

Avaliar a educação e a conduta social na era do descartável

Nelly Aleotti Maia

.....

Toda época histórica tem suas características próprias, seja um pensamento dominante, sejam movimentos sociais, manifestações artísticas, guerras, enfim, qualquer evento ou traço cultural que a defina: o século XVI foi a era das grandes navegações; o século XVIII foi a “Época das Luzes”; o século XIX, a Revolução Industrial; a era vitoriana representou o conservadorismo. Nossa época caracteriza-se pela mudança. Esta adquire, em nossos dias, caráter de rapidez quase vertiginosa. Essa mudança atinge tanto a parte material quanto a não-material da cultura. Objetos, instrumentos, verdades, maneiras de agir, padrões, valores são substituídos, por vezes, de forma mecânica e incrítica e até, poderia se dizer, imperceptivelmente. Desaparecem de nosso contexto não apenas o relógio do avô ou a caneta do pai, mas todo um *modus vivendi* que traduzia valores e comportamentos em geral. Se, por um lado essa mudança é inevitável e até mesmo necessária, posto que os resultados da pesquisa científica nos oferecem, com suas aplicações tecnológicas, possibilidades de uma vida mais confortável e segura; por outro, obriga-nos a abandonar hábitos, atitu-



des, valores que moldavam nossa conduta social e determinavam modelos educacionais.

O que se chama progresso é, sem dúvida, uma forma de substituição. A substituição, porém, implica escolhas, um processo seletivo, e a direção dessas escolhas se torna problemática. As dificuldades são pequenas quando se trata de produtos materiais, quando é imediatamente verificável o resultado da incorporação de objetos ou artefatos à nossa vida. Não tão simples, porém, é a mudança de hábitos, atitudes e valores. Ninguém recusará o conforto de um sistema de congeladores para conservação de alimentos ou de uma locomoção rápida por aviões a jato ou de anestésias cirúrgicas. Pelas vantagens óbvias, os objetos que nos cercam passam a ter uma obsolescência inerente à sua própria finalidade.

Características como a durabilidade, a possibilidade de reutilização passam a ser abandonadas e, em seu lugar, são apregoadas, pela propaganda, sua novidade e atualidade. Os objetos são, em si, fabricados para durar pouco ou não durar. É o fenômeno da “obsolescência embutida”. Compreensível pela necessidade de produzir e vender, pela competição econômica, torna-se intrigante quando é transposto para o plano social. A necessidade de viver no que Alvin Toffler, em seu livro *O Choque do Futuro*, chama de “sociedade transiente”¹ acarreta questões bem mais complexas.

A primeira delas é distinguir entre a obsolescência embutida e a obsolescência necessária.

Forçosamente, educadores, políticos, administradores, cidadãos conscientes, defrontar-se-ão com o problema da avaliação, seja ela formal, dentro de uma sistema de ensino, ou simplesmente ética, dentro de uma sociedade.

Talvez a questão mais candente da educação, a avaliação adquiere, em nossos dias, feição peculiar. Se é bem verdade que o problema não é novo, ele se torna hoje momentoso pelo foco que nele concentram iniciativa privada e governo. O crescimento de uma consciência política com relação à educação, o reconhecimento do processo como capacitação para a vida produtiva e para a cidadania levam governos a intervenções diretas, especialmente na educação formal. Mencione-se, entre nós, no Brasil, o “provão” para o ensino superior e o ENEM², para o ensino médio.

Nossa longa experiência na prática docente, em diferentes níveis e, paralelamente, na pesquisa em educação, levou-nos a uma constatação de que, quase sempre, as preocupações e a prática da avaliação se concentram em métodos, proces-

sos ou técnicas ou, ainda pior, em “receitas” de avaliação que sejam aplicáveis a toda e qualquer situação de ensino-aprendizagem. Perde-se, desse modo, uma visão maior do fenômeno educacional. A percepção dessa realidade nos conduz a reflexões mais amplas e críticas como o questionamento do próprio caráter ontológico da educação e de sua suposta medida – a avaliação.

De fato, aspectos da conjuntura global, como competição intensiva, desemprego, mobilidade social acelerada, pressionam profissionais de diversas áreas e *a fortiori*, da educação a se voltarem para uma apreciação crítica da educação e de processos correlatos. Em outras palavras: somos obrigados a questionar uma visão da educação e a apreciar a evolução, no tempo, de sua concepção ontológica.

Um olhar histórico sobre a avaliação educacional mostra que, em nossa cultura, a Ocidental Cristã, podem-se distinguir alguns momentos. Quando se começa a ter preocupação avaliativa, ainda em uma época pré-científica da Pedagogia, o foco é dirigido para a aprendizagem (resultados). É a visão humanístico-renascentista em que se considera educada a *persona culta*, sendo a fluência nas línguas eruditas (latim, grego, hebraico) o traço que irá igualar educação e aprendizagem. Com o advento do Realismo e Psicologia Pedagógicas (de Comenius a Pestalozzi, Herbart e Froebel), voltam-se os educadores para o método. Passando pelo naturalismo rousseauiano e chegando à Escola Nova, englobando-se aqui o pragmatismo de Dewey e o behaviorismo de Watson, ainda é o método o centro da avaliação. Sem considerar a visão política de Charlot, Bourdieu e Passeron, entre outros, o pensamento dominante é o comportamentalista, uma vez que se procura avaliar resultados: se o comportamento se modificou e se as alterações foram efetivas ou eficazes. Daí passa a dominar a pedago-

¹ TOFFLER, Alvin. *Future Shock*, Bantam Books Inc. N. Y., 1970, p. 47.

² Exame Nacional do Ensino Médio.

gia do “ensino por objetivos” em que a submissão a Bloom e Mager validam os modelos de ensino-aprendizagem. No entanto, a linha política já mencionada e a Pedagogia Institucional de Lobrot questionam, na década de 80, os modelos sociais e trazem para a avaliação a crítica dos conteúdos, o questionamento do “quê”. Mesmo os iconoclastas, Illich e Reimer, decretando a inutilidade da escola, ainda se fixam nos conteúdos. Chega-se, em nossos dias, a uma compreensão existencial da educação, encontrada em Pierre Furter, Otto Bollnow e Paulo Freire, mas, neste último, principalmente, ainda há uma presença do cuidado com o método. Chega o construtivismo piagetiano voltado, novamente, para o método, embora com uma compreensão mais ampla do que o simples seguimento de passos processuais.

Essa visão sucinta das diversas óticas da educação e, conseqüentemente, das preocupações com sua avaliação nos leva a uma constatação: a de que, qualquer processo, método ou técnica de avaliação passará, forçosamente, por uma questão filosófica maior - a de se examinar a própria essência da educação. Sua natureza determinará não só o “como”, mas o “quê”, o “porquê” e o “para que” avaliar. E, dentre as diferentes concepções de educação, avulta a principal: a discussão da contextualidade ou da perenidade da educação.

É a educação um fenômeno de contexto?

Não há uma resposta única, nem simples. De um lado, alinham-se os que vêem a educação como uma busca continuada do aperfeiçoamento do ser humano, em todas as épocas e em todas as culturas; de outro, os que a encaram como sendo, basicamente, um processo de adaptação do homem ao meio cultural, uma assimilação de modelos sociais que, obviamente, variam no tempo e no espaço.

No primeiro caso, sendo a educação um processo cujas transformações são apenas super-

ficiais e circunstanciais, não atingindo sua essência, será válida uma busca de modelos de avaliação igualmente estáticos ou imutáveis. Se, no entanto, se entende que a educação é um processo continuado de assimilação de modelos sociais, sofrendo variações espaço-temporais, toda a maneira de conceber, planejar e agir ao avaliar a educação será dinâmica e sujeita a transformações.

Mas o que se busca ao avaliar a educação é, em última análise, avaliar mudanças e estas, por sua vez, não se processam no mesmo ritmo, nem, tampouco, são da mesma natureza. Os modelos fixos são, por conseguinte, pouco efetivos. Não se avalia o domínio de cálculo tensorial da mesma forma que se avalia o desempenho na natação ou a proficiência em falar inglês. Saindo da área cognitiva ou motora, então, a necessidade de modelos diferenciados avultaria. Como avaliar se o educando internalizou comportamentos éticos como honestidade ou responsabilidade?

A questão, portanto, que propusemos no início - avaliar a educação na era do descartável - cresce em complexidade, mormente se nos voltarmos para certos aspectos da educação formal como a preparação profissional ou a conduta social. O que seria descartável em matéria de educação? Apenas os métodos e técnicas, ou os modelos de desempenho, ou os próprios valores que regem a conduta humana seriam descartáveis? A tentativa de responder a tais perguntas nos remeteria a uma crítica de conteúdos através das diferentes culturas e das diferentes épocas. Recairíamos na questão de valores transitórios e valores permanentes em educação ou valores genéricos e valores específicos. Exemplo: os valores de uma ética de renúncia, como na cultura indu, para atingir o nirvana, representariam apenas uma forma diferente de trabalhar valores que, ontologicamente, seriam os mesmos da caridade cristã missionária? E os valores

da família atual, cooperativo-democrática, que substituíram a obediência que regia a família patriarcal demonstram que se trata de outra instituição ou é apenas um modo diferente de ordenar as relações? E a honestidade será uma para o século XVIII e outra para hoje?

Deixando essa questão que permanece aberta na Filosofia, uma coisa é certa: os valores, sejam eles permanentes ou contextuais, estão presentes e comandam a educação formal e a não-formal.

No que tange à educação formal, há quase uma evidência da necessidade de mudanças na avaliação. A emergência de novas profissões, e transformação por que passaram as tradicionais e o desaparecimento de muitas antigas demonstram isso facilmente. Quanto às novas profissões, um rápido olhar para as que apareceram nos últimos vinte anos é suficiente: analista de sistemas, recuperador de informações, especialista em transplantes, especialista em técnica de Pilates, em RPG, os exemplos seriam infindáveis. Quanto às tradicionais, o engenheiro de hoje pouco tem a ver com o de cinquenta anos atrás; o clínico geral é, hoje, quase um “distribuidor” de pacientes e um interpretador de dados fornecidos por equipamentos altamente sofisticados (o que não simplifica sua atividade, mas, antes, torna-a mais complexa); o advogado perde a designação genérica, mas especializa-se em Direito Aeronáutico, Direito Espacial, Direito de Família etc. O profissional de hoje sofre uma pressão cultural intensa e constante no sentido de se atualizar e, naturalmente, seu processo de formação será questionado, ou seja, haverá uma avaliação continuada de seu desempenho.

A questão da avaliação da formação concentrar-se-ia, então, em dois campos principais: o de currículos e programas e a questão do método. Em outras palavras: o que ensinar e como fazê-lo. É evidente que necessitamos, hoje, de de-

terminados conhecimentos que sequer seriam pensados há pouco tempo ou, mais explicitamente, cuja existência nos era desconhecida.

Educadores, administradores, políticos da educação enfrentam, numa época de rápidas mudanças, grave problema: o de selecionar conteúdos. Ora, só se podem escolher conteúdos (entenda-se matérias de ensino) mobilizando os dados da própria experiência, e quem garantirá que nossa experiência atual vale para o futuro? Por exemplo: para elaborar um currículo para a formação de médicos, engenheiros, militares, professores estarão os profissionais de hoje em condições de fazê-lo? De certo modo, nossa experiência atual resulta do passado. Traz, em si, certa dose de obsolescência embutida. Como usá-la para uma atividade essencialmente projetiva como o planejamento? Por outro lado, inovar pelo simples gosto da novidade nos faz correr o risco de cair numa “futurologia” barata e fantasiosa.

O mesmo vale para os métodos. Como utilizar as novas metodologias oferecidas pela tecnologia da educação e que nós mesmos não experimentamos? Como romper o ciclo? É esse um dos dilemas dos educadores na “era do descartável”.

Uma conclusão é óbvia: o educador, qualquer que seja seu campo de ação – professor, administrador, político, orientador educacional – terá que “reaprender” seu ofício quase que diariamente. Até que ponto estará ele equipado para tais modificações?

Ampliando o campo das mudanças para a formação do cidadão e do homem, a situação não perde em dramaticidade. Estaremos prontos a abandonar valores incorporados em nossa formação ética mas que, para a nova geração, são, ao menos aparentemente, vistos como fossilizados? Serão eles descartáveis? A não-aceitação de ordens por uma criança ou um adolescente é vista, hoje, como afirmação de personalidade ou ca-

racterística da liderança. Há alguns anos, essa atitude era simplesmente rotulada de rebeldia ou desobediência. Mas há questões mais profundas. Um exemplo: recente anúncio publicitário relativo a um calçado apresentava, na televisão, um jovem que subia em uma mesa na qual havia pessoas fazendo uma refeição e pisava, violentamente, os pratos com comida. Apregoavam-se a durabilidade e a resistência do produto. Os valores de respeito aos outros, civilidade, polidez, higiene foram cabalmente descartados. A transposição para o campo institucional torna a questão ainda mais dramática. Até que ponto seriam mantidos os valores institucionais e quais seriam descartados? Qual conduta social o grupo espera de nós e qual esperamos de nossos educandos, sejam eles escolares, profissionais ou cidadãos em geral? Que papel está reservado à educação na “era do descartável”? Evidentemente, o de avaliar e, vinculado a este, o de hierarquizar valores.

Ora, valores e objetivos são sinônimos em educação e a busca de uma resposta poderia ser ordenada no exame de objetivos *próximos*, *intermediários* e *remotos* da educação. Entre os primeiros estariam os que se poderiam chamar de *instrumentos* como, por exemplo, os biológicos (manutenção da vida e da saúde) e que, de pronto, seriam indispensáveis para garantir o processo, em outras palavras, a *educabilidade*. Dos objetivos *intermediários* fariam parte os que garantem o acesso aos produtos da cultura: linguagem, domínio de línguas estrangeiras, conhecimentos matemáticos, as ciências humanas e naturais, possibilitando uma leitura cultural do mundo e as artes como expressão afetiva. Os objetivos *remotos* ou gerais seriam os grandes valores éticos que, de certa forma, englobariam todos os demais. Convém lembrar que a designação *remoto*, aqui, não pretende significar distância ou presença menor, mas, deve ser associada ao grau de

generalidade. São remotos porque podem não ser vistos de imediato, nas ações menores, porém, dominam e orientam todo o processo.

A seleção estará condicionada à natureza da própria cultura, mantendo seu espírito, sua natureza intrínseca, suas tradições. O descartável seria a forma, a maneira como se trabalhariam os objetivos dentro do processo geral de mudança social ou progresso e não sua essência. Só assim poderia a sociedade evoluir, possibilitando a seus membros os benefícios do progresso, incorporando ao modo de vida dos cidadãos os produtos (não apenas materiais, mas, também não-materiais) da tecnologia, sem permitir que a própria cultura e a sociedade se desintegrassem.

Como bem disse o educador nigeriano, Aliu Babatunde Fafunwa, recentemente agraciado com a medalha Comenius pela UNESCO, “não se pode dar instrumentos de ontem ao jovem de hoje para executar as tarefas de amanhã”.

A era do descartável, portanto, exige de nós, educadores, mutabilidade e firmeza. Se não mudarmos, seremos varridos pela onda da obsolescência. Assim como a esfinge mitológica dizia aos passantes “Decifra-me ou te devoro”, o progresso nos diz “Muda ou te devoro”. Eis-nos de volta à grande antinomia da educação: ser um processo conservador e renovador. E na dificuldade de viver e trabalhar essa antinomia está o aspecto fascinante de ser educador, mesmo na era do descartável.

Nelly Aleotti Maia – Doutora e livre-docente pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-doutorado na Universidade de Illinois (EUA). Titulação especial em Política e Estratégia Brasileiras (Escola Superior de Guerra).

Professora titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Emérita da ECEME. Conferencista do CEP.

Vice-Presidente do International Council on Education for Teaching. Tem 60 trabalhos publicados no Brasil e no exterior, alguns premiados em concurso.

Recebeu diversas condecorações e honorarias, brasileiras e estrangeiras. Conferencista convidada para proferir palestras em eventos internacionais (EUA, Singapura, Tailândia, França, Itália, Alemanha, Turquia, Brunei, Jordânia, Omã).