

A LDB E O PROCESSO DE RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA JESUÍTA

por Andrea Cecilia Ramal

(publicado na Revista de Educação CEAP, ano 5, no. 17, junho de 1997, p. 05 – 21)

*“Esta lei procura libertar os educadores brasileiros
para ousarem experimentar e inovar.”
(Darcy Ribeiro)*

PRIMEIRA PARTE: A NOVA LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

(LEI 9.394/96):

DESTAQUES, AVANÇOS E PROBLEMAS

A Lei 9.394/96 contém as Diretrizes e Bases que vão orientar a educação nacional nos próximos anos. Seus 92 artigos representam um novo momento do ensino brasileiro; neles vemos refletidos muitos dos desafios e esperanças que movem o trabalho de tantos educadores numa nação de realidades tão diversas.

Este artigo se propõe destacar alguns dos aspectos mais significativos envolvidos nas mudanças que a Lei apresenta. Em seguida, analisamos os elementos que nos parecem constituir avanços com relação ao contexto educacional do momento, aos quais contrapomos também algumas questões que são ou que podem vir a se tornar problemáticas, em função do modo como o texto for interpretado ou da maneira como for conduzida a implementação de certas mudanças.

Breve histórico da Lei 9.394/96

Em 1988 já corria no Congresso Nacional o processo de tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tratava-se então do projeto

apresentado pelo Deputado Federal Otávio Elízio (PSDB/MG); o relator era Jorge Hage (PDT/BA).

O texto seria aprovado na Câmara dos Deputados em 13 de setembro de 1993, depois de receber 1.263 emendas. O projeto original, modificado em longas negociações na correlação das forças políticas e populares, ia para a avaliação do Senado reduzido, contendo 298 artigos.

O relator no Senado Federal, Cid Sabóia (PMDB/CE), dá seu parecer e a Comissão de Educação do Senado aprova o então Projeto de Lei 101/93 no dia 20 de novembro de 1994.

Um dado novo atropela o processo: o senador Darcy Ribeiro apresenta um substitutivo do projeto, alegando inconstitucionalidade de vários artigos¹. Por requerimento do senador Beni Veras (PSDB/CE), o PL 101/93 - que já estava no Plenário do Senado - é retirado. O Presidente do Senado, José Sarney, decide retomar a tramitação dos três projetos: o antigo PL 101/93 da Câmara, o parecer de Cid Sabóia aprovado pela Comissão de Educação e o substitutivo Darcy Ribeiro. Este último é designado para atuar como relator. Ao apreciar as emendas do PL 101/93, Ribeiro notoriamente toma como referência seu próprio projeto e as suas concepções de Educação.

Contando com uma espécie de consenso entre os senadores, o substitutivo Darcy Ribeiro, que contém apenas 91 artigos, é colocado em evidência, considerado mais enxuto e não detalhista.

No dia 14 de fevereiro de 1996 é aprovado no plenário do Senado o Parecer nº 30/96, de Darcy Ribeiro. Esta decisão não só tira o projeto inicial da LDB de cena, como também, de certo modo, nega o processo democrático estabelecido anteriormente na Câmara e em diversos setores da população ligados à Educação².

¹ - Por exemplo, quando dispunha sobre o Conselho Nacional de Educação, alegando ser esta uma atribuição do Executivo.

² - Havia sido representativa a atuação, por exemplo, dos membros do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) e de vários sindicatos de profissionais da Educação, acompanhando as discussões, fiscalizando o andamento

A Lei 9.394/96 é promulgada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República com data de 20 de dezembro de 1996, e publicada no Diário Oficial em 23 de dezembro de 1996.

DIRETRIZES E BASES PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL - ALGUNS DESTAQUES

1. O currículo

Os currículos do ensino fundamental e médio passam a compreender uma base nacional comum que deve ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais (art. 26).

Fica sugerida uma flexibilização dos currículos, na medida em que se admite a incorporação de disciplinas que podem ser escolhidas levando em conta o contexto e a clientela. No ensino nas zonas rurais, é admitida inclusive a possibilidade de um currículo “apropriado às reais necessidades e interesses [desses] alunos” (art. 28, inciso I).

A LDB determina que a Educação Artística seja componente curricular obrigatório no Ensino Básico (pré-escolar, 1º e 2º graus; art. 26, § 2º). O objetivo é “promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Continua a exigência de uma língua estrangeira moderna a partir da 5ª série, e pedem-se duas línguas (uma opcional, de acordo com as possibilidades da Instituição) no ensino médio.

Entre os saberes que o educando deverá dominar após o ensino médio estão os “conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” (art.36, § 1º); contudo, a Lei não exige que tais disciplinas sejam incorporadas ao currículo.

do processo, propondo aspectos que a lei deveria contemplar, assim como fazendo críticas e

O Ensino Religioso passa a ser disciplina de oferta obrigatória nas escolas públicas, com matrícula facultativa e sem ônus para os cofres públicos (Art. 33).

2. A avaliação

Termina a exclusividade do exame vestibular para ingresso no Ensino Superior (art. 44, inciso II). A LDB fala de uma classificação mediante “processo seletivo”, sem especificar. Podemos entender, por exemplo, as notas do 2º grau, ou uma prova aplicada pelo MEC³.

A LDB cria o processo de avaliação das instituições de educação superior, assim como do rendimento escolar dos alunos do ensino básico e superior.

No ensino superior, o MEC pode, mediante análise dos resultados da avaliação, descredenciar cursos, intervir na instituição, suspender temporariamente a autonomia, rebaixá-la a Centro Universitário (centros sem a exigência de trabalho de pesquisa), ou mesmo descredenciá-la. Passa a ser solicitado, além disso, o credenciamento das universidades a cada cinco anos.

Quanto à avaliação dos alunos do ensino básico por parte do governo, não há maiores especificações.

A classificação dos alunos nas séries iniciais passa a poder ocorrer por **promoção**. Este termo (diferente de “aprovação”) é identificado também no texto com a “progressão continuada” ou a “progressão parcial” e com a “progressão regular por série”. Consiste na aprovação automática de alunos da 1ª até a 5ª série, pressupondo um acompanhamento personalizado, com o fim de evitar a evasão

sugestões.

³ - Há pouco tempo realizou-se a experiência do *Sapiens*, projeto coordenado pela Fundação CESGRANRIO, que consistia numa espécie de “vestibular a longo prazo”: os alunos inscritos iam prestando uma série de provas, cujo resultado final servia como base para a classificação e o ingresso na universidade. No Rio de Janeiro esse sistema não teve sucesso, em grande parte por não ter contado com a adesão das faculdades públicas. Entretanto, a CESGRANRIO considera que tal proposta se fortalece com a LDB.

escolar e a repetência nos primeiros anos de estudo. Esse sistema não é uma inovação da LDB, mas fica por ela legitimado (art.24; art.32, inciso 2º).

Isso abre a possibilidade de uma nova concepção de série. O artigo 23 rege que a educação básica poderá ser organizada tanto em séries anuais como em períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, “sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

Nos termos da lei, a verificação do rendimento escolar deve ser contínua e cumulativa, e a recuperação deve dar-se, de preferência, paralelamente ao período letivo (art. 24). Continua a exigência do mínimo de 75% de frequência, exceto para os sistemas de ensino não presenciais (educação à distância).

3. Papel e formação dos professores

A nova LDB dá atenção específica à questão dos professores e procura valorizar o magistério, estabelecendo critérios de ingresso e falando da necessidade do plano de carreira nas instituições (art. 67). Na descrição das funções dos docentes, afirma que eles: "participam da elaboração da proposta pedagógica das escolas"; "elaboram e cumprem planos de trabalho"; "zelam pela aprendizagem dos alunos"; "estabelecem estratégias de recuperação"; "ministram os dias letivos estabelecidos e participam integralmente do planejamento/avaliação"; "articulam escola/família/comunidade" (art.13).

O texto explicita que seja assegurado ao profissional da educação: "o aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado"; um "piso salarial profissional"; a "progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho"; um "período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga [horária]"; e "condições adequadas de trabalho" (art. 67).

São criados os Institutos Superiores de Educação, para preparação de docentes em nível superior (curso de licenciatura, graduação plena) como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (art. 62).

No artigo 63 lemos que tais Institutos Superiores manterão:

- a) cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive para o curso normal superior;
- b) programas de formação pedagógica para portadores de diploma de educação superior que queiram se dedicar à educação básica⁴;
- c) programas de educação continuada para os profissionais da educação.

A LDB rege ainda que a formação docente, exceto para a educação superior, inclua prática de ensino de, no mínimo, 300 horas (art. 65).

4. Ensino à Distância

Os programas de educação à distância são incentivados pela nova LDB (art. 80, § 4o.) em todos os níveis e modalidades do ensino, desde que as Instituições a oferecê-los estejam devidamente credenciadas. Nesse tipo de ensino estão compreendidos desde os cursos como o que certas universidades oferecem em convênio com Centros Pedagógicos ou escolas, por exemplo, tendo como instrumentos de trabalho materiais escritos e livros, até as transmissões de informações por canais especiais de televisão e a conexão à Internet.

5. Outros destaques

⁴ - O Conselho Nacional de Educação e o Ministério concordam quanto ao momento crítico que estaria se vivendo no ensino brasileiro, que exigiria um **plano emergencial** de formação de professores. A regulamentação desse programa está sendo trabalhada.

- A denominação dada aos níveis escolares é: Educação Básica (compreende a educação infantil, o ensino fundamental (anteriormente 1o. grau) e o ensino médio, anterior 2o. grau); e Educação Superior.
- O Ensino Fundamental (8 anos) aparece sempre como prioridade. Sendo dever do Estado, qualquer cidadão ou entidade de classe pode acionar o Poder Público para exigi-lo (art. 4º/5º).
- A carga horária mínima anual da educação básica é de 800 horas em 200 dias letivos, sem contar os exames finais. A jornada escolar no ensino fundamental inclui pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, mas o artigo 34 prevê que o período de permanência na escola “seja progressivamente ampliado”.
- A educação profissionalizante passa a constituir um curso independente do Ensino Médio.
- A LDB chama a atenção para a necessidade de se “alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor”, acenando para uma redução do número de alunos em cada sala de aula, porém sem especificar (art. 25).
- A rede pública de ensino deverá ampliar seu atendimento aos alunos “com necessidades especiais de aprendizagem” (art. 60 - parágrafo único).
- A LDB rege que os recursos financeiros destinados à Educação sejam, do orçamento da União, nunca menos de 18%; dos Estados e Municípios, nunca menos de 25%. Abre-se a possibilidade, sem muita clareza de critérios, de que tais recursos possam ser dirigidos também a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (art. 69 e art.77), inclusive para bolsas de estudo para a educação básica se não houver vagas na rede pública de domicílio do educando, comprovando-se a insuficiência de recursos.
- As universidades públicas são obrigadas a oferecer ensino noturno com a mesma qualidade e estrutura material disponível dos cursos diurnos; o poder público (União, Estados e Municípios) deve oferecer ensino supletivo gratuito.

- A LDB exige o mínimo de um terço de professores com titulação de Mestrado ou Doutorado para que as instituições sejam reconhecidas como Universidades. Estas terão oito anos a partir da data em que a Lei entrou em vigor para se adequarem.
- Classificação das instituições de ensino (art.20): poderão ser enquadradas nas categorias *privada, comunitária, confessional e filantrópica*. A escola confessional deve poder continuar acumulando, em casos específicos e na forma da lei, as funções e atribuições da filantrópica.
- As atribuições dos diferentes sistemas ficam assim determinadas:

Sistema Federal de Ensino	Sistema Estadual de Ensino	Sistema Municipal de Ensino
<ul style="list-style-type: none"> • Escolas mantidas pela União • Ensino Superior privado • Órgãos federais de Educação 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas mantidas pelo Estado • Ensino superior mantido pelo Município • Ensino fundamental e médio privado • Órgãos de educação estaduais 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas municipais • Educação infantil privada • Órgãos municipais de Educação

- Fica instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano depois da data de publicação da LDB. A União tem um ano para encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação. O ano de 1997 é o período para adaptação das legislações educacionais e de ensino da União, dos Estados e dos Municípios às disposições da 9.394/96. As instituições escolares devem ainda receber destas instâncias os seus prazos de adaptação.
- Institui-se o **Conselho Nacional de Educação** (art. 9º, § 1º), herdeiro do antigo Conselho Federal de Educação (1962 - 1994). Terá funções de normatização e assessoramento, com uma inovação: seus membros podem ser indicados pela

sociedade (Lei 9.131/95), o que pretende evitar a interferência da política partidária neste processo.

AVANÇOS E PROBLEMAS

➤ AVANÇOS

A Lei 9.394/96 representa um passo à frente no âmbito da descentralização do processo educativo, dando certa autonomia às escolas e flexibilizando também a gestão dos centros de ensino superior. Embora sujeitas a avaliação e até passíveis de descredenciamento pela União, as universidades podem: deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes a seus cursos (art. 51); criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior; fixar os currículos de seus programas, dentro das diretrizes gerais; elaborar e reformar seus próprios estatutos e regimentos; administrar os rendimentos (art. 53); decidir sobre ampliação e diminuição de vagas (art. 53, § único); propor o seu quadro de pessoal docente e seu plano de cargos e salários (art. 54, § 1º), entre outras atribuições que lhes são conferidas. Nesses termos, a tendência para o MEC deve ser de não atuar mais como um regulador, mas sim como coordenador ou articulador do grande projeto nacional, concedendo a autonomia imprescindível a um espaço que se propõe desenvolver trabalhos de pesquisa e investigação científica. Ao mesmo tempo, o crescimento da autonomia se transforma em exigência de inovação para as universidades: não há sentido na repetição de velhas práticas se, a partir de agora, é possível começar a empreender mudanças.

A LDB demonstra preocupação clara com as principais questões da educação brasileira, tais como:

→ Funcionamento e duração da educação básica, determinando claramente períodos a serem cumpridos e estabelecendo diretrizes básicas de organização do ensino (a Lei abre ainda a possibilidade de que cada escola elabore seus calendários escolares, o que pode representar um melhor atendimento às especificidades de cada clientela);

→ A necessidade de o aluno permanecer mais tempo de seu dia no espaço escolar, e menos tempo de sua vida na escola (principalmente pelo término da repetência nas primeiras séries). A previsão de ampliação do número de horas do aluno na escola prevista no artigo 34 não tem prazo definido, mas é uma proposta que está em sintonia com as tendências dos mais modernos métodos pedagógicos.

É possível que Darcy Ribeiro estivesse propondo, com este projeto, um modelo de escola semelhante ao dos CIEPs, centros integrados que criou no Rio de Janeiro, com provável inspiração nas teorias do ensino compensatório, já muito criticadas e inclusive descartadas enquanto possibilidade de superação das desigualdades educacionais. Mesmo assim, esta idéia tem pontos positivos, na medida em que estimula a presença e a participação na vida da comunidade escolar, além de propiciar aos alunos de classes de baixa renda a possibilidade de trabalhar no próprio estudo num ambiente muitas vezes mais adequado do que o de suas casas.

Tal prática deve implicar uma reestruturação paulatina dos centros de ensino, no sentido de se adaptarem às necessidades que o regime de semi-internato envolve (maior número de docentes na escola ou aumento do período de permanência dos professores no espaço escolar, destinação ou construção de locais apropriados para o estudo do aluno, ampliação das propostas da escola a outros setores da formação humana, como práticas esportivas, cursos de música e outras artes, etc.)

→ A inserção da transdisciplinaridade nos novos currículos, sugerida no momento em que se admite “uma parte diversificada” para completar a base nacional curricular comum. A educação da era da informação não pode mais se fechar num único parâmetro curricular. Novas propostas de ensino, baseadas na busca coletiva do saber e na possibilidade do aluno fazer a própria construção do conhecimento, devem aliar o saber local e o global, voltando-se para a abrangência e a flexibilidade de conteúdos. Isso não significa necessariamente entrar nos moldes da globalização, e sim buscar o universalismo.

Além disso, muitos educadores vêm a nova lei com bastante esperança na possibilidade de ir transformando o currículo em função de enfoques educativos mais voltados para a formação humana, como também de ir adequando os conteúdos às necessidades dos seus alunos. Sendo o Brasil um país de realidades tão diversas, é inevitável que tenha também escolas muito diferentes e mesmo classes muito heterogêneas numa mesma escola. No esforço de tornar cada uma destas instituições um espaço escolar de qualidade, a redefinição dos parâmetros curriculares será fundamental.

→ A urgência de se revalorizar a profissão do magistério. A LDB é promulgada num momento decisivo para o professor, considerando o dado da progressiva introdução do computador e da televisão na escola. Há muitos docentes que vêm essa nova realidade como uma ameaça: o computador seria seu substituto definitivo. Nesse âmbito, o texto é muito feliz, pois reconhece e estimula as possibilidades de um ensino à distância e de um ensino presencial moderno e renovado, que supõem evidentemente o emprego das tecnologias; e, ao mesmo tempo, destaca o amplo papel do professor, caracterizando-o não como mero docente, mas como zelador da

aprendizagem (art. 13, III), colaborador na articulação entre escola e comunidade (art. 13, VI)⁵.

→ Nova concepção de avaliação na escola. O sistema de “promoção continuada” tem o aspecto positivo de se fundamentar na personalização do ensino, visando a atender aos múltiplos ritmos de aprendizagem e às diversas capacidades individuais dos alunos. A filosofia subjacente a essa prática é a de que a diferença não seja mais vista como um desvio a ser condenado e reprovado, mas como uma riqueza de cada personalidade, a ser descoberta e valorizada. Além disso, o novo conceito de série, que tanto admite períodos anuais como semestrais, ou ainda ciclos e grupos não seriados, conforme a maior conveniência do processo de aprendizagem, é uma verdadeira inovação no ensino brasileiro.

Desde já está implicada aí uma nova configuração da escola que deverá gerar inúmeros benefícios, desde que essa estrutura mais flexível seja implantada com a devida seriedade e a necessária organização.

→ Visão abrangente do conceito de **educação**, sem limitá-la ao mundo escolar. O artigo 1º expressa que a educação "atinge os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". Entre os princípios da educação nacional ficam assumidos a "liberdade de aprender/ensinar/pesquisar", o "pluralismo de concepções pedagógicas", a "tolerância" (art. 3º). Isso reforça a idéia de um ensino descentralizado, em que cada escola assume seus próprios objetivos de ensino, e constrói seu projeto pedagógico próprio. Esta idéia é reforçada em outras partes da LDB (art. 12).

⁵ - A LDB não menciona, no entanto, o *professor-tutor*, ao contrário do que vemos em outras

→ Estímulo à educação à distância. Esta disposição é bem relevante, considerando as dificuldades de acesso à escola por parte das populações de diversas cidades do interior, bem como a necessidade de uma melhor qualificação para o mercado de trabalho por parte dos profissionais que não têm tempo de frequentar cursos regulares, e a urgência de um aprimoramento profissional dos corpos docentes das diversas instituições de ensino do Brasil.

▾ PROBLEMAS

Embora reconheçamos significativos avanços na Lei 9.394/96, não podemos deixar de apontar também alguns problemas:

✍ **Conceito de Educação Básica**

A Lei 5.692/71 estabelecia como *básico* o ensino de 1o. grau. A nova Lei amplia esse conceito, considerando como básica para um cidadão a formação que engloba o ensino fundamental e o ensino médio. Isso é positivo idealmente falando, mas preocupa quando confrontado com a realidade de nosso país, em que poucos têm acesso às séries superiores. Esperemos que esse conceito não acentue a já grande discriminação dos saberes dos não-escolarizados.

✍ **Base nacional comum no currículo**

Apesar de que se verifique certa liberdade na complementação dos currículos, a base nacional continua sendo única e definida por instâncias exteriores às escolas. Ficam as questões quanto à adequação da relação entre disciplinas e cargas horárias a elas destinadas, e quanto ao equilíbrio na dosagem entre matérias que priorizam a formação dos aspectos “humanos” e matérias mais voltadas para o campo do científico-tecnológico.

legislações educacionais atuais - como é o caso da Espanha, França, Argentina, para citar alguns.

✍ **As funções do professor**

Quando a Lei fala dos profissionais da educação básica, restringe suas funções a: administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. Não está prevista, portanto, a categoria de pesquisador. Isso mantém a distância dos centros de ensino básico da pesquisa universitária, limita o registro e a troca das experiências pedagógicas bem sucedidas, e não abre ao profissional da escola a possibilidade de se debruçar sobre sua própria prática como objeto de estudo, pesquisa e transformação.

✍ **Número de alunos em sala**

Muitas questões de interesse dos docentes que têm experiência no trabalho pedagógico ficam esquecidas ou não são claramente explicitadas, como por exemplo a real necessidade de se diminuir o número de alunos em sala de aula. Este é, inclusive, um exemplo para ilustrar a crítica que tem sido feita à nova LDB: por ter pretendido ser tão enxuta, peca muitas vezes pela falta de definições mais claras e específicas. Várias diretrizes são deixadas para o Plano Nacional de Educação, o que acaba não permitindo que se avalie desde já o grau de muitas das mudanças propostas.

✍ **Critérios de ingresso à universidade**

A abolição do sistema de vestibular como única forma de ingresso às universidades não parece garantir a priori que o ensino superior se torne mais democratizado ou que a qualidade acadêmica dos que ingressam melhore substantivamente. Além de não ficar definido o processo a ser implementado, são várias as questões que surgem diante das idéias já levantadas: Caso seja pelo sistema de comparação de notas do 2º grau, como serão avaliados alunos de escolas com níveis diferentes de exigência? Se for estabelecido um exame nacional

único: quem o elaborará? sob que critérios? não será um outro modo de dizer "vestibular"? os alunos hoje excluídos por falta de condições terão mais acesso ao ensino superior?

✍ **Avaliação das instituições de ensino**

Um dos aspectos mais problemáticos da Lei 9.394/96 é o da avaliação das instituições de ensino, começando pelas universidades, a despeito da autonomia concedida a elas em muitos aspectos. Esse processo não deixa de ser uma forma encontrada pelo Poder Público de exercer um maior controle sobre a produção docente e discente, buscando padrões cada vez mais adequados a um modelo de universidade pré-definido e em concórdia com o sistema. Algumas questões problemáticas se relacionam com a dúvida quanto aos critérios de avaliação, quanto às concepções pedagógico-administrativas dos avaliadores, ou quanto aos critérios de diferenciação entre quantidade e qualidade da produção acadêmica.

Todos sabemos dos poderes envolvidos num simples processo de avaliação de um grupo de alunos - que dizer de todo um centro acadêmico. Avaliar é, inevitavelmente, exercer um controle sobre os avaliados e, no caso de instituições, corre-se o risco de um comprometimento da autonomia necessária ao gerenciamento dos processos educacionais.

Além disso, há pesquisas que demonstram que os aprovados no vestibular não são necessariamente os alunos mais preparados para o ensino universitário, assim como, analogamente, os reprovados não são necessariamente os menos aptos. Pode haver ocorrido um processo de treinamento para a resolução de tipos de questões que garante resultados que ocultam o verdadeiro estado intelectual e afetivo daquele que é examinado. Graças a essa possibilidade disseminaram-se os cursinhos preparatórios em diversas capitais do país, especializados em treinar para a aprovação nas principais universidades, sem maiores preocupações com o processo educativo globalmente entendido. Com a avaliação que o governo prevê,

seja das escolas ou das universidades, um dos riscos é justamente o da multiplicação de cursos especializados no treinamento de alunos para o tipo de exame a ser aplicado, frustrando os objetivos do teste. Ao mesmo tempo, dependendo do tipo de prova, sabe-se que não necessariamente os que estiverem melhor classificados serão os mais capazes para exercer as respectivas profissões. Aspectos qualitativos e subjetivos não podem ser medidos em poucas horas de um exame escrito, mas sim na avaliação permanente realizada pelos professores que acompanham o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes.

Os poderes atribuídos a esse instrumento de avaliação são grandes. No caso das universidades, o resultado do Exame Nacional de Cursos (ou do “Provão”, como pejorativamente também é chamado) é um dos critérios decisivos para a idéia que se faz do estado de um curso e para a avaliação de seu (des)credenciamento. Ora, quando se aplica um teste a um aluno no final de sua passagem pelo ensino superior, na verdade está se avaliando apenas o **produto**, e não o **processo**. Aí já teríamos outra concepção discutível: a de que a qualidade do produto revela a qualidade do processo.

Outro aspecto problemático diz respeito à interpretação dos dados obtidos na avaliação. As deficiências das instituições educacionais brasileiras (especialmente a escola) se relacionam, mais do que com elementos como a adequação de currículos, a distribuição de materiais didáticos, a pertinência das metodologias empregadas ou mesmo eficiência ou ineficiência dos recursos humanos e das administrações escolares, com questões que dizem respeito às desigualdades profundas de ordem sócio-cultural entre as classes. Os problemas educacionais brasileiros são, antes de tudo, questões políticas e sociais, e não podem ser transformados em questões técnicas⁶.

⁶ - Sobre isso, remetemos ao artigo de SILVA, Tomaz Tadeu. “A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia” *in* **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis, Vozes, 1994. O autor pondera: “Os métodos e currículos [das escolas públicas] podem ser inadequados, mas isso não pode ser discutido fora de um contexto de falta total de recursos” (pág. 20).

Essa linha de interpretação que prioriza o técnico sobre o político-social é uma das que encontram na GQT (Gestão da Qualidade Total) o caminho para as melhorias nos níveis educacionais. Entretanto, essa retórica da qualidade pode estar, muitas vezes, revestindo concepções ideológicas de reforço do sistema vigente e manutenção dos poderes já estabelecidos. Até o momento, as teorias que defendem a implantação da **qualidade** nos sistemas educacionais não conseguiram dissipar as dúvidas sobre este programa, tão criticado por estabelecer critérios de diferenciação baseados nas possibilidades de poucos, e por se fundamentar na exclusão e afastamento dos menos aptos.

Na verdade, a idéia de avaliar as instituições desse modo não é nova: já na década de 60 Hans Thias e Martin Carnoy realizavam seu estudo sobre um conjunto de escolas do Quênia, aplicando testes aos alunos. Sem ir tão longe, projetos semelhantes ao do Brasil aparecem nos governos do Chile e da Argentina. Em Mendoza, por exemplo, implantou-se em 1993 o Sistema Provincial de Avaliação da Qualidade da Educação, programa que avaliou os alunos que terminavam a escola primária e secundária através da aplicação de provas de Língua e de Matemática. Com os resultados obtidos elaborou-se um ranking das escolas.

É claro que avaliar-se continuamente é uma postura imprescindível para todo aquele que participa de um processo educativo, mas os instrumentos e as formas de avaliação devem ser mais discutidos, assim como o que fazer com os resultados. A *rankingmania* de que sofrem muitos países se identifica com o que Pablo Gentili chama de “pedagogias *fast food*”⁷, numa comparação com a cadeia McDonald’s, reproduzindo sua noção de mérito, a função exemplificadora do quadro de honra e a filosofia do “você pertence ao quadro dos campeões” - num julgamento em que os critérios são estabelecidos unicamente pelo avaliador, e premiam a adequação às suas expectativas.

⁷ - Cf. GENTILI, Pablo. “O discurso da ‘qualidade’ como nova retórica conservadora no campo educacional” in **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis, Vozes, 1994, pág. 151.

O simples fato de medir a qualidade não significa, por inerência, melhorar a qualidade; nem mesmo podemos afirmar que a qualidade de um trabalho educativo possa ser medida (apenas) através de provas de conteúdos específicos⁸; indo mais longe, nem sequer podemos afirmar com certeza, na verdade, se a qualidade é algo mensurável. Instaurar um processo massivo de avaliação pode significar aperfeiçoamento e excelência, mas pode ser também uma forma de controle político-ideológico. Cabe à sociedade posicionar-se ativamente frente a estas questões, por exemplo através de seus representantes no Conselho Nacional de Educação, órgão que certamente terá incidência sobre esse processo.

✍ **Os entraves do contexto**

Algumas das determinações da nova LDB encontram entraves no próprio contexto sócio-econômico do país ou na vontade política dos mesmos governantes que a aprovaram. A educação fundamental se tornará, efetivamente, uma realidade para todos os cidadãos brasileiros? O profissional da educação será revalorizado em todas as formas que a Lei propõe? Caso os recursos financeiros destinados à educação atendam aos valores pré-estabelecidos, chegarão a seu destino último, a escola? Esses questionamentos fazem chegar à necessidade de que seja estabelecido um **programa de apoio** para que a Lei seja realmente cumprida e as novas diretrizes sejam implantadas⁹.

⁸ - A avaliação dos estudantes por parte das instâncias governamentais não deveria deter-se em um ou outro aspecto do conhecimento curricular, mas procurar observar o maior número de elementos possíveis, desde o âmbito científico-tecnológico até o pessoal, passando pela capacidade de comunicação e expressão, pela criatividade, etc., inclusive porque os aspectos mais valorizados pelos testes poderão determinar as tendências curriculares e os próprios rumos do ensino a ser desenvolvido nas escolas e universidades.

⁹ - Há um resultado comum entre as principais pesquisas educacionais realizadas entre os anos 1960 e 1970 (**I.N.E.D.** (Institut National d'Études Demographiques, França); **relatório Coleman** (E.U.A.); O.C.D.E. (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico); pesquisas britânicas (relatório Plowden, relatório Newson, relatório Robbins); e pesquisas em países socialistas (Cf. Lagneau-Markiewicz, Janine. "Les pays socialistes de 1945 à 1970", in SAUVY, Alfred & GIRARD, Alain. **Vers l'enseignement pour tous**. Paris, Bruxelas: Elsevier Séquoia. 1974). A constatação comum, de uma forma geral, é a idéia de que a *desigualdade de acesso* à educação entre os grupos sócio-econômicos constitui um fato estatístico maciçamente irrecusável. Isso

✍ **Sistema de promoção continuada**

O sistema de promoções continuadas que substituem a reprovação/aprovação no ensino fundamental é problemático, pois exige que se faça uma educação personalizada, atenta aos processos individuais de aprendizagem. Considerando o nível de formação de muitos professores da escola pública, as baixas remunerações e o número excessivo de alunos em sala de aula, esta prática aparece como, no mínimo, desafiadora.

✍ **Educação à distância que realmente supere as distâncias**

A educação à distância é outro componente de importância crucial na definição da qualidade do ensino brasileiro. Esperamos que seja implantada com a devida seriedade e o necessário rigor acadêmico, para que o processo tenha como resultado o real crescimento dos alunos por ela beneficiados. O ensino à distância foi concebido justamente para que as distâncias sejam vencidas. O modo de articular os meios tecnológicos com a mediação dos professores será decisivo nesse aspecto.

✍ **O público e o privado**

A questão dos setores público e privado no ensino ainda não fica totalmente definida na Lei 9.394/96. Ora o texto afirma que as verbas públicas se destinam ao ensino público (art. 7o., III; art. 69), ora abre essa possibilidade para as instituições privadas (art. 70, VI; art. 77). A idéia de liberdade de ensino fica localizada apenas na possibilidade da existência de ensino privado, mas não garante ao cidadão comum a liberdade de escolher a escola de acordo com suas crenças (o que

contraria a crença “liberal” de que apenas a expansão dos sistemas de ensino ou apenas a facilitação (legal ou material) de acesso, ou meramente as leis que regem o ensino, fossem em si mesmos fatores suficientes de “democratização”.

implicaria num dever do Estado de financiar por igual tanto escolas públicas de gestão estatal como escolas públicas de gestão privada).

✍ **Ensino Religioso**

Na incorporação do Ensino Religioso à rede pública, como matéria de oferecimento obrigatório e matrícula opcional, consideramos três aspectos problemáticos:

a) este processo deverá ocorrer sem ônus para o Poder Público, mas não é definido quem arcará com tais custos - por exemplo, as paróquias, ou a Igreja... Além disso, considerando que para tal ensino está previsto tanto o caráter confessional como o interconfessional, aumenta o número dos possíveis financiadores, não havendo clareza sobre que critérios serão utilizados nas decisões a esse respeito.

b) tanto o caráter confessional como o interconfessional têm a proposta de uma educação religiosa (católica ou cristã) partindo do princípio de que as crianças já sejam católicas ou cristãs. Portanto, em ambos os processos se empreende uma educação da fé na perspectiva das igrejas, seja Católica, seja das demais instituições cristãs. Seria mais próprio ter pensado num ensino público sob o caráter **da religiosidade**, partindo do pressuposto de que provavelmente nem todas as crianças já sejam religiosas do ponto de vista das religiões, e nem todas já tenham identidade religiosa definida. Falaríamos, então, de uma educação da religiosidade voltada para a possibilidade do educando dar uma resposta de fé na perspectiva de uma antropologia aberta ao Transcendente¹⁰.

c) A matrícula facultativa coloca o problema da motivação para o aluno. É comum que um aluno inicialmente não motivado para uma matéria acabe descobrindo nela aspectos interessantes e até deseje continuar pesquisando sobre o assunto para além das aulas. Abrir de antemão a possibilidade de recusa à frequência a estas aulas no ensino público, apesar do elemento positivo da liberdade de escolha dada

ao estudante, pode vir a impedir que muitas crianças, jovens e adultos não despertem para uma religiosidade que é elemento constitutivo de toda essência humana; pode ocasionar ainda que, mais tarde, estes mesmos alunos busquem o transcendente de modo desordenado, influenciados pelas múltiplas e confusas formas de acesso ao plano superior que vemos misturar-se no espírito do homem da pós-modernidade, criando falsos deuses, vendo poderes mágicos em elementos imanentes, etc.

Conclusões da primeira parte

Uma lei não é uma diretriz infalível e abstrata a partir da qual todo o contexto real vai ser ordenado. Se, por um lado, ela reflete os usos e costumes da sociedade que a produziu, e ordena a prática social no sentido de possibilitar seu controle e sua regulação, por outro ela se propõe assumir a condição de orientadora dessa prática, acenando para modos de agir e de conviver que se distanciam dessa mesma prática, procurando trazer o ideal para o real¹¹. Além disso, toda legislação é também fruto das tensões de interesses, acordos e alianças envolvidos no seu processo de elaboração.

Por tudo isso, deve-se evitar um sentimento ingênuo de que, uma vez promulgada a nova LDB, todas as reformas propostas serão realizadas, assim como todas as práticas pedagógicas sugeridas serão cumpridas. Isso não ocorreu com a lei anterior (5.692/71), e provavelmente não ocorrerá com a 9.394/96.

A Lei distribui funções, atribuições e responsabilidades. Sendo sinalizadora dos caminhos a percorrer, ela não pode ser tomada como um fim em si mesma, ou como o remédio para curar as deficiências de nosso problemático sistema de ensino. As bases dessa responsabilidade social não estão no seu texto, e sim na ação de cada professor, de cada escola, de cada centro educativo.

¹⁰ - Baseamo-nos para esta análise no texto "O Ensino Religioso na escola deve ser: confessional? interconfessional? interreligioso?", de João Barros, in Revista da AEC, ano 22, no. 88, 1993, p. 77-79.

São comuns comentários do tipo: “A Lei já tem meses e até agora não saiu do papel!”. Os professores, diretores, pais, alunos e demais cidadãos da sociedade que se espantarem com isso deverão perceber que não é “por decreto” que a educação vai mudar, como numa mágica em que, depois deste ano de implantação da LDB, o Brasil passasse a contar com um ensino democratizado, atualizado, adequado às necessidades de cada clientela, e assim por diante.

O primeiro passo já foi dado, mas o caminho a percorrer é, na verdade, ainda muito extenso.

Foram quase dez anos de tramitação, ao longo dos quais pouco pudemos inovar, desconhecendo as tendências da Lei que entraria em vigor. O texto não é ideal e faltam ajustes, mas a partir de agora é o nosso conjunto de diretrizes, as bases que vão fundamentar nossa ação pedagógica pelos próximos anos.

Nas entrelinhas dos 92 artigos escritos em linguagem jurídica podem estar as mudanças com que sonhamos em nosso cotidiano no espaço escolar.

Chegou o momento de exigí-las e ousá-las.

SEGUNDA PARTE: A LDB E O PROCESSO DE RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA JESUÍTA

A Lei 9.394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996, e publicada no Diário Oficial em 23 de dezembro de 1996, é o resultado de quase dez anos de tramitação e diálogo entre diversos setores da sociedade brasileira.

Como centros de ensino inseridos nesse contexto, os colégios jesuítas estão atentos às novas determinações. Nesse movimento percebemos não apenas a necessidade de cumprir as leis que regem o ensino, mas também a motivação de atualizar e renovar permanentemente um ensino que se propõe ser contextualizado e coerente com as dinâmicas de transformação da sociedade.

¹¹ - Cf. FERRETTI, Celso João. "A prática escolar frente à legislação". Revista da AEC, ano 17, no.

Com efeito, desde 1986, com a publicação do documento **Características da Educação da Companhia de Jesus**, os colégios jesuítas vêm atravessando um processo de renovação pedagógica, fundamentado também, em muitas instituições, pela proposta de ensino personalizado e comunitário inspirado especialmente nos escritos de Pierre Faure¹², e nas indicações de procedimentos metodológicos encontradas no documento **Pedagogia Inaciana - uma proposta prática**. Trata-se realmente de um marco na história dos colégios da Companhia, já que tais documentos têm importância comparável, enquanto diretrizes, à antiga **Ratio Studiorum** de 1599.

Neste artigo, temos o objetivo de fazer uma leitura de alguns aspectos da LDB a partir da perspectiva dessa renovação pedagógica pela que passam os colégios da Companhia de Jesus, analisando os pontos de contato entre as idéias trazidas pela lei e o nosso modo de proceder, seja na prática cotidiana, seja no nível dos ideais que tentamos concretizar.

70, 1988, p. 21 - 26

¹² - Pe. Pierre Faure (1904-1988), pedagogo jesuíta francês, trabalhou 60 anos na educação, tanto como professor como ajudando na formação de educadores.

O currículo

⇒ **Base comum e base diversificada**

Os centros educativos da Companhia de Jesus buscam a formação integral de cada indivíduo dentro da comunidade, com o objetivo de ajudar o desenvolvimento mais completo possível de todos os talentos dados por Deus a cada indivíduo (CESJ¹³, 25). A flexibilização do currículo amparada pela nova Lei 9.394/96 deve permitir que, nos colégios jesuítas, se repensem as grades curriculares tendo em vista um ensino mais abrangente, atento ao desenvolvimento de todos os aspectos do ser humano. Buscamos oferecer: uma formação intelectual completa a partir do domínio das disciplinas básicas, humanísticas e científicas (CESJ, 26); um estudo atento e crítico da tecnologia, juntamente com as ciências físicas e sociais (CESJ, 27); oportunidades - no currículo ou extra-escolares - para aprender a apreciar a literatura, a estética, a música e as belas artes (CESJ, 28); o desenvolvimento de técnicas eficazes de comunicação, que inclusive pretende ajudar os estudantes a utilizarem instrumentos modernos de comunicação, como cinema e televisão (CESJ, 29); um programa bem desenvolvido de esportes e educação física (CESJ, 31); e uma dimensão religiosa que permeia toda a educação, e que é especialmente trabalhada na formação religiosa e espiritual (CESJ, 34). Estes diferentes aspectos do processo educativo, que têm a finalidade de formar pessoas completas e equilibradas (CESJ, 32), podem ser melhor viabilizados na medida em que o currículo - através de suas disciplinas - contemplar especialmente cada um destes fins.

Com a introdução das novas tecnologias na sala de aula e as possibilidades abertas pela conexão dos alunos à Internet, os centros educativos jesuítas também

deverão estar atentos: a) à necessidade de incorporar tais realidade a suas salas de aula, oferecendo a seus estudantes a chance de se educarem em sincronia com as constantes mudanças do mundo em que vivem; b) à necessidade de estimular a reflexão crítica sobre tais instrumentos, ajudando os alunos a descobrirem o valor fundamental do ser humano para além de toda tecnologia; c) à proposta de um currículo mais aberto e flexível, que permita ao aluno momentos de escolha dos próprios caminhos de descoberta do saber; d) ao desafio de fazer com que o aluno descubra a Deus em todas as coisas, vendo os novos conteúdos como um conhecimento mais completo de Deus (CESJ, 23), que o leve a trabalhar com Ele em sua contínua criação.

⇒ ***Educação artística***

A inclusão da educação artística como disciplina do currículo escolar ratifica a atenção especial que a educação jesuíta pretende dar ao desenvolvimento da imaginação, da afetividade e da criatividade de cada estudante, incluindo oportunidades para que os alunos cheguem a apreciar a estética, a música e as belas artes (CESJ, 28).

⇒ ***Ensino de Filosofia e Sociologia***

Seja como disciplinas do currículo, seja como saberes que perpassam outras matérias, tanto a Filosofia como a Sociologia tem estado presentes na formação dos estudantes dos centros educativos jesuítas. Ao visar ao desenvolvimento integral de cada pessoa, o processo de educação ao modo inaciano inclui o desenvolvimento da capacidade de raciocínio lógico e reflexivo-crítico (CESJ, 26), acentua os estudos humanísticos, essenciais para a compreensão da pessoa

¹³ - Com esta sigla estaremos abreviando, a partir deste momento, o título do documento

humana (CESJ, 27), promove o diálogo entre fé e cultura e entre fé e ciência (CESJ, 38), enfatiza e ajuda a desenvolver o papel de cada pessoa como membro da comunidade humana (CESJ, 33), acentua os valores comunitários - tais como a igualdade de oportunidade para todos e os princípios de justiça distributiva e social (CESJ, 83).

A breve menção da Lei de Diretrizes e Bases sobre a necessidade de que os alunos tenham noções básicas de Filosofia e Sociologia é voltada para o exercício de sua cidadania. Na educação jesuíta, além da conotação comumente atribuída ao ser cidadão, o interesse de desenvolver o raciocínio filosófico e os conhecimentos de sociologia é determinado pelo ideal de formar seres conscientes, críticos e co-responsáveis pela construção de uma nova sociedade, onde o amor e a justiça permitam a realização plena de cada criatura. Desejamos formar cidadãos, sim, com a característica de serem pessoas *para os demais*, líderes no serviço e agentes de transformação.

A avaliação

⇒ **Ingresso ao ensino superior**

O critério de **excelência** que todo centro educativo busca, inspirado no **magis** - o “mais” inaciano - inclui a excelência acadêmica dentro do contexto mais amplo de excelência humana (CESJ, 107). O ingresso à universidade é algo natural, seja qual for o processo seletivo, quando se trata de pessoas formadas da maneira mais ampla em todas as suas dimensões, e de homens e mulheres “de princípios retos e bem assimilados, abertos aos sinais dos tempos, em sintonia com a cultura

e os problemas que a envolvem, e seres para os demais” (Nossos Colégios Hoje e Amanhã, 9).

Note-se que a **excelência** inaciana não se confunde com o conceito de **excelente** buscado em certas linhas da GQT (Gestão da Qualidade Total). O **excelente** inaciano não se limita ao sentido lato do verbo *to excel* no inglês, *superar*. Não se trata de sobrepor-se aos demais, excluí-los e sobressair, mas sim de superar-se a si mesmo, vencer as próprias limitações e barreiras, para colocar os talentos a serviço dos demais.

⇒ ***Promoção de alunos nas séries iniciais e mudança no conceito de série***

Apesar de ser fundamentada em concepções diferentes, a idéia de *promoção* de Darcy Ribeiro tem algum ponto de afinidade com as primeiras fases da educação jesuíta, inspiradas pela Ratio Studiorum. De acordo com a Ratio, também à luz do que ocorre nos Exercícios Espirituais, deveria se conhecer pessoalmente cada aluno e distinguir até que ponto cada um poderia avançar, respeitando-se o ritmo e a diversidade. Mas a grande diferença - e nisto vemos mesmo uma frontal oposição - é que um dos principais objetivos da LDB com esta prática é evitar o desestímulo dos alunos com a repetência continuada nas primeiras séries, além de impedir o acúmulo de estudantes nas fases iniciais e distribuí-los melhor, acreditando na hipótese de que a aprendizagem ocorreria ao longo daqueles quatro ou cinco anos.

Nada mais contrário ao pensamento educativo inaciano. Mal comparando, isso seria o mesmo que fazer com que um exercitante passasse adiante na primeira e na segunda semanas dos Exercícios Espirituais, mesmo não tendo cumprido as etapas necessárias, na certeza de que ao longo da terceira e da quarta ele recuperaria o que não *experimentou*. Na educação jesuíta, o conhecimento é entendido como algo que deve ser *sentido e saboreado internamente*; acredita-se

mais na motivação para aprender construída na relação entre professor e aluno, do que naquela baseada em promoções de fase ou série.

De todo modo, o novo conceito de série que a Lei admite, e a nova possibilidade de se aceitar a heterogeneidade como elemento natural do processo educativo, no sentido de revalorizar as diferenças, pode ser inspirado em nossos colégios pelo conceito de **personalização** de Pierre Faure, que deriva nas idéias de *progressão pedagógica* (o processo a partir do qual cada um se torna uma pessoa, desenvolvendo as suas potencialidades) e *pedagogia diferenciada* (o trabalho em que se apóia um processo educativo que visa a ajudar o aluno a se tornar pessoa). A consideração das diferenças naturais de cada aluno (seu ritmo, suas capacidades e aptidões, seus gostos e dificuldades...) revela a impossibilidade de se homogeneizar uma sala de aula, de se tomar um referencial de “aluno médio” para o trabalho, ou mesmo de adotar políticas massivas e avaliações padronizadas, sob pena de prejudicar ou até frear o dinamismo do crescimento próprio de cada ser humano¹⁴.

Faure vai mais longe: essa atenção ao ritmo de cada um determina mesmo um novo modo de organizar as turmas (a *descompartimentação*): em vez dos professores irem até as salas (ou *compartimentos*) de cada série ou classe, existem salas-ambiente das disciplinas, para onde os alunos podem se dirigir, quer em função de nível e série (*descompartimentação horizontal*), quer apenas em função do nível, misturando-se as idades. Klein¹⁵ salienta alguns pontos especialmente positivos deste tipo de organização: “os alunos se consultam e ajudam espontaneamente, aprendendo uns com os outros; localizam-se no seu nível correto de desenvolvimento, o que evita repetências; permite mais precisão e eficácia em seu estudo; estimula a sensibilidade social”.

¹⁴ - Baseamo-nos em KLEIN, Luiz Fernando. **O atual paradigma pedagógico dos Jesuítas e a proposta de Pierre Faure: educação personalizada e solidariedade**. São Paulo: tese de doutoramento, USP, 1997, págs. 131-132.

¹⁵ - Idem, pág. 174.

Os professores deverão ser bem preparados para acompanhar um processo que se desenvolva nesse sentido; deverão ter clareza sobre os problemas envolvidos no novo sistema de promoção; deverão crescer em competência e habilidade no trabalho com as diferenças e a heterogeneidade, aprendendo a motivar a aprendizagem de modo criativo e diferenciado, respeitando o ritmo de cada estudante, demonstrando interesse pela sondagem das potencialidades e talentos de cada um; e deverão acompanhar de modo personalizado o rendimento escolar e o crescimento psico-afetivo dos alunos. Isso supõe: a) remuneração adequada para que o professor não assuma um excesso de atividades e acabe sobrecarregado; b) manutenção do corpo docente envolvido com cada turma durante o período de formação dos alunos, pois a rotatividade impedirá o acompanhamento pessoal e o estabelecimento de relações afetivas mais sólidas e mais capazes de motivar para o estudo e a permanência no espaço escolar; c) formação permanente na linha filosófico-pedagógica do centro educativo¹⁶.

É evidente também que os objetivos de uma educação nessa perspectiva serão mais seguramente alcançados se se der atenção ao que o artigo 25 da LDB sugere: a necessidade de encontrar uma relação adequada entre o número de alunos e número de professores em cada sala de aula. Este ponto é especialmente relevante no ensino personalizado, em que se tenta “relacionar mais estreitamente as experiências de alunos e professores” (PPI¹⁷, 75). Pierre Faure chega a explicitar: “Vinte e cinco crianças por classe foi considerado, durante muito tempo, o número conveniente para o relacionamento e a emulação que devem reinar entre os alunos. (...) É evidente que, ultrapassando o número de trinta, choca-se com dificuldades

¹⁶ - Pertinentes idéias sobre a formação de professores para esse trabalho específico podem ser encontradas em FLORES MONTÚFAR, Maria Concepción. “O Educador Personalizado e Personalizador: Exigências de Formação e Capacitação” *in* **Educação Personalizada e Comunitária**. Caderno do CEAP no. 1. Salvador: CEAP (Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica), 1996.

¹⁷ - Com esta sigla faremos referência ao documento **Pedagogia Inaciana: uma proposta prática**.

materiais (...), distanciamento dos alunos, dificuldade de organizar (...), de controle”¹⁸.

Outra afinidade entre o texto da LDB e os rumos da renovação pedagógica das escolas jesuítas é a idéia de se ampliar progressivamente o período de permanência do aluno na escola no ensino fundamental (art.34 da LDB). A educação personalizada, segundo Pierre Faure, deve se desenvolver num regime de semi-internato, com jornada de seis horas em média. Ao longo desse período, o aluno pode alternar as atividades equilibradamente, dosando o tempo ao seu próprio ritmo (sem a fragmentação de horários da escola tradicional) nas múltiplas atividades oferecidas - seja o trabalho mental, no estudo das disciplinas, ou trabalho manual, oficinas, prática de esportes, canto, atividades artísticas, entre outras¹⁹.

⇒ **Verificação do rendimento escolar**

No ponto que trata da verificação do rendimento, recomendando que tenha caráter cumulativo, e que a recuperação seja ao longo do processo, perceberemos grande sintonia com as idéias que fundamentam a educação jesuíta. No Paradigma Pedagógico Inaciano, recomenda-se que se utilizem perguntas diárias, provas semanais ou mensais e outros exames como instrumentos usuais de avaliação, que vão informar o professor e o aluno sobre o progresso intelectual e detectar as lacunas que deverão ser preenchidas (PPI, 63).

Nos centros educativos da Companhia de Jesus, considera-se essencial a avaliação periódica do progresso do aluno também quanto a suas atitudes e prioridades de vida (PPI, 64). A avaliação é considerada um momento não isolado,

¹⁸ - FAURE, Pierre. **Au siècle de l'enfant**. Paris: Mame, 1958. *Apud* KLEIN, Luiz Fernando, op. cit., págs. 174-175.

¹⁹ - Cf. KLEIN, Luiz Fernando, op. cit., pág. 173.

mas em harmonia com todo o processo pedagógico; é um diagnóstico, uma oportunidade privilegiada para que o professor estimule o aluno a avançar ou a rever certos pontos (PPI, 66). Assim como nos Exercícios Espirituais, inspiradores da prática pedagógica cotidiana nas escolas jesuítas, o principal interessado na avaliação deve ser o próprio aluno, e por isso ele deverá assumi-la com ânimo e responsabilidade - não como um fardo ou um momento de tensão, opressão ou angústia.

Os resultados da avaliação serão um dado fundamental para que o professor também analise os resultados de seu próprio trabalho e possa repensar sua prática e seu modo de proceder.

Papel e formação dos professores

A formação permanente do professor, que até então era oferecida nos centros educativos jesuítas como algo a mais, opção de investimento da própria instituição em função de seus ideais pedagógicos (CESJ, 152-153; PPI, 90-92), agora passa a ser lei. Isso representa, ao mesmo tempo, a legitimação de uma prática já instaurada em nossos colégios, e um estímulo para que continue se investindo cada vez mais nesse profissional, a fim de que se aprimore tanto no saber específico de sua área e no conhecimento das técnicas pedagógicas modernas, como na adequação ao que dele se espera segundo o modo de proceder da educação inaciana.

De acordo com a nova LDB, o corpo docente das universidades deverá ser constituído por *pelo menos* um terço de professores com titulação acadêmica de Mestrado ou Doutorado (art. 52, II); e a formação de docentes para atuar na educação básica será feita em nível superior. Percebe-se uma ênfase na valorização de uma boa formação docente, tendência que se afina com a preocupação de nossos colégios e da qual, nas complexas sociedades de informação e tecnologia

em que nos inserimos hoje, não podemos escapar. Esse cuidado pode começar na seleção de professores, preferindo profissionais atualizados e capacitados, ou que revelem gosto pelo estudo e disposição para o crescimento. Uma vez efetuado o ingresso, entretanto, a responsabilidade é dividida com a Instituição, que deve criar condições para seu aprimoramento técnico-pedagógico e para o conhecimento e a vivência da espiritualidade que motiva nosso trabalho educativo.

O Ensino Religioso

Já foi comentado que a educação jesuíta inclui uma dimensão religiosa que permeia todo o processo. Apesar de cada matéria ser vista, num centro educativo jesuíta, como um meio possível para chegar a Deus, a formação especificamente religiosa e espiritual é parte integrante do currículo (CESJ, 34).

A inclusão do ensino religioso como disciplina do currículo nas escolas públicas pode significar motivo de ânimo e esperança, se considerarmos a possibilidade de se realizar um trabalho voltado para a formação de seres que vivam a sua fé numa resposta a Deus traduzida em gestos de solidariedade, abertura, participação na comunidade e engajamento nas causas sociais em prol da transformação do mundo. Inclusive, muitos dos professores que trabalham em colégios católicos são também professores na rede pública, e devem fazer um trabalho motivado pelos mesmos princípios educativos²⁰. Por outro lado, são preocupantes algumas questões que atingem o modo de financiamento dos custos

²⁰ - Essa foi, inclusive, a estratégia pensada por Pedro Poveda (1884-1936), fundador da Instituição Teresiana. Às vésperas da guerra civil espanhola, os padres católicos foram proibidos de celebrar missas e inúmeras igrejas foram destruídas; algumas ordens religiosas chegaram a ser expulsas do país. Prevendo essas possibilidades, Poveda insistiu na importância de um trabalho de formação de educadores à luz da fé cristã, para que estes se inserissem nos estabelecimentos de ensino público e, independentemente da disciplina que lecionassem, transmitissem por seu testemunho de vida os valores do Evangelho (Cf. RAMAL, Andrea Cecilia. **Pedagogia em tempos de crise - o pensamento pedagógico de Pedro Poveda**. São Paulo: Loyola, 1996).

desse ensino, o caráter (confessional ou interconfessional) das aulas, a relação entre possível despertar da motivação dos alunos e matrícula facultativa.

No caso da educação jesuíta, os colégios entendem que o ensino religioso é uma das frentes possíveis do trabalho pastoral, e as linhas de trabalho estão enunciadas nos diversos diretórios pastorais de cada província, que consideram os traços gerais distintivos do trabalho apostólico vinculado à Companhia de Jesus e, é claro, à Igreja Católica, assim como as especificidades de cada região ou clientela.

Visão de educação

⇒ ***Concepção ampla***

Encontramos afinidades no conceito de educação proposto no primeiro artigo da LDB e a visão inaciana. Na filosofia educacional dos centros jesuítas, a educação é entendida de um modo amplo, nunca restrito ao mero espaço da sala de aula. Por isso busca-se respeitar e valorizar o saber do aluno, não tratá-lo como uma tábula rasa que vem ser preenchida na escola, mas como alguém que detém um certo saber e pode compartilhá-lo com os demais, e enriquecê-lo com outros conteúdos.

A educação jesuíta inclui, como dissemos, a dimensão religiosa que permeia todo o processo. Este aspecto não é apenas um conteúdo curricular, mas um modo de ver todo o ensino. Nos Exercícios Espirituais, Inácio de Loyola sugeria que o orientador procurasse passar quase que despercebido, para deixar que Deus, o verdadeiro Mestre, agisse no exercitante. Fazendo as adaptações necessárias à realidade escolar, o ensino jesuíta não deixa de lado essa dimensão educativa de Deus, que se revela àqueles que o buscam através das diferentes matérias, e que deles pede diferentes respostas de fé e compromisso.

Uma exposição muito elucidativa a esse respeito acaba de ser feita pelo Pe. Peter-Hans Kolvenbach aos educadores de Toulouse²¹. Nela, afirmou o Pe. Geral: “Nesse caminho não faltam os educadores, a começar pelo próprio Inácio que, brevemente e com moderação, deixa disponível sua experiência pessoal de Deus, reconhecendo que ela não é para ser imitada, mas que cada um e cada uma deve dela se apropriar em função de sua personalidade. Há em seguida o chamado diretor: nem juiz nem guru, ele utiliza a seu modo o material fornecido por Inácio e o adapta às necessidades daquele que faz os Exercícios Espirituais, desempenhando o papel de um intermediário no processo educativo; ele deve, com efeito, ao mesmo tempo iniciar e motivar tudo passando despercebido diante Dele que será, no fim das contas, o verdadeiro educador, a saber o próprio Deus. Usando as palavras de um conhecedor desse tema: o diretor ensina àquele que faz os Exercícios a começar a frase de maneira tal que Deus a possa terminar, pelo mesmo bem daquele que se deixa educar”.

⇒ **Finalidades**

Entre as **finalidades do processo de aprendizagem** colocadas na LDB, são eloqüentes as semelhanças com as que se propõe a pedagogia inaciana. Vejamos apenas algumas, a título de exemplo:

No texto da LDB	No texto das CESJ
<ul style="list-style-type: none"> - “o desenvolvimento da capacidade de aprender” (art. 32, I); - “consolidação e aprofundamento dos conhecimentos” (art. 35, I); 	<p>- “inculcar uma <i>alegria de aprender</i> e um <i>desejo de aprender (...)</i> [para infundir nos alunos] a capacidade e a ânsia de continuarem se formando. Aprender é importante, mas muito mais importante é aprender a aprender e desejar continuar aprendendo” (CESJ,</p>

²¹ - Toulouse-Purpan, 26 de novembro de 1996; tradução no Centro Pedagógico Pedro Arrupe, Rio de Janeiro.

	46);
- “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores” (art. 32, III);	- “A educação da Companhia está orientada para valores. Inclui a formação de valores, de atitudes e da capacidade para avaliar critérios”(CESJ, 51);
- “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (art. 35, III);	- “a formação intelectual completa e profunda que inclui uma capacidade cada vez maior de raciocinar reflexiva, lógica e criticamente” (CESJ, 26)

Também o estímulo à participação dos diversos segmentos da comunidade (art. 13 e 14) se relaciona bem com a seção 8a. das CESJ, onde lemos: “A Educação da Companhia baseia-se num espírito de comunidade entre pessoal docente e administrativo, a comunidade jesuíta, os conselhos diretores, os pais, os alunos, os ex-alunos e os benfeitores; e realiza-se dentro de uma estrutura que promove a comunidade” (CESJ, 117). Descrevendo uma realidade escolar ideal, que pretendemos alcançar, o texto continua com outras propostas de participação: “a estrutura legal do colégio permite a maior colaboração possível” (CESJ, 120); “professores, administradores e auxiliares, jesuítas e leigos comunicam-se regularmente em nível pessoal, profissional e religioso; estão prontos a discutir a sua visão e esperanças, aspirações e experiências, sucesso e fracassos”; “existe comunicação freqüente e um diálogo permanente entre a família e o colégio” (CESJ, 131); “procura-se fomentar a participação estudantil na comunidade escolar maior, através de grupos consultivos e outras comissões escolares”; “os antigos alunos são membros da comunidade (...); entre os centros educativos da Companhia e as Associações de Antigos Alunos existem laços estreitos de amizade e apoio mútuo” (CESJ, 135).

Ensino noturno

A LDB exige que as universidades ofereçam, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno (art. 47, § 4º). Embora sem estar diretamente ligado à questão do ensino básico, este ponto toca especialmente a Companhia de Jesus. Em quatro colégios jesuítas do Brasil (Fortaleza, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo) a Companhia mantém cursos noturnos com a mesma proposta pedagógica, filosofia educacional, estrutura material e qualidade de ensino dos cursos diurnos, respeitando-se as diferenças específicas da clientela. Estes colégios são um sinal do desejo da Companhia de colaborar com a democratização de um ensino de qualidade, oferecendo oportunidades de estudo a uma classe menos favorecida no plano econômico mas igualmente amada por Deus, e restituindo-lhe assim um de seus direitos fundamentais - o acesso à escola.

Sem se referir diretamente a esse tipo de educação formal, mas animando os que nela estão engajados, o decreto 18 da Congregação Geral XXXIV²² expressa que “o apostolado educacional da Companhia se viu notavelmente enriquecido com a contribuição dos centros de educação popular (...), que educam jovens e adultos pobres (...) mediante uma pedagogia participativa e oferecem treinamento técnico e social, bem como formação ética e religiosa, orientada à análise e à transformação da sociedade em que vivem. Educam seus alunos como “homens e mulheres para os outros” que poderão assumir papéis de liderança em suas comunidades e organizações. (...) Como meio para promoção da justiça, esse apostolado da educação está plenamente de acordo com a missão da Companhia”.

Autonomia na elaboração das propostas pedagógicas

²² - Realizada em Roma, de 5 de janeiro a 22 de março de 1995. Cf. **Decretos da Congregação Geral XXXIV**. São Paulo: Loyola, 1996, pág. 252.

A incumbência para os estabelecimentos de ensino elaborarem e desenvolverem a sua proposta pedagógica (art. 12) matiza o intervencionismo estatal que em muitos países, dependendo das políticas governamentais ou das linhas dos organismos de regulamentação e supervisão externa das escolas, tem afetado diversos aspectos da vida escolar, incluindo o currículo e a escolha de materiais didáticos, e às vezes mesmo ameaçado a sobrevivência das instituições particulares²³.

Essa abertura manifestada na LDB faz surgir, em nossos colégios, uma grande expectativa quanto aos passos que se seguirão, no sentido de implantar a prática pedagógica inaciana com fidelidade cada vez maior aos pressupostos do marco teórico que a inspira. A lei permite, ao mesmo tempo, alimentarmos esperanças quanto à concretização real dessa autonomia, de modo que efetivamente se permita às escolas empreender as mudanças curriculares e estruturais que forem necessárias à consecução de seu projeto pedagógico sem entraves burocráticos - desde que suas propostas sejam sérias e comprometidas com a qualidade da educação nacional.

Educação à distância

O estímulo à educação à distância vai ao encontro de uma tendência que já vem se implantando nas escolas jesuítas. Por exemplo, na Província Brasil Centro-Leste, o Centro Pedagógico Pedro Arrupe mediu um convênio entre algumas escolas jesuítas do Brasil e o Departamento de Educação da PUC-RJ (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), que resultou no atual Curso de Pós-graduação Lato-sensu em Educação, à distância. O sucesso da experiência incentivou a idéia de um novo convênio, desta vez com o Departamento de Teologia

²³ - Essa preocupação é inclusive manifestada nas CESJ, 7.

da mesma universidade, para o oferecimento de um Curso de Extensão: Iniciação Teológica à distância. Esse tipo de formação permanente permite estudar aos professores que não teriam condições de dedicar um período fixo de seus horários, ou que não poderiam deslocar-se até uma universidade, mas que desejam aperfeiçoar-se no exercício de sua profissão e atualizar-se na sua disciplina.

A educação à distância é excelente opção, ainda, para nossos ex-alunos que tenham adquirido gosto pelo estudo contínuo e desejem continuar aprendendo. A possibilidade de ligar-se a cursos desse tipo deve ser informada aos alunos ainda em curso, a fim de que encontrem neste um entre outros caminhos para o aperfeiçoamento continuado de suas potencialidades e aptidões e, através disso, o melhor serviço aos demais e à sociedade em que vivem.

Conclusões

O caminho ao longo do qual se pensou a LDB quase coincide com o caminho dos colégios jesuítas em busca de uma ação educativa mais coerente com o contexto e mais corajosa no sentido de assumir de forma radical a missão apostólica, seus valores e suas implicações.

No final de 1996 realizou-se em Guadalajara um Seminário Internacional celebrando os dez anos da publicação das *Características da Educação da Companhia de Jesus*. Naquele momento, Pe. Gabriel Codina, SJ colocava: “Hoje como nunca, a partir do âmbito da educação universitária até o da educação popular, a educação da Companhia, especialmente na América Latina, encontra-se desafiada a educar para a participação na cidadania, para a autêntica democracia, para a solidariedade, para a justiça; numa realidade onde tudo parece conspirar contra essas metas. (...) A missão das *Características* não terminou”.

O momento em que a Companhia reafirma a atualidade das *Características* é também o da promulgação da LDB no contexto brasileiro. Felizmente, a mudança da

lei que rege o ensino encontra os educadores de nossos colégios em pleno fervilhar de idéias, envolvidos em encontros de formação permanente, em reuniões para troca de experiências, em cursos sobre a implantação do Paradigma Inaciano, em contínuo repensar da prática pedagógica. Nesse sentido, as mudanças possíveis são bem-vindas (sem desconhecer, salientamos mais uma vez, os problemas envolvidos nesse processo). Bem-vindas porque podem ser lidas e interpretadas a partir de um prisma já bem definido, rumo a uma ação educativa com feição própria. Formar pessoas para os demais, líderes no serviço, agentes transformadores das estruturas injustas, capazes de se identificar e solidarizar com os mais pobres e os excluídos; homens e mulheres de fé e ciência: tais são as metas de nosso ensino. As estruturas que a lei modifica serão procuradas como instrumentos para esse trabalho.

Reconhecendo tanto os pontos de contato como as distâncias entre a proposta das CESJ e o texto da Lei de Diretrizes e Bases, os centros educativos jesuítas se sentem, de todo modo, renovadamente desafiados a colaborar com o grande plano de renovação da educação nacional, inserindo-se na realidade brasileira a partir de seu carisma próprio, procurando oferecer um ensino comprometido com a qualidade e com a formação humana e colaborando, no que for possível, com o processo de democratização da escola, direito de todos os brasileiros.

Referências bibliográficas

Da primeira parte:

- AMAZONAS, Uilma Rodrigues de Matos. "LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Processo político de avanços e recuos". in **Revista de Educação CEAP**. Salvador: Ano 4, no. 13, 1996, pags. 45 a 51.
- BARCELOS, Eronita Silva. "A LDB e a responsabilidade social das universidades brasileiras". in **Estudos - Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior**. Brasília: ano 15, no. 18, pags. 21 - 26.

- BARROS, João. "O Ensino Religioso na Escola deve ser Confessional? Interconfessional? Interreligioso?" in *Revista de Educação AEC*. Brasília: Ano 22, no. 88, 1993, pags. 77 - 79
- CHIZZOTTI, Antônio. "Legislação e perspectiva para a Educação". in **Revista de Educação AEC**. Brasília: Ano 17, no. 70, 1988, pags. 17 - 20.
- FÉRES, Maria José Vieira. "A LDB e a responsabilidade social das instituições universitárias: pontos para discussão". in **Estudos - Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior**. Brasília: ano 15, no. 18, pags. 15 - 19.
- FERRETI, Celso João. "A prática escolar frente à legislação". in **Revista de Educação AEC**. Brasília: Ano 17, no. 70, 1988, pags. 21 - 26.
- FORQUIN, Jean Claude. **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GANDIM, Luís Antônio. "Qualidade Total em Educação: A Fala Mansa do Neoliberalismo" in **Revista de Educação AEC**. Brasília: AEC, ano 23, no. 92, 1994.
- GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- **Lei no. 9.394/96 - das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- NISKIER, Arnaldo. **LDB: a nova lei da Educação**. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.
- PANINI, Joaquim "e" ROSSA, Leandro. "A nova LDB: destaques e perspectivas - documento de síntese". Texto mimeografado. Brasília, 1997.

Da segunda parte:

- ARRUPE, Pedro. **Nossos Colégios, Hoje e Amanhã**. São Paulo: Loyola, 1981.
- GANDIM, Luís Antônio. "Qualidade Total em Educação: A Fala Mansa do Neoliberalismo" in **Revista de Educação AEC**. Brasília: AEC, ano 23, no. 92, 1994.
- GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- KLEIN, Luiz Fernando. **O atual paradigma pedagógico dos Jesuítas e a proposta de Pierre Faure: educação personalizada e solidariedade**. São Paulo: tese de doutoramento, USP, 1997.
- KOLVENBACH, Peter-Hans. **Educar homens e mulheres hoje no espírito de Santo Inácio**. Conferência do Pe. Peter-Hans Kolvenbach aos educadores de Toulouse, 26 de novembro de 1996. Rio de Janeiro, Centro Pedagógico Pedro Arrupe, texto mimeografado, 1997.
- **Lei no. 9.394/96 - das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- VVAA. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. São Paulo: Loyola, 1987.

- VVAA. **Pedagogia Inaciana - uma proposta prática.** São Paulo: Loyola, 1994.