem a finalidade de manter vivo o debate e a crítica da educação popular, em suas modalidades de educação escolar e não-formal, buscando aprofundar a compreensão crítica da educação como um ato de liberdade, contribuir para a solução dos seus problemas e desenvolver as condições para a conquista de uma democracia substantiva e radical.

Esses estudos serão úteis para pesquisadores, estudantes, professores, militantes de base, funcionários públicos, cientistas, teólogos, filósofos e para todo cidadão interessado em conhecer teorias e práticas político-pedagógicas que facilitem uma prática social mais coerente em termos éticos, radical em termos políticos, plena em termos de desenvolvimento pessoal e eficiente em termos pedagógicos e sociais.

ROSA MARÍA TORRES
Instituto Fronesis

tradução
Tália Bugel

QUE (E COMO) É NECESSÁRIO APRENDER?

NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM E CONTEÚDOS CURRICULARES

PAPIRUS EDITORA

Título original em castelhano: *¿ Que (e como) es necesario aprender? Necesidades basicas de aprendizage y contenidos curriculares*
© Rosa María Torres, 1992
Tradução: Tália Bugel
Capa: Fernando Cornacchia
Foto: Renato Testa
Copidesque: Gladis Viviana Gelado
Revisão: Lúcia Helena L. Morelli

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Torres, Rosa María
Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares / Rosa María Torres ; tradução Tália Bugel -- 2ª ed. -- Campinas, SP : Papirus, 1995. (Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

Bibliografia.
ISBN 85 308 0256-X

1. Aprendizagem 2. Educação - América Latina 3. Educação - Filosofia 4. Planejamento educacional - América Latina 5. Sociologia educacional - América Latina I. Título II. Série.

95-0405 CDD-370.98

Índices para catálogo sistemático:

1. América Latina : Educação 370.98
2. América Latina : Planejamento educacional 370.98

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M. R. Cornacchia & Cia. Ltda — Papirus Editora — Matriz - Fone: (0192) 31-3534 e 31-3500 - C. P. 736 - CEP 13001-970 Campinas — Filial - Fone: (011) 570-2877 - São Paulo - Brasil.

Proibida a reprodução total ou parcial. Editora afiliada à ABDR.

SUMÁRIO

1. Objetivo e alcances deste trabalho 11
2. Currículo e conteúdos curriculares 13
A crise da teoria do currículo e o desenvolvimento curricular 15
Concepções curriculares 16
A elaboração do currículo e a definição dos conteúdos 17
As "fontes" do currículo 17
3. O ponto de partida: onde estamos? 19
Uma educação em "crise" e um modelo pedagógico obsoleto 19
O que foi feito no âmbito curricular na América Latina durante os últimos anos 20
4. Dilemas surgidos em torno da definição dos conteúdos curriculares 33
Exaustividade/seletividade 33
Homogeneidade/diferenciação 35

Centralização/descentralização 42
Compartimentação/integração dos conteúdos 45
Currículo instrutivo/currículo formativo 47
O particular/o universal 49
Saber comum/saber elaborado 52
5. O enfoque das Necessidades Básicas de Aprendizagem (Neba) 55
As Necessidades Básicas de Aprendizagem (Neba) 56
Um tratamento pouco cuidadoso dos termos e dos conceitos 57
Uma proposta "opaca" e encobridora dos conflitos sociais 60
Uma visão que continua centrada na oferta? 61
"Concentrar a atenção na aprendizagem"? 62
A classificação e os domínios de ação das Neba 62
O "básico" das Neba 65
Quem e como se definem as Neba? 67
Os oferentes/satisfatores de educação básica 68
Potencialidades de um enfoque curricular orientado pelas "Necessidades Básicas de Aprendizagem" 69
6. Os conteúdos curriculares e as Neba 71
A leitura e a escrita 73
A expressão oral 75
A linguagem como unidade 77
Que significa ser alfabetizado no mundo de hoje? 78
A matemática 81
As competências cognitivas básicas 84
O conhecimento científico 97
Os valores e as atitudes 102
7. A operacionalização de um enfoque curricular orientado pelas Neba 109
As diversas leituras das propostas da Tailândia 109
Uma leitura crítica da proposta a partir da América Latina 110
Como entender o "básico" da educação básica e as Neba? 111
Diversidade, heterogeneidade e pluralismo 113
A viabilidade da proposta 115
Alguns riscos 130
Uma aproximação aos procedimentos 135
Bibliografia de referência 141
Post-scriptum 153
A América Latina perante as propostas da Tailândia 154
Reforma curricular e mudança educativa 157

Trabalho preparado para o Seminário Regional "Estratégias de ação para a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem", IDRC/Unesco-Orealc, Santiago, 20-22 de abril de 1992.

1
OBJETIVO E ALCANCES DESTE TRABALHO

Este trabalho[1] tenta satisfazer um pedido concreto da Unesco-Orealc, no sentido de servir como documento-base para uma discussão em seminário, do tema proposto. O tema — que alude à dimensão do *saber* nos processos educativos — é um dos mais relegados, menos estudados e mais abafados, principalmente no âmbito latino-americano. Essas duas razões fazem com que este documento só deva ser considerado enquanto esboço e ferramenta de trabalho. Além disso, este não é um bom momento para propor soluções acabadas e definitivas em matéria de educação. Por isso, propomo-nos a apresentar uma espécie de estado da arte da questão, a partir do qual surjam perguntas e elementos a ser considerados na definição e na operacionalização de um enfoque educativo orientado pelas Necessidades Básicas de Aprendizagem (Neba), enfoque que foi articulador da Conferência Mundial sobre "Edu-

1. Agradeço a valiosa colaboração e os comentários críticos que José Luis Coraggio fez a este trabalho.

cação para Todos" (Jomtien, Tailândia, março 1990), posteriormente retomado em Promedlac IV — Quarta Reunião Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe (Quito, Equador, abril 1991).

É preciso notar duas coisas a respeito do enfoque e dos alcances deste trabalho: a) apesar da necessidade de centralizar o assunto nos "conteúdos curriculares" e de fazê-lo desde o ponto de vista da aprendizagem, é impossível não se referir ao currículo como um todo, aos conteúdos na qualidade de *que* e na qualidade de *como* (formas, métodos etc., que modificam os conteúdos e têm significado próprio) e ao ponto de vista do ensino, fazendo referência, mesmo que seja superficialmente, às Neba dos próprios docentes; b) temos nos concentrado aqui quase que exclusivamente na perspectiva do sistema educativo formal. O papel das outras instâncias que intervêm na satisfação das Neba — a família, o trabalho, a comunidade, os meios de comunicação — é um ponto-chave a ser sustentado.

2
CURRÍCULO E CONTEÚDOS CURRICULARES

Existem definições e usos diversos do termo *currículo* e, em conseqüência, do que se entenda por *conteúdos curriculares*[2]. O próprio termo *conteúdos* é usado de formas diferentes. A noção de *currículo* é reduzida, muitas vezes, à de conteúdos e estes, aos *planos e programas de estudo* (os quais, por sua vez, nem sempre estão diferenciados entre eles). Temos, além disso, a diferenciação entre *currículo explícito* e *currículo implícito* (não escrito, oculto) e entre *currículo prescrito* (desejado) e *currículo em ação* (posto em prática) e, também, o *tipo de saberes* envolvidos (saber comum, empírico, popular x saber elaborado, científico etc.) e a incorporação ou não da *forma* (métodos, enfoques, organização) como *conteúdo*.

2. No caso da atual Reforma Educativa Espanhola, considera-se *currículo* "o conjunto dos objetivos, conteúdos, métodos pedagógicos e critérios de avaliação de cada um dos níveis, etapas, ciclos, graus e modalidades do sistema educativo que regula a prática docente" (64) (63).

Muitos consideram que deveria tratar-se como currículo não somente a instrução, mas também as experiências sociais de aprendizagem vividas dentro do esquema escolar (46)*. Outros, caracterizando o meio escolar como um *âmbito de comunicação* e a educação como um *processo de comunicação*, concebem os conhecimentos transmitidos no âmbito escolar não como um "dado", mas como produto de uma construção dinâmica (a partir dos saberes de cada um) no conjunto heterogêneo de relações estabelecidas entre professores e alunos (professores-alunos, alunos-alunos) (26) (40).

Geralmente, argumenta-se em favor de incluir como *conteúdos* as *formas* de transmissão/apropriação dos conhecimentos; no entanto, na prática educativa, "a forma é conteúdo" (26). A forma (métodos, técnicas, estilos de ensino, modos de interação, organização do espaço etc) incide significativamente no como e no quanto se aprende, assim como sobre o modo de conceber o que seja o conhecimento, o ensino e a aprendizagem, tudo o que tem um peso particularmente importante na aprendizagem de procedimentos, atitudes e valores.

Dessa forma, uma definição ampla de *currículo* incluiria conteúdos e objetivos, assim como métodos e critérios de avaliação, não se limitando à instrução, abrangendo as relações e aprendizagens sociais (currículo não-escrito). Nesse contexto, os *conteúdos curriculares* seriam o conjunto de discursos (verbais e não-verbais) que entram em jogo no processo de ensino-aprendizagem, incluindo: as informações e os conhecimentos prévios que tanto os alunos quanto os professores possuem e aqueles que são construídos ao longo do processo educativo pela interação entre uns e outros; os conteúdos dos planos e programas de estudo, assim como os dos materiais curriculares e dos trabalhos de aula; os procedimentos utilizados para ensinar e aprender; a organização do espaço ocupado; o clima gerado; e o conhecimento construído resultante da interação entre todos esses elementos (26) (40).

* Os números entre parênteses correspondem às referências bibliográficas. (N.T.)

Adotar essa visão ampla de currículo e conteúdos curriculares implica não limitá-los ao chamado currículo explícito, assumir a existência do saber comum e a necessidade de incorporá-lo ao saber elaborado no processo de ensino-aprendizagem e entender, enfim, a mudança de conteúdos não somente como mudança nos planos e programas de estudo, mas no "saber escolar" e na "cultura escolar" num sentido mais amplo.

A crise da teoria do currículo e o desenvolvimento curricular

Existe um consenso por parte de especialistas e estudiosos acerca da crise da teoria clássica do currículo e da necessidade de profundas mudanças nessa teoria. Os problemas apontados são o predomínio de uma perspectiva acrítica e tecnicista no desenvolvimento curricular (problema entendido como "encontrar o único e melhor conjunto de meios para atingir os objetivos escolares previamente selecionados"), a falta de atenção para com a relação entre conhecimentos escolares e fenômenos extra-escolares, uma "teorização excessiva" separada da prática pedagógica e da aula, isto é, fatores que não têm permitido fazer do desenvolvimento curricular uma ajuda para entender e praticar o ensino (47).

Afirma-se (47) que "o campo do currículo está moribundo" e que é incapaz, com seus métodos e princípios atuais, de continuar a tarefa e contribuir significativamente para o progresso da educação. Ele requer novos princípios que dêem lugar a uma nova visão do caráter e da variedade de seus problemas. Exige métodos novos que se adaptem aos novos problemas. Requer-se um renascimento do campo do currículo. É assim que, dentro do próprio campo do currículo, vêm surgindo questionamentos e buscas que convergem para novas propostas.

Concepções curriculares

Toda concepção curricular implica sempre uma determinada proposta pedagógica (uma proposta sobre que e como se deve ensinar, aprender ou avaliar, o papel dos diferentes sujeitos em tudo isso, seus modos de se relacionar etc.) e reflete uma determinada concepção, não só do educativo, mas do social, do político, do cultural etc.

Mesmo que com diferenças, geralmente expõem-se quatro grandes tipos de ideologias curriculares (27) (48): a) a ideologia *acadêmico-escolar*, identificada com a pedagogia tradicional; b) a ideologia da *eficiência social* (vinculada à orientação chamada de "tecnologia educativa"), que entende *qualidade* da educação como *eficiência* e *eficiência* como *rendimento escolar*; c) a ideologia da *reconstrução social*, que se identifica com a teoria crítica do currículo e que associa *qualidade* com *relevância*, centrando o problema da *relevância* em torno da *demanda* que fazem os setores sociais à educação; e d) a ideologia do *estudo da criança (centrada na pessoa)*, que enfatiza a unicidade da pessoa nos processos e mudanças individuais.

Cada uma dessas tendências, isoladamente, apresenta falhas e orientações próprias a toda e qualquer simplificação. *Eficiência social* e *reconstrução social* constituem perspectivas opostas e são as duas ideologias predominantes hoje na América Latina (sendo que a da *eficiência social* é dominante). Da primeira, questiona-se o "eficientismo", pois ela é centrada na preocupação com os resultados e o rendimento escolar, entendido este como o nível de satisfação dos objetivos de aprendizagem, estabelecidos pelo próprio sistema, sem atender a que e como se aprende. Da segunda, questiona-se o idealismo e as posições acríticas que esta tende a adotar diante da demanda, assumindo essa demanda como critério de verdade (por exemplo, no que faz referência à pertinência do currículo) (27).

A elaboração do currículo e a definição dos conteúdos

O currículo e, particularmente, seus conteúdos surgem como óbvios, como "dados" inquestionáveis. O caráter opaco e encobridor do currículo se sustenta, entre outros, na falta de explicitação dos supostos, dos conflitos, das escolhas etc. que estão por trás das decisões das quais ele é resultado. Todo currículo é uma opção entre muitas possíveis. Ele responde e representa recursos ideológicos e culturais definidos, nos quais são priorizados determinados interesses, visões de mundo, grupos sociais etc., em detrimento de outros. O processo histórico por meio do qual determinados significados (matérias, áreas, conteúdos, métodos, procedimentos de avaliação etc.) chegaram a ser "aceitos" pelo conjunto social permanece oculto, e esses significados surgem como núcleos de sentido comum que estão, estiveram e estarão aí para sempre. Tudo se apresenta harmonioso, coerente e complementar: os interesses do indivíduo e da sociedade, os dos diversos grupos, o pleno desenvolvimento da pessoa e o desenvolvimento do país etc. Cabe perguntar-se até onde é possível/desejável explicitar e abrir a discussão a propósito do não-dito nas propostas curriculares.

As "fontes" do currículo

Em termos operativos, o problema central de todo currículo se coloca em relação a: seleção, organização, apresentação e seqüência do conhecimento. Na definição do que ensinar (e de como e quando ensinar e avaliar), intervêm considerações de diversos tipos, usualmente denominadas "fontes do currículo": a) considerações socioculturais (necessidades do aluno e da sociedade); b) considerações epistemológicas (traços particulares das disciplinas a ser ensinadas ou da articulação das disciplinas que contribuem para uma área de conhecimentos); c) considerações psicopedagógicas (características psico-evolutivas dos alunos e suas competências). Em outras palavras, a decisão sobre que (e

como) ensinar deve levar em conta e conciliar: o que o aluno quer e precisa, o que a sociedade quer e precisa daquele indivíduo, o que esse conhecimento particular requer para poder ser ensinado, e o que o aluno está em condições de aprender de acordo com seu próprio desenvolvimento.

As diferentes concepções curriculares organizam essas "fontes" de forma diversa e com ênfases diferentes. À concepção acadêmico-escolar tradicional é atribuída a responsabilidade de ter depositado na lógica interna das disciplinas o peso fundamental na organização do currículo. Outras correntes (isto é, reconstrucionismo social) privilegiam as necessidades do educando em termos socioculturais, econômicos, participativos etc., mas com freqüência ignoram ou desprezam os requisitos cognitivos do educando. A crítica atual à concepção tradicional tem levado a propostas que procuram descentralizar o papel direcionador das disciplinas e a privilegiar as necessidades/interesses dos alunos.

3
O PONTO DE PARTIDA: ONDE ESTAMOS?

Uma educação em "crise" e um modelo pedagógico obsoleto

O reconhecimento da "crise educativa" generalizou-se no nível internacional, identificada eminentemente como um "problema de qualidade", cuja solução é uma questão de "melhoria da qualidade". A "deterioração" associa-se, por sua vez, a uma massificação acelerada que não conseguiu conciliar quantidade e qualidade. As proposições da Promedlac IV, ao reconhecer o "esgotamento de um velho modelo educativo que cumpriu sua função mas que não mais atende todas as necessidades" (102), permitem ir além da "deterioração" e da "melhoria", assumindo a necessidade de uma mudança profunda e integral.

Dentro da perspectiva da melhoria, e na medida em que a concepção de *qualidade = eficiência* e *eficiência = rendimento escolar* — entendendo-se o último como satisfação de objetivos instrucionais (27) — é predominante, tem sido atribuído pouco

peso às questões pedagógica e curricular e, especificamente, aos conteúdos, dos quais se reclama, genericamente, "relevância"(?), "pertinência"(?), "flexibilidade"(?), "permanência"(?). *Que* e *como* se aprende, e *que* e *como* se ensina continuam sendo, em grande parte, um terreno intocado, cuja problematização é evitada tanto pela pedagogia quanto pelas análises sociológicas do aparato escolar (26). Na verdade, porém, o tema *saber* (esse "conjunto de recursos simbólicos que inclui dimensões tanto de conhecimento quanto de valores, como também habilidades instrumentais e disposições" (16)) deveria estar no centro da problemática da qualidade e da preocupação política com a educação (16) (17).

O modelo pedagógico que conhecemos e o modelo educativo correspondente se reproduzem num círculo vicioso. O padrão de transmissão/acumulação de conhecimentos determina os demais traços que reconhecemos como sendo característicos de uma "educação tradicional" (78) (96). Esse modelo pedagógico, ampla e longamente questionado, exige uma reforma profunda, tendo em vista: i) a rápida obsolescência do conhecimento, decorrente de seu crescimento desmedido e acelerado e de sua mudança qualitativa; ii) o deslocamento do aparato escolar como única oferta de educação, em face da "escola paralela" dos meios massivos e da rápida difusão da informação, possibilitada pelas novas tecnologias; e iii) as mudanças que tudo isso implica no papel do docente. O que se coloca não é somente a necessidade de revisar os conteúdos curriculares, mas também de modificar radicalmente um modelo pedagógico que é o eixo de reprodução do modelo educativo vigente.

O que foi feito no âmbito curricular na América Latina durante os últimos anos

O ponto de referência obrigatório de toda mudança é a situação de partida e suas tendências. Apoiando-nos em relatórios e estudos de alcance regional, apresentamos aqui, sinteticamente,

o estado da questão no que diz respeito a: a) as inovações curriculares introduzidas, b) a discussão e c) a pesquisa a respeito do tema em questão.

No que diz respeito às inovações curriculares, de acordo com a Unesco/Orealc (84) (101):

- Foram introduzidos elementos inovadores nos projetos curriculares e na tecnologia educativa em mais da metade dos países da região, alguns deles concebidos como reformas curriculares e outros como processos de renovação permanente. Como esforços importantes, registram-se a preparação para o ingresso ao curso primário e o predomínio de um enfoque integral no nível pré-escolar, o ensino da leitura, a introdução ao pensamento científico e aos valores da cidadania e novos sistemas de avaliação, inclusive a aprovação automática*.
- Aumentou a quantidade de pesquisas e experiências piloto acerca de novas metodologias de ensino de aritmética, leitura e escrita, tanto para crianças quanto para adultos.
- Observam-se avanços na iniciação das crianças em relação a atitudes, processos e métodos do pensamento científico, advertindo-se, no entanto, que "um grande número de países tem dificuldades para definir e pôr em prática um currículo de ciências adequado ao nível de criatividade e de desenvolvimento cognitivo da educação básica primária".
- Em quase todos os países com altas porcentagens de população indígena, estimularam-se programas de educação bilíngüe-intercultural e, inclusive, em alguns casos, essa educação foi institucionalizada, mediante a criação de departamentos especiais. Isso tudo teve como pano de fundo uma maior consciência em relação à diversidade, à problemática cultural e lingüística e à importância da língua materna como língua de instrução. Mesmo assim, esses programas continuam à margem do currículo geral, persistindo a

* Aprovação sem exame e sem recuperação. (N.T.)

dificuldade que existe no momento de conceber a interculturalidade como algo que não somente envolve a população indígena, mas também o conjunto todo da população.

- Os currículos foram atualizados com novas áreas e novos conteúdos, tais como: educação quanto aos valores e à participação do cidadão, educação ambiental, educação populacional, prevenção ao uso de drogas e à Aids, educação em saúde e nutrição, direitos humanos, educação para a paz e a compreensão internacional. Mencionam-se como problemas o tratamento multidisciplinar que esses conteúdos requerem e a precária preparação recebida pelos professores para desenvolvê-los.

Os relatórios da Unesco/Orealc, assim como as sistematizações de experiências inovadoras no âmbito rural (38), oferecem conclusões de um alto nível de generalidade. Isso impede captar as profundas disparidades que existem entre os países, no que diz respeito à inovação curricular (não somente em quantidade, mas em qualidade) — foi apontado que quase metade dos países da região estaria à margem dessas inovações —, assim como o peso que, no conjunto, têm determinadas experiências (como é o caso da *Escuela Nueva* na Colômbia e outras similares), excepcionais na região e, por isso mesmo, destacadas. De qualquer forma, as pesquisas consultadas apresentam algumas coincidências: a) a dispersão e o caráter mais bem isolado, parcial e superficial dessas modificações curriculares e pedagógicas, que não atingem de forma integral as condições que lhes poderiam garantir coerência e estabilidade; b) a fraqueza ou a ausência de sistematização e avaliação dessas modificações e experiências inovadoras, o que dificulta a sua compreensão e a utilização de seus ensinamentos em outros processos, produzindo o conhecido "partir do nada" e a repetição de erros em experiências similares; c) a fragilidade e a vulnerabilidade da inovação educativa, que freqüentemente batiza de "inovadoras", "experimentais" ou "piloto", experiências que não reúnem os requisitos indispensáveis para que possam ser classificadas como tal, ou que ficam interrompidas na metade do caminho, ou acabam sem alcançar seus objetivos e sem se difundir.

A partir do nosso próprio conhecimento da questão, poderíamos afirmar que vários países (a maioria?) da América Latina — em particular as instituições governamentais encarregadas do currículo escolar — continuam trabalhando com velhos padrões de desenvolvimento curricular, em grande parte alheios aos questionamentos e à profunda renovação que vem se dando nesse campo. A literatura produzida e utilizada por essas instituições oficiais (da forma como é depreendida a partir de relatórios, planos e programas, autores citados, conceitos utilizados etc.) é basicamente uma reprodução dos "clássicos" do currículo e de (velhas) autoridades educacionais locais. Esquemas que hoje estão totalmente fora de uso nos países desenvolvidos continuam vivos nessa região.

De alguns anos para cá, vem sendo introduzido o tema da *obsolescência curricular* e observa-se a crescente distância entre o "saber escolar" e o "saber social", assim como a lentidão do aparato escolar para absorver o avanço e a contínua retificação do conhecimento. Porém, faltam análises que permitam precisar a magnitude e a natureza dessa obsolescência nos planos e programas de estudo vigentes nos diferentes países. Fala-se, em alguns casos, de um atraso de várias décadas, sobretudo para alguns campos das ciências exatas e formais.

O ponto de partida é uma tradição de reformas curriculares muito espaçadas, realizadas com intervalos de décadas em alguns casos. As medidas foram tomadas não como uma antecipação da necessidade de mudança, mas como resposta a uma situação de evidente atraso e deterioração. A descontinuidade de governos, autoridades e políticas impediu, em muitos casos, que inovações ou projetos piloto fossem concluídos ou que fossem completadas as transformações previstas. É de se suspeitar que sejam poucos os recursos humanos qualificados nesse campo, e que boa parte dos existentes trabalhe ainda com velhos esquemas que hoje não servem.

Em geral, não foram gerados mecanismos para uma revisão periódica dos conteúdos.

Dentre as estratégias de melhoria da qualidade, tem ganho crescente importância a chamada "tecnologia educativa" e, em particular, os livros escolares. Alguns estudos demonstram que a disponibilidade dos livros escolares é um dos fatores que incidem positivamente no rendimento escolar (se bem que outros estudos não mencionam dita relação). Mesmo assim, a maior participação docente e a maior autonomia pedagógica que hoje se reivindica para os professores, resgatando seu papel técnico e profissional, contradiz essencialmente a dependência, cada vez maior, do livro escolar como resposta às suas fraquezas.

Em geral, as "soluções" para a questão curricular parecem distinguir-se pelo seu caráter superficial e esporádico. No plano dos conteúdos, as operações costumam girar em torno do simples acrescentar ou subtrair, ao invés de uma revisão global e profunda. É dessa forma que a operação "atualização" costuma consistir na adição de áreas temáticas e conteúdos novos (os chamados "temas transversais"), enquanto que as outras áreas podem permanecer intocadas, sendo inclusive contraditórias com esses novos conteúdos e provocando, portanto, problemas cada vez maiores de coerência interna desses conteúdos (sem mencionar a sobrecarga adicional que esse aglutinamento traz para os planos e os programas de estudo). Os programas sobrecarregados e a busca de pertinência/relevância podem, por sua vez, ser resolvidos com operações de "limpeza" (reduzir, ajustar, adaptar etc.). A adição, a subtração ou a modificação de conteúdos podem ser feitas de forma isolada, sem atender às mudanças que isso supostamente introduziria no nível metodológico, assim como no plano da organização e da administração escolares, e sem as indispensáveis informação e formação docentes.

Por outro lado, a fetichização dos materiais curriculares e, em particular, dos livros escolares, tem levado, em algumas ocasiões, a tentativas de "modernização" de tais materiais em substituição à modificação de planos e programas de estudo. Tal "modernização" pode consistir em sucessivas reedições "revisadas e melhoradas", que introduzem mudanças menores, em questões pontuais evidentemente desatualizadas (datas, nomes, dados) ou em questões de formato, desenho e diagramação (22).

Em suma, a reforma curricular e, em particular, a reforma nos conteúdos são aspectos muito fracos e de grande inércia na região. A própria Unesco/Orealc conclui que "na maioria dos países existem ou têm existido reformas curriculares que pretendem abordar o problema, experimentando-se inovações isoladas que não têm conseguido estabelecer uma tendência regular de renovação pedagógica", advertindo ser "provável que os processos educativos tenham carecido, até agora, de um contexto interno e externo favorável à renovação pedagógica" (101). Pode-se, então, perguntar qual é esse contexto, por que não se deu, se existe hoje e/ou se pode ser construído.

A discussão sobre as questões curricular e pedagógica

A questão curricular, parente próxima da questão pedagógica, é um dos campos menos estudados na pesquisa, nas discussões e nas práticas educativas contemporâneas. Surpreendentemente, o campo pedagógico tem tido pouco peso, inclusive na própria formação docente (50) (17).

"Os conteúdos" tendem a centralizar a disputa acerca do poder e do controle social e, ao mesmo tempo, têm sido um tabu na análise, na discussão e na prática educativas, não somente em relação aos alunos, mas também aos professores. Setores políticos, intelectuais e corporativos (a "voz política", a "voz econômica" e, inclusive, a própria "voz educativa") coincidem em um grande silêncio a respeito do problema do saber, núcleo definidor do sistema educativo (16). Por outro lado, o tema dos conteúdos aparece vinculado ao currículo explícito (planos e

programas de estudo, textos escolares) e não ao conhecimento construído e recriado na relação professor-alunos na prática pedagógica da aula (26). Esse "silêncio" é mais gritante na educação básica, pois — mesmo que marginalmente — o tema do saber tem quando menos um lugar na preocupação e na discussão em outros níveis e modalidades do sistema (educação de segundo grau, técnica, superior).

As próprias correntes críticas da educação têm se centrado na questão da reprodução dos valores e das relações, particularmente nas dimensões morais da educação escolar, no questionamento à passividade, à competitividade, ao individualismo (16). Os núcleos de questionamento à "educação tradicional" e as propostas para uma "educação alternativa" giram em torno, fundamentalmente, da relação professor-aluno, da questão metodológica, da relação escola-comunidade, e também de oposições tais como autoritarismo/democracia, autoritarismo/participação, verticalismo/horizontalismo, enquanto que os conteúdos educativos são abordados de forma colateral.

Acerca disso, verifica-se uma dupla tendência (não necessariamente contraditória). Por um lado, uma "sociologização" da forma de olhar para o educativo e, por outro, uma "metodologização" tanto do problema quanto da proposta, dentro de uma tendência que mistifica o método como sendo este o problema educativo por excelência, e que reduz o problema pedagógico a um problema metodológico (93) (26) (87). Da mesma forma, a ruptura com a educação tradicional levou algumas correntes críticas a abandonar o aparato escolar como um campo de intervenção e de reflexão, o que contribuiu para alimentar o isolamento do saber pedagógico universal (87). "Sociologismo" e "metodologismo" têm contribuído, no seu funcionamento, para descaracterizar e desviar a atenção da questão pedagógica e do saber que se transmite no aparato escolar.

Os "problemas" que, de forma mais ou menos generalizada, vêm sendo verificados nos conteúdos relacionam-se a: *uniformidade*

(identificada fundamentalmente como uma imposição do padrão cultural das classes médias e dos setores urbanos — "urbanização curricular"), vinculada por sua vez ao tema da centralização (excessiva); *falta de vinculação com a realidade*: isso alude sobretudo à adequação dos conteúdos às "motivações", aos "interesses" e às "necessidades" (sociais, culturais, produtivas etc.) dos educandos (essas necessidades se colocam ainda menos do ponto de vista cognitivo), questão particularmente enfatizada para o caso dos grupos menos favorecidos; *planos e programas de estudo sobrecarregados e sem articulação* entre os diferentes níveis do sistema; *conteúdos desatualizados* (sem chegar a especificar o que, quanto e como dessa desatualização); *segmentação do conhecimento* em áreas e matérias isoladas; o *teoricismo* e a falta de vinculação com a prática (a orientação acadêmica, o enciclopedismo etc.); *predomínio da instrução sobre a formação* (predomínio dos conteúdos "informativos" sobre os "formativos", isso vinculado à falta de integralidade na educação, ao predomínio dos métodos de memorização, ao predomínio dos resultados sobre os processos e dos conteúdos sobre os procedimentos etc.).

As buscas e propostas sobre o que fazer

Perante as observações críticas, muitas das propostas sobre o que fazer tendem a considerar os opostos como "soluções". Entre elas destacam-se: *diversificação* do currículo e, particularmente, dos conteúdos (proposta geralmente em termos regionais), insistindo-se em sua "flexibilidade" e/ou, como mecanismo operativo, na atribuição de margens de decisão na esfera comunitária ou de grupo; *descentralização*, autonomia, participação, com ênfase no nível local; *currículo integrado* (integração de diversas disciplinas) e incorporação de novas áreas e conteúdos; *currículo formativo* ao invés de instrutivo (isso adota a forma de predomínio de valores e atitudes sobre conteúdos, de processos sobre resultados); *vinculação teoria-prática, estudo-trabalho, escola-comunidade* etc.

Nesse campo (propostas curriculares, planos e programas), a homogeneidade e a repetitividade no discurso vão além das fronteiras, dos âmbitos governamentais e não-governamentais etc. O discurso educativo tem cobrado vida e estatuto próprios, recorrendo à adjetivação como principal mecanismo de identificação, tanto a respeito do tipo de educação que se pretende atingir — democrática, crítica, liberadora, participativa, humanista etc. — quanto do perfil de sujeito que será constituído — crítico, criativo, indagador, autônomo, solidário etc. Amalgamando e parafraseando aquilo que os planos e programas de estudo de diversos países propõem para o ensino primário, chegamos à conclusão de que se trata, entre outras coisas, de: fornecer uma sólida e atualizada formação científica e tecnológica, promover a criatividade e o desenvolvimento de um pensamento autônomo e crítico, fomentar o gosto pela aprendizagem e por hábitos que permitam ao indivíduo aprender por ele mesmo no contexto da educação permanente, formar pessoas abertas a todo tipo de novos conhecimentos e habilidades, com gosto e curiosidade por aprender e compreender, com capacidade para procurar, imaginar e implementar soluções inovadoras e diferentes, ao mesmo tempo que capazes de se adaptar às transformações ocorridas e que estejam interessadas na inovação científica e tecnológica etc.

A pesquisa sobre as questões curricular e pedagógica

Existe uma espécie de dúvida geral (70) (15) (27) acerca da confiabilidade e da possibilidade de generalização dos resultados da pesquisa educativa realizada na América Latina nos últimos anos. Por um lado, apontam-se deficiências nas condições e nos procedimentos de pesquisa; por outro, adverte-se sobre a heterogeneidade dos enfoques teóricos e metodológicos e dos parâmetros e instrumentos de avaliação utilizados, o que torna difícil comparar e extrair afirmações de ordem geral. As conclusões dos estudos para um mesmo tema ou variáveis investigadas são, em

muitos casos, contraditórias ou incompatíveis. A isso acrescenta-se a escassa utilização dos resultados da investigação e da informação disponível na formulação de políticas e na tomada de decisões (15). É esse o contexto a partir do qual é necessário olhar as conclusões que se seguem, resultado de diversas pesquisas.

Em geral, constata-se que são muito escassos os estudos específicos sobre o currículo, sobre como ele é considerado (por professores, pais, alunos) e como funciona na sala de aula. As análises se fazem sobretudo a partir dos textos, mais do que sobre os planos e os programas propriamente; prevalece a análise centrada nos aspectos ideológicos e chega-se, em geral, a conclusões já amplamente conhecidas. Um fato que chama particularmente a atenção é a ausência de pesquisas sobre os planos de estudo dos docentes (17). Também não se encontram trabalhos que se proponham a estudar diretamente a forma como as modificações do trabalho instrucional desenvolvido pelo professor incidem na eficácia do processo de ensino-aprendizagem (6). Por outro lado, a avaliação do rendimento é feita com base em indicadores gerais (reprovação, evasão etc.) e com base na determinação de conquistas instrucionais, que não necessariamente equivalem a conquistas cognitivas ou a progressos dos alunos em outros âmbitos. No que diz respeito ao saber dos professores, estudos realizados em diferentes países da região (6) reportam, entre outros: a falta de preparação para o ensino de matérias específicas, a falta de métodos adequados à realidade e às características dos alunos, assim como o desconhecimento de recursos metodológicos e de metodologias alternativas para lidar com crianças com dificuldades de aprendizado.

A realidade da sala de aula: o simulacro da aprendizagem

São escassos e recentes os estudos (a maior parte deles etnográficos) que se aprofundam nas relações dentro da escola e da sala de aula em particular. Esses estudos, realizados em diversos países, coincidem em mostrar pateticamente o simulacro de aprendizagem que tem lugar no sistema escolar e a falsa impressão

de "aprendizagem" que podem dar as avaliações dos rendimentos e das conquistas acadêmicas.

Tudo (ou quase tudo) aponta em direção contrária às necessidades de um aprendizado efetivo: a ênfase sobre a assimilação da forma e da estrutura abstrata ao invés do conteúdo; o papel do professor como mediador e representante do conteúdo, em face da exclusão sistemática do conhecimento e da experiência dos alunos, assim como de toda possibilidade de elaboração própria do conhecimento; o peso que tem uma série de estratégias (adivinhar, repetir, copiar, responder com termos fixos, responder em uma seqüência determinada, seguir as dicas oferecidas pelo professor etc.) no simulacro do aprendizado; a relação de exterioridade com referência ao conhecimento, que prevalece na escola; o "pensar" ou "raciocinar" reduzido à mecanização de fórmulas, exercícios e estruturas abstratas, independentemente de sua compreensão; a indiferenciação entre ensinar e aprender, tendo como pressuposto que o que é ensinado se aprende (26) (39) (25).

Seria, pois, errado julgar o estado da arte da questão a partir do discurso sobre o educativo e sobre o sistema escolar (relatórios, planos e programas, textos etc.), a partir do que "se diz" que acontece. Em última instância, o terreno onde se podem medir e definir avanços, inovações, conquistas é o terreno da sala de aula, o terreno concreto do ensino e da aprendizagem. E, nesse terreno, tudo indica que a precariedade e a inoperância de nossos sistemas educativos são muito maiores e mais sérios do que em geral se admite. Apesar de todas as tentativas de reforma e das medidas que foram tomadas para melhorar a situação educativa, a escola tradicional continua ativa em suas manifestações mais atrasadas. Alguém afirma que "a julgar pela observação direta do que se passa na sala de aula, o avanço é quase nulo nos últimos 40 anos" (34). Inclusive, os resultados acadêmicos dos alunos, nos termos em que o próprio sistema os formula, deixam muito a desejar. Estudos realizados nos últimos anos em diferentes países (isto é, Argentina, México, Costa Rica, Equador, Uruguai), a respeito dos

níveis de rendimento escolar (particularmente em leitura e escrita e matemática), mostram que os esforços empreendidos apenas têm servido para se alcançar a metade ou menos do programado (54) (11) (52).

As pesquisas mostram a relevância que os aspectos intra-escolares têm no fracasso ou no sucesso escolar e a existência de uma margem ampla de ação nesse campo, além dos fatores condicionantes de ordem extra-escolar (situação socioeconômica, cultural, nutricional, dos alunos e de suas famílias) que tradicionalmente têm servido como explicação (e como justificativa) para a inoperância do sistema, assim como de seus tratamentos e rendimentos socialmente diferenciados. Hoje sabemos que a possibilidade de uma melhoria substancial na educação tem como condição uma revisão, também substancial, dos processos e das práticas que ocorrem no interior do sistema. A tendência a negar a verdadeira magnitude do índice de reprovação e a superestimar, em contrapartida, a magnitude do índice de evasão poderia ter a ver com a percepção dos fatores que estão por trás de uma (evasão) e da outra (reprovação), na medida em que a segunda refere-se mais claramente a problemas de eficiência interna do sistema, nos quais torna-se mais difícil buscar culpas e responsabilidades alheias.

4
DILEMAS SURGIDOS EM TORNO DA DEFINIÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES

No âmbito do currículo e do desenvolvimento curricular tem se colocado um conjunto de questões, geralmente concebidas como alternativas entre opções opostas: exaustividade/seletividade, homogeneidade/diferenciação, centralização/descentralização, compartimentação/integração do conhecimento, currículo instrutivo/formativo, o universal/o particular, saber comum/elaborado etc. Essas questões, vigentes na região, tornam-se freqüentemente falsos problemas, tratando-se mais de uma questão de ênfase e de dosagens, assim como da possibilidade de articular diversas alternativas.

Exaustividade/seletividade (o geral e o especializado)

A dicotomia clássica entre quantidade e qualidade se expressa, no plano dos conteúdos, como uma oposição entre *exaustividade* e *seletividade*. Essa tensão adquire uma importância crescente devido também à crescente quantidade de informação a

ser conhecida e processada. Em face de tudo o que é preciso saber, várias soluções têm sido apontadas: a) sobrecarregar os programas de estudo, b) prolongar o tempo de escolaridade, c) tornar o ensino mais especializado. As três propostas estão, de fato, presentes na recente trajetória educativa da América Latina. A segunda é sugerida especificamente nas propostas da Tailândia e vem ganhando um renovado impulso dentro e fora da região (vários países estão se propondo a prolongar o ensino básico, ou já o estão fazendo). O congestionamento dos programas de estudo é amplamente reconhecido e questionado. Por outro lado, a ênfase na especialização começou a ser drasticamente revista.

A concepção de educação e de aprendizagem tem excedido à escolarização, as fontes de saber têm se multiplicado e se diversificado. Aceitar a impossibilidade de ensinar e aprender tudo, e de fazê-lo dentro dos limites e dos espaços de um sistema educativo formal, exige redimensionar o seu papel, redefinir o papel docente, enfatizar o *aprender a aprender*, a necessidade de uma *educação permanente*, flexível, versátil. O velho modelo de acumulação de conhecimentos precisa dar lugar a um ensino que assegure a aquisição dos mecanismos e dos métodos que possibilitem a descoberta, a seleção e a utilização de novos conhecimentos (1) (97). Pode até ser que isso já seja reconhecido no âmbito teórico e se manifeste no nível discursivo, porém ainda não foi assumido na prática educativa na América Latina.

Hoje existe — na esfera mundial — uma clara tendência a reverter a importância atribuída à especialização, privilegiando uma *educação básica e uma cultura geral sólidas*. Entre as principais razões para uma tal reconsideração estão: a) os problemas e os fracassos dela decorrentes (escolha precoce demais, orientação excessivamente prática, ensino de conhecimentos que se tornam rapidamente obsoletos) (1); b) as necessidades do futuro, que não requerem especialização, mas versatilidade, harmonia entre uma formação especializada e um saber geral — o único capaz de

assegurar a assimilação de novos conhecimentos e a capacidade de auto-aprendizagem (97).

O modelo exaustivo-acumulativo é incompatível com as necessidades do aprendizado, que supõe tempo, não digestão apressada. (No modelo vigente, "cumprir com os planos e os programas" substitui o objetivo do aprendizado). Assegurar a compreensão e o aprendizado pressupõe renunciar a uma exaustividade impossível de ser alcançada, ensinar aos alunos a discriminar e a organizar a informação, enfatizar — na própria formação docente — o domínio de critérios para conseguir selecionar, dentro do conjunto de possibilidades, o que é pertinente e o que é prioritário.

Em face da necessidade de selecionar e priorizar, a opção parece residir entre "muito, superficialmente" ou "pouco, em profundidade". Esta última é a que, de fato, propõem alguns para o ensino da ciência (97).

Homogeneidade/diferenciação
(Currículo único e currículos diferenciados)

Assistimos a um forte questionamento da tradição homogeneizadora que prevaleceu no projeto curricular. Nota-se que as políticas educativas homogeneizadoras acentuaram mais as diferenças, ao negar a diversidade e os pontos de partida desiguais dos que aprendem. Em face disso propõe-se agora a diferenciação, aliada a uma série de elementos afins: descentralização, desconcentração, autonomia, autogestão, retorno ao local, valorização do "próprio" etc. Não obstante, nem o currículo único tem o peso negativo que lhe é atribuído, nem a diversificação oferece, por si só, garantias para superar os problemas existentes. Uma coisa parece certa: em virtude dos grandes desequilíbrios que caracterizam a América Latina, a opção homogêneo/diversificado tem nos

mostrado até hoje "os defeitos de ambos os sistemas mas nenhuma de suas virtudes" (91).

A distinção entre *currículo único* (nacional, homogêneo) e *currículos diferenciados* (locais, setoriais) é centrada na problemática dos conteúdos, e está relacionada ao tema de sua "pertinência" e "relevância". Propõem-se — e foram implementados em alguns países — *currículos* (parcialmente) *diversificados*, a fim de responder a necessidades, também diferenciadas, de caráter regional, social, cultural, étnico, lingüístico etc. A diversificação tem adotado diversas estratégias: possibilitar aos docentes a introdução de modificações nos programas, conforme as necessidades de cada contexto e de cada sala de aula, incorporar nos textos um mecanismo *ad hoc* para fazer adaptações, ou também estabelecer cotas ou porcentagens de decisão sobre o currículo no nível local. Em alguns países com população indígena, projetou-se um currículo diferenciado para a sua educação. Em vários países — sobretudo no âmbito não-governamental —, foram criados programas especificamente para mulheres. Começaram a surgir também programas diferenciados para grupos de idade definidos, particularmente para jovens, assim como para deficientes.

Até que ponto essas tentativas de diversificação funcionaram como o esperado e até que ponto a flexibilização/adaptação dos conteúdos tem contribuído para melhorar a qualidade do processo educativo, a pertinência dos conteúdos, os resultados do aprendizado etc. é um assunto ainda pouco investigado e ainda é pouco o que se pode concluir a respeito.[3]

3. Há um exemplo que pode ser útil neste sentido: a *Escuela Nova* e suas Guias de auto-aprendizado. Apesar de que as guias incluem expressamente um mecanismo de adaptação dos conteúdos à realidade das crianças e do meio (mesmo que com critérios e em âmbitos muito restritos, limitados à possibilidade de modificar termos, atividades e materiais nelas propostos), e de que a formação inicial dos docentes inclui um módulo específico sobre como realizar tais adaptações, são poucos os professores que as colocam em prática (95).

A necessidade de diversificação se coloca, particularmente, partindo do ponto de vista dos setores inferiorizados (pobres, rurais e urbano-marginais, indígenas, mulheres, jovens e adultos, deficientes etc.), que são os que se vêem submetidos aos ditames de um currículo homogêneo, pensado a partir da óptica dos setores médios e da realidade urbana. A falta de pertinência e relevância dos conteúdos seria, segundo mostram as avaliações do rendimento escolar, um fator que incide negativamente nesse rendimento. É em decorrência disso que a reivindicação de uma "discriminação positiva" tem exigido uma atenção cada vez maior para o âmbito desses setores marginalizados, cujas desvantagens extra-escolares se acentuam no contexto de uma cultura escolar que difere substancialmente de sua cultura cotidiana e que exige deles aprendizados adicionais. "O fracasso no desempenho dos alunos de origem popular consistiria, a partir desse ponto de vista, não um fracasso na assimilação de saberes universais, mas de saberes alheios à sua cultura de origem" (90).

Algumas das propostas elaboradas para encaminhar essa discriminação positiva no plano curricular fazem alusão, entre outros aspectos, a: começar pelo reconhecimento de que o ponto de partida difere dos setores médios, ampliar o prazo para se atingir os objetivos do ensino básico, incorporar como conteúdos explícitos as normas de convivência escolar, familiarizar as crianças com os conceitos que as crianças da classe média trazem à escola, isso tudo mediante propostas específicas de formação docente (isto é, enfatizar o conhecimento e a compreensão da cultura popular e dar especial atenção à formação pedagógica dos docentes do primeiro ano básico em locais pobres) (36).

Possibilidades e limites da diferenciação

A diferenciação é justificada? Em que âmbitos e até onde ela é válida, pensada a partir da óptica do sistema educativo formal e dos conteúdos curriculares? Uma vez colocado o tema da diversi-

dade, ele pode não ter limite, chegando no nível do indivíduo e sua unicidade. A diversidade coloca-se usualmente em relação com a idade (basicamente criança/adulto) e com categorias território-espaciais (região, zona, localidade). Dentro da última categoria, tem-se trabalhado a diferenciação urbano/rural (hoje em processo de redefinição e subdividida por enquanto em urbano e urbano-marginal). A diferenciação de ordem etnolingüística e cultural é mais recente, assim como a diferenciação homem/mulher. No entanto, a discriminação dos jovens como um grupo específico nesta região não é muito concreta. Falta ainda analisar em que consistiria a especificidade de uma proposta curricular (e de conteúdos) para as populações indígenas, para as mulheres (tem se avançado pouco na fundamentação de uma "pedagogia de gênero") e para os jovens. É preciso fazer também distinções no interior desses grupos, particularmente dos setores indígenas, que são muito diferenciados internamente.

Enquanto colocada como um problema de política educativa nacional, *a diversidade deve necessariamente contemplar as necessidades de todos os grupos e setores da nação* (indígenas e não-indígenas, baixos, médios e altos, e não, por exemplo, unicamente os "setores pobres"). De fato, a diferenciação entre alunos ricos e pobres (isto é, educação privada e pública) tem um importante componente de diversificação curricular, que corresponde não aos planos e programas, mas à prática docente (os estudos mostram que, em cada caso, existem comportamentos diferenciados por parte dos docentes), à qualidade dos textos escolares (existem critérios diferentes na elaboração destes para a educação pública e a privada (74)), à disponibilidade de outros materiais curriculares etc.

Em geral, o reconhecimento da necessidade de diferenciação se apóia no reconhecimento da existência de uma determinada base comum, colocada — entre outros aspectos — como um direito de igualdade na distribuição do serviço educativo, assim como um requisito para a unidade e a integração

nacionais.[4] No entanto, enquanto o acesso a uma base comum de conhecimentos, valores e habilidades pode ser válido para sociedades altamente homogêneas, pode colocar-se como uma interrogação em sociedades muito heterogêneas do ponto de vista étnico e cultural, como é o caso de vários países latino-americanos. Em relação a isso, expõe-se a necessidade de mecanismos de conciliação, que permitam "estabelecer um acordo básico sobre as regras do jogo, de convivência e de respeito mútuo. Nesse contexto, o papel do Estado se definiria antes pelo seu estímulo à vigência de valores e formas organizacionais, que reflitam esse acordo básico, do que pela imposição de um padrão ou modelo cultural determinado" (90). Quais seriam e como se definiriam esses valores e essas formas organizacionais básicas ficam, em todo caso, como perguntas em aberto.

Além do âmbito nacional, a diversificação produz efeitos no âmbito mundial, onde está colocada, de fato, uma diferenciação entre países no que diz respeito ao currículo e aos conteúdos curriculares. Enquanto em alguns países o acesso à ciência, à tecnologia, à informática, ao uso extenso dos computadores etc. é visto como uma parte consubstancial da satisfação das Neba de seus cidadãos, em outros isso tudo é relativo.

Currículo fechado, semi-aberto ou aberto

A reflexão sobre a diversidade traz consigo a reflexão acerca do caráter aberto ou fechado do currículo. Tendo este último prevalecido, hoje coloca-se a necessidade de um *currículo semi-aberto* ou *aberto* ("flexível"), que estabeleça um padrão e as linhas gerais de referência, deixando margem para inovações e adaptações de acordo com cada realidade e necessidades específicas. Num currículo aberto, as instâncias centrais contribuem com princípios

4. Esse é o caso, concretamente, do contexto europeu, onde foi implantado um movimento em favor de currículos comuns ou "troncos comuns" (97).

metodológicos de caráter geral, ficando os métodos de ensino, em grande medida, sob a responsabilidade do professor.

Uma das modalidades adotadas a esse respeito vem sendo a que é pensada em termos de âmbitos de competência e cotas de decisão: quanto ou qual porcentagem do currículo define-se na esfera central, quanto no nível intermediário ou local. Não obstante, essa tentativa de "diversificação" não parece solucionar completamente o problema, na medida em que isso implica que uma parte (considerável) do currículo continua sendo uma proposta fechada, e que a margem de flexibilidade está limitada a uma (pequena) parte do mesmo. Por enquanto, persiste o problema de fundo: quem define, e como, esses "mínimos nacionais", "troncos comuns", "aprendizados comuns" etc. Em todo caso, o que se coloca é que para que uma proposta desse tipo funcione, é preciso: a) delimitar com clareza os âmbitos de competência das diferentes instâncias, e b) optar por um currículo flexível e aberto, que estabeleça com caráter prescritivo apenas aqueles conteúdos e valores amplamente compartilhados pelo conjunto da sociedade. (As perguntas continuam sendo: quais são esses conteúdos e valores amplamente compartilhados?; quem os define e como?).

O difícil equilíbrio entre *prescrição* e *abertura* freqüentemente oferece uma visão antagônica de uma relação que, em princípio, não teria razão de existir. Na literatura (e, sobretudo, nas discussões) sobre as reformas curriculares identificam-se duas reinvindicações recorrentes: enquanto uns pedem maior abertura e flexibilidade no currículo, outros questionam (no mesmo currículo) a sua excessiva generalidade, além de reclamarem orientações mais específicas para o professor. Em todo caso, no eixo que vai da *prescrição* à *abertura,* existem múltiplas posições intermediárias, refletindo, cada uma delas, concepções diferentes do que seja o desenvolvimento curricular e a própria educação.

O caráter de "aberto" ou "fechado" é geralmente colocado em termos de uma necessidade de adaptação à realidade e às

necessidades do aluno, mas havendo ainda a possibilidade de se colocar o problema a partir de outros ângulos: a) em termos da diversidade dos professores, em cujas mãos recaem finalmente o funcionamento e as decisões importantes sobre que e como ensinar; b) em termos da própria concepção de currículo. Este pode ser considerado como um pacote fechado, ou também como uma ferramenta de formação e pesquisa para o professorado. Dentro da concepção de educação "como um problema a ser pesquisado", há quem conceba o currículo como "um conjunto de hipóteses de trabalho e de propostas de ação didática para experimentar, investigar e desenvolver na prática educativa", como um processo dinâmico e aberto, no qual se produz, ao mesmo tempo, a formação e o aprimoramento do professor (40). O desejável é uma estratégia de desenvolvimento curricular que possibilite uma grande margem de intervenção aos professores, pois o currículo é o meio por intermédio do qual podem apreender a sua arte e a natureza dos conhecimentos que ensinam (20).

Esses dois pontos, de fato, trazem à tona uma visão substancialmente diferente da problemática do aberto ou fechado no currículo. Não se trata somente de que os docentes tenham um espaço de decisão quanto aos conteúdos curriculares, mas de que o próprio currículo seja formativo, quer dizer, uma ferramenta de formação na prática docente (13).

Possibilidades e limites da homogeneidade

A ênfase na diversidade pode agora impedir a identificação do que há de comum. Se for possível separar o "homogêneo" do "centralizado" e do "hierárquico", a homogeneidade não precisa ser imposta nem forçada, mas pode ser colocada como um parâmetro de unidade para identificar, no seu interior, a diversidade.

Freqüentemente, as queixas referentes à diversificação advêm de visões baseadas mais em posições ideológicas do que pedagógicas.

Na medida em que a tendência é considerar *os conteúdos* como o terreno por excelência da instrução, da formação, da conscientização etc.; que *os conteúdos* são considerados como alguma coisa estática para ser transmitida ao invés de para ser construída; que *os conteúdos* são identificados eminentemente com o que está escrito (currículo explícito), com aquilo que é textualmente expresso em planos e programas e livros escolares; e que existe uma dependência e uma sacralização pronunciadas a respeito do escrito, torna-se difícil compreender e aceitar que aquilo que está escrito pode ser interpretado, modificado e usado de formas muito diferentes, de acordo com cada realidade e cada contexto, e que a "diversidade", portanto, deve e pode se dar no processo concreto de ensino-aprendizagem, no trabalho oral com os conteúdos, na interação entre professores e alunos etc. O que freqüentemente se coloca como "diversidade" alude, assim, a uma diversidade que quer se ver plasmada (escrita) em planos e programas e textos, em vez de uma diversidade a ser construída em cada situação concreta. De fato, constatamos que, ainda dentro de esquemas curriculares supostamente prescritivos e fechados, existem amplas margens para a inovação, que não são utilizadas. A existência de experiências inovadoras no plano curricular, desenvolvidas no âmbito dos planos e dos programas oficiais, mostra de fato essa possibilidade (96).

Centralização/descentralização

O tema do homogêneo/diferenciado aparece usualmente de mãos dadas com o tema centralização/descentralização. O homogêneo associa-se ao centralizado, e o diversificado, ao descentralizado. Será que a descentralização, por si só, garante uma diversificação adequada? Que condições requer uma descentralização para assegurar uma diversificação adequada do currículo?

O tema centralização/descentralização remete, em última análise, à pergunta: quem elabora o currículo e define os conteúdos? Reconhecendo-se o fracasso dos grandes projetos curriculares elaborados nos anos 50 ou 60 por especialistas, com grande teor científico, mas sem atenção para o contexto no qual deveriam ser aplicados, a tendência atual pareceria encaminhar-se para o lado oposto. Os questionados "tecnologismo" e "elitismo" desse modelo estariam dando lugar a uma tendência de caráter espontâneo e voltada para as bases, que defende uma forte ingerência das características locais, com a participação popular etc., na definição do currículo, minimizando-se o papel dos técnicos e dos especialistas. Posturas mais equânimes insistem na necessidade de uma integração entre especialistas e professores, entre as instâncias de produção e reprodução do saber.

Do ponto de vista da distribuição de competências, distinguem-se três estratégias de desenvolvimento curricular (20): a) desenvolvimento do centro para a periferia (a opção mais comum e mais centralizada); b) desenvolvimento curricular em colaboração (opção intermediária na qual o professorado intervém e adquire um nível de competência no assunto); c) inovação centrada na escola (opção com maior nível de autonomia do professorado).

Experiências práticas mostram que a descentralização não resolve por si mesma a adequação dos conteúdos às realidades locais e às necessidades dos alunos. Tentativas de descentralização (regional, local) na elaboração de materiais didáticos, no âmbito do sistema formal, tiveram de ser revertidas em face da presença de esquemas ainda mais rígidos, prescritivos e formais do que aqueles propostos no nível central. Mais de uma vez, no campo da educação e da comunicação popular, foi assumido que "o popular" de um determinado programa ou material não advém do fato de que sejam os próprios setores populares os que o projetem e elaborem (56) (93). Estudos etnográficos de observação em sala de aula revelam que a pertinência dos conteúdos — no sentido da proximidade destes à realidade e aos interesses dos alunos — não é suficiente para garantir a compreensão e o aprendizado. O quando e o como se ensina resultam determinantes, pois a incompreensão e a dificuldade para aprender podem ser prove-

nientes de outras esferas (inadequação dos conhecimentos às possibilidades cognitivas dos alunos, grau de formalidade com o qual se apresenta a aprendizagem, falta de tempo disponível para uma elaboração própria etc.) (25) (26).

A descentralização pressupõe autonomia, e autonomia pressupõe uma formação e uma profissionalização docentes. Descentralização curricular pressupõe, no final das contas, determinadas condições que não são dadas e que precisam ser criadas. Foi corretamente apontado que uma descentralização curricular, um currículo flexível e aberto, pode e costuma ser, em primeiro lugar, um grande negócio para os produtores de textos escolares. O espaço deixado à autonomia, à abertura e à diversificação pode ser preenchido por uma proliferação de materiais destinados a "resolver" o problema dos professores. Daí que se coloque a necessidade de levar em conta a política de produção de livros escolares em qualquer reforma curricular.

Com a finalidade de facilitar a participação do professorado, coloca-se a importância dos "materiais e instâncias intermediários" como um elo de ligação entre o nível central (prescritividade administrativa) e o nível local (autonomia docente). A situação de partida (um modelo curricular centralizado, fechado e hierárquico) somente pode ser "modificada progressivamente mediante o fortalecimento de um *tecido educativo intermediário* que funcione, a curto e médio prazo como um nível de concretização curricular formalmente definível" (71). Isso implica uma coordenação a partir do plano global, orientando a produção de materiais intermediários, com a finalidade de evitar cair em reducionismos localistas.

A adoção de estratégias diferenciadas
de desenvolvimento curricular

Em face da dicotomia centralização/descentralização, se recomenda (20) considerar as diferentes estratégias de desenvolvimento curricular como um conjunto de alternativas para escolher e/ou combinar de acordo com cada situação, dependendo do que se quer e do que se pode e visando atingir um modelo cada vez mais autônomo e participativo. Parece claro, em todo caso, que uma renovação profunda requer uma estratégia participativa, com grande margem de intervenção dos professores. Uma estratégia participativa é mais complexa e de maior prazo, por isso exige ser construída ao longo do caminho, ao invés de ser colocada como uma meta inicial.

Compartimentação/integração dos conteúdos

O modelo curricular que conhecemos baseia-se em disciplinas, com uma acentuada segmentação entre elas; isso impõe uma lógica particular ao currículo, à formação docente, à organização escolar etc. O aparato escolar, com sua visão unidimensional e rígida, tendeu a enquadrar o conhecimento em compartimentos estanques, em horas-aula, matérias e professores donos absolutos dessas matérias. (Dessa forma, por exemplo, corresponde à aula de educação artística e ao professor dessa matéria promover a expressividade, a criatividade, a sensibilidade estética, e não — como corresponderia — a todas as áreas. Da mesma forma, a "resolução de problemas" não é exclusiva da matemática, nem a compreensão de leitura é monopólio da área de linguagem).

Em face dessa rígida compartimentação disciplinar, surge a proposta da interdisciplinariedade e a adoção de enfoques curriculares integrados etc., fortalecidas nos últimos anos. Ao argumento já conhecido de que a realidade é uma unidade integrada, acrescenta-se uma tendência objetiva atual que visa à integração das ciências.

Rejeitando o predomínio da matéria e da lógica disciplinar como critério organizador do currículo, levantaram-se posturas que privilegiam atualmente outros critérios (características cognitivas do aluno, especificidades da realidade local, necessidades expressas pelos educandos etc.) ou que, inclusive, propõem o abandono das disciplinas. Em outros casos, tentou-se passar da estruturação clássica em matérias para uma estruturação por *áreas*.

A rejeição às disciplinas advém freqüentemente de erros no próprio desenho e na programação curricular (isto é, transferir mecanicamente o saber científico para os conteúdos didáticos, sem as mediações correspondentes; confundir na programação aquilo que serve como orientação para o professor — um desenvolvimento conceitual, um esquema, um organograma etc. — com um conteúdo de ensino para os alunos etc.), assim como de abordagens erradas do que seja o caráter disciplinar, tanto na concepção quanto na prática do ensino escolar (29), abordagens usualmente caracterizadas por enfoques fechados, dogmáticos, estáticos. No entanto, um enfoque disciplinar pode ser tratado desde uma perspectiva ao mesmo tempo globalizadora e analítica, que considere a totalidade e se concentre simultaneamente em aspectos específicos; de qualquer maneira, na ausência de mudanças substanciais, um currículo integrado pode ser aplicado de forma rígida e parcelada, recaindo em visões atomizadas e empiristas da realidade.

Propostas e experiências de integração curricular — sobretudo provenientes da educação de adultos e da educação indígena — mostram possibilidades interessantes de articulação em torno de eixos temáticos (direitos humanos, saúde, trabalho, produção, participação popular), organizados em duas áreas básicas: linguagem e matemática. No caso da educação intercultural indígena, a natureza foi sugerida como eixo para organizar o ensino da ciência, pela sua proximidade com tal cultura (66). A adoção de novas e diversas estratégias de ensino pode contribuir para derrubar muitos dos muros rígidos construídos em torno das disciplinas. As

estratégias de aprendizado memorístico começaram a ceder, dando lugar a novas estratégias (de assimilação, por descoberta própria, por meio da discussão etc.), e, sobretudo, à aceitação da necessidade de combiná-las (29) (7).

Outras formas de abordar a interdisciplinariedade

Uma forma radicalmente diferente de abordar o disciplinar/interdisciplinar é atualmente considerada na reforma educativa italiana. Nos novos programas da escola primária (aplicados desde 1985) atribui-se grande importância ao valor de cada disciplina, considerando que uma organização disciplinar do currículo não é necessariamente nociva nem contrária ao desenvolvimento integral da pessoa, e que a integralidade deve ser conseguida harmonizando-se as experiências de todos e os pontos de vista diferentes. O eixo dessa visão consiste em abandonar não a disciplina, mas o professor único: a reforma contempla a designação de três professores por sala de aula e um trabalho conjunto de planificação e avaliação, que vem revolucionar o papel do professor e, conseqüentemente, a formação docente, assim como a estrutura, a organização e a gestão escolares (3).

Currículo instrutivo/currículo formativo

A "educação tradicional" foi questionada por ter-se centrado na *instrução*, ao invés da *formação* das pessoas. Em outros termos: pela primazia dos "conteúdos informativos" sobre os "conteúdos formativos" e/ou a primazia dos *conhecimentos* sobre o desenvolvimento de *atitudes* e *valores*. Não obstante, é preciso revisar essa oposição entre o "formativo" e o "instrutivo", assim como a afirmação a respeito do peso atribuído no âmbito do sistema escolar aos conhecimentos, em detrimento dos valores e das atitudes.

Instrução e *formação* não têm por que ser excludentes. O instrutivo faz parte do formativo. O formativo não tem por que se fazer em detrimento do instrutivo. Dessa oposição alimentaram-se várias correntes críticas da educação, chegando a posições extremas de negação do instrutivo, associando instrutivo com tradicional etc. Verdadeiras correntes antiinstrucionais se desenvolveram na América Latina, e isso levou inclusive à negação do caráter intencional e diretivo próprio da educação (93). A oposição instrução/formação foi expressa também na rejeição total aos métodos expositivos de ensino, associando-se instrução com estratégias expositivas e formação com estratégias não-expositivas. Dada a tradição memorística do sistema formal, chegou-se a associar *conteúdo* com *memória*, *conteúdos informativos* com *métodos memorísticos*. No entanto, podem-se transmitir conteúdos informativos com métodos de descoberta ou de recepção significativa (7).

A própria afirmação corrente a propósito do peso que o sistema escolar atribui aos conteúdos está sendo questionada. Outras análises mostram que a escola nunca privilegiou nem conhecimentos, nem capacidades cognitivas e intelectuais (e seu fracasso nesses âmbitos seria uma prova disso), mas que serviu, principalmente, para a transmissão de valores (isto é, os conhecimentos se apresentam apoiados na autoridade de quem os transmite e é muito mais importante o respeito dessa autoridade do que o próprio conhecimento), sendo muito recente a incorporação de mais conteúdos de tipo intelectual e cognitivo (21).

O "formativo" na perspectiva dos professores

Já foi dito que o "formativo" de um currículo pode e deve ser visto não unicamente na perspectiva do aluno, mas também na perspectiva do professor. Na medida em que, na educação tradicional, o aluno foi caracterizado como o único que aprende, não foi possível pensar na possibilidade de um currículo no qual e por meio do qual aprendem também os professores. Assumir esse papel formativo do currículo, em relação aos professores, parece indispensável dentro de uma nova proposta curricular que, focalizando a atenção no aprendizado, deve necessariamente incluir o professor como sujeito de aprendizagem.

O particular/o universal (tradição versus modernização)

A tensão entre o particular e o universal, presente sob muitas formas na elaboração de um currículo e na discussão curricular, adota diferentes dimensões: tradição/modernização, o "desejado"/o "imposto" (necessidades individuais/necessidades sistêmicas, fins estabelecidos a partir da própria experiência/fins estabelecidos de fora, necessidades do aluno/exigências da conceitualização científica etc.), o universal/o particular, o concreto/o abstrato, o imediato/o mediato etc.

A opção entre *tradição* e *modernização* foi colocada como uma característica dos países em desenvolvimento (97). Em todo caso, a tensão real é colocada, em última instância, entre a preservação e a mudança, e isso inclui diferentes enfoques e posições em face da "identidade cultural", que abrangem desde o seu resgate pleno até a sua própria negação e a modernização a qualquer custo.

Diversos autores concordam em destacar a crescente importância atribuída, na América Latina, à questão cultural e às mudanças que estão ocorrendo nesse terreno. A tendência autóctone predominante — vinculada à recuperação da tradição (como oposta à modernidade), à visão de uma "identidade passiva" e estática derivada do passado — estaria dando lugar a outra mais pluricultural — entendida como reforço e valoração do diferente (e que daí resultaria numa visão intercultural) — que vá além, recolhendo e alimentando a síntese. Estaríamos presenciando um trânsito positivo da "ideologia" para a "cultura", revelador em si mesmo de uma mudança significativa (que, entre outros aspectos, incorpora a dimensão da vida cotidiana), no que diz respeito ao questionamento à dicotomia entre cultura dominante (hegemônica) e cultura dominada,

ao abandono da lente estática e autoctonista, que oferece uma concepção particular do que sejam a cultura popular e o popular, considerando não somente o que precisa ser conservado, mas também o que precisa mudar. Isso tudo estaria repercutindo, no plano da educação, em visões superadoras dessa velha dicotomia entre tradição/conservação/recuperação e modernidade/transformação (87).

Apesar de esta ser, possivelmente, uma tendência válida, é enorme o peso que continuam tendo na região — e em determinados países e setores — os valores tradicionais, que têm precisamente no sistema escolar uma de suas bases de sustentação. Não obstante, recentemente, ele começou a ser questionado pela sua ineficácia para garantir tanto a reprodução dos valores tradicionais e a cultura popular, quanto a dos valores da cultura científico-técnica moderna (90). Em todo caso, como costuma ser colocado, tradição e modernidade não deveriam ser vistas como contraditórias, mas como um duplo desafio: "por um lado, recuperar a pertinência cultural através da diversificação nos pontos de partida da aprendizagem; por outro, recuperar a capacidade de inovação e transformação que define a cultura científico-técnica contemporânea. A pertinência cultural sem o acesso à ciência pode acabar num isolamento que consolide o atraso e a dependência. A incorporação da ciência e da tecnologia, sem a base de um núcleo endógeno forte, provocaria um mero 'enclave' cultural ou, em termos massivos, constituiria um empreendimento fadado ao fracasso" (90).

O sentido da "pertinência"

Exige-se dos conteúdos (maior) *pertinência*. Para alguns, a pertinência se refere ao mundo imediato e à realidade concreta do educando (81) (82). Mas pode-se entender a *pertinência* a partir de uma perspectiva mais ampla, que vai além da realidade e dos interesses imediatos, das necessidades sentidas, da demanda expressa. De fato, "a realidade" ou "o mundo" do sujeito não se

refere unicamente a seu contexto imediato, ao concreto, o funcional, o próximo, mas "está atravessado por toda a gama do abstrato e do concreto, do imediato e do longínquo" (26). Além disso, o sentido de pertinência aplica-se não somente às necessidades individuais, mas também às necessidades sistêmicas, as quais são colocadas desde fora do sujeito e sua realidade imediata. Supõe-se, dessa forma, que a educação não se deve limitar a responder a necessidades e interesses, mas contribuir para abrir o caminho para novas necessidades e interesses. Um objetivo fundamental do aprendizado científico é precisamente a modificação dos esquemas de conhecimento de quem aprende, estendendo sua experiência tão longe quanto possível dentro da esfera do cotidiano, de tal forma que, mediante a apropriação do saber científico, possa compreender e controlar seu corpo e seu meio socionatural (29).

O próprio ponto de vista pedagógico exige ampliar a perspectiva. Como se pode advertir, não somente os temas próximos, mas também os temas exóticos, desconhecidos, intrigam os alunos, parecendo-lhes particularmente atrativos e sendo, portanto, chaves para a motivação e a aprendizagem (23). Conforme se sabe, um dos traços da personalidade criativa — cujo desenvolvimento é sempre visado no currículo — é a capacidade de estabelecer associações remotas entre elementos que aparentemente nada têm a ver entre eles, e que estão muito além do raio imediato de percepção e ação do sujeito (72). Por outro lado, como foi apontado, a "pertinência" do conhecimento (a existência de uma forma de *conhecimento situacional*) não garante, por si só, um aprendizado eficaz, na ausência de modificações na forma de ensinar (26). Do mesmo modo, a ênfase na "situação vivencial" e na "capacidade de elaboração do aluno" pode dissociar-se de qualquer possibilidade de visar ao conhecimento, ficando na simples reprodução o conhecimento inicial.

Saber comum/saber elaborado[5]

A escola tem negado sistematicamente a possibilidade de aprendizado fora dela e, portanto, o conhecimento gerado à margem das salas de aula e da instrução formal. O "saber comum" (que tanto alunos quanto professores possuem) não somente não é reconhecido, mas também rejeitado. Não obstante, todo currículo deve enfrentar o desafio de contrastar e articular ambos os saberes.

Neste, como em outros campos, tendeu-se à polarização: desde o sistema escolar se tem negado e estigmatizado o "saber comum", apresentando-se o saber escolar como *o saber* verdadeiro, inquestionável e universal; desde as posições críticas contrárias à escola idealizou-se o "saber comum" (sobretudo o chamado "saber popular") e desvalorizou-se o "saber elaborado", ao ponto que adjetivos tais como "científico", "acadêmico", "teórico" passaram a ter uma conotação negativa.

A articulação entre ambos os saberes é complexa, tanto no nível conceitual como no pedagógico. Legitimar curricularmente o primeiro passa por legitimá-lo socialmente. Seu modo de articulação não é fácil de resolver nem está totalmente trabalhado, falando-se em "relação", "encontro", "intercâmbio", "complementariedade", "superação", "enriquecimento mútuo", "reforço mútuo" etc. Para alguns, o problema é apresentado em termos de "como se coloca um saber do lado de outro para que se integrem e se complementem, e não se imponham um ao outro hegemonicamente" (57). Para outros, o "saber comum" é definitivamente um saber-ponto de partida a se ter em conta, para se superar, considerando-se a aprendizagem como um processo de distanciamento progressivo desse saber e de aproximação ao saber elaborado. Não obstante, uma visão objetiva do saber comum poderia considerar não apenas sua superação como também seu desenvolvimento, na medida em que ele inclui não somente preconceitos e concepções ingênuas, mas também conhecimento científico, verdadeiro, aproveitável.

O reconhecimento da realidade e a recuperação do saber do educando foram enfatizados no campo da educação de adultos e, em particular, dentro da corrente da educação popular, sob o signo do "saber popular". Nesse contexto, o tema foi colocado sobretudo como: a) um problema de ética, justiça, igualdade, direito etc., antes do que como um problema e uma exigência pedagógicos; b) um referente inicial, a ser levado em conta como ponto de partida antes do que como um referente permanente ao longo do processo de ensino; c) um saber adulto, próprio dos educandos adultos dos setores populares — com isso foi deixado virtualmente de fora da problemática o saber do educando criança. De fato, se bem que freqüentemente reduzida ao âmbito do "saber popular", a questão é mais ampla e deve-se considerar a necessidade de se ter em conta o saber que todo educando possui (popular ou não, criança, jovem e adulto) como ponto de partida e insumo de seu processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, reconhecer e recuperar o conhecimento de quem aprende é norma básica da aprendizagem, uma vez que ela é produto da interação entre o conhecimento que o aluno possui e as novas informações que lhe são proporcionadas. As concepções dos alunos e as do professor interagem na sala de aula, constituindo um processo conjunto de avanço direcionado para um saber mais elaborado. Os alunos precisam ter oportunidade e ser estimulados a explicitar suas concepções, a tomar consciência delas para poder confrontá-las com as novas informações, dando lugar a um processo de ajuste cognitivo que é, sem dúvida, o processo de construção do conhecimento (29).

5. Na bibliografia sobre o tema usam-se diversos termos: *saber cotidiano, empírico, comum, prático, popular x saber elaborado, científico, teórico, acadêmico, socialmente organizado* etc. Preferimos aqui as denominações de *saber comum* e *saber elaborado*, considerando que permitem noções mais abrangentes.

O reconhecimento do "saber comum" dos professores

A problemática do saber comum e do saber elaborado é colocada geralmente em relação ao aluno. Mas o professor também é portador de um saber igualmente condenado e reprimido pelo sistema escolar, não somente como ponto de partida, mas como insumo na construção ativa do conhecimento que tem lugar dentro da sala de aula. O professor precisa saber — ou fazer e agir como se soubesse — tudo, tudo aquilo considerado saber escolar desejável. Essa idealização do professor como portador do *saber* é, na verdade, o seu próprio cárcere. Na medida em que o professor não pode errar, ignorar, duvidar, estão-lhe vedadas a necessidade e a possibilidade de aprender e de reconhecer que aprende. Assumir seu próprio aprendizado passa, então, por reconhecer e recuperar para si mesmo o papel do "saber comum" e sua necessidade de aproximar-se de um conhecimento que está em contínuo aprimoramento.

5
O ENFOQUE DAS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM (NEBA)

A noção de *necessidades básicas de aprendizagem* (e o apelo a um empenho mundial voltado para satisfazê-las por intermédio de uma *educação básica* para todos) foi o eixo articulador e a idéia central da Conferência Mundial sobre "Educação para Todos". Em face dessa proposta (e do conjunto de documentos da Conferência), torna-se necessário: a) discutir a proposta propriamente dita, tanto em seu substrato, quanto nas implicações políticas, sociais e pedagógicas, b) revisar algumas categorias de análise e interpretação, e c) identificar e trabalhar, dentro de um contexto mundial, as especificidades da América Latina.

Mesmo que não seja este o lugar para uma discussão a respeito disso, cabe ao menos mencionar que são muitos os questionamentos levantados em relação às propostas da Tailândia, desde diversos ângulos (67): o pouco de novo da "nova visão", a educação como a "chave dourada" do bem-estar individual e

social, o abafamento da situação real e dos contextos de partida — pobreza, endividamento, injustiça social —, o "nivelamento por baixo" que poderia supor a centralização dos esforços na educação básica, a proeminência do ponto de vista do norte em relação ao do sul, o simplismo do diagnóstico e da proposta pedagógica etc.

As Necessidades Básicas de Aprendizagem (Neba)

A respeito das Necessidades Básicas de Aprendizagem (Neba), o artigo primeiro da "Declaração Mundial sobre Educação para Todos" diz[6]:

> 1. Toda pessoa — criança, jovem ou adulto — *deverá ter condições de aproveitar as oportunidades educativas oferecidas* para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades incluem tanto as *ferramentas essenciais para a aprendizagem* (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a resolução de problemas), quanto os *conteúdos básicos da aprendizagem* (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes), necessárias para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a forma de satisfazê-las *variam de acordo com cada país e cada cultura e mudam inevitavelmente com o decorrer do tempo.*
>
> 2. A satisfação dessas necessidades outorga aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de enriquecer sua herança cultural, lingüística e espiritual, promover a educação dos outros, defender a causa da justiça social, proteger o meio ambiente e ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus próprios, cuidando do respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, assim como de trabalhar pela paz e a solidariedade internacionais num mundo independente.
>
> 3. Outro objetivo não menos essencial do desenvolvimento da educação é a transmissão e o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. Nesses valores, o indivíduo e a sociedade depositam sua identidade e dignidade.
>
> 4. A educação básica é mais do que um fim em si mesma. É a base para um aprendizado e um desenvolvimento humano permanentes, sobre os quais os países podem construir sistematicamente novos níveis e novos tipos de educação e capacitação. (106)

Esta definição foi assim resumida no Glossário da Declaração:

> Necessidades básicas de aprendizagem: conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e continuem aprendendo (106).

Um tratamento pouco cuidadoso dos termos e dos conceitos

Encontramos nos documentos da Tailândia um tratamento pouco cuidadoso dos conceitos, das categorias e da redação propriamente dita, situação esta agravada — no caso da versão para o espanhol — por problemas de tradução. Teria sido desejável, também, uma maior atenção em relação aos aspectos comunicativos, às exigências de uma linguagem acessível, clara e precisa, considerando-se que esses documentos seriam um instrumento de difusão no nível mundial. De fato, já o são e tendem a ser considerados e inclusive utilizados de forma acrítica. Em virtude disso, parece necessário nos determos nesses conceitos, antes de simplesmente assumi-los e continuar em frente.

6. Estamos usando aqui a versão final da Declaração, incluída em: *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990, Documento de referencia, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos,* publicado pela Unesco-Orealc, Santiago, julho de 1990. Este esclarecimento é necessário devido às diferenças de tradução existentes entre as diferentes versões da Declaração em espanhol; em alguns casos, essas diferenças são bastante significativas.

Existem problemas com noções-chave, tais como: *necessidades básicas de aprendizagem* e *educação básica*. Isso deixou margem para imprecisões e confusões, e para a sua reprodução ampliada em documentos posteriores, originários de outros eventos mundiais ou regionais, em que foram retomadas as colocações da Tailândia.

No que se refere ao conceito de *educação básica*, freqüentemente ele é utilizado como um equivalente de *educação primária* e *educação elementar*; isso corresponde à visão e ao uso tradicionais do termo. A isso acrescenta-se a diversidade com que cada país emprega a denominação "educação básica" (2), que corresponde usualmente ao estágio definido como obrigatório, cuja duração, estrutura e caráter diferem de um país para outro. (Sem mencionar a tendência e as diversas tentativas atuais de ampliação/reestruturação da educação básica). Ao se colocar como equivalentes *educação básica* e *educação primária*, continua-se associando básico com escolarizado, sistema formal, crianças etc. Anula-se, assim, a "visão ampliada" que se pretende dar ao conceito de *educação básica* como sendo uma educação que: a) se inicia com o nascimento e dura a vida toda (não se limitando a um período específico nem a um determinado número de anos), b) tem múltiplos "satisfatores"* (não somente o sistema formal), c) abrange a todos (crianças, jovens e adultos), e d) surge, precisamente, a partir do reconhecimento da incapacidade da educação formal para responder às necessidades de uma educação básica e de aprendizados efetivos e significativos. Há, então, dificuldades para se redefinir um conceito que tem uma trajetória e um referente concreto e diverso. O fato de se lhe acrescentar a "visão ampliada" ou o "novo enfoque" não resolve o problema.

* "Satisfactor" é um neologismo em espanhol; assim, resolvi traduzi-lo "literalmente" para o português, indicando uma instituição que satisfaz necessidades educativas. (N.T.)

As principais dificuldades estão em torno do termo *básico* (que é básico, justamente, para entender a proposta). Trata-se de um termo ambíguo por ser polissêmico, e por permitir diferentes interpretações (de fato, começa-se a falar em educação *mínima, elementar, para a sobrevivência* etc.), e isso tem suscitado, desde o início, grandes polêmicas (esclarecendo-se sempre seu sentido de *limite mínimo* [*piso*] e não de *limite máximo* [*techo*]). Outros conceitos empregados de forma imprecisa são os de *educação inicial, educação pré-escolar, educação pueril, educação infantil, cuidados precoces*, para fazer referência ao aprendizado a partir do nascimento. *Educação pré-escolar* é a noção que tendeu a prevalecer nos documentos em espanhol, sendo que é uma noção vinculada à visão instrumental de "preparação para a escola" e para uma etapa imediatamente anterior a ela.[7]

No âmbito da educação de jovens e adultos, persiste uma série de problemas quanto ao uso diferenciado de termos tais como *alfabetização, educação de adultos, educação básica, educação básica de adultos*. Não obstante, mesmo colocando-se a alfabetização como um componente essencial de toda educação básica, continua-se a falar em *alfabetização* e *educação de adultos* como âmbitos separados, contribuindo, dessa forma, para consolidar as velhas concepções — ao invés de se romper com elas (94). Um terreno igualmente confuso é o configurado pelos termos *educação formal, educação não-formal, educação escolarizada, educação não-escolarizada, educação informal* etc. Da mesma forma, o termo *instrução* aparece, em algumas ocasiões, como equivalente de *educação, ensino* ou *aprendizagem*.

7. *Educação inicial* é um conceito relativamente recente, que faz referência não somente à educação anterior ao ingresso à escola, mas que se insere numa corrente de pensamento que procura repensar a orientação tradicional da educação pré-escolar (14). Nesse sentido, o conceito de *educação inicial* seria mais adequado neste contexto que o de *educação pré-escolar* ou *educação infantil*.

Sem dúvida, a imprecisão terminológica e conceitual reflete, de alguma forma, a própria situação no âmbito da educação. Mas é necessário um maior esforço de conceitualização, se quisermos operacionalizar uma proposta na dimensão que foi colocada. A necessidade de uma linguagem clara, precisa, é fundamental se considerarmos o caráter mobilizador que esta proposta pretende ter, e isso inclui interlocutores muito variados.

Uma proposta "opaca" e encobridora dos conflitos sociais

Os conflitos sociais subjacentes a esta proposta de "satisfação das necessidades básicas de aprendizagem" estão ocultos. Ocultos na medida em que:

a) não se parte de uma análise do mundo atual, de realidades e sociedades concretas, cujos problemas e desajustes têm impedido até hoje satisfazer tais necessidades. O ponto de partida não é uma crítica à realidade, mas a negação dessa realidade, uma utopia, orientada por valores de justiça social, paz, direitos humanos etc.[8] A proposta está descontextualizada, não tem referentes históricos concretos e é alheia às profundas mudanças que vêm ocorrendo na esfera mundial (não somente na ordem dos conhecimentos, mas também dos valores);

b) as Neba tentam aparecer fundamentalmente como necessidades das pessoas, não como necessidades do sistema social. Em todo caso, o peso colocado sobre este último é secundário em relação ao individual. Por outro lado, necessidades/interesses das pessoas e necessidades/interesses sistêmicos aparecem como sendo coincidentes e/ou complementares, e não como o que são: contraditórios. Dessa forma, oculta-se o fato de que as "necessidades" (educativas e de qualquer outro tipo) são, nelas mesmas, uma

8. Fala-se, por exemplo, em "reproduzir valores", num mundo em que se admite uma profunda "crise de valores".

questão conflitiva. De forma não-explícita, o parágrafo primeiro do artigo primeiro da Declaração faz referência às necessidades dos indivíduos, enquanto os parágrafos segundo e terceiro fazem referência às necessidades sistêmicas. No primeiro caso (parágrafo segundo) elas são entendidas como necessidades derivadas de uma utopia social, produto da declaração dos direitos do homem e, nessa medida, em objetivos de mudança; o segundo (parágrafo terceiro) faz referência aos objetivos de reprodução social (valores culturais e morais comuns, valores de unidade e integração etc.). A síntese da definição incluída no Glossário é ainda mais escamoteadora, porque se refere unicamente às necessidades individuais, sem explicitar as necessidades sistêmicas;

c) a negação dos conflitos e dos interesses diversos é estendida à comunidade mundial, que aparece segmentada em países, e a diversidade é colocada unicamente entre países e/ou grupos de países. Não aparecem a heterogeneidade e os conflitos no interior de cada país, a existência de diversas nacionalidades, diferentes grupos de interesse, diferentes projetos sociais e inclusive diferentes utopias. Parte dessa escamoteação é a polarização entre nação e pessoa, sem a mediação do grupo, do setor social, da comunidade; isso possibilita evitar o conflito e a contradição entre as necessidades do indivíduo e as de seu grupo ou comunidade, assim como entre diversos grupos.

Uma visão que continua centrada na oferta?

Chama a atenção a formulação das Neba no sentido de que todos deverão "*estar em condições de aproveitar* as oportunidades educativas oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem". Tais oportunidades não são colocadas como um direito, ficando a satisfação condicionada à vontade de quem puder (ou não) oferecê-las; isso pressupõe a possibilidade de oportunidade nenhuma ou de oportunidades muito diferenciadas, que ressaltam, dessa forma, as diferenças já existentes.

"Concentrar a atenção na aprendizagem"?

Um dos pontos centrais e promissores da "nova visão" refere-se a "concentrar a atenção na aprendizagem". Sendo, efetivamente, a aprendizagem o ponto-chave de todo e qualquer processo educativo, formular a proposta nesses termos pode levar a equívocos e a novas visões parciais do problema (e da solução).

Ensino-aprendizagem constituem uma unidade dialética. O ensino é realizado na aprendizagem (mas o inverso não é verdade). No conceito de ensino está incluído o de aprendizagem. Ensino sem aprendizagem não é ensino, é um absurdo. E é esse o absurdo básico no qual continua funcionando o sistema educativo; o ensino, em algum momento, passou a ganhar autonomia em relação à aprendizagem: criou seus próprios métodos, seus próprios critérios de avaliação e auto-avaliação (considera-se "ensinado" na medida em que o programa foi cumprido ou que se cumpriu com as horas-aula etc., não na medida em que o aluno aprende efetivamente). Desta forma, trataria-se agora mais de *restituir a unidade perdida entre ensino e aprendizagem*, de voltar a juntar o que nunca devia ter-se separado, de restituir, no final das contas, o significado do ensino. Colocar a solução em termos de "concentrar a atenção na aprendizagem" pode levar ao mesmo erro que antes levou o "concentrar a atenção no ensino".

A classificação e os domínios de ação das Neba

Na Declaração da Tailândia, fala-se em dois tipos de conteúdos: a) *ferramentas essenciais para a aprendizagem* (leitura e escrita, expressão oral, cálculo e resolução de problemas)[9], e b)

9. Sob a denominação *ferramentas essenciais para a aprendizagem* acrescenta-se, em outros documentos da Conferência, questões tais como "o manuseio de computadores, o uso de bibliotecas, e a capacidade para interpretar mensagens transmitidas pelo rádio, a televisão e os sistemas de informação que surgem na atualidade" (106), questões que

conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes). A divisão estabelecida entre essas duas categorias (e seus respectivos termos) é indiscutível, assim como entre os componentes incluídos em cada uma delas[10]. Cabem, ao menos, as seguintes considerações:

- a categorização da leitura e da escrita como "ferramentas essenciais para a aprendizagem" sugere a visão tradicional das duas como meras técnicas e destrezas, e não como conhecimentos que precisam ser adquiridos. A linguagem verbal é, em si mesma, um objeto de aprendizagem (e tem a sua própria ciência, a lingüística);
- a linguagem verbal e a matemática não podem ser consideradas como "ferramentas", dado que as duas têm um valor formativo e uma pertinência por si mesmas;
- leitura, escrita e expressão oral formam parte de um todo que é a linguagem, e deveriam ser entendidas, dessa forma, como competências lingüísticas;
- não se trata somente de "resolução de problemas", mas do desenvolvimento de competências cognitivas básicas para a aprendizagem (sendo a "resolução de problemas" apenas uma delas).[11] Essas destrezas cognitivas abrangem tanto as "ferramentas" quanto os "conteúdos" (isto é, ensinar a escrever melhor é ensinar a pensar melhor; aprender a resolver problemas matemáticos é adquirir uma melhor capacidade para resolver problemas em geral etc.);
- valores e atitudes pertencem a ambos os grupos e não unicamente aos "conteúdos". Particularmente, muitas das "atitudes",

são, definitivamente, de um nível diferente da leitura e da escrita, do cálculo, ou da resolução de problemas.

10. O problema, evidentemente, não se resolve com uma mudança de termos (nos documentos da Promedlac IV se fala, respectivamente, em *necessidades instrumentais* e em *necessidades ético-transformacionais*).

11. De fato, no Marco de Ação não se fala em "resolução de problemas", mas em "destrezas cognitivas" (99).

e inclusive "valores", acabam sendo incluídos nas competências cognitivas, entendidos como conhecimentos e habilidades (que requerem em si mesmos aprendizagem e compreensão), antes do que simplesmente como atitudes (condutas, mudanças de conduta) que devem ser alcançadas. Por outro lado, questiona-se a possibilidade de separação de valores e atitudes, na medida em que é por meio das atitudes que os valores se manifestam (41).

Propõe-se sete domínios de ação, considerados básicos: 1) a sobrevivência, 2) o desenvolvimento pleno das capacidades próprias, 3) uma vida e um trabalho dignos, 4) a participação plena no desenvolvimento, 5) a melhoria da qualidade de vida, 6) a tomada consciente de decisões, e 7) a continuidade da aprendizagem. São estas (e/ou unicamente estas) as necessidades fundamentais das pessoas (crianças, jovens e adultos)? Essas necessidades são universais? De fato, está-se pressupondo como universalmente válidos, determinados valores ou objetivos (isto é, o desenvolvimento, hoje altamente questionado, devido aos efeitos ruins que ele trouxe, colocado como objetivo central e possível; a participação nas decisões não é um valor em todas as culturas etc.). Em todo caso, a Declaração aponta — contraditoriamente — que a amplitude das Neba e a forma de satisfazê-las variam, dependendo de cada país e de cada cultura, e mudam com o decorrer do tempo.

Diferencia-se aqui, a *necessidade* e o *satisfator* (a forma de satisfazê-las), e isto implicaria que: a) num determinado país, região ou lugar (e a partir de uma determinada posição social), há uma definição diferente das necessidades de conhecimento, e b) dado um tipo de conhecimento, existem várias formas de adquiri-lo (isto é, via oral, no seio da família ou do ofício, por experiência individual ou por participação em processos formais de ensino etc.). Supostamente, estas formas de aquisição deveriam adequar-se a valores, tradições, traços culturais (reprodução da cultura), como também propor uma transformação dos mesmos (mudança

cultural). *Um* critério, entre outros, seria verificar a eficácia ou a eficiência de cada método de aprendizagem no âmbito das diversas culturas.

Assumindo os domínios de ação propostos, fica ainda a pergunta acerca das Neba específicas que corresponderiam a cada um deles. Quais são, definitivamente, as competências básicas exigidas para sobreviver, desenvolver-se plenamente como pessoa, ter uma vida e um trabalho dignos, participar, melhorar a qualidade da própria vida, tomar decisões, e continuar aprendendo? A dificuldade para se estabelecer consensos universais a esse respeito remete para a necessidade de identificar critérios para se conseguir atingir um entendimento consensual (41). Quais podem ser esses critérios?

O "básico" das Neba

O que é uma *necessidade de aprendizagem*? Se por aprendizagem entendermos a ação de aprender algum conjunto de conhecimentos, seja com base na experiência repetida ou com base em procedimentos específicos de ensino e, em todo caso, no jogo de processos mentais (associação, generalização, discriminação etc.), uma *necessidade de aprendizagem* seria uma necessidade de um determinado tipo de conhecimento, e as necessidades se diferenciariam entre si pelo tipo de conhecimento considerado necessário. Se todo conhecimento é considerado instrumental — útil para realizar ações com sucesso, modificar a situação da própria vida, direta ou indiretamente —, a necessidade de conhecimento deriva de outras necessidades. Se, ao invés disso, se considera o conhecimento como um "satisfator" direto da "necessidade de conhecer", então, abre-se um horizonte infinito de aprendizagem.

A presença do termo *básico*, que qualifica as Neba, marca tais necessidades, colocando-as como conhecimentos necessários

para orientar determinadas ações que, por sua vez, se referem a necessidades humanas e sociais "básicas", e que são, nesse caso, as incluídas nos domínios de ação mencionados. Dessa forma, as Neba derivariam de como pode proceder-se ao avanço na satisfação dessas necessidades, em cada cultura e momento específicos.

O objetivo de *continuar aprendendo* está em outro plano. Não se trata somente de transmitir determinados conhecimentos, exigidos hoje em cada cultura, para satisfazer as necessidades básicas, mas de abrir/ampliar a capacidade de aprender mediante múltiplos processos de experiências, oferecendo-se os desenvolvimentos básicos para esse aumento da capacidade de auto-aprendizagem ou de busca sistemática de conhecimentos. Aqui seria proposta uma outra forma de definir o "básico", não reduzido a conhecimentos específicos capazes de permitir desenvolver/internalizar uma matriz de conhecimentos interdependentes e auto-estimulantes (geradores de associações sem limite, critérios de raciocínio geral, que possibilitem analogias etc.), que facilitem e estimulem futuros processos de conhecimento (autônomos ou institucionalizados).

Em que sentido são *básicas* as Neba? Dos documentos da Tailândia depreendem-se dois critérios: a) sua capacidade para responder a necessidades básicas das pessoas (os domínios de ação considerados prioritários), e b) sua capacidade para servir de alicerce para a aquisição de conhecimentos mais avançados. O primeiro parece vinculado a uma visão pragmática e imediatista (conhecimentos úteis para resolver problemas cotidianos), ao passo que o segundo alude a uma "necessidade" de outra ordem, na qual entra em jogo o futuro. Essa dimensão de futuro — tanto na esfera individual quanto na sistêmica — parece indispensável na conceitualização do "básico" e das Neba. Trataria-se, então, de oferecer às crianças e aos jovens, conhecimentos que lhes possam ser úteis na vida adulta, considerando-se sobretudo que, para muitos, a educação básica será a única à qual eles terão acesso.

Quem e como se definem as Neba?

Uma *necessidade de aprendizagem* pressupõe o reconhecimento de algo que é, e de sua distância em relação ao dever ser. Quem define essa distância, essa norma, o desejável, o necessário? Os documentos da Tailândia (Declaração e Marco de Ação) definem como "primeiro passo" nas pautas de ação *"identificar"* as Neba, "de preferência *através de um processo participativo* que envolva os grupos e a comunidade, e os sistemas tradicionais de aprendizagem que existem na sociedade", identificando "a *real demanda de serviços de educação básica*, seja em termos de escolaridade formal, seja em programas de educação não-formal". *Identificação*, *participação* e *demanda*: três noções que precisam ser analisadas e esclarecidas.

Um problema-chave a ser enfrentado é a distinção entre *necessidade* e *demanda* (assim como entre necessidades objetivas e sentidas, e entre demanda potencial e efetiva). Para tornar-se demanda, uma necessidade precisa ser colocada expressamente. Isso implicaria que a população expressasse suas próprias demandas de aprendizagem (com base em suas "necessidades sentidas") e que a oferta educativa se atrelasse a elas. Não obstante, na utilização das Neba, a diferença entre a necessidade (sentida) e a demanda (expressa), assim como entre a demanda e a oferta, permanece intocada.[12]

Ao se evitar a distinção entre necessidade e demanda, assim como entre necessidades sociais e individuais, ao se falar das Neba e das necessidades em geral como algo objetivo, dado, que pode ser "identificado" ou "detectado" (e não como algo que é necessariamente construído), e ao se colocar de forma genérica o tema da

12. No caso do Programa para a Modernização Educativa 1989-1994, desenvolvido no México, no qual foi adotado o conceito de Neba para a reforma curricular, afirma-se, por exemplo, que "a oferta educativa deverá consistir na capacidade de atender demandas sentidas de aprendizagem (...) e isso exige do professor e do aluno, desenvolver capacidades para identificá-las" (81).

"participação", está-se iludindo a respeito da inevitável dose de direcionamento e prescrição na definição e no desenho de qualquer currículo. Nas "necessidades sentidas" e na "demanda real" estaria pesando uma visão idealizada da demanda, ou uma posição demagógica que oculta o componente prescritivo da proposta, se os termos foram escolhidos deliberadamente. O sujeito dessa identificação/definição é sistematicamente evitado, neutralizado com a proposta da "participação", graças à qual (e à identificação das Neba com as necessidades e as demandas sentidas, reais etc.) considera-se os próprios indivíduos/grupos como soberanos tomadores de decisão.

Os oferentes/satisfatores de educação básica

Verifica-se um jogo entre Necessidades Básicas de Aprendizagem e o que seriam seus satisfatores: as *oportunidades educativas oferecidas*. Os documentos da Tailândia insistem em que a satisfação das Neba não se limita à escolarização, mas se inicia com o nascimento e se realiza ao longo da vida inteira; não se reduz à oferta do sistema educativo formal, mas implica muitas outras instâncias (família, meios de comunicação etc.); precisa ser encarada com "ações e estratégias multissetoriais", com a responsabilidade da sociedade inteira. A respeito disso, fala-se da necessidade de criar um contexto de respaldo, para o qual se propõe, entre outras coisas, "educar o público em matérias de interesse social, a fim de sustentar as atividades da educação básica" (99). Não obstante, a formulação e a proposta estão fundamentalmente centradas no sistema educativo formal e no ensino primário. Ir além de afirmar a importância de outras instâncias, do papel da família e dos meios, assim como do multissetorial parece uma exigência derivada da própria proposta.

Potencialidades de um enfoque curricular orientado pelas "Necessidades Básicas de Aprendizagem"

As afirmações que acompanham o enfoque das Neba — como foi reiterado — fazem parte de uma longa trajetória progressista do processo educativo e pedagógico. O novo centraliza-se mais na ênfase que hoje ganham essas colocações e na possibilidade de realizá-las. O enfoque das Neba abre perspectivas interessantes e renovadoras, na medida em que pode permitir:

- recuperar a unidade dialética entre ensino e aprendizagem, devolvendo à *aprendizagem* seu papel central como objetivo fundamental do conjunto do processo educativo (quando o que tem prevalecido é a autonomia do *ensino* em relação à *aprendizagem,* e um enfoque centralizado do primeiro). Isso abre a possibilidade de repensar globalmente o modelo educativo vigente, recuperando *o valor e o sentido do aprender*, não somente pela sua utilidade prática, mas pelo próprio prazer de aprender;
- formular uma interpretação ampla de *aprendizagem* e de *saber*, capaz de incorporar conhecimento e ação numa unidade (competência), permitindo reconhecer expressamente sua dimensão histórico-social, seu caráter dinâmico, sua diversidade cultural;
- restituir ao *aluno* o lugar prioritário que lhe corresponde dentro do sistema educativo e do processo pedagógico, exigindo definir e explicitar as visões e conceitos de "aluno" subjacentes às práticas escolares vigentes (na qualidade de usuário, objeto, dever ser etc.);
- reconhecer que todos — *crianças, jovens e adultos* — têm necessidades básicas de aprendizagem a ser satisfeitas, colocando jovens e adultos num plano de igualdade com as crianças, na sua qualidade de sujeitos da educação básica, e abrindo novas vias de articulação entre educação formal, não-formal e informal;

- recuperar *o saber* como elemento-chave de todo o processo educativo (*que* se ensina, *que* se aprende), incorporando uma visão ampla de saber, na qual haja lugar para o saber comum e o elaborado, os saberes do aluno e do professor, assim como os conteúdos e as formas de transmissão/construção do conhecimento;
- voltar o olhar para o *intra-escolar*, para os aspectos pedagógicos e propriamente curriculares da teoria e da prática educativas, relegados a um segundo plano tanto na pesquisa e na discussão, quanto na ação educativa;
- revalorizar e recolocar o sentido (teórico e prático) da *educação permanente* e do *aprender a aprender*, enfatizando não a *educação/ensino*, mas a *aprendizagem*, que não se limita ao *ensino* nem à escolarização, que começa com o nascimento e dura a vida inteira;
- assumir expressamente o reconhecimento da *diversidade*, da *relatividade* e da *mudança* (num terreno estabelecido a partir do *homogêneo*, do *universal*, do *inamovível*, das *verdades inquestionáveis*), não só no âmbito das necessidades de aprendizagem, mas também quanto aos espaços, às vias e às formas de satisfazê-las;
- recuperar a dimensão do *individual* (o papel da *motivação* e os *interesses* individuais) no conjunto do processo educativo, muito freqüentemente subordinado à dimensão do *coletivo* (o acrescentado, a média);
- repensar a educação, a partir da perspectiva da *necessidade* e da *demanda* (no contexto de uma tradição orientada a abordar o problema e a solução do ponto de vista da *oferta*), permitindo um novo ponto de sustentação para entender a problemática educativa;
- vincular explicitamente *processos educativos* e *processos sociais* (escola e vida, escola e lar, cultura escolar e cultura social, educação e trabalho, currículo escolar e realidade local, teoria e prática), abrindo a possibilidade de novas articulações ou de novas formas de entendê-las.

6
OS CONTEÚDOS CURRICULARES E AS NEBA
A linguagem (as artes lingüísticas, o discurso)

Ao se comparar planos e programas de estudo da área da linguagem, no primeiro grau, em diferentes países, verifica-se uma coincidência significativa quanto à formulação de objetivos, conteúdos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes. Ao completar o primeiro grau, as crianças deverão ser capazes de expressar-se oralmente e por escrito, corretamente e de forma coerente, compreendendo totalmente o que lêem e escrevem, fazendo um uso criativo e crítico de todas as habilidades e formas da linguagem etc. Como é sabido, a realidade está longe do registrado nos planos e programas. A mesma coisa poderia ser dita dos objetivos atribuídos a campanhas e programas de alfabetização de adultos, que acrescentam aos objetivos mencionados, questões vinculadas à obtenção de maiores níveis de consciência, participação, organização etc., além de metas "erradicativas" que nunca se consegue atingir.

A área da linguagem é a grande incompreendida do sistema escolar, a grande maltratada e a grande reprimida. Logo na sua conceitualização, e até nos conteúdos e métodos adotados para o ensino da linguagem, tudo parece ir contra os objetivos que o próprio sistema formula. Não somente como objeto de aprendizagem, mas também como instrumento de comunicação, a linguagem é um dos elementos críticos do ensino formal. Seus problemas de concepção e manuseio estão presentes ao longo de todo o sistema (métodos e procedimentos de ensino, organização escolar, currículo, estrutura, formação docente etc.).

A linguagem é incompreendida. Há pouco de científico na sua visão e tratamento escolar. Em termos gerais, a moderna lingüística ainda não penetrou no âmbito educativo. Faz falta uma visão mais integral, que permita conceber e trabalhar a linguagem como uma totalidade, com suas diversas funções (representação, expressão, comunicação), e suas quatro habilidades básicas (ouvir, falar, ler e escrever), habilidades historicamente segmentadas nos currículos escolares e enfatizadas de formas muito diferentes. O enfoque tradicional é fragmentador e parcial: separação entre leitura/escrita e expressão oral (falar), privilégio das duas primeiras, esquecimento do ouvir.

Tanto a comunicação oral quanto a escrita têm dois processos básicos: a expressão (produtiva) e a compreensão (receptiva). O sistema escolar assume formalmente a existência e o desenvolvimento da expressão, mas nega a compreensão como elemento-chave, não só da comunicação, mas da própria aprendizagem.

A linguagem é maltratada. Crianças, jovens e adultos não apenas têm dificuldades para aprender a ler e a escrever, mas também aprendem a rejeitar as matérias vinculadas às competências lingüísticas — linguagem, gramática, redação —, devido à forma como são ensinadas. A formalização excessiva da linguagem no âmbito escolar impede a comunicação, a compreensão, o diálogo.

A linguagem é reprimida. A disciplina escolar é entendida basicamente como silêncio, como ausência de palavras. A palavra é monopólio do professor. Nega-se a própria palavra do aluno, ficando a "expressão oral" como reduto marginal para exercitá-la. A obsessão escolar por fala, ortografia e caligrafia "corretas" impõe obstáculos à possibilidade de uma expressão oral e de uma escrita espontâneas, centradas na busca de sentido, e não nos aspectos formais. Ainda no contexto das propostas educativas definidas como progressistas, é muito grande o domínio do professor na correção de tudo aquilo que os alunos dizem, lêem ou escrevem (25).

A leitura e a escrita

Uma das áreas onde mais têm-se verificado descobertas importantes nos últimos tempos, no panorama educativo latino-americano, relaciona-se à psicogênese da linguagem escrita. Disto advém uma reavaliação profunda da visão do sujeito da aprendizagem, do processo de ensino e do objeto específico de alfabetização, a língua escrita (33) (35).

A escola prioriza a língua escrita (ler e escrever) em detrimento da língua oral (escutar e falar), alegando que a primeira é mais complexa e requer maior sistematicidade na aprendizagem. Mesmo assim, sendo essa a missão escolar por excelência, o fracasso da escola na alfabetização é um fato cada vez mais reconhecido e documentado. O chamado "analfabetismo funcional" tem suas raízes nesse fracasso. Entre a inoperância da escola e o avanço impressionante dos meios audiovisuais, a batalha pela alfabetização começa a adquirir perfis dramáticos.

No meio escolar, leitura e escrita perderam sua função social, ganhando autonomia sob a forma de um conhecimento que serve aos fins internos da instituição escolar: a escola está formando leitores de proveta, redatores de trabalhos escolares. A conexão

com o mundo real — ler fora do livro escolar e da sala de aula — se perdeu. "Restituir à escrita seu caráter de objeto social é um trabalho enorme, que provoca, por si só, uma ruptura com as práticas e com as disputas didáticas tradicionais" (34).

Dentro do esquema global de incompreensão que se encontra instalado no sistema escolar (a incompreensão como norma, na relação do aluno com o sistema), a incompreensão daquilo que se lê ocupa um lugar de destaque. Na medida em que "ler" é entendido basicamente como uma atividade de decodificação, os alunos são treinados na habilidade de decodificar, ao invés de extrair um significado daquilo que lêem. Ensinar a compreensão da leitura implica ensinar a compreensão de um modo geral, estimulando o desenvolvimento das capacidades para receber, interpretar, discriminar e julgar a informação recebida, base fundamental de todo pensamento analítico e crítico. De fato, ensinar a argumentar é recomendado como uma das principais estratégias para melhorar a compreensão leitora (4).

Estudos mostram que os materiais de leitura influenciam a compreensão. Algumas pesquisas, realizadas a partir da chamada *memória de prosa*, atestam que "a aquisição de conhecimentos a partir de um texto escrito é produto de potencialidades desse texto para ativar esquemas ou marcas conceituais disponíveis na mente dos indivíduos" (44). A organização estrutural do relato, o fio argumentativo de uma história etc., incide de maneira importante na compreensão leitora (55). Isto é, há textos que são mais apropriados do que outros para ser lidos compreensivamente por uma criança, um jovem, um adulto. Nesse sentido, não seria exagerado afirmar que os piores inimigos da leitura são os textos escolares e, em particular, os elaborados para ensinar a ler e acompanhar crianças (e adultos) em suas primeiras leituras. Os textos escolares ocupam um lugar específico dentro da produção editorial: não lhes são aplicados os mesmos critérios, não se exigem deles as mesmas qualidades. A "literatura infantil" é considerada alheia ao âmbito escolar; no entanto, a principal e melhor literatura infantil deveria

ser produzida para uso no sistema educativo, e os melhores autores deveriam produzir para a escola. Os critérios comerciais — inseridos num contexto de critérios pedagógicos fracos, tanto da parte de quem os oferece, quanto da parte de quem os exige — acabam se impondo (74).

Cada vez mais, o uso do jornal é enfatizado como ferramenta educacional, como objeto de leitura crítica. Nesse ponto, coincidem a preocupação dos produtores de jornais — devido aos baixos níveis de leitura que caracterizam hoje as novas gerações — e a preocupação relacionada aos baixos rendimentos acadêmicos e os baixos níveis de compreensão de leitura — resultado do sistema escolar (5). Essa possibilidade, ainda pouco explorada e experimentada na América Latina, oferece alternativas interessantes, colocando à disposição conteúdos diversos e atualizados, facilitando a ponte com a leitura no mundo real etc. A necessidade de leitura crítica dos textos — recorrentemente mencionada — e, particularmente, do jornal, precisa ser feita utilizando-se o próprio jornal como objeto de leitura em sala de aula (96).

A expressão oral

A chamada *expressão oral* corresponde a uma das quatro capacidades da linguagem — falar —, capacidade que as crianças já possuem ao ingressar no sistema escolar. Já é sabido, por outro lado, que as crianças são iniciadas na aprendizagem da língua escrita bem antes de iniciar seu processo formal de escolarização (32) (33). Por isso, trata-se mais de enriquecer a língua oral que elas já possuem (e de introduzi-las na aprendizagem sistemática da língua escrita). O sistema escolar tem problemas para reconhecer isso tudo: ensina a língua às crianças (sua própria língua) como se fosse uma língua alheia, nos níveis oral e escrito (como fala e como língua).

A "expressão oral" é entendida e exercitada de maneira muito pobre. A pergunta — mecanismo de controle dos alunos, em lugar de indagação de informação — é monopolizada pelo professor, sendo o esquema pergunta-resposta predominante nas interações verbais entre professores e alunos (25). A pergunta tem uma única resposta. Repetir equivale a dizer. Não há espaço genuíno para o intercâmbio, a expressão e a discussão. Não se reconhecem os usos da língua trazidos pelos alunos. A escola funciona com base numa "norma culta", assumida como única, que é ponto de partida e objetivo ao mesmo tempo. As interferências entre a norma lingüística escolar e a norma que o aluno traz são maiores no caso dos alunos de setores desfavorecidos, sendo este um fator adicional de dificuldade para eles.

A "expressão oral" é burocratizada no sistema educativo, reduzida a uma classe, a um tipo particular de atividade, a um horário determinado. Foi colocada numa matéria (linguagem/literatura), enquanto que, na verdade, ela está presente no currículo todo, como mediador didático e meio de representação e expressão de emoções, idéias, estados de ânimo etc. Estimulá-la e desenvolvê-la requer não somente boas intenções ou permissividade, mas o uso de determinados conhecimentos e técnicas. A relação entre auto-estima e competências expressivas é clara, e isso implica trabalhar expressamente sobre a primeira. Por outro lado, a possibilidade de desenvolver a "expressão oral" é vinculada ao reconhecimento do saber que os alunos possuem, como também à revisão da rigidez e da prescritividade, dominantes no ensino escolar da linguagem. Os alunos precisam ter oportunidades e ser estimulados a explicitar suas concepções, narrar suas experiências, expor suas dúvidas livremente. A expressão oral, no final das contas, deveria ser centrada naquilo que os alunos sabem, e não naquilo que eles deveriam saber.

A linguagem como unidade

A linguagem funciona como um conjunto: o desenvolvimento da capacidade de expressão oral incide sobre o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita, e vice-versa. As competências lingüísticas (saber ouvir, saber ler, saber escrever, saber expressar-se) — e não somente a leitura e a escrita — são decisórias no sucesso ou fracasso escolares.

Aprender a ler e a escrever foi tradicionalmente entendido como um problema da primeira série da escola e dos professores dessa série. Ultimamente, a tendência tem sido estendê-lo às duas primeiras séries (e ao pré-escolar, considerado como preparação para a escola). Não obstante, a alfabetização deveria ser entendida como um problema (pelo menos) da educação básica como um todo, envolvendo todas as áreas e professores desse nível. O papel da educação inicial, e pré-escolar em especial, não é o de iniciar formalmente o ensino da leitura e da escrita, mas propiciar um clima afetivo e cognitivo que facilite essa aprendizagem, uma vez que a criança está na escola (34).

A alfabetização vem sendo encarada como uma questão intra-escolar, para ser resolvida internamente pelo sistema educativo. No entanto, torna-se cada vez mais explícito o peso do contexto familiar e social, como um elemento diferenciador das possibilidades de aprendizagem das crianças, sobretudo na alfabetização inicial (32), assim como — em geral — a importância do contexto de uma sociedade letrada. As avaliações do rendimento escolar no nível primário, na área de linguagem, revelam que a capacidade de expressão escrita das crianças é predeterminada pela cultura lingüística de suas famílias, e que a ação pedagógica — tal como se dá no sistema atual — tende a consolidar o ponto de partida, ao invés de criar uma nova disposição do saber lingüístico (11). É por causa disso que não somente as políticas escolares, mas também as políticas culturais e sociais — em seu conjunto — precisam ser revisadas, para assumir a problemática da alfabetiza-

ção no mundo contemporâneo. Uma renovação profunda das práticas intra-escolares precisa de apoio e de estímulo, a partir de uma nova compreensão social da linguagem e de seus usos, e da comunicação humana num sentido amplo.

Zelar por uma aprendizagem e um uso efetivos e significativos da leitura e da escrita e melhorar a "expressão oral" dos alunos pressupõem uma revisão completa e complexa das competências lingüísticas; e isso — por sua vez — implica incluir elementos fundamentais da educação lingüística na formação dos professores.

A alfabetização de crianças e a de adultos têm sido tradicionalmente separadas e evoluíram em áreas, com modalidades e trajetórias diferenciadas. O próprio termo "alfabetização" foi cunhado sobretudo para o mundo adulto, para ações remediadoras, originadas na educação não-formal. Durante muitos anos, a ênfase na alfabetização foi colocada nos adultos, considerando-se evidente a função alfabetizadora da escola. Hoje, afortunadamente, está-se avançando na compreensão da alfabetização como uma ação de mão dupla: preventiva (com as crianças) e remediadora (com os adultos). É claro que a problemática do analfabetismo não poderá ser resolvida sem um esforço importante de universalização de uma educação básica de qualidade (34) e que, ao mesmo tempo, nenhuma sociedade tem conseguido aproximar-se da alfabetização universal exclusivamente por intermédio da escola primária, na ausência de estratégias complementares (53).

Que significa ser alfabetizado no mundo de hoje?

A polêmica entre o que significa ser "analfabeto" e estar "alfabetizado" não foi sequer resolvida entre os próprios especialistas. O saber comum considera "analfabeto" quem nunca foi à escola, e "alfabetizado" quem freqüentou a escola ou um programa de alfabetização de adultos. Não obstante, sabemos que é possível ser analfabeto tendo ido à escola (e inclusive muito além), e ser alfabetizado sem nunca ter entrado numa sala de aula. A

alfabetização, de acordo com algumas correntes, é uma aprendizagem contínua, que não se limita à escolarização, dura a vida toda e passa por diversos graus de domínio.

A pergunta "para que aprender a ler e a escrever?" oferece hoje respostas muito variadas, que abrangem desde a sua conceitualização como um direito humano elementar (incluído no direito a educar-se), até argumentos pragmáticos vinculados ao trabalho e à produtividade. A visão homogeneizadora da alfabetização vem dando lugar à sua relativização cultural, estabelecendo a necessidade de definir, para cada situação concreta, a sua pertinência e as competências consideradas essenciais (107). Aprender a ler e a escrever pode ser uma aprendizagem com múltiplas funções e efeitos, que abrangem desde o desenvolvimento da auto-estima e da dignidade pessoal (aprender a escrever o próprio nome e aprender a assinar têm por si mesmos, no mundo dos adultos, um grande valor) até o uso de materiais complexos (10) (94).

O que é "ser alfabetizado" no mundo de hoje? Segundo Wells, significa "ter um repertório de procedimentos e a habilidade para selecionar o procedimento adequado, quando confrontado com diferentes tipos de textos" (107). Os tipos de textos seriam três: a) *funcionais*: relacionados diretamente com a ação (programação de TV, anúncios publicitários, trâmites burocráticos, anotações, cartas etc.); b) *informativos*: transmitem informação factual (livros de referência, memorandos de trabalho, manuais escolares etc.) e c) *de pensamento letrado* (*literate thinking*): oferecem não somente informação, mas também interpretação (exposições sobre teorias científicas, histórias, biografias, romances, poemas etc.). Este último tipo de textos constitui o recurso intelectual e espiritual de uma sociedade, sendo vital para a participação numa sociedade alfabetizada; por essa razão, toda educação que pretenda atingir uma "alfabetização total" deveria ser orientada para esse tipo de leitura. Cada um desses tipos de textos exige compromissos e procedimentos diferentes por parte dos leitores (e dos escritores). Normalmente, atinge-se o primeiro e o segundo níveis, sem abranger o terceiro. Quer aceitemos ou não

essa categorização, é importante reconhecer que existem diversos graus de alfabetização e diversos enfoques a partir dela. (Deveríamos perguntar, à luz dessas reflexões, o que se deveria considerar como Neba em matéria de alfabetização?).

Além do domínio específico da alfabetização, perguntamo-nos o que significa hoje dominar as quatro capacidades lingüísticas básicas. (Da mesma forma que os textos escritos, os textos orais são muito variados e exigem diversas competências). Levando isso em conta, poderíamos considerar, entre as Neba: saber ouvir e analisar criticamente o discurso de um político, um noticiário, uma exposição, um debate (ao vivo ou no rádio ou na televisão); identificar diferentes variantes lingüísticas (coloquiais, formais, regionais etc.) e diferentes idiomas; expressar-se corretamente em diversas situações sociocomunicativas, diferenciando as variantes coloquiais e as formais, tendo uma noção clara dos usos pragmáticos da linguagem em situações concretas; ordenar e expressar as idéias próprias com clareza, resumir as idéias dos outros, narrar, explicar, descrever, exemplificar; diferenciar o código oral do escrito, e seus usos específicos; escrever uma carta, preencher um formulário, resumir uma idéia principal, redigir um texto simples, compreender e poder utilizar um texto de instruções vinculado a necessidades cotidianas etc.

A educação lingüística não é exclusividade de uma área ou matéria em particular, mas compete ao currículo como um todo. Uma parte de toda educação lingüística básica deveria incluir (65):

- o desenvolvimento de uma capacidade de reflexão, permanente e sistemática, sobre a língua e sobre as produções lingüísticas próprias, não somente a propósito de sua estrutura, suas funções e seus usos, mas também dos valores e sentidos veiculados por meio dela (machismo, racismo, chauvinismo etc.).[13] O grau

13. Estamos convencidos de que muitos dos preconceitos que estão por trás do racismo e do sexismo têm conexão com a linguagem, e derivam — entre outros aspectos — do desconhecimento de questões lingüísticas elementares, como por exemplo, a falta de diferenciação entre "idioma" e "dialeto", os usos sexistas da linguagem que passam despercebidos para a maioria das pessoas etc.

de reflexão lingüística de uma pessoa incide significativamente em todos os processos vinculados com a língua e seu uso, tanto no nível oral quanto no escrito, e contribui para o desenvolvimento das capacidades discursivas. Isso implica ensinar determinadas noções básicas que permitam a crianças, jovens e adultos falar sobre a língua. O ensino da gramática é somente um dos elementos dessa reflexão lingüística; mas precisa ser uma gramática entendida como aprendizagem sistemática sobre uma língua, cuja fala a pessoa domina, e não como uma matéria formal, desconectada da produção lingüística concreta e do reconhecimento da competência que — como falante de sua língua materna — toda pessoa tem;

- o reconhecimento e a diferenciação das diversas linguagens que servem para a representação, a expressão e a comunicação e, em particular, as linguagens artísticas (música, plástica, dramática). Trata-se de combinar os recursos expressivos lingüísticos e os não-lingüísticos, superando a tradição escolar de conferir primazia à linguagem verbal e à numérica, sem dar atenção para as linguagens artísticas;
- o (re)conhecimento e a valorização de outras línguas, diferentes da própria, nacionais e estrangeiras, respeitando a diversidade lingüística e cultural expressada por elas; variantes dialetais ou regionais.[14]

A matemática[15]

A matemática tem ocupado um lugar de destaque nos currículos escolares, como um conhecimento altamente valorizado e ao qual se associam determinadas aptidões intelectuais dos alunos. Na esfera internacional, o rendimento escolar em matemática

14. Perguntamo-nos neste momento, acerca da inclusão da aprendizagem de uma — ou mais — segunda(s) língua(s) dentro das Neba, não somente para o caso das minorias subordinadas, mas para a população em geral.

15. A própria denominação de *cálculo, matemática, aritmética, cálculo aritmético* (todos são termos utilizados indistintamente nos documentos da Tailândia e na bibliografia consultada) é um tema para ser analisado.

tende a ser considerado um dado-chave para determinar a eficiência e a qualidade do sistema escolar (isto é, a preocupação norte-americana em face dos baixos rendimentos de seus alunos, quando comparados aos do Japão). Ao mesmo tempo, o "problema no ensino da matemática" é generalizado, sendo um problema manifestado tanto no rendimento acadêmico quanto na atitude negativa perante a matéria por parte de muitos estudantes.

Todos concordam com o fato de que a matemática tem grande importância no desenvolvimento e na formação integral de todas as pessoas, porque ela desempenha, ao mesmo tempo, um papel *formativo* — desenvolvimento de capacidades cognitivas abstratas e formais, de raciocínio, abstração, dedução, reflexão e análise —, um papel *funcional* — aplicado a problemas e situações da vida diária — e um papel *instrumental* — como estrutura formalizadora de conhecimentos em outras matérias. Definitivamente, a matemática tem potencialidades que transcendem os limites da matéria, incidindo no desenvolvimento do pensamento lógico e na criatividade. Por isso, recomenda-se um ensino matemático cientificamente fundamentado, construído sistematicamente, desde o primeiro dia de aula (39).

As avaliações de rendimento mostram a existência real do chamado "problema do ensino da matemática". Nota-se que "as aprendizagens mais aprimoradas correspondem a processos mentais simples e mecanizados, aplicáveis a partir de instruções muito específicas" (39). No caso da matemática, as diferenças sociais parecem ter menos peso do que no caso da linguagem; se bem que — em última instância —, aqui também a capacidade de aprender estaria vinculada ao desenvolvimento cultural e lingüístico da criança (11).

No caso dos adultos, ainda é pouco o que se sabe nesse aspecto (como funciona a chamada "matemática oral", como se produz o conhecimento matemático fora da escola, o que implica isso tudo no terreno didático etc.). Além disso, o argumento de que

não existem "analfabetos matemáticos" levou a relegar esse conhecimento, no âmbito da educação de adultos e dentro da própria conceitualização de alfabetização que — em algumas de suas versões — inclui a leitura, a escrita e o cálculo.

A matemática é concebida como uma ciência fechada e puramente dedutiva (79). Seu ensino é determinado sobretudo pela estrutura interna do conhecimento matemático, assim como por objetivos de desenvolvimento intelectual geral; no entanto, tem sido ressaltado o seu papel formativo, mais do que o seu papel funcional e instrumental. Coloca-se — a esse respeito — a necessidade de reconhecer e reforçar seu valor funcional na qualidade de conjunto de procedimentos úteis para resolver problemas em âmbitos muito diferentes, enfatizar aspectos e relações da realidade — não observáveis diretamente —, antecipar e predizer fatos, situações ou resultados antes que eles se produzam ou possam ser observados, ordenar a informação, compreender a realidade e resolver determinados problemas.

Destaca-se, como uma das fraquezas centrais do ensino, a dissociação entre o ensino de conceitos e a sistematização-generalização de algumas regras lógico-matemáticas que estão em sua base, e que são as que permitem ao aluno ir além do limite do concreto e começar a construir modelos explicativos. O aluno pode fazer um uso automático — baseado na memória — dos conceitos e das regras de cálculo, sem compreender as leis que regem a sua composição. Dada essa defasagem, a aplicabilidade do conhecimento matemático se torna difícil fora da sala de aula (29).

Tudo indica a necessidade de uma revisão profunda da área, não somente nos conteúdos e métodos, mas também na atitude que tanto professores quanto estudantes têm perante a matemática, com a finalidade de desenvolver o gosto e o prazer por sua aprendizagem e aplicação. Coloca-se a necessidade — que seria válida, de fato, para todas as áreas — de explicitar e transformar aqueles aspectos da cultura escolar (mitos e normas explícitas e

implícitas) que atrapalham a melhoria do ensino da matemática, e isso exige uma tomada de consciência a esse respeito, por parte dos professores (79).

Vivemos num mundo impregnado pela informação e a cultura matemática, cuja importância será maior no futuro. Os avanços científicos e tecnológicos (isto é, a popularização das calculadoras e dos computadores) estão revolucionando esse campo, e isso traz novas necessidades de aprendizagem, novos conteúdos e modificações substantivas ao ensino. Diversos estudos apontam para a utilidade de aprender habilidades de tipo geral, aplicáveis a uma ampla gama de situações, mais do que as específicas, aplicáveis somente a casos concretos. Incorporando essas considerações e essas novas dimensões, a Reforma Espanhola, por exemplo, inclui nessa área, para o ensino primário, um domínio funcional de estratégias básicas de cômputo, aprender a utilizar calculadoras e inclusive computadores, e dá importância às habilidades necessárias para poder fazê-lo eficazmente, como o cálculo mental e a estimação prévia dos resultados. Usam-se menos algoritmos tradicionais — de lápis e papel — das quatro operações e, ao mesmo tempo, enfatizam-se algumas subáreas das matemáticas, tais como a probabilidade, a geometria ou a linguagem gráfica (79).

As competências cognitivas básicas

A educação escolar, centrada tradicionalmente no conteúdo das disciplinas, desconsidera a possibilidade de ensinar as capacidades e habilidades cognitivas que são indispensáveis para aprender; inclusive aquelas enfatizadas em planos e programas de estudo, tais como: capacidade de raciocínio, capacidade de autoaprendizagem, pensamento autônomo, pensamento crítico, solução de problemas, criatividade etc. A constatação do baixo nível de satisfação desses objetivos, no âmbito escolar, é tão freqüente quanto a sua própria formulação.

Em geral, planos e programas limitam-se a mencionar essas competências, sem explicitar como cada uma delas é entendida, nem como se pretende desenvolvê-las, deixando sua interpretação e sua utilização — em grande parte — abandonadas ao senso comum dos professores (que também não são preparados para lidar com elas). Poderia afirmar-se, de um modo geral, que a formulação de objetivos nesse terreno vem sendo feita sem atenção para os avanços e as conceitualizações, gerados a esse respeito no campo científico (72).

Precisamente por se tratar de um campo pouco considerado no âmbito educativo, e por constituir um ponto dentro do novo enfoque curricular orientado pelas Neba, iremos dedicar-lhe aqui alguma atenção.

Aprender a pensar: uma necessidade básica de aprendizagem

Mais de uma década atrás, em 1979, um informe ao Clube de Roma impelia a adoção de um novo enfoque para a educação, em face do reconhecimento da grande distância existente entre o potencial de aprendizagem dos seres humanos e aquilo que o sistema educativo estava conseguindo. Para isso, pedia-se uma mudança específica, vinculada à necessidade de se possuir um melhor conhecimento sobre a habilidade de pensar e como melhorá-la. A esse respeito, estabelecia-se a distinção entre uma *aprendizagem de manutenção* — baseada na aquisição de novas perspectivas, métodos e regras fixas, destinados a enfrentar situações conhecidas e constantes, resolver problemas já existentes, manter um sistema ou um modo de vida estabelecido — e uma *aprendizagem inovadora* — que examinasse as suposições, para buscar perspectivas novas, e que permitisse prever as mudanças e saber conduzi-las de forma tal que as pessoas pudessem construir o futuro, e não somente acomodar-se a ele. O primeiro tipo de aprendizagem — o convencional — não é mais suficiente hoje,

nem o será no futuro; o segundo, por sua vez, requer um desenvolvimento do aprender a pensar (9).

Desde então, tem-se avançado na análise do tema, e têm-se desenvolvido e aplicado propostas específicas, algumas das quais adotaram inclusive a forma de programas e pacotes didáticos, elaborados na linha do "ensinar a pensar" (18) (72) (106). Em geral, no entanto, os sistemas escolares da região parecem continuar — em sua maioria — alheios a tais desenvolvimentos e necessidades.

Afirma-se que desenvolver as habilidades de pensamento é hoje mais necessário do que nunca. Pois é preciso não somente saber muitas coisas, mas ter habilidade para aplicar esses conhecimentos com eficácia, e também muita capacidade de adaptação, para aprender rapidamente novas técnicas, para aplicar conhecimentos antigos de formas novas, para escolher acertadamente e valorizar as alternativas existentes de forma responsável, com a finalidade de tomar decisões corretas, desenvolver o espírito de indagação e raciocínio, discriminar mensagens e afirmações, avaliar provas, valorizar a firmeza lógica das deduções, fornecer argumentos contra hipóteses alternativas etc. Em resumo: mais do que nunca, é preciso pensar de uma forma crítica (72).

O pensamento é essencial para a aquisição de conhecimento, e o conhecimento é essencial para o pensamento. Melhorar o primeiro traz maiores possibilidades para o segundo. Desenvolver e otimizar as habilidades do pensamento deveria ser, então, uma meta fundamental da educação. É nessa linha que, cada vez mais, coloca-se a necessidade de atribuir ao ensino das habilidades do pensamento o mesmo valor que têm outros ensinos primordiais, tradicionalmente reconhecidos como tais pelo sistema escolar (72).

Três áreas principais da psicologia do pensamento, consideradas "habilidades do pensamento" (o pensamento entendido como um conjunto de habilidades complexas, que podem por isso

ser aprendidas e aprimoradas), parecem suscetíveis de ensino e fundamentais para aperfeiçoar a capacidade de pensar: a) a resolução de problemas, b) a criatividade e c) a metacognição (72). As duas primeiras são geralmente mencionadas em planos e programas educativos.

A "resolução de problemas"

"Resolução de problemas" é a forma como, no âmbito escolar, tendeu-se a expressar uma capacidade mais geral, vinculada às capacidades e às habilidades cognitivas. Aparece freqüentemente como um enunciado solto, simplificador dessas habilidades cognitivas e reduzido a elas, além de ser fortemente associado ao campo da matemática. Coloca-se a necessidade de ampliar esse conceito num duplo sentido: por um lado, entendendo a "resolução de problemas" não limitada a uma área particular nem ao conhecimento escolar como um todo, mas aberta à própria vida; por outro lado, não somente como o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, mas de detectá-los, formulá-los, identificá-los, analisá-los, resolvê-los e analisar suas soluções.

A habilidade para resolver problemas depende não somente de um pensamento eficaz, mas também do conhecimento que se tenha acerca do problema em particular (daí a diferença qualitativa no enfoque que, do problema e sua solução, fazem respectivamente, o especialista e o principiante), assim como dos métodos gerais para se lidar com ele. Mas, fora disso, não existe uma habilidade ou capacidade para resolver problemas em geral: a cada problema ou tipos de problemas correspondem habilidades e conhecimentos diferentes (isto é, resolver um quebra-cabeças, uma palavra-cruzada, um pneu furado, uma equação matemática, uma emergência médica, uma linha que falta num texto etc.). O sistema escolar, por sua vez, parece encarar a "resolução de problemas" como uma habilidade genérica aplicável a qualquer campo e a qualquer circunstância, mais como uma habilidade vinculada às capacida-

des intelectuais naturais do que como uma habilidade suscetível de ser desenvolvida; ao mesmo tempo que privilegia a importância do mecanismo, mais do que o conhecimento e a compreensão do problema.

Em que medida é passível de ensino a capacidade para "resolver problemas"? Na medida em que ela é vinculada à criatividade, ao raciocínio e ao pensamento crítico, estimular estes últimos é, de fato, estimular essa capacidade. Por outro lado, destaca-se o valor de alguns métodos heurísticos úteis (particularmente no que diz respeito à representação do problema e ao desenho do plano), que parecem importantes e possíveis de ser ensinados no sistema escolar (72).

A criatividade

Não há nenhum currículo escolar que não faça referência ao objetivo de se desenvolver a "criatividade", o "pensamento criativo" etc. Não obstante, a pesquisa científica admite não ter ainda conclusões claras sobre o que seja a *criatividade*, alertando em todo caso para a possibilidade de um aprimoramento moderado da atitude e do pensamento criativos.

A criatividade é considerada um atributo muito peculiar, extremamente complexo e, inclusive, um tanto quanto misterioso, sobre o qual resta ainda muito a saber. É definido como "esse conjunto de capacidades e disposições que fazem com que uma pessoa produza com freqüência produtos criativos" (72) e que se manifesta de formas diferentes, em diferentes âmbitos (arte, literatura, ciência etc.). Não é garantida nem pela inteligência, nem pelo pensamento crítico, se bem que eles são indispensáveis.

Quatro componentes parecem centrais na configuração da criatividade: as *capacidades*, o *estilo cognitivo*, as *atitudes* e as *estratégias*. Entre as *capacidades criativas* estariam: *fluidez ideacional* (capacidade de produzir grande quantidade de idéias apropriadas com rapidez e soltura), *hierarquia associativa estendida* (associação de elementos remotos) e *intuição* (capacidade para desenvolver conclusões consistentes a partir de uma evidência mínima). Quanto ao *estilo cognitivo* (hábitos de processamento da informação), destacam-se: a *detecção do problema* (tendência a centrar a atenção nos problemas que precisam ser encarados, a considerar muitas alternativas — e a explorá-las antes de fazer uma opção definitiva — mais do que na habilidade para resolvê-los, assim como a disposição para mudar de direção), o *juízo diferido* (primeiro aprofundar e compreender, reservando-se a valoração e o juízo para mais tarde) e a capacidade para *pensar em termos contrapostos* (olhar ao mesmo tempo em dois sentidos contrários). As *atitudes criativas* incluem: a *originalidade* (que pressupõe uma predisposição para o original), a *valoração autônoma* (independência das influências sociais e dos valores convencionais) e o *exercício da crítica e o uso produtivo da crítica dos outros* (que precisa ser recuperada e aplicada, mas nem por isso deve impedir a elaboração de uma conclusão própria). Finalmente, as *estratégias* mais comuns seriam: a *analogia* (capacidade para ver semelhanças não discernidas por outros, e utilização de analogias remotas), *chuva de idéias*, levar em frente *transformações imaginativas* (magnificação, minimização, reversão etc.), *enumerar atributos, submeter pressupostos à análise, delimitar o problema, buscar um novo ponto de acesso* etc. (72).

Levando isso em conta, é evidente que a educação tradicional não está preparada para assumir o objetivo de desenvolver a criatividade. Grande parte das capacidades, dos estilos cognitivos, das atitudes e das estratégias descritos no parágrafo anterior são incompatíveis com as práticas escolares atuais. Nesse sentido, o primeiro empreendimento seria evitar a contínua erosão da criatividade que acontece nas salas de aula, fazendo com que tomem consciência disso os professores, as autoridades educativas e os pais. Estimular a atitude e o pensamento criativos exige uma prática e uma cultura escolares radicalmente diferentes às conhe-

cidas, que sejam coerentes com o perfil de competências característico da criatividade, capaz de contribuir para desenvolver: o sentido e o gosto pelo original e o próprio, a autonomia, o pensamento crítico, a tolerância perante a ambigüidade, a atitude investigadora e inquisitiva, a preferência pela percepção de problemas mais do que pela sua resolução, a consideração de diversas alternativas e não de uma só predeterminada, longas buscas, postergação do juízo etc.

A metacognição

O saber e sua apropriação não são tema nem de análise, nem de reflexão dentro do sistema escolar atual.[16] Não somente os alunos, mas também os professores estão alienados a respeito de seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Que é conhecer e como se conhece, que é aprender e como se aprende, que é ensinar e como se ensina são questões negadas como tema e como problema, como possibilidade de autoconsciência e de auto-reflexão. Alguns estudos mostram o baixo nível de reflexão dos professores acerca de sua própria prática pedagógica: o uso que fazem do tempo durante a aula (6), os métodos e os procedimentos de ensino empregados, suas limitações no conhecimento da matéria que ensinam, seu próprio papel e sua própria influência, os estilos de aprendizagem de seus alunos etc. Outros estudos mostram, assim mesmo, o baixo nível de reflexão dos estudantes sobre seus estilos cognitivos e suas estratégias de aprendizagem — inclusive nos níveis secundário e universitário — (30).

Uma consciência maior sobre os processos, tanto de ensino quanto de aprendizagem, permite melhorá-los substancialmente. O domínio e o controle do conhecimento próprio e da forma pessoal de conhecer podem contribuir para melhorar habilidades, tais como: antecipar, refletir, ensinar, aplicar o conhecido, pergun-

16. A filosofia desenvolveu, durante muitos anos, este papel.

tar a si mesmo e aos outros, compreender, expressar-se, comunicar, discriminar, resolver problemas, discutir, argumentar, confrontar os pontos de vista próprios com os dos outros, desenvolver o poder de discernimento etc.

O *conhecimento metacognitivo* refere-se ao "conhecimento sobre o conhecimento e o saber, e inclui o conhecimento das capacidades e limitações dos processos do pensamento humano" (72). É útil para a aquisição, o emprego e o controle do conhecimento e das restantes habilidades cognitivas. Ajuda a planificar e a regular o emprego eficaz dos recursos cognitivos próprios, permite tornar consciente a "sensação de saber", a "sensação de aprender", assim como identificar as possibilidades e os limites de cada um. Entre as habilidades metacognitivas mais importantes que foram estudadas estão: a planificação e o uso de estratégias eficazes, a previsão, a verificação, a comprovação da realidade, o controle e a avaliação do conhecimento próprio e do desempenho ao se realizarem tarefas que exijam um esforço intelectual, o reconhecimento da utilidade de uma habilidade e a possibilidade de recuperar os conhecimentos.

Os tipos de conhecimentos e habilidades que hoje se incluem na metacognição não têm sido incorporados à lógica do sistema educativo. A ausência de reflexão, de conhecimento e de seu emprego impede avançar em direção aos objetivos colocados pelo próprio sistema, tais como: *aprender a aprender* (que implica, entre outras coisas, explicitar e tomar consciência dos modos particulares de aprender que cada pessoa possui) ou a *capacidade para aplicar*, fora das salas de aula, o que se aprende dentro delas (isso implica não somente aprender um determinado conhecimento, mas aprender a aplicá-lo eficazmente em diferentes situações). Uma melhor compreensão dos processos de ensino e aprendizagem permitiria revisar os métodos predominantes, baseados no uso da memória. Já foi apontado que um problema central no ensino da matemática é o predomínio de uma aprendizagem mecânica. Da mesma forma, os estudos sobre a compreensão leitora

(72) mostram que os alunos do primeiro grau têm baixa capacidade para perceber os aspectos incompreensíveis da linguagem (incoerências, lacunas no texto etc.) como também para se dar conta de sua própria incompreensão.

Uma maior consciência acerca de suas próprias capacidades cognitivas é indispensável aos professores, visando poder detectar suas próprias aptidões e limitações, assim como as de seus alunos, identificar (e valorizar) o que o aluno já sabe, situar o ensino no limiar preciso entre o acessível e o desafiante, e retroalimentar explicitamente o aluno em relação à eficácia de sua atuação e à importância de seu aprendizado (72).

Aprender a aprender

"Aprender a aprender" (noção vinculada a "auto-aprendizagem", "educação permanente", "autodidatismo" etc.) é um lema corrente no discurso educativo. Porém, pouco tem sido feito concretamente, nesse terreno, visando assumir esse objetivo.

Refletir sobre a própria aprendizagem, tomar consciência das estratégias e dos estilos cognitivos individuais, reconstruir os itinerários seguidos, identificar as dificuldades encontradas, assim como os pontos de apoio que permitem avançar: tudo isso é parte substancial do aprender e da possibilidade de aprimorar a própria aprendizagem.

Em termos gerais, identificam-se dois enfoques de aprendizagem: um *enfoque profundo* e um *enfoque superficial*. O enfoque profundo implica uma compreensão pessoal do significado (busca de integração pessoal, estabelecimento de inter-relações e de transcendência), enquanto que o enfoque superficial implica a reprodução do conhecimento de um modo irreflexivo, para satisfazer uma tarefa ou uma exigência formal (sendo característicos deste segundo enfoque o isolamento, a memorização e a passividade). Entre os fatores que influenciam a adoção de um ou outro

enfoque estão: os métodos de ensino, a dinâmica de estudo, o tipo de avaliação, o nível de dependência do professor, o tempo disponível, a motivação e a ansiedade (30).

As pesquisas mostram que o próprio sistema escolar, com seus métodos e seu enfoque de ensino, contribui para o desenvolvimento e o predomínio dos enfoques superficiais de aprendizagem. O privilégio da forma sobre o conteúdo, a dependência do professor, o privilégio da memorização, o saber como reprodução textual, a falta de espaço para a elaboração pessoal do conhecimento, os programas de estudo sobrecarregados etc. conspiram a favor de uma aprendizagem superficial. Particularmente, os parâmetros e os procedimentos de avaliação utilizados (avaliações fechadas, com respostas únicas e predeterminadas, que privilegiam as informações passadas etc.) têm uma incidência determinante.

Ensinar a aprender não é uma nova disciplina ou área de estudos. Implica antes de mais nada uma revisão profunda da própria concepção de educação, ensino, aprendizagem e avaliação.

Aprender a estudar

Aprender a estudar ocupa um lugar específico dentro do *aprender a aprender*. Não é a mesma coisa: pode-se estudar sem aprender, e pode-se aprender sem estudar. No ensino das habilidades para o estudo, encontra-se uma chave importante para se chegar a uma aprendizagem e a um ensino mais eficazes (80).

Voltado exclusivamente para o ponto de vista do ensino, o sistema educativo se desvinculou da forma como os alunos estudam. Considera óbvio que ensinar e estudar equivalem a aprender, que a capacidade e a habilidade para estudar vêm "dadas" ou se adquirem através do próprio estudo, ou que se desenvolvem com a idade. Em todo caso, o sistema escolar assumiu que essas capacidades e habilidades são um problema do aluno e de sua família (e da mãe, em particular). Capacita-se os professores numa

matéria e na forma como ensiná-la, mas não no modo como ensinar seus alunos a estudá-la.

Pesquisas feitas com estudantes de segundo grau mostram que eles têm dificuldades generalizadas no estudo, relacionadas com: preguiça, concentração, dependência do professor, motivação e desorientação sobre como empreender as tarefas etc. Algumas dificuldades específicas incluem: fazer anotações, discriminar e lembrar informação importante, organizar a leitura, lembrar o que foi lido, relacionar as provas com os argumentos, ser crítico a respeito do material escrito, concentrar-se em fatos e descrições, organizar o tempo de estudo e o esforço, cumprir com os prazos estabelecidos, superar a preguiça, ter iniciativas próprias e acabar com a dependência dos professores. Os próprios métodos de ensino contribuem para reforçar tais dificuldades. São recentes o seu reconhecimento por parte do sistema escolar e a preocupação por buscar-lhes uma resposta institucional. Não obstante, onde isso ocorreu, a "solução" foi oferecer o ensino de habilidades para o estudo como uma opção geral, a cargo dos professores de cada disciplina, entendido mais como uma preparação para os exames do que como uma ajuda para aprimorar a aprendizagem em geral e ao longo de todo o período escolar.

Hoje, parece estar-se tomando uma maior consciência do problema e da responsabilidade do aparato escolar a ele relacionado. Aceita-se que a capacidade para estudar não é completamente inata e que se pode ensinar a aprimorá-la. Pacotes didáticos — incluindo impressos, áudio e vídeo — para ensinar algumas habilidades básicas de estudo começaram a ganhar importância em alguns países desenvolvidos. Não obstante, propõe-se uma solução mais sistêmica, no sentido de que: a) o ensino de cada disciplina inclua o ensino dessas habilidades como conteúdo expresso, e b) fique estabelecida uma área específica para todo o ensino básico, incluindo entre outros elementos: a reflexão acerca da aprendizagem, a leitura, as anotações, a escrita e o repasse (80).

Aprender a ensinar

Uma parte importante do controle e do poder que o sistema educativo exerce sobre os estudantes, os pais e a sociedade em geral é baseado no monopólio da questão educativa, por parte dos diretores, administradores e professores. A participação dos pais é possível e tolerada enquanto eles não se envolvam no âmbito técnico-pedagógico-acadêmico. Os alunos "recebem" educação, sem saber nem questionar por que lhes ensinam aquilo que lhes é ensinado nem tampouco a forma como isso é feito. Conteúdos, objetivos, métodos, sistemas de avaliação e aprovação constituem uma caixa-preta para o aluno, que vive sua alienação pedagógica não somente com resignação, mas também com comodidade. Paradoxalmente, a educação não ensina sobre Educação. Acredita-se que ela seja boa e útil só para aqueles que se tornarão professores. (No entanto, ensina-se literatura ou psicologia para quem não necessariamente se tornará literato ou psicólogo) (96).

Ensinar é uma das melhores formas de aprender, já que obriga a organizar e sistematizar as próprias idéias. A aptidão para ensinar está ao alcance de todos e pode ser especificamente desenvolvida logo na juventude, como parte das atividades escolares em sala de aula. Além disso, saber ensinar aparece como uma necessidade de toda pessoa, não única e exclusivamente para ser exercida numa situação formal de ensino, mas em todo tipo de relação interpessoal (família, trabalho etc.). Isso justifica a proposta de que algumas noções fundamentais de educação e pedagogia deveriam ser incorporadas no currículo de toda educação básica (75) (96).

Aprender a recuperar o conhecimento

Há quem diga que "adquirir conhecimentos" seja um objetivo educativo inadequado e malformulado, porque o que verdadeiramente importa não é tê-los armazenados, mas ser capaz de recuperá-los da memória, no momento oportuno e com um deter-

minado propósito. O sistema escolar concentrou-se nas estratégias de armazenamento da informação, sem prestar atenção à capacidade dos alunos para recuperá-la. Apesar do lugar privilegiado que ocupam as estratégias de memorização no ensino tradicional, o sistema não se preocupou em aprimorar essa capacidade de armazenamento. Considera-se ponto pacífico que decorar (armazenar) é uma capacidade inata e, por essa razão, não requer treinamento; ao mesmo tempo também considera-se ponto pacífico que memorizar equivale a lembrar automaticamente (recuperar da memória). Nada disso é assim. Tanto a memória quanto a capacidade para recuperar dela o conhecimento podem ser aprimoradas mediante procedimentos sistemáticos.

Sendo que a *memória* é um recurso didático por excelência, onde se apóia o sistema educativo, é surpreendente a pouca compreensão que se tem dela e de seus processos e mecanismos, no âmbito escolar. Compreender melhor como funciona a memória e como acontece a recuperação do conhecimento é relevante para poder entender e superar a prática pedagógica tradicional. A diferenciação entre armazenamento e recuperação da informação, por exemplo, permitiria a professores e alunos identificar e reconhecer os diferentes tipos de memória, compreender o porquê dos "esquecimentos" atribuídos à inépcia pessoal, estar em melhores condições para lidar com a frustração que isso impõe cotidianamente na rotina escolar de ambos, entender a importância de desenvolver a memória por via da compreensão etc.

Aprender a aplicar o que foi aprendido

Nenhuma proposta a respeito da pertinência dos conteúdos pode deixar de lado a velha dicotomia que existe entre o que se aprende na escola e a sua aplicabilidade no mundo exterior, distância que alguns caracterizam em termos de um verdadeiro "bloqueio" (79) (80), e que tem a ver com a pertinência, não só dos conteúdos, mas também dos métodos e das situações de

aprendizagem. O sistema escolar deveria reconhecer essa distância como ponto de partida e assumir a aplicabilidade do conhecimento não somente como um objetivo, mas como um conteúdo expresso de estudo e análise, de forma a facilitar a transferência da escola para a vida, do conhecimento para a ação. Isso adquire particular importância para um enfoque com base nas Neba, que tem como objetivo último da aprendizagem não o conhecimento, mas a capacidade para utilizá-lo.

O conhecimento científico

Além do peso a ele atribuído no currículo e na educação em geral, e do reconhecimento da necessidade de incorporar o saber comum, assume-se a necessidade de pôr o conhecimento científico ao alcance e ao serviço de todos os membros da sociedade. Hoje, parece claro que o desenvolvimento e a apropriação desiguais da ciência e da tecnologia estão contribuindo para ressaltar e criar novas formas de exclusão entre os países e no seu interior (45).

A idéia de "ciência" que prevalece nos sistemas educacionais é a de disciplinas denominadas dessa forma, desenvolvidas num determinado horário e sob a responsabilidade de determinados professores ("aulas de ciência", "professores de ciência" etc.). Por outro lado, *a ciência* é considerada exclusividade de determinados setores sociais, idades, níveis educativos, profissões e ocupações, útil somente para aqueles que irão prosseguir os estudos e optar por carreiras científicas ou técnicas. Isso tudo exige uma profunda revisão. Não se trata de engavetar o conhecimento científico em uma ou mais disciplinas, mas de entendê-lo como um componente fundamental de todo processo de ensino e aprendizagem, como método de pensamento e ação em todos os campos do saber. São todos os professores, e não somente os "professores de ciências", que precisam ocupar-se do conhecimento científico e de sua própria formação e atualização científicas. Também não cor-

responde a uma idade, uma classe social ou a um determinado nível dos alunos: ter acesso ao conhecimento científico é parte consubstancial do direito de toda pessoa à educação, desde a infância. Por causa disso tudo, "parece urgente especificar por que e como ensinar ciência na educação básica, a partir das exigências e das disponibilidades existentes em cada país" (84).

A noção de "ciência", no âmbito escolar, é fortemente associada às ciências formais e naturais, enquanto que as ciências sociais — até mesmo nas ocasiões em que são chamadas como tal — ficam de fato fora da categoria de *ciência*. De qualquer forma, o tratamento das disciplinas consideradas científicas tem pouco de científico. O conhecimento científico é resultado de um processo histórico longo e complexo, é um conhecimento em permanente revisão e aprimoramento, hoje sujeito a grandes e rápidas transformações; no entanto, no âmbito escolar esse conhecimento é apresentado como *a verdade* eterna, imutável, inquestionável. Nem sequer as ciências naturais são ensinadas como tal (isto é, experiências são feitas sem explicar o papel que desempenham na forma de conhecer da ciência empírica; não se explica o que seja a ciência empírica nem seu método; as leis científicas são apresentadas como se fossem definições; não são proporcionados os rudimentos necessários sobre a história das ciências, as origens desse tipo de conhecimento, sua evolução e modificações etc.). O problema da *verdade*, e como eventualmente obtê-la, não aparece. A matemática é ensinada sem se explicar que se trata de uma ciência que também tem história. Não se explica como foram surgindo os diversos conceitos de números, à medida que novas operações foram sendo definidas como possíveis. As operações são ensinadas mecanicamente, inclusive com as suas possíveis aplicações, geralmente sem referência a problemas concretos (isto é, como e quando é útil calcular o volume ou a superfície da sala de aula). Também não é apontada, apesar de óbvia nesse caso, a relação entre a matemática e as ciências fáticas físicas e biológicas.

O tratamento das ciências sociais é particularmente deficitário (e uma parte de suas conseqüências manifesta-se na notória desvalorização dessa área no currículo, assim como na falta de interesse dos alunos por ela). As ciências sociais são ensinadas como um conjunto de dados (nomes, datas, lugares, números), ou conjuntos de partes (alturas de montanhas e cadeias, sistemas hidrográficos, sistemas nervosos etc.), sem se trabalhar os conceitos de *mecanismo* ou *sistema*, chaves para começar a ver o sentido e a possível unidade das ciências. Chega-se inclusive a propor tipologias sem nenhuma tentativa de explicação científica da classificação. Os fatos são apresentados sem se explicitar as interpretações, seus critérios de validade e os princípios que as regem (o ponto de partida, ou a origem cultural, social e histórica e o papel que ela desempenha na interpretação etc.). De fato, a categoria "sociais" poderia ser considerada como uma instância em que se abandonou o ensino por disciplinas, partindo para um estudo de "assuntos", como nas enciclopédias, sem ir além de aprender o necessário para o exame.

Um problema central do currículo de ciências é a repetição. Ano após ano, nível após nível, os mesmos temas são trabalhados, colocados da mesma forma e com os mesmos elementos. A repetição é necessária como forma de retomar um assunto de modo cada vez mais complexo, problematizando o que antes foi apresentado como verdade indiscutível, numa espiral ascendente, não em círculos. Em geral, pode parecer que a elaboração dos programas gire em torno de "temas", não de problemáticas, por isso os professores podem simplesmente estar dando voltas em círculos (com o agravante de que não é o mesmo professor que acompanha o processo, devido à sua hierarquização em níveis). O programa de educação básica deveria incluir uma estratégia explicando a forma de ir avançando no conhecimento e na problematização, de identificar quais habilidades precisam ser desenvolvidas em cada estágio, como devem construir-se as noções e os conceitos, seguindo táticas programadas de retificação/superação. Preci-

saria ser explicada a forma como os conhecimentos das disciplinas devem-se associar, integrando-se, questionando-se uns aos outros; como se deve desenvolver o espírito crítico, como se devem sustentar os valores que se quer incutir, com práticas que permitam ilustrá-los etc.

Uma formulação epistemológica do ensino do conhecimento científico coloca diversos problemas: Mediante quais procedimentos se produz a aprendizagem das ciências em situação escolar? Que conceitos científicos são relevantes como núcleos estruturadores dessa aprendizagem? Como esses conceitos se relacionam entre eles? Como aprofundar-se neles tendo presente o desenvolvimento cognitivo dos alunos? (29). A esse respeito, reconhece-se a especial importância — no ensino do conhecimento científico — de partir dos pressupostos e dos esquemas cognitivos anteriores, tanto das crianças quanto dos jovens e dos adultos, a fim de ir construindo um novo conhecimento por meio de aproximações sucessivas, assim como a utilidade que as redes ou tramas conceituais têm para o ensino das ciências.

Um problema fundamental de todo currículo é a identificação de núcleos conceituais básicos, que sirvam de eixo e alicerce na construção do conhecimento científico. Entre esses *conceitos estruturadores*, mencionam-se na bibliografia consultada: *sistema, mudança, duração, energia, força, tempo histórico*, a relação *causa-efeito*, a diferença entre *opinião* e *fato* (chave para poder encarar criticamente o próprio discurso e o dos outros), a noção do que é a *comunicação* (comunicação interpessoal como base de toda relação), a passagem do *subjetivo* para o *objetivo*, do *global* para o *analítico* (76) (97).

Abandonar as disciplinas?

Adotar um enfoque curricular orientado pelas Neba significa abandonar as disciplinas? Isso poderia inferir-se a partir do

texto da Recomendação de Promedlac IV, formulado nos seguintes termos:

> Tender para a atualização, a coerência e uma maior flexibilidade do currículo, *passando de um (currículo) baseado em disciplinas para outro sustentado na satisfação de necessidades de aprendizagem individuais e sociais* (102) (sublinhado nosso).

Entender esse novo enfoque curricular como uma opção entre disciplinas científicas e Neba pode significar deixar de fora do processo educativo o ensino das ciências, e abrir as portas para o caos, a improvisação e o empirismo na formulação de um novo currículo para a educação básica.

O enfoque científico é organizado em disciplinas. Cada disciplina encara o estudo de um determinado campo de aspectos da realidade, mais do que de fatos empiricamente concretos. Os "fatos" propriamente ditos (econômicos, sociais, biológicos etc.) são definidos por meio das disciplinas. Se bem que isso gera um problema comumente reconhecido como necessidade de articulação/interação interdisciplinar, ou de aglutinação de disciplinas (enfoques multidisciplinares), ou a alternativa transdisciplinar a partir de alguma disciplina que se abre para outros enfoques e os integra, transformando-se por sua vez; esse problema, gostemos ou não, nunca foi resolvido. É um problema contínuo que, necessariamente, se resolve de forma dialética: cada contato com a realidade prática, a partir de enfoques disciplinares, mostra as suas limitações; toda vez que se pensa acerca das práticas empíricas baseadas em intuições ou experiências decantadas, notam-se as possibilidades adicionais oferecidas pelo enfoque científico.

A relação prática/teoria (sistematização de conhecimentos empíricos, abstraindo-se de muitas das condições existentes, para captar aspectos essenciais da realidade), dentro do processo educativo, pode ser entendida como a aplicação dos vários conhecimentos disciplinares a situações e problemas concretos (saúde, produção, o próprio processo de aprendizagem etc.). Isso é feito a

partir das disciplinas, e não da própria realidade. Caso contrário cai-se num caos de aspectos e dados sem limite sobre cada situação, possibilitando o empirismo (pressuposto a partir do qual seria possível adquirir conhecimento sobre a realidade simplesmente mediante a sua observação e manipulação, sem necessidade de formalizar, propor modelos, desenvolver um método rigoroso etc.). Vincular teoria e prática é a chave para superar um conhecimento disciplinar que fragmenta a realidade sem reconstruí-la, porque isso força à multidisciplinariedade ou à transdisciplinariedade, permitindo observar as limitações e as vantagens das disciplinas. Renunciar à disciplinariedade é renunciar à formação científica, ou deixá-la como monopólio do professor, que "sabe" quais fatores ou relações destacar dentre os fatos "concretos" analisados.

De qualquer forma, nesse aspecto, como em outros, parece indispensável diferenciar o ponto de vista do ensino e o ponto de vista da aprendizagem, diferenciar o ensino da ciência ou das ciências como tal (o que exige um enfoque disciplinar), e o ensino sobre a realidade, fazendo, para isso, uso da ciência (o que supõe uma aproximação multidisciplinar), e identificar os objetivos sempre em função de um processo de formação concreto e de suas fases.

Os valores e as atitudes

Desenvolver determinados valores e atitudes, considerados positivos (inquestionáveis e universalmente válidos) para o indivíduo e a coletividade, tem sido um dos pontos centrais de todo currículo. Há, de fato, um conjunto de valores e atitudes que vem fazendo parte do currículo latino-americano, como expressão do que é "desejável", vinculado fundamentalmente a noções de ordem, disciplina, esforço, respeito, obediência, coerência, racionalidade etc.[17]

17. Note-se que estes são, precisamente, os "fantasmas racionais" nos quais se propõe aprofundar para desvendar seu papel na cultura escolar tradicional (58).

Entre os valores e as atitudes comumente destacados (como objetivos a desenvolver por intermédio da educação), encontramos: honestidade, criatividade, atitude crítica, solidariedade, cooperação, trabalho em grupo, valorização do aprender, perseverância etc. Desde posturas críticas à educação tradicional, foram enfatizados: a atitude crítica, o pensamento autônomo, a solidariedade e o grupal; ao passo que os principais valores questionados foram: o individualismo, a passividade, o conformismo etc.

O aspecto dos valores e das atitudes tendeu a vincular-se ao chamado "currículo oculto". Vários autores colocam, no entanto, que não há razão para centrar nele a reprodução ou a transformação dos valores, porque aí interviriam tanto os aspectos de relação social quanto os aspectos didáticos. A própria estrutura social da escola tem sua função na aquisição de valores (46).

O discurso escolar fala em "incutir" valores. Esse processo recorre fundamentalmente à verbalização, à fixação de um conjunto de normas e padrões (de conduta, de ordem, de relação com os outros) que precisam ser cumpridos, recorrendo normalmente mais à imposição do que à persuasão. Assim mesmo, o "desenvolvimento de atitudes" foi entendido antes de mais nada como uma insistência sobre normas, mais do que como o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos alunos acerca do que se espera deles, a fim de que tomem decisões responsáveis. Esta, de fato, seria a única forma de garantir atitudes estáveis (21).

Em todo caso, destacam-se a ambigüidade e a incoerência marcantes com as quais se utiliza, no âmbito escolar, o sistema de valores. O que aparece normatizado no discurso pode ser sistematicamente negado na prática (a exaltação da verdade, a honestidade, a lealdade, a solidariedade), alimentado pelas próprias regras do jogo escolar, que forçam professores e alunos à violação dessas normas (o engano, a armadilha, a mentira estão, de fato, institucionalizados sob diversas formas). Todo esse mundo de contradições e incoerências entre os valores formalmente incutidos e as

atitudes realmente estimuladas permanece oculto, sem ser tematizado nem problematizado.

Como são aprendidos e desenvolvidos os valores e as atitudes? Como se aprende a ser responsável, crítico, criativo, solidário, perseverante, e a ter consideração pelos outros? Geralmente, pouco se diz a esse respeito, somente se enuncia o objetivo, mas não o procedimento por meio do qual se pretende atingi-lo. Alguns estudos recentes permitem analisar mais a fundo determinadas possibilidades concretas, tais como a *educação na compreensão* ou a *educação na discussão*. A discussão, em particular, parece ter grandes potencialidades para o desenvolvimento de várias dessas qualidades, se for desenvolvida como um genuíno exercício de expressão e debate, no contexto de um respeito coletivo às idéias dos outros, de um papel docente não autoritário nem corretivo, de um ambiente que favoreça o pluralismo e a democracia. Isso tudo, obviamente, exige um contexto escolar muito diferente do conhecido e, em conseqüência, a sua transformação radical.

Alguns enfoques a partir da perspectiva da construção de uma nova racionalidade, superadora da racionalidade instrumental (58), sugerem a necessidade de recuperar a dimensão do valor da vida humana, da ação social e da ação educativa em particular. Questiona-se a forte ênfase nos aspectos cognitivos e a exclusão dos componentes éticos, da sensibilidade (valores, sentimentos, emoções, intuições, fantasias) e propugna-se a necessidade de perspectivas alternativas, que incluam a deliberação moral e a presença de valores na ação coletiva (8). Nessa linha, afirma-se "a necessidade de alcançar uma situação social na qual cada indivíduo interessado em criar uma nova ordem social e utilizando ativamente a razão, possa envolver-se em processos de argumentação racional que permitam o questionamento, a interpretação, a criação e o desenvolvimento de novos valores" (8).

O tema apresentado nos remete à possibilidade/necessidade de pensar que, não somente no plano dos conteúdos, mas também

no plano dos valores e das atitudes, é preciso reconhecer a diversidade cultural, social e individual. De onde provêm os valores? Quem define o que é moralmente válido? Quem e com que critério define que determinados valores e atitudes são os desejáveis para o conjunto social? É possível defender a existência de valores universais? etc.

Além disso, parece indispensável começar a formular valores e atitudes com um nível mais alto de concretização, superando o nível de generalidade com que usualmente são formulados (justiça, respeito, democracia etc.), a fim de contribuir para sua confrontação com a prática e os fatos concretos do cotidiano (isto é, respeitar a opinião dos outros, mesmo que seja diferente da própria, não jogar lixo fora das lixeiras, não discriminar ninguém por causa de sua cor, idade, sexo etc.). Particularmente, o *sexismo* e o *racismo*, escondidos atrás da enumeração de todos os valores, deveriam ser trabalhados explicitamente como tais, como campos de análise e discussão, não somente na sala de aula, mas também na formação docente.

Perspectivas e exigências futuras

Nenhuma afirmação sobre o que seja "necessário" aqui e agora, em termos educativos, pode deixar de levar em conta uma previsão de futuro. A educação amarrada ao passado e a serviço de sua reprodução precisa abrir espaço para uma educação que se projete para o futuro, antecipando-se a ele, preparando as pessoas para as transformações que lhes aguardam, a fim de que possam não somente se adaptar a elas, mas orientá-las e dominá-las (97) (104).

O futuro que se prevê é caracterizado por mudanças vertiginosas e radicais em diversos níveis, e isso exigirá não somente capacidade de adaptação como também de previsão, versatilidade, habilidades múltiplas. Prevêem-se, particularmente, mudanças radicais nas estruturas produtivas, e isso dará lugar a novas ocupa-

ções e à criação de estruturas de trabalho inéditas (45), afirmando-se que 70% das funções que crianças e jovens ocuparão daqui a dez ou 20 anos serão novas (1). Isso tudo exige insistir-se novamente no conhecimento geral mais do que no especializado. A informação será cada vez mais massiva e diversificada, exigindo uma capacidade para selecionar e discriminar, assim como para encarar criticamente todo tipo de mensagens (não somente as dos meios de comunicação de massa). Desde diversos âmbitos, propõe-se, nesse sentido, uma pedagogia da comunicação (pedagogia audiovisual, leitura crítica de mensagens, análise do discurso) incorporada ao ensino como conteúdo e como método, tanto formal quanto não-formal.

Na literatura produzida nos últimos anos, acerca do futuro do mundo e das transformações que isso exige da educação, são retomadas noções tais como: *mudança, inovação, criatividade, seletividade e versatilidade do conhecimento, antecipação e adaptabilidade a situações que mudam* (e são imprevisíveis), *capacidade de discernimento, atitude crítica, interdisciplinariedade, diversidade, identificação e solução de problemas, aprender a aprender, educação permanente* etc.

Como valores e atitudes fundamentais a ser desenvolvidos na educação futura, destacam-se: o respeito aos outros, o sentimento de solidariedade e justiça, o senso de responsabilidade, a valorização do trabalho humano e de seus frutos, os valores e as atitudes concernentes à defesa da paz, a conservação do meio ambiente, a dignidade e a identidade cultural dos povos, e "outros valores chamados a despertar, entre os jovens, uma visão ampla do mundo" (97). Destaca-se o valor da criatividade, do espírito crítico, da versatilidade, da capacidade de discernimento, do autodidatismo, do aprender não somente a adaptar-se à mudança, mas também a antecipá-la, do aprender não somente a resolver problemas, mas também a reconhecê-los (97).

Dadas as condições mutantes do mundo de hoje, que se prevê continuarão a acentuar-se, a capacidade para antecipá-las é colocada como uma necessidade básica de aprendizagem. O mundo futuro exige "aprender a adivinhar 'coisas desconhecidas' de forma pragmática e probabilística" (106), e em virtude disso adquire uma crescente importância o desenvolvimento do pensamento probabilístico, cuja incorporação ao currículo regular é sugerida (97) já nas primeiras séries do primeiro grau (59).

Estudiosos do problema em diversos países afirmam que os conteúdos serão afetados pela atenção cada vez maior voltada para: o interdisciplinar, a cultura geral, a utilização das línguas maternas como línguas de ensino, a educação física (97). Quanto ao desenvolvimento do conhecimento científico, observa-se uma tendência à integração das ciências, dada a extensão dos campos interdisciplinares (75), assim como uma diminuição da defasagem entre a disciplina como tal e a matéria ensinada, devido a: a) orientação cada vez maior da ciência para aplicações práticas, b) circulação massiva e rápida da informação, c) importância crescente dada à formação e aos currículos flexíveis (59).

Em face do extraordinário crescimento do conhecimento científico, são apontados três problemas na relação ciência/sistema educativo: a) como evitar que o aluno se perca na massa de informação cada vez mais complexa, criada pelo desenvolvimento científico; b) como encurtar os prazos assombrosamente extensos existentes entre a descoberta e a produção científica, por um lado, e sua incorporação ao sistema escolar, por outro; c) como superar o atraso científico dos países em desenvolvimento, cujas faculdades de ciência fornecem conhecimentos já superados (1). Propõe-se concretamente, para o currículo de ciências, isolar no conjunto das descobertas científicas, as que têm um valor real e duradouro, e traduzir os conhecimentos científicos para uma linguagem acessível às crianças, na medida em que ambos os fatores retardam a incorporação do conhecimento científico ao currículo (59). Afirma-se, também, a necessidade de desenvolver desde cedo uma

atitude aberta e crítica perante a ciência, tomando consciência de sua capacidade, tanto de construção quanto de destruição.

Uma quantidade maior de informação, assim como o surgimento de novos métodos e formas de aquisição do saber, exigem modificar o modelo de acumulação de conhecimento, em favor de um ensino que privilegie a aquisição de mecanismos e métodos que permitam descobrir, selecionar e utilizar os novos conhecimentos, assim como compreender e interpretar integralmente os fatos e os fenômenos (97). Isso pressupõe desenvolver em todas as idades, e como um componente central de todo currículo, os conhecimentos, os valores e as atitudes que possibilitem às pessoas aprender a aprender: espírito metódico e crítico, capacidade de discernir, interpretar e escolher a informação, capacidade de observação, análise e raciocínio etc. Daí que, entre as qualidades do futuro, o *autodidatismo* adquira uma ênfase particular (na perspectiva do aprender a aprender e da educação permanente), vinculado a questões tais como: a valorização do aprender, o auto-esforço, a perseverância, a sistematicidade. O desejo de continuar cultivando atividades intelectuais, o querer aprender, é colocado como um problema central da política escolar e pedagógica.

7
A OPERACIONALIZAÇÃO DE UM ENFOQUE CURRICULAR ORIENTADO PELAS NEBA

As diversas leituras das propostas da Tailândia

Os documentos da Tailândia aceitam leituras muito diversas (em virtude de seu nível de generalidade, da falta de contexto, da simplificação dos postulados, da ambigüidade e da imprecisão conceituais, do caráter abrangente da proposta e do encobrimento do conflito e da contradição etc.). A partir deles, pode-se derivar tanto uma revolução educativa quanto simplesmente algumas modificações superficiais e parciais. Uma leitura radical da proposta da Tailândia (e da própria realidade da América Latina) aponta para a necessidade não de uma reforma escolar, mas de uma reforma educativa profunda.

Afirmar simplesmente a necessidade de currículos diferenciados, flexíveis, pertinentes, atualizados, visando satisfazer as Neba, pode levar a uma nova repetição daquilo que já foi feito até

agora, a insistir em determinadas ênfases ou introduzir modificações menores, ou a revisar completa e integralmente o modelo curricular e educativo vigente. A partir de uma concepção estreita do currículo e dos conteúdos curriculares, as Neba podem limitar-se ao âmbito dos conteúdos, e o novo enfoque expressar-se na forma de modificações nos planos de estudo e/ou nos textos escolares. Uma visão estreita acerca da educação básica pode limitá-la ao ensino primário, à educação formal e às crianças, deixando de lado a educação inicial, a não-formal, os jovens e os adultos. Pode também centrar-se na educação escolarizada, deixando de fora os outros fornecedores de educação básica (família, meios, trabalho etc.).

A Recomendação da Promedlac IV, que resgata os aspectos mais importantes das colocações da Tailândia, também possibilita diversas leituras. Qual das diferentes versões da mudança educativa é a que a comunidade mundial e os ministros da Educação dessa região aprovaram, quando assinaram as respectivas declarações? Qual dessas versões é a que os organismos internacionais, e particularmente a Unesco, estão dispostos a apoiar?

A própria história educativa dessa região mostra que as modificações aparentes do sistema, as soluções parciais e específicas, não trouxeram mudanças substantivas. É claro que, tal como revelam os estudos e a própria realidade, a mudança necessária deve ser profunda, urgente e de grande alcance. Há condições neste momento, na região, para empreender tal mudança?

Uma leitura crítica da proposta a partir da América Latina

Antes de avançar na discussão de propostas regionais ou nacionais específicas, e de sua pertinência e viabilidade, é indispensável submeter à crítica a própria proposta, sua consistência e sua coerência interna, assim como sua especificidade para essa região. Definitivamente, faz falta um esforço maior de conceitualização e aprofundamento, assim como uma contextualização no momento e na realidade atual do mundo, dessa região e de cada país em particular.

Se o currículo é uma representação cultural imposta a partir de uma determinada óptica e de uma determinada ideologia, a que visão corresponde essa proposta orientada pelas Neba? Aqui também são possíveis interpretações muito diversas sobre como entender essas Neba, como entender o "básico" dessas necessidades, e as próprias necessidades. Dessas diversas interpretações derivam enfoques e modelos também diversos, alguns dos quais podem efetivamente conduzir a uma maior igualdade, eficiência e qualidade da educação, enquanto outros podem conduzir a um agravamento da desigualdade, à ineficiência e à baixa qualidade. Analisar cuidadosamente e discutir a fundo o conceito de Neba, explicitando seus componentes e suas implicações, parece então uma exigência prévia à operacionalização de qualquer proposta.

Como entender o "básico" da educação básica e as Neba?

Os clássicos pares teoria/prática, instrução/formação, particular/geral, conhecimentos/valores e atitudes, concreto/abstrato etc. fazem alusão — mais do que a opções nítidas — a ênfases que se podem assentar nas decisões acerca do tipo de educação e de ser humano que se quer formar através dela. Nessas opções e ênfases põem-se em jogo, em todo caso, os valores e as utopias que orientam as propostas para a educação.

Focalizando a questão da educação básica e das Neba, trata-se de formar indivíduos com capacidade para resolver problemas cotidianos, com habilidades concretas, com necessidades vinculadas à sua realidade imediata, ou indivíduos com uma formação mais geral, com uma visão de totalidade, com capacidade para compreender e enfrentar realidades e situações alheias e diferentes à sua própria? Trata-se de propiciar uma educação

centrada em fatos e dados, em informação útil para a vida prática, ou uma educação que privilegie a compreensão dos conceitos, dos fenômenos, dos porquês, das realidades complexas? Trata-se de apontar para uma educação com um sentido eminentemente prático, utilitário, que dê resposta a necessidades imediatas de sobrevivência, trabalho, relações com os outros e consigo mesmo, ou para uma educação que forneça as bases para um desenvolvimento posterior da pessoa, que inclua questões tais como o prazer de aprender por aprender, o prazer estético, o desfrute pleno da sexualidade etc?

A necessidade de superar o concreto e o imediato, como critério central para definir o que é "básico", está presente na própria Declaração da Tailândia, que incorpora, nessa dimensão, a noção de "alicerce para aprendizagens posteriores". Assim, a própria aprendizagem constitui uma necessidade básica: aprender a aprender (da própria experiência, da experiência dos outros, da experiência generalizada apresentada sob forma de teorias gerais) passa a ser uma Neba em si mesmo, como podem ser a linguagem e a matemática, ou a aprendizagem integral acerca de fenômenos complexos, a fim de desenvolver ao mesmo tempo uma capacidade analítica (abstração) e sintética (reconstrução do concreto). Tratar-se-ia, afinal, de construir uma matriz básica de conhecimentos, valores e atitudes que constitua uma base suficiente para que o indivíduo possa seguir um desenvolvimento mais autônomo (com ou sem participação no sistema formal de ensino). Isso implica que seria necessário pensar em diversos níveis de "embasamento", não necessariamente referidos aos níveis do ensino formal nem a uma ordem determinada no processo de aprendizagem; especialmente se levarmos em conta que, para muitos, a educação básica é a única à qual terão acesso de forma sistemática.

Em todo caso, segundo essa concepção do *básico* (como matriz básica a partir da qual serão gestados os futuros valores, atitudes e conhecimentos), satisfazer sua necessidade implica outorgar uma formação mais ou menos universal, aliando uma formação geral — que permita explicar fenômenos e predizer acontecimentos, estruturando um campo amplo do saber — a uma formação mais específica — que permita dar resposta às exigências concretas da vida cotidiana. Isso implica uma estratégia coletiva e uma divisão explícita do trabalho entre os diferentes grupos envolvidos nessa formação básica (sistema escolar, família, comunidade, meios de comunicação etc.).

Por trás das Neba está a noção de uma *aprendizagem funcional*, embora o "funcional" deva incluir não somente a possibilidade e a capacidade para utilizar os conhecimentos adquiridos, mas também a utilidade dos conteúdos para facilitar e realizar outras aprendizagens, assim como para desenvolver as habilidades e as estratégias que permitam planificar e regular a própria aprendizagem, ou seja, o *aprender a aprender*. Nesse sentido, deve-se garantir que os conteúdos dos procedimentos sejam aplicáveis em diferentes âmbitos e contextos, e prever situações nas quais seja preciso que se represente a natureza do conhecimento que será adquirido, assim como seu sentido e sua pertinência em relação a outras situações e circunstâncias (65).

Diversidade, heterogeneidade e pluralismo

O reconhecimento da diversidade levou ao reconhecimento do heterogêneo. Mas, como entender o heterogêneo, a partir da perspectiva do currículo e dos conteúdos curriculares? Dar-se-á a cada um o que deseja, o que necessita, o que pede? Dar-se-á a cada um o que quer e necessita, mesmo sem ter consciência disso, porque não sabe o que há de querer e necessitar? Dar-se-á a cada um o que lhe corresponde segundo seu meio, sua posição social, sua expectativa de futuro? Ou dar-se-á a cada um o que lhe falta para ser igual ao outro? Assumir-se-á que os pontos de partida são diversos, e criar-se-ão compensações para atingir uma homogeneidade nos pontos de chegada, ou estabelecer-se-á a possibilida-

de de pontos de chegada também heterogêneos (não objetivos comuns), dada a diversidade de contextos e de sujeitos, e de sua própria participação na construção dinâmica do conhecimento? (40).

O reconhecimento da diversidade continua sendo, de qualquer forma, restrito. Admite-se a diversidade das Neba em virtude dos diferentes interesses/necessidades dos indivíduos, mas não se admite a existência de interesses/necessidades diversos no âmbito do indivíduo, do grupo e da nação. Esquiva-se, definitivamente, a conflitividade social; ou seja, a razão de ser e as conseqüências próprias da diversidade. Chega-se até o diverso e o heterogêneo, mas não até a aceitação do pluralismo como uma característica não somente das Neba, mas do sistema educativo como um todo.

Um sistema educativo pluralista seria um sistema dentro do qual convivem múltiplas formas de organização dos processos educativos, que assumem variantes dos seus objetivos, que poderiam adotar modelos pedagógicos e currículos diversos. A unidade desse sistema seria dada pelo fato de que as possíveis variações aconteceriam numa "envoltura", determinada por alguns princípios ou objetivos comuns (se bem que haveria o risco de existir uma certa emulação/competência entre modalidades), assim como pela sua articulação com o subsistema de direção/regulação educativa, que promoveria a pesquisa objetiva comparativa para determinar os alcances de cada variante, difundir resultados e induzir à adoção generalizada de inovações satisfatórias. Mas essa "filosofia" não deveria conduzir ao caos ("vale-tudo") nem fomentar diferenças inaceitáveis do ponto de vista dos princípios de satisfação das necessidades educativas de todos. Iria requerer acessibilidade a diversas modalidades, independentemente de classe, etnia, região etc.

A viabilidade da proposta

Inércia e mudança em educação

O sistema educativo é caracterizado pela sua histórica resistência à mudança. O currículo é um dos pilares fundamentais dessa inércia. A atual estruturação do currículo vem de muito antes: cada disciplina tem seus textos, seus manuais, seus professores, suas especialidades, seus horários. Mudar essa estrutura significa mudar o sistema educativo. Há condições para essa ruptura? Quais são algumas dessas condições fundamentais exigidas? Quais delas podem ser criadas agora, no atual contexto latino-americano? Faremos referência, nos parágrafos seguintes, a algumas dessas condições básicas.

A vontade política para mudar a educação

Seria equivocado crer que a assinatura da Declaração de Jomtien ou a da Declaração de Quito (Promedlac IV) garantem o compromisso e a vontade política para assumi-las, como governos e como nações. Os próprios documentos foram pouco divulgados e ainda menos discutidos, inclusive dentro do próprio setor educativo. As pessoas que os assinaram têm escassa estabilidade em seus cargos (e pouco peso nas decisões de governo e de política), e seus substitutos freqüentemente não se responsabilizam pelos compromissos assumidos pelos seus antecessores. No entanto, ainda que o reconhecimento da "crise educativa" tenha se estendido rapidamente, estamos longe — pelo menos em vários países — de ter completado o ciclo de tomada de consciência do problema educativo, para poder passar agora a assumir a mudança e sua urgência. Os professores, sufocados pelo seu nível de vida e pela frustração de sua tarefa, mantêm-se em grande parte alheios à discussão, à consideração de alternativas, à exigência de mudança qualitativa. Os pais ainda contam pouco, e os alunos, nada. O consenso e a negociação ganham força como tema, mas muito pouco como realidade.

A crítica do modelo curricular e pedagógico vigente

A "crise" da educação foi entendida e está sendo trabalhada por diversos setores (inclusive o educativo) em seus aspectos mais superficiais. A ênfase no "melhoramento da qualidade" tem contribuído para se acreditar que se trata de "melhorar" o que está sendo feito. De forma alguma, pode-se afirmar que em nossas sociedades haja consciência plena acerca da verdadeira profundidade e complexidade da crise educativa. No que diz respeito ao currículo e aos conteúdos curriculares, predomina uma visão simplista, relacionada à obsolescência dos conteúdos, sua falta de articulação entre os diferentes níveis, a necessidade de métodos e técnicas mais modernos etc. Daí que uma nova proposta curricular deva necessariamente partir de uma análise crítica do currículo vigente, que revele seus mitos, suas contradições internas, a impossibilidade de cumprir com os próprios objetivos, colocados no contexto de uma cultura escolar que os afasta da prática etc.

O desenho de um novo currículo

Elaborar um currículo não é uma coisa simples nem rápida. Implica decisões de grande complexidade e responsabilidade, requer recursos humanos qualificados e competentes. Redesenhar um currículo que responda aos novos tempos e às novas necessidades, e que pretenda ser resultado de um processo participativo, incluindo a consulta e o debate em níveis amplos da sociedade, é um assunto sumamente complexo. Por mais participativo que seja o processo, e por mais aberto que se deixe o currículo, elaborar uma proposta curricular que satisfaça a todos é impossível.[18]

18. A grande e persistente polêmica, de alto nível, que a Reforma Espanhola suscitou — e particularmente a reforma curricular — em todos os setores sociais, debatendo um por um os elementos, as áreas e os componentes do currículo, é um exemplo palpável disso. É preciso destacar, assim mesmo, que os melhores recursos humanos do país, os melhores especialistas, foram envolvidos nesse trabalho.

Repensar o currículo e os conteúdos curriculares a partir dessa nova perspectiva, implica competências e qualidades técnicas e humanas (não somente conhecimento, mas abertura à mudança, flexibilidade, criatividade, versatilidade) que não são muitas no âmbito educativo — e, em particular, no governamental — e geralmente não estão ao alcance dos agentes (professores, líderes comunitários, pais) cuja participação na definição do currículo constitui um apelo tão insistente. O planejamento e a operacionalização de um novo currículo implica um trabalho sistemático na formação de recursos humanos em todos os níveis, não somente do professorado.

A questão da informação e da comunicação

Dentro do Marco de Ação para satisfazer as Neba, ganham um lugar de destaque a negociação das ações, a criação de um contexto político e social favorável etc., mencionando-se a necessidade de "educar a população em matérias de interesse social e para apoiar as atividades da educação básica" (99). Sem uma compreensão real da prioridade e da urgência da educação, e da educação básica em particular, não será possível criar esse contexto de apoio indispensável. "Educar o público" no próprio tema educativo é fundamental. Qualificar a demanda em educação é uma exigência para qualquer possibilidade de avançar nesse terreno. Tudo isso implica uma estratégia sistemática e regular de informação e comunicação pública em torno do tema educativo, elemento usualmente deixado de lado nos processos de reforma.

A questão dos fornecedores/satisfatores de educação básica

A *educação básica* é concebida como *educação permanente*, não limitada à escolarização. O que precisa ser sabido excede as possibilidades e os limites do sistema educativo formal. Como é apontado e enfatizado na Declaração da Conferência, a satisfa-

ção das Neba é algo que requer "ações e estratégias multissetoriais" e que compete a diversas instâncias, entre as quais o sistema formal tem um papel prioritário — mas de forma alguma, único. A família, o trabalho, os meios de comunicação são mencionados como satisfatores dessas necessidades. Isso supõe um redimensionamento do papel educador, formador, instrutor do sistema formal, e uma divisão de tarefas com essas outras instâncias.

Apesar de a afirmação "a família e os pais são os principais educadores dos filhos" ser um lugar-comum, a noção de *educação* é, de fato, fortemente vinculada ao sistema escolar, à presença de um professor. A mesma coisa pode ser dita em relação ao papel dos meios de comunicação, cuja função "educativa" é freqüentemente colocada entre aspas, mais pela crítica do que por quem os propõe. Aqui pesa não somente a enraizada ideologia escolar, que reduz o saber à escola e a aprendizagem ao professor, mas uma efetiva falta de esclarecimento e delimitação em torno do papel e do espaço educativos que correspondem, respectivamente, à família e aos meios de comunicação em relação à escola. Particularmente, a relação escola/família continua sendo não apenas ambígua, mas também conflitiva no plano das responsabilidades educativas que cada uma delas deveria assumir (que são necessariamente diferentes, mas geralmente não se diferenciam: a mãe torna-se de fato professora substituta, e a professora, mãe substituta).[19]

A partir da perspectiva de um novo currículo, orientado pelas Neba, onde passa a ter uma importância crucial o tema da participação comunitária, dos pais e dos próprios alunos, é necessário conceitualizar melhor e delimitar esses âmbitos, a partir de

19. É interessante considerar a este respeito a nítida diferenciação de papéis lar/escola e mãe/professora, que se dá no sistema educativo japonês, onde expressamente atribui-se ao lar e à mãe o papel permissivo, de apoio e segurança afetiva, e à escola/professora, o papel de assegurar as normas básicas para um bom desempenho escolar. As professoras pré-escolares, no Japão, são escolhidas entre jovens solteiras e sem filhos, a fim de evitar que confundam seu papel de professoras com o de mães. A formação das professoras inclui esse componente da relação com as crianças, de forma específica (85).

seu papel na satisfação das Neba. De fato, é preciso determinar, no seu conjunto, quais delas podem e devem ser satisfeitas pelo sistema escolar e quais estão sob a responsabilidade de outras instâncias, estabelecendo políticas coerentes e propostas claras de complementariedade, envolvendo os diferentes organismos e instituições fornecedoras de educação básica. A destacada necessidade de "integração horizontal" entre a educação formal, não-formal e informal exige deixar espaço para propostas concretas (modalidades, conteúdos, mecanismos etc.).

A questão docente

Na história das reformas educativas, dentro e fora da região, repete-se uma constatação: a fraca atenção dada aos professores, peça-chave para pôr em funcionamento qualquer mudança educativa.[20]

Isso é particulamente válido no âmbito do currículo, principal ferramenta de trabalho do professor. Afetar o currículo é afetar profunda e integralmente seu papel e seu trabalho. É o professor quem, em última instância, lhe dá vida e define seus conteúdos. Se ele não compreender a proposta ou não estiver convencido dela, a potencialidade da mudança fica consideravelmente limitada.

Uma proposta responsável, que defenda a instauração de um currículo novo, diversificado, flexível, aberto, não pode deixar de levar em conta o que essa proposta implica, concretamente, para o professorado. Não se trata somente de que ele não está preparado para isso (crise de identidade, perda de seu papel técnico-profissional, sendo que hoje ele é basicamente um executor de planos e programas, com alta dependência dos livros escolares etc.), mas de que a proposta de abertura e autonomia não é necessariamente

20. Vencer o grande ceticismo entre o professorado é, segundo afirma a revista espanhola *Cuadernos de Pedagogía*, a prova mais difícil pela qual está passando a Reforma na Espanha.

bem-vinda (considera-se ponto pacífico que o professorado quer autonomia e participação, mas um currículo flexível, aberto, implica assumir uma dose extra de responsabilidade, tempo, formação e autoformação). A transformação de um professor que executa em um professor que cria, resolve e decide é enorme. Antes de optar por alternativas novas e renovadoras nesse terreno, é preciso calibrar a magnitude de suas exigências e conseqüências.

Não se trata unicamente de uma maior formação ou profissionalização. Trata-se, em primeiro lugar, de compreender quem é o professor e de que forma ele é afetado por uma mudança dessa natureza, e isso implica antecipar e compreender a desorientação, o ceticismo, as resistências, os questionamentos, os temores, criar um clima de confiança e certeza, de expressão e debate amplos.

Afirma-se que os novos tempos (e, em particular, a redefinição da função e da natureza do sistema escolar) implicam um novo papel docente, mais amplo, mais complexo, com mais responsabilidades. Afirma-se também que, apesar da influência cada vez mais ampla da educação extra-escolar e dos meios massivos de comunicação, o valor do ensino presencial e a interação pessoal entre professores e alunos tendem a ganhar força novamente. Até certo ponto, isso é um resultado da prosperidade e — ao mesmo tempo — do declive da tecnologia educativa e das novas técnicas pedagógicas, nas quais tinham-se depositado grandes esperanças (em particular, em torno da televisão educativa) que hoje se desmancharam (97). Esse "novo papel" do professor inclui questões tais como: estar a par da renovação das disciplinas básicas, iniciar-se às vezes em disciplinas novas, assimilar uma pedagogia nova baseada na interdisciplinariedade, seguir as informações dos meios de comunicação de massa para poder dialogar com os alunos, preparar os alunos para a seleção e a utilização crítica da informação, iniciar-se nos problemas do trabalho e da vida econômica e na pedagogia de adultos, a fim de tomar parte na educação permanente, na compreensão dos grandes problemas do mundo contemporâneo, e colaborar com os pais e a comunidade (97).

Fala-se hoje em dia da necessidade de "autonomia pedagógica", e de "profissionalização" docente; afirma-se que a definição e a operacionalização de um novo currículo exigem a participação dos docentes; afirma-se — concretamente a respeito das Neba — que o papel do professor, num currículo assim orientado, torna-se mais complexo e mais difícil, exige "maiores níveis de profissionalização do trabalho docente, associados a modificações significativas de seus saberes profissionais e de suas condições de trabalho" (82). Mas faz falta precisar em que consiste a "autonomia pedagógica", o que é entendido por "(maiores níveis de) profissionalização docente", quais são as modificações exigidas no plano do saber profissional e das condições de trabalho, quais são a natureza e o alcance da participação dos docentes no planejamento e na prática de um novo currículo, e quais as necessidades concretas de formação para conseguir tudo isso. É verdade que esse novo papel docente é mais difícil? E, se assim for, em que sentido e por quê? Em todo caso, não basta adjetivar o novo papel, é preciso analisá-lo e especificar o que ele implica em termos de um novo currículo em formação.

Apesar da longa trajetória da formação docente, ela não foi objeto de análises minuciosas, que permitam um aprofundamento no saber específico transmitido aos professores e nos critérios com os quais se escolhe e se transmite etc. (17). A literatura disponível a esse respeito é muito normativa: descreve o que deve ser e o perfil ideal do professor, mas não o que está sendo feito efetivamente. O papel do professor continua sendo estabelecido basicamente a partir das características essenciais da educação e seguindo o exemplo dos grandes educadores, ou a partir de longas listas de virtudes e qualidades, baseadas mais na vocação do que na formação (73). Hoje em dia, é necessário redefinir o papel docente e especificar — como se faz com os alunos — os conhecimentos, as destrezas, as atitudes, os valores exigidos para esse novo papel.

A formação docente atual responde ao modelo curricular e pedagógico vigente: os professores são formados como executores autômatos de planos e programas. Reorientar o currículo do ensino básico — no sentido proposto — significa reorientar totalmente a formação docente, na perspectiva desse papel mais profissional, ativo, participativo, criador, que é exigido do professor. Quais são concretamente as Neba dos docentes em relação a um currículo diversificado, flexível, aberto, orientado pelas Neba dos alunos, como o que estaria sendo proposto? Quem e como se definem essas Neba?

Diversos estudos culminam em propostas concretas de formação docente (69) (36) (35) (13) que vale a pena levar em conta. Entre elas, destacam-se os seguintes elementos:

- a formação docente entendida sobretudo como um processo permanente de reflexão e problematização sobre a própria prática (em particular, a prática concreta da aula, que é onde os professores expressam seus pensamentos e suas concepções), analisando-a e confrontando-a coletivamente com outros colegas, rompendo, dessa forma, com o isolamento tradicional da prática pedagógica. Propõe-se dar preferência a esse modo de entender a formação docente, mais do que à formação inicial, ao ministrar cursos etc. Dentro disso, deve-se propiciar a reflexão do professor sobre o seu papel, as visões de si mesmo e de seu processo de aprendizagem. Estimular o registro escrito da própria experiência (na medida em que ela obriga a sistematizar e a explicitar a própria prática) é colocado assim mesmo como um recurso fundamental de formação;
- a formação docente, entendida não somente como desenvolvimento de aspectos cognitivos, mas também das atitudes e dos afetos. De diversos ângulos, vem-se afirmando a necessidade de adotar a relação professor-aluno como critério-chave de formação, seleção e avaliação docente. Alguns estudos mostram que a atitude do professor é determinante sobre a aprendizagem dos alunos, mais do que sua preparação (6), assim como suas expectativas em relação aos alunos;
- a formação docente deve incluir elementos que possibilitem entender a cultura popular. Alguns estudos mostram que os professores se comportam de forma diferente nas escolas de setores médios e setores pobres; têm uma visão negativa das crianças pobres, julgam-nas a partir de suas famílias e de seu meio, esperam pouco delas e, por isso, lhes exigem menos, não têm consciência de sua desvantagem ao iniciar seus estudos etc.; tudo isso contribui para reproduzir o círculo vicioso da baixa auto-estima e do baixo rendimento escolar;
- a formação docente deve prever novas estratégias que permitam um intercâmbio entre os níveis de produção do conhecimento (universidades, centros de pesquisa etc.), a fim de aproveitar o conhecimento de cientistas, tecnólogos e artistas que contribuem à pesquisa e à construção de novos saberes (45).

Uma nova proposta curricular, como a sugerida no âmbito das Neba, implica, para o docente, ser capaz não somente de interpretar e aplicar um currículo, mas de recriá-lo e construí-lo; estar preparado para identificar a variedade de opções pedagógicas e de conteúdo que se lhe apresentam, a fim de optar pela mais adequada em cada circunstância, para as particularidades de seu grupo de alunos, do tema tratado etc. (13); empregar critérios para saber selecionar informação, para transformar necessidades sociais em Neba e fazer a respectiva tradução didática etc. Se nas mãos dos docentes estará um currículo flexível, adaptável às condições do meio e às necessidades dos alunos, tal e como elas são interpretadas pelo professor, sua compreensão e seu domínio não somente da cultura popular, mas da problemática social em geral, resultam fundamentais.

Qual é a especificidade do conhecimento que devem possuir hoje em dia os docentes? Também aqui coloca-se a disjunção entre saber geral e especializado, entre formação profissional e forma-

ção em determinadas disciplinas. Há quem diga que fortalecer a identidade dos professores não passa pela formação profissional, mas sim pelo domínio de um capital cultural geral (ou especializado) que supere os limites dos programas de estudo (17), a fim de garantir-lhes uma base segura para o desempenho de seu papel. Outros, situados numa perspectiva diferente do papel docente (97) e notando a grande fraqueza pedagógica do ensino básico atual, propõem privilegiar, como saber específico do docente, o saber pedagógico (a preparação pedagógica dos professores aparece, de fato, como uma das variáveis que incidem positivamente no rendimento escolar (69)).

A questão do ritmo

A afirmação acerca dos longos prazos necessários para operar a mudança educativa (junto com a exigência política de mostrar resultados) levou, muitas vezes, a privilegiar ações específicas, conjunturais, de curto prazo, assim como a justificar a lentidão e a falta de "visibilidade" das mudanças introduzidas. O caráter "gradual" aplicado à educação não deixou bons rendimentos no passado. As mudanças programadas com conta-gotas, com a racionalidade do passo a passo, terminaram geralmente não conseguindo cobrir as etapas previstas e sem atingir os objetivos finais, não somente devido aos curtos prazos dos períodos de governo, mas à falta de uma planificação estratégica adequada.

Mudar a educação implica, sobretudo, incidir no âmbito docente com mudanças significativas; este é um processo complexo, lento, a longo prazo. Reorientar o currículo, a partir de uma perspectiva que recupere o ponto de vista da aprendizagem, implica uma transformação profunda do ensino. Isso não se resolve unicamente com (outro tipo de) formação docente, mas com um conjunto de medidas (econômicas, sociais, legais etc.) que restituam e fortaleçam a função docente. Como proceder, então? É verdade que a operacionalização da proposta pressupõe que o

professorado a entenda e assuma, mas não se pode esperar a conclusão desse processo para iniciar a mudança. Em todo caso, trata-se de acelerar o ritmo dos professores, adotando as medidas cabíveis que contribuam nessa direção.[21]

Ater-se ao ritmo dos professores ou privilegiar o dos alunos? Respeitar o ritmo do sistema escolar ou o do país? Deixar a mudança nas mãos do sistema educativo formal significa adiá-la indefinidamente. A exigência e a dinâmica da mudança devem se alimentar, necessariamente, a partir de fora deste sistema, como uma pressão externa que exija uma ampla mobilização social.

A questão da revisão curricular permanente

Assumir uma nova proposta curricular baseada nas Neba implica um reordenamento profundo do currículo vigente. Mas, dada a acelerada transformação do conhecimento e as transformações que ainda as próprias Neba continuarão a experimentar, o novo currículo pode voltar a ficar obsoleto em poucos anos. Levar a sério a nova proposta, como um novo ponto de partida, pressupõe a instalação de um processo e de mecanismos permanentes de revisão curricular, incluindo o acompanhamento da evolução das Nèba. Será que a América Latina está preparada para assumir essa mudança e tudo o que ela implica não somente a curto, mas também a médio e a longo prazo, levando em conta, além disso, a tradição de reformas parciais e esporádicas que caracterizam a região?

---

21. No plano pedagógico, por exemplo, propõe-se recorrer a uma "pedagogia de choque", ou seja, a "situações mobilizadoras" que permitam acelerar a identificação da necessidade de mudança (35). Isto, colocado em princípio para o âmbito do ensino da leitura e da escrita, resulta válido para a formação docente em geral.

Exigências de pesquisa

São múltiplas as exigências de conhecimento e, por isso, de pesquisa, impostas pela operacionalização dessa nova proposta. São múltiplas, de fato, as exigências consignadas e sugeridas em estudos e avaliações realizados nos últimos anos, a partir de enfoques tanto globais quanto especializados. Em termos gerais, constata-se que:

- existe uma lacuna de conhecimento quanto ao ponto de partida e, concretamente, quanto a aspectos-chave vinculados aos currículos, aos saberes efetivos e às Neba, tanto dos alunos quanto dos professores. Qual é o estado atual dos planos e programas vigentes (analisando conteúdos e objetivos por áreas), a partir do ponto de vista de sua atualização, sua relevância, sua coerência etc., tanto do ensino básico no nível escolar quanto da formação docente? O que é que estão aprendendo e o que é que sabem os alunos? O que é que estão aprendendo e o que é que sabem os professores?[22] A partir da visão ampla de educação básica sugerida pelas Neba, é preciso incorporar ao diagnóstico não somente a escola primária, mas também a educação inicial, a não-formal, a de jovens e adultos, assim como realizar estudos na esfera da chamada "educação informal" e do papel que nela desempenham a família e os meios de comunicação;
- a própria "identificação" das Neba exige um grande trabalho de pesquisa (não somente de participação e de mobilização social). As expectativas e a demanda de educação se modificaram — sem dúvida — significativamente nestes últimos anos (perda do valor da educação como fator de mobilidade e bem-estar social, dentro de um esquema geral de deterioração das expectativas, diversificação da oferta educativa etc.). Em que sentido foram modificadas essas expectativas, não somente para os pobres[23], mas também para os setores médios e altos?
- faz falta recuperar e sistematizar inovações, particularmente no terreno pedagógico e dos conteúdos, com critérios rigorosos e a partir de enfoques analíticos e críticos que permitam selecionar experiências verdadeiramente inovadoras e relevantes, explicar e aprofundar no estudo de suas contribuições, a partir da perspectiva de uma mudança curricular e pedagógica. Os critérios pouco rigorosos que caracterizam o "inovador", assim como os enfoques descritivos e acríticos que tenderam a primar nesse terreno, precisam ser superados;
- inclusive no âmbito das novas afirmações, a noção de educação básica continua centrada na escola primária e na educação de crianças. A própria pedagogia e seus desenvolvimentos recentes são eminentemente centrados no ensino e na aprendizagem da criança. Continuamos sabendo muito pouco acerca de como aprendem os jovens e os adultos (e isso inclui, é claro, a aprendizagem dos próprios professores);
- é necessário assegurar algumas condições gerais em termos de pesquisa: a) uma maior coordenação nacional e regional em matéria de investigação educativa, a fim de racionalizar e otimizar recursos e esforços; b) assegurar metodologias e procedimentos rigorosos, que possibilitem a confiabilidade e a comparabilidade dos resultados (69); c) orientar pragmaticamente uma boa parte das pesquisas direcionadas para a definição de políticas, respondendo a problemas e perguntas concretos, privilegiando a explicação sobre a descrição; d) vincular-se e incidir diretamente nas instâncias de decisão e execução, a fim de assegurar um maior e melhor aproveitamento da informação e dos resultados da investigação, para a tomada de decisões no âmbito educativo (15).

22. De fato, um estudo-diagnóstico da educação básica, como o que foi realizado no Uruguai pela Cepal (11) (12), seria recomendável para todos os países. Não obstante, esse estudo é restrito à escola primária e à avaliação do aproveitamento em duas áreas (linguagem e matemática).

23. Alguns estudos concluem que o que os pobres exigem hoje da escola é fortemente atravessado pela crise econômica e pelas necessidades de sobrevivência — comida, assistência médica, segurança etc. — mais do que pela exigência de aprendizados efetivos (31).

A questão da cooperação

No âmbito de cada país, a transformação educativa necessária somente pode ser levada adiante num contexto de grandes consensos nacionais. Estado e sociedade civil, organismos não-governamentais e organizações populares, sistema educativo e família, igreja e meios de comunicação etc. exigem assumir compromissos e papéis específicos dentro dessa estratégia. As instituições de produção de saber (universidades, centros de pesquisa) precisam fortalecer — hoje mais do que nunca — suas capacidades e vincular-se às exigências da educação. Medidas especiais e regulamentações legais podem vir a ser necessárias, como suporte para essa estratégia de cooperação (regulamentações a respeito do uso educativo dos meios de comunicação, modificações na legislação educativa relacionadas ao papel do Estado, do Ministério da Educação, da família etc.). Delimitar claramente competências e papéis significa, ao mesmo tempo, criar condições e/ou facilitar apoios específicos para que essas competências e esses papéis se manifestem (isto é, informação pública transparente e permanente, criação de condições e mecanismos para a participação efetiva dos pais etc.).

Assim mesmo, é indispensável a cooperação sub-regional e regional em todos os níveis e fases do processo, incluindo pesquisa, execução, acompanhamento e avaliação das ações, por meio das instâncias e redes de cooperação já existentes e, eventualmente, de novas instâncias ou mecanismos que se considere necessário criar *ad hoc*. Em todo caso, parece importante também aqui começar com um diagnóstico da situação de partida (isto é, estado da cooperação nos níveis sub-regional e regional, avaliação crítica do funcionamento das atuais redes etc.). É indispensável, por outro lado, identificar o que é que pode (e deve) ser feito no nível de cada país e o que é que pode (e deve) ser feito no nível sub-regional e inclusive regional: investigação, planejamento curricular, produção de materiais etc. Cabe analisar a possibilidade de

concentrar determinadas tarefas (investigação, formação de recursos humanos, elaboração de projetos etc.) em centros diretores que orientem essas políticas no nível regional e/ou no sub-regional, com a finalidade não somente de otimizar os escassos recursos e contar com mecanismos de compensação de diferenças entre os países, mas também de assegurar a pertinência e a qualidade dessas ações, assim como as relativas homogeneidade e comparabilidade dos processos e de seus resultados.

A possibilidade de propor estratégias comuns na esfera regional e/ou na sub-regional é, neste caso, respaldada pela própria existência de uma realidade educativa e de uma "cultura escolar", que nossos países têm em comum — em seus traços essenciais —, assim como pela existência de consensos básicos e utopias orientadoras que passam, entre outras coisas, pelo reconhecimento da necessidade de superar e transformar essa "cultura escolar". Por outro lado, as próprias Neba transcendem os limites do nacional, abrindo de fato possibilidades para estabelecer troncos e conteúdos curriculares comuns entre países (incluindo tecnologia educativa, pacotes didáticos etc.).

O intercâmbio de informação, resultado de pesquisa e experiências, é fundamental nesse processo. Neste aspecto, os organismos internacionais e as redes de cooperação têm um papel-chave. Possibilitar e tornar efetivo esse intercâmbio exige pensar não somente em mecanismos de coordenação, mas também de comunicação e difusão, garantindo uma mediação adequada entre a pesquisa e a produção acadêmicas, e os níveis de vulgarização exigidos para levar em frente essa proposta sobre bases participativas e, particularmente, com a intervenção dos professores.

Uma nova "moda"

Não é a primeira vez que se propõe uma mudança na educação na América Latina. As propostas de mudança aparecem em ondas, com novos personagens e terminologias, e perdem terreno gradativamente, muitas delas caindo no questionamento, na rejeição e, depois, até no esquecimento. Nos últimos 40 anos, vimos diversas propostas (teóricas, práticas, de pesquisa, de ação) circularem e serem derrubadas, deixando — a longo prazo — a idéia de que são "modismos" que vêm e vão. Particularmente, os professores parecem ter desenvolvido sensibilidades especiais perante esses "modismos", e suas resistências à mudança talvez devam ser entendidas nessa mesma linha (35). O que garante que, desta vez, a "nova visão" da educação básica e o enfoque das Neba, em particular, não passem a ser vistos como uma nova moda? Repensá-los criticamente, dar-lhes consistência, evitar tentativas de implementação apressada parecem ser condições fundamentais.

Passar de um pólo para outro

Considerando a dicotomia branco/preto e o subseqüente movimento pendular que prevaleceram na educação latino-americana, poderíamos estar enfrentando — mais uma vez — uma tentativa simplista de buscar a solução nos opostos, entendendo as novas ênfases não como novos balanços e novas articulações, mas como a negação ou a inversão de uma postura anterior. Isso, que já acontece com muitas oposições (isto é, quantidade/qualidade), pode agora estender-se a novas oposições surgidas da própria proposta (isto é, centrado na oferta/centrado na demanda, centrado no ensino/centrado na aprendizagem, centrado no professor/centrado no aluno, subestimação/superestimação do aluno, segmentação/integração curricular, urbanização/ruralização do currículo,

conhecimentos, valores e atitudes/atitudes, valores e conhecimentos, único/diversificado, centralização/descentralização, currículo centrado em matérias/currículo centrado em Neba, currículo informativo/formativo etc.). Conhecendo essa tendência (e os efeitos que traz com ela), parece necessário que a própria formulação da proposta evite tais polarizações e alerte expressamente sobre esse perigo.

Partir do nada ou reproduzir o velho com aparência de "novo"

A Declaração e o próprio Marco de Ação alertam acerca do perigo de se partir do zero, apelando-se para "recuperar o melhor daquilo que já existe". Esta, que é uma tendência real, pode levar, neste caso, ao caos, a tentativas irresponsáveis de experimentação de novas idéias no vazio (isto é, propor uma mudança total de planos e programas, organizar "áreas onde se encaixe de tudo", levar a autogestão ou a descentralização até as últimas conseqüências, exigir autonomia docente sem criar condições para isso etc.).

Mas existe também o outro perigo, o da continuidade do velho sob a aparência de "novo". De fato, no terreno educativo existe uma grande capacidade para absorver nominalmente um discurso de mudança, e para esvaziá-lo de conteúdo na prática. A coexistência de um discurso progressista e renovador, com uma prática tradicional que não muda, é uma situação com a qual temos aprendido a conviver. Neste caso, pode-se adotar formalmente um enfoque baseado nas Neba, sem se modificar fundamentalmente o enfoque curricular e pedagógico vigente. Novos esquemas podem substituir os velhos (isto é, a rigidez dos critérios e parâmetros para definir o que é básico, a mistificação da demanda, a rejeição do papel do especialista etc.). Isso tudo ajudado pelo próprio fato de que "o novo" da proposta pode passar inadvertido como tal, para uma ideologia educativa segundo a qual responder às necessidades de aprendizagem dos alunos é o que o sistema educativo

sempre fez. A continuidade terminológica pode contribuir para uma percepção de que não há nada de novo (trata-se, na maioria dos casos, de termos velhos que se procura reconceitualizar). Parece, então, necessário estabelecer com clareza o que é realmente "novo" nessa proposta, assim como identificar qual parte do "velho" é recuperável.

Entender o "básico" num sentido restrito e limitado

O "básico" das Neba pode ser interpretado no sentido estreito do imediato, do concreto, do útil, do diretamente aplicável à vida cotidiana, às necessidades de sobrevivência, ao aqui e agora. Tentar que toda escolha de um conteúdo responda a um claro "para que" pode levar a entender e aplicar o "básico" efetivamente no sentido de "mínimo", de "elementar", achatando consideravelmente o currículo e os conteúdos curriculares (isto é, anular a teoria, o conhecimento de ordem geral, a ciência, a história etc.), e a ressaltar ainda mais as diferenças entre setores e grupos (isto é, para que ensinar as crianças camponesas a ler livros, ou ensinar noções de tecnologia às mulheres adultas etc.). Esse risco torna-se concreto se levarmos em conta a proposta de um currículo flexível, para ser adaptado e executado por docentes que — como mostram diversos estudos — têm uma baixa valoração e baixas expectativas em relação aos alunos de famílias pobres.

Por isso, é fundamental avançar na conceitualização das Neba, explicitando o que está oculto e revelando o conflito social que implica a sua "detecção" etc. A participação ampla com relação à definição das Neba deve incluir a discussão desses elementos, não somente o conteúdo das próprias Neba.

Mistificar a demanda educativa

Em diversas correntes e experiências educativas já pode ser verificada uma mistificação da demanda, baseada numa visão

acrítica da cultura popular (particularmente entre aquelas centradas no ponto de vista do educando e suas necessidades, que defendem uma relação horizontal professor-alunos, a participação local, a recuperação do saber popular etc.). Essa tendência pode acentuar-se e estender-se no contexto do enfoque das Neba, que expressamente afirma privilegiar o ponto de vista das necessidades, da aprendizagem e dos alunos. Idealizar a demanda educativa é idealizar uma demanda que não pede qualidade, orienta-se por parâmetros dos setores médios, rege-se por um saber enciclopédico, uma lógica produtivista, uma visão rígida das normas disciplinárias etc. (27) (31). Contribuir para qualificar a demanda educativa é, precisamente, um dos desafios dessa nova proposta e de qualquer possibilidade de reforma na educação.

Uma "participação" inadequadamente delimitada e indefinida

O termo "participação" diz muito pouco se não for especificado de qual participação está-se falando (que, quem, para que, em que níveis e âmbitos, com que possibilidades e limites etc.). Afirmar que um processo é participativo ou que adota um enfoque participativo não garante nada por si mesmo. Neste caso, o tema da participação é colocado em vários níveis: negociação nacional sobre o tema educativo e a prioridade da educação básica, processo de identificação das Neba, intervenção docente (assim como das comunidades e dos grupos locais) na definição do currículo, autonomia docente no trabalho com ele etc. O próprio peso atribuído à participação, como componente dessa proposta, torna indispensável definir com clareza o papel específico e o sentido de tal participação, para os diferentes níveis, indivíduos e instâncias, assim como os seus requerimentos (isto é, mecanismos de informação, discussão, proposta etc.).

Mudanças parciais, não integrais

Adotar um enfoque de Neba para os conteúdos implica modificar radicalmente o currículo, o modelo pedagógico e o modelo educativo vigentes. É de se esperar, não obstante, que, como no passado, exista uma tendência a fazer mudanças parciais, sem afetar o conjunto (isto é, introduzir modificações em planos e programas, centrar-se em conteúdos sem afetar métodos ou sistemas de avaliação, não prestar a devida atenção às políticas docentes, concentrar-se na educação escolar etc.). Insistir na integralização da reforma parece fundamental, não somente dentro do ensino básico e do sistema educativo, mas em relação aos outros fornecedores de educação básica e à sociedade em geral.

Deixar intocado o âmbito da produção de textos escolares

Tender à diversificação do currículo e à configuração de currículos abertos, flexíveis, participativos é — como muitos advertem e como já foi dito — abrir totalmente as portas para os lucros editoriais dos livros escolares e a sua própria lógica mercantil. Não contemplar expressamente o sistema de produção de materiais curriculares e, particularmente, de livros escolares significa a possibilidade de anular na prática muito do que se procura com essa nova estratégia.

Fácil e rápida "modelização"* de experiências

"Modelizar" experiências e convertê-las em receitas aplicáveis a qualquer contexto, generalizando procedimentos, assumindo caminhos e verdades únicas, é uma tendência marcante no

* Com o termo "modelização" (*modelización*), a autora sugere a possibilidade de transformar experiências práticas em modelos, ao contrário de se seguir um modelo já existente. (N.T.)

terreno educativo. Tratando-se, neste caso, de um empreendimento inovador e complexo, a propensão à modelização pode ser muito forte. De fato, esse risco é expressamente advertido no Marco de Ação, no sentido de "não transplantar modelos", mas "ajudar o desenvolvimento das capacidades endógenas das autoridades nacionais e de seus colaboradores internos para satisfazer eficazmente as necessidades básicas de aprendizagem" (99). Juntamente com este último (que implica um esforço de formação de quadros nacionais, divulgação de publicações pertinentes, intercâmbio de experiências etc.), torna-se crucial propiciar o acompanhamento e a sistematização dos processos que, nesta nova perspectiva, já estejam acontecendo ou comecem a ser gerados na região, porém, a partir de uma perspectiva crítica e analítica (não promocional), que permita aprender e avançar.

Uma aproximação aos procedimentos

Projetar e implementar um currículo tem dois significados principais, complementares e parcialmente contraditórios, ambos relacionados ao perfil de formandos do sistema educacional em suas duas dimensões: a) como recursos humanos para atividades sociais de todo tipo (produção, governo etc.), e b) como seres humanos na sua qualidade de indivíduos, de membros participantes de diversas formas de comunidade e da sociedade.

Ao mesmo tempo, esses significados referem-se a resultados futuros desejados, no que diz respeito a:

- o projeto de sociedade nacional e de rede de comunidades almejado (isto é, comunidade política democrática, comunidades étnicas autônomas, sociedade integrada etc.), a partir da situação herdada;
- as necessidades de aprendizagem que os diversos indivíduos requerem de acordo com seu projeto de desenvolvimento pessoal e a partir de sua situação atual (idade, sexo, etnia, formação prévia, posição social, inserção no mercado de trabalho etc.).

Todos esses tipos de projetos (sociais, comunitários, regionais, pessoais etc.) devem ser bem determinados, contextualizados e datados, de tal forma que deles possa deduzir-se qual é a estrutura de exigências que o sistema educacional deve oferecer, em que seqüência e com quais ritmos.

Esse cálculo de exigências[24] pressupõe que as necessidades foram previamente expressadas como demandas explícitas, seja por parte do sistema e seus representantes — diversas instituições de Estado: instâncias de governo, igrejas, organizações corporativas, movimentos políticos etc. —, seja por parte dos indivíduos ou de suas agrupações. Isso pode derivar de uma consulta pública e de um diálogo nacional sobre a questão, em várias instâncias, ou de consultas limitadas — de cenáculo —, ou de alguma forma de planificação centralizada.

Em todo caso, ainda que logicamente a demanda antecipada preceda à determinação das exigências a serem atendidas, usualmente trata-se de uma forma específica da necessidade, caracterizada por dirigir-se a determinados satisfatores possíveis, que devem ser conhecidos ou antecipados como tais. Neste sentido, a determinação de demandas e exigências para satisfazê-las deve ser interativa, e o diálogo deve incluir o sistema educativo nacional, como (supostamente) capaz de determinar as possibilidades de ensino a serem oferecidas no futuro. Da mesma forma, as necessidades sentidas num dado momento podem não ter relação com aquelas que o desenrolar socioeconômico provocará num futuro não muito distante; por isso, a população deve ser informada das tendências esperadas e previstas, segundo a evolução dos acontecimentos relevantes (efeitos da integração regional, evolução de mercados internacionais etc.) e das políticas destinadas a configurar um determinado projeto nacional.

24. Por exemplo: formação básica geral necessária para permitir uma participação ativa no sistema político que se pretende democratizar ou, mais especificamente, nos níveis municipais de governo; consolidação de valores relativos à identidade nacional e de respeito — ao mesmo tempo — à heterogeneidade cultural, étnica, regional; desenvolvimento de hábitos de poupança de recursos e de preferência pela produção nacional; desenvolvimento de capacidades de autogestão e iniciativa produtiva, que permitam passar com relativa facilidade de uma atividade para outra num mercado de trabalho, no momento, imprevisível etc.

Por isso, pensar em currículos alternativos, sem passar pelas etapas prévias sugeridas, pode supor uma autonomia excessiva do sistema educativo em relação aos demais sistemas que compõem a sociedade, e implicar um alto risco, ao depender mais de "visionários" do que de um processo social que projete — e ao mesmo tempo legitime, pela sua metodologia — o novo currículo.

Essa autonomia conduz ao "substitucionismo", onde as necessidades particulares de aprendizagem são determinadas de forma congruente com as necessidades sistêmicas, e ambas acabam sendo estabelecidas à luz de uma utopia social. De fato, isso pode estar acontecendo com pelo menos algumas das interpretações das Neba: a partir de uma utopia social, representada primordialmente pelas declarações universais dos direitos humanos e sociais — forma de expressão das necessidades humanas e sociais consideradas básicas —, especificam-se dedutivamente essas necessidades para cada cultura, sociedade ou grupo de indivíduos, de acordo com metas também específicas de avanço em direção à satisfação de tais necessidades. Assim, é compreensível que na Declaração da Tailândia, faça-se referência ao acesso aos serviços oferecidos em cada país, oferta resultante de programas e regulações centralmente estabelecidos, assim como de mecanismos, como a livre iniciativa privada, que operam dentro de seus limites. De muitas formas, a demanda é determinada pela oferta e, se alguma inovação democratizadora pudesse representar as Neba, esta deveria consistir em um papel mais ativo de uma demanda coletiva consciente.

O risco oposto também é verdadeiro: deixar o sistema educativo abandonado à sua capacidade de resposta a demandas espontâneas e conjunturais. Isto, também, relacionado com a ênfase colocada sobre as Neba, a partir da perspectiva da sobrevivên-

cia das pessoas e dos grupos. Num mundo em vertiginoso processo de mudança, os conhecimentos e as habilidades indispensáveis para a sobrevivência seriam regras de ação imediata, respostas concretas e diretas a problemas da vida cotidiana (desde como organizar-se para consumir cooperativamente ou como obter ingressos ou acesso a recursos produtivos, até como esquivar-se da discriminação racial, de gênero, de idade etc.). Nessa tônica, o sistema educativo deveria estar continuamente renovando a informação que transmite, condenada em qualquer caso à obsolescência contínua.

Tanto para se pensar em soluções estruturais para a demanda, a partir do imperativo da sobrevivência (ensinar a diagnosticar situações e tendências, a identificar problemas e possíveis vias de ação, desenvolvendo a capacidade de auto-educação e aprendizagem pela experiência), quanto para atender a questões de outra ordem (como podem ser a sobrevivência da identidade e a capacidade de autodeterminação nacional), é necessário que o conceito de Neba seja cuidadosamente analisado e que sejam explicitados seus componentes estratégicos e coletivos.

As considerações pedagógicas

Outro aspecto fundamental refere-se às relações pedagógicas possíveis e aos critérios de seleção entre as alternativas de aprendizagem. Efetivamente, é necessário ter em mente as opções pedagógicas ao se propor determinadas conexões entre demandas e exigências; tanto porque certas conexões podem ser inviáveis por não ser pedagogicamente possíveis, sem afetar a qualidade em níveis indesejáveis, quanto porque a relação pedagógica é, em si mesma, uma relação social que deve ser estruturada de forma coerente com os valores, projetos etc. que guiam o projeto do currículo. Mas a razão principal para uma presença contínua das considerações pedagógicas na totalidade dos aspectos que fazem parte do projeto do currículo é que elas podem prover o conhecimento "tecnológico" que permita traduzir objetivos gerais em programas e ações particulares.

Em todo caso, tanto a determinação das necessidades quanto a dos estilos pedagógicos deveriam ser mantidas dentro de uma perspectiva pluralista. A busca de um sistema homogêneo e homogeneizador já teve seu tempo e tem mostrado seu fracasso. E ainda mais, essa busca tem produzido seu contrário: efeitos heterogêneos e sistematicamente discriminadores. Por outro lado, a tendência a crer que deve haver um estilo educativo superior, ótimo e inclusive único para qualquer situação educativa deve ser substituída por posições mais modestas, que permitam abrir um espaço comum de experimentação controlada, buscando coletivamente as melhores aproximações a diversas situações e necessidades particulares.

Tudo o que foi dito anteriormente se posiciona ao lado de quem considera que o currículo não é um aparelho que se constrói de uma vez e para sempre, um mecanismo selecionado política e socialmente para reger o ensino num país, mas sim um processo social específico, parcialmente auto-regulado dentro do sistema educativo, porém continuamente aberto aos processos extra-educativos que o limitam e, ao mesmo tempo, contribuem para outorgar-lhe sentido.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

(1) ADISESHIAH, Malcolm - "Educación y justicia social", em: *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Madri, Unesco - Editorial Narcea, 1990.

(2) AHMED, Manzoor e CARRON, Gabriel - "El reto de la educación básica para todos", em: *Perspectivas*, Paris, Unesco, vol. XIX, nº 4, 1989.

(3) ALFIERI, Fiorenzo - "La reforma de la escuela elemental en 1990 Italia", em: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 182.

(4) ALVERMANN, D.E., DILLON, D. e O'BRIEN, D. - *Discutir para comprender (El uso de la discusión en el aula)*, Madri, Aprendizaje-Visor, 1990.

(5) ANPA (American Newspaper Publishers Association Foundation) - *Why NIE?*, Washington D.C., 1984.

(6) ARANCIBIA, Violeta - "Didáctica de la educación primaria", em: MUÑOZ I., C. (ed.) - *Calidad, equidad y eficiencia de*

la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina, México, Cee-Reduc, 1988.
(7) AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. - *Educational psychology. A cognitive review*, 2ª ed., Nova Iorque, Holt Rinehart and Winston, 1978.
(8) BASTIA, Manuel - "La racionalidad instrumental en la acción colectiva", em: MAGENDZO, A. (ed.) - *Superando la racionalidad instrumental?*, Santiago, PIIE, 1991.
(9) BOTKIN, J.W., ELMANDJRA, M. e Malitza, M. - *Aprender, horizontes sin límites,* Madri, Santillana, 1982.
(10) CAMPAÑA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN "MONSEÑOR LEONIDAS PROAÑO" - *Informe de evaluación final*, Quito, Unicef, 1990.
(11) CEPAL - *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*, Informe al Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, Montevidéu, sem data.
(12) CEPAL - ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay*, Montevidéu, Instituto Nacional del Libro, 1990.
(13) CONTRERAS DOMINGO, José - "El currículum como formación", em: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 184, 1990.
(14) CORREA, Rosario - "Educación inicial y preescolar en América Latina", em: MUÑOZ I., C. (ed.) - *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*, México, Cee-Reduc, 1988.
(15) CORVALÁN, Ana María - "Uso de la información en la toma de decisiones en educación en América Latina", em: MUÑOZ I., C. (ed.) - *op. cit.*, México, Cee-Reduc, 1988.
(16) COX, Cristián - "Sistema político y educación en los 80: medidas propuestas y silencios", em: GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. - *Escuela, calidad e igualdad*, Santiago, Cide, 1989.
(17) COX, Cristián e GYSLING, Jacqueline - "La formación del profesorado: saber e instituciones", em: GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. - *op. cit.*, Santiago, Cide.
(18) DE BONO, Edward - *Teaching Thinking*, Londres, Penguin Books, 1986.
(19) DEFIOR, Silvia - "La Reforma y las matemáticas", em: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 182, 1990.
(20) DEL CARMEN, Luis - "Modelos de desarrollo curricular", em: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 178, 1990.
(21) DELVAL, Juan - "La reforma de las palabras", em: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 182, 1990.
(22) DIETZSCH, Mary Júlia - "Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história", em: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Cortez Editora, nº 75, 1990.
(23) DOMÍNGUEZ, J., ABALO, V., OLAVARRIETA, B. e SALGUERO, J.M. - "El diseño curricular base", em: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 178, 1990.
(24) EBI-DINEIIB - "Propuesta del currículum de educación bilíngüe intercultural para la primaria", Quito, 1991 (cópia mimeografada).
(25) EDWARDS, Derek e MERCER, Neil - *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, Paidós, 1988.
(26) EDWARDS, Verónica - *Los sujetos y la construcción social de conocimiento en primaria: un estudio etnográfico*, Santiago, PIIE, 1990.
(27) EDWARDS, Verónica - *El concepto de calidad de la educación*, Santiago, Unesco-Orealc, 1991.
(28) EGIDO, Inmaculada e HERNÁNDEZ, Carlos - "La educación en Italia", em: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 182, 1990.

(29) *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*, Barcelona, Editorial Planeta, 1989.
(30) ENTWISTLE, Noel - *La comprensión del aprendizaje en el aula*, Barcelona, Paidós, 1988.
(31) ESPÍNOLA, Viola - "Los resultados del modelo económico en la enseñanza básica: la demanda tiene la palabra", em: GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. - *Escuela, calidad e igualdad*, Santiago, Cide, 1989.
(32) FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana - *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI, 1979.
(33) FERREIRO, Emilia e GÓMEZ PALACIO, Margarita (comp.) - *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1982.
(34) FERREIRO, Emilia - "Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región", em: *Boletín nº 13*, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, Unesco-Orealc, 1987.
(35) FERREIRO, Emilia (coord.) - *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*, México, Siglo XXI, 1989.
(36) FILP, Johanna - "El primer año de escuela: puerta a un mundo nuevo?", em: GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. - *Escuela, calidad e igualdad*, Santiago, Cide, 1989.
(37) FISKE, Edward B. - *Smart Schools, Smart Kids. Why do some schools work?*, Nova Iorque, Simon & Schuster, 1991.
(38) GAJARDO, Marcela - *Enseñanza básica en las zonas rurales. Experiencias innovadoras*, Santiago, Unesco-Orealc, 1988.
(39) GALVEZ, Grecia y VILLAROEL, Irene - "La enseñanza de las matemáticas en los niveles básico y medio en Chile", em: *Boletín nº 15*, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, Unesco-Orealc, 1988.
(40) GARCÍA DIAZ, J. Eduardo, GARCÍA PEREZ, F., TOSCANO, J.M. e PÓRLAN ARIZA, R. - "Un proyecto de investigación y renovación escolar", em: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 194, 1991.
(41) GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo - "Comentario al capítulo tercero del documento 'Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una nueva visión para el decenio de los noventa'", Documento apresentado na reunión regional de consulta de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Quito, novembro 1989 (cópia mimeografada).
(42) GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo (ed.) - *Escuela, calidad igualdad. Los desafíos para educar en democracia*, Santiago, Cide, 1989.
(43) GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo e ZÚÑIGA, Luis - *Qué pueden esperar los pobres de la educación?*, Santiago, Cide, 1990.
(44) GARCÍA MADRUGA, J.A. - "Comprensión y memoria de textos", em: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 133, 1986.
(45) GELPI, Ettore - "Cambios científicos y tecnológicos y educación permanente", em: *Boletín nº 23*, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, Unesco-Orealc, 1990.
(46) GIMENO SACRISTÁN, José e PÉREZ GÓMEZ, A. - *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madri, AKAL Editor, 1985.
(47) GIMENO SACRITÁN, José, "Los materiales y la enseñanza", em: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 184, 1990.
(48) GONZÁLEZ, Luis Eduardo (comp.) - *La enseñanza secundaria en el siglo XXI. Un desafío para América Latina y el Caribe*, Santiago, Unesco-Orealc, 1990.
(49) HALLAK, Jacques - *Investing in the future. Setting educational priorities in the developing world*, Oxford, UNDP-Unesco, Pergamon Press, 1990.
(50) HERDOIZA, Magdalena - "Las Facultades de Ciencias de la Educación", em: autores vários - *Educación: entre la utopía*

y la realidad. Diagnóstico y perspectivas de la realidad ecuatoriana, Quito, Cordes, 1988.
(51) HERNÁNDEZ, Fernando - "El currículum", em: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 185, 1990.
(52) INSOTEC/CIEDC - *Diagnóstico de la realidad educativa primaria regular rural*, Quito, 1990 (cópia mimeografada).
(53) JONES, Phillip - *Literacy and basic education for adults and young people: review of experience*, Unesco, 1990.
(54) LAFOURCADE, Pedro - "Precisiones en torno a la calidad de la educación", em: *Boletín nº 15*, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, Unesco-Orealc, 1988.
(55) LANGFORD, Peter - *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria*, Barcelona, Paidós, 1989.
(56) LÓPEZ VIGIL, María - "El Tayacán: la innovación del periodismo popular en Nicaragua", em: *Materiales para la comunicación popular*, Lima, Ipal, nº 6, 1985.
(57) MAGENDZO, Abraham - "Intercambio de saberes al interior del currículum de la EPCA", em: *La Piragua*, Santiago, CEAAL, nº 3, 1991.
(58) MAGENDZO, Abraham (ed.) - *Superando la racionalidad instrumental?*, Ensayos en busca de un nuevo paradigma para la educación y la discusión de los Derechos Humanos, Santiago, PIIE, 1991.
(59) MALITZA, Mircea - "La evolución del currículum en ciencias", em: *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Madri, Unesco, Narcea Ediciones, 1990.
(60) MARCHESI, Alvaro - "Profesores, centros docentes y calidad de la educación", em: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 184, 1990.
(61) MARTÍNEZ B., Jaume - "El *Humanities Project*: Una historia curricular", em: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº184, 1990.
(62) MARTINIC, Sergio - *Saber popular*, Santiago, Cide, 1987.

(63) MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA - *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*, Madri, 1989.
(64) MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA - *LOGSE: Ley de ordenación general del sistema educativo*, Madrid, 1990.
(65) MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA - *Currículo de la educación primaria*, Real Decreto 1345 del 6 de septiembre, Boletín Oficial del Estado, Suplemento del número 220, Madri, 1991.
(66) MONTALUISA, Luis - *Comunidad, escuela y currículo. Materiales de apoyo a la formación docente en educación bilíngüe intercultural*, Santiago, Unesco-Orealc, 1988.
(67) MORALES, Daniel - "Qué hay detrás de la 'Educación para Todos'?", em: *El Canelo*, El Canelo de Nos, Santiago, nº 19, 1990.
(68) MUÑOZ, Emili e ALSINET, Josep - "Comprensividad y diversidad", em: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 183, 1990.
(69) MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos (ed.) - *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*, México, Cee-Reduc, 1988.
(70) MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos e L. DE ARRIVÉ, Sonia - "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria", em: MUÑOZ I. (ed.) - *op. cit.*, México, Cee-Reduc, 1988.
(71) NARANJO, L. Gabriel y CARRASCO LEIVA, A. - "El material intermedio en el marco de la Reforma", em: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 178, 1990.
(72) NICKERSON, Raymond S., PERKINS, D.D. e SMITH, E.E. - *Enseñar a aprender. Aspectos de la aptitud intelectual*, Barcelona, Paidós, 1987.
(73) NOGUERA, J., PASTOR, E. e ROMÁN, J.M. - *Métodos de selección y formación de profesores,* Barcelona, Herder, 1985.

(74) OCHOA, Jorge - "Forma en que se producen los libros de texto y sus consecuencias en el saber escolar", em: GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. - *Escuela, calidad e igualdad*, Santiago, Cide, 1989.
(75) OSBORNE, Denis G. - "Ciencia, tecnología y educación: hacia el cambio", em: *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Madri, Unesco, Narcea Ediciones, 1990.
(76) PAGES, Joan, -"Un proyecto: el estudio de la sociedad", em: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 178, 1990.
(77) PEIRO, Carmen e DEVÍS, José - "Proyecto de Educación Física y Salud", em: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 194, 1990.
(78) PUIGGRÓS, Adriana, JOSÉ, Susana e BALDUZZI, Juan - *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*, Buenos Aires, Contrapunto, 1988.
(79) RIVIÈRE, Vicente y LUELMO, María Jesús - "Nuevas áreas curriculares: síntesis de la propuesta (Matemáticas)", em: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 182, 1990.
(80) SELMES, Ian - *La mejora de las habilidades para el estudio*, Barcelona, Paidós, 1988.
(81) SEP (Secretaría de Educación Pública) - *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, Modernización Educativa, México, nº 1, 1989.
(82) SEP-CONALTE (Consejo Nacional Técnico de la Educación) - *Hacia un nuevo modelo educativo*, Modernización Educativa, México, nº 2, 1991.
(83) SCHIEFELBEIN, Ernesto - "Repetición: la última barrera para universalizar la educación primaria en América Latina", em: *Boletín nº 18*, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, Unesco-Orealc, 1989.
(84) SCHIEFELBEIN, E., TEDESCO, J.C., RUIZ DE LIRA, R. e PERUZZI, S. - "La enseñanza básica y el analfabetismo en América Latina y el Caribe: 1980-1987", *Boletín nº 20*, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, Unesco-Orealc, 1989.

(85) SCHIELDS, James J. Jr. (ed.) - *Japanese Schooling. Patterns of socialization, equality and political control*, USA, The Pennsylvania State University Press, 1990.
(86) SHANE, Harold G. - "Qué nos dicen las ciencias sociales de la educación de mañana?", em: *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Madri, Unesco, Madrid, Narcea, 1990.
(87) SIME, Luis - *Los discursos de la educación popular*, Lima, TAREA, 1991.
(88) SOUCHON, Michel - "La educación y los medios de comunicación: perspectivas de colaboración", em: *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Madri, Unesco, Narcea, 1990.
(89) TEDESCO, Juan Carlos - *Conceptos de sociología de la educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1986.
(90) TEDESCO, Juan Carlos - "El rol del Estado en la educación", em: *Perspectivas*, Paris, Unesco, vol. XIX, nº 4, 1989.
(91) TEDESCO, Juan Carlos - "La situación de América Latina y sus perspectivas futuras", em: *Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación*, Santiago, Unesco-Orealc, 1990.
(92) TEDESCO, Juan Carlos - *Algunos aspectos de la privatización educativa en América Latina*, Quito, Instituto Fronesis, 1991. (Colección Educación, nº 1).
(93) TORRES, Rosa María - *Discurso y práctica en educación popular*, Quito, CIUDAD, 1988, Textos, nº 9.
(94) TORRES, Rosa María - "Analfabetismo y alfabetización en América Latina y el Caribe: entre la inercia y la ruptura", em: *Perspectivas*, Paris, Unesco, vol. XX, nº 4, 1990.
(95) TORRES, Rosa María - *Escuela Nueva: una innovación desde el estado*, Quito, Instituto Fronesis, 1991, Colección Educación, nº 2.
(96) TORRES, Rosa María - *Auladentro*, Quito, Instituto Fronesis-Unicef, 1992.

(97) Unesco - *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Madrid, Narcea Ediciones, 1990.
(98) Unesco-Orealc - "Declaración Mundial sobre Educación para Todos", em: *Boletín nº 21*, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago. 1990.
(99) Unesco-Orealc - "Marco de acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje", em: *Boletín nº 21*, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, 1990.
(100) Unesco-Orealc - *Situación educativa de América Latina y el Caribe 1980-1987*, Santiago, 1990.
(101) Unesco-Orealc - "El proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe: avances, limitaciones, obstáculos y desafíos", Documento de Trabajo (Promedlac IV), em: *Boletín nº 24*, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, 1991.
(102) Unesco-Orealc - "Recomendación relativa a la ejecución de los Planes Nacionales de Acción y del Segundo Plan Regional de Acción del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe 1990-1995" (Promedlac IV), em: *Boletín nº 24,* Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, 1991.
(103) VERASTEGUI, L. e LEDESMA, V. - "Estudios sobre los contenidos de la educación primaria y su vinculación con el trabajo productivo en las áreas urbano-marginales", Santiago, PICPEMCE, Unesco-Orealc, 1987, Documentos Técnicos, nº 3.
(104) VILAR, Sergio - *El futuro de la cultura*, Barcelona, Plaza & Janés, 1988.
(105) WCEFA Inter-Agency Commission (UNDP, Unesco, Unicef, Banco Mundial) - *Final report, world conference on Education for All* (Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990), Nova Iorque, Unicef, 1990.
(106) WCEFA - *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*, Documento de Referencia, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 5-9 marzo 1990), Santiago, Unesco-Orealc, 1990.
(107) WELLS, Gordon - "Condiciones para una alfabetización total", em: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 179, 1990.
(108) Foram também revisados — direta ou indiretamente — planos e programas de ensino básico (e médio), e/ou textos escolares de alguns países (isto é, Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, Equador, Espanha, México, Nicarágua, Panamá, Peru).

POST-SCRIPTUM

No mesmo dia em que concluía o seminário, a Unesco-Orealc solicitou aos autores dos três documentos-base, a elaboração de um *post-scriptum*, destacando alguns pontos fundamentais da discussão. Por minha parte, escrevo este *post-scriptum* mais de um mês depois de concluído o seminário. Permito-me levar em conta aqui não apenas minhas anotações, feitas durante o seminário, mas também algumas reflexões posteriores, derivadas de leituras, assim como da participação em reuniões e eventos similares, a propósito do tema do seminário.

O documento básico preparado sobre o tema "Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares" foi o último a ser discutido no seminário, e incluía expressamente uma reflexão crítica em torno das propostas da Tailândia e do próprio conceito de Neba. Não é de se estranhar que esse tópico tenha ocupado uma boa parte da discussão e do tempo disponível. Simultaneamente, e de forma lamentável, isso desviou a atenção da questão central, ou seja, as Neba e os conteúdos curriculares. Como vários dos

participantes expressaram, talvez tivesse sido conveniente começar — e não terminar — o seminário discutindo sobre esse tema.

Destaco, dentre tudo aquilo que foi dito, dois pontos que, a meu ver, foram centrais à discussão: a) a análise da proposta da Tailândia, sob a perspectiva da América Latina, e b) o papel do currículo e da reforma curricular, numa estratégia de reforma educativa.

A América Latina perante as propostas da Tailândia

Por que continuar discutindo as propostas da Tailândia, em vez de aceitar o financiamento e pôr mãos à obra? Para que discutir aquilo que já foi discutido? A América Latina estaria ficando para trás, enquanto que outras regiões estariam dando passos firmes para frente. Muita discussão, pouca ação. Esta foi, em suma, a posição expressada por alguns dos participantes. No entanto, a maioria defendeu a necessidade dessa discussão, e também de uma conceitualização mais rigorosa em torno das propostas da Tailândia.

Não é verdade que se tenha discutido tudo, e muito menos que tenha havido uma discussão profunda. Reafirmou-se que a Conferência da Tailândia foi, antes de mais nada, um evento político, e não uma reunião técnica, nem um conclave de especialistas; os documentos dela resultantes refletem um processo complexo e trabalhoso de negociações, na esfera mundial. Se, por um lado, é necessário retrabalhar tais propostas, no sentido de proporcionar-lhes maior rigor e fundamentação técnica, por outro lado é necessário contextualizar a proposta a partir da perspectiva da realidade e das características específicas dessa região e de cada país em particular.

Como foi apontado por várias pessoas — e, de fato, mostrado pelo seminário — não somente é verdade que as propostas da

Tailândia foram amplamente discutidas, como também existe ainda um nível precário de reflexão e conceitualização sobre elas, inclusive no âmbito da própria comunidade educativa latino-americana.[1] Divulgação inadequada dos documentos? Pouca atenção dedicada a eles? Falta de novidade da proposta? Ceticismo? Talvez um pouco de cada uma dessas coisas.

Segundo afirmam algumas pessoas que têm uma visão mundial do desenvolvimento da questão, em vista da conferência de março de 1990, a proposta da Tailândia se entranhou, em outras regiões do mundo, com maior força e rapidez do que na América Latina. Há quem explique isso — de forma simplista — em termos da "personalidade latino-americana" (falta de pragmatismo, demasiado apego à discussão e à análise etc.), e isso incluiria, é claro, a comunidade especializada e o universo acadêmico. Mas também cabe pensar que a proposta não seja, para esta região, tão atraente, pertinente e inovadora quanto possa ser para outras regiões. Ou talvez as estratégias da difusão e comunicação das propostas não tenham sido efetivas.

Na América Latina, vem-se insistindo que o que foi dito e proposto em tais documentos está presente, de muitas maneiras, na história desta região. De fato, os documentos e a própria proposta parecem ter como referente concreto um Terceiro Mundo onde as principais batalhas continuam sendo o acesso e a universalização da educação primária, e também a redução das enormes diferenças existentes entre homens e mulheres, em termos de oportunidades educativas. Essas batalhas, além de não terem sido resolvidas nesta região, são agravadas por uma preocupação cen-

1. Um evento regional similar, organizado imediatamente após o seminário da Unesco-Orealc, também no Chile ("Encontro Latino-americano de ONGs sobre Educação para todos", Cide-Ceaal, Punta de Tralca, 23-25 de abril de 1992), para discutir a estratégia de "Educação para todos" a partir da perspectiva das ONGs, mostrou o baixo nível de reflexão a respeito dessa proposta, do movimento latino-americano das ONGs envolvidas na educação. De fato, foi necessário incluir, ao longo do caminho, uma exposição resumida do documento da Tailândia.

tral e generalizada em relação à baixa qualidade e eficiência da educação, responsável pelas altas taxas de reprovação e fracasso escolar que caracterizam hoje a realidade educativa latino-americana.

Como foi ressaltado no seminário (e no encontro de Punta de Tralca), a América Latina — como região — avançou, efetivamente, nos últimos anos, para além das propostas da Tailândia. As conclusões da Promedlac IV (IV Reunião Regional de Ministros de Educação da América Latina e do Caribe, realizada em Quito, em abril de 1991) e o recente documento elaborado pela Cepal-Unesco ("Educação e conhecimento: eixo da transformação educativa com eqüidade", Santiago, 1992) seriam, de fato, exemplos palpáveis disso.

Em todo caso, esse seminário e outros eventos similares, tanto no nível regional quanto no nacional, estariam mostrando que a estratégia mundial sobre "Educação para todos" ainda exige, nesta região, um esforço importante de difusão, comunicação, debate e elaboração teórica e prática. Não se trata única nem sequer principalmente de uma política mais agressiva de reprodução/distribuição dos documentos originais. O que estaria em jogo, antes de mais nada, é a necessidade de uma política e de uma estratégia claras de comunicação e discussão pública a respeito dessa proposta. Como foi ressaltado no encontro de Punta de Tralca, tratar-se-ia de transformar um documento num projeto, uma declaração num instrumento de comunicação.

Reconhecendo a necessidade de aprofundamento na conceitualização e na discussão sobre a proposta da Tailândia, os participantes do seminário foram unânimes ao enfatizar a sua importância. Mesmo sendo pouco trabalhado e ambíguo, o conceito de Neba resulta uma metáfora útil, um conceito orientador e articulador de políticas. Não se pode pedir à Conferência da Tailândia e a seus documentos aquilo que eles não têm. O mérito principal de Jomtiem — enfatizou-se — foi precisamente seu

caráter de evento fundamentalmente político, que conseguiu recolocar a educação no centro da agenda internacional, aglutinar em torno dela quatro agências internacionais — Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial — e construir, enfim, um *momentum* e um espaço para repensar a educação e empreender uma mudança.

Reforma curricular e mudança educativa

O seminário confirmou o que foi dito no documento-base acerca da questão curricular: tema marginal, pouco tratado, pouco analisado no âmbito educativo. Por isso mesmo, um tema a respeito do qual ainda há um longo caminho de estudo e pesquisa para ser percorrido, e a propósito do qual é difícil — para não dizer irresponsável — pronunciar-se, menos ainda com propostas integrais e acabadas.

A apresentação de uma experiência concreta — a Reforma Espanhola — foi, nesse sentido, muito rica e representativa, permitindo trazer à tona temas e dilemas reais que é necessário encarar em processos desse tipo, relativizar e repensar questões consideradas únicas ou universais, e reafirmar outras. Um ponto de destaque do próprio Coll: essa reforma, operacionalizada antes da Conferência da Tailândia, não teve relação com suas propostas nem com o conceito de Neba, mesmo que — de fato — tenha havido coincidências. Um ponto importante que precisa ser levado em conta é uma conjuntura na qual a história da educação aparece dividida em duas etapas — pré-Jomtien e pós-Jomtien —, como se nada mais existisse ou como se tudo tivesse de remeter-se a esse ponto de referência.

A experiência espanhola, em todo caso, mostra uma opção clara e uma forma particular de se entender o que é (ou deveria ser) uma reforma educativa: uma reforma global e integral (não parcial nem fragmentada), como uma visão estratégica de mudança, dentro da qual a reforma curricular ganha uma importância central e

direcionada. Uma reforma curricular profunda, desenvolvida com um alto nível técnico e submetida a um processo amplo de consulta e debate, entendendo-se a importância da participação, porém sem renunciar ao direcionamento necessário.

SÉRIE "EDUCAÇÃO INTERNACIONAL" DO INSTITUTO PAULO FREIRE

ESTADO E EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA

Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres

Qual pode ser o futuro da educação popular na América Latina?

Os autores sustentam que existem suficientes razões para crer que, por um lado, a educação popular, como modelo teórico reconceituado, pode oferecer grandes alternativas para a América Latina nos anos 90. Essas alternativas podem implicar também uma reforma dos sistemas de escolarização pública (o que se conhece no Brasil como "escola pública popular"). Por outro lado, a possibilidade de vincular educação popular com poder local e economia popular abre novas e inéditas possibilidades para a prática da educação popular.

Entre as grandes contribuições da América Latina à teoria e à prática educativa está o modelo teórico da educação popular.

ISBN 85-308-0210-1 124 pp.

O SUJEITO IRREVERENTE

Adriano Nogueira

Como sujeitos, nesta vida, nós vivemos uma certa incompletude. Há uma energia cultural nessa concepção que, ao fazer ciência, remete-nos à compreensão multidisciplinar.

Este livro brota do desafio dessa concepção. É o livro de um autor real, dialogando com sujeitos reais, produzindo não uma explicação conclusiva sobre a realidade: mas sim o que ele denomina "a indeterminabilidade do real".

Assim, o livro se constitui no entrecruzamento: história, política, filosofia e antropologia sendo trabalhadas como ciências da educação.

Para essa relação dialógica aqui proposta, o leitor é convidado à cumplicidade e ao envolvimento, de modo a engrenar: leitura e experiência, concepção técnica e compreensão política, enfim, educação escolar e educação popular, dois momentos de uma mesma engrenagem.

ISBN 85-308-0219-5 152 pp.



PAPIRUS

Impressão e acabamento
Gráfica e Editora FCA
Tel. (011) 419-0200

Outros títulos da PAPIRUS

Caminhos da história ensinada
Selva Guimarães Fonseca

Cultura brasileira e educação
Regis de Morais

Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa
Maria Rita Neto Sales Oliveira (coord.)

Didática das ciências (A)
Jean-Pierre Astolfi
Michel Develay - 2ª ed.

Educação – Amando e transformando
Maria Amélia S. Naufal
Eduardo Berardi Jr. - 2ª ed.

Orientação educacional na pré-escola
Regina Célia de S. Feltran

Para uma política educacional da alfabetização
Dinorá F. da Silva (org.)

Professor em construção (O)
Maria da Glória Pimentel

Repensando a didática
Ilma Passos A. Veiga - 8ª ed.

Trabalho escolar e conselho de classe
Ângela Imaculada L. de Freitas Dalben

Solicite catálogo
Caixa postal **736**
13001-970 — Campinas - SP

QUE (E COMO) É NECESSÁRIO APRENDER?

Apesar de todas as tentativas de reforma e de medidas visando à melhoria da situação educativa, na maioria dos países de nosso continente, o que se constata é que persistem a precariedade e a inoperância de nossos sistemas educativos.

Com base nas necessidades básicas de aprendizagem, este trabalho apresenta um retrato do estado atual do ensino na América Latina, contrastando experiências e sintetizando os questionamentos comuns.

Ampliando a visão de currículo e de conteúdos curriculares, a autora destina grande atenção também à forma — à maneira pela qual o conteúdo é veiculado — e sua adequação ou não ao contexto, à realidade de vida de alunos e professores.

ISBN 85-308-0256-X
9 788530 802561

PAPIRUS EDITORA