

Patrícia Bartolozzi Fernandez

A Educação de qualidade segundo o Relatório Mckinsey: análise crítica a partir da contribuição de John Dewey

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo

2011

Patrícia Bartolozzi Fernandez

A Educação de qualidade segundo o Relatório McKinsey: análise crítica a partir da contribuição de John Dewey

Monografia apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Fundamentos de uma Educação para o Pensar, sob a orientação da Professora Doutora Sonia A. Ignacio Silva.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo

2011

DEDICATÓRIA

À minha família, em especial, à minha mãe, pelo apoio irrestrito em todos os momentos de minha vida.

Ao meu namorado, pois sempre que eu pensava em desistir, ele me dava forças para continuar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado forças, iluminando o meu caminho para que eu pudesse concluir mais uma etapa da minha vida.

À minha mãe, Rose, e ao meu irmão, William, pela força que me deram para estar todos os sábados no curso, pelo incentivo enorme para concluir este trabalho, enfim, agradeço por tudo!

Ao meu namorado, Guilherme, por ser uma pessoa especial na minha vida, pela compreensão das minhas ausências aos sábados em função do curso, pela força e pelo grande incentivo que me deu para concluir este trabalho. Suas palavras, seus conselhos foram fundamentais para que eu tivesse forças para continuar.

À minha professora orientadora, Sonia, pela paciência e pela grande ajuda à concretização desta monografia. Em todos os momentos de desespero, ela esteve sempre presente me auxiliando e me encorajando para a conclusão deste trabalho. Obrigada por todos os seus ensinamentos e orientações precisas em todos os momentos solicitados.

À minha amiga de trabalho, Priscila, que brigou comigo quando pensei em desistir de escrever.

Às amigas que fiz durante o curso, pela verdadeira amizade que construímos ao longo do curso (Nilce, Maitê, Fátima e Cáritas), por todos os momentos que passamos aos sábados durante dois anos. Sem vocês, meus sábados não seriam tão prazerosos.

Às minhas amigas, Larissa e Renata, pela ajuda e compreensão nos meus momentos de desespero.

À Denise, minha chefe e amiga, por me conceder algumas horas do meu trabalho para a execução da monografia.

Por fim, gostaria de agradecer a todos os amigos e familiares que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão desta monografia. Obrigada!

EPÍGRAFE

Pensar é inquirir, investigar, examinar, provar, sondar para descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob o prisma diverso, enfim é perguntar.

John Dewey

RESUMO

Esta monografia apresenta uma breve análise do relatório da consultoria americana McKinsey, chamado “Como os Sistemas Escolares de Melhor Desempenho do Mundo Chegaram ao Topo”, analisando a ideia proposta de educação de qualidade e discutindo se o que é apresentado condiz com a educação para o pensar. As questões de pesquisa iniciais foram: até que ponto a educação de qualidade, tratada no relatório McKinsey, é realmente de qualidade? Será que há a consideração e o trabalho de uma educação para o pensar? Sendo assim, a partir da contribuição do pensamento de John Dewey, foram examinadas as medidas propostas pelo relatório sobre educação de qualidade, refletindo de que forma o relatório inclui ou não a educação para o pensar. Inicialmente, foram abordadas as três lições dos sistemas escolares de maior desempenho do mundo, bem como se analisou o sistema escolar da Finlândia posto como de alto desempenho. Em seguida, foi organizada uma discussão sobre as concepções de John Dewey e de seus seguidores sobre a educação para o pensar. Maior ênfase se deu à reflexão sobre os pressupostos do relatório em comparação com a concepção deweyana de educação para o pensar – se a qualidade está somente para resultados ou para a educação significativa de John Dewey. No que se refere à coleta e análise de dados, esta pesquisa se realizou dentro dos critérios da abordagem qualitativa com cunho exploratório, cujo fundamento parte do pressuposto de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. A partir de seu objetivo geral, esta pesquisa pode ser considerada como um estudo de caso educacional, partindo de uma análise documental e de coleta de informações. Assim, foi feita a análise documental do Relatório McKinsey, verificando os seguintes pressupostos: se há uma preocupação com o aprender ou simplesmente se aprende; se a qualidade está para uma construção compartilhada de saberes ou para resultados. Com base nessa análise, foram selecionadas as propostas que possam dar visibilidade às questões relativas à educação para o pensar em John Dewey.

Palavras-chave: Educação para o pensar, Ensino reflexivo, Educação de qualidade.

ABSTRACT

This project shows a short analysis of the report carried out by McKinsey & Company, called "How the World's Best-performing School Systems Come out on Top", analyzing the idea of a quality education and also discussing whether it is shown tally with an education of thinking. The initial matters of this research were: at what point the education of thinking, approached in McKinsey report, is really quality? Could there be a consideration and a work of an education of thinking? Thus, from John Dewey's contribution, the measures about the quality education proposed by the report were examined, considering how the report includes or not the education of thinking. First of all, three lessons of the high-performing school systems were approached, as well as the school system of Finland since it has been had a strong achievement. After that, the ideas of John Dewey and his followers were reflected on, in terms of the education of thinking. The most focus was given in order to think about the ideas of this international report compared to Dewey's educational theories of thinking – whether the quality is only for results or it is for a meaningful education as Dewey concerned in all his life. Related to the collection and analysis of information, this research was done within the criteria of the qualitative approach with exploratory, whose foundation based on the assumption that there is a dynamic relationship between the real world and the character. From the main objective, this research can be considered as a study of an educational matter. This way, a documental analysis of McKinsey report was done, verifying ideas like: if there is a concern about learning or simply learn; if the quality is a shared knowledge construction or only results. With these ideas, some information was selected to understand better all assumptions about education of thinking in John Dewey's studies.

Keywords: Education of thinking, Reflective teaching, Quality education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO I – ANÁLISE DO RELATÓRIO MCKINSEY.....	14
1.1. Pressupostos.....	15
1.2. O sistema educacional bem sucedido da Finlândia.....	20
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO PARA O PENSAR EM JOHN DEWEY.....	25
2.1. O objetivo educacional em John Dewey.....	25
2.2. Educação para o Pensar: a educação significativa de John Dewey.....	29
CAPÍTULO III – O RELATÓRIO MCKINSEY E A EDUCAÇÃO PARA O PENSAR DE JOHN DEWEY.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	48
ANEXO	

INTRODUÇÃO

Sou professora de Inglês do Ensino Fundamental I de uma escola particular da cidade de São Paulo. O ensino de Língua Inglesa nessa instituição é bastante conceituado e, por isso, já no Fundamental I, os alunos são expostos à língua de maneira efetiva somente em Inglês.

Dentro da minha prática pedagógica senti a necessidade de aprender mais sobre o desenvolvimento da criança e analisar a maneira como ela aprende. Nesse contexto, participei de uma exposição dentro da escola em que trabalhei e se discutiu sobre o relatório internacional da consultoria McKinsey sobre educação de qualidade.

Nessa exposição, três lições foram propostas para que se tenha essa educação de qualidade. Embora o relatório trate a educação de um modo geral e seja de cunho internacional, achei-o interessante na medida em que mostra alguns exemplos de escolas com resultados excelentes e, ainda, traz algumas ideias para que se tenha uma escola de excelência. Se isso é possível de ser alcançado diante da realidade brasileira e se realmente uma educação de qualidade que é proposta, foi o que procurei analisar e tentar explicitar nesta pesquisa.

Então, até que ponto a educação de qualidade tratada no relatório McKinsey é realmente de qualidade? Será que há a consideração e o trabalho de uma educação para o pensar?

Essas perguntas são de suma importância se levarmos em conta que toda reflexão que é feita sobre educação tem por objetivo melhorar o ensino nas escolas de todo o mundo – um ensino voltado para a realidade de quem aprende; um aprendizado concreto por haver questionamentos e reflexões; uma apreensão dos conteúdos por meio de experiências, práticas reflexivas e investigativas. Assim como Marilena Chauí afirma em relação à filosofia, há a possibilidade de se remeter à educação:

Eu imagino que a filosofia busca uma atitude precisa: perguntar. E perguntar, não para encontrar imediatamente respostas. Perguntar para que respostas sejam dadas. É nunca abrir mão da atitude crítica, sabendo que é uma atitude desgraçada, na medida em que não teremos nunca a vantagem de quem, em um navio, possui um mapa, uma bússola, todos os aparelhos eletrônicos, de tal modo que o piloto possa até mesmo dormir e o navio vá sozinho para o seu destino. A idéia de assumir até o fim um pensamento crítico é aceitar que navegamos sem mapa, sem bússola, no máximo talvez com uma estrela, e que essa estrela seja: continuar perguntando. (CHAUÍ *apud* LORIERI e RIOS, 2004, p. 29-30).

O objetivo maior desta pesquisa foi o de verificar no Relatório McKinsey chamado “Como os Sistemas Escolares de Melhor Desempenho do Mundo Chegaram ao Topo” qual a ideia de uma educação de qualidade e discutir se o que é proposto condiz com a educação para o pensar. Pretendeu-se, ainda, examinar as medidas propostas pelo Relatório sobre educação de qualidade; identificar se há a preocupação de uma educação voltada para o pensar; discutir as ideias propostas por John Dewey e refletir em que medida o relatório inclui ou não a educação para o pensar.

A educação, para Dewey, tem como princípio o pensar reflexivo. Para ele, aprender é aprender a pensar, e aprender a pensar é aprender a aprender. Aprendizagem, portanto, é o fazer que exige reflexão, percebe relações e trabalha com as observações, cujas funções são fundamentais e impulsionadas pelo interesse simpático na ampliação do conhecimento.

Além disso, Dewey afirma que a educação formal traz o grande risco do distanciamento de suas atividades, das atividades que constituem a experiência viva da sociedade que a instituiu, portanto, nega o mundo empírico, das experiências.

Dewey discorda da relação que Platão estabeleceu entre o mundo sensível e o mundo inteligível (o primeiro como mero reflexo do segundo). Conseqüentemente, para Dewey, a visão de educação é voltada para a experiência, para as vivências do aluno e do professor, acreditando que é possível neste mundo encontrar o conhecimento e os valores que o ser humano precisa.

Assim, a educação proposta por Dewey é experimental, isto é, não há manuais ou soluções prontas para resolver problemas, não há um mundo platônico dizendo “faça assim que dará certo”, mas sim, há hipóteses, questionamentos; há a inexistência de uma verdade pronta. Daí a ideia de uma educação significativa que conta com um aluno ativo, pensante, que tem um certo conhecimento e conta também com um professor reflexivo já que questiona sempre algo.

Portanto, no que se refere à coleta e análise de dados, esta pesquisa realizou-se dentro dos critérios da abordagem qualitativa com cunho exploratório, cujo fundamento parte do pressuposto de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito.

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 45).

De acordo com os objetivos gerais esta pesquisa pode ser considerada como um estudo de caso educacional, partindo de uma análise documental e de coleta de informações. Assim, foi feita uma análise documental do Relatório McKinsey, verificando os seguintes pressupostos: se há uma preocupação com o aprender ou simplesmente se aprende; se a qualidade está para uma construção compartilhada de saberes ou para resultados. Com base nessa análise, foram selecionadas as propostas que possam dar visibilidade às questões relativas à educação para o pensar em John Dewey.

Ademais, foram também incorporadas algumas informações prestadas pela diretora do colégio em que trabalho. Ela foi verificar pessoalmente o sistema de educação da Finlândia – posto como sendo de qualidade pelo relatório – e, ainda, foi observar o dia-a-dia das crianças em escola daquele país.

Em suma, nossa intenção fundamental foi fazer uma análise comparativa e interpretativa das informações contidas no relatório McKinsey com alguns conceitos concernentes à teoria de John Dewey.

Sendo assim, o primeiro capítulo enfoca os pressupostos do relatório, bem como o sistema educacional bem-sucedido da Finlândia.

O segundo capítulo apresenta o objetivo educacional de John Dewey e as ideias dele e de outros autores sobre uma educação para o pensar.

O terceiro capítulo reflete sobre os pressupostos do relatório McKinsey em comparação com as ideias de John Dewey referentes à educação. Essa discussão foi organizada a partir da leitura das obras de Dewey (1959), de Anísio Teixeira (1934; 1968; 1994), de Paulo Freire (1996; 1999) e de Maria Nazaré Pacheco Amaral (2008) refletindo sobre a educação de qualidade. Acredito que esses autores e outros com os quais pretendi dialogar durante este estudo foram suficientes para nortear o caminho percorrido na elaboração desta pesquisa.

CAPÍTULO 1

ANÁLISE DO RELATÓRIO MCKINSEY

“Como os melhores sistemas educacionais do mundo chegaram ao topo” – o tema deste trabalho refere-se ao título de um relatório coordenado pela egípcia Mona Mourshed, e é o resultado de uma pesquisa feita pela McKinsey & Company entre maio de 2006 e março de 2007.

O objetivo deste relatório é entender porque os sistemas educacionais de melhor desempenho no mundo são tão melhores que os outros e porque algumas reformas educacionais apresentam um sucesso espetacular enquanto a maioria fracassa.

É um relatório cujo resultado é uma análise dos sistemas escolares mais bem sucedidos – 25 sistemas escolares existentes no mundo, incluindo 10 dos de melhor desempenho – no intuito de descobrir porque isso acontece.

É importante ressaltar que não há como se pensar em uma receita pronta para se ter um ensino de qualidade, já que há uma dependência intrínseca da realidade de cada escola. Entretanto, o relatório preconiza três informações importantes sobre a experiência destes sistemas escolares.

1) Fazer com que as pessoas certas se tornem professores; 2) fazer com que se transformem em instrutores eficazes, e 3) assegurar que

o sistema seja capaz de prover a melhor instrução para todas as crianças. (MOURSHED, 2007, p.1).

Segundo Mona Mourshed (2007), as lições funcionam independentemente do contexto cultural do país e por isso é possível reproduzi-las e obter bons resultados. A experiência acumulada dos sistemas estudados de alto desempenho indica que manter o foco nessas três lições é essencial para melhorar os resultados dos alunos e, ainda, indica que as reformas que não contemplarem estas lições impulsionadoras talvez não atingirão os resultados esperados.

1.1. Pressupostos

1ª. lição: “A qualidade de um sistema educacional nunca é melhor do que a qualidade de seus professores.” (MOURSHED, 2007, p. 10).

Os melhores sistemas escolares em sua quase totalidade fazem duas coisas: utilizam mecanismos eficazes de seleção para os cursos de formação de professores e pagam um bom salário de início.

Assim, aquele educador que detém um excelente conhecimento da língua e de matemática, bem como grande capacidade de se comunicar, vontade de aprender e motivação para ensinar, poderá ser selecionado para o curso de formação de professores. Na Finlândia, por exemplo, os professores depois de formados ainda têm de passar pelo exame das escolas onde pretendem lecionar.

Entretanto, há outros sistemas em que os professores se preparam para começar suas carreiras com cursos de graduação e de aperfeiçoamento. Desse modo, pode-se perceber que há duas opções para a seleção de professores em quase todos os sistemas escolares do mundo. Não por acaso, escolher bons profissionais é uma das políticas mais disseminadas entre os países de alto desempenho.

Na Coreia do Sul, considerado um sistema escolar modelo, os futuros professores do Ensino Fundamental são selecionados entre os 5% dos alunos com melhor desempenho no Ensino Médio. Situação bem diferente da brasileira em que boa parte dos professores vem dos 20% piores alunos e/ou escolhe a carreira por falta de opção.

Além dos mecanismos de seleção dos professores, outro ingrediente essencial para fazer com que haja bons professores é oferecer um bom salário inicial. Sabe-se que este não é necessariamente a principal e única motivação para o ingresso na carreira, visto que muitos educadores abraçam essa profissão por causa de um desejo de ajudar a nova geração a ter sucesso num mundo em que habilidades e conhecimento são fundamentais. Porém, os levantamentos apontam que se os sistemas escolares oferecessem salários iniciais baixos, os educadores procurariam outras profissões.

Este fato implica a ideia de que salários maiores levam a uma elevação na qualidade das pessoas que ingressam na profissão, ou seja, se o que se pretende é um ensino de qualidade, comumente, um sistema educacional de qualidade depende em última análise da qualidade de seus professores.

2ª. lição: “Não dá para melhorar o aprendizado do aluno sem melhorar o ensino.” (MOURSHED, 2007, p. 20).

Pode-se definir a tarefa total do sistema (escolar) desta maneira: seu papel é assegurar que quando o professor entra na sala de aula esteja de posse de todo o material disponível, juntamente com o conhecimento, a capacidade e a vontade de elevar mais uma criança a um patamar mais alto hoje do que o de ontem. E amanhã, de novo. (BARBER, *apud* MOURSHED, 2007, p.20).

Não basta recrutar os melhores professores. É preciso mante-los sempre atualizados para que se tenha um excelente resultado, em qualquer sistema educacional. Por isso, os sistemas escolares de melhor desempenho reconhecem que a única maneira de melhorar os resultados é aprimorando a instrução, isto é, é necessário que os professores desenvolvam um conjunto de habilidades sofisticadas por meio de uma prática supervisionada em sala de aula, de formação de professor focada na prática docente e de trabalhos em grupo.

Dessa maneira, de acordo com o relatório, para prover um ensino excelente é importante que os professores sejam capazes de avaliar os pontos fortes e fracos de cada aluno, de selecionar os métodos pedagógicos mais apropriados para ajudá-los a aprender e, o primordial, de motivar o educando para o aprendizado, cuja

motivação será o resultado de uma melhora profissional. “[...] você pode ter o melhor currículo, a melhor infraestrutura e as melhores políticas, mas se não tiver bons professores, tudo está perdido [...]”. (MOURSHED, 2007, p.21).

Em geral, tais sistemas educacionais utilizam quatro abordagens para ajudar os professores a aprimorarem o ensino, a se tornarem conscientes dos pontos fracos em sua prática, bem como a terem um conhecimento das melhores práticas para motivá-los a realizar melhorias no processo de ensino. Assim, com o desenvolvimento da prática no início de formação, a prática supervisionada em sala de aula, a seleção e formação de líderes instrucionais eficazes e a aprendizagem dos professores uns com os outros, pode-se assegurar um aprimoramento sustentado do ensino, levando em consideração uma criação de uma cultura de aperfeiçoamento contínuo.

Todas essas quatro abordagens que comprovaram sua eficácia começam com a compreensão do que é necessário para melhorar o ensino de um professor e depois desenvolvem os sistemas para criar estas condições para todos os professores.

3ª. lição: “Provendo para todas as crianças.” (MOURSHED, 2007, p. 29).

O relatório preconiza que, para conseguir um alto desempenho no ensino, todas as crianças devem ser bem-sucedidas; isto é, o sistema precisa assegurar que todas as crianças, não só algumas tenham acesso à educação de maior qualidade.

De acordo com algumas pesquisas nos E.U.A:

[...] em média, aos três anos de idade, os filhos de pais com formação superior têm um vocabulário de 1100 palavras e QI de 117, ao passo que os filhos de pais vivendo de previdência social têm vocabulário de 525 palavras e um QI de 79. (HART & RISLEY, *apud* MOURSHED, 2007, p.34).

Assim, as melhores escolas criaram meios exclusivos para diminuir essa diferença, garantindo que os recursos sejam dedicados aos alunos mais necessitados e provendo ajuda de modo contínuo a fim de cada criança receba a educação que precisa para compensar seu ambiente doméstico.

Desta forma, os melhores sistemas levam estes meios de “inclusão” para dentro das escolas, avaliando constantemente o desempenho dos alunos e construindo intervenções que ajudem o aluno a não ficar para trás.

Diante destes três princípios enunciados no relatório McKinsey, para que haja uma real melhora na educação, se faz necessário apontar que há, em muitos casos,

fatores externos que podem retardar essas mudanças como, por exemplo, o próprio contexto, política, cultura e governo do país.

1.2. O sistema educacional bem sucedido da Finlândia¹

A Finlândia reformou o currículo em 1992, substituindo um currículo rígido por alvos a serem atingidos por todos os alunos. Desse modo, o professor tem a escolha de adaptar o aprendizado ao contexto específico de cada aluno. Assim, reconhece-se que o ritmo do aprendizado pode variar de criança para criança, enquanto ao mesmo tempo estabelecem-se metas elevadas que deverão ser atingidas no final.

As crianças finlandesas têm menos horas de aula dos sete aos catorze anos e, no entanto, aos 15 anos, elas são as melhores do mundo na avaliação OCDE² em leitura, matemática, ciências e solução de problemas com um desempenho muito significativo.

Além de a Finlândia conseguir fazer com que as pessoas adequadas se tornem professores, e os transformar em educadores eficazes, cria também um sistema altamente eficaz de intervenções para dar suporte a cada aluno.

¹ A Finlândia é o país campeão no ranking de Ciências do Pisa, além de vice em Leitura e Matemática; é por isso que, indubitavelmente, lá existe um sistema educacional de excelência.

² Essa sigla refere-se à Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico, na qual 31 países de economia de alta renda aceitam os princípios de democracia representativa e de livre mercado e são considerados países desenvolvidos.

Cada escola finlandesa emprega vários professores de educação especial, assim, o “milagre finlandês” entende a educação especial como um reforço no contra turno para os estudantes com maiores dificuldades e, ainda, coloca um professor desse reforço para cada sete regulares. O reforço é principalmente em matemática e finlandês e os professores recebem um ano a mais de treinamento para desempenharem bem esta função.

A esse respeito, uma professora de inglês de uma escola em Helsinque, na Finlândia, se refere aos professores estudantes em uma entrevista³ num congresso em 2009:

[...] Não, todos nós. Eu, por exemplo, por ser professora de inglês, estou na equipe de cinco professores de inglês e nós cuidamos de todos os futuros professores de inglês que vêm à escola praticar. E nós trabalhamos em cooperação com a Universidade. Então, por exemplo, semana passada, nós tivemos uma grande reunião aqui, quando nós planejamos o programa e assim por diante. Em grande cooperação. Em Helsinki, na verdade, há duas escolas de treinamento, enquanto em outras cidades com universidades há apenas uma em cada. E isso é basicamente como funciona. (Entrevista referida na Nota 3).

Nas escolas finlandesas, os professores trabalham juntos, planejam as aulas em conjunto, observam as aulas um do outro e se ajudam mutuamente para o aprimoramento. Cria-se, desse modo, uma cultura em que há a reflexão constante sobre o ensino e para o ensino, a fim de um aperfeiçoamento contínuo dos professores, como afirma a professora novamente:

³ Essa entrevista foi gravada em 2009, no congresso chamado “In Terms of Equity”, sobre educação, realizado em Helsinque no ano de 2009. As informações dadas nessa entrevista foram autorizadas pelo diretor professor doutor Jyrki Loima da escola de treinamento de professores da Universidade de Helsinque. (Cf. Anexo deste trabalho).

[...] Nós geralmente temos aproximadamente vinte. Este ano temos um pouco menos, mas basicamente vinte. E eles geralmente trabalham em duplas. Por exemplo, eu posso ter dois professores-estudantes por três ou quatro semanas e então eles vão para outro professor supervisor. E isso é basicamente como funciona. Às vezes eles entregam ou nós planejamos uma aula juntos. Nós a analisamos, nós devolvemos... 'Você não quer mudar isso?' e 'Por que você pretende fazer isso e isso?'. E eles fazem as mudanças necessárias. Eles dão a aula, nós sentamos no fundo e fazemos anotações, e então nos reunimos para algumas sessões lá. E isso é basicamente como funciona. (IBID).

Como ideia implícita à fala da professora, observa-se que a arte de educar dos profissionais dessa escola em Helsinque torna-se reflexiva na medida em que conduz a prática educativa a uma experiência por parte de seus agentes, em outras palavras, por parte dos educadores e, principalmente, dos educandos.

É realmente uma cooperação dupla e efetiva de educador-educador e educador-educando porque, por intermédio da educação, o professor é cuidado por outro professor a fim de aprimorar uma prática que também será experimentada em sala com o cuidado do educador para com o aluno.

Daí a ideia de uma cooperação dupla para uma educação efetiva, tal qual Anísio Teixeira afirma sobre a educação:

[...] aprender por experiência [...] um aprendizado que é obtido diretamente de sua relação com a vida humana. A experiência educativa não seria outra coisa senão a experiência inteligente em que participa o pensamento, através do qual se vem a perceber relações e continuidades antes não percebidas. (TEIXEIRA, 1930, p.13).

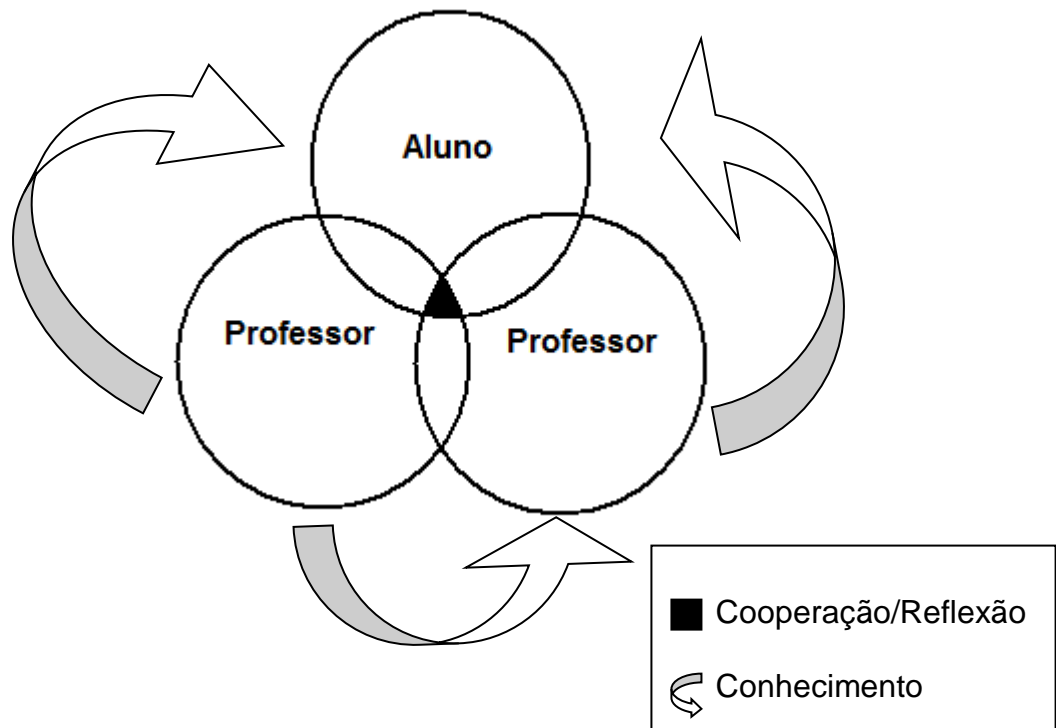
De acordo com Pagni (2008) e com as ideias citadas de Anísio Teixeira, é no processo de aprendizagem que a experiência reflexiva na educação dá sentido à vida, já que, quando se aprende algo novo, o pensamento reflexivo recria e cria novas e diferentes relações, e é nessas transformações que a vida torna-se indiscutivelmente vida.

Ainda, na entrevista referida, há maior detalhamento de como é esse processo:

[...] E esses estudantes estão trabalhando na parte teórica. Então eles têm aulas práticas básicas aqui na parte do fim de outubro até o Natal, e depois do Natal, em janeiro, eles vão para suas escolas de campo por um tempo, e depois voltam para a Universidade para estudar mais teoria e começam a trabalhar em suas teses. Depois, no começo de março, eles voltam aqui para o treinamento avançado. E isso é basicamente o ano escolar. Todos os estudos teóricos são feitos na Universidade, e então eles vão às escolas para praticar. (Entrevista referida na Nota 3).

Se na Finlândia há resultados excelentes de qualidade na educação é porque a prática condiz com a teoria proposta para tal objetivo. O processo é muito bem cuidado por parte dos professores e isso reflete na ação e relação deles com os educandos.

É por isso que a cooperação acontece de forma efetiva na medida em que todos continuamente refletem sobre a prática em comunhão com o aluno cujo conhecimento é construído e reconstruído a todo o momento pela inquietude do saber; como mostra o desenho.



A cooperação efetiva se dá na relação com os agentes e co-agentes – no caso, professores e alunos – sobretudo com o conhecimento e com os saberes compartilhados. É uma educação que está na teoria no relatório e na prática na Finlândia com resultados expressivos. É exatamente uma proposta de educação experimental, isto é, em que há hipóteses e questionamentos de um aluno ativo que Dewey preconiza em seus objetivos educacionais. Para ele, os objetivos da educação devem ser definidos no contexto concreto do educador e dos educandos conforme se verá no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO PARA O PENSAR EM JOHN DEWEY

2.1. O objetivo educacional em John Dewey⁴

Para Dewey, a educação renova e mantém a continuidade, operando a transmissão da experiência e a reconstrução de práticas e valores coletivos, independentemente da ordem social.

Além disso, ele afirma que o objetivo da educação é fazer com que os indivíduos dêem continuidade a sua educação, pois o objetivo da aprendizagem é conseguir se desenvolver constantemente. Dewey comenta sobre esse objetivo:

[...] o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou recompensa da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante. Entretanto, essa ideia não pode ser aplicada a *todos* os membros de uma sociedade, mas apenas quando a relação de um homem com outro é mútua e existem condições adequadas para a reconstrução de hábitos [...]

(CUNHA, 2007, p.11).

⁴ John Dewey nasceu em 1859 na cidade de Burlington, Estado de Vermont, Estados Unidos. Sua carreira profissional como professor, iniciada em seu estado natal, teve continuidade em 1884 na Universidade de Michigan. Permaneceu ali por dez anos e depois ingressou na Universidade de Chicago. Depois de um longo período nessa instituição, transferiu-se para a Universidade de Columbia, na cidade de Nova York, onde lecionou até 1930, aposentando-se então como professor emérito.

A proposta educacional de Dewey se aplica a uma sociedade democrática, que se instaura quando os objetivos são compartilhados por todos, sem a imposição externa de nenhum grupo social.

Dewey, em *Democracia e Educação* (1959), parte do pressuposto de que há resultados e fins, cujos objetivos são definidos anteriormente; isto é, se uma pessoa deixa um objeto cair no chão, há um resultado, um efeito do objeto ter caído, mas não um fim, “porque nada no resultado completa ou realiza o que veio antes” (CUNHA, 2007, p.12).

Uma vez que os objetivos se referem aos resultados, há a necessidade de se observar se determinada atividade tem continuidade intrínseca, ou se é apenas uma atividade fruto de atos agregados com uma ordem simplesmente lógica, por ser uma e depois a outra.

De acordo com Marcus Vinicius da Cunha (2007, p. 13-14):

[...] É um contra-senso falar de objetivo educacional quando na maioria das vezes, cada ato de um aluno é estabelecido pelo professor, quando a única ordem na sequência de seus atos é aquela que vem da atribuição de lições e das imposições de outras pessoas. [...]

É por isso que Dewey coloca que não há como discutir sobre o objetivo da educação se as condições não permitirem prever os resultados e não estimularem o educando a outro olhar.

Assim como Dewey afirma que “(...) o objetivo, como um fim antevisto, dá direção à atividade (...)” (CUNHA, 2007, p. 14), é com um objetivo pensado e observado – não como mero expectador, mas como sujeito reflexivo, pensante e participativo do processo que produz o resultado – que se pode alcançar o fim e descobrir os obstáculos do caminho.

Se tais obstáculos surgirem, quando se põe à prova o objetivo, este deve ser revisto, adicionando-lhe algo ou tirando-lhe algo. Dessa maneira, o objetivo terá a flexibilidade de se adaptar diante de situações que não foram observadas anteriormente.

Percebe-se, dessa forma, a participação ativa do sujeito, cuja ação Dewey conceitua de *ação inteligente*⁵.

Refletir sobre a finalidade de alguma ação ou ter um propósito é estar consciente do que está fazendo e para quê se faz. Um professor deve, portanto, pensar em seu planejamento, revisando sim algumas práticas, discutindo técnicas, tendo, sobretudo, a consciência também dos seus erros e acertos; em outras palavras, deve agir com sentido e/ou significado.

⁵ Segundo afirma Cunha (2007, p. 16): “A definição deweyana de mente (ou inteligência) é operacional, pois remete às condições de efetividade do pensamento ante um objetivo. Ter mente (ou ser inteligente) é avaliar meios e obstáculos e planejar alternativas de ação para alcançar fins antevistos”.

Diante de o objetivo ser flexível, uma meta é continuamente refeita durante o desenvolvimento de qualquer ação, porque quando ele não é imposto externamente, há essa facilidade por ser experimental e por poder se modificar à medida que as condições se desenvolvem.

Dewey faz uma analogia entre o educador e o fazendeiro para demonstrar que a forma de um objetivo é a mesma para todos os campos de atuação:

O educador, como o fazendeiro, tem certas coisas a fazer, certos recursos a utilizar e certos obstáculos a enfrentar. As condições com as quais o fazendeiro [...] têm uma constituição e um funcionamento próprios, independentemente do propósito dele. As sementes brotam, a chuva cai, o sol brilha [...] seu propósito é uma previsão das consequências da conexão entre as energias e as coisas que o cercam [...]. (CUNHA, 2007, p. 21).

Vale ressaltar que não é a educação que tem objetivos, mas sim pais, professores, enfim, a sociedade que os possuem. E que tais objetivos sirvam de parâmetro para observar e desenvolver as potencialidades do educando, e não para fixar metas inflexíveis porque tudo o que é imposto não é inteligente.

2.2. Educação para o Pensar: a educação significativa de John Dewey

Rever o velho para torná-lo novo, tornando novo o velho. O pressuposto é que o velho sempre pode tornar-se novo e há sempre algo de velho no novo. Velho e novo, faces da mesma moeda.

Ivani Fazenda

O que antigamente o educador se propunha a fazer era preparar o aluno para as suas responsabilidades futuras, transmitindo-lhe um conjunto organizado de informações cujas apropriações tinham sido passadas de geração a geração.

Esse é o esquema comumente chamado de educação tradicional, em que o livro é o principal representante do conhecimento e o professor atua como um instrumento pelo qual o aluno entra em contato aprendendo o que já está incorporado aos livros e a cabeça das gerações anteriores. Tem-se um ensino essencialmente estático por ser um produto acabado, imposto de cima para baixo e de fora para dentro.

É uma educação que concebe o conhecimento voltado para o passado, como algo estabelecido e fixo a ser imposto ao indivíduo; uma prática que dá sustentação ao modelo educacional que faz a mera transmissão dos conteúdos das matérias escolares. Esses conteúdos, sem contato com a experiência, são incapazes de

mobilizar o interesse dos alunos, permanecendo apenas como meios para a contemplação passiva do mundo.

Assim, as ideias supracitadas são de uma educação tradicional e são diferentemente opostas ao cultivo da individualidade, ao aprender por experiência, como propõe a educação nova ou progressiva.

Dewey, no livro *Experiência e Educação* (2010), reconhece que não é abandonando o velho – ensino tradicional – que o problema educacional acabará. Para ele, há de se dar importância à organização das matérias curriculares, sem rejeitá-las para que não se tenha uma posição extremamente oposta.

Enquanto não reconhecermos esse fato e enquanto não aceitarmos definitivamente que não é abandonando o velho que resolveremos qualquer problema, continuaremos atuando de maneira cega e confusa. (DEWEY, 2010, p. 26).

O fato de a educação tradicional ser herdada do passado, e ser organizada por meio de planejamentos rígidos, não significa que a educação progressiva seja definida sem planos; pelo contrário, é necessário que tenha um plano de decisões acerca das matérias curriculares, dos métodos de ensino à luz de uma concepção clara de educação na, por e para a experiência.

Não se quer dizer, de maneira nenhuma, que na educação tradicional não haja lugar para a experiência, pelo contrário. Talvez o que se pode observar é que

as experiências são do tipo erradas, isto é, são exercícios de caráter experimental, porém automáticos e não reflexivo, maçante e entediante, a que o aluno é exposto.

Pensando na palavra “aprender”, Dewey sugere uma antítese interessante sobre a qual muitos educadores deveriam pensar e tentar discernir em suas práticas.

De um lado, aprender é a soma de tudo que é conhecido, como aquilo que é transmitido pelos livros [...] É algo externo, um acúmulo de cognições, como mercadorias estocadas em um depósito. [...] De outro lado, aprender significa alguma coisa que o indivíduo faz quando estuda. É uma relação ativa, conduzida pessoalmente. (DEWEY, 2007, p. 91-92).

Talvez o educador não consiga perceber esse dualismo do conhecimento e, por isso, trata o “aprender” como uma prática de extremos. A questão é que há de se considerar um aprendizado levando em conta matérias apreendidas, conectadas com as reais condições da vida.

Não é segregar o pensamento, e sim agregar pensamentos construindo conhecimentos efetivos em continuidade porque toda experiência possui um passado e nenhuma experiência simplesmente desaparece sem deixar traços.

E o professor, por sua vez, deve criar condições para que tal objetivo seja alcançado, conduzindo as crianças às atividades comunitárias e proporcionando experiências que desenvolvam diferentes capacidades e, claro, respeitando a individualidade de cada aluno.

Para tanto, o planejamento deve ter flexibilidade, porém direcionamento, ser flexível no sentido de considerar a necessidade do grupo e direcionar em relação a dar significado às ações. Isso não significa simplesmente deixar os alunos livres para fazerem o que quiserem, mas sim dar oportunidades para o aprender, numa liberdade com significado, numa ação do aprender com entusiasmo porque se apreende, porque efetivamente há propósitos que direcionam as atividades no processo de aprendizagem.

A educação para o pensar, assim como Dewey destaca em *Experiência e Educação* (2010, p. 30) “[...] é uma filosofia da educação de, por e para a experiência.” É um princípio que deriva a compreensão do que significa experiência educativa: a criança vai se apropriando de suas experiências vivenciando-as; assim o conteúdo intrínseco se amplia e se aprofunda de maneira significativa.

Conforme Dewey (2010, p. 86-87) observou:

Nenhuma experiência será educativa se não resultar, simultaneamente, no conhecimento de mais fatos e na consideração de mais ideias e em um melhor e mais ordenado arranjo desses fatos e ideias [...] Quando a educação é baseada na teoria e na prática sobre a experiência, faz-se desnecessário dizer que a matéria organizada pelo adulto e pelo especialista não funcionará como ponto de partida. No entanto, ela representa o objetivo que a educação deve buscar continuamente.

Dessa forma, o processo de ordenar a experiência, de desenvolver explicações cada vez mais importantes sobre as coisas e eventos, é um processo de desenvolvimento da compreensão disciplinada.

Tal desenvolvimento deve ser garantido à luz de um aprendizado e crescimento pelos próprios educandos. Assim, ter-se-á um ensino eficiente respaldado na concepção de que o aluno aprende com possibilidade, necessidade e liberdade de escolhas.

Além disso, ter-se-á a concepção intrínseca na prática do educador de que o aluno aprende algo simultaneamente:

- Que é transmitido externamente;
- Que é internalizado na prática, quando se faz.

Diante dessas concepções, o professor deve considerar o que já foi alcançado constantemente, não como uma conquista fixa, mas como um instrumento capaz de abrir novos campos a fim de despertar novos interesses e desejos dos alunos de continuar aprendendo.

Assim, com um planejamento flexível, o educador deve proporcionar experiências que satisfaçam às necessidades e desenvolvam as capacidades dos

indivíduos por meio do discernimento dessa concepção paradoxal e, ao mesmo tempo, complementar do “aprender”.

Embora o professor trabalhe ou deveria trabalhar com essas concepções, parafraseando Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral (2008), em *Ninguém ensina ninguém: aprende-se*, apesar do professor ter o papel de ensinar, não é de sua responsabilidade exclusiva a tarefa de construir e produzir a mente do aluno.

A partir dessa ideia, nesse sentido, o professor deve reconhecer os limites de seu papel de instrução sabendo que só ensina porque o aluno é naturalmente apto a aprender. E deve, também, respeitar a liberdade do exercício do aluno na experiência educativa, porque o aluno pode sim fazer apropriações e assimilações por aprender também por ele mesmo efetivamente.

Aos educadores, cabe, então, contar com a atuação indireta, porém consciente, de professores e pais a fim de proporcionarem um aprendizado e crescimento baseados em experiências cujas construções estão no aprender a apreender.

Depois de refletidos os objetivos e as concepções sobre educação em John Dewey, será interessante a comparação da teoria com a prática explicitada no relatório McKinsey sobre educação de qualidade nas escolas de excelência, para que haja uma discussão dos pontos em comum e/ ou diferenças daquilo que é posto na teoria com aquilo que acontece na prática nas escolas de todo o mundo.

CAPÍTULO 3

O RELATÓRIO MCKINSEY E A EDUCAÇÃO PARA O PENSAR DE JOHN DEWEY

Levando em consideração o que o relatório da consultoria McKinsey preconiza em relação à educação de qualidade e o que Dewey e outros autores afirmam em relação à educação, tem-se não somente pontos de divergência, mas também de convergência em relação ao que é realmente EDUCAÇÃO na prática e, para além disso, abre-se uma discussão sobre o que se espera das escolas mais bem sucedidas do mundo.

Será uma educação focada apenas em resultados? Ou uma educação voltada para um ensino reflexivo em que há uma preocupação com um pensar de sujeitos ativos? O que o sistema educacional tem por finalidade afinal?

Ou, ainda, será que o que se propõe é uma formação de sujeitos passivos condicionados a determinadas atividades ou são sujeitos ativos e pensantes porque reconstróem a realidade a cada momento?

Segundo Matthew Lipman (1995), pensar é o processo de descobrir e de criar relações novas ou não a partir de uma realidade existente, bem como significa apreender uma realidade complexa por meio de relações que a constituem.

E essa apreensão se dá também por uma prática, por uma ação, pois para que o ser humano atribua sentido a algo, ele deve refletir a sua própria prática e, fazendo isso, ele, por conseguinte, já está modificando a reflexão anterior e produzindo outra mais criativa, reflexiva e efetiva; ou seja, no processo do pensar, a ação é importante e necessária para que se constitua o próprio sentido efetivo de pensar e repensar.

Sabe-se que a concepção deweiana de educação não é só necessária como é fundamental no contexto escolar. Fazer com que os alunos saiam da mesmice e vejam, questionem, analisem, observem o mundo ao redor de uma maneira crítica e reflexiva constitui o pensar bem, a própria busca da filosofia de compreender a realidade, cuja procura é incessante na ampliação do saber.

A reflexão filosófica é importante na formação e na prática do educador, bem como na formação dos educandos, visto que pode trazer o olhar transformador de um sujeito crítico capaz de mudar a realidade, não sendo objeto formado, mas sim um sujeito em constante formação.

Daí não há dúvidas de que a escola é sim um ambiente rico de possibilidades para tal desenvolvimento e que há a necessidade de um querer do professor no sentido de saber o seu real papel de ser educador, como Paulo Freire (2009, p.47) cita: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção”.

Não basta o professor passar o conteúdo de análise sintática, na aula de Língua Portuguesa, ou de *Simple Present*, na aula de Língua Inglesa, sem a vivência dos alunos num contexto efetivo.

Sem entender a ideia do que é *Simple Present*, o seu uso, com estruturas decoradas fora de uma realidade, mas sim, a partir da vida de cada um, desenvolver e construir o conceito de modo investigativo e reflexivo, o processo da aprendizagem torna-se mais motivadora e encantadora para os alunos, fazendo com que eles tenham vontade de aprender mais porque apreenderam o conceito internamente.

E toda essa construção pode ser realizada por meio de discussões sobre a ideia de rotina, pesquisas, evidenciando não somente a estrutura, que também é importante, mas o uso do *Simple Present* à luz de uma observação da totalidade e não do conceito isolado.

Analisando os pontos de convergência entre as ideias do relatório e a concepção deweiana, é interessante observar que a questão da reflexão sobre a prática pedagógica se mostra constante por parte dos professores e também dos seus dirigentes nos sistemas escolares vistos no relatório.

Tem-se, portanto, um ponto em comum porque para que se tenha um ensino de qualidade é condição *sine qua non* um pensar e repensar a prática, percebida aqui como consciente de um propósito. A isso Dewey chama de *ação inteligente*.

Essa ação de compartilhar com o outro ideias/práticas – a prática supervisionada – acontece nas escolas com ensino de qualidade e, portanto, é necessária para o professor se aperfeiçoar, visto que se antes tinha-se um ensino monopolizador porque o professor dava a sua aula de acordo com seus próprios conceitos, detendo todo o “poder” em sala, hoje tem-se um ensino democratizador até certo ponto, já que o que se ensina é um resultado de construções e reconstruções de um grupo de sujeitos pensantes.

É de grande valia a observação “até certo ponto” porque não há como desconsiderar todo um sistema que envolva a escola, isto é, embora haja essa cultura democratizadora do conhecimento, sabe-se que há um sistema ditando o que pode e o que não pode ser ensinado em um determinado momento e, para além disso, há também os pais que, queiram ou não, interferem muitas vezes na ação do professor acerca do que é adequado ou inadequado fazer.

Isto é, o professor está diante de um poder e de uma liberdade de escolhas que são ilusórias. Assim como Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral (2008) afirma sobre a atuação do educador, pais e escola,

[...] deve ser indireta, isto é, deve voltar-se para a organização do meio. O professor não deve buscar influir diretamente sobre a

criança, como se lhe coubesse impor pela força de sua autoridade que ela aprenda, mude sua atitude ou seu comportamento a partir do confronto direto dela. A comunicação deve ser feita pela via indireta das relações sociais. (AMARAL, 2008, p. 84).

Diante de tais discussões, será que este conhecimento compartilhado, resultante dessa prática supervisionada, somente transmite conteúdos aos alunos? Como deve ser realmente essa transmissão? Será comumente construção?

É deste ponto que se pode perceber uma perda de foco no aluno, já que se fala em professor, na prática pedagógica, porém, e o aluno? Será que ele apreende o conteúdo apresentado pelo professor? O foco está somente na prática do educador ou será que está para a maneira como o conhecimento é transmitido e construído e apreendido pelo aluno? Será um ensino cujo resultado é aprendido ou é apreendido?

Embora haja uma preocupação com as crianças com maior dificuldade garantindo módulos de aperfeiçoamento especiais como há no relatório, verifica-se uma ausência de informações sobre esse processo educativo, sobre a maneira pela qual o aluno recebe o conteúdo.

O foco do relatório se situa principalmente em saber como o que acontece no plano do sistema escolar impacta o que acontece nas salas de aula, em termos de possibilitar melhor ensino e maior aprendizado. Portanto, o foco está na estrutura dos sistemas escolares de qualidade e não no aluno, isto é, não há como saber se a escola forma alunos discípulos ou pesquisadores. E, nesse sentido, Dewey já

afirmava em 1916: “As escolas prestam-se mais para formar discípulos que pesquisadores.” (DEWEY, 1959, p. 372).

Dewey não recusava o trabalho de ensino com os conteúdos, porém não queria que os alunos somente os repetissem sem tê-los compreendidos. Por isso, essa compreensão/ apreensão dos conteúdos que Dewey preza em suas ideias não é encontrada e nem debatida no relatório.

Indubitavelmente, se faz necessária a organização das matérias curriculares pelos especialistas, como ponto de partida para um ensino de qualidade, bem como a reflexão dos educadores sobre a prática pedagógica; no entanto, o ensino de qualidade – sinônimo aqui de educação para o pensar – deve ter o foco também no aluno, na maneira como o conhecimento é construído, visto que a condição de aprendizagem não é representada pela possibilidade de ensinar, mas pela possibilidade que o educando tem de crescer.

Pode-se observar, no entanto, que no relatório o professor é o principal responsável pelo sucesso da aprendizagem; visto que nas três lições da qualidade, o professor está sempre em foco:

- “A qualidade de um sistema educacional não pode ser maior que a qualidade de seus professores”;
- “A única forma de melhorar resultados é melhorar a instrução”;

- “Alto desempenho significa que todas as crianças devem ser bem-sucedidas”.

De acordo com essas lições, fica claro que o professor está em evidência em todas elas. Na primeira lição, o professor é o responsável pela qualidade da escola; na segunda, o professor é o responsável pelos melhores resultados; na terceira, o professor de reforço é muito importante para que todos aprendam. O ensino de qualidade do relatório é visto como um aprimoramento do professor. Isto é ensino de qualidade em que o aluno torna-se sujeito secundário do processo?

Diferentemente da concepção de Dewey, que preconiza uma educação experimental, sem manuais e soluções prontas para uma educação de qualidade, mas sim, questionamentos e investigações entre as partes, no caso, professor e aluno; o relatório mostra as características dos sistemas bem sucedidos que tendem a se tornar padrão de sucesso.

Em outras palavras, o relatório evidencia o professor e o aluno torna-se sujeito passivo; e Dewey evidencia a relação do professor e do aluno como sujeitos ativos, plásticos e pensantes capazes de construir e reconstruir realidades. Assim como Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral (2008) também argumenta sobre a importância que Dewey e outros teóricos da educação renovada deram em relação à criança:

[...] é originalmente ativa e não passiva. Sua maleabilidade ou educabilidade traduzem sua força, poder ou capacidade original para crescer. Suas experiências não constroem de fora para dentro seu desenvolvimento, mas manifestam, exteriorizam, revelam essa sua habilidade natural para crescer. Sua plasticidade é apenas objetivada pelas experiências de vida. Ela brota da natureza individual de cada ser humano, livremente, desde que condições apropriadas lhe sejam garantidas pelo meio. Crescimento ou desenvolvimento humanos constituem processo pessoal. (AMARAL, 2008, p. 17).

Embora haja essa diferença evidente entre as ideias explicitadas no relatório e de Dewey, o processo de aprendizagem da Finlândia, por exemplo, é muito bem cuidado pelos professores, conseqüentemente há reflexão e construção por parte deles para que a educação ocorra de modo efetivo.

Por isso, ao mesmo tempo em que os sistemas educacionais bem sucedidos dão importância ao professor e não priorizam o aluno ou até mesmo o processo pelo qual o aluno está inserido, também se observa uma reflexão sobre a prática dos educadores a fim de que o ensino seja realmente de qualidade.

Essa qualidade, portanto, é contraditória, porque se há um cuidado do processo de ensino pelos educadores, há reflexão; porém se o aluno não é visto como sujeito ativo importante no processo, não há qualidade no ensino no que se refere à educação para o pensar.

A educação de qualidade dos sistemas educacionais de melhor desempenho é, dessa maneira, contraditória. Não mostra o papel importante do aluno no processo, assim como Dewey reitera a sua posição em relação ao objetivo da escola: "... tudo o que a escola pode ou precisa fazer pelos alunos no que visa à sua

mente ou seu espírito (...) é desenvolver sua capacidade de pensar”. (DEWEY, 1959, p.167); entretanto, confere ao professor a responsabilidade de criar condições na construção do conhecimento.

O que se deve pensar é o fato de que a construção do conhecimento depende da cooperação do professor e do aluno. Ambos têm papéis fundamentais no processo. Retomando o desenho do capítulo 1 desta pesquisa, o conhecimento se constrói diante das possibilidades de aprendizado que o aluno e professor são expostos constantemente, de forma que essas possibilidades inter-relacionam-se e independem umas das outras. Dessa maneira, ensinar depende do aprender, todavia aprender não depende efetivamente do ensino como condição mister.

Existe, ademais, uma observação no início do relatório de que não há uma preocupação pedagógica na análise dos sistemas escolares da pesquisa, portanto, se para alcançar o resultado de excelência dessas escolas o processo de construção do conhecimento é trabalhado, não tem como evidenciar isso nesta pesquisa, porém reconhece-se nela um trabalho constante e reflexivo no aprimoramento do educador, um objetivo formulado cuidadosamente por detrás das cortinas a fim de que o espetáculo aconteça com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor pensa ensinar o que sabe, o que recolheu nos livros e da vida, mas o aluno aprende do professor não necessariamente o que o outro quer ensinar, mas aquilo que quer aprender.

Affonso Romano de Sant'Anna

A educação, para Dewey, tem como princípio o pensar reflexivo. Dewey tem uma teoria educacional que indica como realizar, na prática educativa, o aprendizado do método de produzir conhecimentos garantidos, ou seja, como realizar, na prática educativa, o aprendizado do método de investigação.

Para ele, a educação formal traz o grande risco do distanciamento, de suas atividades, das atividades que constituem a experiência viva da sociedade que a instituiu.

A concepção de Dewey de aprendizagem é aprender a pensar, e aprender a pensar é aprender a aprender; é o fazer que exige reflexão, percebe relações e trabalha com as observações, cujas funções são fundamentais e impulsionadas pelo interesse simpático na ampliação do conhecimento.

Assim, a educação proposta de Dewey é experimental. Não há um mundo platônico dizendo “faça assim que dará certo” com verdades prontas, mas sim, há hipóteses, questionamentos. Daí a ideia de uma educação significativa que conta com um aluno pensante, que tem certo conhecimento e conta também com um professor reflexivo já que sempre questiona sua prática.

O foco do aprender, segundo John Dewey, está na experiência do aluno diante de uma atividade significativa do professor, cujas aulas foram pensadas e repensadas considerando o aluno para o qual se ensina.

É claro que o professor tem um papel importante na educação, porém não é somente ele que fará que a educação caminhe rumo à qualidade, mas também por meio de um conjunto de fatores, principalmente, aqueles relacionados à política de governo.

Digo isso porque, diante da realidade brasileira, fala-se muito em educação, entretanto, faz-se pouco. Muito pouco. Não há como se pensar em uma educação de qualidade se o professor não tem um salário digno para preparar sua aula como deveria, já que seu tempo é curto porque precisa trabalhar incansavelmente três turnos para sobreviver.

Ademais, não há como se pensar em uma educação de qualidade se tanto o professor quanto o aluno são reféns deste sistema educacional brasileiro caótico que não prioriza a educação como deveria.

Se em outros países do mundo, na Finlândia, por exemplo, citada nesta pesquisa, há uma educação de qualidade, é porque o educador é bem remunerado para fazer um bom trabalho e, dessa forma, consegue preparar a aula com excelência, com conhecimento. O conhecimento do professor foi aprimorado com cursos extras antes de ingressar nessa carreira, que é muito concorrida, por ser valorizada pela sociedade e pelo sistema do país.

Diferentemente da realidade brasileira, em que muitos ingressam para a educação em razão de ser a última opção que existe, e não porque acreditam na escola e têm a capacidade e competência para exercer a profissão.

Depende de nós, portanto, descobrir o verdadeiro significado de ensinar e aprender, de educação e de escola. Mais do que isso, depende de nós ensinar para além de Dewey, expandindo em direção à igualdade, à justiça social e ao aprimoramento da existência em um mundo nem sempre hospitaleiro.

A estrada à frente seria difícil, Dewey disso bem sabia. E ele repetiu esse alerta no final de seu livro *Experiência e Educação* quando disse que:

[...] os caminhos da nova educação não são mais fáceis de seguir do que os velhos caminhos. Na verdade são caminhos mais exigentes e difíceis e assim se manterão até que tenham alcançado a maioria, e isso levará anos de trabalho sério e cooperativo por parte daqueles que os adotarem. (DEWEY, 2008, p. 94).

Repito. O país não prioriza e nunca priorizou a educação. Porque se assim o fosse, não haveria professor sem condições de trabalho em sala de aula e, ainda, não haveria professor sem tempo para planejar suas aulas, e sim, haveria educadores que receberiam um bom salário; conseqüentemente trabalhariam um período só, porque teriam condições financeiras para isso e, assim, conseguiriam planejar suas aulas decentemente.

Já dizia Vinícius de Moraes: “Por mais longe que seja a caminhada o mais importante é dar o primeiro passo”. Sabe-se que os pressupostos do relatório e as concepções de Dewey e de seus seguidores fogem daquilo que acontece na prática no Brasil, porém há a necessidade de dar o primeiro passo, apresentando realidades já existentes e que dão certo em outros países.

Embora no Brasil o sistema político de educação seja precário, com escolas sem estrutura e o professor sem condições mínimas de trabalho, é interessante ressaltar que o professor brasileiro pode fazer sim um bom trabalho com seus alunos, sobretudo com competência e reflexão; no entanto, o Brasil deveria *a priori* valorizar o trabalho encantador e transformador de ser professor.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Nazaré Pacheco. **Ninguém ensina ninguém: aprende-se.** São Paulo: Edusp, 2008.

CUNHA, Marcus Vinicius. **John Dewey: democracia e educação: capítulos essenciais.** São Paulo: Ática, 2007. (Ensaio Comentado).

DEWEY, John. **Democracia e Educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro.** São Paulo: Loyola, 1993.

_____. **Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria.** São Paulo: Loyola, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LORIERI, Marcos A. ; RIOS, Teresinha A. **Filosofia na Escola**: o prazer da reflexão. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

_____. **Filosofia**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOURSHED, Mona; BARBER, Michael. How the World's Best-performing School Systems Come out on Top. **McKinsey & Company**. London, set. 2007.

Disponível em: <http://www.mckinsey.com/clientservice/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/best_performing_school.aspx>. Acesso em: 11 jul. 2011.

PAGNI, Pedro Angelo. **Anísio Teixeira**: experiência reflexiva e projeto democrático: a atualidade de uma filosofia da educação. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Educação e Conhecimento).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. **Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 5. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

ANEXO

ENTREVISTA GRAVADA EM 2009 NO CONGRESSO "IN TERMS OF EQUILTY"
SOBRE EDUCAÇÃO, REALIZADO EM HELSINQUE, NA FINLÂNDIA.

*

- Quando os professores-estudantes praticam numa escola normal, no que chamamos de escola de campo: (ordinary school, field school).

- Mas isso é som por um curto período de tempo em janeiro.

- Agora eu vou falar dos professores secundários, que vão dar aulas no ensino médio.

- Em escolas particulares é um pouco diferente, mas basicamente também baseado na universidade, e todos os professores primários também têm diploma universitário.

- Aqui, por exemplo, no momento temos professores-estudantes na escola primária e as aulas práticas dos professores secundários vão começar em algumas semanas aqui na escola.

- E esses estudantes estão trabalhando na parte teórica. Então eles têm aulas práticas básicas aqui na parte do fim de outubro até o Natal, e depois do Natal, em janeiro, eles vão para suas escolas de campo por um tempo, e depois voltam para a Universidade para estudar mais teoria e começam a trabalhar em suas teses. Depois, no começo de março, eles voltam aqui para o treinamento avançado. E isso é basicamente o ano escolar. Todos os estudos teóricos são feitos na Universidade, e então eles vão a escolas para praticar.

- E isso é basicamente como...

(entrevistador) - Como funciona.

- Isso, como funciona.

(entrevistador) – Certo, e há alguém que os ajuda ou eles ficam sozinhos na escola? Que parte do tempo eles ficam sozinhos, ou não ficam?

- Como assim? Eu não...

(entrevistador) – Quem supervisiona os professores ou os ajuda?

- Somos nós, os professores. Nós todos somos supervisores. Todos os professores que trabalham na escola de treinamento, nós supervisionamos esses professores-estudantes.

(entrevistador) – Então não há ninguém específico, todos...

- Não, todos nós. Eu, por exemplo, por ser professora de inglês, estou na equipe de cinco professores de inglês e nós cuidamos de todos os futuros professores de inglês que vêm à escola praticar. E nós trabalhamos em cooperação com a Universidade. Então, por exemplo, semana passada, nós tivemos uma grande reunião aqui, quando nós planejamos o programa e assim por diante. Em grande cooperação. Em Helsinki, na verdade, há duas escolas de treinamento, enquanto em outras cidades com universidades há apenas uma em cada. E isso é basicamente como funciona.

(entrevistador) – Então, quantos professores-estudantes há na área de inglês com vocês cinco nesse momento?

- Nós geralmente temos aproximadamente vinte. Este ano temos um pouco menos, mas basicamente vinte. E eles geralmente trabalham em duplas. Por exemplo, eu posso ter dois professores-estudantes por três ou quatro semanas e então eles vão para outro professor supervisor. E isso é basicamente como funciona. Às vezes eles entregam ou nós planejamos uma aula juntos. Nós a analisamos, nós devolvemos... 'Você não quer mudar isso?' e 'Por que você pretende fazer isso e isso?'. E eles fazem as mudanças necessárias. Eles dão a aula, nós sentamos no fundo e fazemos anotações, e então nos reunimos para algumas sessões lá. E isso é basicamente como funciona.

(entrevistador) – Certo.

- É. E nós também damos palestras e todos os tipos de tutoriais sobre... Por exemplo, hoje à tarde todos os professores de línguas estão na escola, nós teremos uma reunião para planejar todos os tutoriais, todas as palestras que nós vamos dar. Quem vai dar essa palestra, quem vai fazer o que e quando, e assim por durante,m

e então nós colocamos na rede, no site, e então eles vêm, e começam a se planejar.

(entrevistador) – Duas perguntas: algum deles a decepciona? Porque eu sei que vocês fazem diversos testes para selecioná-los antes de eles chegarem aqui, mas se você descobre que um professor-estudante não foi feito para ser professor, você pede para ele ir embora?

- Muito raramente, porque o processo é muito estrito e eles têm que obter notas muito boas, no boletim para entrar na Universidade, para chegar aqui. Eles são entrevistados... Eu, por exemplo, faço parte de algumas entrevistas. Eles fazem provas escritas e assim por diante, portanto eles são muito motivados.

(entrevistador) – Mas você não os vê em ação até que eles estejam em sala, vê?

Isso é verdade, mas acontece muito raramente. Bem, há duas possibilidades. Ou nós pedimos para eles voltarem para mais treinamento por duas semanas – geralmente, se eles não melhorarem em seis meses, eles não vão em duas semanas, então é um problema difícil, mas é muito, muito raro.

(entrevistador) – Você tem muitos casos de burnout?

- Sim, Ah, burnout, o que é burnout... Nós temos alguns casos de exaustão. Nenhum caso severo de burnout, geralmente, porque... Estamos falando do país, claro, mas eu estou pensando nessa escola. Nós tivemos dois casos nos últimos cinco anos. O que é um número surpreendentemente baixo, eu diria, porque isso é bem caótico, quando os professores-estudantes vêm, mas não costumamos ter muitos problemas.

(entrevistador) – Mas vocês fazem algo para evitar, como dar folgas, ou algo assim?

- Sim, nós podemos ter até um ano de folga a nosso custo, basicamente. Não realmente a nosso custo, mas ganhando um salário menor. É, se a gente chamar uma pessoa desempregada para nos substituir nesse meio tempo, e é assim que o sistema funciona. Então isso é possível, e algumas vezes até mesmo professores na escola de treinamento fazem isso. Atualmente, eu acho que ninguém está fazendo

isso, mas acho que dois fizeram ano passado. Geralmente o que eles fazem é que trabalhas com pesquisa.

(entrevistador) – Para descansar das aulas.

- Sim, sim. Algumas ou várias pessoas na escola trabalham numa equipe para a editora para escrever novos livros escolares ou outras coisas. Isso é bem comum. Eles tiram folga paaraa fazer esse tipo de trabalho.

(entrevistador) – Sabático. Nós chamamos isso de Sabático.

- Sim, nós costumávamos chamar de Sábatico também, mas... eu realmente não sei o termo agora. Bom, de qualquer forma, é mais ou menos essa idéia, porque você não precisa dizer por que precisa de folga. Então, você pode fazer o que quiser. Você pode viajar, passar um tempo com a família ou estudar.

(entrevistador) – Qualquer um pode tirar essa folga, não só professores.

- É certo. E você recebe um pouco de salário, que depende de... de que ele depende efetivamente? Eu não quanto por cento você ganha do seu salário. Mas você ganha algum dinheiro, para não ficar totalmente não assalariado. A pessoa que te substituir tem que ser desempregada.

(entrevistador) – Os professores saem do país para ensinar?

- Às vezes, sim.

(entrevistador) – Isso é uma opção que eles têm se quiserem?

- É possível. Nós temos a U.E. (União Européia), obviamente por toda a Europa temos o mesmo sistema, essa ajuda financeira da U.E. Isso é bem comum. Você preenche um formulário para essa ajuda, e então você pode... Ok... Mas infelizmente... Eu acho que você tem que ir?