

Eliana Maria Palhares da Cunha

Mudanças e Inovações como Perspectivas de uma Melhoria Educacional

Rio de Janeiro

2001

Eliana Maria Palhares da Cunha

Mudanças e Inovações como Perspectivas de uma Melhoria Educacional

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO - UNI-RIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA: MONOGRAFIA

Reitor: Prof^o Dr. Pietro Novellino

Decano: Prof^a Dr^a. Maria José Mesquita C. M. Wehling

Diretor: Prof^a Dr^a. Dayse Martins Hora

Chefe de Departamento: Prof^a Dr^a Mônica Cerbelha Freire Mandarino

Professora: Mestre Denise Sardinha Mendes Soares de Araújo

MUDANÇAS E INOVAÇÕES COMO PERSPECTIVAS DE UMA MELHORIA
EDUCACIONAL

ELIANA MARIA PALHARES DA CUNHA

Monografia apresentada à Escola
de Educação da Uni-Rio para
obtenção do grau em Pedagogia.

Professor Orientador: Adélia da Silva Coutinho

RIO DE JANEIRO

2001

CUNHA, Eliana Maria Palhares da. **Mudanças e inovações como perspectivas de uma melhoria educacional.** 2001. 45 f. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia)-Escola de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

C914 Cunha, Eliana maria Palhares da.
Mudanças e inovações como perspectivas de uma
melhoria educacional. Rio de Janeiro, 2001.
45 f.

Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia)
-Escola de Educação, Universidade do Rio de Ja-
neiro, 2001.

1.Política educacional. I. Título.

CDD - 379.2
CDU - 37.014.5

*À minha mãe, pelo amor e por mostrar algumas direções.
Ao meu pai, companheiro e amigo,
que esteve sempre pronto a voar comigo nos meus sonhos.
(in memoriam)*

Agradecimentos

À Deus pela minha vida;

À minha mãe e irmãos, por torcerem sempre;

*Às minhas adoráveis amigas Luciana Francisco e Marcia Perete,
pelo companheirismo, pela responsabilidade, por observações preciosas;*

Nil, ele sabe o porquê;

À professora Adélia, pela paciência e sábia orientação.

*“Não existe fracasso senão no fato de não se tentar mais.
Não existe derrota senão aquela que está dentro de nós; não existem
barreiras intransponíveis senão as inerentes à nossa fraqueza de propósitos”.*

(Elbert Hubbard)

Resumo

Esta pesquisa estudou a importância das mudanças e inovações da prática pedagógica com perspectivas de uma melhoria educacional, passando por um breve histórico da educação.

Discutiu aspectos que propõem motivar os educadores em relação ao conhecimento do seu próprio potencial, incentivando-os a um trabalho produtivo e criativo.

Conceitos básicos do termo inovação foram analisados, com o objetivo de mostrar uma amplitude de significados.

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	23
II. HISTÓRIA E ASPECTOS ATUAIS	11
III. CONCEITO DE INOVAÇÃO E MUDANÇA	12
IV. MUDANÇAS E INOVAÇÕES EM EDUCAÇÃO	16
4.1 Dimensão Filosófica das Inovações.....	17
4.2 Dimensão Sociológica das Inovações.....	19
4.3 Dimensão Psicológica das Inovações.....	20
4.4 Dimensão Política das Inovações.....	22
V. OS CAMINHOS DA RENOVAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA	23
5.1 A conscientização do professor e a necessidade da Inovação Educacional..	26
5.2 A auto avaliação presente numa prática pedagógica inovadora	29
VI. A NOVA LDB: "Nova" em quê?	33
6.1 Precedentes históricos e filosóficos da Nova LDB	33
6.2 As inovações da LDB	37
VII. CONFRONTO DE IDÉIAS.....	40
VIII. CONCLUSÃO.....	42
IX. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
X. BIBLIOGRAFIA	44

I. INTRODUÇÃO

Pretendeu-se com o presente estudo desenvolver uma reflexão sobre as mudanças e inovações em educação, tendo como principais objetivos:

- conceituar inovação e mudança e analisar os seus efeitos no contexto educacional;
- analisar inovação e mudança sob o ponto de vista das atitudes e comportamentos profissionais;
- identificar a inovação e as mudanças dentro de um enfoque metodológico, avaliando as suas conseqüências no processo ensino-aprendizagem.

Justifica-se a escolha do presente tema pelo interesse do pesquisador em buscar conhecimentos técnico-pedagógico a respeito da prática educacional conveniente na nova escola.

Os aspectos delineados nesta pesquisa se propuseram a motivar os educadores em relação ao conhecimento do seu próprio potencial, incentivando-os a um trabalho produtivo e criativo, lançando mão de recursos que facilitem o alcance dos objetivos educacionais. Inovando a sua prática do cotidiano, não sendo altruísta e idealista apenas, mas acima de tudo, um educador consciente do seu papel em meio a uma sociedade em constante transformação.

Tomando-se como fundamento norteador da pesquisa o estudo sobre inovações e mudanças, desejou-se empreender uma reflexão sobre a necessidade de melhorias no sistema educacional. Melhorias que só acontecerão quando houver um compromisso integral de todos os elementos envolvidos na ação de educar.

Enfatiza-se com rigor a necessidade de mudanças de posturas dos educadores e dos gerenciadores de sistemas educacionais, pelo fato de serem eles os verdadeiros promotores de toda a transformação social e política da escola.

Para desenvolvimento e conclusão do referido tema, desenvolveu-se uma vasta pesquisa bibliográfica, analisando o que os autores lidos perceberam e descreveram sobre o assunto. Além da pesquisa bibliográfica, contou-se com o

conhecimento prático, visto que fui profissional na área do magistério. De modo que muitas ponderações e observações foram fruto da experiência profissional.

II. HISTÓRIA E ASPECTOS ATUAIS

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente pedagógico, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se constituída por classe sociais com interesses antagônicos. A prática escolar assim, tem atrás de si condicionantes sócio-políticos que configuram diferentes concepções de homens e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, da aprendizagem, das relações professor-aluno e das técnicas pedagógicas. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação, tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente.

Segundo LIBÂNEO (1992), a maioria dos professores baseia sua prática pedagógica em prescrições pedagógicas que viraram senso-comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos. Entretanto, essa prática, contém pressupostos teóricos implícitos. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais conseqüente, mais inovado; professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções. Inclusive há aqueles que se apegam á última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará de fato, as respostas que procuram.

SAVIANI (1981), descreveu com muita propriedade certas confusões que se emaranham na cabeça dos professores. Após caracterizar a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, o autor indica o aparecimento mais recente, da tendência tecnicista e das teorias crítico-reprodutivas, todas incidindo sobre o professor e conclui por fim que: os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional.

III. CONCEITO DE INOVAÇÃO E MUDANÇA

Começo por refletir sobre a pertinência e a atualidade da inovação pedagógica, fazendo uma breve alusão ao conceito de inovação.

Temos uma fraca tradição de investigação em educação. Estamos habituados a reformar a educação de maneira puramente empírica, sem base científica. Tal hábito tem-nos causado caro e os seus efeitos serão hoje particularmente perniciosos, pois a nossa época exige que decisões da importância das que incidem sobre a educação tenham uma base o mais rigorosa possível, tanto empírica como reflexiva (Patrício, 1988, p.10).

A sociedade cada vez mais exige respostas inovadoras aos diferentes e complexos problemas que, de uma forma imprevisível, se colocam a cada instante. Particularmente nos nossos dias em que a espécie humana se tem de confrontar com problemas tão diferentes e complexos, "o desenvolvimento de um pensamento vasto e poderoso torna-se desesperadamente urgente". (Sagan, 1994, p. 206).

Cabe, em particular, à educação um papel fundamental no que respeita à inovação, quer se tratem de comportamentos quer de atitudes.

Cada vez mais as mudanças se sucedem e alastram a todo o globo e, de uma forma ou de outra, as diferentes sociedades e culturas têm de enfrentá-las, à sua maneira. Toffler (1984) explica essas mudanças globais, em todos os setores da sociedade, à escala planetária, por alterosas vagas que se sucedem, modificando o cenário mundial. Ninguém permanece imune a estas vagas, de profundas e aceleradas mudanças, e o resultado é o "choque do futuro"¹.

Nas sociedades Ocidentais, industrializadas, a crise generaliza-se a todos os setores da sociedade e a educação sofre como nunca a pressão da mudança, profunda e permanente. A escola torna-se, então, um lugar de importantes contradições dialéticas, estando o educador, naturalmente, no centro dessas contradições.

¹ Esta expressão ficou célebre e constitui justamente o título de uma importante obra de Alvin Toffler designada "Choque do Futuro". Ela é, também, um dos mais notáveis best-sellers da nossa época.

A inovação é, pois, uma das exigências prioritárias do presente se atendermos à necessária participação do homem na construção das sociedades contemporâneas. A sua pertinência e necessidade são, hoje, largamente aceitas.

Para CARDOSO (1992), o termo inovação nem sempre é utilizado na sua acepção mais correta. Ele é frequentemente utilizado como sinônimo de mudança, ou de renovação ou de reforma, sem contudo se tratarem de realidades idênticas.

A inovação não é uma mudança qualquer. Ela tem um caráter intencional, afastando do seu campo as mudanças produzidas pela evolução "natural" do sistema. A inovação é, pois, uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa.

A inovação não é uma simples renovação, pois implica uma ruptura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial.

Inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efetivamente "novo", ao invés de renovar que implica fazer aparecer algo sob um aspecto novo, não modificando o essencial.

A inovação não é sinônimo de reforma, na medida em que esta poderá ser apenas assimilável ao conceito de "inovação instituída", quer dizer, uma inovação que resulta do exercício de um poder instituído de que dispõe o planejador e legislador, elementos que, em geral, são exteriores à escola onde esta deve ser aplicada. Como se depreende facilmente, o conceito de inovação ultrapassa largamente o conceito de reforma.

CARDOSO (1992) diz que o conceito de inovação é, pois, bastante mais rico e abrangente do que os conceitos de mudança, renovação ou de reforma, atrás mencionados. De uma forma sintética podemos enumerar alguns dos seus atributos essenciais sem pretendermos ser exaustivos relativamente à problemática da definição deste conceito. A inovação pedagógica traz algo de "novo", ou seja, algo ainda não estreado; é uma mudança, mas intencional e bem evidente; exige um esforço deliberado e conscientemente assumido; requer uma ação persistente; tenciona melhorar a prática educativa; o seu processo deve poder ser avaliado; e

para se poder constituir e desenvolver, requer componentes integrados de pensamento e de ação.

Apesar da consciência que, de uma forma geral, todos parecem ter da inovação como uma das exigências prioritárias, é surpreendente constatar a inércia, ou quando muito, a lenta transformação dos sistemas educativos. Em plena viragem do século, as escolas persistem em continuar enquadradas por um modelo escolar tradicional² que teve a sua razão de ser há alguns séculos atrás, que se adapta mais a um mundo permanente e estático do que a um mundo em mudança.

No nosso país, em particular na última década, têm-se desenvolvido numerosos esforços tendentes à implementação de experiências inovadoras, nomeadamente no âmbito da reforma curricular. Só agora começamos a ter os resultados das primeiras investigações empíricas preocupadas em analisar os efeitos desta reforma.

Com efeito, muito se tem discutido e escrito acerca da inovação e dos modelos de implementação das inovações, mas pouco se tem adiantado em relação à natureza propriamente dita da inovação e também sobre as variáveis e os mecanismos essenciais reguladores desta.

- Que variáveis organizacionais serão realmente importantes na inovação, nomeadamente na criação de um clima encorajador que favoreça a iniciativa pessoal ou grupal?
- Que variáveis pessoais do professor poderão estar implicadas numa maior receptividade à inovação, em educação?
- Que importância terão as variáveis demográficas (sexo, idade, experiência profissional...) no contexto da implementação de inovações?
- Que variáveis de personalidade poderão estar implicadas numa maior ou menor predisposição à inovação e qual a sua importância relativa?

² Modelo caracterizado por alguns indicadores comuns: transmissão de um saber estático e permanente; autoridade e hierarquia; passividade e receptividade do aluno; formalismo e rigidez. (Cardoso, 1993)

- Como interagem estas diferentes variáveis organizacionais e pessoais no processo inovador?

Ao levantar estas questões, que não esgotam as possibilidades reais, pretendo, por um lado, realçar a complexidade inerente ao processo inovador e, por outro lado, perspectivar/compreender a inovação pedagógica de uma forma abrangente. Os horizontes da investigação neste campo são vastos e diversificados. Ainda há muito para refletir e investigar, seja em termos teóricos seja em termos práticos. Torna-se, pois, urgente prosseguir esforços neste sentido.

IV. MUDANÇAS E INOVAÇÕES EM EDUCAÇÃO

Para GARCIA (1980), inovar implica em introduzir novidades, renovando táticas e procedimentos que habitualmente estão sendo desenvolvidos em determinada atividade.

Em se tratando de educação, a inovação sugere melhoramento e progresso, significando o empreendimento de novas metodologias, diferentes técnicas e até um novo direcionamento dos objetivos educacionais.

Reconhecendo-se que a escola atua em cima de objetivos pré-estabelecidos, pode-se identificar que quanto mais investimentos se fizer em prol do seu alcance, melhores serão as qualidades de seus resultados. É necessário, portanto que se entenda que a inovação por mais emergente que seja, não pode ocorrer a nível material e documental, mas principalmente sob o ponto de vista prático. Isso quer dizer que não adianta inovar a escola, ou a sala de aula, sem antes promover-se uma inovação no próprio comportamento dos educadores que aí atuam.

Não adianta se promover uma reformulação nos currículos escolares, sem que, paralelamente, se promova um trabalho de conscientização em relação à operacionalização desse currículo.

Para WESLEY, citado por HUBERMAN (1973), somente um diagnóstico da organização permitiria identificar as principais demandas por modificações, de modo que a partir da compreensão das necessidades da organização seria possível selecionar o tipo e a direção da inovação a ser produzida. Para o autor a inovação se efetivaria, por meio de uma estratégia planejada com base no levantamento da situação real, visando o aprimoramento da organização.

RODRIGUES (1991), ao descrever sobre as expectativas de uma nova escola, consegue de forma clara e objetiva, explicitar a importância do transitória e o permanente na educação, deixando transparecer que cabe tanto á sociedade quanto aos educadores, o dever precípua de transformá-la a cada dia, para melhor desempenho de suas atividades. E em relação a esse aspecto, o autor enuncia que:

“Para que essa transformação seja alcançada, todos os atos escolares se revestem de significação, exigindo da escola um novo modo de encarar a questão pedagógica, desde o aspecto administrativo até o planejamento curricular e o modo de se executar a tarefa de ensino” (p. 12)

Na tentativa de esclarecer melhor a problemática da inovação, alguns autores como GARCIA (1980), MORRISH (1981) e RIPER (1983), analisam o enfoque inovacional da educação sob as dimensões filosóficas, sociológicas, psicológicas e políticas, esclarecendo que a melhoria comportamental da instituição, bem como a melhoria nos seus resultados operacionais só se efetivarão a partir do momento em que essas dimensões forem superadas, sabendo que nenhuma inovação acontece isoladamente.

Ao enfatizar essas dimensões, os autores tentam facilitar, o entendimento real da inovação, conduzindo o raciocínio para uma compreensão clara do porque aconteceu as inovações; para que acontecem; quais as reações dos indivíduos diante delas e a forma com que estas são administradas em benefício das pessoas e instituições.

4.1 Dimensão Filosófica das Inovações

Priorizando a questão educacional, SAVIANI (1980) analisa quatro linhas fundamentais da filosofia da educação, definindo diferentes concepções de inovações, cada uma delas fundamentada em métodos específicos para alcançar as finalidades educacionais.

Para SAVIANI, as inovações podem ser analisadas numa concepção humanista tradicional, partindo-se do pressuposto de que o homem naturalmente, sofre modificações e adequações ambientais, com o objetivo de alcançar a satisfação de suas necessidades. Sendo assim, as mudanças ocorreriam de modo acidental e seriam superficiais, não atingindo os fins e os métodos educacionais. Deste modo, o autor evidencia que a inovação dentro da concepção humanística tradicional, não precisa ser provocada, pois ela ocorrerá independente da vontade das pessoas, mas dependente do meio.

Uma outra concepção também definida por SAVIANI é a concepção humanística moderna, descrita pelo mesmo da seguinte forma:

“O humanismo moderno difere do tradicional por admitir que a existência procede a essência humana, e que a realidade é dinâmica. Deste modo, a educação segue o seu ritmo vital que é variado e determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos” (p.19)

Com base nesta concepção, pode-se entender que inovar está na base do processo educacional e significa mudar essencialmente os métodos e as formas de educar. Concebendo a teoria humanística moderna, o autor deixa claro que tudo o que for possível e necessário se fazer para melhoria dos resultados educacionais, deve ser feito, pois ao tentar inovar a educação, o educador estará se esforçando em melhorar também a qualidade do educando e em especial a qualidade da sociedade.

SAVIANI faz também uma reflexão sobre a concepção analítica da inovação, deixando entender que a inovação ocorre de forma lenta e ponderada, iniciando-se mesmo a partir do momento que haja entendimento do que seja inovar. Para o autor a mudança só ocorre, se os agentes de mudança entenderem onde e como ela deverá acontecer.

Dentro desse contexto, o significado de inovação, depende da situação em que a palavra é usada, pois para educadores, inovar pode apenas representar a utilização de novas formas ou novos meios de ensinar, quando na realidade há uma profundidade muito maior no sentido de inovação. O importante é que se reconheça que a inovação precisa trazer melhorias, se estas não ocorrerem, não houve inovação.

A inovação em educação também é concebida por SAVIANI sob o ponto de vista dialético, quando considera que a realidade educacional só pode ser entendida e melhorada a partir do momento que se tome como referência o contexto em que está inserida. É preciso que se admita que esta realidade não é estática, ela evolui pela interação de suas partes entre si e com o todo.

A partir dessa abordagem, pode-se ressaltar que a inovação educacional, deverá ter início nos próprios cursos de formação de professores, pois há uma urgência muito grande em se mudar currículos, melhorar as técnicas e promover conscientizações, para que haja um maior envolvimento e maior responsabilidades dos educadores, em relação às tarefas que lhe são propostas. É óbvio, que a realidade educacional brasileira é deficiente e decadente, mas se houver uma relação séria e uma mudança de postura dos educadores e dos órgãos competentes, a inovação acontecerá e sem dúvida alguma, os benefícios e melhorias aparecerão.

4.2 Dimensão Sociológica das Inovações

De acordo com LIBÂNEO (1992), a prática social implica a atividade humana de transformação da natureza da sociedade, assumindo características determinadas, conforme o modo de produção da existência humana vigente em determinada etapa histórica. Em certo sentido, a prática social como vivida na sociedade de classes, se manifesta globalmente, na prática política, onde coexistem interesses antagônicos. A educação, enquanto uma das formas de manifestação da prática social global, é instância da disputa entre as classes sociais fundamentais: numa serve como meio de superação de relações opressivas, atuando na mobilização dos sujeitos históricos, para uma ação conjunta pela emancipação humana.

LIBÂNEO (1992), ainda, reafirma seu posicionamento, enfatizando que:

"A educação, momento da prática social, atua como coadjuvante no movimento de transformação social; atua na tomada de consciência do poder coletivo por parte dos sujeitos, portadores de práxis social viva, ou seja na elaboração consciente das relações sociais em que são levados a viver"(p. 136)

Baseado nos mesmos pressupostos, MORRISH (1981) comenta que na concepção determinista a sociedade estabelece os objetivos e as formas de educação. Submetida à sociedade, a educação é instrumento para a manutenção de seus valores e das relações de forças existentes.

Enquanto isso na concepção voluntarista, acredita-se que a educação tenha condições de transformar o mundo, independente das mudanças que se produzam nas estruturas da sociedade. Agindo sobre elementos do sistema social, a educação contribuiria para imprimir modificações na própria estrutura da sociedade. Porém acredita-se que a grande verdade esteja na concepção dialética ao afirmar que a educação reproduz, amplia e agrava os vícios da sociedade. De acordo com esta concepção, a solução para as contradições nos fins da educação, estaria na transformação radical da sociedade. Uma revolução na educação poderia levar a desejada revolução social.

Na realidade, a educação é, a um só tempo, produto e fator da sociedade. Se por um lado, os grupos sociais organizam e mantêm a educação, visando transmitir seu saber acumulado e a ideologia dominante às gerações de crianças e jovens. Por outro lado, a educação apresenta, desde que inovada em seus propósitos e forma, um forte potencial para se constituir no instrumento das transformações que levariam ao estabelecimento de uma nova ordem social.

4.3 Dimensão Psicológica das Inovações

Uma coisa que muito influencia o processo de mudança é a reação dos indivíduos, pois o comportamento de pessoas de diferentes níveis, pode favorecer ou dificultar o desenvolvimento de uma proposta inovadora.

Pode-se notar que, geralmente, ocorrem divergências de opiniões, resistências, desinteresses e tantos outros fatores que acabam mascarando a possibilidade do processo de mudança. Alguns autores acreditam mesmo que o primeiro ponto crítico a ser observado sempre que se pretende inovar, é o comportamento humano.

E em relação a esse aspecto MORRISH (1981) cita que:

"Parece acontecer que as inovações só raramente, ou nunca, são adotadas devido ao seu valor intrínseco, portanto, o problema imediato é a ação sobre as mudanças das atitudes, em vez de tentarmos corrigir práticas e procedimentos; nesse sentido tanto os professores como a administração, são convidados a agir em uníssono, entre si e com os estudantes, sempre que uma inovação é introduzida"(p. 17)

De fato, mesmo que a mudança pretendida seja de ordem material, ela terá reflexos nas atividades e provocará transformações nos procedimentos habituais de pessoal de uma escola, assim como nas suas atitudes, nas relações entre as pessoas, e entre os grupos.

Portanto, o estudo das inovações afetam as pessoas e como a personalidade humana afeta o processo de mudança, principalmente no âmbito da educação. Pesquisas diversas tem demonstrado que, os profissionais de educação em geral são mais resistentes às inovações do que profissionais de outras áreas.

HUBERMAN (1973), falando sobre as mudanças em educação, aponta várias causas de resistências as mudanças entre eles situando: o hábito, a primazia, a insegurança, a percepção seletiva e a independência.

O autor comenta que o profissional se sente muito mais seguro atuando da forma antiga, como está habituado do que agindo de uma maneira nova, onde ele acredita ter mais chances de errar. É desta forma que a valorização de uma atitude solidificada impede que qualquer inovação ocorra na sua forma de agir.

HUBERMAN, acredita que a melhor técnica para vencer a resistência consiste em introduzir a inovação lentamente, em etapas calculadas, de maneira a causar o mínimo de transtorno. Nesse processo, é preciso situar os inovadores como aqueles indivíduos que apresentam maior facilidade para aceitar e se adaptar às mudanças, vindo a se constituir como ponto de apoio para a promoção efetiva da mudança.

4.4 Dimensão Política das Inovações

De modo geral, a iniciativa da mudança em educação está situada nos níveis mais altos, fora da escola. Mudanças curriculares, novas metodologias são pensadas e determinadas para todo o sistema escolar, tendo em vista interesses ditados pela política de educação vigente. No caso da reforma do ensino médio, ditada pela Lei nº 5692/71 da ditadura militar, a própria política de educação atendia

a interesses sócio-econômicos que, na época exigiam que o sistema escolar se moldasse à ideologia do modelo desenvolvimentista.

Ao lado da política econômica e da política educacional, uma outra força demanda por mudanças e inovações: a comunidade, aqui entendida num sentido amplo, para incluir pais, alunos e professores. Percebe-se, no momento que existe uma forte pressão da comunidade para que a educação acompanhe o desenvolvimento tecnológico da sociedade.

Infelizmente, a escola depende de todo um sistema que legisla, aprova, organiza e administra a educação. Porém não operacionaliza seus objetivos e suas intenções, pois a Lei nº 5692/71 foi muito prática no papel, porém no momento de vivenciá-la é que estava o problema. A escola encontra respaldo legal, mas, não encontra apoio político, não dispõe de verbas e nem qualquer tipo de recursos que possibilite a melhoria do processo educacional.

A Constituição de 1988 é muito interessante e bem formulada, mas apesar de sua preocupação com a educação, existem tantos milhares de alunos evadidos do sistema escolar e muitos que nunca estiveram nele. Tudo por falta de interesse político e social dos próprios legisladores da citada Constituição. De nada adianta querer inovar apenas no papel, elaborando programas e formulando projetos. O importante é que haja interesse e vontade política para que cada proposta de inovação seja transformada em realidade e ação.

A seleção de uma inovação, o processo de mudança e sua implantação exigem que se considere que as decisões tomadas tenham, entre outros, grande peso filosófico, sociológico, pedagógico e político-ideológico.

V. OS CAMINHOS DA RENOVAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA

Segundo o posicionamento de RODRIGUES (1991), a renovação da prática educativa exige clareza a respeito de alguns aspectos relativos ao comportamento dos educadores e de certas condições de trabalho na escola.

Para o autor, o educador não é apenas aquele que transmite um tipo de saber para seus alunos, aos quais se atribui um estado de ignorância absoluta. O papel do educador é muito mais amplo, ultrapassando mesmo a mera transmissão de conhecimentos. É certo que transmitir conhecimentos é um competente da tarefa educacional, mas não a define integralmente nem a limita.

O educador deve levar o aluno a compreender a realidade cultural, social e política, a fim de que se torne capaz de participar do processo de construção da sociedade. O educador deve levar o aluno a compreender e organizar sua experiência de vida, para que ele possa desenvolver a capacidade de criticar a realidade onde vive. O trabalho do educador deve ser no sentido de formar um cidadão consciente, crítico e participativo, ou seja, um ser político.

Reforça RODRIGUES (1991) que o educador, ao incorporar as experiências dos alunos às atividades educacionais, dá a elas uma nova significação, ao mesmo tempo que torna mais significativo o processo educativo.

Para isso, é necessário a articulação de todos os papéis que se desenrolam no interior da escola, abrangendo supervisores, diretores, inspetores, pais e funcionários. Todos são responsáveis pela promoção e implementação de processos que devem ser desenvolvidos na escola.

Dentro de um enfoque inovador mais amplo e produtivo, é preciso que se reconheça que o processo pedagógico não se limita à sala de aula, mas ao ambiente geral da unidade escolar. O aluno começa a compreender o valor da escola o seu sentido a partir do momento em que ela ingressa: a partir desse momento, todos que aí militam são educadores, todas as atividades, planejadas ou não, são educativas. Toda a gama de comportamentos que compõem a rotina

escolar, concorrem para educar, formar caráter, desenvolver conceitos éticos e políticos.

Quanto a esses aspectos, RODRIGUES (1991), ainda, reforça que:

"A renovação da prática educativa também é alcançada pelo planejamento das atividades curriculares. Planejar as atividades curriculares não significa somente organizar, seriamente, os conteúdos de ensino que serão desenvolvidos na sala de aula... Pressupõe um entendimento, de todos quantos trabalham na escola, a respeito do processo educacional, que será desencadeado" (p. 85)

O planejamento curricular para a renovação da prática educativa deve obedecer a certos requisitos. O primeiro é o estabelecimento dos objetivos do currículo. É impossível iniciar uma séria tentativa de renovar a prática sem o estabelecimento dos objetivos a serem alcançados. É preciso considerar também que os objetivos devem ser concebidos em vários níveis - para cada nível de ensino, para cada disciplina do currículo.

A escola tem de pensar sobre o que pretende, do ponto de vista educacional, para as classes de alfabetização e para as séries seguintes. Quando os professores de língua portuguesa, de história, de matemática, de educação física, estiverem planejando os conteúdos a serem ensinados, nas tarefas a serem exigidas dos alunos, nas comemorações a serem programadas, devem fazê-lo em função, primeiro dos objetivos mais amplos e, secundariamente, dos objetivos restritos a cada área. Nenhuma atividade pode ser estabelecida em função de si mesma, mas em relação a um fim desejado.

Os objetivos orientam a organização dos conteúdos, o ordenamento das disciplinas, as atividades planejadas; por isso todas devem participar da elaboração dos objetivos gerais e específicos, porque só assim pode ser estabelecida uma unidade de ação e se reproduzir a harmonia entre a função docente e as funções de orientadores e supervisores. Somente através de um trabalho solidário se poderá prevenir contra as decisões isoladas, permeadas por interesses individuais.

Todos devem trabalhar para alcançar o objetivo maior da escola e por isso o planejamento cooperativo é indispensável. Mas deve-se ter em mente que a

discussão do papel que a escola desempenha está vinculada a discussão dos objetivos.

NIDELCOFF (1983) evidencia que renovar a prática educativa é um procedimento que tem início com o planejamento curricular, com o estabelecimento de objetivos e com o ordenamento disciplinar, porém não se completa aí. A autora diz que o fundamental mesmo é o comportamento do educador frente a toda essa renovação de recursos, pois de nada adiantará um bom currículo, crivado de objetivos bem redigidos se não existirem professores aptos para colocá-los em ação.

Diz a autora que um professor inovador é aquele que não copia métodos nem experimentações; ainda que esteja preocupado em aprender com seus companheiros e em intercambiar experiência com eles. Está consciente de que não se pode criar uma nova didática imitando cegamente ou copiando gestos de seus companheiros; isto só se consegue estando preocupado com os educandos e com o mundo deles. Enfatiza ainda que:

"Uma nova didática tem que crescer de baixo para cima, com cada professor como criador, partindo da observação da realidade, e em seguida propondo respostas diante delas daí, testar essas respostas, avaliá-las, abandonando aquilo que decididamente não dá certo e melhorando o que a prática vai evidenciando como bom" (p.76)

CUNHA (1989) também concorda com NIDELCOFF em relação a esse aspecto e acredita que os educadores não devem esperar que as inovações sejam ditadas de fora para dentro da escola, mas que eles mesmos, sendo conhecedores da prática do cotidiano, tenham condições de promover a inovação. Sendo criativos, perspectivos e alcançando resultados cada vez melhores no trabalho educacional.

5.1 A conscientização do professor e a necessidade da Inovação Educacional

Argumentando sobre educação, LIBÂNEO (1992) acentua que é preciso um trabalho de auto formação do professor, para compreender de modo crítico as relações entre a prática social e a educação. O trabalho escolar formativo fica comprometido, se não leva à assimilação crítica das contradições sociais.

O professor precisa, portanto, de uma teoria que explicita a direção pretendida para a tarefa educativa de humanização do homem, extraída de uma concepção de educação enquanto prática social transformadora. Essa teoria se alimenta da prática, isto é, das exigências concretas da situação pedagógica. O autor afirma que a partir daí, o professor necessita desenvolver um método de pensamento e reflexão que o auxilie a avaliar cada situação concreta, enquanto configurada por relações de um aluno com uma matéria de ensino; ou seja, aprender a fazer a leitura da contextualização histórica-social das situações pedagógicas específicas.

Para LIBÂNEO a questão da Inovação na atividade educacional, deve partir em primeiro plano de um trabalho de conscientização do educador; trabalho esse que bem pode ser feito por um orientador, atuando com um coordenador de ensino que dê suporte técnico ao professor, enquanto mediador do encontro entre o aluno e as matérias de estudo.

Em relação ao trabalho do orientador, no contexto inovacional, LIBÂNEO que:

“Tendo domínio sobre a teoria pedagógica elaborada a partir das situações concretas de ensino, procurará colocá-las nas mãos dos professores. Ao mesmo tempo, é um pesquisador em ação, porque precisa conhecer intimamente e permanentemente as condições concretas em que o professor exerce sua prática” (p. 79)

A mudança das características do processo educacional, bem como a melhoria dos resultados operacionais, serão observadas imediatamente, a partir da nova postura do orientador frente à escola, considerando-se algumas questões desafiadoras, tais como:

- Como mobilizar o professor para realizar uma ação docente consequente, em termos de melhor qualidade de ensino?
- Como transformar o meio social de origem dos alunos em ponto de partida para o trabalho escolar? Como iniciar a caracterização das condições sócio-culturais dos alunos, sem ficar apenas no levantamento de dados?
- Como modificar a atitude dos professores frente aos alunos portadores do fracasso escolar?
- Que mudanças podem ser feitas na sistemática de planejamento de aulas, de forma a garantir o encontro produtivo e dinâmico entre o aluno e as matérias de estudo?
- Como recompor o trabalho educativo numa perspectiva de educação do indivíduo no coletivo e para o coletivo?
- Como auxiliar os professores a aprenderem a fazer análises críticas de situações pedagógicas, concretas e que lhes permitam tomar consciência de todas as imposições e mecanismos sociais que mantêm os indivíduos não emancipados?
- Como desenvolver a atitude permanente de pesquisa na sala de aula?

Na tentativa de responder alguns desses questionamentos levantados por LIBÂNEO, recorre-se a RODRIGUES (1991) que reforça que o educador inovador é aquele que consegue de forma progressiva e efetiva se adequar a um sistema educacional mutante, reconhecendo-se como instrumento fundamental dentro desse processo dinâmico.

Partindo dessa concepção, pode-se observar que algumas características sócio-pedagógicas se tornam necessárias para que a inovação tenha condições de se aflorar no cotidiano operacional cada um desses educadores, concordando portanto com LAGOA (1990), diz que:

“É preciso ter uma atitude política para aos poucos, conseguir inovar o ponto de vista da prática pedagógica, tendo ao mesmo tempo que respeitar as regras institucionais do colégio”. (p.26)

Acredita-se então que o educador preocupado em inovar a sua prática pedagógica, procura atualizar-se através de boas literaturas, para que tenha condições de concorrer com a avalanche de novidades que se apresentam no dia-a-dia, reconhecendo que tanto quanto ele, o seu aluno tem anseio de estar atualizado também.

O professor inovador é aquele que assimila e exercita atitudes construtivistas sendo portanto liberal e amigo, tendo o aluno como principal parceiro de sua atividade educacional. Não usa a autoridade como instrumento pedagógico, mas incentivamos os seus alunos o desenvolvimento da disciplina e da autonomia.

CUNHA (1989), ainda, acrescenta que o bom professor na sua prática não faz questão de saber mais do que seus educandos, mas tem o firme propósito de aprender com cada um deles um constante trabalho de interação, citando que:

"Vale a pena ressaltar o quanto se aprende pela prática do cotidiano, pela vivência, e o quanto o professor está consciente disso" (p.91).

Avalia-se ainda que esse professor como um profissional inovador e propício a aprendizagem terá como meta levar à sala de aula, um saber significativo e atualizado, valorizando a realidade de seus educandos, em detrimento da artificialidade dos livros didáticos.

CUNHA, ainda, pondera que o educador precisa ser flexível porém equilibrado. Construtivista porém disciplinado, avaliando os seus alunos não pelo conteúdo armazenando e memorizado, mas em função de suas mudanças comportamentais. Procura renovar sua postura pedagógica diariamente, sendo consciente do seu trabalho educacional, tendo a preocupação de conferir se os resultados alcançados, correspondem à suas perspectivas profissionais.

5.2 A auto-avaliação presente numa prática pedagógica inovadora

De acordo com MELLO (1987), o meio escolar deve ser um lugar que propicie determinadas condições que facilitem o crescimento, sem prejuízo dos contatos com o meio social externo. Conforme a autora existem dois pressupostos em relação a isso: primeiro, é que a escola tem como finalidade inerente a transmissão do conhecimento e, portanto, requer-se a sala de aula, o professor, o material de ensino, enfim, o conjunto das condições que garantam o acesso ao conteúdo; segundo, que a aprendizagem deve ser ativa e, para tanto, supõe-se um meio estimulante.

LIBÂNEO (1992), diz que o meio educativo de meio natural que é a realidade concreta da escola, da classe e da realidade social, de um meio pessoal que são as intercomunicações entre as pessoas envolvidas na situação escolar, incluindo as posições sociais das pessoas e as comunicações que se dão, e um meio institucional que é a síntese dos demais setores que compõem o meio educativo, incluindo instâncias externas à escola.

Para o autor o conjunto desses fatores compõe o meio escolar global, ou o ambiente global da aprendizagem, que tanto pode inibir e bloquear o trabalho pedagógico, quanto pode ser o quadro motivador que possibilite o desenvolvimento das capacidades e poderes das crianças

LIBÂNEO (1992), entretanto acrescenta que:

“O principal fator de um meio escolar estimulante é o professor, e talvez, esteja aí um sério fator comprometedor da eficácia da escola pública, já que ele também cresce de estimulação” (p.107).

Antecedendo ao posicionamento de LIBÂNEO, ZAZZO (1976) já descrevia que os professores têm espontaneamente tendência a explicar pela inteligência a situação do mau aluno, secundariamente, pela preguiça, muito raramente pela condições de vida das crianças, e menos ainda, por sua má pedagogia.

É comum os professores levarem em conta apenas o aspecto intelectual dos alunos, considerando o insucesso como fenômeno individual, ou seja, o mau resultado escolar decorrente de condições sociais é algo natural. Resulta daí uma expectativa negativa face ao desempenho irregular daquele aluno que não corresponde ao seu trabalho. Dentro da concepção de LIBÂNEO, em relação ao meio educativo e sua composição, poder-se á observar que o sucesso do processo ensino-aprendizagem, dependerá de uma inter-relação constante em todos os meios, necessitando realmente que cada componente dos mesmos assuma uma posição séria e amadurecida para que a Educação, produto final do processo, seja suficiente para responder às expectativas de um mundo em transformação.

É necessário que a inovação ocorra nos três meios, pois de nada adiantará inovar as técnicas e os métodos de ensino à nível institucional, se os demais meios não atingirem às propostas gerais. É importante também que esteja presente em cada um o aspecto de auto-avaliação, para que a prática pedagógica necessária e presente em cada um, se efetive de forma consciente e construtivista.

É na relação cotidiana, entre professor e aluno que vai se dar a aprendizagem, isto é óbvio. Dessa interação vão surgir condições mais efetivas para que ambos possam se avaliar e avaliar o conteúdo em questão e possam tomar decisões quanto ao prosseguimento do processo ensino-aprendizagem. Em relação a dinâmica de aquisição, reelaboração e produção de conhecimentos em que os alunos participam decisivamente do processo, faz com que não haja sentido um processo de avaliação cuja competência à opinião do professor.

Parceiros na dinâmica de sala de aula, professor e aluno devem participar de todo o processo de avaliação. Nesse processo não deve estar em julgamento apenas o grau de aprendizagem alcançado pelo aluno, mas também muitos outros atributos e alguns questionamentos. Precisa ocorrer durante o processo a auto-avaliação, de cada uma das partes, a forma como conhecimento vem sendo construído, os recursos que estão sendo utilizados e os objetivos que estão orientando a aprendizagem e que são possíveis de serem alterados de acordo com as novas necessidades sentidas pelo grupo.

A auto-avaliação, nesse contexto, passa a ter uma grande importância. A opção por um ensino transformador leva a que o aluno precise ter oportunidade de desenvolvimento de sua capacidade de crítica e por isso é importante que ele tenha condições não só de criticar o professor. Que esta capacidade se volte para dentro de si mesmo na relação com o conhecimento e com outros através da auto-crítica e auto-avaliação.

A auto-avaliação tanto do aluno, como do professor deve proporcionar uma reflexão profunda, de encontro com as verdades. Um momento de questionamento, de desorganização e reorganização. Não há necessidade de se instituir momentos formais para realização de tais atividades. O importante é que os resultados dessa auto-avaliação se tornem conscientes, que possam ser utilizados de alguma forma para reorientar a rota, o caminho do processo ensino-aprendizagem.

CUNHA (1989), também, ressalta que sendo a aprendizagem uma mudança de comportamento, esta só ocorrerá realmente se houver predisposição do aluno, e daí o reconhecimento de que o aprender dependerá precisamente da participação direta do professor, provocando ou estimulando uma participação mais acentuada ainda do educando. A autora diz que o ambiente escolar deve ser altamente propício à realidade da aprendizagem e todas as situações aí vividas deverão com a maior prudência necessária envolver o aluno. Envolvê-lo de maneira prática e progressista de modo a levá-lo naturalmente, sem esforço nem traumas ao objetivo proposto no planejamento de ensino.

CUNHA (1989) exemplifica tal fato comentado que quando se conhece os gostos das pessoas, fica muito mais fácil presenteá-las e satisfazê-las, caso contrário o presente poderá até ser aceito por delicadeza, mas com uma grande possibilidade de não ser utilizado e valorizado. Do mesmo modo, a aprendizagem. Ao levar o aluno bem próximo daquilo que o interessa e o cativa, o professor facilita muito mais a construção do seu conhecimento, provocando com eficácia as mudanças de comportamento.

E, em relação a esse aspecto, COSTA (1989) enfatiza que:

“O professor todavia deve estar consciente de que o envolvimento do aluno será maior, se mais significativo for para ele o trabalho de integração, de fala, escrita e lida. O professor precisa partir do centro de interesse dos alunos no desenvolvimento das atividades. Assim, de quando em quando, o professor deve fazer levantamento de temas que interessam à turma e solicitar que os alunos tragam livros e textos, os mais diversos possíveis para sala de aula” (p. 15).

É importante que se reflita que o mundo que aí está se transforma a cada momento, sendo quase impossível passar-se um dia sem grandes preocupações sociais ocorram. A partir dessa reflexão, vê-se a necessidade do professor também promover-se diariamente, através da leitura, da convivência e da interação com o mundo à sua volta. O educador precisa atualizar-se, não ficando alheio a fatos que o aluno conhece e ele mesmo não conhece por falta de recursos e de uso do veículo certo para sua informação. É urgente que o professor leve à sala de aula um mundo novo, interessante e diferente, e saiba se situar nele como um elemento de extrema importância.

O professor deve ser um líder em potencial e deverá de diferentes formas, procurar desenvolver também no aluno o espírito de liderança, levando-o a desenvolver o senso de autoridade sem contudo enfatizar o autoritarismo.

VI. A NOVA LDB - Nova em quê?

A evolução histórica não é necessariamente linear e progressiva. Ela comporta avanços e recuos, que são julgados tais a partir de pontos de vista potencialmente contrários. Se consideramos a universalização das matrículas um critério de avanço na educação escolar, a transição da escola jesuítica para a pombalina no Brasil foi um recuo; mas há quem julgue as Aulas Régias como um avanço histórico sobre os Colégios da Companhia de Jesus no sentido da laicidade, da didática científica e do assalariamento dos professores.

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei 9394 que substituiu a legislação anterior sobre diretrizes e bases da educação nacional. Neste sentido contamos com uma Nova LDB, que superou a Lei 4.024/61 do período democrático Pós-Guerra e as Leis 5.540/68 e 5.692/71 da ditadura militar. Mas até que ponto ela é realmente nova, no sentido de inovar, de exigir mudanças na realidade educacional que signifiquem avanços históricos?

O estudo pretende introduzir esta discussão, por dois caminhos: primeiro tentando contextualizar a LDB no terreno da história da educação e das doutrinas filosóficas que a tem balizado no Brasil; segundo, examinando o conteúdo de alguns artigos que têm sido citados como inovadores.

6.1 Precedentes históricos e filosóficos da Nova LDB

As leis educacionais no Brasil, desde a Independência, embora estivessem destinadas a serem cumpridas e por isto se vinculassem aos constrangimentos e limites do real, refletiam mais idéias e ideais do que vontade política de produzir necessariamente seus efeitos. Nossa primeira Lei Geral da Educação, de 15 de outubro de 1827, previa ensino primário gratuito em todas as vilas e lugares do país. Derivava dos princípios liberais da Constituição do Império, outorgada três anos antes por D. Pedro I, três décadas depois que as idéias da Revolução Francesa de igualdade, liberdade e fraternidade haviam triunfado nas cabeças pensantes do Ocidente. Constituição, Lei e mais ainda o reinado de um príncipe humanista não foram suficientes para, cinquenta anos depois, se converter

em matrícula para a maioria das crianças brasileiras. Em 1834, a responsabilidade pela oferta do ensino primário, até então do Governo Imperial, passou para o das Províncias e mais tarde foi dividida com os Municípios. Até 1988 não faltaram Constituições e leis que proclamassem o direito da criança em ter escola e o dever do Estado em oferecê-la. Mais a universalização das matrículas em percentuais aceitáveis foi conquista mais social que legal, fruto de sucessivos movimentos como a abolição da escravatura, a migração campo-cidade, a industrialização, a difusão dos meios de comunicação social, e porque não dizer, a disponibilização de recursos financeiros públicos para as políticas sociais. Assim, a criação e o fortalecimento do Fundo de Participação dos Estados e dos Municípios acelerou a capacidade de os Poderes Públicos criarem e manterem escolas onde o mandato legal não tinha eficácia. Mas não impediu que crescesse e se firmasse uma alternativa de escolarização não prevista na inspiração liberal da Constituição de 1824 e menos ainda na Constituição positiva de 1891: a oferta da escola privada, convencional ou comercial .

Esta, uma vez introduzida na prática, encontrou defensores no legislativo entre os mesmos liberais que haviam proclamado o direito da população à escola pública e gratuita.

Em 1946, depois de rápida vigência de uma visão dualista e paternalista da educação consubstanciada na Constituição do Estado Novo (1937), os princípios liberais, agora reforçados pelos ideais democrático norte-americanos, pervadem nossa legislação constitucional. O texto da Constituição de 1946, que sofreu inclusive o assédio das socialistas não só prevalecentes na Europa Oriental como transformadas em votos e em constituintes com assento em nossa Câmara de Deputados, não somente reafirmou o direito à educação pública e gratuita, como inseriu disposições concretas para viabilizar o do Estado, vinculando percentuais de impostos federais, estaduais e municipais para a manutenção e desenvolvimento do ensino. É verdade que se assegurava também a livre iniciativa para a oferta de ensino privado. A batalha entre as duas vertentes – alternativas ou complementares – ficou para uma lei complementar a ser elaborada pelo Congresso Nacional: a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional.

Na realidade, o que estava se passando era o seguinte: nos países socialistas só se admitia a escola estatal, gratuita e laica; nos países europeus não socialista e nos Estados Unidos da América admitia-se a escola privada, financiada por mensalidades das famílias, mas a oferta da escola pública gratuita era tão universal e de qualidade que a iniciativa empresarial escolar estava sufocada. No Brasil conviviam as duas redes, sendo a particular hegemônica pelas escolas confessionais, na maioria católicas. O Congresso Nacional foi palco de uma grande disputa na tramitação da LDB. O projeto do Ministério da Educação, embora contido nos preceitos constitucionais, refletia uma visão liberal: travou-se a luta campal, polarizada entre a visão católica privatista e a socialista, não só publicista como estatizante.

Como iriam avaliar Anísio Teixeira e Florestan Fernandes, o primeiro liberal democrata e o segundo marxista, o texto da LDB de 1961, a Lei 4.024, era uma meia vitória dos publicistas, mas não deixava de ser vitória, ante a ameaça da primeira versão do substitutivo Carlos Lacerda, nitidamente privatizante. O processo de democratização avançava celeremente na educação, alcançando o ambiente universitário e envolvendo-o com a educação de massas, através dos círculos de cultura da União Nacional dos Estudantes - UNE e da disseminação da metodologia de alfabetização de Paulo Freire, encampada pelo governo João Goulart e seu Ministro Darcy Ribeiro.

Entretanto, talvez na contra mão dos discursos legais, desenvolvia-se e se firmava uma rede educacional concebida na Ditadura Vargas e destinada à educação das massas para a atividade produtiva: era a rede de ensino profissional dos sindicatos patronais – *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI* e *Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC* – desenvolvida a partir de contribuição compulsória das empresas e enfunada pela proposta ideológica de "paz social", ou seja, de aliança entre o capital, o trabalho e o governo.

Ao mesmo tempo, com a insuficiência de verbas públicas para atender a expansão da demanda e a extensão da escolaridade, surgem não somente escolas privadas pagas como instituições gratuitas, comunitárias, como o *Centro de Ensino*

Continuado - CENEC, ou patronais como as escolas do Serviço Social da Indústria - SESI, umas e outras em parceria com recursos públicos.

Com estas iniciativas, a década de sessenta assistiu a um extraordinário movimento de extensão da escolaridade, que, de quatro anos, passou nas cidades para seis e oito anos, atingindo a terminalidade do "ginásio", ou seja, do 1º ciclo do ensino secundário da Lei 4.024/61.

A Constituição de 1967 e a LDB que lhe correspondeu – Lei 5.692/71 – não fizeram mais do que legitimar os oito anos de escolaridade obrigatória que já vigiam para 80% da população urbana. Com uma novidade: ao mesmo tempo que se conserva a hegemonia patronal para a oferta e controle da educação profissional no nível básico, cria-se o Salário Educação como contribuição das empresas para o ensino de 1º Grau e torna-se compulsória a profissionalização no 2º Grau. É um momento patético em que as autoridades educacionais militares visualizam a infância totalmente escolarizada e a juventude total e precocemente profissionalizada, talvez como antídoto ocupacional à subversão intelectual que dominava o ambiente universitário. A reação veio forte da burguesia que no princípio contornou a LDB através da oferta para seus filhos de Cursos Propedêuticos disfarçados em Auxiliares Técnicos e depois substituiu a profissionalização obrigatória pela Lei 7.047/82.

Relaxada a ditadura militar, a constituinte de 1986 foi palco de novos embates legais sobre a educação. O caráter democrático das discussões permitiu que todas as forças e todas as ideologias se representassem no texto final promulgado em 5 de outubro de 1988.

Hoje se considera a Constituição um texto de esquerda, que deve ser urgentemente reformado com os avanços da globalização financeira e do neoliberalismo político.

Entretanto os constituintes de esquerda na educação amargaram quatro derrotas em suas teses: não impuseram o ensino público laico, perdendo para o "lobby" das Igrejas; não conseguiram publicizar a educação profissional, perdendo para o "lobby" patronal; não viram tornar-se realidade o princípio de "verbas públicas

só para as escolas públicas", perdendo para o "lobby" das escolas privadas; e, finalmente, não conquistaram o Piso Salarial Nacional para os professores da Educação Básica Pública, perdendo de novo para os privatistas. Em outras palavras: o que há de liberal-democrático e talvez de socialista no capítulo da educação da Constituição Federal são apenas os princípios e os fins, nunca os meios.

6.2 As Inovações da LDB

Em caráter exploratório, o que considero realmente inovador na LDB, depois das várias versões por que passaram os projetos (treze da Câmara e três do Senado) e os substitutivos (dois da Câmara e dois do Senado), no texto finalmente aprovado e sancionado sem vetos, é:

a. Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria, com recenseamento e chamada pública (Art. 4º e Art. 5º)

Este dispositivo é inovador tanto juridicamente como pelas conseqüências práticas. Ou seja, qualquer adulto sem ensino fundamental completo poderá exigir matrícula gratuita, inclusive por meio judicial. Ora, estes adultos somam mais de 50 milhões de analfabetos. A vontade política fica reforçada não só pelo dispositivo jurídico como pelo potencial de mobilização.

b. Sistema de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior coordenado pela União, com visitas a definição de prioridades e melhoria da qualidade de ensino.

Na realidade, a avaliação se constitui não só em ferramenta estratégica mas pode se converter em instrumento regulador de mercado de uma demanda de serviços por 150 milhões de brasileiros.

c. Papel primordial dos municípios na oferta de Ensino Fundamental e Educação Infantil, inclusive com a limitação de ação no ensino médio superior (Art.11).

Antes os Municípios não estavam regulados em sua oferta, acontecendo a distorção de investirem em ensino superior quando ainda continuavam crianças fora da escola.

d. Duzentos dias letivos e oitocentos horas anuais no ensino fundamental, médio e superior. Este dispositivo inibe a oferta em tempos insuficientes.

No ensino fundamental a proposta - não impeditiva, mas indicativa - é a oferta de ensino em tempo integral, o que minimizaria as diferenças de escolarização entre crianças de diferentes classes sociais.

e. Gestão democrática no ensino público, com participação da comunidade escolar em conselhos. Art.14.

É uma inovação revolucionária, embora vazada em termos tímidos. O poder escolar deve se deslocar do saber docente e do impor hierárquico para o campo da liberdade e direito de aprender.

f. Flexibilidade e autonomia das escolas na elaboração da Proposta Pedagógica, incluindo currículo, avaliação e organização escolar. Art.23 e 24.

Diante do centralismo e autoritarismo até hoje vigentes, constitui algo tão novo que as escolas ainda não descobriram ou não querem descobrir este seu novo campo de liberdade e responsabilidade.

g. Ensino médio como etapa final da educação básica, nem preparatória, nem profissionalizante, progressivamente, obrigatória. Art.35.

O aumento de mais de dez por cento anuais nas matrículas do ensino médio é sinal de uma grande pressão por mais escola e mais cidadania. Conjugue-se a isto a gratuidade de cursos e exames supletivos e a antecipação dos limites de idade que favorecem o fluxo da escolaridade hoje represada em milhões de adolescentes e jovens com atraso nos estudos. Art.37 e 38.

h. Democratização do acesso ao ensino superior.

ERROR: Interrupted command. Use another command.
 OFFENDING COMMAND: "Interrupt"
 STACK:

Não somente pela diversificação de processos seletivos de entrada como pela obrigatoriedade de oferta de cursos noturnos nas instituições públicas (Art.47) e valorização dos processos de transferência (Art. 49) e re-graduação (Art. 63).

i. Valorização dos professores (Art.67) com garantia de aperfeiçoamento contínuo, piso salarial profissional, e período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho.

É claro que se prevalecem baixos salários e a possibilidade de acúmulo de cargo ou multi-emprego, os dispositivos legais ficam anulados na prática.

j. Recursos vinculados repassados de dez em dez dias para os órgãos de educação da União, do DF, dos Estados e dos Municípios. Art.69.

Reservados ao ensino público, estes recursos se perdiam nos "caixas únicos". Se cumprindo, este artigo multiplica os recursos e o poder de os educadores investirem na qualidade da educação.

k. Reserva de tempo mínimo para educação à distância, sem ônus para o poder Público, pelos concessionários de canais de rádio e televisão.

É a possibilidade institucional da educação ser objeto da indústria cultural e não somente o entretenimento e a publicidade comercial. Art.80.

Formalmente, são muitas outras as inovações contidas na Lei 9394/96. Entretanto, num planejamento estratégico que contemple a possibilidade de transformações rumo à **educação universal, democrática e de qualidade**, penso que as que foram pensadas sejam, senão as principais, as que têm poder de viabilizar todas as outras.

VII. CONFRONTO DE IDÉIAS

O educador necessita ocupar, cotidianamente, o seu lugar dentro do seu sistema educacional, visto que ele, mais do que ninguém conhece as dificuldades e facilidades presentes no ambiente de ensino. Sendo ele um vivenciador constante do clima de sala de aula e intermediador contínuo entre a sociedade e o educando, tem todas as chances possíveis para melhoria das condições vigentes da escola e do meio educacional em geral.

De acordo com PILETTI (1980), o professor tem tudo para colaborar no bom gerenciamento do seu país, sem contudo sair de sua sala de aula. Não é preciso se candidatar a vereador, deputado, senador ou qualquer outro cargo político. Basta tão somente que desenvolva com o seu educando um programa que o leve a reconhecer que a participação política não se faz apenas através do voto, mas principalmente fiscalizando e exigindo seriedade e preocupação do governo em relação às necessidades emergentes da sociedade. O professor precisa atuar como um verdadeiro agente de mudança e não permitir que pessoas alheias à sala de aula e ao ambiente educacional, venham ditar procedimentos teórico-filosóficos sem nenhum respaldo prático.

Têm-se observado de modo geral que os agentes de mudanças têm vindo de fora da escola, de universidades, de centros de pesquisas e até das secretarias de educação. No entanto, diretores, supervisores e professores podem e devem ser agentes de mudanças, devendo estar sempre preparados com conhecimentos e habilidades técnicas para agir como catalizadores, estimuladores e solucionadores de problemas.

Na tentativa de reforçar essas e outras idéias definidas durante o desenvolvimento do presente estudo, resolveu-se confrontar alguns posicionamentos teóricos a respeito do tema, aproveitando citações feitas por LIBÂNEO (1992) e diz a que a responsabilidade da escola inovada é:

"... difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar, visando a elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo ao mesmo tempo para sua melhoria de vida" (p. 12).

Concordando com ele, RODRIGUES (1991), evidencia também que essa escola inovada tem por função:

"... preparar e elevar o indivíduo ao domínio de instrumentos culturais, intelectuais, profissionais e políticos. Isso torna a sua responsabilidade pesada e importante" (p. 64).

LIBÂNEO também enfatiza que como resultado de sua atuação inovadora o educador pode observar que:

"... o que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica" (p.35).

Da mesma forma RODRIGUES (1991), ressalta que:

"... o conhecimento não pode ser morto e amorfo, mas vivo e dinâmico, levando o indivíduo a ser um agente de transformação e mudança" (p.76).

VIII. CONCLUSÃO

Concluindo-se o presente estudo, deseja-se refletir que o processo inovacional no sistema educativo, deve ir muito longe que a busca de sofisticação na forma didática de atuação do educador. É preciso, que haja, principalmente, uma busca pela eficiência. Uma eficiência pensada, planejada, articulada de modo a atender a realidade da clientela e do próprio profissional engajado.

CANDAU (1986), diz que a eficiência pedagógica é repensada quando se parte do compromisso com a transformação social, exigindo práticas pedagógicas adequadas à maioria da população do país.

É necessário que se afirme que o compromisso com a eficiência do ensino não significa interpretar a eficiência tal como o fazem as abordagens tecnológicas ou escalanovistas que se baseiam em teorias livrescas e filosóficas, mas que na realidade não alcançam resultados eficientes.

Conclui-se que a preocupação com a eficiência não deve ser entendida como a utilização de meio e técnicas sofisticadas. Pelo contrário, trata-se de partir das condições reais em que se desenvolve o ensino nas escolas e buscar formas de intervenção simples e viáveis. Ao mesmo tempo, esta busca deve ir acompanhada da luta pela melhoria das condições de trabalho do profissional de educação.

A inovação está presente no processo educativo sempre que um professor consciente de sua responsabilidade assume uma sala de aula. Pois, a consciência e a responsabilidade profissional o levará a ser criativo, estimulador e atualizado. No seu papel de educador ele valorizará o relacionamento diário com o seu educando, traçando sua meta de trabalho dentro de uma realidade tal que seus objetivos se tornarão fáceis de serem atingidos.

Sua habilidade inovadora lhe dará garantia do não envelhecimento profissional e humano, pois a cada relacionamento na vivência pedagógica, ocorrerá uma transformação no seu interior, como educador e como gente.

IX. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANDAU, Vera M. A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CARDOSO, A. P. As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano XXVI, nº1, (85-99), 1992.
- _____, A educação face às exigências inovadoras do presente. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano XXVII, nº2, (221-232) 1993.
- MORRISH, Ivor. Sociologia da educação. Rio de Janeiro: Zahara Editores, 1981.
- NÉRICI, Imídeo. Introdução à didática geral. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1968.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. A escola e a compreensão da realidade. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PATRÍCIO, M. F. A inovação no centro da reforma educativa. Inovação, Revista do Instituto de Inovação Educacional. vol.1, nº 1, (5-12) 1988.
- PILETTI, Nelson. História da educação. São Paulo: ática, 1980.
- RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo, Cortez, 1985.
- SAGAN, C. Os Dragões do Eden. Lisboa: Gradiva, 1994.
- SAVIANI, Demerval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: 1998.
- TOFFLER, A. Choque do Futuro. Lisboa, Edição Livros do Brasil, s.d.
- ZAZZO, René. Manual para o exame psicológico de criança. Editora Mestre Jou. São Paulo: 1976.
- BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Diário Oficial da República Federativa do Brasil), Brasília, v. 84 n.248 p. 27833-841. 23 dez. 1996. Seção I.
- HUBERMAN & MILES. Responsabilidade social e política na educação. São Paulo: Brasiliense, 1976.

X. BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Nilda. A formação dos novos profissionais do ensino e a nova LDB. ANDE, 7 (13): 30-48, 1988
- ARANHA, Maria Lúcia A. Filosofia da Educação. Rio de Janeiro: Moderna, 1995.
- AUSUBEL, David. Psicologia educacional. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BRUNER, Jerome. Uma nova teoria em educação. Rio de Janeiro: Bloch, 1976.
- CAMPOS, Dinah M. de S. Psicologia da aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1972.
- CANDAU, Vera M. A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CARDOSO, A. P. As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano XXVI, nº1, (85-99), 1992.
- _____, A educação face às exigências inovadoras do presente. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano XXVII, nº2, (221-232) 1993.
- CORREIA, J. A. Inovação Pedagógica e Formação de Professores. Porto: Asa, 1989.
- CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e sua prática. Campinas: Papyrus, 1989.
- GRAMSCI, Antônio. Cartas do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HUBERMAN & MILES. Responsabilidade social e política na educação. São Paulo: Brasiliense, 1976.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.
- MOYSÉS, Lúcia. O desafio de saber ensinar. São Paulo: Papyrus, 1995.
- MOULY, George. Psicologia educacional. São Paulo: Pioneira, 1986.
- MORRISH, Ivor. Sociologia da educação. Rio de Janeiro: Zahara Editores, 1981.
- NÉRICI, Imídeo. Introdução à didática geral. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1968.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. A escola e a compreensão da realidade. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PATTO, Maria Helena S. Psicologia e ideologia. São Paulo, T.A. Queiroz, 1984.
- PATRÍCIO, M. F. A inovação no centro da reforma educativa. Inovação, Revista do Instituto de Inovação Educacional. vol.1, nº 1, (5-12) 1988.

PILETTI, Nelson. História da educação. São Paulo: ática, 1980.

RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo, Cortez, 1985.

SAGAN, C. Os Dragões do Eden. Lisboa: Gradiva, 1994.

SAVIANI, Demerval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: 1998.

TOFFLER, A. Choque do Futuro. Lisboa, Edição Livros do Brasil, s.d.

ZAZZO, René. Manual para o exame psicológico de criança. Editora Mestre Jou. São Paulo: 1976.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Diário Oficial da República Federativa do Brasil), Brasília, v. 84 n.248 p. 27833-841. 23 dez. 1996. Seção I.