

A QUALIDADE DO ENSINO DA ESCOLA PÚBLICA

João Sandes

A questão da qualidade do ensino vem ocupando amplos espaços na discussão da educação nesta década.

Este assunto tem aparecido frequentemente nas páginas de jornais e revistas desde o estabelecimento da Assembléia Nacional Constituinte, e agora na oportunidade da elaboração das Constituições Estaduais.

A insistência da sociedade civil em equacionar essa questão tem uma razão fundamental: é gritante a precariedade do ensino na escola pública.

Na constatação desse problema, na crítica e na sugestão de soluções, devemos considerar duas posições que, embora antagônicas, convergem na defesa do mesmo objetivo - a qualidade do ensino da escola pública.

Por um lado há os defensores da escola de qualidade para atender aos setores produtivos com mão-de-obra qualificada. É também uma posição dos que pretendem fazer a escola pública retornar à finalidade histórica para a qual fora criada há duzentos anos. No Brasil, esta realização teve início na década de trinta.

De outro lado há as forças sociais que propõem uma escola autônoma, com ensino de qualidade, voltada para a libertação das classes populares, num processo de estímulo à mudança social. Estas forças objetivam a construção da escola pública popular, cuja discussão já vem de duas décadas e firmou-se no processo de transformação social como alternativa àquela modalidade de escola e ensino.

Entendemos que, para a construção de uma escola de qualidade objetivando atender amplos setores da população, dois pontos, entre outros, são merecedores de uma reflexão mais aprofundada: o tipo de conhecimento veiculado pela escola e as relações de trabalho estabelecidas num processo educativo formal.

CONHECIMENTO ESCOLAR

Qualquer tipo de análise que se faça sobre o processo de produção e de distribuição do conhecimento na escola pública passa, necessariamente, pela compreensão e importância do fracasso escolar.

O fracasso escolar na educação brasileira, durante muito tempo, foi explicado segundo a ótica da filosofia liberal burguesa, que se caracterizou por acentuar o ensino humanístico, no qual o aluno era educado para atingir, pelo seu próprio esforço, sua realização como pessoa.

A grande ênfase no desenvolvimento individual, no talento, aptidões, acabou por definir como responsável pelo sucesso ou fracasso de cada um o próprio indivíduo, e não a classe social a que pertencia. Dessa forma, o fracasso era do aluno e não da escola, cabendo então ao professor dosar o ritmo de aprendizagem, rebaixar muitas vezes o conteúdo escolar com a finalidade de adaptá-los ao nível de carências dos alunos.

Tornou-se muito importante, então, na discussão dos educadores, o método, as técnicas de transmissão, as capacidades individuais, configurando-se numa análise com ênfase demasiadamente psicologista. **O importante era o método de trabalho e não a transmissão e socialização do saber sistematizado, a produção do conhecimento.**

O movimento de crítica a essa concepção liberal desenvolveu-se com o surgimento das chamadas teorias crítico-reprodutivistas.

Estas postulavam não ser possível compreender a escola senão a partir de seus condicionantes sociais, e que a função própria da educação consiste na reprodução cultural, contribuindo assim à reprodução da sociedade de classes.

Nessa perspectiva, os grandes problemas da escola estariam fora da escola, situando-se no contexto social, minimizando a sua responsabilidade enquanto poder de transformação das estruturas político-econômico-sociais.

Dentro dessa ótica de análise, **o conhecimento se coloca como o próprio instrumento de dominação, porque é arbitrário e a serviço dos interesses das classes dominantes.**

Pensar dessa forma indica o caminho de se caracterizar a escola totalmente determinada pelas relações de produção dominantes, portanto nada poderia se esperar dela.

Na ruptura desse pensar, alguns caminhos foram indicados pelos autores e educadores que demonstram o interesse em construir uma escola democrática, uma educação escolar a serviço dos interesses das camadas subalternas.

No primeiro grupo, se situam aqueles que consideram relevante no desenvolvimento do currículo o ensino de um saber chamado universal, independente da classe social do aluno. No outro, é enfatizado um tipo de ensino que garanta a transmissão-assimilação dos saber sistematizado, mediatizado pela compreensão histórica na formação e evolução das camadas subalternas. Dentro dessa última perspectiva o papel da escola não é negado, mas sim relativizado. Trata-se de priorizar alguns aspectos do saber sistematizado que correspondam a um projeto político que atenda aos reais interesses das camadas subalternas.

Numa e outra posição há concordância quanto ao aspecto de que a desigualdade do conhecimento caracteriza-se num forte instrumento para a manutenção das desigualdades sociais.

Em qualquer linha que seja priorizada pelo educador, nunca poderá deixar de ser considerada a relação com a sociedade, papel mediador que a escola representa em conjunto com outras lutas políticas; o compromisso e a construção de um sistema articulado e democrático da educação.

O saber escolar, como ainda é praticado hoje, está longe de desenvolver um conhecimento “prático, social e histórico”¹.

A educação formal, oficial, é fundamentada nos princípios básicos do Positivismo que propõe um saber objetivo, racional, imediato, utilitário.

O racionalismo positivista empenhou-se em dar ênfase apenas ao conhecimento objetivo, pragmático, científico, não se envolvendo com o caráter social do saber e não considerando a história como fonte do conhecimento e condição fundamental para se aprender a gênese dos fatos.

Nesse sentido, também pode ser entendido porque as ciências exatas são privilegiadas nas pesquisas, enquanto as ciências humanas não têm a mesma importância. Essa diferença se manifesta também nas escolas em que as disciplinas derivadas das ciências exatas são tratadas com preferência na grade curricular e destacada na aprendizagem dos conteúdos, no rigor dos processos de avaliação pelo professor e pelo conselho de classe, em geral em detrimento das disciplinas cujo enfoque se dirija para as ciências humanas. Mesmo os alunos são ensinados para dar destaque àquelas disciplinas em detrimento destas.

A qualidade do ensino, em geral, é considerada a partir dos conteúdos programáticos. Mas não é sua condição única. Há outros fatores que interferem, de maneira marcante, nessa qualidade, como a formação do professor, suas relações e condições de trabalho, o

¹ LEFEBRE, Henri. *Lógica Formal / Lógica Dialética*. Ed. Civilização Brasileira, 1987.

interesse dos alunos, o planejamento da escola, a atuação do diretor, as condições físicas da escola, entre outros.

Aqui vamos ressaltar a questão dos conteúdos, que é discutida por duas correntes:

“... de um lado, temos uma posição que caracteriza o papel da escola como local de ‘socialização do saber sistematizado’. A qualidade do ensino desta forma, pode ser aferida pela capacidade da escola efetivamente as bases do conhecimento sistematizado existente, o que se traduz pela socialização dos conteúdos escolares fundamentais. De outro lado, uma posição que anseia por uma escola cuja função seja a de ser uma unidade de produção e distribuição de novos conhecimento, estes, sim, articulados aos reais interesses da maioria da população”².

Merece consideração especial a metodologia utilizada para transmitir os conteúdos que são do interesse dessas duas correntes. Qualquer direção tomada, os conteúdos serão necessariamente retirados do conhecimento historicamente acumulado, que é uma realização da humanidade e por isso deve ser domínio de todos.

É preciso entender, pois, que se a escola atual distribui esse conhecimento conforme os interesses da elite, é reconhecível que isto ocorra e, portanto, não há nada de exagero nessa situação. Afinal, a escola destinada ao povo foi organizada com o objetivo de socializar a população para viver conforme os princípios econômicos e, a partir daí, os princípios sociais e filosóficos foram destinados ao interesse da classe dominante. Trata-se, na verdade,

“...de uma apropriação do conhecimento por sua classe que, nas relações sociais existentes no modo de produção

² SEICHEIBE, Leda. O ensino de 1º grau: garantia do direito à educação e o desafio da qualidade. *Revista Ande*, ano 6, n. 12, 1987.

que nos caracteriza, tem condições de dedicar-se a pensar e sistematizar os conhecimentos. É então, a divisão social do trabalho que torna possível a produção do saber que, só aparentemente, é autônoma. Na verdade, a sua produção é garantida pelas relações sociais”³.

Aqui podemos evidenciar o outro lado da questão cuja força está na proposta de reconstrução da escola pública para atender aos interesses das classes populares.

É um movimento que está se concretizando porque surgiu das contradições geradas pelo tipo de organização escolar secular e que hoje está sem rumo.

O descaso com a educação de um modo geral, e com a educação fundamental em particular, aquela que deve preparar o cidadão para o mercado de trabalho, é intencional.

Ao longo desse tempo, ficou caracterizado que as desigualdades de conhecimento são construídas através das desigualdades sociais. Entre outros aspectos podemos lembrar a desigual distribuição da Renda Nacional que exerce uma forte pressão para manter os níveis de subescolarização. Os baixos salários pagos, no sentido subjetivo, é que impõem uma ausência de perspectiva para a continuidade dos estudos, como a exclusão da escola para que o trabalhador possa dobrar o tempo dispendido com o trabalho, a fim de manter o ganho mínimo para a sobrevivência.

Com essa situação, as classes populares ficam sem “*a possibilidade de construir seu pensamento. São esmagadas enquanto pensantes, enquanto sujeito de conhecimento e de cultura. Não lhes é permitido pensar, lhes são negados tempo e espaço*”⁴.

³ SCHEIBE, Leda. Op. cit.

⁴ RROYO, M.G. A escola e o movimento social: revitalizando a escola. *Revista Ande*, ano 6, n. 12, 1987.

Na busca de tempo para o trabalhador estudar, evidenciamos a luta por melhores salários; e na conquista de espaços para pensar e organizar seu conhecimento, temos que considerar a importância dos Movimentos Populares na luta por mais escola para as classes populares. O valor dado à escola, nesse caso, ressalta “*como uma importante trincheira de luta para a melhoria de vida da população*”⁵.

Neste sentido, a escola deve caminhar para a universalização e socialização do saber, das letras, artes, técnicas, evidentemente tendo como base as experiências significativas de vida do educando, e sua percepção da realidade. A meta é a de elevar o nível de compreensão dessa realidade, através da superação da percepção do senso comum para um conhecimento mais elaborado e organizado.

Um outro problema importante a ser colocado é a compreensão que o educador deve ter da e na relação pedagógica em considerar o educando não só como receptor do saber mais, principalmente, como um sujeito que produz o conhecimento, que reinventa e reconstrói as experiências. Não um sujeito abstrato, idealizado, mas um sujeito histórico, inserido numa classe social, determinado com suas lutas, movimentos e contradições, que continua se educando muitas vezes, apesar da escola.

Para uma escola que pretende ser das classes populares, o saber ali socializado só poderá ser representado por aspectos do conhecimento universal, sistematizado por estas classes. Isto porque o saber sistematizado pela burguesia contém componentes ideológicos que conduzem à alienação e à dominação. Nesse caso, o saber que as classes populares deverão socializar necessariamente terão que conter princípios fundamentais que encaminham à emancipação e transformação social.

⁵ SCHEIBE, Leda. Op. cit.

RELAÇÕES DE TRABALHO NUMA ESCOLA

Segundo o Prof. Celestino Alves da Silva Júnior, o termo “Relações” aqui deve ser entendido como convivência entre pessoas numa determinada atividade profissional.

Qualquer que seja a linha de pensamento, há um consenso entre os filósofos: *“o reconhecimento de que o sujeito humano é essencialmente ativo e está sempre interferindo na realidade”* (Leandro Konder, 1981), logo, o trabalho é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano e é nele que o homem se produz a si mesmo; *“o trabalho é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano”* (Hegel, apud Konder, 1981).

Marx admite que o trabalho é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza; é a atividade pela qual o homem se cria a si mesmo. Isto, no entanto, não acontece no sistema capitalista: o trabalho se transforma em uma

“atividade que é sofrimento, uma força que é impotência, uma procriação que é castração. Marx explica que essa deformação é causa da divisão social do trabalho, na apropriação privada das fontes de produção, no aparecimento das classes sociais. Alguns homens, dispendo dos meios de produção, passaram a explorar o trabalho dos outros a partir da divisão social do trabalho, a humanidade passou a ter dificuldades bem maiores para pensar os seus próprios problemas e para encará-los de um ângulo mais amplamente universal; mesmo quando eram sinceros os indivíduos se deixavam influenciar pelo ponto de vista dos exploradores do trabalho alheio, pela perspectiva parcial inevitável das classes sociais” (Leandro Konder, 1981).

A escola brasileira não foge a esta regra. Ela que sempre foi, não pode continuar a ser apenas aparelho reprodutor da ideologia

dominante, mais um campo para a batalha contra o estado de coisas que está aí; os professores, como classe, deve envolver-se nesta luta para modificar esta mentalidade capitalista que prepondera no nosso ensino, tanto em escolas oficiais, como particulares, trabalhando para dar vida à hegemonia no interior da escola e tendo consciência na trama das relações sociais, em que se originam as ideologias que dominam o ambiente educacional do país.

Parece importante ressaltar agora o problema do magistério como um todo e da sua profissionalização em particular. A Legislação Federal, como uniformizadora, deveria definir claramente o exercício do magistério. Todas as leis que trataram ou tratam do assunto deixam possibilidades claras para serem burladas e a improvisação dos professores é a norma vigente em todo o país. A consuetudinária prevalece sobre a lei positiva. Hoje o magistério brasileiro é constituído, em sua maioria, e em todos os estados, por professores leigos, contratados, suplementantes, reciclados, conveniados, admitidos em caráter temporário, apesar da exigência legal de concurso público para o preenchimento das vagas.

E que a Constituição Federal é clara para os casos de provimento de cargos públicos; exigência de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos (Art. 37 Inciso II e Art. 206, Inciso V).

Consideramos de alto significado a necessidade de só ser contratado como professor o profissional devidamente credenciado, como ocorre em quase todas as profissões: médicos, dentistas, advogados, etc.

Concluem os autores:

“A escola deve ter seus serviços especializados dispensado por professores que tenham uma escolaridade específica e um tratamento profissional diferenciado. A formação e o exercício profissional dos educadores não podem deixar de ser contemplados na lei”.

E nós acrescentamos que elas sejam cumpridas com a devida adequação às necessidades e especificidade que as circunstâncias exigirem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. A escola e o movimento social: relativizando a escola. *Revista Ande*, Ano 6, n.12, 1987.

BENEDITO, Martins Carlos. *Ensino pago*. São Paulo : Ed. Cortez, 1989.

CARTOR, B. Valverde; ZABOT, J. Novos papéis dos governos na educação brasileira. *Revista Ande*, ano 8, n.14, 1989.

CUNHA, A. L. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro : Ed. Livraria Francisco Alves, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. São Paulo : Ed. Cortez, 1995.

KONDER, L. *O que é dialética?* São Paulo : Ed. Brasiliense, 1981.

LEFEBVRE, H. *Marxismo*. São Paulo : Ed. Difel, 1979.

_____. *Lógica formal/Lógica dialética*. São Paulo : Ed. Civilização Brasileira, 1987.

SCHEIBE, L. O ensino de 1º grau: garantia do direito à educação e o desafio da qualidade. *Revista Ande*, ano 6, n.12, 1987.

SILVEIRA, Ruiz D. N. *Universidade brasileira*. São Paulo : Ed. Loyola, 1986.