

Não leia para contradizer e contestar ou para acreditar e tomar como certo nem para descobrir assunto de conversa.

Leia, isso sim, para pesar e considerar.

BACON (1561-1626)

INOVAÇÃO EDUCACIONAL: GRANDEZAS E MISÉRIAS DA IDEOLOGIA

MARIA AMÉLIA AZEVÊDO GOLDBERG

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

RESUMO

O trabalho questiona o papel da ideologia no campo da inovação educacional, em três níveis (conceptualização, crítica e ação educacional inovadora) e em termos das respectivas grandezas e misérias.

SUMMARY

The paper questions the role of ideology in the field of educational innovation. It is focused upon the positive and negative effects of ideology on conceptualization criticism and action in that field.

IDEOLOGIA

VERSUS

INOVAÇÃO EDUCACIONAL

As discussões sobre o papel da ideologia na atividade intelectual brasileira têm se intensificado nos últimos anos. Os debates entre os adeptos do ideologismo e do anti-ideologismo têm produzido afirmações ora de condenação, ora de valorização da ideologia. Tais colocações tendem a assumir uma tônica bem radical na medida em que correspondem a visões preponderantemente positivas ou predominantemente negativas do papel da ideologia. Os seguintes excertos ilustram os pólos de radicalização mencionados.

"A ideologia, ópio dos intelectuais, paralisa e desarma os seus próprios formuladores" (Schwartzman, 1979).

"Sem ideologia do desenvolvimento não há desenvolvimento" (lema do ISEB).

"...em vários momentos da história do Brasil, o desenvolvimento da ideologia substituiu a ideologia do desenvolvimento (Debrun, 1979).

"...proclama-se que o meio mais certo de bloquear o desenvolvimento é carregá-lo com tintas ideológicas. Ao recusar admitir, por exemplo, que não pode haver progresso em relação a problemas específicos e localizados enquanto esses problemas não estiverem tratados dentro de uma visão sintética do presente ou mesmo da História, o ideólogo se fecha numa torre de marfim" (Debrun, 1979).

Direta ou indiretamente, esses questionamentos refletem posições antagônicas acerca da necessidade ou desnecessidade da ideologia no amplo, difícil e multifacetado processo de *mudança social*.

Uma dessas facetas é a da chamada *inovação educacional* já que ela se define — em última instância — como um *processo de produção de mudança no sistema educativo de uma dada sociedade*. (Goldberg, 1979).

Não deixa, pois, de ser pertinente tentar captar o debate que vem sendo travado, nessa área, sobre o papel da ideologia. Mas, para não se correr o risco de um sectarismo estéril, importa situar a discussão em termos de um questionamento das grandezas e das misérias da ideologia, numa tríplice perspectiva: a da *conceptualização*, a da *crítica* e a da *ação*, no campo de *inovação educacional*.

Esse tríplice questionamento será enfrentado, tendo como pano de fundo as seguintes considerações sobre o significado do termo *ideologia*.

"Vale a pena lembrar que quem colocou pela pri-

meira vez a questão da ideologia foi o velho Marx... Ao criticar os 'ideólogos' alemães, Marx os acusava de pretender resolver as questões práticas da época, no plano das idéias, e opunha a isto um pensamento prático ativo, concreto. Nesta inspiração original, 'ideologia' era uma palavra pejorativa, que designava uma concepção falseada da realidade, utilizada (consciente ou inconscientemente) pelas classes dominantes para iludir as pessoas e justificar seu poder. A oposição não teria ideologias, já que lidaria com a própria realidade sem precisar ocultá-la.

Na nova escolástica que é hoje grande parte do marxismo, a ideologia perde muitas vezes seu sentido inicial e surge como representando 'o nível da consciência', ou seja, tudo o que tem a ver com idéias, valores, conhecimento etc. dos diversos grupos sociais (Schwartzman, 1979).

"[A ideologia] se movimenta entre puras abstrações, em que acredita identificar o sumo concreto... essa abstração decorre da mistura de uma hiperpolítica dos problemas com uma obsessão pelo uso da dialética. Hiperpolítica: ela não consiste apenas na afirmação de que todos os problemas humanos, inclusive os íntimos, possuem uma dimensão política mas que se definem essencialmente por essa dimensão... Quanto à minha dialética parece que se exprime através da dupla presunção de:

- a) que todas as oposições são superáveis não no sentido fecundo de que podem ser construídas pontes entre o desenvolvimento do indivíduo e o da sociedade, a teoria e a prática etc. mas no sentido esterilizante de que a síntese já está logicamente dada e que basta explicitar essa lógica...
- b) que todos os problemas são interdependentes não no sentido fecundo de que cada um tem implicações na colocação e solução dos outros mas no sentido de que todos devem ser equacionados em bloco. É tudo ou nada... o dialético sempre chega à concepção de 'uma grande totalidade' em que nenhum elemento pode ser tratado isoladamente ainda que de maneira provisória e para ter algum ângulo de ataque aos problemas" (Debrun, 1979).

OS QUESTIONAMENTOS DA IDEOLOGIA

NA ÁREA DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL

A principal miséria da ideologia consiste aqui em negar existência a inovações inspiradas na *eficiência* antes que na *eficácia* do processo educacio-

nal. Sob essa rubrica se incluíam todas aquelas inovações preocupadas explicitamente com a racionalidade dos meios pedagógicos de modo a assegurar maior rendimento ao processo ensino-aprendizagem e através dele, assegurar o pleno desenvolvimento do *indivíduo*. Em nome de um verdadeiro racismo ideológico proscree-se do mapa as chamadas "pseudo-inovações", assim caracterizadas por serem de inspiração tecnocrática, e por desconsiderarem, como tal, as implicações sociais e políticas da ação educativa.

De uma forma bastante sectária:

- risca-se da história da inovação educacional aquelas experiências escolares inspiradas, por exemplo, no movimento da Escola Nova, já que este, sendo filho do humanismo cientificista, nada mais teria feito que contribuir para aumentar a "eficiência do Sistema", na reprodução das desigualdades sociais;
- proscree-se a própria Tecnologia Educacional, enquanto exercício fútil de "consciências ingênuas";
- desqualificam-se, como inovação, programas de iniciativa governamental que visam ao desenvolvimento de novas metodologias de ensino-aprendizagem, na medida em que — provindo do Governo — eles só poderiam criar ilusões de *mudanças contingentes* em vez de produzir "a" *mudança substantiva*.

Singularmente, porém, a ideologia é responsável também por algumas *grandezas* no terreno da conceptualização de inovação educacional.

Uma delas é a própria possibilidade de classificação das inovações num "continuum" estabelecido conforme as relações que elas definem entre a mudança educacional e a mudança social inclusiva.

"...pode-se dizer de maneira esquemática que [quanto a seus objetivos] nós nos encontramos em presença de uma gama de inovações assim definidas:

- a) Inovações de tipo 'conservador'. A associação desses dois termos pode parecer estranha. Pode-se ser inovador e conservador ao mesmo tempo? ...É quando, por exemplo, Sistemas rígidos tendem a liberalizar-se: vê-se aparecerem inovações ancoradas geralmente sobre as estruturas ou os conteúdos, revestidas por vezes de uma máscara de modernismo, mas cuja finalidade real é a manutenção da situação atual ou o retorno à situação anterior. São de qualquer forma inovações 'contra-revolucionárias'.
- b) Inovações de tipo 'reformista moderado'. São todas aquelas — mais numerosas sem dúvida — que visam melhorar o rendimento de um Sistema aceitando implicitamente ou não suas finalidades, as quais não são jamais questionadas radicalmente. Essas inovações podem incidir... tanto sobre conteúdos como sobre estruturas e a própria relação educativa. De fato, são os conteúdos que costumam ser privilegiados, por exemplo: melhoria das aprendizagens básicas, introdução de novos conteúdos, reestruturação de conteúdos antigos etc.
- c) Inovações de tipo 'reformista avançado'. Neste tipo de inovações um degrau a mais é alcançado. Isto se traduz, ao nível da ação, por um esforço menor de

renovações de conteúdo em benefício de pesquisas mais radicais sobre as estruturas e os modos de relações... Entre os objetivos freqüentemente citados pelos inovadores desse tipo, encontram-se temas como a compensação dos 'handicaps' sócio-culturais, a abertura da escola para a vida, o desenvolvimento das faculdades criadoras, o acesso da criança à autonomia, sua socialização etc... Mas também neste caso, o sistema é aceito, suas finalidades admitidas — embora a própria dinâmica dessas inovações, o seu caráter 'avançado' possam conduzir os inovadores a rejeitá-los, a curto ou médio prazo.

- d) Inovações de tipo 'revolucionário moderado'... Os inovadores deste tipo refutam os sistemas escolares considerados como agentes de reprodução do sistema político econômico que eles igualmente rejeitam. Daí inovações tendendo a criar uma nova escola na qual principalmente a relação adulto-criança seria não melhorada mas sim transformada de forma radical: mudança de natureza e não de grau... Para estes inovadores a escola representa freqüentemente um meio — às vezes o meio privilegiado — de transformar a sociedade.
- e) Inovações de tipo 'revolucionário avançado'. Em relação ao tipo precedente, uma outra etapa é transposta: não se trata mais apenas de mudar a concepção da escola enquanto instituição mas ainda de agir simultaneamente sobre as outras instituições... As inovações realizadas nessa ótica não são pois inovações escolares ou educativas 'strictu sensu' mas sim inovações sociais, culturais, nas quais a educação está presente, mas de uma forma que ultrapassa o âmbito de uma instituição específica.
- f) Inovações de tipo 'nihilista'. Entendemos como tal a negação da escola seja enquanto instituição específica, seja como elemento de um conjunto institucional maior. É o que se chama por vezes de 'descolarização': inovações desse tipo conduzem (ou antes conduziram, porque é difícil passar da teoria à ação) à definição de uma 'sociedade sem escolas' (C.O.P.I.E., 1978).

O grande mérito dessa classificação é o de possibilitar uma visão panorâmica dos vários tipos de inovações, sem rejeitar, 'a priori', qualquer um deles em função de sua posição, mais ou menos conservadora, mais ou menos revolucionária.

A principal *miséria* consiste aqui em negar *validade* a certos paradigmas de inovação educacional, especialmente ao chamado modelo de *pesquisa-desenvolvimento*, que concebe aquela como um *processo racional de mudança*, implicando numa seqüência de etapas de *investigação, desenvolvimento, implantação* de novas práticas educacionais. Segundo esse modelo, existe uma relação direta entre pesquisa e ação. A pesquisa fun-

damental está na origem das inovações e das mudanças na realidade. Ela constitui o momento inicial de um processo contínuo que passa por três etapas: a *pesquisa* fundamental (os pesquisadores descobrem idéias novas), o *desenvolvimento* (eles aplicam essas idéias à solução de certos problemas concretos que se colocam aos administradores do sistema educativo), *implantação*, com duas fases: *difusão* (quando está bem comprovada a praticabilidade da solução, eles tornam a inovação amplamente conhecida no interior do sistema) e *adoção* (cada instituição escolas — sob a égide de pesquisadores inovadores — faz sua própria experiência, adaptando a inovação às limitações específicas de seu próprio contexto).

Várias críticas têm sido dirigidas a esse modelo, emprestado do mundo da indústria. As mais sérias delas dizem respeito à concepção tecnocrática de desenvolvimento da sociedade, que estaria subjacente ao modelo e que configuraria — na perspectiva dos críticos — uma verdadeira *ditadura do cientificismo*.

As colocações, a seguir, refletem essa linha de objeções.

“Na idéia dos defensores do modelo, são os pesquisadores que definem a direção que deverá tomar a mudança educacional. Para explorar o futuro e fixar necessidades de pesquisas, eles dispõem de instrumentos técnicos tais como a extrapolação. . . , o método Delphi ou a análise morfológica: todos instrumentos que eles são os únicos a poder manejar e sem que lhes seja necessário descer de sua torre de marfim. Basta-lhes olhar a realidade social através da lente de sua ciência. Além disso, é importante constatar que, nesse modelo, o pesquisador tem o papel decisivo não apenas no momento da concepção mas também quando da colocação em prática da inovação. O processo de decisão parece inteiramente racional: os administradores seguem automaticamente as propostas feitas pelos pesquisadores, sem que haja qualquer ruído de comunicação. Da mesma forma, bastaria mostrar a utilidade de uma inovação aos professores para que eles se decidissem a aplicá-la. Quanto aos alunos e pais, eles não têm lugar nesse mundo racional. Não se cogita deles” (Carron, 1977).

O que se deve lamentar é que tais críticas — procedentes em relação ao como o modelo *pesquisa-desenvolvimento* é geralmente empregado na prática — deixam de ter a mesma pertinência quando pretendem invalidar o próprio modelo. A *miséria* da ideologia consiste precisamente nesse pecado da falta de parcimônia: não se admite que as limitações de uma prática inadequada possam ser contornadas através de um processo inteligente de negociação com os grupos envolvidos num processo inovador qualquer.

Por outro lado é preciso convir que a essa *miséria* contrapõem-se algumas tímidas *grandezas*. Uma delas está na consciência que um número razoável de educadores começa a ter acerca da dimensão política do próprio processo de inovação. Essa consciência faz com que muitos deles comecem a defender, por exemplo, a posição do chamado “realismo político”¹, segundo a qual é preciso partir sempre de colocações do tipo:

a conciliação de interesses antagônicos de grupos sociais é dificilmente conseguida na prática. É “utópico” esperar consenso em inovação educacional; as brechas do sistema social devem ser aproveitadas sempre que possível. É arriscado tentar produzir mudança sem confrontar as possibilidades já existentes com aquelas que importaria abrir.

Misérias existem muitas, neste nível. As mais graves talvez sejam as que denominamos de *anestesia* e *escapismo*. A primeira reflete-se na atitude daqueles que proclamam nada ser possível fazer de útil em termos de mudança educacional, porque “o mal está na Sociedade e não apenas no próprio sistema educacional”. Conseqüentemente, eles anestesiaram, paralisam todas as possíveis iniciativas de inovação educacional. Já o *escapismo* manifestava-se no comportamento daqueles que transferem qualquer ação inovadora, para o “dia apocalíptico — e problemático — da revolução”. (Debrun, 1979). Os escapistas nem sempre chegam a extremos de optar “exclusivamente pelo social e político [terminando por] renunciar a sua especificidade: pesquisadores que desistem de pesquisar, teatrólogos que desistem de fazer peças, estudantes que preferem não estudar” (Schwartzman, 1979). Quase sempre são pessoas que jogam o jogo da cooptação e vivem o papel de “técnico ‘infiltrado’ no governo, de cineasta vanguardista que faz sua revolução social com verbas oficiais, de jovem estudante que se veste nas butikues. . . faz greve na faculdade e vota nos candidatos da esquerda”. (Schwartzman, 1979).

Por vezes indagam-se: por que racionalizar a escola, se o apocalipse revolucionário terá provavelmente de aboli-la ou remodelá-la de ponta a ponta?” (Debrun, 1979).

A resultante dessas duas “doenças infantis da ideologia” parece ser uma só: não reconhecer a educação como um terreno de luta e transferir para fora dos muros da escola qualquer possibilidade de uma ação inovadora socialmente relevante. O que — em última análise — conduziria a uma negação da legitimidade de qualquer inovação educacional.

Em termos de *grandeza*, existe como contraponto os que defendem o gradualismo como tática útil quando se pretende instaurar inovações educacionais. Ela consiste em: 1º) reconhecer que não se deve confundir a *prática* com a *técnica*; 2º) propor que a ação se vá sempre desenvolvendo “de forma concreta e progressiva por experimentações, ensaios e erros e muita consciência das implicações mais amplas de cada ação” (Schwartzman, 1979).

¹ Não confundir com a posição de *cinismo político* que postula ser impossível mudar as “regras do jogo político”, fora dos esquemas por assim dizer “corruptos”.

AS PERSPECTIVAS DE SUPERAÇÃO

Compensar as *misérias* e consolidar as *grandezas* não parece uma tarefa fácil. Ela pode depender muito do sucesso que se tenha na luta pela eliminação dos *falsos dilemas* com que o inovador educacional vem sendo confrontado:

ideologia ou alienação;
eficiência ou eficácia etc.

Ora, a solução pode estar precisamente na busca de uma ideologia de inovação educacional capaz de reconhecer que:

1º) toda melhoria na área educativa tem sempre uma *direção*: tanto pode ser *o melhor para o maior número* quanto *o melhor para o menor número*.

A questão é escolher: e essa escolha é e será sempre uma escolha política;

2º) não há porque escolher entre eficácia *ou* eficiência. O de que se necessita é de eficácia *e* eficiência a nível da ação concreta.

Essa a ideologia capaz, talvez, de fazer com que o processo de inovação educacional seja caudatário do

processo mais amplo de "encontrar uma educação apropriada para o estado de evolução em que se encontra cada sociedade. Se nossa meta é o desenvolvimento devemos adotar uma educação que resulta em competência profissional e consciência social. Se nossa aspiração é a dignidade de uma cultura própria devemos elaborar uma educação que nos proporcione a independência política do País. Se nosso anseio é a democracia devemos buscar uma educação baseada no respeito aos direitos humanos e na intransigência em questões de justiça" (Leite, 1979). ●

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARRON, G., 1977. *Reflexions sur les rapports entre recherche et prise de decision*. Paris, Institut International de Planification de l'Education, (mimeo) p. 10-11.
- C.O.P.I.E. (Conseil Franco Quebecois pour la Prospective et l'Innovation en Education) *Ecoles de demain?* Paris, Delachaux et Niestte, 1978, p. 11-22.
- DEBRUN, M. Limites do neoliberalismo. *Isto É*, 27/06/79, p. 61-64.
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevêdo. *Inovação educacional: a saga de sua definição*, 1979, ex. mimeografado.
- LEITE, R.C. de Cerqueira. Educação e Desenvolvimento. *Folha de São Paulo*, 05/07/79, p. 3.
- SCHWARTZMAN, S. A miséria da ideologia e os intelectuais. *Isto É*, 31/01/79, p. 48-49.