

PRESENÇA

REVISTA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E MEIO AMBIENTE- Nov.-Nº27, Vol. VII, 2003.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA — UNIR

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MODOS DE VIDAS E CULTURAS AMAZÔNICAS-GEPCULTURA

LABORATÓRIO DE GEOGRAFIA HUMANA E PLANEJAMENTO AMBIENTAL

PRESENÇA - ISSN 1413-6902

Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente

Vol. VII - nº 27 - Novembro — 2003 — Porto Velho/RO

PROVADO PELO CONSEPE/UFRO RESOLUÇÃO Nº0122/1994

Editor:

JOSUÉ COSTA

Foto:

Josué da Costa

Leiaute e Diagramação:

Eliaquim T. da Cunha

Sheila Castro dos Santos

CONSELHO EDITORIAL

Arneide Bandeira Cemin – antropóloga/UNIR

Carlos Santos – geógrafo/UNIR

Clodomir Santos De Moraes - sociólogo/UNIR

Liana Sálvia Trindade – antropóloga/USP

Maria Das Graças Silva Nascimento Silva – geógrafa/UNIR

Mariluce Paes De Souza –administradora/UNIR

Miguel Nenevé – letras/UNIR

Nídia Nacib Pontuschka – geógrafa/USP

Theóphilo Alves De Souza Filho – administrador/UNIR

www.revistapresença.unir.br

PRESENÇA. Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente. Porto Velho, fundação Universidade Federal de Rondônia.

Trimestral

1. **Educação-Periódica**
2. **Meio Ambiente — Periódico**

CDU 37(05)

SUMÁRIO

EDITORIAL.....	04
O ESTADO E A PRODUÇÃO CULTURAL.....	05
FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA	
REPENSANDO O DESENVOLVIMENTO EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO.....	18
NARA ELIANA MILLER SERRA	
REPENSANDO O PROJETO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIR - “UM NOVO INÍCIO REPENSADO”.....	31
ELIZABETH ANTÔNIA LEONEL DE MORAES	
PROGRAMA UNIVERSIDADE SOLIDÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR, EM MATÕES – MARANHÃO.....	50
MARIO ROBERTO VENERE	
O MÉTODO DA DESCOBERTA NA ESCOLA NOVA: UM ESTUDO A PARTIR DA TÉCNICA “DECOLAR” NO ENSINO SUPERIOR.....	63
ÂNGELA ILCELINA HOLANDA NERY VÂNIA PAZA ANDRADE LUIZ CARLOS SILVA DE CARVALHO	

EDITORIAL

A revista *Presença* vem marcar mais uma publicação colocando como centro da discussão teórica aspectos voltados a comunicação, imaginário e significação para o homem em suas relações sociais. Neste sentido, as matérias aqui apresentadas vislumbram contribuir de forma significativa para a discussão sobre a pesquisa que utiliza a oralidade como referência em formar interpretações da realidade que têm, no entrevistado uma visão prioritária para essa aproximação, bem como a construção mítica e cultural que os rituais que trazem símbolos e códigos textuais que dizem muito mais do que o ato de realização cultural em si.

Em uma dinâmica que é peculiar ao caráter e existência dessa revista, propomos uma expansão da leitura do meio ambiente, sob o ponto de vista ético. Pensamos todas as discussões articuladas com o conhecimento da realidade amazônica (compromisso irrefutável, imbricado com o próprio existir da revista), publicando fatos acerca da construção histórica deste lugar, enquanto entidade federativa assim como espaço urbano. Ambos sob a égide da dependência política. Por certo não poderíamos deixar de contribuir com a discussão sobre o ensino superior refletindo sobre a seleção do conhecimento que lhe vem sendo inquirida através das reformas curriculares. Essas reflexões, neste número, enriquecerão e certamente contribuirão para o debate por todos aqueles que são interessados pelo tema. Isto nos estimula a confiar que no próximo número a disputa por um espaço nesta revista continuará acirrado.

O ESTADO E A PRODUÇÃO CULTURAL

Francisco das Chagas Silva¹

RESUMO: Neste artigo busca-se refletir o papel do Estado na cultura e dar-se um sentido de ensaio quando se discute a política pública nesse setor, na concepção de Estado do Partido dos Trabalhadores PT.

PALAVRAS-CHAVES: Estado, Cultura, Artes, Produção.

ABSTRACT: In this article it is looked for to reflect the paper of the State in the culture and to feel a rehearsal sense when the public politics is discussed in that section, in the conception of State of Trabalhadores PT'S Party.

KEYWORD: State, Culture, Arts, Production.

“Tudo que é sólido desmancha no ar.”
(Marx e Engels)

Cultura nacional e mercado

Como introdução registra-se o momento por qual passamos, no seu aspecto de velocidade e pela enorme quantidade de inovações e transformações. Nessa chamada sociedade da informação e do conhecimento, em que tudo parece “desmaterializar-se”, ocorrendo mudanças que alteram conceitos e concepções como de Estado-Nação, de Cultura Nacional e, inclusive, em diversas estruturas e instituições sociais.

Uma das variáveis desse processo de intensa mudança é a Globalização. Nesse sentido observa-se, como um dos efeitos, a universalidade e seu contra ponto, a regionalização, onde o mercado global impõe uma universalidade, mas desperta reações regionais e nacionais. Isso já é visível nas relações comerciais e, dentro desse universo, enfoca-se o setor cultural.

¹Graduado em História
Pós-Graduado em Gestão Escolar

Trabalhamos a conceituação de Cristina Costa de “desmaterialização” (1998), para interpretar esse processo que ora ocorre na intensa relação entre as culturas, na Globalização. Processo no qual o impacto desses “encontros” culturais é relativo, dependendo dos níveis de consciências sócio-culturais e de visão política.

Sabe-se que o embate entre o tradicional e o novo, que se apresenta forte, dinâmico, é um dos aspectos desse mercado, que aos poucos ganha visibilidade, como também torna-se mais um “aculturamento”. Aliás, um pouco antes desse momento, vimos elementos de “fora” serem incorporados à cultura nacional como, por exemplo o “dia das bruxas”. Folclore norte-americano – Halloween – vivenciado no Brasil.

Sobre a cultura brasileira destacamos a sua riqueza que se expressa na enorme diversidade e capacidade criativa, onde o que tornava complexa a relação social nacional tornou-se preocupação educacional – a pluralidade cultural, tema que merece configurar como eixo no projeto pedagógico já que é entendido como princípio da própria nacionalidade brasileira. Sendo também a cultura um campo onde se dá relações de poder, não devendo ser apenas reproduzidas nas escolas, mas refletida como mais um instrumento de libertação.

É também consciente dessa dimensão das relações culturais que o novo projeto educacional trabalha a consciência dessa pluralidade, mesmo que como Tema Transversal (não estrutural).

“As produções culturais não ocorrem “fora” das relações de poder: são constituídas e marcadas por ele, envolvendo um permanente processo de reformulação e resistência”.
(PCN-Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas transversais – Pluralidade Cultural, 1997).

É obvio que as relações de poder no campo da cultura se dão a nível interno, mas também, nas relações internacionais. Ou seja, todas as produções culturais possuem esse aspecto de se darem dentro de parâmetros políticos.

Já a relação da cultura brasileira com as outras culturas, nesse contexto do aumento das relações comerciais internacionais e das comunicações, enfocamos os paradoxos: Globalização – Regionalização e Globalização – Nacionalização, onde a lógica do mercado se contrapõem às políticas nacionais. E nesse mundo globalizado quando se pensa a cultura de uma nação lembra-se que o próprio modelo de nação está em xeque, conceito que passa por reformulação. Portanto, a própria pluralidade cultural, como característica do povo brasileiro e como elemento de identidade é possível de diluir-se.

O paradoxo que se observa nesse processo capitalista, é que quando grande parte do mundo entende que o nacionalismo irá desaparecer (quando já se tem um Estado micro, diluído pelo neoliberalismo) uma outra parte referencia, como um dos impactos, uma reação das nações. Isto é, as nações com pouco desenvolvimento tecnológico e comercial parecem despertar uma

consciência da necessidade de terem pelo menos, uma relativa preservação na questão cultural, no sentido da nacionalidade. Até mesmo como mecanismo de sobrevivência econômica.

Pensa-se, por exemplo numa “aura” da cultura nacional, ou matizes próprias que a identifica, que deverão ser mantidas, como referencial dentro desse caldeirão, da bricolagem da cultura global. Seria uma resistência à universalidade (vertical) das culturas dos países líderes do mundo. Assim, as nações, pelo contrário do que se pensava, buscam se fortalecer, embora que não seja mais no conceito do nacionalismo dos séculos XIX e XX. Inclusive, quando se fala aqui de mudança de conceitos e reestruturação de instituição já se tira de foco tendências como xenofobismo, ou qualquer exarcebação de nacionalismo. Trata-se de luta pela inclusão de povos (nas relações de poder). Que não é também “bairrismo”, “minhoquismo”.

E sobre universalidade é bom que se destaque pontos positivos, como a universalidade dos direitos conquistados por minorias, ou do processo democrático. E assim como no campo do direito, temos em outros campos. No âmbito cultural, o qual estudamos, é salutar a universalização de valores e outras conquistas do espírito humano que elevem o padrão de humanidade, que são meta e supranacionais por sua própria natureza universal, por serem aspectos da riqueza do espírito humano não pertinentes à fronteiras geográficas ou culturais. O que não merece destaque são os aspectos mercadológicos e geopolíticos dessa universalização.

Estado-nação e cultura

O Estado, de modo geral, tem sua produção cultural condicionada pelo seu modo de produção. Isto é, a produção cultural se dá dentro de seu modelo ideológico e respectiva base econômica. Assim, pode-se fazer, uma releitura do conceito marxista, onde sobre o campo jurídico-político e ideológico e até sobre o campo religioso, teria-se influências de projetos culturais nos Estados de qualquer natureza ideológica: capitalista ou socialista. Lembrando que o modelo socialista que se tem – o real – não saiu da sua primeira fase – ditadura do proletariado – onde desapareceu do poder o proletariado, permanecendo apenas a ditadura e a hierarquia. Nesse Estado, que não chegou a fase comunista temos, entre os modelos de projetos culturais, o projeto stalinista que como veremos mais adiante, engessou a cultura na Rússia.

Já na realidade capitalista, é hegemônico o modelo de Estado que facilita a aculturação global de sua nação, isso é fruto do próprio projeto neoliberal, onde a maioria é economicamente dominada e, sistemicamente, a dominação cultural facilita, por sua vez, a dominação econômica. Ou seja, a aculturação cria demanda de mercado e, na universalização cultural, o neo-etnocentrismo torna-se um mecanismo eficiente para a economia global.

Parece ficção pensar-se num processo de super-estruturação global (que se daria com maquiagem da super-estrutura supranacional). Mas o que se vê no fluxo das novas relações

internacionais são cotidianos e comportamentos que refletem tal processo. E a economia cultural – produção, distribuição e consumo – tem um papel fundamental nessa tecitura social que reproduz cotidiano e comportamento.

No grande número de filmes, cd's e outros produtos dos Estados Unidos, nos países menos desenvolvidos, o que se ver é que, no “lucro” encontra-se agregado os valores culturais, como mecanismo econômico e político.

Voltando ao modelo “socialista” as relações do Estado com a cultura também refletiu (e reflete) determinadas conjunturas e determinada estrutura (em construção). Senão apenas a título de exemplo, vejamos um recorte da história da finada União Soviética, nas palavras de Strickland (2000):

“Em torno de 1914, Tatlin (1885-1953) inaugurou a arte geométrica russa. Chamou-a arte abstrata (destinada a refletir a tecnologia moderna) e ‘construtivismo’, porque seu objetivo era ‘construir’ a arte, não criá-la”.

Um dos exemplos dessa arte, que simboliza ruptura nas artes da Rússia, foi o monumento de aço projetado por Tatlin, para comemorar a revolução bolchevique. Tatlin teve como rival Malevich (1878-1935), porém os dois faziam parte da vanguarda russa da época, que foi interrompida em 1924, quando o partido comunista decidiu que a arte deveria ser “politicamente correta” – panfletária, funcional (a serviço da ideologia socialista). E Strickland continua:

“Os artistas russos do período leninista buscaram despir a arte, assim como o Estado dos anacronismos burgueses [...], tentaram refazer a arte tal como a sociedade, a partir do zero”.

A partir desse contexto, das relações do Estado Socialista com a sua cultura e das relações culturais entre os Estados capitalistas (líderes com dependentes), faz-se necessário não só uma reflexão sobre as relações de poder, e do papel da cultura nessas relações, mas uma consciência de que a própria produção se dá nas relações de poder. E aí cabem duas perguntas: e a arte descompromissada (apenas na busca da arte)? E, qual mecanismo os países dominados encontrarão para proteger suas identidades e suas economias culturais? A primeira se contrapõe à segunda no sentido de que, para alguns, a arte não deveria ser um produto, nem elemento para uma identidade nacional.

Já a segunda, que é mais “realista”, trata da indústria cultural (não no sentido evolutivo do conceito de indústria de massa, de Adorno), onde se entende que sem investimento, a arte em si estaria comprometida.

No entanto, aqui não entraremos em detalhes sobre investimentos dos Estados socialistas na cultura, ou sobre vanguardas que se contrapõe à arte financiada (pelo Estado ou pelo setor privado). O objetivo é entender essa relação Estado-cultura e a produção cultural no Brasil.

Inclusive, sobre a concepção de Estado que se tem hoje, no Brasil, com relação à esse setor da sociedade.

A queda do socialismo, no leste europeu, e das tendências stalinistas, ativou um processo de reflexão, onde emergem outras leituras do marxismo e outras concepções de Estados. Algumas concepções conceituadas nessa práxis, no contexto da dialética histórica. Enfim, surgiu países progressistas de esquerda com várias tendências socialistas, na sua maioria, moderadas. E o Brasil, de modo capitalista, ao mesmo tempo que se enquadra nos que buscam auto-afirmação frente à antropofágica globalização, está na configuração desses países que no amadurecimento democrático, buscam alternativas, na formação do seu Estado (é pois interessante ver-se sua relação sócio-cultural).

Como indicador do modo petista de fazer política cultural tivemos as primeiras propostas do Ministério da Cultura que não foram bem divulgadas até pelo tumulto que causou. Mas o que interessa aqui foi o impacto em si, onde ocorreu a mobilização dos produtores culturais, contra um possível atrelamento das produções, pelo mecanismo de incentivo à cultura. Não foi necessário aos produtores conhecer aquele contexto da história russa, o bom senso e o elevado espírito dos artistas foram suficientes para a rejeição de uma interferência direta na produção cultural.

Bom, feito os devidos esclarecimentos e negociações, restou-nos o alerta da necessidade de se engajar melhor nessa questão; a consciência de que, como qualquer outro seguimento, o setor cultural precisa se organizar, ser mais atuante. É como se diz: “onde há fumaça, há fogo” e diríamos: “onde há fogo social, há demanda”, portanto, há a necessidade de se levantar bandeiras. É isso que move a democracia.

O episódio também serviu para auxiliar o Estado brasileiro, na sua orientação para que não venha cair na tentação do dirigismo cultural. Por isso lembramos da aridez política que sufocou a Primavera de Praga e a experiência stalinista que interrompeu um rico momento da arte russa.

E como falamos, nesse momento de percepção do mercado cultural e de auto-afirmação, é bom que se anote o perigo de uma estagnação na produção cultural (onde seria mais fácil uma desmaterialização, justamente no momento que deveria consolidá-la).

Aqui, como já foi falado, a primavera cultural brasileira é constante, em criatividade e em liberdade. No caso de uma guerrilha cultural com o capital cultural global, munção estética é que não vai faltar. Por isso se questiona o papel do Estado na construção – não oficialização – dessa estética: se uma estética de colônia cultural ou uma estética como reagente cultural. E isso vai depender do tipo do Estado que a sociedade assumir. Tanto as criações estética e economicamente independentes, quanto as artes da industria cultural são mais promissoras num Estado de orientação democrática. Evitando-se o dirigismo político e cultural e uma estética concebida por um grupo restrito.

A arte na globalização

Não há mais espaço para se tratar a cultura como algo fora das relações de poder, por isso é urgente uma política pública que alcance as diversas demandas subsidiando produções para competir no mercado e produções que se dirige apenas para a descoberta da própria arte (como não-produto), pelo próprio espírito criador. Mas falando-se em mercado, nem se discute a desvantagem com que a arte brasileira, de modo geral, entra nesse mercado.

“A cultura é melhor do que petróleo. O petróleo é esgotável”. Com essas palavras da Senadora Lúcia Vânia (2003) pode-se chamar a atenção para o volume da renda alcançada pelos países desenvolvidos, no setor cultural. Enquanto nos países menos desenvolvidos aproveita-se de uma mínima fatia dessa renda – na pequena participação no mercado e na mísera arrecadação nos importados artísticos. E como em qualquer outro setor, o pouco investimento compromete a estrutura produtiva: tem-se atraso tecnológico que incidem no alto custo e, conseqüentemente, pouca competitividade. Aliás, a história da cultura brasileira nos mostra uma enorme dívida cultural do Estado. Assim, o discurso da preservação cultural, como um conjunto de elementos da nacionalidade, em países como o Brasil, na guerra comercial do mercado global esbarra numa contradição: a pouca expressividade e visibilidade. É visível o comprometimento dessa “identidade nacional”.

É sobre o próprio encontro das artes no mundo que empregamos o conceito de “desmaterialização”. Por isso trataremos um pouco do seu contexto próprio, fenômeno (estilo).

A “desmaterialização geral” que se processa é bem expressa nas chamadas “artes pós-clássicas” (Cristina Costa, 1998) que reflete, além das mudanças, a velocidade dessas mudanças. Processo porque passa a arte no mundo inteiro. A análise do curador de 23º Bienal Internacional de São Paulo (1996), Nelson Aguilar, é que:

“a partir de 1970 houve outras dimensões a serem trabalhadas (além da recusa dos suportes tradicionais) como a recusa de um conteúdo político, a adoção de uma postura desmistificadora da própria arte e uma nova relação entre mito, poesia e racionalidade”.

A chamada “arte de perplexidade” (Nelson Aguilar, 1996) é refletida na conceituação de Cristina Costa no que ela chama de “desmaterialização” da arte. Uma arte revolucionária que interpreta nossa consciência como algo virtual ou que vivemos uma virtualidade, no sentido de que antes de ser produto artístico, tornado “coisa de mercado” a arte é uma estética reflexiva. Isso ficou claro nas exposições onde as obras eram apresentadas eletronicamente, ou eram desmontadas logo após a exposição, as vezes jogando-se fora o material utilizado. Enfim, artes que se desmaterializava no momento da exposição ficando apenas na memória, na “virtualidade”.

Essa arte solúvel, ao mesmo tempo era solvente, desmanchando o tradicional, desmontando conceitos, como observa Aguilar:

“foi um exemplo tanto de troca de bens simbólicos como de identificação de símbolos do mesmo código cultural, fruto da globalização e dos efeitos na regionalização nas culturas nacionais ou étnicas”. (Nelson Aguilar, 1998)

Essa “vasta revolução artística” (Cristina Costa, 1998) surge como solução, quando observa-se uma crise de estética frente a globalização e uma crise na produção cultural, em alguns países. Os efeitos dessa crise são percebidos em diversas formas. Talvez a angústia diante da pouca qualidade artística, tanto na cultura colonizada como da cultura comercial, seja um dos ingredientes dessa arte virtual, como oposição à um pensamento petrificado; como uma arte caótica, negação da ordem. Outra forma, ou saída, é o culto às artes superiores, criações do espírito, mesmo em detrimento dos sentimentos pátrios ou regionalistas; a arte como imperativos da arte, sem vínculo com qualquer instituição, seja nação ou Estado. Inclusive criticando esse “atrelamento” da arte, esse nacionalismo e esse regionalismo. Afinal, foi numa autocrítica que nos tornamos antropofágicos em 1922.

Aplicando-se então o conceito artístico de Cristina Costa, lança-se um outro olhar sobre as relações de poder na produção da cultura no mundo globalizado. Uma “desmaterialização” que ocorre, com menos velocidade, nas artes nacionais: um processo de desmonte ou de sucateamento das artes (da produção) que não são necessariamente daquela estética da “arte da perplexidade” – mas da própria arte tradicional (não por serem nacionais ou regionais, mas por estarem num mercado que exige qualidade e baixo custo). Nessa “desmaterialização” dilui-se os bens simbólicos (não há trocas) e os valores próprios, códigos étnicos. Isto ocorre, principalmente, nas artes que vivem de migalhas do Estado e do setor privado; que não tem fôlego para viver também como arte pela arte; que vive na ciranda: não dá lucro não têm investimento, não tem investimento, não emerge e não dá lucro. Enquanto na cultura, como instrumento e mercadoria do capitalismo, vai-se traçando políticas que a faz presente no comércio mundial e anula a competitividade nos países dominados. Principalmente agora na revolução das comunicações e no tipo de comunicação: intertextualidade, multimídia, polifonia, tornando-as mais sutis e eficientes, na função político-comercial.

Entender essa extensão desse conceito de desmaterialização – na análise das relações internacionais desequilibradas – é entender que a mesma ocorre, embora sem a fluidez das obras do estilo que falamos, e que, portanto, as relações de poder onde se dão as produções culturais, precisam ser modificadas; é entender que uma arte que denuncie esse processo pode ser uma arte valorizada por um Estado de representatividade popular que busca uma inserção no mercado, com inclusão dos artistas regionais e/ou nacionais. E, se as expressões de um povo pode ser fermento

de resistência aos efeitos nocivos da globalização, ou instrumento de defesa, além de investimentos de políticas públicas adequadas, são importantes os subsídios teóricos por uma estética da autonomia. Sob pena de ter suas artes literalmente desmaterializadas.

A práxis na e pela cultura

A queda do muro de Berlim ainda hoje estremece, em certas cabeças acadêmicas, talvez por questões de falta de consistência em seus conhecimentos, ou de raízes no imaginário colonial (ética da fraqueza) ou talvez ainda por um “consciente marxista”, mas com um inconsciente pequeno-burguês, enfim, coisa de semi-colônia.

Essas cabeças não resistiram à prova, ou ao baque que a hegemonia teórico-metodológica do marxismo sofreu. Por isso, ver-se alguns cientistas apenas desfrutando seus títulos (status) já que não há mais preocupações com as grandes revoluções e, por outro lado, tem-se ortodoxos jogando pedras em quem “abandonou” tais preocupações.

Houve cientistas sociais que, mais do que abdicar da condição de agente histórico, passaram a desacreditar no próprio sujeito. Também, tornou-se cômodo não mais teorizar o sujeito e a práxis, já que “posso dar risada de tudo”, “estou feito mesmo”. Essa é uma condição genuinamente burguesa.

Nesse abalo “sísmico” (sistêmico) se encontra quem decretou o fim da hegemonia do pensamento marxista, como se encontra quem reivindica o estatuto de verdadeiro cientista (marxista). Esses últimos, quando na linha ortodoxa de base stalinista, constroem seus edifícios teóricos acima da crítica à escola frankfurtiana, com argumentos de que alguns cientistas teriam se perdido, na insegurança; que teriam abandonado às preocupações com as macro-estruturas para se refugiarem em racionalidades duvidosas (isso falando das novas tendências, onde se pesquisa, a nível micro, tecido e trama social, em pequenos e específicos campos).

No entanto, entre uns e outros, percebeu-se que a diminuição das preocupações políticas a nível macro, no sentido das revoluções, emergiu dessa própria realidade, da reconfiguração política-econômica mundial na dinâmica do capitalismo, onde os espaços de lutas vão sendo ampliados no interior das sociedades, dos Estados, onde contradições são percebidas pelas teorias, que esse próprio campo suscitou, num momento em que a nível macro, as lutas ocorrem mais no campo econômico (diplomacia-comercial) e que as revoluções clássicas são “inviáveis”.

Nessa linha dos que exortam aos que abandonaram as abordagens macros temos, entre outros, Burke (1992) e Dosse (1994) que afirmam estar havendo uma “fragmentação excessiva da operação historiográfica”. No entanto, certas pesquisas que delimitaram seus campos à “pequenos processos”, “pequenas relações de poder” como por exemplo o que se chama na historiografia de: “micro-história”, encontram nos grandes processos o próprio eco dessas pequenas relações e tem

nas grandes mudanças variáveis básicas de suas análises como também “instrumento” de verificação (de suas análises).

Em certos casos, são até operações teórico-metodológicas marxistas. Se bem que, na maioria, são correntes de outras escolas do marxismo, como de Frankfurt onde se tem abordagens mais adequadas a essa realidade fragmentada, atomizada. E que revela atitudes de quem não abandonou o socialismo. Apenas trocou o velho por um novo sonho de um mundo socialista.

Os cientistas, dessa nova visão (inclusive sobre o papel da subjetividade na construção do objeto de análise) que aqui consideramos, nesse novo projeto social, são importantes porque não abandonaram seus papéis de interventores políticos. Suas teorias são fundamentais à práxis nas novas frentes de embate político e como complemento ver-se suas participações nos sindicatos, partidos, movimentos. Não se nega, no entanto, que houve “desertores”, que preferem a comodidade do alto de suas titulações, como simples gozo do exercício do poder, no campo intelectual.

Também concordamos que, no mínimo vive-se uma “falta de consenso” na comunidade científica, mais aí se questiona a obrigatoriedade da homogeneidade, do consenso, e nesse sentido discordamos quando dizem que estes pesquisadores do campo social micro “estão perdidos”, que são “vítimas de uma fragmentação excessiva” (desencadeada no mundo da indústria e da tecno-ciência), e com as observações de Flávio e Renan (2000) como se segue:

“sem visão de conjunto (na multiplicação de pesquisas) renunciando à edificação de qualquer totalidade [...] capaz de abrir caminho ao relativismo desmedido dos pós-modernistas [...] que lançam mão de plasticidade metodológica e utilizam, sem muito critério, conceitos como consciente/inconsciente coletivo, imaginário, cultura e representação”.

E a esses conceitos ainda vistos como polêmicos acrescentamos: “desmaterialização”, “naturalização”, “virtualidade”. E pergunta-se então: como poderíamos perceber elementos de tensão social, como na questão cultural brasileira (nas mínimas relações) sem teorias com a precisão necessária, que ilumine nessa direção e nesse nível? Com certeza, não é vendo a mentalidade, a cultura, a família, a escola como temas “prosaicos” que teremos a visibilidade do poder, em tais campos territoriais da luta social. Diante disso, a ortodoxia marxista, e qualquer positivismo, não desmascara ideologias, aliena por encobrir um campo de combate, um foco de tensão.

Não é atoa que se tem uma arte como a de Fridda Kahlo, podendo-se relacioná-la tanto ao capitalismo como ao stalinismo; uma atitude como a de Stalin frente aos construtivistas; um Realismo de Lucácks. São indicadores de tensões. São relações de poder, no campo que estamos falando.

No Brasil é bom que se lembre a política cultural do governo Collor, que colocou o cinema brasileiro na UTI, e agravou o quadro clínico de todos os seguimentos artísticos, quando retirou os impostos de incentivo à cultura, e que havia conglomerados, regiões, setores privilegiados, nas migalhas que restavam dos incentivos. Outro exemplo da política cultural do Estado liberal.

Portanto, entende-se que a democracia deve chegar à esse setor. Devendo-se olhar de perto a cultura. Não só na “vertente erudita” (Burckhardt, 1980); (Huizinga, 1978) “mas também na vertente popular” – nas ruas, periferias, florestas, sertões, ribeirinhos – nas suas ramificações entre os grupos subalternos [...] e nas suas inter-relações com a cultura das elites” (Thompson, 1981); (Ginzburg, 1987); (Burke, 1989); (Bakhtin, 1993). E isso não é abdicar do papel de agente histórico, é fazer história.

Até quando se olha o embate no campo teórico sobre estética, onde vanguardas se contrapõem a visão de uma cultura financiada, se ver tensão além do processo de ruptura e resistência (que também se dá nas relações de poder). Por isso, torna-se campo de estudo e de práxis. Apenas um território não-tradicional de embate político. E todas as teorias sustentáveis, surgidas nessa fervura, são subsídios para a “bandeira” dessa demanda social.

Como vivemos na “Era dos direitos” (Bobbio, 1992) onde multiplica-se pelo mundo os movimentos que lutam por garantir legais, deve-se no mínimo ter claro a necessidade da organização civil em um setor carente como a cultura, para que se conquiste leis e garantias, no Brasil. Ou seja, para se ampliar a representatividade e, conseqüentemente, se ter mecanismos de luta e de garantias. E, como fundamento são bem vindas as representações desses fenômenos, essas imagens que permitem atuações políticas com mais clareza.

Da organização do seguimento cultural

É contra preconceitos raciais, religiosos, sexuais, físicos, estéticos, regionais e quaisquer outros e contra qualquer manifestação de domínio, que ocorrem as mobilizações e as organizações civis. E na ampliação desse território de lutas para pequenos espaços políticos, os partidos progressistas, vanguardas, ampliam suas estruturas com a criação de diversos fóruns, secretarias, setoriais, ou seja, de canais de articulações, entre instituições políticas e setores da sociedade civil. Articulando demandas, num tratamento horizontal. Ver-se um próprio redirecionamento da sociedade.

No caso da cultura, a força social ainda se encontra no terreno das primeiras conquistas; ainda no estágio do discurso jurídico-político e de propostas para uma política pública eficiente e democrática; iniciando-se a fase de ampliação da representatividade desse setor. Para poder articular com as instâncias maiores (congresso, direções partidárias nacionais, ministério, etc.).

A conjuntura brasileira parece favorável à essa organização. O Estado brasileiro está sendo visto como uma transição de tendência democrática (não para um “socialismo moreno”, nem como alternativa do tipo “Terceira Via” – coisa do pensamento europeu, de lorde inglês, como M. Keyne), que se aproxima do que atualmente se chama: “Governância Progressiva”. Porém entende-se que é um Estado ainda “pouco definido”, mas, com certeza, um Estado que busca se distanciar do projeto de Globalização do tipo postulado por Galbraith: feto de ordem norte americana. Apesar de que sua base, no sentido partidário, esteja se formatando no sindicalismo e em conselhos de tipologia democrático-participativa (e até com gestões partilhadas). Ou seja, um indicador de que não se processa uma revolução, mas apenas uma reforma, com algumas mudanças. Mas, como “tudo que é sólido desmancha no ar”, cabe também aos pequenos setores participarem nessa reestruturação da sociedade onde tenham seus espaços políticos.

Esse Estado, que se define na dialética da sociedade, pode ser vislumbrado na política externa do presidente Lula, onde se projeta nas relações em foruns internacionais da “burguesia” como o de Davos, e dos “proletários” : a 22ª Internacional, que ocorreu em São Paulo (2003).E, só esse acontecimento, da Internacional, no início do 3º Milênio, por si só já mostra que os ideais socialistas não foram abandonados. Apenas se busca novas formas de atuação, seguindo os princípios básicos de marxismo: o materialismo dialético e o materialismo histórico. Afinal, o mundo mudou. É muito mais complexo do que a teoria leninista do imperialismo explica.

Fundo de investimento

Nessa conjuntura tem-se o cenário da batalha tributária (em pleno momento de reforma), e da guerra fiscal, comprometendo regiões e setores (dos mais estratégicos). E, como já se disse no Brasil não há uma “cultura da cultura” (Juca Ferreira, 2003), esta não é vista como setor estratégico, e corre-se um sério risco na formatação das leis e mecanismos de incentivo federal à cultura.

Hoje tem-se o incentivo do ICMS, mecanismo de renúncia fiscal (que está previsto até 2006) e propostas de uma contribuição complementar, do setor privado, mesmo com uma limitação estrutural, por se buscar, nesse tipo de contribuição, um retorno alto e imediato, o que compromete a maioria das produções que serão alijadas.

Nessa política cultural limitada, ainda ocorre distorções dos mecanismos e desvio de investimento. Daí a necessidade de atuação das organizações civis na gestão desse fundo do governo federal e dos impostos agregados do setor privado, para que se corrija as distorções no uso desse fundo, às vezes por corporação, bancos.

Juca Ferreira coloca como “antídoto” contra o perigo do dirigismo político:

“Os conselhos municipais”. E ainda nas suas palavras: “cabe aos governos nas suas instâncias (nas três esferas), ao Congresso Nacional, às Assembléias Legislativas, ao Ministério da Cultura, aos produtores culturais e à sociedade organizada, redefinirem um projeto de incentivo à cultura onde supere distorções”.

Considerações finais

Entende-se, portanto, que há urgência de um projeto que contemple as reais dimensões da cultura, incluindo seu papel como viabilizadora de uma imagem rica de um país (numa época em que o turismo é um grande comércio). Aponta-se então a necessidade de uma solução para a dívida cultural e para a letargia de uma cultura da cultura, na sociedade brasileira; uma solução que leve em conta a visão de política pública do próprio setor, a integração cultural regional, até mesmo como expressão do pacto federativo. E com as palavras de Juca Ferreira:

“Para se chegar à uma formatação adequada, os setores populares devem ser tratados como partes importantes, além das secretarias de cultura estaduais e municipais [...] e, desde o nascedoro fazer parte da reflexão, para que possa de fato serem medidas profundas e justas [...] um governo democrático cria possibilidade de manifestação de diferenciações no tratamento da mesma questão”.

O socialismo apresentado no I Congresso Nacional do PT, e ratificado no II, tem como diretriz básica a democracia no seu mais amplo sentido, isto é, no seu aspecto popular.

Todas as discussões, em ambos congressos, apontaram para um socialismo que deve ser teoricamente elaborado, mas efetivamente construído pela sociedade. Onde a participação intelectual também é marcada pela pluralidade (dialógica e dialética), evidente no próprio quadro partidário, que contempla diversas correntes (e que dialoga com outras correntes extra-partidárias e até “apolíticas”).Esse aspecto se torna fundamental ante a complexidade da sociedade pós-moderna e pós-guerra fria.

Frente a dinâmica do capitalismo, que chegou à era da Globalização, tem-se a dinâmica do socialismo, que supera as contradições reveladas nas experiências do chamado socialismo real-do Leste europeu, da China, de Cuba e de outros países. Nesse sentido, o XIX Congresso da Internacional Socialista, num debate de alto nível, enfatizou que os socialistas, que continuam fiéis aos seus ideais, devem buscar formas adequadas à realidade presente.

Suas conclusões, que vem sendo confirmadas, levaram à uma análise mais profunda na XXII Internacional Socialista, na qual o destaque foi a participação do presidente Lula, que vem apresentando um governo que busca uma revolução democrática. Apesar dos riscos que vem correndo, na transição das estruturas neoliberais (que não se dão de forma brusca, por isso questionadas). Porém, o programa de uma revolução democrática t em se mostrado coerente, por exemplo, a nível institucional (partidário) e nas relações políticas a nível interno e externo.

Esse aspecto é observado pelas esquerdas, a nível mundial. Observando-se como vem se dando esse processo, de uma democracia popular, por exemplo, o processo eleitoral interno do Partido dos Trabalhadores, que foi aprovado no seu Congresso de 2001, com eleições diretas para todas as instâncias do Partido.

Nesse processo, que tomou forma em junho, e concluiu-se em setembro do mesmo ano, ficou mais clara a pluralidade política – as diversas correntes – que forma um caudaloso rio margeado, de um lado, por “radicais”, que defendem uma revolução (não reformas), e de outro, por pensamentos que chega à se aproximar da chamada Terceira Via (quase social-democracia ou quase liberalismo-progressista). No entanto, o próprio processo democrático vai definindo o leito desse rio: a identidade própria do PT.

A peça-chave para a formatação adequada desse mosaico de pensamentos, no sentido de uma esquerda que aglutine tantas correntes, foi José Dirceu, eleito presidente do Partido em 2001. Com esse desafio: de conservar a identidade do Partido, sem ortodoxia e sem “transgenia”.

José Dirceu encaminhou uma renovação do Partido, defendendo a ampliação da base (com grande contingente, que fosse de “oleiros”, “artesãos”, que não se tornasse uma massa, no sentido de massa-de-manobra). Ou seja, numa construção partidária em que predomine o sujeito popular. Embora que, nível institucional, estruturalmente, tenha-se hierarquia.

Esse programa, de uma revolução democrática, se dá, justamente em construções, como das novas instâncias: os Setoriais. Importante espaço para políticas populares. Portanto, no modelo de Estado, que ora se redefine, é de grande importância essa horizontalidade. E, como setor dos mais carentes, o setor cultural, deve, urgentemente, se organizar, nessa importante instância, para que se articule políticas públicas nesse setor.

Bibliografia

COSTA, Cristina. *Arte: resistências e rupturas*. 1º ed., São Paulo: Editora Moderna, 1998.

CAMPOS, Flávio de. MIRANDA, Renan Garcia. *Oficina de História*. São Paulo: Editora Moderna.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol 6

Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. 10

STRICKLAND, Carol. *Arte Comentada – da Pré-História ao Pós-Moderno*. Rio de Janeiro, 2002.

TEZZARI, Neuza dos Santos. *Indústria cultural*. In: Presença, Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente. Porto Velho, nº 19, 1993 (pp. 65 a 73).

REPENSANDO O DESENVOLVIMENTO EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO

Nara Eliana Miller Serra

RESUMO: Este texto traz uma reflexão sobre a pobreza não somente enquanto dependência financeira, mas sobretudo, aquela que está além do que se vê física e materialmente e, como pensar em desenvolvimento envolvendo essa célula da sociedade em períodos tão adversos, de mudanças aceleradas e de globalização.

PALAVRAS-CHAVES: Pobreza; Desenvolvimento; Trabalho; Renda.

ABSTRACT: This text brings a reflection on the poverty not only while financial dependence, but above all, that that is in addition he/she sees himself physics and materially and, how to think in development involving that cell of the society in such adverse periods, of accelerated changes and of globalização.

KEYWORD: Poverty; Development; Work; Income.

Durante muito tempo, acreditava-se que em função de uma dinâmica econômica, o desenvolvimento desencadearia, conduzindo à sociedade a industrialização, aos processos modernos e à tecnologia. Na verdade, o que se entendia como desenvolvimento era o crescimento do produto que se apresentava de forma direta ou indiretamente, favorecendo a fragmentação de uma sociedade que vem se avolumando em quantidade e se despedaçando em qualidade de vida.

Não se pode atribuir à pobreza, a ignorância das relações, a criminalidade, a insegurança coletiva ou as mazelas freqüentes que no País existem. Estas, são resultantes de uma política conduzida pela visão do poder econômico, onde, as pessoas se transformam em mercadorias, e não se reconhecem como tais, em função do capital e, aqueles que não conseguem inserção no mercado de trabalho, que não conseguem um emprego, uma ocupação que lhe renda algum dinheiro, automaticamente está incluído nos bolsões da pobreza, pois a sua identificação enquanto trabalhador, significa saber qual a sua renda. Em sua obra *Repensando o Desenvolvimento Comunitário – o essencial nem sempre é visível*, JARA define : “Renda, elemento fundamental de

subsistência- surge como representação ideal das possibilidades de realização social, o manancial sempre finito para acessar aos objetos de satisfação (JARA, 2000:09)”.

Acredita-se então, que a pobreza seria a falta de dinheiro, pois este iria suprir todas as suas necessidades enquanto pessoas, dando-lhes melhores condições de vida, deixando-as de serem consideradas pobres. Seria isso mesmo? Ou essa condição seria determinada por outros fatores que a questão econômica não cobriria? E como situar as pessoas num momento tão inconstante em que as mudanças ocorrem numa rapidez impressionante? E qual o contexto em que se situariam frente à modernidade, aos conflitos e às questões onde uma minoria comanda uma maioria?

Brasil, Um País rico

O Brasil foi um dos Países que mais obteve crescimento econômico nos últimos anos. Em 1995, seu PIB alcançou a casa dos 558 bilhões de dólares, colocando-se em 9º lugar no ranking mundial. Na produção de alimentos, destaca-se como primeiro do mundo em café, cana-de-açúcar e laranja; segundo em soja, milho, feijão e bovinos; Terceiro em frutas e frango e o quarto produtor mundial de suínos. Isso representa um crescimento de 71% na produção de grãos com uma área cultivada de 37 milhões de hectare. Em 1990, alcançou 57,8 bilhões de toneladas em grãos e em 2000 chegou a casa dos 97,4 milhões.

Os números não ficam por aí. O Brasil juntamente com a China e a Índia, é o maior mercado do mundo em expansão: 2º do mundo em compra de jato, helicópteros, telefonia celular e consumo de biscoitos; Terceiro do mundo em consumo de refrigerantes; Quinto em telefonia fixa, consumo de CDs e livros e em poder de compra.

Então, comparando o crescimento e o tamanho da economia brasileira e os indicadores sociais, onde a pobreza ocupa um lugar de destaque, vemos que esse é um País que ostenta uma das mais injustas desigualdades do mundo, enquanto isso:

O brasileiro - um povo pobre

O brasileiro é pobre porque 34% das famílias vivem com menos de meio Salário Mínimo, cerca de 53 milhões de pessoas; 22 milhões de pessoas estão na condição de pobreza extrema, correspondendo a 14% das famílias brasileiras sem nenhum recurso para alimentação. Nessa faixa, estão concentrados os “sem teto”, os “sem terra” os “sem nada”, os miseráveis, dentre eles, 50% estão concentrados na Região Nordeste, mas precisamente dos Estados do Maranhão, Ceará, Piauí e Alagoas. Lamentavelmente, 45% dessas criaturas, tem menos de 15 anos e 17% se

encontram na faixa etária entre 16 a 25 anos, o que se constata que 62% desses miseráveis são crianças e jovens ⁴.

Eis porque, o Governo na sua política assistencialista criou programas como o Bolsa Escola, Salário Educação, Auxílio gás e outros. Observando este quadro entristecedor, vemos que esse País não somente sustenta uma assustadora condição de pobreza em termos de necessidades básicas, como também, de outras necessidades inerentes ao ser humano.

O número de pessoas analfabeto soma a casa dos 25,5 milhões; 40,8 milhões se acesso a água encanada; 59,5 milhões sem esgoto⁵. Essa condição não se limita somente aos centros urbanos, também no setor rural, 70% dos imóveis rurais estão abaixo da linha de pobreza, possuindo uma renda per capita menor que R\$ 131,00 (Cento e trinta e um reais) por mês.

Diante desse quadro, um País tão rico onde vivem milhões de pobres, que ocupa o 4º lugar em concentração de renda, o 9º lugar como já dissemos no PIB, é o

69º em IDH dentre 162 Países, não poderia ser diferente na concentração de renda, Demonstrando-se a distância em os 20% mais pobres e os 20% mais ricos, para os 0 Países com maiores PIB, o Brasil ocupa 33 vezes essa distância, enquanto o Japão e a Espanha 4 vezes, a Alemanha e a Itália 6 vezes; Canadá e China 7 vezes; Franca e EUA, 8 vezes e o Reino Unido, 9 vezes.

Segundo o IPEA, O Brasil possui o mais elevado grau de concentração de renda; Enquanto os 10% mais ricos correspondem a 50% da renda, os 50% mais pobres, ficam apenas com 10% dessa renda. Daí resulta então, que 1% dos mais ricos ficam com 12% da renda, representando mais do que os 50% mais pobres. O mais vergonhoso no entanto, é constatar que essa distribuição de renda permanece inalterada há cerca de 20 anos.

Percebe-se então que, quanto maior a concentração de renda e riqueza, tanto maior são as desigualdades sociais e pequeno é o desenvolvimento. Assim, cresce o desequilíbrio social e todo o País caminha a passos lentos para a solução desses problemas, para a melhoria dessa população, e acelera na injustiça e na condição subumana em que as pessoas estão sendo inseridas.

Não obstante, é comum vermos programas na mídia em que a pobreza é sinônimo de gracejos e humor sem propósitos. E nós espectadores, achamos engraçado e sorrimos da nossa própria situação, pois afinal, estamos rindo dos próprios brasileiros, filhos de uma mesma Pátria. Pelo que presenciamos em todos os lugares, o pobre tornou-se comum, o seu sofrimento e o seu abandono como parte integrante e normal do cenário que se vive, portanto, não nos sensibiliza mais.

⁴ AC NIELSEN

⁵ IPEA e FGV

A desgraça do outro passou a ser corriqueira e indiferente no nosso dia a dia. Estamos erguendo nossos muros, nossas grades, estamos nos protegendo inclusive dos pobres e pedintes, como se a pobreza fosse uma opção a que ele tivesse feito. A violência também se esconde na condição de pobreza, fazendo com que pessoas desconhecidas não sejam dignas de confiança. O mais cruel é a ineficiência dos poderes constituídos que envolvem essa massa de pobres em suas campanhas eleitoreiras, e o descaso após ocupar lugar no poder, caracterizando desta forma a ineficiência e a omissão enquanto político e o desrespeito enquanto ser humano.

Interessante observar que o crescimento da pobreza acontece exatamente no momento das grandes soluções tecnológicas, dos avanços da ciência que em tese, ambas estão em condições de evitar qualquer crise de alimentação, ou danos ecológicos.

A pobreza enfim, não se baseia somente na questão da renda, mas possui causas estruturais, culturais e sociológicas que conduzem o indivíduo ao abandono.

Porque os pobres não são apenas as pessoas que não dispõem de uma renda que permita o acesso a uma cesta básica, os sem terra, os sem teto ou os sem carteiras assinadas. Os pobres não são apenas as pessoas situadas no patamar mais baixo da pirâmide social. Os pobres são também os desapoderados, desesperados, excluídos, desinformados, marginalizados, desconsiderados, discriminados, desorganizados, desprotegidos, desmoralizados, desabrigados, injustiçados, despreparados, subalternizados e os desqualificados. Os pobres são também as pessoas que carecem de qualquer perspectiva de ascensão social (op.cit.p.6).

Assim, entendemos que embora vivamos num País onde o poder é dito do povo para o povo, não conseguimos enxergar a instituição como tal. Uma verdade dita na definição da Democracia, que fica apenas no discurso porque a dimensão econômica é sempre colocada à frente das necessidades humanas e as políticas públicas são pensadas pela minoria, que as formula de acordo com seus interesses, suas conveniências e seus comprometimentos de tal forma que quem tem cada vez mais aumenta sua riqueza, aumentando conseqüentemente, a distância entre os menos favorecidos. As políticas decorrem ainda do indiscriminado aumento da dívida interna, dos compromissos internacionais e da dependência do capital estrangeiro.

Mudanças de paradigmas

Estamos vivendo uma era de rupturas etnológica onde devem ser repensadas novas estruturas. A questão social é tão importante neste novo contexto, quanto à questão ambiental. Ambas precisam ser discutidas de forma diferenciada da que até então tem sido questionada. No entanto, dizer que o processo de globalização é o responsável pelo aumento crescente da pobreza, do número de desempregados, do aumento da violência, da discriminação, da perda de

valores culturais, das tradições e dos movimentos comuns que se estagnou, é desconhecer a realidade e a sua razão.

Para Jara (2000) Esse mal-estar social atual, os desequilíbrios e as patologias decorrem, fundamentalmente, da lógica do novo capitalismo flexível ativado pelas forças do livre mercado. É fruto dos processos excludente da modernização, uma construção humanamente destrutiva do sistema de mercado.

Ora, um País com 34% de famílias na pobreza, somando-se aos tantos miseráveis e aos analfabetos, preenchem o quadro dos sem qualificação, dos sem profissão, dos sem habilidades comprovadas. A questão do emprego, da carteira assinada, passa pela premissa básica do banco de escola. Se lhes falta recurso para alimentação, pensar em estudo é utopia.

Assim, forma-se o batalhão dos desempregados. Seriam filhos de políticas públicas inadequadas? Ou de responsabilidade de quem assume o poder?

“Na sua origem, a constituição política foi ideada como uma expressão de princípios concretos fundados na razão objetiva; as idéias de justiça, igualdade, felicidade, democracia, propriedade, todas se proclamavam corresponder a razão, emanar da razão. Posteriormente, o conteúdo da razão foi arbitrariamente reduzido a ser simplesmente uma parte desse conteúdo, por extensão, e apenas a um dos seus princípios na sua composição (HORKHEIMER, 1976:28).

Talvez essa pequena parte do conteúdo da razão seja exatamente o que não contempla a sua objetividade, daí temos uma constituição política que perdeu a sua essência cujas conseqüências se transformaram em desigualdades. Precisamos de políticas sustentáveis, que tenham como prioridade parâmetro de igualdade onde se permita conceber qualidade de vida às pessoas e seja possível desencadear processos em que as pessoas cresçam enquanto seres humanos, profissionais. Políticas que promovam o bem-estar e produza perspectivas de liberdade. Essa liberdade traduz-se na oportunidade econômica, direitos e o exercício da cidadania; Liberdade de saciar a fome, obter remédios, trajar-se dignamente e Ter um lugar para morar. Sem essa liberdade, não podemos pensar em desenvolvimento.

Para SEN (2000) a liberdade se constitui numa questão central para o processo de desenvolvimento, por duas razões: **A razão avaliatória**, onde o progresso passa a ser avaliado verificando se efetivamente houve o aumento das liberdades das pessoas; **A razão da eficácia** pela qual o desenvolvimento depende exclusivamente da livre condição de agente das pessoas. Acredita ainda, que essa liberdade individual e o desenvolvimento social supera a relação constitutiva por mais relevante que seja.

Entendemos que a liberdade não é um fim em si mesmo, mas um meio para se conseguir oportunidades sociais, participação econômica e a possibilidade de viver como se deseja.

Trabalho e o capitalismo

Ao mesmo tempo em que se pensa numa liberdade diferenciada, de valorização e qualidade de vida, volta-se para a questão do mercado de trabalho onde preferencialmente se deseja a eliminação do trabalho morto, aquele que não é definido, que não gera expectativa e se firma no imaginário, buscando se o trabalho vivo, aquele que envolve as pessoas, que as inclui nos processos vigentes e que as tornam verdadeiras cidadãs.

Uma vez privilegiado o valor de troca, as pessoas passam a ser mercadorias e o seu valor é o valor que o mercado determina; Estamos nos deslocando de um sistema de bens materiais para outro relacionado mais centralmente com a informação. Nesse Aspecto, é necessário investimento nas pessoas para que não sejam tragadas pelo que Marx considera valor de uso, onde o capitalismo investe na produção tendo a quantidade e a qualidade como referencial mesmo sendo objeto de satisfação. O valor de uso constitui em aspecto material, fora da economia política, no entanto, passa a integrar a economia política quando é modificado pelas relações de produção, nelas interferindo, alterando-as.

Quando se fala em produção, associa-se trabalho e dinheiro. Vimos que o caso do Brasil de penúria crescente, concentra-se basicamente nestes dois aspectos, embora saibamos que outros fatores interferem, mas fundamentalmente o fato do dinheiro, conhecido como renda, os inclui ou exclui, no sistema capitalista. Marx via o dinheiro como uma criação social; Dizia que a natureza não produz dinheiro nem letra de Câmbio.

Nos nossos dias porém, o dinheiro como melhor representação de mercadorias que lastreia toda produção social, num dado momento tem sua representatividade vazia, passa por abstrações, se considerarmos que cada vez mais o trabalho vai desaparecendo e com isso, a sociedade inicia o seu desequilíbrio.

Kurz (1991) menciona que tanto aqui quanto ali a penúria não está condicionada pela escassez dos recursos naturais, materiais e humanas, mas unicamente pelo fetichismo social do valor abstrato, mudando para as massas apenas a sua forma.

É preciso considerar a complexidade do mundo do capital frente aos processos atuais e o trabalho em todas as suas dimensões. O homem como mercadoria e como tal, possui um preço. Numa sociedade moderna e capitalista a tecnologia e os recursos que ela propicia, exclui grande quantidade de brasileiros desprovidos de qualificação, especialização, conhecimento ou habilidades para desempenhar determinadas atividades. Há também os que são descartados porque a sua capacidade de produção não alcança o mínimo desejável, cujos fatores que o levam a esta condição, nunca são averiguados ou ainda, existem aqueles que sequer são contados como trabalhadores.

Para os capitalistas o uso da força de trabalho não existe somente em aumentar a produção mas, na capacidade de produzir bens maiores do que havia antes; é o desejo de acumulação e de superação, o que leva a força de trabalho a jornadas muitas vezes exaustivas em busca do que se chama competitividade. Esta é importante na medida que desencadeia processos evolutivos no âmbito do comércio; É danosa à medida que sufoca a mão-de-obra trabalhadora, e as causas que levam a essa “prosperidade” não está vinculada ao encontro de um modelo certo, como sugeriria a ilusão iluminista referente ao indivíduo, mas refere-se tão somente ao sistema produtor de mercadoria, processos que caminham para frente, vislumbrando estágios e progressões que jamais poderão ser revertidos.

Alienação Social

Desencadeando o movimento da produção e do trabalho, vamos encontrar o nosso herói brasileiro, remanescente do que um dia talvez considerou família, ou ainda, que pertenceu a um grupo privilegiado que denominamos “empregados”.

Se para Marx, a variação das condições materiais de uma sociedade constitui a História dessa sociedade, ao que chamou de **modos de produção**, então, essa História se faz nas mudanças de um modelo de produção para outro, e conseqüentemente o indivíduo está inserido neste contexto de uma forma positiva como partícipe deste processo, ou fora, excluído, alienado.

Chauí (2002) considera a alienação social como o desconhecimento das condições histórico-sociais concretas em que vivemos, produzidas pela ação humana também sob o peso de outras condições históricas anteriores determinadas. Há uma dupla alienação: Por um lado os homens não se reconhecem como agentes e atores da vida social com suas instituições, mas por outro lado e ao mesmo tempo, julgam-se indivíduos plenamente livre, capazes de mudar suas vidas individuais como e quando quiserem, apesar das condições históricas. No primeiro caso, não percebeu que **instituem** a sociedade; no segundo caso, ignoram que a sociedade **instituída** determina seus pensamentos e ações.

Assim, quando se ouve dizer que alguém é pobre, preguiçoso, ignorante, está se esquecendo que a situação econômica, política, organizacional é quem determina o rumo dessas vidas.

Ainda Chauí, reforça que alienação social se apresenta em três grandes formas nas sociedades modernas ou capitalistas. A primeira, o indivíduo não se reconhece como parte integrante das instituições sócio-políticas e podem ter duas atitudes: Ou concordam com tudo que existe, ou se rebelam acreditando que podem mais que a realidade em que está inserido. “*Nos dois casos, a sociedade é o outro (alienus) algo externo a nós, diferente de nós e com o poder total ou nenhum poder sobre nós*”.

A Segunda forma é a alienação econômica que se apresenta em dois momentos: No primeiro como classe social, vende seu trabalho e recebem seus salários. Não enxergam que são coisas e como tais, foram desumanizados. No segundo momento é que o trabalho produz alimentos, produtos de consumos e outros que estão dispostos em lojas, supermercados, shopping Center. A mercadoria trabalhador produz mercadorias. E quando ele vê estas mercadorias, não pode comprá-la porque o preço é maior que o preço dele enquanto mercadoria: Ele não consegue raciocinar que aquilo exposto foi por ele produzido enquanto classe social.

E a terceira espécie de alienação é a intelectual, que resulta da separação entre o trabalho que produz mercadorias e o que produz idéias, como se para o que produzisse mercadorias, não fosse exigido conhecimento, somente habilidade.

Associando-se o processo alienatório a estrutura do mercado nos dias atuais, IANNI (1996) nos diz: Aí está uma constatação surpreendente da modernidade, na época da globalização: O declínio do indivíduo. Ele próprio, singular e coletivamente produz e reproduz as condições materiais e espirituais da sua subordinação e eventual dissolução. A mesma fábrica da sociedade global, em que insere e que ajuda a criar e recriar continuamente, torna-se o cenário em que desaparece.

Entendemos, no entanto, que embora estejamos nesse emaranhado de situações, numa constante inquietação provocada pela aceleração do tempo moderno, pela industrialização, tecnologia e informação, essa mercadoria trabalhador ainda compete entre si e, diante do sistema capitalista é um obreiro como vendedor livre de sua força de trabalho, mas indefeso diante das políticas nacionais e internacionais que interferem no seu cotidiano.

Neste contexto, percebemos que embora a modernidade tenha o seu lado sombrio e tenha nos colocado diante de situações adversas, ela também nos coloca em situações que nos permite sair, até mesmo como consequência da inquietação e desassossego. Dificilmente indivíduos possuidores de sentimentos de impotência, angústia, insegurança e insignificância poderão contribuir para uma alternativa de desenvolvimento; porém, num dado momento, havendo oportunidade, todos esses sentimentos poderão transformar-se em elementos motivadores para que possa buscar alternativas.

A nós, cabe buscar os fenômenos que estão ocorrendo e encontrar saída através de definições políticas que possam construir um novo cenário menos injusto e mais humano para o povo brasileiro.

Desenvolvimento em Comunidades

Atualmente, vários autores estão defendendo o chamado desenvolvimento local sustentável como alternativa para o alívio da pobreza crescente. Mas, é preciso estar alerta quanto à

implementação destes programas, do contrário, estaremos vivenciando alguns malsucedidos programas que foram implantados em comunidades ditas organizadas, como os chamados programas de Estratégias de Desenvolvimento Comunitário.

O Brasil conhece algumas experiências que surgiram nos meados do século passado, pós-guerra fria, onde a pobreza dos países subdesenvolvidos se constituía em ameaças aos países industrializados que temiam a propagação do comunismo internacional.

O desenvolvimento passa então de um estado evolutivo tradicional, para outro estágio, beneficiado pelos atributos da modernidade. Os Países industrializados tornaram-se espelhos a quem os países subdesenvolvidos deveriam mirar-se. “Essa perspectiva condicionou, no microcosmo comunitário, um estilo centralista de gestão, dirigido a implantar os elementos próprios da modernidade ocidental, no seio das comunidades pobres”.(op.cit P.8)

A história da economia política nordestina comprova que a Estratégia do Desenvolvimento Comunitário naqueles moldes implementado, não mudou a vida dos pobres e dos agricultores; A modernização ali implantada não considerou a interface dos valores culturais e os interesses econômicos, como também não levou em conta os costumes e as relações intrínsecas que fortalecem os grupos. Terminou sendo um desenvolvimento local definido pela perspectiva compensatória.

Estamos nos reportando a esses enfoques, porque, na maioria das vezes os programas governamentais são feitos de cima para baixo. A população carente de tudo, se deixa envolver e participa de forma periférica, porque os resultados são os esperados por quem implantou e não o resultado que a população esperava ou necessitava. Como projetos dos políticos que acham que construindo pontes, prédios estão beneficiando a população, que na verdade precisaria de alternativas que lhes permitisse sobreviver sem as “esmolas” do governo, ou de outros benefícios, que não pontes e prédios.

Na verdade, esses programas não estimulam o aprendizado, a organização para o associativismo ou cooperativismo, para gestão administrativa, enfim, proporcionam acontecimentos, mas, não traz o desenvolvimento tampouco o crescimento humano; Promovem mudanças que não despertam a consciência e nem os estados da mente coletiva. Sem haver um sentimento coletivo de segurança, de desafio e de autoconfiança, dificilmente teremos mudanças significativas e pessoas com iniciativa e participação.

Desenvolvimento – Investimento em capitais

Quando nos referimos a investimentos de capitais, consideramos o dinheiro enquanto moeda, mola que faz o mundo girar, mas, estamos também, nos concentrando em “Combater a pobreza e a exclusão social que não é transformar pessoas e comunidades em beneficiárias passivas e

permanentes de programas assistencialistas, mas significa, isto sim, fortalecer as capacidades de pessoas e comunidades de satisfazer necessidades e resolver problemas e melhorar sua qualidade de vida” (FRANCO,2000).

Acredita Franco que para consolidação das políticas públicas e as ofertas de serviços governamentais terem significado, é preciso que capital humano e capital social sejam fortalecidos. Para que isso ocorra, é necessário que a pessoas não só tenham acesso à renda, mas, sobretudo, ao conhecimento, ao poder de decisão e a possibilidade de interferir nas decisões públicas.

A esses comportamentos, chamávamos de liberdades. De que adianta vivermos num País livre, se estamos acorrentados pela ignorância, subnutrição, analfabetismo e falta de conhecimento, auto-estima perdida. Isto nos lembra JARA, que justifica “ Para os formuladores de política os esforços se dirigem para o filosófico, o visível e o material. De fato, é muito mais fácil ver um corpo com fome, que uma vida social sem esperança”.(p:5/6). Isto se deve ao fato de que, o referencial é sempre o sujeito centrado nas suas necessidades materiais e não nos valores e sentimentos do indivíduo.

Queremos levar a questão do desenvolvimento não para a composição de um modelo, não para evidenciar pensadores sobre o assunto, mas focalizar o ser humano enquanto membro de uma comunidade, pai de família, trabalhador, com ou sem teto, com ou sem renda, mas centrar a questão no ser gente, pessoa, possuidor de emoções. A nossa discussão vai além das estratégias desenvolvimentista, para fortalecer o que chamamos de sentimentos; A valorização do “eu” interno, criativo, sonhador e possuidor de valores desconhecidos.

Quando falamos em pobreza, provavelmente nem os pobres saibam como se autodefinir, mas percebem que se encontram em níveis ínfimos de subsistência e sentem a dor moral decorrente das impossibilidades e das dependências. Essa pobreza normalmente associada a necessidades básicas insatisfeitas, não traduz o que em sentimentos e emoções não é possível fugir sem sentir dor.

Todas as pessoas têm as mesmas necessidades, sejam elas básicas ou não, o que muda são os “satisfatores”, as formas e os meios para satisfazê-las. Daí então, perguntamos: Quais são essas necessidades humanas?

O pensador Chileno Manfred Max-Neff define certas categorias axiológicas e propõe as seguintes: Subsistência, proteção, afeto, entendimento, participação, lazer, criatividade, identidade e liberdade. Não existem programas oficiais de desenvolvimento que financiem projetos de liberdade ou de afeto, de luta contra o racismo (ap.p.12).

Isso muda a forma reduzida de pensar desenvolvimento social. Para NEFF, é mais fácil ver a violência nas ruas, o descontentamento social, que a infelicidade das almas. Temos perdido o contato com a realidade multidimensional da experiência dos pobres, diz ele, temos negligenciado as dimensões culturais e espirituais.

Lançando um olhar diferenciado a pobreza, podemos entender porque alguns se autodefinem como os sem terra, os assentados, os aposentados, os negros remanescentes dos quilombos, os paus-de-arara, os bóias-frias, os descamisados, os João-ninguém... enfim, os sem esperanças.

Repensando todo esse cenário, buscando compreender o universo em que o ser humano está inserido, há que se priorizar alternativas que possibilitem integrar o homem ao seu contexto, incluindo-o nos processos e respeitando à sua identidade. Para que não fiquemos indo e voltando, do assistencialismo ao paternalismo, do bolsa escola ao salário educação e destes para outros e mais outros, subestimando a capacidade das pessoas de criar, desenvolver e progredir.

Também não podemos por conta da globalização, entender que tudo o que está ocorrendo é em conseqüência dela. É preciso perceber que a globalização nos proporciona condições variadas e positivas. Ela apenas aliou-se à tecnologia para favorecer os tempos atuais. A modernidade sim, esta, em função do capitalismo selvagem, mantém o distanciamento das classes e preserva condições de manutenção das desigualdades.

Portanto, quando se pensa em desenvolvimento, não estamos pensando que existe uma fórmula mágica para acontecer, mas acreditamos que precisamos criar uma nova lógica de desenvolvimento, através da construção de uma sociedade sustentável. Esta deve ser essencialmente uma decisão política coletiva entendida como ação integrada voltada ao bem comum.

É necessários levar em conta fatores que a princípio não são mensuráveis, e integrar na análise do desenvolvimento parâmetros tais como a história, o emocional coletivo, o imaginário, a memória social como energias multiformes difíceis de se esconder, porque são esses fatores que mexem, alteram e movimentam a vida social.

No nosso entendimento, não existe um modelo eficaz de desenvolvimento a ser aplicado. Existem comunidades, grupos, cidades que podem ser inseridas em programas voltados às suas realidades, aos seus contextos, às suas reais necessidades que possibilite às pessoas vislumbrarem cenários positivos, através do pensamento coletivo, da inserção no projeto a ser construído de forma participativa.

É preciso que o principal elemento seja o capital humano como construtor de um futuro, gerador de inovações através da capacidade de fazer coisas novas, exercitando à sua imaginação, projetando seus sonhos e visão, mobilizando-se para alcançá-los, num caminhar coletivo, onde conseqüentemente o capital social será expandido.

Conclusão

Vivemos num País de riquezas naturais abundantes, de oportunidades, potencialidades, de grandes produções, ao tempo em que a sua pobreza cresce na mesma proporção.

Temos que repensar nestas míseras condições de sobrevivência que contrasta com a opulência das elites, que em minoria, emanam o poder, manipulam, articulam, fazem *lobby* e tudo o mais para seu patrimônio aumentar cada vez mais; ditam as regras, as quais todos nós temos que segui-las. Falar ou pensar em desenvolvimento, é traçar metas para reverter este cenário, o que não é fácil. Mas, se, pensarmos em desenvolvimento visando a valorização do ser humano pela sua cultura, pelo seu espaço, individualidade, pelo entendimento de sua territorialidade, pelas suas diferenças e pelo seu valor enquanto força de trabalho, poderemos pensar que é possível a construção de um projeto positivo.

O desenvolvimento econômico é imprescindível; Não podemos excluí-lo, afinal, o mundo moderno gira em torno do capital, que por sua vez mobiliza e desmobiliza as pessoas, instituições, governos e Países. Precisamos então, criar vontades coletivas, novas práticas de valorização da identidade e sobretudo que faça valer o conteúdo da construção política fundada na razão objetiva de justiça, igualdade, felicidade, democracia e propriedade.

Centrar na questão da renda como identificador do indivíduo enquanto pessoa é atrelá-lo a um valor monetário; a renda, embora seja prática do capitalismo, não traduz a sua real condição de vida. O Dinheiro propriamente dito, entretanto, é obviamente uma parte inerente à vida social moderna, bem como o tipo específico de ficha simbólica. Ele é fundamental para o desencaixe da atividade econômica (GIDDENS, 1990:33).

Repensar desenvolvimento é entender as diferenciações, traçar caminhos que permitam a liberdade, a possibilidade de alimentar os atributos positivos da identidade, entendendo que o homem para ser cidadão, precisa antes de tudo valorizar-se e ser valorizado para poder participar de projetos e desta forma ser incluído no mundo moderno.

Bibliografia

BENKO, Georges. **Organização Econômica do Território**: Algumas reflexões sobre a evolução do século XX . Texto

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002

CHIFFER, Sueli R. **A Globalização da Economia e o Território Nacional**. Indagações prospectivas. Texto

FIGHERA, D. Trinca. **Estado e Território: Suas relações e a Globalização**. Texto

FRANCO, Augusto de. **Porque precisamos de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável**. Brasília: Millennium/instituto de Política, 2000

_____. **Além da Renda. A pobreza Brasileira como Insuficiência de Desenvolvimento**. Brasília: Millennium/instituto de Política, 2000

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991

HARVEY, David. **Condição Pós Moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1999

HAWKE, Paul, LOVINS Amory, LOUIS, L. Hunter. **Criando a próxima revolução industrial**. Tradução de Luiz A de Araújo, Maria Luiza Felizardo. São Paulo: Cultrix, 2000

HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão** . Rio de Janeiro: Labor do Brasil S/A, 1976

IANNI, Octávio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S/A, 1996

___ **Nação: Província da Sociedade Global ?** Texto

JARA, Carlos J. **Repensando o desenvolvimento Comunitário**: O essencial nem sempre é visível. Instituto interamericano de Cooperação para Agricultura.

KURZ, Robert. **O Colapso da Modernização**. Da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. São Paulo: Paz e Terra S.A, 1993

RATTNER, H. **Globalização e projeto Nacional**. Texto

SANTOS, Carlos. **Modernidade: o Incluir e o excluir**: Artigo

SANTOS, Theotônio. **A globalização reforça as particularidades** . Texto

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000

REPENSANDO O PROJETO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIR - “UM NOVO INÍCIO REPENSADO”

Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martinez ²

RESUMO: Com base em lista tríplice elaborada pelo Colégio Eleitoral após consulta à comunidade universitária, depois de um período político e administrativo muito conturbado. O título do projeto -“Um Novo Início Repensado”- além de ser um acróstico da sigla de nossa instituição, expressava o desejo daqueles que participaram de sua elaboração e de grande parte da comunidade acadêmica, de iniciar uma nova fase, onde a avaliação institucional pudesse ser um instrumento para se repensar a prática e corrigir distorções existentes no processo, bem como (re)definir missão, objetivos e metas, para nortear o trabalho da nova administração em busca de melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão ou prestação de serviços.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto, Novo, Ensino, Pesquisa e Extensão.

ABSTRACT: With base in list triple elaborated by the Electoral School after consultation to the academical community, after a political and administrative period very disturbed. The title of the project - " A New Rethought " Beginning - besides being an acrostic of the acronym of our institution, it expressed the desire of those that participated in your elaboration and of the academic community's great part, of beginning a new phase, where the institutional evaluation could be an instrument to rethink the practice and to correct existent distorções in the process, as well as (re)definir mission, objectives and goals, to orientate the work of the new administration in search of improvement of the quality of the teaching, of the research and of the extension or services rendered.

KEYWORD: Project, New, Teaches, he/she Researches and Extension.

Introdução

O Projeto de Avaliação Institucional “Um Novo Início Repensado” foi elaborado por uma Comissão instituída pela Portaria nº 245 / GR de 05 / 04 / 95, tendo sido entregue à Reitoria no dia 19 / 04 / 95 através de relatório da Comissão, onde se registrou que o exíguo espaço de tempo para sua elaboração, não permitiu “um trabalho mais participativo junto à comunidade”, bem como “uma pesquisa mais profunda acerca dos assuntos em questão”. Nesta comissão também não

² Prof^a. Do Departamento de Ciências Biomédicas da UNIR.

havia nenhum especialista em avaliação, uma vez que nossa IES não possuía, naquele momento, nenhum profissional com tal especialização.

Esta Comissão foi instituída pela Reitoria que iniciou mandato no início daquele ano após nomeação pelo Ministro da Educação em 21 / 12 / 94, com base em lista tríplice elaborada pelo Colégio Eleitoral após consulta à comunidade universitária, depois de um período político e administrativo muito conturbado. O título do projeto -“Um Novo Início Repensado”- além de ser um acróstico da sigla de nossa instituição, expressava o desejo daqueles que participaram de sua elaboração e de grande parte da comunidade acadêmica, de iniciar uma nova fase, onde a avaliação institucional pudesse ser um instrumento para se repensar a prática e corrigir distorções existentes no processo, bem como (re)definir missão, objetivos e metas, para nortear o trabalho da nova administração em busca de melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão ou prestação de serviços: O Professor Osmar Siena inicia sua gestão com as questões internas apaziguadas, todavia a conjuntura nacional, com a administração do presidente Fernando Henrique Cardoso, prenuncia novos desafios a serem enfrentados. *Terá ainda o Reitor que promover a motivação, a confiança e o dinamismo necessários ao crescimento quantitativo e qualitativo da instituição. (UNIR, 1.995, p. 4).*

Quase quatro anos depois, ao término do mandato desta administração e às vésperas de uma nova gestão, tanto da administração universitária como do país, com a eleição de novo Reitor e a reeleição do Presidente Fernando Henrique Cardoso, nos propomos a lançar um olhar retrospectivo e outro prospectivo sobre este Projeto, fazendo inicialmente uma descrição da história de sua elaboração e do contexto em que se desenvolveu o programa PAIUB- Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, aprofundando um pouco mais o referencial teórico- metodológico e finalmente, relatando as principais dificuldades e obstáculos encontrados pela Administração e pela Comissão de Avaliação em sua implementação, com vistas a propor sugestões que visem corrigir o que for necessário, para uma efetiva instalação de uma cultura avaliativa em nossa instituição.

Desenvolvimento

2.1 - Histórico

2.1.1 - Contexto do ensino superior brasileiro

Vivemos atualmente uma grave crise no ensino superior brasileiro que, por um lado, apresenta dados como os apresentados na Teleconferência sobre “Novos Paradigmas do Ensino Superior: Expansão, qualidade e financiamento” promovida pela ANUP- Associação Nacional das Universidades Particulares, a ABM - Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior e

Instituto Brasil Século XXI e defendidos por técnicos do Governo e muitos profissionais do Ensino Superior, como Eunice Durhan, José Goldemberg, Simon Schwartzman (Cardoso, 1.995), Paulo Renato de Souza e Banco Mundial (Teleconferência, p. 21-7):

* Enorme demanda reprimida, com tendência ascendente, em função da duplicação de vagas no ensino médio e do número cada vez maior de concluintes do ensino fundamental, e um sistema de ensino superior que não se expande a mais de quinze anos, calculando-se que no ano 2.000 serão mais de 4,4 milhões de postulantes a uma vaga nas escolas superiores (p. 3-4);

* Baixa produtividade e elevada desistência: do total de 1,66 milhão de alunos matriculados a cada ano nas universidades, nas faculdades integradas e instituições isoladas, cerca de 240 mil (14,5%) se formam a cada ano. Isso reflete elevadas taxas de desistência e muitos alunos demorando mais tempo que o esperado para concluir seus cursos;

* Gastos com ensino público - segundo dados do Governo Federal nada menos que 37% do total de recursos investidos em educação, incluindo estados e municípios, destinam-se ao serviço público de ensino superior, que atende a cerca de 691 mil alunos, sendo quase o mesmo volume de recursos destinados ao ensino fundamental (40,6%) que atende 27 milhões de crianças (p. 9);

* O custo por aluno no ensino superior (R\$ 16,82 por aluno ano) equivale a 35,7 alunos do 1º grau ou a 33 alunos do 2º grau. Quando se comparou as taxas brutas de escolarização (porcentagem dos estudantes em relação à população total de 18-24 anos) com os gastos públicos por aluno, em dólares, entre o Brasil e outros países da América Latina³, com dados referentes ao ano de 1.990, verificou-se o tamanho muito reduzido do ensino superior brasileiro (menor taxa que Argentina - 39,9; Perú - 33,1; Uruguai - 30,0; Venezuela - 26,6; Cuba - 20,8; Bolívia e Chile - 20,6; México e Colômbia - 14; Brasil - 11,3) apesar de ser o mais caro do continente (US\$ 12,606.00 contra US\$ 920.00 da Argentina que apresenta a maior taxa) (p. 8- 12).

* Além desses aspectos, aponta-se para um sistema de acesso que privilegia os estudantes oriundos das elites com forte exclusão dos estudantes das camadas sociais menos favorecidas, havendo uma inversão onde estes tendem a buscar vagas na rede privada (p. 15);

* Má distribuição dos recursos destinados ao sistema de ensino superior (sobretudo o sistema público) com alta concentração na região Centro-Sul-Sudeste em detrimento das regiões mais necessitadas, como Norte e Nordeste (p. 16);

* “A qualidade do ensino superior brasileiro e,..., a sua relevância para o mercado de trabalho tem sido objeto de grandes discussões. As faculdades consideram os alunos que entram como mal preparados, enquanto o mercado de trabalho diz o mesmo dos alunos que saem” destas. Isto decorre em grande parte de currículos muito rígidos, que tornam os cursos muito longos, caros e

³ Brunner, J. J. et al. *Educación Superior en América Latina: Problemas, Políticas y Debates en el Umbral del año 2.000*. Santiago: FLACSO, 1.994.

pouco flexíveis para atender a diversidade de alunos e necessidades do mercado de trabalho (p. 16);

* “O Brasil é o único país do mundo onde se adota a definição de ‘universidade’ como instituição onde *ensino, pesquisa e extensão* existem de forma indissociável... a legislação atribui certos requisitos e prerrogativas a essas instituições o que torna o ensino mais caro...”. O conceito de “universidade” dificulta, ainda, a flexibilização das instituições não-universitárias, que “são justamente aquelas que deveriam estar aptas a responder às oportunidades e demandas de maneira mais rápida e flexível” (p. 17), dificultando a adaptação das escolas formadoras às mudanças no mercado de trabalho comuns aos países industrializados, onde, cada vez mais, “o ensino superior fora das profissões tradicionais constitui-se mais numa preparação geral para a vida e o mercado de trabalho do que na habilitação para ocupações específicas” (p. 7) e onde ocorre uma demanda crescente por estas instituições (p. 12). Induz à preferência por titulação (de mestrado e doutorado) à competência profissional (p. 7) e “geram uma situação de faz-de-conta: as instituições que conseguem o título de universidade, mesmo sem preencher os requisitos para isso, gozam de elevado grau de autonomia.” [sic] (p. 4);

* O modelo de financiamento do ensino superior brasileiro “é perverso: o ensino é gratuito para alunos das instituições públicas (geralmente, ... os mais favorecidos economicamente) e pago pelos mais carentes. Estes geralmente não tiveram educação secundária de boa qualidade” e, precisando trabalhar, acabam optando por instituições privadas, que não requerem tempo integral e oferecem muitos cursos noturnos. (p. 17). De acordo com os participantes da teleconferência, os novos paradigmas para “a grande virada do século” se baseiam sobretudo no abandono do modelo único de “universidade” que permitirá diversificação e pluralidade de formas de instituições de ensino superior, sistemas de avaliação mais eficazes e novas alternativas de financiamento, uma vez que “a capacidade do setor público já ultrapassou o seu limite” (p. 17-9). Segundo cálculos baseados nos dados do Ministério da Fazenda (custo do aluno do ensino superior federal = R\$ 16.500,00 por ano) o setor público é incapaz de atender à demanda com ensino integralmente público: “Se todo o ensino superior brasileiro fosse público e mantivesse a estrutura atual de custos do sistema federal, os gastos totais do governo nessa área seriam da ordem de R\$ 27,4 bilhões por ano.” Excetuando-se as despesas da Previdência Social e os encargos com as dívidas interna e externa, esse valor corresponde à quase totalidade do orçamento de todos os ministérios juntos. (p. 8-9).

A “oportunidade para a grande virada”, segundo o documento da teleconferência, está na Emenda Constitucional nº 370, destinada a alterar o Artigo 207 da Constituição, que dispõe sobre a organização do sistema de ensino superior brasileiro e, principalmente, a autonomia das universidades. “A ANUP, a ABM e várias outras instituições e profissionais da área acreditam que

essa proposta alternativa é a que, realmente, consulta os interesses e aspirações da grande maioria dos adolescentes e jovens brasileiros” (p. 20).

Por outro lado, estes dados vêm sendo criticados por entidades representativas dos professores e de dirigentes de Universidades públicas, pois análises predominantemente quantitativas e a-históricas como estas, excluem informações importantes da análise, como o fato de que este estado de coisas, de acordo com Cardoso (1.995) é consequência de um modelo político-econômico adotado desde os governos militares e que vem sustentando políticas para o ensino superior nos últimos governos:

* Primeiro foi a repressão dos governos militares (1.964 e 1.969) que devastou o campo universitário;

* Esta foi seguida pela criação de novos espaços e novas dimensões de poder: com a expansão quantitativa da graduação através da “ampliação significativa de instituições privadas de ensino superior e também aumento de vagas nas Universidades públicas, questão que apareceu e continua sendo tratada nos documentos oficiais como democratização do acesso” (p. 27) e com a expansão da pós-graduação, tanto na esfera pública como na esfera privada (as confessionais, principalmente);

* Esta expansão quantitativa teve dois efeitos que interessavam ao governo e às elites econômicas: por um lado houve redução da pressão social por educação superior e por outro, a perspectiva de privatização da educação, transformando “o ensino em mercadoria, que é produzida para dar lucro, negócio privado, mesmo” (p. 27);

* E por último, a política de verbas, inclusive o apoio à pesquisa, onde um controle crescente foi se instalando sobre as Universidades nas áreas de pós-graduação e da pesquisa, através das agências de apoio e fomento e “ ‘entidades institucionais’, que aparecem como sendo paralelas às entidades de representação e que são legitimadas pela chamada comunidade científica” (p. 28). Estas instituições citadas por Cardoso são as Fundações de Apoio criadas por Universidades para vender serviços, as quais têm absorvido muitos professores universitários na administração destas e têm sido usadas para complementar salários de professores de instituições públicas através da prestação de serviços. Destaca-se ainda neste ítem, “a imensa dificuldade de controle da aplicação dos preceitos constitucionais referentes às verbas para a educação”, ... “o tratamento da autonomia das Universidades como desobrigação do poder público”, a política do “reitor com o pires na mão”, a política de salários, com um arrocho tão grande que qualifica uma política deliberada, de induzir o professor a entrar no esquema “da política de Universidade em curso”, a política que usa de uma “nova estratégia de reforma da Universidade... que se propõe por cima e por dentro”: de cima para baixo, diferenciando e hierarquizando pesadamente, cada Universidade dentro do conjunto das Universidades e por dentro, fazendo o mesmo com os setores internos de cada Universidade, “onde seus agentes são os próprios professores da própria Universidade”. (p. 30).

* As condições de trabalho nas instituições de ensino superior vêm se deteriorando de ano para ano, sendo elevada a relação professor / aluno devido à falta de recursos e devido a política do governo de “sequer repor as vagas existentes, geradas, nos últimos anos por desligamento de docentes dos quadros, principalmente motivados por aposentadorias precoces em virtude das ameaças do governo de reforma na Previdência e por óbito” nas públicas; e à “busca desenfreada por maiores lucros” e pela “falta de controle nas particulares”. (Proposta / ANDES - SN, 1.996, p. 10).

* Citam-se ainda como características desta política educacional: a demora na aprovação da LDB apoiada pelo Fórum Nacional de Educação, a aprovação rápida de substitutivo proposto pelo Senador Darcy Ribeiro, “ a visão de que a universidade deve ter outro estatuto jurídico, a reforma administrativa com quebra da estabilidade do servidor, de que o estado não deve gastar muito com ela e sobretudo de que o mercado determinará um quadro competitivo entre instituições”, implantação do orçamento global ao mesmo tempo que vai contingenciado o crescimento do sistema e impondo regras rígidas como a escolha de dirigentes, decretando formas de avaliação (provão, por exemplo) em nome da defesa da qualidade e da eficiência do sistema (Andrade, 1.996, p. 5).

Grande parte da comunidade acadêmica e científica vem se opondo firmemente a estas políticas, entendendo que os seus resultados têm sido desastrosos para o Sistema de Ciência e Tecnologia e Universidades Públicas: em debate promovido pela SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em São Paulo para avaliar o atual quadro de investimento em ciência, o Deputado Ivan Valente chama a atenção “ para a estreita relação entre as posições e políticas do governo na área e as diretrizes constantes dos documentos do Banco Mundial para a América Latina” e a principal conclusão do debate entre pesquisadores foi que o Brasil precisa de um projeto estratégico para desenvolver ciência e tecnologia⁴. Entretanto, o que vemos, com a queda das reservas cambiais após a crise financeira da Ásia e Rússia, é uma tendência da situação piorar ainda mais, pois grandes cortes foram feitos no orçamento de 98 levando o CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - a paralisar parcialmente suas atividades em outubro, através da Portaria 328 / 98, atingindo em cheio os Institutos de Pesquisa vinculados a ele⁵. Estes cortes afetaram também o MEC que, ao ter seu orçamento cortado em 20% ficou com caixa zero e

... em decisão inédita, foi obrigado a pegar de volta a dotação já transferida para as 52 Instituições Federais de Ensino Superior... A penúria do MEC era tanta que ele recolheu até o que as Universidades arrecadaram com as taxas de inscrição no

⁴ BRASIL precisa de projeto estratégico para desenvolver ciência e tecnologia. *Jornal da Ciência*, ano XII, nº 387, p. 1 e 7. SBPC / Rio de Janeiro, 17 abr. 1.998.

⁵ CNPq parcialmente imobilizado por falta de recursos. p.1; CARTA dos Institutos ao Presidente do CNPq, p.5 *Jornal da Ciência*, ano XIII, nº 400. Rio de Janeiro, 23 / 10 / 98.

vestibular e os recursos dos hospitais universitários. Os reitores estão entre atônitos e indignados. (6)

Para o Orçamento de 99 o governo anuncia medidas fiscais e cortes ainda maiores, que afetarão inclusive as áreas sociais “quando se pretende economizar R\$ 10 bilhões em cortes que vão afetar até a Saúde e Educação e aumentar a arrecadação em R\$ 13 bilhões”. (Jornal Nacional, 23 / 10 / 98).

2.1.2. PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

É neste contexto de confronto, onde de um lado estão o MEC, a rede privada e confessional e parte da comunidade universitária ligada às instituições públicas, e do outro lado, grande parte dos docentes e gestores das IES, que intensos debates foram travados a respeito dos propósitos e objetivos, dos critérios de julgamento e da metodologia da Avaliação Institucional, resultando em 1.993, na criação do PAIUB - Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras, coordenado pela SESu - Secretaria de Educação Superior / MEC que lança convite às IES para aderirem espontaneamente ao Programa, garantindo recursos para apoiar as ações a serem desenvolvidas dentro de um projeto institucional.

Este programa propõe a elaboração de projetos dentro de um modelo que Talmage (1.982) classifica como sendo um modelo em que avaliador e participantes desempenham papéis ativos no processo avaliativo: numa primeira etapa, a partir de um diagnóstico com indicadores quantitativos e qualitativos sobre a instituição, os participantes realizam uma auto-avaliação que conclui com um relatório a ser amplamente divulgado e em seguida, submete-se a uma avaliação realizada por Comissão formada por membros externos à ela (pares de outras instituições, empregadores, membros de instituições mantenedoras, ex-alunos, etc.). Segundo o Documento Básico do PAIUB

O processo de avaliação deve, portanto, ser o contraponto da proposta institucional desenvolvida pela IES, buscando atender a uma tripla exigência da universidade contemporânea:

- a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico;
- b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária;
- c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.

Isto significa acompanhar metodicamente as ações a fim de verificar se as funções e prioridades determinadas coletivamente estão sendo realizadas e atendidas. É este contraponto entre o pretendido e o realizado que dá sentido à avaliação. (1.996, p. 1).

2.1.3. Projeto de Avaliação Institucional da UNIR - “Um Novo Início Repensado”

⁶ UNIVERSIDADES na era da incerteza, p.1 .*Jornal da Ciência*, ano XIII, nº 400. Rio de Janeiro, 23 / 10 / 98.

A UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia foi criada em 08 de julho de 1.982 pela Lei nº 7.011 e apenas três anos depois, já teve seu projeto de desenvolvimento seriamente afetado pela crise econômica que assolou o país, não tendo sequer seu projeto da estrutura física concluído. De lá para cá, tem enfrentado grandes obstáculos para cumprir seu papel no desenvolvimento regional, pois o reflexo das políticas para o ensino superior implantadas pelo MEC / SESu a afetam profundamente, como uma universidade ainda não consolidada, que requer grandes investimentos para que venha a cumprir sua missão institucional. Cientes disso, mas reconhecendo que também existem problemas de natureza interna, a comissão designada para elaborar um Projeto de avaliação institucional, atendendo ao convite de adesão lançado pelo Edital 01 / 94 - vigência 95 / 96, apresentou proposta intitulada “Um Novo Início Repensado”, o qual propunha como objetivo:

Implantar um programa de avaliação institucional, sistemático e participativo, com vistas à:

1. Estimular a adoção de uma postura de auto-crítica de docentes, discentes e servidores técnico-administrativos diante do desempenho acadêmico, na expectativa de assegurar a qualidade, a relevância e a importância de seus serviços e produtos;
2. Diagnosticar como se realizam e se interrelacionam na UNIR, as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração;
3. Rever o Projeto Pedagógico e o Projeto Institucional afim de restabelecer compromissos e parcerias com a sociedade regional em busca de um desenvolvimento auto-sustentado e participativo;
4. Estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades acadêmicas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, contribuindo para a reformulação dos Projetos Pedagógico e Institucional, tornando-os socialmente relevantes e legitimados.

Este projeto tem como foco principal a avaliação dos cursos de graduação da UNIR, onde os cursos seriam responsáveis pela avaliação de seus currículos dentro do paradigma que Saul (1.988) define como avaliação emancipatória. Este paradigma privilegia os métodos qualitativos e apresenta-se como alternativa ao paradigma positivista / quantitativo da avaliação que predomina nos meios educacionais, onde relações autoritárias estão presentes, não apenas no âmbito da avaliação da aprendizagem, quando interagem professores e alunos. Essa mesma relação também está presente, de modo geral, na avaliação de currículos, programas, cursos e instituições (p. 49-50), sendo presentemente, o que é adotado pelo sistema de avaliação do desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio, bem como dos concluintes do 3º grau (SAEB, Provão - Exame Nacional de Cursos), que privilegia o produto, sendo este avaliado por indicadores quantitativos / comparativos.

Saul propõe o paradigma da avaliação emancipatória construindo-o sobre um tripé conceitual / metodológico, sendo o primeiro deles o conceito de **avaliação democrática**, que

... reconhece a existência de um pluralismo de valores e procura representar uma gama variada de interesses ao formular suas indagações principais. O valor básico é o de uma cidadania consciente e o avaliador age como um intermediário nas trocas de informação entre diferentes grupos. ... A principal atividade do avaliador consiste no levantamento das concepções e reações acerca do programa estudado... Os conceitos-chave da avaliação democrática são 'sigilo', 'negociação' e 'acessibilidade'. O conceito fundamental que a justifica é o 'direito à informação'. (Mac-Donald⁷, apud Saul, 1.988, p. 54).

Outro pilar que serve de base a este paradigma é a proposta de investigação criada e aplicada pela equipe do INODEP - Institut pour le Développement des Peuples - denominada “**Crítica institucional e criação coletiva**” e que visa aplicar métodos de conscientização aos mais variados tipos de organização (principalmente às educacionais e comunitárias). A idéia geradora fundamental é a de que o processo de conscientização⁸ “é a mola mestra de uma pedagogia emancipadora em que os membros de uma organização são tratados como seres auto-determinados, isto é, sujeitos capazes de, criticamente, desenvolverem suas ações” (Saul, p. 55). Consiste numa abordagem com enfoque multidisciplinar e suporte epistemológico que se expressa por um processo dialógico, entendido como “encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo” (Freire⁹, cit. Saul, p. 56). Esse diálogo é condição para a comunicação e esta, para uma educação verdadeira: uma educação que emancipa, que liberta, que transforma a realidade sobre a qual a ação incide.

O terceiro pilar deste paradigma é a **pesquisa participante**, cujos princípios metodológicos são:

- autenticidade e compromisso - refere-se à demonstração honesta do pesquisador de seu compromisso com a causa que está sendo avaliada, acompanhada da oferta de sua contribuição específica na área de sua especialidade;
- antidogmatismo - “consiste em não aplicar rigidamente à pesquisa algumas idéias preestabelecidas ou princípios ideológicos”;
- restituição sistemática - retorno da informação aos grupos de base, de uma forma sistemática e organizada;
- *feedback* dialético das bases para os intelectuais orgânicos - a discussão entre os diversos colaboradores (atores) do processo avaliado “permite atingir um determinado nível razoável de discussão científica sobre o que se faz no campo, gerando uma importante articulação teórica de modo a formar uma visão integrada de todo o conhecimento”;
- ritmo e equilíbrio de ação-reflexão - sincronização permanente no trabalho de campo, como um ato de permanente equilíbrio intelectual: os conhecimentos são recebidos das bases e

⁷ MACDONALD, B. A. A political classification of evaluation studies. In: HAMILTON, D. et all.(org.). *Beyond the numbers game*. Hampshire: MacMillan Education LTD, 1.977.

⁸ FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1.980. P. 26-7.

⁹ FREIRE, P. 6ed. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1.976. p.93.

processados, em um primeiro nível, com a reflexão se dando em nível mais geral e válido; em seguida os dados são restituídos às bases de uma forma mais consciente e ordenada; estudam-se as consequências desta restituição e assim por diante, intercalando-se a ação com a reflexão, “indefinidamente, mas de maneira equilibrada, determinada pela própria luta e por suas necessidades”;

- ciência modesta e técnicas dialogais -“este princípio assume que a tarefa científica pode ser realizada mesmo nas situações mais insatisfatórias e primitivas, com o uso dos recursos locais”, e considerando o nível de desenvolvimento na maioria dos locais que servem de campo de pesquisa, “a modéstia do manuseio do aparelho científico e das concepções técnicas é a principal maneira de se realizar as tarefas necessárias. Isto não significa que, devido à sua modéstia, este tipo de esforço científico seja de segunda classe ou lhe falte ambição.” (Saul, *ibid.*, p. 59-60).

Este paradigma de avaliação “caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”. Trata-se de uma forma de avaliação

... situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, liberador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas”. O compromisso principal desta avaliação é fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua ‘própria história’ e gerem as suas próprias alternativas de ação. (*id.*, *ibid.*, p. 61).

Ela prevê três momentos, que não são estanques, mas que às vezes se interpenetram:

1. Descrição da realidade; 2. A crítica da realidade; 3. A criação coletiva.

Ao elaborar um projeto de avaliação institucional para a UNIR a Comissão nomeada pelo Reitor optou pela avaliação emancipatória como paradigma da avaliação dos cursos de graduação, através de pesquisas participantes “onde os avaliadores seriam todos os envolvidos, direta ou indiretamente, no processo e onde o próprio processo avaliativo tivesse um papel pedagógico de tomada de consciência, necessária para a implementação de mudanças.” (UNIR, 1.995). Sabemos que muitas das mudanças necessárias não dependem dos atores internos, mas das políticas educacionais que flutuam ao sabor das políticas econômicas e interesses diversos, cada vez mais distantes dos centros de decisão institucionais; neste sentido o conceito de “emancipação prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para a mesma constituam-se em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação”. (Saul, *ibid.*, p. 62).

O projeto também previa a utilização de dados quantitativos, que seriam levantados na fase de diagnóstico através de indicadores (alguns sugeridos/ estabelecidos pelo MEC / SESU / PAIUB, outros a serem definidos pela comunidade interna) tanto institucionais como específicos da graduação, os quais teriam a finalidade “ de permitir contemplar as especificidades deste nível de

ensino e subsidiar sua avaliação interna e externa” (DOCUMENTO Básico, 1.993). Assim, pretendia-se que através de uma avaliação do tipo quantitativa / comparativa e qualitativa se provocasse reflexões sobre:

1. a qualidade do ensino, conforme proposto por Demo, procurando “distinguir no horizonte da qualidade, duas dimensões básicas: qualidade formal e qualidade política”. A primeira referindo-se “à competência de produzir e aplicar instrumentos, tecnologias, métodos, ciência;” e a segunda, correspondendo “à competência de projetar e realizar conteúdos históricos (sociedades) pelo menos mais toleráveis (desejáveis);” . Para este autor, além destas dimensões, a “educação tem a ver com quantidade, à medida que a sociedade tem a ver com a base material”. Esta pode ser revelada na “pobreza dos alunos, das regiões, dos equipamentos, etc. ou nas características físicas da rede de ensino, ou nas relações professor / aluno, aluno / sala de aula, horas médias diárias de permanência na escola”. (Demo,1.990, p. 12).

Neste sentido, há necessidade de se identificar quais os indicadores que permitem revelar estas dimensões, pois

... quantidade e qualidade podem (devem) ser analiticamente distinguidas, mas na realidade são faces do mesmo fenômeno...Como faces integrantes, seu relacionamento é assemelhável ao de estilo 'dialético', ou seja: uma não vai sem a outra, nem uma substitui a outra. (Demo, ibid., p. 11-2).

Entretanto, este projeto não foi desenvolvido, pelo menos no que concerne ao foco principal, que é a avaliação dos currículos dos cursos de graduação.

2.1.4. Modelos de avaliação de currículos

De acordo com Léa Depresbiteris, a avaliação de currículos e programas teve início na década de 50, quando um grupo de críticos nos EUA, exigia que fossem feitas avaliações mais amplas de programas educacionais e com o lançamento do primeiro satélite pela URSS, que saiu na frente na corrida espacial, a esta solicitação veio aliar-se o incentivo governamental que incrementou os estudos sobre desenvolvimento de programas e currículos. A política denominada “Guerra à Pobreza” - 1.960-1.970 - gerou também a necessidade de avaliação de programas sociais e pesquisadores de diferentes áreas - Psicologia Educacional, Ciências Políticas, Sociologia e mais tarde, a Antropologia, foram contribuindo para a concepção de diferentes modelos de avaliação. (Depresbiteris, 1.989).

Segundo Talmage¹⁰ modelos de avaliação de currículos “se constituem em quadros referenciais que embasam o planejamento da avaliação” e para Stufflebeam & Webster (1.994) estes modelos podem ser classificados em pseudo-avaliações, quase-avaliações e avaliação real ou verdadeira avaliação.

¹⁰ Apud Depresbiteris: TALMAGE, H. Evaluation of programs. In MITZEL, H.E. (ed.). *Encyclopedia of educational research*. New York: Macmillan, pp. 592-611. 1.982.

As pseudo-avaliações realizam estudos politicamente controlados e os métodos usados correspondem a investigações secretas e simulações de estudos, com uso parcial de pesquisas, experimentos e consultoria de “peritos”. Neste modelo, há necessidade de informações do propagandista, pois existe o propósito de se “criar uma imagem pública positiva do objeto”.

Quanto às quase-avaliações os estudos são direcionados a perguntas, isto é,

começam com uma pergunta específica e depois passam para a metodologia adequada afim de responder àquela pergunta. Só depois consideram se a pergunta ou a metodologia são apropriadas para desenvolver e apoiar alegações de valor. Estes estudos podem ser chamados de ‘estudos de quase avaliação’ porque algumas vezes fornecem evidência que pode ser usada para avaliar o valor de um objeto, em outras seu foco é por demais estreito ou é apenas tangencial à questões de valor. (Stufflebeam & Webster, 1.994, p. 334).

Nesta categoria os autores classificam os estudos baseados em objetivos, os de prestação de contas, os de pesquisa experimental, de programas de testagem e de sistemas de informação gerencial. (id., *ibid.*, p. 334-8). Os primeiros estudos voltados para avaliação de currículos se enquadram nesta categoria e fazem parte do que Penna-Firme chamou de 1ª. Geração de avaliadores (fins do século passado até década de 30-40) que não distinguia entre avaliação e medida; ou seja, avaliar era medir resultados que eram usados para classificar os avaliados (pessoas ou programas); ou então da 2ª. Geração que busca um melhor entendimento do que seja a avaliação e se torna descritiva de padrões e critérios que se desejava alcançar, surgindo uma grande preocupação com a definição prévia de objetivos e de como medir o alcance destes objetivos após a aplicação de um programa educacional ou de desenvolvimento de uma comunidade. O papel do avaliador é eminentemente técnico. O principal representante desta fase é Ralph Tyler, considerado o “pai da avaliação” e que em 1.934, criou o termo avaliação educacional. (Penna-Firme, 1.994). A 3ª. Geração de avaliadores foi mais longe e surgiu pelas limitações da fase anterior, onde havia uma preocupação excessiva com os objetivos, muitos dos quais nem sempre eram claros e visíveis e também, porque muitos nem eram previsíveis antes da aplicação do programa. Isto fazia com que o processo avaliativo ficasse emperrado, tornando muitas avaliações, inúteis e irrelevantes. A percepção de que um programa não deveria esperar até seus resultados finais para ser avaliado em função de seus objetivos, mas que esta teria que acontecer muito antes para permitir correções necessárias surge nesta fase (Cronbach, 1.963). Para este autor, a avaliação de cursos “deveria averiguar que mudanças um curso acarreta e identificar os aspectos do curso que necessitam de revisão”. Deveria ainda, incluir resultados gerais que vão bem além do conteúdo do currículo, como atitudes, compreensão geral e capacidade intelectual, aptidão para prosseguir no estudo naquela área. O questionamento sobre a função da avaliação de cursos feito por Cronbach (1.963) foi importante para o aparecimento desta nova geração.

O conceito de avaliação é ampliado, incluindo-se a preocupação com “juízos de valor” e a idéia de que a avaliação não está livre de julgamentos, mas que este deve ser um componente

imprescindível dela, caracteriza a emergência desta fase. “Neste sentido, o avaliador assumiria o papel de juiz, incorporando, contudo, o que se havia preservado de fundamental das gerações anteriores em termos de mensuração e descrição”. O papel do avaliador passa a incorporar o julgamento: além de medir e descrever, torna-se necessário julgar todas as dimensões do objeto, inclusive dos próprios objetivos. Penna-Firme destaca que, segundo Guba e Lincoln ¹¹, um ponto digno de menção nessa geração é a preocupação com o **mérito e a relevância**, características essenciais no juízo de valor: a primeira diz respeito às qualidades intrínsecas do objeto que está sendo avaliado e a segunda, aponta para seus resultados, para o impacto ou influência, seu valor extrínseco ou contextual.

A medida que a avaliação evoluía ao passar de uma fase à outra, alguns problemas foram sendo identificados com maior intensidade, entre eles: a- o conflito de posições, valores e decisões daquele(s) que solicita(m) a avaliação e do(s) que a executa(m); b- o pluralismo de valores, dificultando-se chegar a um consenso; c- a ênfase excessiva no paradigma científico e na metodologia fortemente influenciada pelas ciências exatas, tornando a avaliação muito quantitativa e classificatória.

Para tentar superar as falhas quanto a **participação e pluralismo de valores** surge 4ª. Geração de avaliadores, no início dos anos noventa e sua característica principal é a **negociação** onde o consenso é buscado entre pessoas com interesses e valores diferentes, respeitando-se os dissensos identificados. É a chamada avaliação participativa, que consiste num processo interativo, negociado. Ela é também chamada responsiva, porque se situa e se desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto da avaliação, seja ele um programa, um projeto, curso ou outro foco de atenção. (Guba & Lincoln, 1.989; Stake, 1.975).

Assim, quanto maior a participação na escolha das preocupações, das questões avaliativas e dos métodos, e na interpretação dos resultados, maior é o nível de negociações e mais aguçada é a capacidade de responder aos interessados no processo e no objeto de avaliação. É, pois, aspecto crucial de tal envolvimento, a identificação desses interessados. Concretamente, o processo de avaliação se inicia pela identificação de interessados e de suas preocupações as quais são tornadas conhecidas de uns e outros. Na medida em que essas interações ocorrem, muitas das preocupações são resolvidas no próprio processo, outras são conduzidas até os procedimentos de busca de informações mais completas e aprofundadas, até se chegar ao que pode ser consensual e identificar o que ainda é dissenso e para onde ir, enquanto o ciclo prossegue. Neste processo, todos os recursos já desenvolvidos nas gerações anteriores são aproveitados, ao máximo, na sua oportunidade, e o papel do avaliador é o de comunicador. Esta

¹¹ apud Penna-Firme: GUBA, E. e LINCOLN, Y. S. *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey- Bass, 1.985.

abordagem vai além da ciência, porque capta os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo. (Penna- Firme, 1.994).

Somente os estudos avaliativos que se enquadrem no paradigma desta última geração é que poderiam ser chamados de verdadeiras avaliações, segundo Stufflebeam & Webster (ibid., p. 338-42), destacando-se os estudos de credenciamento / certificação, os de políticas, os direcionados a uma tomada de decisão ou os direcionados ao consumidor, os centrados no cliente e os baseados em peritos ou especialistas. O projeto de avaliação institucional da UNIR, ora em avaliação, se enquadra na categoria de *estudos centrados no cliente*, cujas características principais são:

... assume a visão de autonomia local e ajuda as pessoas envolvidas num programa a avaliá-lo e a usar a avaliação para melhorá-lo; ... o propósito do estudo é ajudar as pessoas num cenário local a entender as operações de seu programa, as maneiras como as operações são avaliadas pelas pessoas por elas afetadas e como são avaliadas por pessoas que sejam especialistas na área do programa. ...O principal ponto forte dessa abordagem é ser de pesquisa-ação, na qual as pessoas que implementam programas são ajudadas a fazer sua própria avaliação. ... [As perguntas principais que dirigem a avaliação são:] Qual é a história e a situação atual de um programa e como ele é julgado por aqueles com ele envolvidos e aqueles com proficiência em programas? Os métodos típicos são estudo do caso, relatórios antagonistas, avaliação responsiva, sociodrama.. (id., ibid., p. 341-6).

2.2.- Meta-avaliação do projeto “um novo início repensado”

2.2.1 - **Conceito de meta-avaliação**

Segundo Stufflebeam, uma “boa avaliação requer que o próprio processo de avaliação seja avaliado”. Este mesmo autor define meta-avaliação como

o processo de delinear, obter e utilizar informações descritivas e de julgamento sobre a utilidade, a praticidade, a ética e a adequação técnica de uma avaliação, de modo a orientá-la e relatar ao público interessado seus pontos fortes e fracos. Stufflebeam (1.981).

Para Grego, a meta-avaliação constitui-se em um processo de avaliação das avaliações realizado em nível institucional, devendo-se “respeitar a identidade institucional em seu permanente dinamismo”. No seu entendimento, os pontos de referência de um processo avaliativo “são a instituição em particular, tomada como objeto, mas através de seus agentes constituindo-se também como sujeitos da avaliação, contrastando-se seu ser e o seu dever ser, a realização com o projeto”. (Grego, 1.997).

No nosso caso, o projeto que nos propomos a avaliar não foi implementado, mas com o término da gestão da atual administração, queremos refletir sobre as causas do fracasso dessa implementação, com vistas à correção de seus pontos falhos e/ou adoção de outro modelo ou estratégias de avaliação institucional. Trata-se de uma modesta contribuição ao processo de discussão e reflexão sobre avaliação institucional, dos que estiveram mais diretamente ligados a este projeto desde seu início, com nossas percepções sobre seus pontos fortes e seus pontos fracos e sugestões de mudanças para correção de rumos.

2.2.1 - Metodologia

Inicialmente pretendíamos realizar entrevistas semi-estruturadas com os membros da Comissão de Avaliação Institucional nomeada pela atual administração, mas devido à exiguidade de tempo para entrega da monografia, não conseguimos entrevistar a todos e o roteiro inicial da entrevista foi entregue a alguns destes membros que refletiram e responderam por escrito a um pequeno questionário enquanto outros preferiram gravar entrevistas que foram transcritas e analisadas.

2.2.1 - Concepções de membros da Comissão de Avaliação sobre pontos fortes e pontos fracos do projeto e dificuldades para sua implementação.

Uma síntese das respostas dos docentes consultados estão contrapostas abaixo:

Pontos fortes:

- 1- O paradigma de avaliação emancipatória, que pode ser enquadrado na mais moderna e democrática linha de avaliação;
- 2- Realização de uma etapa de avaliação externa;
- 3- Proposta de ser o ponto de partida para revisão da missão institucional e do projeto pedagógico / institucional;
- 4- Abertura de vários campos de pesquisa avaliativa;
- 5- Proposta de criar uma cultura avaliativa institucional.

Pontos fracos:

- 1- Prazo muito curto para a comissão elaborar o projeto, o que impediu maior envolvimento do corpo docente e discente, em discussões sobre o propósito e objetivos de uma avaliação institucional.
- 2- Exagero no estabelecimento de metas a serem cumpridas em curto prazo (dois anos), considerando que a UNIR não possuía especialistas em avaliação e nem possui uma cultura avaliativa.
- 3- Fórum de avaliação: foi proposto um fórum de avaliação composto por um grande número de participantes (comunidade acadêmica e comunidade externa), mas as suas atribuições não foram estabelecidas no projeto. Isto gerou divergências entre membros da comissão que elaborou o projeto e da administração que passaram a integrar a comissão encarregada de implementar o projeto.
- 4 - Fracasso da etapa de sensibilização, devido vários fatores: redução do número de seminários de sensibilização; demora na liberação do recurso; estavam comprometimento dos membros da comissão de avaliação com outras atividades; pouca divulgação do único seminário realizado; ausência de conferencistas extenos.
- 5- Campanha publicitária para divulgação do projeto de avaliação institucional: Isto mostrou ser um grande equívoco, pois esta atividade não se enquadra no paradigma adotado, sendo própria dos estudos politicamente controlados (pseudo-avaliações), sendo inclusive vetado às instituições federais gastos com campanha publicitária.
- 6- Desarticulação da Comissão de Avaliação.

Quanto à segunda questão, a respeito do que dificultou / impossibilitou sua implementação, os entrevistados enfatizaram: falta de vontade política; o contexto determinado pelas políticas educacionais em curso neste período, entre elas, as mudanças a serem implementadas nas instituições pela aprovação da LDB; a contenção de investimentos e de salários; a reforma administrativa; a criação da RIOMAR- fundação de apoio da UNIR; a desconfiança dos professores e alunos para com a avaliação, devido às medidas do MEC (Decreto 2.026, de 10 / 10 / 96 - que criou procedimentos para avaliação de cursos e de IES, incluindo o provão ou Exame Nacional de Cursos, por exemplo). Também foram citados fatores internos, tais como: a falta de especialistas em avaliação em nossa instituição, gerando insegurança na própria equipe encarregada de implementar o projeto e o número reduzido de professores de que dispomos, o que não permite uma maior dedicação da Comissão ao projeto.

Quanto às sugestões dadas para a implementação de um projeto de avaliação institucional na UNIR, foram feitas as seguintes:

- Manter a filosofia e o paradigma emancipatório, mas começar pela discussão da avaliação dentro de cada Campus e de cada Núcleo, buscando ampliar a participação do corpo docente e dos alunos; ou seja, desencadear o processo de forma que ele ocorra a partir das bases;
- Utilização dos professores que concluíram o Curso de Especialização em Avaliação da UnB / Cátedra UNESCO para reformular e dirigir o processo de Avaliação Institucional;
- Criação de estrutura de apoio à Comissão de Avaliação Institucional e maior disponibilidade dos seus membros para esta função;
- Substituir os seminários de sensibilização por *workshops* sobre avaliação do ensino e da aprendizagem;
- Reformular o projeto com metas a médio e longo prazo, pois não temos estrutura para executar este projeto em tempo tão curto (dois anos).

Conclusões/Sugestões

Pelo depoimento dos membros da Comissão de Avaliação Institucional e da Administração entrevistados, pudemos perceber uma atitude que é muito bem descrita por Mentkowski

Alguns podem até sentir-se tentados, às vezes, a obstruir ou descaracterizar a avaliação por medo que ela tenha um impacto negativo. Tal atitude não constitui uma oposição à avaliação; é uma dedicação apaixonada para certificar-se de que a avaliação aconteça de forma correta. Realmente, as instituições que estão aderindo a essa questão pela primeira vez, são as mais preocupadas com o impacto e os resultados: podem estar sendo pressionadas para obter resultados que as pessoas queiram usar. (Mentkowski, 1.994, p. 252).

A preocupação dos entrevistados é a criação de um contexto para a avaliação que resulte em melhoria do desempenho e que não tenha caráter de controle, simplesmente. No entanto, as

peessoas entrevistadas não sentiram confiança no clima institucional e no da política educacional para fazer uma avaliação que realmente redundasse em aprimoramento.

Os educadores precisam moldar várias abordagens à avaliação, respondendo primeiro às suas próprias perguntas e situações antes que possam obter compreensão a nível interdepartamental e institucional do porquê e de como avaliar... Para obter um retorno total do nosso investimento, precisamos encorajar e desenvolver múltiplas estratégias; ... em avaliação educacional, duas audiências essenciais são os educadores e os alunos. A menos que os dados gerados pela avaliação retornem ao processo educacional para aperfeiçoar o programa e o desempenho do aluno, eles morrerão no que se refere à sua disseminação.” (Mentkowski, 1.994, p. 253).

Esta autora propõe algumas diretrizes para estruturar um contexto de avaliação institucional que são muito pertinentes ao nosso caso, considerando que as metas estabelecidas dentro do programa PAIUB foram consideradas exageradas para nossa realidade, onde não possuíamos especialistas com experiência nesta área, o quadro de professores é muito reduzido e sem perspectivas de ampliação a curto prazo. A primeira delas é a seguinte:

1. Transformar o projeto num compromisso de longo prazo com plano dinâmico, estabelecendo metas e planos de curto e longo prazo, pois isto ajuda a instituição a lidar com as pressões externas, respondendo às expectativas por resultados imediatos. Um plano dinâmico também suporta pressões de dentro da instituição: “Planos de avaliação mudam muitas vezes enquanto estão sendo implementados. Um plano dinâmico inclui especificamente o tempo que necessitamos não somente para implementar, como também para revisar, repensar, e refinar os modelos de avaliação.” (id., ibid., p. 254).

2. Outra diretriz proposta por Mentkowski pode ser transformada em sugestão de realização de uma oficina de trabalho (*workshop*) com os docentes, afim de descobrir quais são as perguntas dos educadores a respeito da avaliação. Isto mostra ao corpo docente o quão facilmente podem envolver-se no processo de avaliação: “(...) a avaliação gerada por perguntas do corpo docente ganha credibilidade entre os alunos. Por causa da ligação com seus interesses mais importantes sobre o ensino e o aprendizado, o corpo docente reforça a participação do aluno e a crença na avaliação” (id., ibid., p. 255).

3. A idéia de *workshop* deve ser usada também para definir critérios e comparações publicamente através de processos interativos: “O envolvimento do corpo docente na decisão de quais instrumentos utilizar e na criação e desenvolvimento de instrumentos que meçam os resultados que julgam essenciais, está se tornando importante para a prática da avaliação” (id., ibid., p. 256). “Quando o corpo docente, alunos e ex-alunos participam ativamente da avaliação, os resultados são mais confiáveis para todos eles - e para audiências adicionais, tais como os diretores gerais, colegas em todo o país e agências governamentais”. (id., ibid., p. 257). Isto poderia corrigir um ponto falho do projeto de avaliação institucional, que foi a estratégia pensada

para a etapa de sensibilização (campanha publicitária). Os seminários setoriais poderiam ser substituídos pelas oficinas sobre questões dos docentes a respeito de avaliação do processo ensino-aprendizagem, que norteariam as pesquisas e outras ações do projeto.

4. A Comissão precisa criar mecanismos para a comunicação que “traduzam resultados em informações relevantes e vivas”; criar feedback - conhecimento útil sobre desempenho - que estimule o aperfeiçoamento: trabalhando em avaliação com vistas ao aperfeiçoamento, o cuidado com a comunicação é fundamental: Como comunicar os dados de uma avaliação para que as pessoas possam começar o trabalho de aperfeiçoamento? Segundo Mentkowski : **Sendo um bom comunicador**. Portanto, a Comissão de Avaliação Institucional precisa de treinamento em técnicas de comunicação.

Hoje, estamos vivendo um momento, no qual a proposta de Eunice Durhan parece se consolidar, quando ela destaca que “Para garantir a flexibilidade do sistema [do ensino superior no Brasil], em vez de falarmos em institucionalizar a avaliação, precisamos pensar em institucionalizar vários processos de avaliação...” (Durhan, 1.992, p. 206). Podemos citar três disposições legais onde se estabelecem processos que usam métodos diversos e até opostos na avaliação de ensino superior do Brasil:

- Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1.996 - estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Estes incluem análise de indicadores de desempenho global por região, unidade da federação e por área do conhecimento, tipo e natureza das instituições de ensino; de indicadores de desempenho individual das instituições e do ensino de graduação por curso, incluindo o Exame Nacional de Cursos e avaliação dos programas de doutorado e mestrado;

- Portaria nº 302 do MEC, de 07 de Abril de 1.998 - regulamenta a avaliação de desempenho individual das instituições de ensino superior, instituindo o PAIUB como o programa no âmbito do qual se fará esta avaliação.

- Portaria nº 635 do MEC, de 18 de Maio de 1.998 - complementa a anteriormente citada, definindo a composição do Comitê Assessor que auxiliará o MEC na avaliação através do PAIUB.

As duas últimas portarias mantêm a possibilidade da avaliação institucional ocorrer tendo como ponto de partida a auto-avaliação institucional, sendo esta por adesão e de caráter permanente, a qual deverá ser seguida de uma avaliação externa com visita *in loco* por equipe constituída segundo orientações e parâmetros estabelecidos pela SESu, ouvido o Comitê Assessor.

- Lei nº 9.678, de 03 de Julho de 1.998 - institui a Gratificação de Estímulo à Docência - GED: esta é uma forma de avaliação de desempenho do professor, cujos resultados são usados

para decisões administrativas e que prevê premiação / punição, ao contrário da auto-avaliação, que deve ter como finalidade, não só o (des)credenciamento da instituição, mas sobretudo a busca de aperfeiçoamento. São processos que podem existir paralelamente, desde que tomadas algumas ressalvas ou medidas acauteladoras.

Torna-se urgente ampliar o debate e o envolvimento de nossa comunidade interna em torno da questão da avaliação. Como já dissemos, esta pretende ser apenas, uma modesta contribuição neste processo irreversível, complexo e necessário.

Referências

- ANDRADE, N. B. (1..996). Autonomia da Universidade Brasileira. In *Raízes e Rumo, Rio de Janeiro, ano 3, n° 5, p.4-7, I sem.*
- CARDOSO, M. L. (1.995). Avaliação Institucional e Universidade. In *Caderno ADUFF, Niterói / RJ, n° 01, p.21-33, fev.*
- CRONBACH, L. J. (1.963). Aperfeiçoamento de cursos por meio da avaliação. In MESSICK, R. G. (Org.). (1.980). *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BRASIL, Legislação Federal. Decreto n° 2.026, de 10 de outubro de 1.996 .
- _____, Legislação Federal. Lei n° 9.678, de 03 de Julho de 1.998.
- _____, MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. Portaria n° 302 do MEC, de 07 de Abril de 1.998.
- _____, MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. Portaria n° 635 do MEC, de 18 de Maio de 1.998.
- DEMO, P. (1.990). Qualidade da educação - tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. *Estudos de Avaliação Educacional*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, jul-dez., p. 11-25.
- DOCUMENTO Básico (1.993). Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional. Comissão Nacional de Avaliação: Brasília, 23 / 11.
- DURHAN, E. & SCHWARTZMAN, S. (1.992). (Org.). *Avaliação do ensino superior*. SP: EDUSP/ Coleção Base, vol.2.
- FUNDAÇÃO Universidade Federal de Rondônia. Projeto de Avaliação Institucional "Um Novo Início Repensado". Porto Velho, Maio/ 1.995.
- _____. Relatório das Ações do PAIUB, Convênio n° 039 / 96. Etapa de Sensibilização. Porto Velho, fev./ 1.997.
- GREGO, S.M.D. (1.997). A avaliação institucional dos cursos de graduação: a meta-avaliação como referencial de análise e de reflexão. In SGUISSARDI, V. (Org.). *Avaliação universitária em questão: reforma do estado e da educação superior*. Campinas / SP: Autores Associados.
- GUBA, E. & LINCOLN, Y.S. (1.989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publication.
- MAPAS de Informação. (1.998). Curso de Especialização em Avaliação. Brasília: UnB / Cátedra UNESCO de educação à Distância.
- MENTKOWSKI, M. (1.994). Creating a context where institutional assessment yields educational improvement. In STARK, J. S. & THOMAS, A . (Eds.). *Assessment program evaluation*. USA, MA: Ashe Reader Series.

PENNA-FIRME, T. (1.994). Avaliação: tendências e tendenciosidades. *Ensaio*, vol.1, n° 2.

PROPOSTA da ANDES / SN para a Universidade Brasileira. (1.996). Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior, Brasília, jun.

SAUL, A . M. (1.988). *Avaliação emancipatória - desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 2 ed. São Paulo: Cortez ed. e Aut. Associados.

STAKE, R.E. (Ed.). (1.975). *Evaluating the arts in education: a responsive approach*. Columbus, Ohio: Merrill.

STUFFLEBEAM, D.L. (1.981). Metaevaluation: concepts, standards and uses. In BERK, R. A. (Ed.). *Educational evaluation methodology: the state of the art*. Baltimore / London: The Johns Hopkins University Press.

_____ & WEBSTER, W. J. (1.994). An analysis of alternative approaches to evaluation. In STARK, J.S. & THOMAS, A . (Eds.). *Assessment program evaluation*. USA- MA, Ashe Reader Series.

TELECONFERÊNCIA sobre “Novos Paradigmas do Ensino Superior: Expansão, qualidade e financiamento” promovida pela ANUP- Associação Nacional das Universidades Particulares, a ABM - Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior e Instituto Brasil Século XXI, Brasília, 17 / 03 / 97.

**PROGRAMA UNIVERSIDADE SOLIDÁRIA:
UMA EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR, EM
MATÕES - MARANHÃO¹²**

Mario Roberto Venere¹³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar o Programa Universidade Solidária a partir dos programas desenvolvidos pela Universidade Federal de Rondônia na cidade de Matões – MA. A finalidade é a de analisar como o Programa tem proporcionado condições para a melhoria da Comunidade através das ações propostas pelas Universidades. Para tanto foram utilizados relatos de falas por meio de uma metodologia de observação participante. Os resultados obtidos apontam que o Programa da UniSol tem contribuindo para o aumento dos conhecimentos dos acadêmicos na Universidade, e principalmente trazendo benefícios para a comunidade local.

PALAVRAS CHAVES: Universidade Solidária; Políticas Públicas; Comunidade Rural; Cidadania.

ABSTRACT: This article has as objective analyzes the Program Solidary University starting from the programs developed by the Federal University of Rondônia in the city of Matões - MA. The purpose is the one of analyzing as the Program it has been providing conditions for the Community's improvement through the actions proposed by the Universities. For so much reports of speeches were used through a methodology of participant observation. The obtained results point that the Program of UniSol has contributing to the increase of the academics' knowledge in the University, and mainly bringing benefits for the local community.

KEYWORD: Solidary university; Public politics; Rural community; Citizenship.

Introdução

O Programa Universidade Solidária tem como objetivo contribuir para disseminar e consolidar a ação comunitária das Universidades brasileiras, fortalecendo a extensão, e atuar para transformar o cotidiano dos municípios, investindo na organização comunitária e na busca de

¹² Texto apresentado na disciplina de **Populações Tradicionais**, ministrada pelo **Professor Dr. Josué da Costa Silva** no Curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional/UNIR.

¹³ Mestrando em Desenvolvimento Regional e Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

soluções locais. Assim, a iniciativa faz com que a extensão universitária funcione como prolongamento do ensino acadêmico para professores e alunos envolvidos na própria construção profissional e pessoal, numa tentativa de romper com a divisão social do trabalho de maneira crítica, relacionando a ação com a realidade social do país.

Neste contexto, o Programa valoriza a criatividade de universitários e professores que deixam suas cidades e passam cerca de vinte e um dias em outras localidades. No entanto, embora o trabalho seja fundamentado na transmissão de informações básicas de educação, saúde, cidadania dentre outros temas de interesses da comunidade, acredita-se que o mesmo venha a ter continuidade nas comunidades rurais brasileiras, através de políticas públicas específicas que possibilitem que as ações desencadeadas pela Universidade tornem-se práticas efetivas, a fim de que os objetivos do Programa sejam realmente cumpridos e extensivos àquelas populações e que, além disso, tenham continuidade.

Além disso, o UniSol mobiliza, durante as férias de verão, estudantes e professores das Universidades federais, estaduais, comunitárias e privadas, para trabalharem em municípios pobres do país e tem como parceiros vários setores governamentais e não governamentais, no qual, equipes formadas por professores e estudantes atuam durante vinte e um dias em municípios das Regiões Norte (Amazonas, Pará, Rondônia e Roraima) e Nordeste do país, para trabalharem com as comunidades socialmente excluídas, visando superar suas dificuldades de informação, articulação e organização.

Em janeiro de 1998, 120 Universidades participaram do Programa, atuando em 195 municípios do Nordeste e Amazônia, com o dobro de equipes dos anos anteriores. Foram mais de 2.000 estudantes e 200 professores trabalhando com o mesmo propósito de levar informações nas áreas de saúde, saneamento, educação, civismo e cidadania.

Atualmente, são vários os módulos de execução do Projeto, dentre eles o Módulo Nacional, do qual a equipe da UNIR participou com diversas equipes. O formato anfitrião prevê a atuação conjunta de duas Universidades, uma regional e outra visitante, num mesmo município, para garantir a continuidade das ações desenvolvidas.

Segundo o informativo oficial do órgão, a idéia dos coordenadores do Programa Universidade Solidária é experimentar maneiras novas para atender à demanda e ampliar a capacidade de atuação das Universidades no processo de desenvolvimento social" Boletim nº2 Universidade Solidária, 2001.

Conseqüentemente, as Universidades vem propiciando aos seus acadêmicos participarem das atividades de extensão para que possam averiguar *in loco* como vivem estas pessoas e quais as possibilidades de colocarem em prática alguns conhecimentos adquiridos durante sua formação acadêmica.

Assim sendo, podemos concordar com o ideário do Programa, que discorre a respeito do incentivo à participação como um instrumento que põe nas mãos dos seus beneficiários, os atores locais, a responsabilidade de elaborar e pôr em marcha estratégias sustentáveis do desenvolvimento local. Um desses objetivos é incentivar o espírito participativo na comunidade e criar espaços de apresentação dos grupos locais e lideranças nas atividades.

A Universidade Solidária têm relações com o Projeto Rondon, que na década de setenta, a Universidade envolvida abria um campus avançado no interior do Nordeste, Norte ou Centro-Oeste do país e enviava recursos humanos que ficavam, em média, seis meses no local, colaborando na assistência à população carente. Já o UniSol é composto por um grupo de dez acadêmicos dos vários cursos da IFE e um professor coordenador que prestam serviços durante vinte e um dias realizando palestras, orientando sobre atividades físicas e recreativas com crianças, jovens e idosos; cursos de reciclagem para professores, além vários debates sobre DST/Aids, organização comunitária, grupos teatral, dentre outros. Ressalta-se, ainda, que as prefeituras proporcionam apoio logístico ao grupo, as participações da iniciativa privadas contribuem financeiramente, atuando como parceiros e mesmo o período de permanência do grupo ser por um período curto em relação ao extinto Projeto Rondon, deixa a sua contribuição e marca a memória das pessoas da comunidade atendida.

Neste sentido, a questão reflexiva que colocamos é a seguinte: Até que ponto a troca de conhecimentos entre Universidades e comunidades alcança o propósito de contribuir para o fortalecimento da responsabilidade social dos universitários e transformar o cotidiano da população local? Serão efetivas as soluções identificadas pelo grupo de estudantes para os problemas que identificam no local? Tais soluções contribuem para o desenvolvimento sustentável da comunidade?

Este artigo procura refletir sobre as práticas adquiridas no período e localidade mencionados, junto a um grupo de estudantes universitários e comunidade rural local. No entanto, tais reflexões acabam por trazer, ainda, vivências em outros ambientes e períodos, nos quais também o nosso papel era o de Coordenador. A comunidade rural de Matões, no entanto, é palco principal de nossa problematização. Enfim pretende-se retratar as experiências adquiridas junto ao Programa Universidade Solidária – UniSol, no período de 1998, pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

O Programa Universidade Solidária no contexto das populações Rurais

A presidente do Comunidade Solidária, Antropóloga Ruth Cardoso (1999:1), definiu que:

“(...) há diferenças entre o antigo Projeto Rondon, que também selecionava alunos universitários, para realizarem trabalhos nas áreas de saúde, higiene, cultura e educação em regiões carentes do país e o atual Programa Universidade Solidária

(UniSo). As principais diferenças estão no formato sempre aberto do Programa Universidade Solidária, que permite o diálogo e a inclusão de novas idéias. A ausência do caráter assistencialista do 'Projeto Rondon' é outra principal diferença, pois o UniSol, por exemplo, não presta serviços como obturações de dentes, para sanar os problemas de cáries das populações mais carentes, mas, em seu período de permanência no município dá noções de higiene bucal para solucionar a causa e não a consequência".(Almeida, 1999:1)

Além destas características, a descentralização e o elevado número de Universidades que participaram do Programa, a interdisciplinaridade utilizadas pelas equipes que executam atividades no UniSol são fatores que também o distinguem do antigo Projeto Rondon. Assim, o contexto atual traz a necessidade de promover a integração entre escola e comunidade, não como uma justaposição de uma sobre a outra, o que tem acontecido até aqui, mas numa perspectiva de continuidade entre educação e experiência de vida, acreditando-se que cidadania se constrói na célula familiar e é incorporada pela escola no momento do ingresso. A cidadania não é algo estático ou teórico, pois nada de grandioso é realizado sem paixão, por isso, cidadania se constrói na experiência diária de cada sujeito. Este é o exemplo que Paulo Freire nos dá.

Estamos vivendo um início de novo milênio, com transformações radicais em todos os segmentos da sociedade. Também a educação tem se tornado o maior instrumento de enfrentamento da nova estrutura mundial, num cenário de globalização. Muitos são os paradigmas quebrados e questionados. Na educação, o interesse e a necessidade são por uma educação de caráter emancipatório, libertador e problematizador da realidade envolvente, como preconizou Paulo Freire. O objetivo deste tipo de educação é, sem dúvida, a inclusão social de todos os sujeitos, vistos como construtores de sua própria história. Pensar na inclusão social das comunidades tradicionais rurais brasileiras, e em um Projeto governamental que se dispõe a trabalhar nesse sentido, é desejar alcançar a emancipação intelectual e cultural das pessoas. Estas pessoas são o povo carente. Por sua vez, os estudantes universitários têm a chance de conhecer diferentes realidades. A carência é tão impressionante que ações simples como levar a informação, o estímulo para que procurem soluções próprias e locais, colaboram para que estas comunidades superem problemas, alguns deles dependem da informação, da organização e luta por políticas públicas que venham ao encontro de suas necessidades e urgências. E neste contexto a Universidade executa um papel de ouvidoria, à medida que colabora através de seus acadêmicos participantes para a melhoria da qualidade de vida de tais grupos.

É neste contexto que para Martins, (1990), a compreensão do termo "populações rurais" deve-se ser entendida como um grupo de indivíduos que estão localizados onde a cultura é primária. Apesar da presença das próprias industrializações e tecnologias agrícolas, a população rural ainda se caracteriza por aquele grupo que abastece a cidade. E a cidade é o ponto de encontro das forças produtivas, tendo assim na área urbana a ênfase no consumo relacionadas ao contexto do neoliberalismo. Assim, ao discutir sobre os efeitos do neoliberalismo Frei Betto

(2002:2) descreve que *“Muitos parecem cansados de teorias, outros estão enfiados de conceitos e análises. Já não crê na ‘conscientização,’ pois inúmeros militantes ‘conscientes’ abraçam, hoje, as benesses do neoliberalismo e torcem o nariz quando ouvem falar de socialismo”*.

Cabe ressaltar que tal proposta visa a construir uma visão diferenciada do trabalho docente, distanciando-se daquelas que se preocupam em prescrever como o ensino deve ser, ignorando a História e restringindo a perspectiva do aluno na sala de aula. A tentativa que o UniSol faz, ao contrário, parece se dirigir à construção das regulamentações do trabalho de ensinar (os dispositivos institucionais e as produções do sujeito), inscrevendo os integrantes nas dinâmicas sociais e do mundo do trabalho, em seu tempo marcado pela inclusão/exclusão social e pelas rupturas de certezas do trabalho docente.

O avanço tecnológico da população rural está vinculado diretamente com os níveis das forças produtivas da cidade, da sua organização social e do seu relacionamento internacional.

Segundo (Smith, 1971:111): *“Nas relações sociais da comunidade e no padrão da comunidade encontram-se os fatos sociais e humanos nas suas mais concretas e significativas expressões”*. Deste modo, há necessidade de se considerar que *“cada comunidade rural tem uma expressão específica; é uma pequena, porém definida, parte da terra. Por isso é importante pensar na comunidade como uma parte específica do mundo, da nação ou do Estado”* (Smith, 1971:113).

Assim, em consequência dessa situação, eles são levados não só no sentido da família e da vizinhança, mas do bem-estar do grupo, sendo composta de indivíduos ligados, provendo de instituições básicas para satisfazer as necessidades domésticas, econômicas, políticas, religiosas e recreativas, e também a saúde e o bem-estar de todos os seus membros, que consiste num *“cacho de vizinhanças”* (Smith, 1971).

Maclver apud Smith (1971:115) afirma que *“qualquer círculo de pessoas que vivam juntas, que tenham vínculos comuns, não estando ligadas apenas por estes ou aqueles interesses, mas por todos os que circunscrevem suas vidas, é uma comunidade”*.

Vale ressaltar que aquela localidade está cercada por uma concentração da posse da terra, podendo ser considerada como fator preponderante na atrofiação da comunidade, pois segundo Smith (1971:116) *“Enquanto o domínio da terra estiver concentrado nas mãos de uns poucos latifundiários, os pequenos grupos estarão subordinados à vida política e administrativa da nação”*

Diante das relações demográficas existentes no Brasil, Dowbor (1995:15) entende que a concentração da terra está nas mãos de poucos, pois

“...a transformação demográfica profunda que atravessa o país, com o êxodo rural e a intensa urbanização, a dramática concentração de renda que acompanha este processo, formando minorias ricas e poderosas, e generalizando a pobreza. A articulação destes dois processos--urbanização e concentração de renda--constitui o pano de fundo sobre o qual devemos procurar as nossas alternativas de desenvolvimento.”

Para Dowbor é no campo que permanecem os fatores de empobrecimento da população. O Brasil tem mais de 400 milhões de hectares de boa terra agrícola, e lavra menos de 60 milhões, mantendo a esmagadora maioria das terras agrícolas como reserva de valor, totalmente improdutivas ou com uso simbólico através da criação extensiva de gado. O relatório das Nações Unidas sobre o desenvolvimento humano, dando um exemplo das aberrações da concentração de renda na América Latina lembra que no Brasil os 2% de maiores proprietários de terras controlam 60% da terra arável, enquanto 70% de famílias rurais estão sem terra ou quase sem terra.

Como consequência observou que:

“O êxodo rural explode nos centros urbanos, e se manifesta em particular nas novas periferias, que crescem com ritmo extremamente elevado - taxas superiores a 10% são freqüentes - sem que as administrações locais tenham possibilidade de lhes garantir saneamento, escolas e outras infraestruturas”. (p.16)

Entende-se, neste contexto, que a comunidade de Matões - MA é uma população rural, uma vez que contêm, em seu conjunto, as mesmas características descritas acima. Diante desta afirmação pode-se conceber que durante a participação da UNIR na comunidade Rural de Matões, observamos a necessidade dos nossos trabalhos serem operacionalizadas com a maior brevidade possível diante das muitas promessas feitas por políticos e governantes locais, que após serem eleitos abandonam por completo aqueles que os elegeram.

3. UNIR no UniSol: Desvelando a comunidade rural de Matões –MA

3.1- Dados Históricos e Popacionais da Comunidade de Matões

Fazendo uma radiografia da cidade de Matões, encontramos algumas singularidades além do histórico da estrutura e sua formação.

Matões, localizado no Estado do Maranhão, foi criado pelo Decreto Lei nº 849 de 30.12.52 e sua fundação deu-se em 01.01.53. Localiza-se a 550 km da Capital do Estado, São Luiz e a 100 Km de Teresina, Capital do Estado do Piauí. Limita-se com as cidades de Timon, Caxias e Parnarama. A população do Município, conforme dados da Fundação Nacional de Saúde - FNS, é de 26.358 habitantes, sendo 6.675 na zona urbana e 19.683 na zona rural. Sua extensão territorial é de 1.813 km². Estes dados nos apontam que a densidade demográfica do município é de 14,54 habitantes por km².

No contexto da saúde, os Recursos Humanos é composto por 5 Médicos, 61 Agentes Comunitários de Saúde. Já, em relação à Educação, o número de escolas: 82(2 particulares do Ensino Fundamental; 02 estaduais; 1 creche Municipal; 5 municipais; e 71 escolas na zona rural), sendo que o total geral de alunos: 7.824 em sala de aula. (VENERE, 1998).

Percebe-se que o atendimento na área de saúde, educação, esporte cultura e lazer, cidadania, dentre outros são precários. Muitas vezes não há médicos para a prestação dos serviços básicos de saúde.

3.2- Produção rural e implicações no desenvolvimento da cidade

A economia do município está basicamente voltada na agricultura de subsistência (arroz, feijão e mandioca). Muitos destes produtos são comercializados no próprio local da colheita. No entanto existe o atravessador que vai até os sítios e nas pequenas propriedades para adquirir os produtos por preços irrisórios, tanto que alguns dos maiores produtores da região percebem R\$ 400,00 no final da safra. Na colheita de babaçu, por exemplo, participam quase todos os membros de uma família, atuam na quebra da castanha, perfazendo ao final da semana R\$ 3,50. Tais fatos nos revelam a desinformação dos produtores quanto ao preço dos produtos e existe a necessidade de se criar nestes povoados às associações e cooperativas para que se possam fortalecer na hora da comercialização. As estradas e as condições para o escoamento das mercadorias são na sua maioria, de péssima qualidade.

Assim encontramos nessa localidade uma questão peculiar, o qual seja, uma senhora que trabalha na quebra do coco, na hora de comercializar o produto, não tem como se dirigir para a cidade para vendê-lo, sendo obrigada entregá-lo por preços irrisórios. Além disso, o produto é encontrado na região, utiliza-se para extrair óleo, produz-se torta para ração animal e massa para preparo de medicamentos em uso medicinal, muito utilizado para alimentação das crianças.

Conforme relatos das mães destas crianças, muitas conseguiram recuperar de suas debilidades físicas, utilizando sua massa como alimentação alternativa, desenvolvida pela pastoral da criança na alimentação das crianças, muitas se recuperando da desnutrição. O seu leite é utilizado no preparo de pratos típicos da região e suas palhas são utilizadas para coberturas de casas na zona rural e periférica da cidade.

Partindo do princípio de que a forma de como se organiza a força produtiva determina as ações culturais e a riqueza da cidade, temos a impressão da presença marcante do comodismo e alienação da população local, o que nos leva a questionar até que ponto a categoria “acomodação” explica a aparente falta de vontade e participação da população na produção e na administração de Matões. Isso exige-nos pesquisa rigorosa para entender o fenômeno marcado pela consciência ingênua e crítica da população, categorias desenvolvidas pelo educador Paulo Freire.

Os coordenadores locais que são designados pelo dirigente municipal para acompanharem os grupos durante a permanência no município, não têm o poder de decisão, conseqüentemente é mais um a sofrer porque as decisões geralmente são tomadas pelo prefeito ou por outra pessoa por ele designada. Na maioria das vezes o coordenador deixa de ser ouvido e não lhes são dadas

às condições devidas para prestar o apoio logístico às equipes durante a permanência no município.

3.3- Relatos da experiência em Matões

A Universidade Federal de Rondônia é parceira do Conselho da Comunidade Solidária, nos Programas Universidade Solidária e Alfabetização Solidária em âmbito nacional, desenvolvendo ações no Norte e Nordeste do país. Ao longo dos anos, tem implementado programas e projetos que favorecem a interação entre a comunidade universitária e a população localizada na região Nordeste.

No ano de 1998, a UNIR desenvolveu com acadêmicos dos Cursos de Educação Física, Enfermagem, Psicologia, Letras e Pedagogia de Porto Velho e Guajará-Mirim/RO, no Município de Matões - MA, a operacionalização do Módulo Nacional e, durante três semanas, permaneceu no município, desenvolvendo ações educativas programadas e definidas a partir do contato com a realidade local.

A equipe foi selecionada e composta por acadêmicos com perfis adequados ao desenvolvimento das atividades e de acordo com as necessidades do município, priorizando as áreas de Saúde, Educação, Cultura, Esportes, Lazer, Grupos Comunitários, Associativismo e Cooperativismo.

Foi utilizada metodologia própria para repassar os conteúdos à comunidade que assimilou o conteúdo das informações. Mesmo a maioria das pessoas serem analfabetas, não entendendo a mensagem que foi gerada por meio de fitas de vídeo, foi necessário elaborar cartazes, utilizando membros da própria comunidade e criando os desenhos de acordo com a realidade local.

O grupo recebeu informações por meio do Relatório feito pelo Coordenador ao visitar o local e, estas não serem realmente precisas, há necessidade de mais informações para o atendimento da comunidade, porque ao chegar no local, muitas vezes há um receio em prestar informações. Grupos que não pertencem ao que está no poder, muitas vezes não participam das reuniões realizadas no decorrer da Viagem Precursora. Neste sentido o grupo ao chegar na localidade reuniu-se novamente com dirigentes e representantes locais para adaptar o programa.

Realizando o processo de capacitação, foi feita uma viagem denominada de “Viagem Precursora”¹⁴ para diagnosticar a realidade local e coletar informações para o planejamento das atividades. Através de Edital interno direcionado aos discentes definiu-se os critérios para a

¹⁴ A Viagem Precursora é um dos instrumentos utilizados pela Coordenação do UniSol no Módulo Nacional para conhecer as demandas da comunidade a ser trabalhada. É realizada pelo professor-coordenador, que entra em contato com as principais lideranças do local e reúne informações sobre o município e impressões sobre a comunidade, importantes para o planejamento das ações e para a capacitação da equipe.

seleção da equipe para participarem do UniSol 98, de acordo com os critérios estipulados no referido Edital.

A proposta foi elaborada, dentro dos padrões de necessidade do município e coube aos acadêmicos a procura e elaboração do Plano de Trabalho, sob a orientação do Coordenador do Grupo. A equipe utilizou a criatividade e contatou com outros segmentos da comunidade, receberam orientações, dentre eles, com a Pastoral da Saúde, que desenvolveu cursos de confecção em alimentação alternativa, multi-mistura e procedimentos para aproveitamento de remédios naturais.

As ações desenvolvidas constituíram-se em atividades adequadas às demandas do município e envolveram multiplicadores da própria comunidade, dentre eles os Agentes Comunitários de Saúde - PACS, Pastoral da Saúde, Sindicato Rural, além outros segmentos. A equipe da UNIR desenvolveu seu trabalho junto aos agentes comunitários e à população em geral, realizando visitas domiciliares, palestras, reuniões, teatro, oficinas, cursos, atividades de recreação e esportivas e colônia de férias.

A existência de Agentes Comunitários de Saúde – ACS, não resolve os problemas básicos daquela comunidade. Faltam-lhes postos de Saúde nas localidades e estes, quando existem, não tem a mínima condição de atendimento por falta de infraestrutura, de ordem profissional e física. Além disso, observou-se que as pessoas da comunidade não acreditam nas palavras do grupo de profissionais de saúde que atuam na área urbana e rural de Matões, prestadores de serviços à comunidade, por serem da própria região. Relata que quando outras pessoas fazem reuniões ou palestras, estes prestam mais atenção. Como disse uma moradora da região, “santo de casa não faz milagre”.

Os estudantes adquirem uma valiosa experiência de vida e uma visão mais apurada da realidade brasileira, ao mesmo tempo em que buscam, com a comunidade, soluções locais para os problemas identificados, contribuindo assim para o desenvolvimento sustentável.

Podemos observar na fala de um universitário participante do Programa em 1998:

“A importância do trabalho realizado em Matões foi às atividades realizadas em que todo município atingido todas as comunidades, a equipe não mediu esforços para fazer um trabalho sério e organizado com a supervisão do Professor Mario, muitas vezes a equipe dos universitários eram obrigados a andarem até pelo mato para atingir comunidades que era impossível andar carro por falta de estradas”.

A fala indica que houve um grande empenho na participação dos acadêmicos que não mediram esforços para superar as dificuldades, em prol de uma atividade coletiva em que todos se envolveram. Na seqüência do relato, ele acrescenta:

“As atividades em educação física foram realizada com as crianças em todas as comunidades de Matões, em muitas comunidades as crianças não conheciam as atividades, a animação das crianças eram tantas que às vezes as atividades entravam

na noite, como não havia energia elétrica eles ficavam brincando apenas na luz dos faróis do carro e com lampiões onde não ia carro”

O que mostra o empenho e a realização de todos nesta comunidade rural é o ânimo e motivação a todos os envolvidos no processo da leitura da realidade local, principalmente nas ações realizadas com crianças da comunidade.

Cristina de Cássia, acadêmica do Curso de Pedagogia do Campus de Guajará-Mirim- UNIR destaca a sua participação no programa como sendo:

“Foi gratificante, não só por ter ido ao Programa, mas por proporcionar-lhes novas experiências e mais ainda, pela troca de saberes. A carência daquela população em relação às Leis, principalmente no que se refere a LDB Lei 9394/96, que no ano de 1998 eles não tinham acesso ao seu conteúdo. A carência de informações as pessoas que trabalhavam na Educação era grande. Em relação à aceleração da aprendizagem, observou-se que o Estado do Maranhão foi o primeiro a colocar em prática tal Projeto. Tal iniciativa se deu em virtude do alto índice de distorção, porque no município de Matões tinha demais essa clientela. Observou também que os adultos ao participarem dos cursos tiveram mais interesses em voltar a estudar e dessa forma sentir-se cidadão”.

Pelo relato acima, observou-se que uma das preocupações com os trabalhos de reciclagem na área de Educação também foi o de criar os multiplicadores nas localidades e, desta forma incentivar os munícipes a darem continuidade as atividades desenvolvidas durante a sua permanência naquela localidade.

Em outro relatório de atividades, a acadêmica Dionéia, posicionou-se da seguinte maneira:

“... sugere para o próximo programa UniSol, um melhor entrosamento da equipe na própria Unir/RO, através de discussões sobre o que vai ser desenvolvido, e montar dentro do grupão, sub-grupos para trabalharem vários aspectos de públicos específicos, como por exemplo: crianças, jovens, mulheres, dentre outros”

(...) que o trabalho tem que ser programado objetivando propiciar um melhor atendimento às comunidades para que os acadêmicos tenham condições de realizarem as suas atividades e desenvolverem os seus projetos em grupos definidos, desta forma, o acadêmico vai para o trabalho de campo sabendo com quem trabalhará e quais atividade desenvolverá, para que haja condições de haver integração e interação das pessoas”.

Quanto a um trabalho de Psicologia junto a equipe do UniSol/Unir a acadêmica Dionéia:

“diz ser de grande importância, no que se refere a necessidade de referendar o aspecto emocional pelo qual passam as pessoas por se encontrarem numa outra realidade da qual vivência no seu dia-a-dia. (...) a necessidade de um trabalho de manutenção do grupo do UniSol para que suportem a carga emocional que são submetidos durante o período de permanência na comunidade”.

Os projetos desenvolvidos são de caráter educativo e têm por objetivo propiciar à população uma participação no seu processo de desenvolvimento, criar condições para a melhoria da qualidade de vida da comunidade, bem como o resgate da cidadania, além de proporcionar aos acadêmicos experiências direcionadas aos interesses da sociedade.

Na matéria do Jornal O Estadão do Norte (2001), o Reitor da Unir, Prof. Ene Glória afirma que

“O projeto Universidade Solidária é uma das atividades de extensão desenvolvida pela Unir, integrante do programa Comunidade Solidária”.O nosso trabalho não é assistencialista”
(...) um dos principais objetivos do programa, é a troca de conhecimentos e a formação de multiplicadores locais que possam continuar promovendo o desenvolvimento sustentável das comunidades, melhorando a qualidade de vida no interior do país. Uma das premissas do projeto é o intercâmbio dos Estados.
Ene Glória disse que a Universidade está conseguindo se aproximar cada vez mais da comunidade através de atividades como esta.”

Discorrendo sobre a necessidade da Universidade integrar-se às culturas regionais e locais, trabalhando a diversidade cultural com os universitários de forma prática, o reitor da UNIR afirma que *“A Unir está sintonizada com as necessidades locais e nacionais, com suas diversidades culturais, e tem atuado nelas, dando sua contribuição através de projetos que levam a transmissão de conhecimentos à população.”* (O Estadão do Norte, 2001).

Quanto às dificuldades encontradas durante a realização dos Trabalhos de Campo a equipe passa por vários momentos de dificuldades, dentre eles o de baixa estima e stress emocional, causados por permanecerem afastados de seus familiares durante um período longo, que os mesmo não estavam acostumados. Tal situação propicia momentos em que há necessidade de um trabalho de manutenção psicológica do grupo, e desta forma conseguem chegar até o final das atividades.

Observamos que na medida em que os acadêmicos vão conhecendo a realidade brasileira e vivenciando as desigualdades sociais existentes em nosso País *in loco* estamos lhes dando oportunidade de terem contato direto com os problemas enfrentados pela população mais pobre do país.

4 . Considerações Finais

O Programa Universidade Solidária beneficia a qualidade de vida de comunidades carentes, em iguais proporções, beneficia o ensino universitário, permitindo que os alunos envolvidos ganhem experiências concretas decorrentes do trabalho concreto e efetivo com base na ação cidadã. Sob essa ótica seguem algumas propostas para estimular a reflexão das entidades gestoras do programa.

Entendemos que a proposta atual de integração de Universidades regionais e locais provavelmente não é a mais adequada. O comprometimento com resultados e melhorias de entidades acadêmicas locais, sem dúvida, é muito maior do que o envolvimento de Universidades regionais. Pergunta-se, neste aspecto *“a quem cabe a continuidade das ações, estão tratando de seu próprio Estado?”*

Nessa linha propomos que as Universidades locais tenham atuação preponderante, ou seja, que suas equipes sejam, no mínimo, 75% da equipe total de trabalho, cabendo às Universidades regionais apenas a incumbência de oferecer soluções alternativas e a vantagem de conhecer realidades comunitárias até então por elas desconhecidas.

Em termos de custos e benefícios é realizada uma ajuda de custo é fundamental, ainda mais para os alunos e professores das Universidades visitantes. No entanto, ela não deve constituir um elemento motivador, o qual, associado às possibilidades de um mês a passeio, pode transformar a participação em uma experiência de lazer cidadão, em detrimento dos seus objetivos fundamentais.

Com a alteração da estrutura das equipes, dando ênfase nas Universidades locais, pode-se amenizar os gastos com passagens aéreas. A ajuda de custo por para a equipe tem que ser mantida para que se tenha as condições mínimas de manutenção das equipes nos locais de trabalho.

A seleção dos alunos participantes precisa ser mais bem organizada. Considerando que a sua participação, requer uma série de atributos, é razoável efetuar um sistema simplificado de seleção baseado em critérios objetivo, visando beneficiar os resultados pretendidos, inclusive estabilidade emocional. Esses critérios poderiam envolver um pequeno teste, onde os alunos interessados abordariam questões do tipo: o que o motiva a participar de uma missão, o que você espera encontrar na localidade a ser visitada, quais as contribuições que você acredita que pode oferecer às comunidades locais e assim por diante.

Os alunos pré-selecionados devem passar por um rápido processo de aculturação envolvendo as características culturais e sociais dominantes das localidades a serem visitadas. Por exemplo, chegar uma semana antes do evento, propriamente dito.

Esse procedimento, desenvolvido pelos professores da própria Universidade local, seria realizado também com os participantes das Universidades regionais. Através dele será possível amenizar o processo natural de aclimatação das equipes, ampliando o seu tempo de atuação útil.

Considerando a finalidade do programa, é razoável observar que serão mais ativos e desempenharão melhor sua função, os professores que detiverem uma visão ampla da missão, desvinculando-a de fatos específicos e pensando-a em globalmente. Nesta linha, para as finalidades a que se propõe o Programa Universidade Solidária, os mestres com formação mais globalizada nas áreas humanas, como antropólogos e sociólogos, são mais recomendáveis do que aqueles mais voltados para temáticas ou enfoques específicos.

Pode-se observar que a coordenação nacional do programa articula a rede de parcerias - Universidades, municípios, Forças Armadas, empresas públicas e privadas - e operacionaliza o programa. As Universidades selecionam e capacitam as equipes. As empresas disponibilizam os

recursos financeiros e as prefeituras facilitam a integração das equipes com a comunidade providenciando alojamento, transporte local e espaço físico para a realização das atividades.

Muitas vezes são designados e geralmente neste período de férias e época em que os mesmos freqüentam cursos regulares ou de aperfeiçoamento. Conseqüentemente coincidem com suas responsabilidades assumidas com o Programa UniSol.

O Programa UniSol é uma ótima oportunidade que os alunos têm para conhecer novas pessoas, novos costumes e muito importante para a construção do cidadão, mas é necessário que os mesmos trabalhem suas atividades que os benefícios virão.

Os projetos de atuação comunitária, gerados pelos acadêmicos, dentro da própria Universidade, dão aos estudantes condições para a aquisição do conhecimento adquirido durante a sua permanência na Universidade com idéias mais claras sobre qual o caminho a seguir dentro da profissão escolhida.

5. Referências Bibliográficas

ALMEIDA Gerson de. **Encontro Universidade Solidária em Debate**: SESC Vila Mariana (SP). 1999. Disponível no site: <http://usc.stcecia.br/solidaria/>.

ALUNOS da Unir retornam de Almadina após atividades da Universidade Solidária (O Estadão - RO, Cidade, 19/02) http://www.Universidadesolidaria.org.br/imprensa/clipping_19-02.htm

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. 2.ed Campinas: Papiros, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DOWBOR, Ladislau. **O que é Poder Local?** Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, São Paulo: 1995. Acessado em 24/03/2003 no site: http://ppbr.com/ld/poder_local.asp#O%20Poder%20local.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 4ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREI BETTO. **Movimentos Sociais: Desafios e Perspectivas**. Texto Apresentado no Encontro dos Engenheiros promovido pelo CREA, Porto Velho – Rondônia, 2002.

MARTINS, José de Souza. **Sobre o modo capitalista de pensar**. 4.ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

_____. **A Imigração e a crise do Brasil agrário**. São Paulo: Pioneira, 1973.

_____. **Os camponeses e a política no Brasil**: As lutas sociais no campo e seu lugar o processo político. 4ª edição, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1990.

_____. **O cativo da Terra**. 3ª edição, São Paulo:HUCITEC, 1986.

VENERE, Mário Roberto. **Relatório final do Programa Universidade solidária – Matões- MA (1998)**. Porto Velho: UNIR, 1998. (mimeo).

SMITH, T. Lynn. **Organização rural: problemas e soluções**. Livraria Pioneira Editora. USP: São Paulo. 1971.

O MÉTODO DA DESCOBERTA NA ESCOLA NOVA: UM ESTUDO A PARTIR DA TÉCNICA “DECOLAR” NO ENSINO SUPERIOR*

Ângela Ilcelina Holanda Nery¹⁵

Vânia Paza Andrade¹⁶

Luiz Carlos Silva de Carvalho¹⁷

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar a aplicação da técnica “Decolar”, com base na teoria pedagógica da Escola Nova, que propõe cinco passos didáticos, tendo a atividade como ponto de partida. A pesquisa bibliográfica que auxiliou na elaboração do Texto Roteiro Didático, também contribuiu e norteou a experimentação através da técnica, e forneceu os subsídios necessários para confirmar a sua aplicação no processo ensino-aprendizagem com os discentes universitários para a construção do conhecimento, através do método da experimentação.

PALAVRAS-CHAVES: Escola Nova; Educação; Técnica de Ensino; Experimentação.

ABSTRACT: This article has for objective to analyze the application of the technique "to Take off", with base in the pedagogic theory of the New School, that it proposes five didactic steps, tends the activity as starting point. The bibliographical research that it aided in the elaboration of the Text Didactic Route, it also contributed and it orientated the experimentation through the technique, and it supplied the necessary subsidies to confirm your application in the process teaching-learning with the academical discentes for the construction of the knowledge, through the method of the experimentation.

KEYWORD: New school; Education; Technique of Teaching; Experimentation.

“A moral está jungida às realidades da vida, não a ideais, fins e obrigações independentes das realidades concretas. Os fatos dos quais ela depende, que são seus

* Artigo elaborado como trabalho de conclusão de curso à Pós-Graduação “*Latu-Sensu*”, Especialização em Metodologia do Ensino Superior, oferecido pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR e Fundação Rio Madeira – RIOMAR, fevereiro de 2003, sob a orientação do Prof. Ms. Clarides Henrich de Barba.

¹⁵ Bacharela em Ciências Contábeis pela FARO, desde 2000.

¹⁶ Bacharela em Ciências Contábeis pela FARO, desde 2000.

¹⁷ Bacharel em Ciências Econômicas pela UNIR, desde 1997.

alicerces, procedem das ligações ativas e recíprocas entre indivíduos, são conseqüências das suas atividades entrelaçadas com a vida dos desejos, crenças, dos julgamentos, das satisfações e dos descontentamentos. Neste sentido a conduta e, conseqüentemente, a moral são sociais (...)" (John Dewey).

Introdução

O processo de educação sempre foi ao longo da história, objeto constante de estudo pelos mais diversos pensadores, filósofos e, na essência, por educadores. A evolução científica está sempre dando uma resposta às mudanças estruturais da sociedade, decorrentes dos anseios e das lutas de classe e de ideologias, quebrando paradigmas e acenando para um novo rumo. Assim, caminha a educação quando, a partir de novas propostas metodológicas e novos modelos técnicos, demonstram que o processo ensino-aprendizagem é mais curto, eficaz e duradouro, se experimentada, aplicada e vivida. Em Dewey e Anísio Teixeira, iremos transpor, mais uma vez, através de uma técnica, os espaços distantes da teoria e do método em relação à prática, afirmando que na educação tudo ainda é infinito.

O processo da construção do conhecimento na escola nova

2.1 – Um Novo Conceito

O movimento educacional renovador, que desde então ficou conhecido como “Escola Nova”, tem sido descrito como um conjunto de idéias conduzidas pelo espírito da modernidade. A origem dos ideais de modernização da sociedade brasileira pode ser localizada no final do século XIX, quando o país foi tomado pela perplexidade de ter que encontrar novos rumos a seguir. Naquela época o Brasil enfrentou fortes mudanças institucionais, como o término do escravismo, a difusão do trabalho livre e a instalação do regime republicano. Sob o impacto destas mudanças, ocasionadas pela reorganização ocorrida no âmbito da produção material, tornou-se urgente remodelar o panorama social, tarefa a que se dedicaram os homens de ciência, que assumiram a missão de planejar o destino do país. A necessidade de encontrar a “identidade nacional” desencadeou, nos anos 1920, uma intensa discussão que envolveu médicos, engenheiros, literatos e educadores, todos em busca da redefinição cultural do homem brasileiro (Herschmann & Pereira, 1994).

As críticas à pedagogia tradicional conceberam uma nova forma de pensar a educação denominada de “nova” onde a marginalidade deixa de ser vista sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado não é um ignorante, mas o rejeitado, surgindo então o termo “anormais” a partir das experiências levadas com crianças que tinham

problemas de aprendizagem e distúrbios mentais, denominadas também de “deficientes”, através de testes de inteligência, e personalidade constata as deficiências neurofisiológicas. A descoberta é que os homens são essencialmente diferentes e cada indivíduo é único, portanto a marginalidade não pode ser explicada somente pela diferenças étnicas, mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo.

A Educação será um fator de equalização social, da correção da marginalidade na medida em que ela contribui para a constituição de uma sociedade cujos membros não importam as diferenças, se respeitam mutuamente. Para Saviani, (1997:20-1)

“Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conceitos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para espontaneidade; do diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender”.

Na prática, para funcionar, em lugar de classes com muitos alunos, os professores teriam que ter classes pequenas para que pudessem dar a orientação eficaz ao aluno. Ele agiria como estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos alunos. Um conceito essencial aparece em Dewey. Para ele, as escolas deveriam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades.

Contudo as novas idéias pedagógicas não conseguiram atingir a todos, isso porque além de outras razões, a implantação implicaria custos mais elevados, somente algumas escolas conseguiram equipar seus estabelecimentos, também não houve diminuição da marginalidade, pois *“em contrapartida, a Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites”*. (Saviani, 1997, p. 22).

Esta idéia favorecia aos que realmente poderiam alcançar a Escola privada ou até mesmo algumas Escolas públicas em que praticamente a elite alcançava as vagas para que seus filhos pudessem estudar. No entanto, o ideário tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores, gerando conseqüências nas amplas redes oficiais organizadas na forma tradicional.

Esta tendência do pensamento educacional renovador brasileiro, já presente nos anos de 1920, foi sendo firmada ao longo das décadas seguintes, tendo se tornada praticamente hegemônica no decorrer dos anos de 1960 e 1970, quando se deu o auge da “era tecnicista” da educação brasileira. A história do desenvolvimento das idéias pedagógicas entre 1930 e 1960 revela esta face da Escola Nova brasileira identificada com a subordinação do indivíduo às ordenações do social. Mas esta mesma história pode revelar outros aspectos também, pois ao que

parece os modernos ideais de renovação educacional sempre estiveram marcados por uma forte duplicidade. Lourenço Filho (1994, p. 23) caracterizou esta duplicidade como “a *antinomia fundamental do pensamento pedagógico de todos os tempos*”, uma cisão entre a meta de expandir as potencialidades do indivíduo e o princípio de subordiná-lo aos ditames políticos e morais de seu grupo. Ao trazer para o campo da educação escolar os recursos técnicos empregados na organização do espaço fabril e, mais amplamente, ao transpor para este mesmo campo a mentalidade racionalizadora, a educação renovada brasileira inclinou-se para um dos pólos que constituem a antinomia do pensamento pedagógico: o pólo em que o indivíduo fica submetido ao grupo, em que a individualidade nada mais representa do que a adaptação cega às noções como “progresso”, “desenvolvimento” e “modernização do país”.

2.2 – O Processo da Educação na Escola Nova

Inicialmente, iremos abordar o filósofo John Dewey e depois Anísio Teixeira no Brasil dentro do contexto educacional.

O filósofo John Dewey (1859-1952), tornou-se um dos maiores pedagogos americanos, contribuindo intensamente para a divulgação dos princípios do que se chamou de *Escola Nova*. Entre outras, escreveu, “*Meu credo Pedagógico*”, “*A escola e a Criança*”, “*Democracia e Educação*”. Estudou nas Universidades de Vermont e Johns Hopkins, recebeu nessa última, em 1884, o grau de doutor em filosofia. Ensinou na Universidade de Chicago, aonde veio a ser chefe do Departamento de Filosofia, Psicologia e Pedagogia, e onde, por sugestão sua, se agruparam essas três disciplinas em um só departamento. Ainda em Chicago fundou uma escola experimental, na qual foram aplicadas algumas das suas mais importantes idéias: a da relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria com a prática. Em 1904 assumiu a direção do Departamento de Filosofia da Universidade de Colúmbia, em *New York*, na qual permaneceu até retirar-se do Ensino. A partir da primeira guerra mundial interessou-se pelos problemas políticos e sociais. Deu cursos de filosofia e educação na universidade de Pequim em 1919 e em 1931; elaborou um projeto de reforma educacional para a Turquia, em 1924; visitou o México, o Japão e a U.R.S.S., estudando os problemas da educação nesses países. Dewey não aceita a educação pela instrução proposta por Herbart, propondo a educação pela ação; critica severamente a educação tradicional, principalmente no que se refere a ênfase dada ao intelectualismo e a memorização. Para Dewey, o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está dirigido para a experiência. As idéias são hipóteses de ação e são verdadeiras quando funcionam como orientadoras dessa ação.

A educação tem como finalidade propiciar à criança condições para que resolva por si própria os seus problemas, e não as tradicionais idéias de formar a criança de acordo com modelos

prévios, ou mesmo orientá-la para um porvir. Tendo o conceito de experiência como fator central de seus pressupostos, *chega à conclusão de que a Escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida*. Assim, para ele, vida-experiência e aprendizagem estão unidas, de tal forma que a função da escola encontra-se em possibilitar uma reconstrução permanente feita pela criança da experiência.

A *educação progressiva* está no crescimento constante da vida, na medida em que o conteúdo da experiência vai sendo aumentado, assim como o controle que podemos exercer sobre ela. É importante que o educador descubra os verdadeiros interesses da criança, para apoiar-se nesses interesses, pois para ele, esforço e disciplina, são produtos do interesse e somente com base nesses interesses a experiência adquiriria um verdadeiro valor educativo. Atribui grande valor às atividades manuais, pois apresentam situações problemas concretas para serem resolvidas, considerando ainda, que o trabalho desenvolve o espírito de comunidade, e a divisão das tarefas entre os participantes, estimula a cooperação e a conseqüente criação de um espírito social. Dewey concebe que o espírito de iniciativa e independência levam à autonomia e ao autogoverno, que são virtudes de uma sociedade realmente democrática, em oposição ao ensino tradicional que valoriza a obediência.

A Educação, para ele, é uma necessidade social, os indivíduos precisam ser educados para que se assegure a continuidade social, transmitindo suas crenças, idéias e conhecimentos. Ele não defende o ensino profissionalizante, mas vê a Escola voltada aos reais interesses dos alunos, valorizando sua curiosidade natural. De acordo com os ideais da democracia, Dewey, vê na escola o instrumento ideal para estender a todos os indivíduos os seus benefícios, tendo a educação uma função democratizadora de igualar as oportunidades.

Advém dessa concepção o "otimismo pedagógico" da *Escola Nova*, tão criticada pelos teóricos das correntes crítico-reprodutivistas.

Para Dewey, o processo de ensino-aprendizagem estaria baseado em: a) Uma compreensão de que o saber é constituído por conhecimentos e vivências que se entrelaçam de forma dinâmica, distante da previsibilidade das idéias anteriores; b) Alunos e professor detentores de experiências próprias, que são aproveitadas no processo. O professor possui uma visão sintética dos conteúdos, os alunos uma visão sincrética, o que torna a experiência um ponto central na formação do conhecimento, mais do que os conteúdos formais; c) Uma aprendizagem essencialmente coletiva, assim como é coletiva a produção do conhecimento.

No Brasil, o nome de Anísio Teixeira está vinculado ao campo da Filosofia da Educação no Brasil. Embora tenha atuado, quase sempre como administrador público de diferentes setores da educação brasileira, de sua obra pode ser extraído uma concepção de educação, de homem, de sociedade e de conhecimento geradores de uma filosofia da educação que marcou o campo educacional entre os anos 20 e 60. Ao ler Dewey e conhecer as teses do pragmatismo norte-

americano, Anísio foi absorvido pelas idéias de democracia e de ciência, as quais apontavam a educação como o canal capaz de gerar as transformações necessárias para um Brasil que buscava se modernizar.

Para Anísio, a Escola é local propício para a construção desta consciência social. Nela o indivíduo adquire valores; nela há condições para formar o ser social. A Escola visa formar o homem para o modo de vida democrático, e toda ela deve procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é somente necessidades e impotências; que só existe em função dos outros e por causa dos outros; que a sua ação é sempre uma trans-ação com as coisas e pessoas e que saber é um conjunto de conceitos e operações destinados a atender àquelas necessidades, pela manipulação acertada e adequada das coisas e pela cooperação com os outros no trabalho que, hoje é sempre de grupo, cada um dependendo de todos e todos dependendo de cada um. A Escola deve ser agente da contínua transformação e reconstrução social, colaboradora da constante reflexão e revisão social frente à dinâmica e mobilidade de uma sociedade democrática.

3. O método e os processos de ensino da escola nova

Dewey propõe cinco passos didáticos na Escola Nova, tendo a *atividade* como ponto de partida do método. Inicialmente, o aluno escolhe espontaneamente os *temas* de seu interesse buscando compreendê-los através de pesquisas. Como segundo passo, as *dificuldades* que surgirem deverão ser *resolvidas* para o seguimento da atividade. Depois, vemos o professor e o aluno que devem *coletar dados* de todo tipo que possam ajudar a superar as dificuldades encontradas. Em quarto lugar, o arrolamento dos dados auxilia os alunos na *construção de hipóteses*, visando a solução dos problemas. E finalmente, a validação das hipóteses é verificada através de *experimentação*.

A Escola Nova dá ênfase à necessidade de um bom relacionamento afetivo em sala de aula, tanto entre professor e aluno quanto entre os alunos, proporcionando nestes, segurança e confiança na sua capacidade de pensar criativamente.

Na concepção da Escola Nova, é importante a cooperação e a compreensão. Assim, os trabalhos em grupo não são desprezados, pois são importantes para a socialização das experiências.

O método que se aplica a este processo é o indutivo, partindo de casos particulares, chega a um princípio mais amplo e favorece o aprendizado pelo descobrimento através de uma participação ativa, se forem oferecidos ao aluno exercícios para que ele encontre por si mesmo a solução. Há um incentivo pela pesquisa e experimentação. O educando deve ser colocado em uma situação de aprendizagem em que exercite o aprender fazendo, pois

“Na concepção escolanovista, o conhecimento é um instrumento para dirigir a experiência, para resolver as novas situações que a dinâmica da vida apresenta. O saber só tem significado quando é instrumento de algo que fizemos com ele, e deve ser conquistado através da experiência”.(Rays, 1990:99)

É um método dinâmico e modifica-se de acordo com o interesse do aluno, baseado na experimentação e utilização de técnicas pedagógicas que visam criar condições para o desenvolvimento das habilidades do aluno. Ou seja, só se aprende na experiência da experiência e para a experiência.

Etapas do Método da Descoberta

Algumas etapas devem ser seguidas pelos professores no que se refere a situações que visem desenvolver nos alunos a habilidade de aprender a descobrir:

1. A estrutura do conteúdo a ser ensinado: Delimitar e identificar a estrutura da matéria a ser ensinada. Se o aluno captar a estrutura fundamental de certa matéria, ele estará mais apto a correlacionar ou não uma idéia a uma situação nova.

2. Identificar os pré-requisitos necessários aos alunos: Precisar que informações, conceitos, princípios, habilidades de pensamento, serão necessários aos alunos para que estes atinjam os objetivos propostos satisfatoriamente. Nesta fase é indispensável que o professor tenha determinados princípios para solucionar os problemas e tenha certeza de que os alunos os conheçam.

3. Definir técnicas de ensino: definir as técnicas mais adequadas para alcançar os objetivos da aprendizagem que podem ser, exercícios individuais, em grupo, jogos, simulações etc., já que uma única técnica tende a cansar os alunos e reduzir o nível de motivação dos mesmos.

4. Definir critérios e procedimentos de avaliação: verificar se os alunos conseguiram captar as idéias essenciais, que constituam o objetivo do ensino; a capacidade de transferência manifestada pelos alunos; auto-avaliação para o aluno refazer o caminho percorrido, percebendo erros e acertos e alternativas que poderiam ter sido utilizadas, para tanto, o processo de avaliação deverá ser constante.

4. Caracterizando a técnica decolar

A técnica, segundo a sua definição no dicionário¹⁸, é a “*maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo*”.

¹⁸ Novo Aurélio Século XXI, p. 1935.

Para a experimentar em sala de aula a teoria do escolanovismo, utilizou-se uma técnica sugerida pelo professor-orientador que a chamaremos de **Decolar**¹⁹ haja vista que o termo sugere o começo de sobressair-se, subir ou ascender ao conhecimento.

A técnica Decolar tem grandes semelhanças com o Grupo de Verbalização e Grupo de Observação, ou simplesmente **GVGO**²⁰.

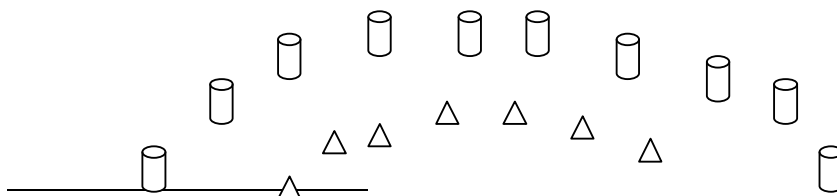
A GVGO consiste na discussão aprofundada de um tema, por dois grupos de alunos, formando dois grandes círculos, sendo um interno e outro externo, visando ao desenvolvimento da capacidade de argumentação e análise crítica. O círculo interno, denominado grupo de verbalização (GV), cabe estudar e discutir um tema ou uma situação problema. O círculo externo forma o grupo de observação (GO) que deve acompanhar o grupo de verbalização com a finalidade de avaliá-lo criticamente.

Ao término do tempo previsto para a discussão no GV, inicia-se a análise crítica pelo GO. Este grupo apresenta, então, seus comentários a toda a turma, destacando: o tratamento dado à questão (o objeto de discussão esteve sempre em foco), a fluência da argumentação, a propriedade e profundidade da discussão e conclusões, as atitudes dos componentes do grupo observado (participação, cooperação e interesse).

Em outro momento, dá-se a inversão dos papéis dos grupos: os integrantes do GO assumem o círculo interno GV e vice-versa. Assim, retorna-se ao primeiro momento da técnica, a partir de um novo tema de discussão.

Essa dinâmica possibilita a todos os alunos, vivenciarem os papéis de observador e observado. Com a troca de papéis, todos têm a oportunidade de exercitar sua capacidade de argumentação e análise crítica, objetivos desta técnica.

Quando ao método de avaliação, a dinâmica desta técnica comporta em si mesma um processo avaliativo. No curso de seu desenvolvimento, o grupo de observação desempenhará este papel. A função do GO é, precisamente, avaliar criticamente o encaminhamento dos trabalhos no GV.



¹⁹ Podemos, ainda, caracterizar a técnica Decolar, como aquele percurso ou caminho pelo qual o discente juntamente com o docente, a exemplo de uma aeronave, se prepara para partir de um ponto fixo para outro e, depois de vencida essa etapa, outra vez parte para uma nova direção. Todo esse processo exige preparo de uma equipe que com muito zelo, cuida e indica que tudo está sob controle e segurança. Essa analogia é que nos leva a caracterizar a Técnica Decolar, ou seja, o discente busca o conhecimento de um ponto para outro (são as metas e objetivos), segue com segurança (o docente lhe orienta e dá-lhe segurança); o ponto de chegada (que é a conclusão de uma pesquisa, a conclusão de uma monografia ou artigo) deve ser reavaliado para iniciar uma nova etapa na busca de novo conhecimento...

²⁰ Apostila do Curso de Pós-Graduação "Lato Sensu", Especialização em Metodologia do Ensino Superior, da Disciplina Técnicas de Ensino, Professor Pe. Zenildo Gomes da Silva, 2001.

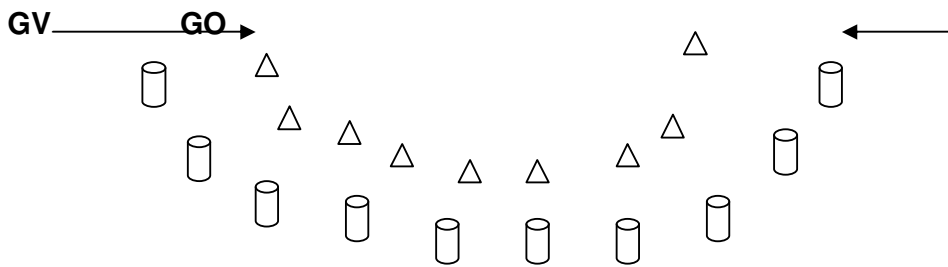


Figura 1: Formação do GVGO.

Ao instrutor e/ou facilitador caberá o acompanhamento da análise realizada pelo GO, verificando sua atuação quanto à contribuição da crítica para o alcance dos objetivos do trabalho e o crescimento das relações interpessoais.

A técnica Decolar, por sua vez, também se utiliza desses parâmetros, porém, com duas diferenças: a) ao invés de formar apenas dois grupos, amplia a quantidade de grupos e forma vários pequenos grupos denominados Grupo de Apresentação²¹ e Grupo de Observação e Avaliação²², de tal forma que a quantidade desses grupos será sempre em duplas, isto é, todos terão a oportunidade de ser apresentador e em outro momento ser observador e avaliador; b) no GVGO o grupo GV é observado e avaliado, no seu próprio lugar, pelo GO, enquanto na Decolar, o grupo de apresentação se desloca para frente do grupão para se apresentar, entretanto, será avaliado apenas pelo grupo de observação e avaliação.

Conforme demonstrado na figura. 2, por exemplo, o grupo 1 será observado e avaliado pelo grupo 3; noutro momento, o grupo 1 que era apresentador, passa para a condição de observador e avaliador do grupo 5 e, por outro lado, o grupo 3 deixa a condição de observador e avaliador e passa a ser apresentador, sendo observado e avaliado pelo grupo 4, e assim por diante. É importante deixar claro que a única condição para ser grupo de observação e avaliação é não cruzar essa metodologia entre os grupos, isto é, grupo 1 e 3, por exemplo, inverter entre si a apresentação e a observação/avaliação.

Os critérios de apresentação e avaliação da técnica Decolar são os mesmos do GVGO, e, sendo assim considerados, seria o GVGO totalmente recortado e transformado em pequenos grupos.

²¹ Grupo que construiu o seu conhecimento e entendimento do conteúdo do programa disciplinar, a partir do estudo e discussão em grupo, e que expõe esse conhecimento para todos os alunos da sala de aula.

²² Grupo que tem importante tarefa, pois por orientação do professor titular da disciplina, a experiência vivenciada em sala, será objeto de avaliação parcial, com critérios que terão como principais parâmetros: o tratamento dado à questão (o objeto de discussão esteve sempre em foco), a fluência da argumentação, a propriedade e profundidade da discussão e conclusões, as atitudes dos componentes do grupo observado (participação, cooperação e interesse). Ao docente será entregue a ficha de avaliação contendo a relação de todos os alunos por grupo.

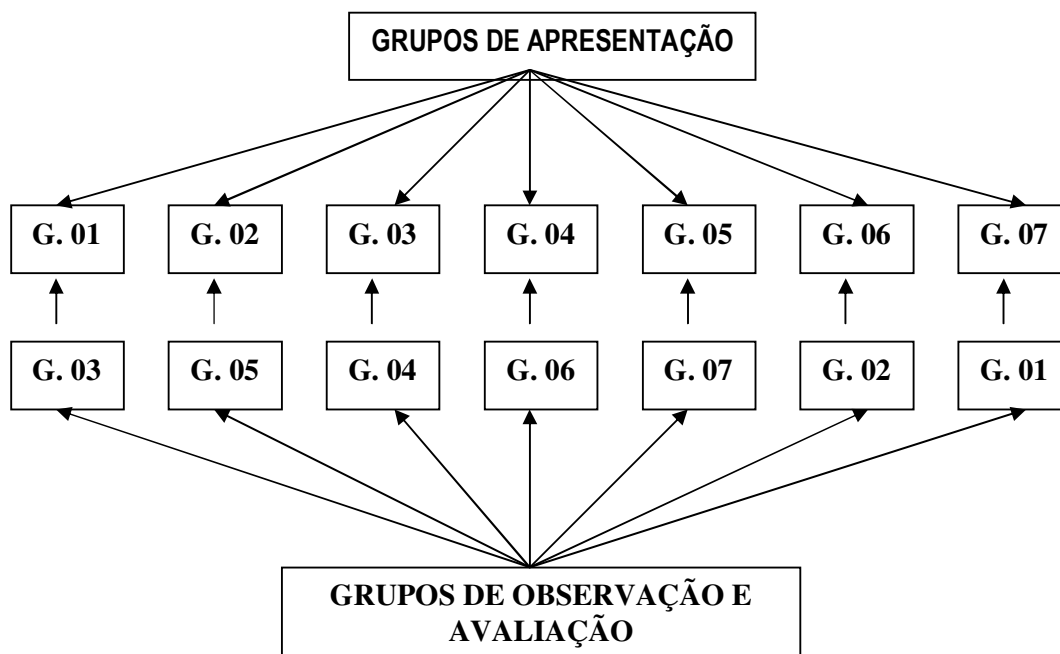


Figura 2: Exemplificação da Técnica aos Grupos de Apresentação; de Observação e Avaliação.

Por recomendação do professor titular, a experiência será objeto de avaliação parcial da disciplina. Por isso, o modelo de ficha abaixo – figura 3 - norteará o processo de avaliação que ao término todas serão entregues ao docente para os seus procedimentos.

FICHA DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO EM EQUIPE							
Grupos/Projetos: 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ 6. _____ 7. _____							
ITENS A SEREM OBSERVADOS	1	2	3	4	5	6	7
1. Conteúdo							
2. Participação, motivação e interesse							
3. Didática da apresentação							
4. Nota Geral do Grupo							

Figura 3: Modelo da Ficha de Avaliação dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

Os critérios do processo de avaliação estarão balizados em: 1) Cada equipe deve receber um conceito para cada item; os conceitos serão graduados de zero a dez; 2) O conceito deverá ser dado por unanimidade: discute-se o comportamento do grupo apresentador até obter unanimidade de opiniões; 3) O conceito do grupo será a soma de todos os pontos do mesmo dividida por 6.

5. A aplicação da técnica “decolar” em sala de aula: uma análise

A aplicação e experimentação da técnica Decolar ocorreram com os discentes do PROHACAP-SINTERO, do Curso de Geografia, turma “C”, 3º período, oferecido pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, na disciplina Metodologia Científica, com o tema “Estruturação do Projeto de Pesquisa Científica”. Esse programa de formação é intensivo nos meses de janeiro, fevereiro e julho, fato que exige muito do seu público-alvo²³, especialmente a motivação, interesse e disposição para participar de oito horas diárias de aula. Esta disciplina de Metodologia Científica, por exemplo, foi iniciada no dia 20 e concluída em 24/01/03.

Embora nenhum dos três integrantes do grupo facilitador²⁴ seja graduado em Geografia, a disciplina de Metodologia Científica integra a grade curricular da graduação e da pós-graduação, caracterizando-se no caminho da Pesquisa Científica.

Para aplicar a técnica Decolar, tomou-se como orientação metodológica os passos do Método Experimental. Antes da experimentação propriamente dita, foi necessário que houvesse duas situações: a) a preparação da aula; e b) o período de aproximação, orientação e observação da turma.

No período de preparação da aula tomou-se como parâmetro o Programa de Disciplina de Metodologia Científica e, seguindo orientação do docente titular, foi trabalhado o conteúdo 1.3 – Projeto de Pesquisa, constante da apostila do Professor. A partir daí, foi elaborado o Texto Roteiro Didático enfatizando o conteúdo programático da disciplina a ser trabalhado, a parte teórica do Método Experimental e da técnica Decolar, e também como seria sua aplicação visando o aprendizado e a sua conseqüente avaliação.

O segundo momento foi marcado por duas visitas à turma onde a atuação como docente iria ocorrer. No primeiro contato (21/01/03) houve a apresentação ao grupo de alunos pelo professor da disciplina, seguida da apresentação individual dos facilitadores. A turma composta de 47 alunos recebeu o grupo experimentador com simpatia e demonstrou a princípio interesse em participar da atividade proposta.

²³ Professores com formação em nível de 2º grau, com habilitação em Magistério, que atuam em sala de aula. Por força da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, devem graduar-se em Licenciatura Plena para, assim, poder continuar exercendo a profissão e garantir o vínculo empregatício.

²⁴ Alunos concluintes da Pós-graduação, experimentadores da teoria/método/técnica, graduados em Ciências Contábeis e Ciências Econômicas.

Após as apresentações, a turma foi informada como seria a aula e qual o seu objetivo principal. Formaram-se sete grupos, sendo cada um composto por seis a oito alunos, seguindo a proposta da técnica. Em seguida, foram distribuídos sete projetos de pesquisas prontos²⁵, com temas interdisciplinares; estes projetos seriam o canal da busca pelo conhecimento e aprendizagem, pois tomando-se por base o conteúdo disciplinar disponível na apostila, cada grupo iria “cruzar” a teoria estudada em relação ao projeto preparado, a fim de atingir o nível de conhecimento e aprendizagem quanto a estruturação de um projeto de pesquisa. O parâmetro avaliativo de cada grupo, seria a sua apresentação frente à turma e esta, representada por um grupo, faria a avaliação formal do grupo apresentador.

Assim, formados os grupos e distribuídos os projetos, foi recomendado uma leitura prévia²⁶ dos mesmos, os quais contemplavam os seguintes temas de projetos de pesquisa: Grupo 01: *“Influência do Lixo no Meio Ambiente em Rolim de Moura”*; Grupo 02: *“O Contexto da Gravidez e do Parto de Adolescentes Atendidas na Rede Pública em Porto Velho”*; Grupo 03: *“Inter-relação da Comunidade do Bairro Triângulo em Porto Velho com o Poder Público e Privado Frente ao Projeto Cai N’água”*; Grupo 04: *“Aspectos Médicos e Psicossociais em Pacientes com Insuficiência Renal Crônica na Clínica Renal de Rondônia (CLIMERON)”*; Grupo 05: *“O Viver e o Morrer do Idoso em Porto Velho”*; Grupo 06: *“Poluição das Águas do Igarapé Periquitos Proveniente do Lixo Urbano”*; e Grupo 07: *“Diagnóstico Sócio-econômico do Município de Rolim de Moura”*. Passados esses procedimentos, de imediato, alguns alunos reagiram, reclamando que o tempo era muito curto para toda essa atividade e que eram inúmeras atividades para um curto espaço de tempo, porém, com a intervenção do professor titular, foram tranqüilizados de que teriam o tempo suficiente para colocarem em prática o que havia sido passado na aula, e que o importante seria a identificação das etapas do processo; não seria necessário, no momento, nenhuma pesquisa bibliográfica mas apenas a análise de um trabalho já pronto.

A segunda visita aos discentes (22/01/03) não estava prevista no planejamento, entretanto, ocorreu por solicitação e orientação do professor titular da disciplina. Com os grupos já reunidos, e num tempo disponível de duas horas (120 minutos), houve um reforço explicativo das etapas do processo e também foram esclarecidas dúvidas no que se refere ao conteúdo apresentado. Os grupos se pronunciaram quanto ao assunto, falaram de suas dificuldades e expectativas quanto à elaboração de um projeto de pesquisa. Alguns comentaram que não faziam idéia de como iniciar um processo dessa natureza, embora já tivessem ouvido falar a respeito. Demonstraram bastante interesse, mesmo em condições desfavoráveis como a lotação pequena sala de aula, o espaço físico para movimentação ser mínimo, curto tempo para estudo. Tudo isso contribuiu como um

²⁵ Projetos elaborados por alunos da UNIR, caracterizados especialmente por temas interdisciplinares.

²⁶ A leitura prévia compreendia o período do dia 21 (quarta-feira) até o dia da apresentação que seria em 23/01/03 (quinta-feira).

desafio a ser superado, principalmente em se tratando da turma PROHACAP, onde é possível ter a oportunidade de presenciar um esforço conjunto das equipes com vistas a se apresentar da melhor forma, consultando e solicitando previamente idéias, comprovando, assim, o interesse primordial para a superação frente aos fatores desfavoráveis.

A realização da experiência, de fato, ocorreu no dia 23 de janeiro de 2003, no horário das 8 às 12h, de acordo com as regras já citadas.

Os trabalhos foram iniciados de acordo com o esquema da figura 2 (p.10), onde o grupo 01 se apresentou e foi avaliado pelo grupo 03; depois o grupo 02 se apresentou sendo avaliado pelo 05; seguiu a apresentação pelo grupo 03, avaliado pelo 04; o grupo 04 se apresentou e foi avaliado pelo 06; continuou a apresentação pelo grupo 05 e posteriormente avaliada pelo 07; o 06 se apresentou sendo avaliado pelo 02; finalmente o grupo 07 se apresentou e foi avaliado pelo 01.

O tempo total de 30 minutos disponível foi distribuído da seguinte forma: 20 minutos destinados para a exposição de cada grupo, 05 minutos para o grupo avaliador e mais 05 minutos para os demais caso quisessem fazer algum comentário e contribuir para o enriquecimento da apresentação, além da colaboração do professor da disciplina com suas considerações finais.

No início dos trabalhos, observou-se, no primeiro momento, que a turma apresentava uma certa apreensão e expectativa para a apresentação dos trabalhos. Como acontece em qualquer grupo, alguns membros dos grupos se prepararam bem mais que outros quanto ao assunto.

Então, era apresentado o tema do projeto, a sua estrutura e apontado o que foi considerado como deficiência e, mesmo estando dentro das recomendações técnicas e metodológicas, alguns grupos ofereceram sugestões de como poderiam ser melhorados. Eles conseguiram estudar a parte metodológica, fazer comentários sobre as etapas e explicar o seu entendimento com referência a cada uma das partes estruturais do projeto.

Como em todos os trabalhos, esse não fugiu à regra, pois quando a explicação do assunto ficava um tanto enfadonho, a turma começava a dispersar um pouco a sua atenção, porém, logo sendo motivados, retomavam a atenção. Na seqüência de apresentação de temas interessantes, os alunos apresentadores se empolgavam e algumas vezes falaram de suas experiências pessoais ou de fatos reais que conheciam ligados ao tema. Assim, a turma voltava a participar e, por vezes, até faziam comentários com vistas ao enriquecimento da discussão.

Ao término da apresentação, o grupo que estava avaliando procedia aos seus comentários e complementava, quando necessário, para enriquecimento da aula. Nessa ocasião, o professor da disciplina sempre concluía com suas observações finais.

A maioria dos temas foi bastante envolvente, a turma estava atenta o tempo todo e sempre nas oportunidades participava com seus comentários.



Figura 4: Foto ilustrativa - momento em que o Grupo Apresentador deixa seu lugar, abaixo à esquerda, e vai se apresentar à frente do grupão; acima, à direita, estão os facilitadores; e ao centro, observa-se os alunos atentos à exposição dos trabalhos.

Concluída a experimentação, observou-se que os alunos entenderam o conteúdo abordado. Os fatores avaliadores que indicam esta afirmação foram as apresentações sempre críticas dos grupos, que apontavam a deficiência seguida de uma proposta técnica-metodológica para cada caso.

Também os aspectos conclusivos espontâneos de vários alunos que após o término das atividades, fizeram questão de salientar a situação que estavam antes da atividade em sala e como viam agora o conteúdo disciplinar da Metodologia Científica, ou seja, através do estudo da parte teórica disponível na apostila e a partir da experiência orientada pelo professor titular da disciplina, com reuniões, explicações e sugestões, conseguiram ter uma outra visão, fazendo a comparação do antes e do depois da atividade. Antes estavam bastante apreensivos quanto à possível complexidade da disciplina e do conteúdo a ser estudado, porém após a realização da nossa experiência em sala, já se sentiam capazes de iniciar a elaboração de um projeto de pesquisa. Um caso particular de uma aluna chamou a atenção dos facilitadores; disse que já havia feito um projeto de pesquisa, entretanto, a partir desse novo aprendizado e conhecimento, deverá melhorá-lo muito mais, principalmente com base nas técnicas metodológicas recomendadas.

Ao final, os alunos mostraram-se agradecidos ao professor titular por ter trazido uma experiência nova para sala de aula, melhorando o ambiente e diminuindo o temor que existia por parte de alguns, que não estavam seguros de que seriam capazes de realizar tal feito.

6. Considerações finais

Experimentar foi a ação mais praticada e desafiadora por ocasião da aplicação da Técnica Decolar, que é o propósito do Método da Descoberta. Através dessa técnica, partiu-se do método indutivo e chegou-se à conclusão, a partir da análise de dados, que a sua utilização possibilita um excelente resultado aos discentes universitários, podendo até ser aplicada nas disciplinas de Metodologia Científica para Projetos de Pesquisas e, sendo mais ousados, até nos Cursos de Pós-Graduação nestas disciplinas.

Esta afirmação está solidificada na dialética (tese, antítese e síntese) experimentada em sala de aula de tal forma que, baseado na experimentação e utilização de técnicas pedagógicas que visam criar condições para a descoberta e o desenvolvimento das habilidades do aluno, só se aprende na experiência da experiência e para a experiência. Pedro Demo²⁷ conclui que “a descoberta precisa ser percebida não como um fim em si mesmo, mas como um processo sem fim e que, por isso, desperta a curiosidade para aprender”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artigo Científico: “**Método da Descoberta: Uma Técnica a ser Conhecida**”, apostila do Curso de Pós-Graduação “*Lato Sensu*”, Especialização em Metodologia do Ensino Superior, Disciplina Metodologia da Produção Acadêmica e Científica, ministrada pelo Professor Ms. Antonio Carlos Maciel, 2002.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de & LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 2ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: Dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989 – (Coleção educação contemporânea. Série memórias da educação).

PILETTI, Claudino. **Filosofia da Educação**. 2ª ed., São Paulo, SP: Ática, 1991.

RONCA, Antonio Carlos Caruso & ESCOBAR, Virgínia Ferreira. **Técnicas Pedagógicas: domesticação ou desafio à participação?** 5ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 2ª edição, Rio de Janeiro: DP&A editora, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 26ª ed., São Paulo: Editora Autores Associados, 1992.

²⁷ Artigo: Escolas do Futuro Propostas para o Século XXI. Revista @prender / www.aprendervirtual.com