

SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Paulo Nathanael Pereira de Souza

RESUMO

Analizamos a extensão e a gravidade da crise de pertinência e de qualidade que avassala na atualidade a educação brasileira em todos os graus de escolaridade, com ênfase no ensino básico, por ser ele estruturante na formação das novas gerações e obrigatório por lei a todos os brasileiros, da pré-escola ao ensino médio. Buscamos discutir as facetas mais destacadas da crise e encerramos com recomendações sobre possíveis ações de emergência que os governos poderiam implementar, no curto e no médio prazo, a fim de modificar para melhor esse quadro inaceitável de resultados obtidos pelos alunos de todos os níveis e modalidades de educação no Brasil, evitando-se perder tempo com novas reformas radicais, que, como demonstra a história, costumam a ser aprovadas pelo Congresso Nacional e pouco chegam à sala de aula das escolas.

Palavras-chave: educação; ensino básico; desenvolvimento; modernidade; medidas emergenciais.

ABSTRACT

We have analyzed the seriousness and the extent of the crisis of pertinence and quality which has engulfed the current Brazilian education across all levels of schooling; and focused mainly basic education, as it provides the grounds for forming new generations; and because it is compulsory by law to all Brazilians from kindergarten to high school. We have sought to discuss the most prominent facets of the crisis; and conclude with some recommendations on possible emergency actions that governments might implement in the short and medium term to change for better this unacceptable scenario of results achieved by students of all levels and modalities of education in Brazil. This way, we can avoid wasting time with new radical reforms which – as history has shown it – go through lengthy approval processes by the National Congress and rarely reach the classroom.

Keywords: education; basic education; development; modernity; emergency measures.

GENERALIDADES

O significado maior do ensino básico, como parte mais importante da estrutura de um sistema educacional, está em que, primeiro, sua natureza é essencialmente estruturante, como parte do processo educativo das novas gerações, e, segundo, trata-se do único segmento da linha de escolaridade oferecido à população com os benefícios constitucionais da universalidade e da gratuidade. Estruturante porque é sobre essa base que os alunos construirão sua capacidade de assimilar conhecimentos e de interiorizar valores e comportamentos fundamentais ao seu futuro desenvolvimento cultural, intelectual, político; e obrigatório porque é nos cursos fundamental e médio que se deve processar, nos jovens, a formação comum da cidadania, a capacidade de pensar com liberdade e discernimento, bem como de fazer escolhas vitais, seja no trabalho, seja nos estudos posteriores.

Esta é, aliás, uma visão moderna de uma educação a serviço do povo (e não mais apenas de uma elite privilegiada), a qual se desenvolveu no bojo das grandes mudanças sociais e econômicas havidas no século XX, e que, aos poucos, vem sendo adotada pelo Brasil, no lento mas persistente processo de sua inclusão no mundo globalizado. Assim é que se vai tornando axiomática a convicção generalizada de que o grau de prosperidade de uma nação tem a ver, numa relação de causa e efeito, com a qualidade de sua educação popular, isto é, da

pertinência entre o que deve ocorrer entre o ensino praticado na escola básica e os reclamos, necessidades e exigências do processo civilizatório de uma sociedade, em determinada etapa do seu percurso histórico. Daí que não se meça mais o nível de bem-estar e de prosperidade dos povos hoje pelos índices apenas econômicos, como PIB (produto interno bruto) e renda *per capita*, mas, sim, pelo novo IDH (índice de desenvolvimento humano).

A busca desse nível de pertinência em todos os graus de escolaridade, com especial enfoque na educação básica, tornou-se o desafio brasileiro na atualidade, todo ele voltado para a construção urgente dos pré-requisitos capazes de conduzir o país a um seguro desenvolvimento sustentável. Ao longo de sua formação histórica, o Brasil perdeu oportunidades preciosas para acelerar seu crescimento econômico e assegurar o bem-estar da população. A curta visão dos governantes e a alienação de uma sociedade sempre privada de educação de qualidade, causa maior da ausência de um senso crítico mais apurado, precisam mudar radicalmente neste século XXI, sob pena de o país perder irremediavelmente o bonde da história. E a insubstituível alavanca para produzir as mudanças necessárias para tanto chama-se educação pertinente

PAULO NATHANAEL PEREIRA DE SOUZA

é ex-secretário de Educação de São Paulo, ex-presidente do Conselho Federal de Educação e autor de, entre outros, *Educação e Desenvolvimento do Brasil* (Integrare).

para toda a população, sem distinção de gênero, cor, estrato econômico ou o que mais seja entre as pessoas. Ou, em outras palavras: um ensino básico obrigatório nos seus catorze anos de duração em sintonia com a modernidade, e extensivo a todas as crianças e jovens, entre 4 e 15 anos de idade.

Como se sabe, não é o que tem acontecido. Eis que nossas escolas vivem, há muito, a mais extensa e profunda crise de qualidade de que se tem notícia e pela qual: nem os alunos aprendem o mínimo necessário para conduzir, com sucesso, suas vidas, nem os professores dispõem de meios adequados, nem de estímulos mínimos, para ensiná-los em sala de aula. Essa é a lição que, ano a ano, nos trazem as avaliações correntes sobre ganho de aprendizagem, promovidas por governos e agências especializadas, do exterior e do Brasil. Se não, vejamos.

A principal delas, no campo internacional, é patrocinada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que reúne 65 países, a saber, todos os pertencentes a essa entidade e mais alguns convidados, como é o caso do Brasil. O certame chamado de Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês) realiza-se a cada dois anos e procura medir o desempenho de alunos com 15 anos de idade em leitura, matemática e ciências. Pelo último resultado conhecido e divulgado oficialmente pelo MEC, no *Anuário Brasileiro de Educação Básica* (2012),

nossa colocação entre os 65 concorrentes tem sido bastante modesta: em Leitura, 53º lugar; em Matemática, 57º lugar; e em Ciências, também 53º lugar, sendo que a média mínima para aprovação, de 500 pontos, esteve sempre longe de ser alcançada pelos alunos brasileiros. Examinando-se concurso a concurso a tabela classificatória, verifica-se que o Brasil tem estado a apenas dez postos do fim da fila (em linguagem futebolística, estaríamos certamente nas divisões inferiores do campeonato!).

Em outra avaliação, patrocinada pela Unesco, da qual participam 128 países e que se destina a sopesar, a cada biênio, a contribuição da educação nos cálculos que vão definir a tabela mundial dos índices de desenvolvimento humano, o Brasil também se vem colocando mal, em função do decepcionante desempenho escolar de seus alunos: numa soma de pontos cujo total teria que chegar a 1, quinze países, tendo à frente Finlândia e Noruega, colocaram-se em 2010 com escores entre 0,9 e 1. Coube-nos a medíocre 88ª posição (abaixo de Cuba, Uruguai, Argentina, México, Venezuela, Panamá, Peru, Paraguai, Colômbia, Bolívia, Equador e Honduras). Trata-se de um frustrante escore negativo para este país, que dispõe cada vez mais de menos tempo para percorrer um árduo e sofisticado caminho capaz de atribuir a suas escolas os desejáveis padrões de um bom desempenho pedagógico.

Quanto às avaliações internas, não destoam elas dos resultados obtidos nas internacionais. A

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

REGIÕES BRASILEIRAS – 2009 – MÉDIA DOS PONTOS OBTIDOS PELOS ALUNOS:
IDEAL (10), ACEITÁVEL (6).

REGIÕES	ENS. FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	ENS. FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO
Norte	3,8	3,6	3,3
Nordeste	3,8	3,4	3,3
Sudeste	5,3	4,3	3,8
Sul	5,1	4,3	4,1
Centro-Oeste	4,9	4,1	3,5
Média	4,6	4,0	3,5

FONTE: MEC, ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

principal delas é o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que reúne escolas públicas de ensino fundamental e médio (federais, estaduais e municipais) de todas as regiões brasileiras. Seus valores classificatórios variam de 0 a 10, e o ideal para o MEC seria que os alunos avaliados alcançassem, no mínimo, a média 6. Submetendo-se a essa medição nos ganhos de aprendizagem, os matriculados nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e médio têm decepcionado. O resultado da última versão do Ideb (conforme quadro divulgado pelo MEC, no seu *Anuário Brasileiro de Educação Básica*), transcrito a seguir, não dá ensejo a nenhum otimismo no curto prazo.

À vista desses resultados, duas evidências se podem destacar: a) nenhuma região (nem mesmo o Sul/Sudeste) conseguiu atingir os apoucados seis pontos pretendidos; b) os piores escores ficam com o ensino médio, o que vem confirmar a ideia de que o fulcro da crise, que afeta todo o sistema educacional do país, reside exatamente nesse nível de escolaridade.

Outros sistemas de avaliação são praticados nos mais diferentes graus de escolaridade, patrocinados seja pelo MEC, seja por secretarias estaduais de Educação, tais como a Prova ABC, o Enem, o Enade, etc., mas, para os fins deste trabalho, basta a menção dos três principais acima descritos.

Para se ter uma ideia mais clara da crise que perpassa, hoje, todos os níveis e modalidades de ensino formal do Brasil, basta atentar para alguns números, que se seguem, e que falam por si mesmos das nossas dificuldades. Para tanto, vamos recorrer, ainda uma vez, ao já citado *Anuário Brasileiro da Educação Básica* (2012), onde se lê que:

- 3,8 milhões de jovens entre 4 e 17 anos ainda estão fora da escola no Brasil;
- 12,2% das crianças pobres de 0 a 3 anos estão em creches e mais de 88% continuam delas excluídas;
- 1,15% de crianças de 4 e 5 anos estão na pré-escola, o que indica que quase 90% esperam por oportunidade escolar nesse nível. O que torna mais grave a situação é que recentemente a pré-escola foi incluída entre os graus obrigatórios de escolaridade no Brasil, juntamente com os cursos fundamental e médio;
- os analfabetos puros (sem nenhuma escolarida-

de), no país, somam 14 milhões e 100 mil. Quanto aos analfabetos funcionais (com algum nível de escolaridade, mas sem aproveitamento na aprendizagem), somam 57 milhões, o que corresponde a 31% da população total (recentes pesquisas mostram que até nas universidades, de cada dez alunos, quatro são analfabetos funcionais);

- 15,2% é a parcela das crianças de 8 anos matriculadas no ensino fundamental que não conseguiram ser alfabetizadas. A última Prova ABC sinalizou que esse número pode eventualmente ser ainda maior;

- apenas 7,2 anos é o tempo médio da escolarização formal no Brasil, quando o admissível, dada a obrigatoriedade legal do ensino básico, deveria ser 14, a saber: dois na pré-escola, nove no fundamental e três no médio;
- somente 8 milhões de concluintes do ensino fundamental frequentam, hoje, o médio, isso porque, além das maciças evasões na passagem de um para outro grau de ensino (praticamente 2/3 de jovens), o terço restante não chega a concluir o terceiro ano (dos 3,3 milhões de jovens entre 15 e 17 anos que se matricularam no ensino médio, em 2008, apenas 1,8 milhão concluíram o terceiro ano, em 2010: uma perda de 1,5 milhão de jovens);
- os gastos brasileiros por aluno/ano atingem US\$ 2.416, o que é pouco, visto que a OCDE vem gastando US\$ 8.961 (a Suíça sozinha despende por aluno/ano US\$ 14.976,81).

Após a leitura desses desafios quase cíclicos, que se antepõem à qualificação pedagógica do sistema escolar brasileiro, passemos, no capítulo seguinte, a fazer uma abordagem, ainda que sumária, das dificuldades mais explícitas, que vêm afetando o bom funcionamento dos nossos cursos fundamental e médio.

FACETAS DA CRISE

Dada a limitação de espaço e pelo próprio sentido de generalidade deste texto, vamos nos deter em três problemas mais frequentemente presentes na crise educacional brasileira. São eles: os modelos de organização escolar transplantados do exterior e ainda em vigor, a falta de documentos mais claros sobre política educacional e o modo de formar professores.

Inadequação dos modelos

Dentre os vários fatores que caracterizam a crise atual da educação brasileira, destaca-se o problema da inadequação dos modelos escolares em vigor nos sistemas de ensino. Como se sabe, historicamente, no Brasil colonial e imperial não se cuidou minimamente da educação popular. Fatores como os objetivos metropolitanos de exploração da economia colonial e o predomínio de escravos na composição demográfica do Brasil agrário do século XVI ao XVIII impediram que houvesse, da parte dos governantes, interesse em cuidar da educação. Se a maioria da população – escravos e pobres – não dispunha de mercado de trabalho, nem desfrutava da cidadania participativa na vida política, por que haveria ela de carecer de escolarização? Esta esteve reservada por muito tempo à minoria aristocrática formada pelos filhos dos latifundiários do gado, do algodão e do açúcar (mais tarde, do café), bem como dos altos funcionários civis e militares da Coroa, atendidos quase sempre com aulas em casa a cargo dos tios padres ou de preceptores vindos de Portugal. Para os que se revelassem aptos à continuidade de estudos, além das letras básicas e do cálculo sumário, estavam disponíveis as faculdades europeias para formar padres, bacharéis e físicos (estes, doutores em medicina). Ao povo, nada. Daí que em nossos livros sobre o tema, sempre assinalamos que o Brasil aprendeu muito bem a educar suas elites, sem jamais ter conseguido fazer o mesmo com a população em geral. E observe-se que as elites eram educadas não apenas para que ocupassem os cargos mais altos da hierarquia política, do serviço público ou da igreja, mas, principalmente, para confirmar, reafirmar e fortalecer o *status* de poder social na colônia e no império. Daí que o bacharelismo e a educação clássica comandaram o processo de formação escolar, que não se preocupava em preparar ninguém para a luta pela sobrevivência. Assim, ricos e poderosos reforçavam com seus títulos acadêmicos os privilégios de sua condição socioeconômica. Mesmo a Proclamação da Independência, em 1822, pouco mudaria esse cenário, que entrou intacto pelo regime imperial e se estenderia até meados do século XX. A burguesia somou-se à aristocracia, e a escolaridade para seus filhos permaneceu com as mesmas características de sem-

pre: acadêmica, livresca, decorativa (em ambos os sentidos do termo – de memorização do saber e de ornamento do *status*) e distante do povo, mesmo depois da Abolição da Escravatura em 1888.

Com a Proclamação da República e o advento da filosofia positivista, em razão das quais se aboliu a educação religiosa, derrubando parte da hegemonia do classicismo, e, mais ainda, por força das mudanças profundas havidas na economia e na sociedade brasileira (urbanização, industrialização, expansão dos serviços, da ciência e da tecnologia como novos suportes de profissões mais modernas, imigração europeia e asiática, disputa acirrada por postos de trabalho num mercado já agora aberto à maioria da população mais humilde, etc.), nosso país, como os demais em processo de atualização e de democratização, viu explodirem as matrículas escolares nos três graus de ensino básico, correspondentes ao primário, ginásial e colegial. Com a inversão da estrutura social, tendo o poder político transitado das antigas minorias para as modernas majorias, isto é, dos fidalgos para a população trabalhadora, e a sobrevivência de empregos, que exigiam maior e melhor formação escolar dos profissionais, foi se dando a expansão de matrículas nos referidos graus de escolaridade, já agora numa sequência de oportunidades de estudos para as massas em ascensão.

As mudanças foram de tal modo rápidas e volumosas, que o poder público se viu, de repente, às voltas com a necessidade de prover rapidamente vagas, prédios, equipamentos e, principalmente, professores, não só nas capitais dos estados, mas também pelo interior, nos grotões mais longínquos. O ensino primário teve o seu *boom* notadamente nos anos 30 e 40 do século XX, o ginásial, nos 50, e o colegial, nos 60. Daí que o ensino superior viu repercutir, em seu seio, essa onda toda de massificação educacional, com a criação de universidades, a diversificação de cursos para atender à multiplicidade das profissões de nível cada vez mais complexo e, assim, abrigar as multidões que passaram a forcejar suas portas na busca ilimitada de matrículas. E, como não poderia deixar de acontecer, o ensino superior veio a herdar, dos níveis anteriores, virtudes e defeitos – principalmente defeitos – trazidos por essa clientela heterogênea forçada a buscar capacitações cada vez maiores. O resultado foi a queda inevitável dos níveis de

qualidade, que já tinham sido orgulho no passado.

Após o fenômeno do inevitável e descontrolado crescimento quantitativo, fruto da democratização de oportunidades educacionais para toda a população, tornou-se mais urgente, na política educacional, atentar para a qualidade de ensino. Isso porque a expansão física do sistema não se acompanhou das mudanças necessárias requeridas pelo novo perfil da sociedade e da economia, a fim de garantir pertinência a uma escola renovada, que viesse satisfazer, com adequação e eficiência, a heterogeneidade dos novos demandantes de seus cursos. Em razão disso, as raízes da crise se foram aprofundando e estendendo, com o passar do tempo, até chegar ao estado de quase falência em que se encontra hoje o sistema educacional.

Em vários momentos da história da educação do país houve importantes alertas e competentes diagnósticos sobre as possíveis consequências dessa crise. Basta lembrar o Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, as obras de educadores como Lourenço Filho e Anísio Teixeira, nos anos 40 e 50 do século XX, ou as discussões ocorridas na mídia, no Congresso Nacional e nos Conselhos de Educação, quando da elaboração das quatro LDBs (1946, 1968, 1971, 1996). Também há que registrar a contribuição de algumas experiências avançadas de mudanças pedagógicas, como, por exemplo: os ginásios pluricurriculares, os colégios vocacionais e o Instituto Municipal de Educação e Pesquisa – Imep (rede municipal de escolas da capital de São Paulo), entre outras. Nada disso foi suficiente para melhorar o desempenho escolar dos alunos, até porque nenhuma dessas experiências mereceu nem o apoio e nem o interesse dos órgãos superiores, quer dos estados, quer da União.

Na verdade, têm muito a ver com essa crise que se instalou na transição social, econômica e cultural por que passa o Brasil do meado do século XX até hoje no seu processo de modernização, a persistência e o uso, que continuam intensos, dos modelos escolares transplantados da Europa para cá, sem as necessárias aclimações às nossas realidades e necessidades. O choque entre os novos fins de uma educação para a era do conhecimento e a limitação imposta pelas práticas escolares brasileiras fundamentadas nas realidades de outros países com grandes diferenças culturais em relação ao nosso têm muito a ver com esse nosso fracasso

escolar contínuo e generalizado. A escola oferecida hoje à juventude brasileira, quando comparada aos progressos da ciência e às exigências no mercado de trabalho atual, dificulta a aprendizagem e dá origem ao desinteresse dos alunos.

Como afirma, com propriedade, Anísio Teixeira (1953), em seu famoso artigo “A Crise Educacional Brasileira”:

“Não podemos analisar com justeza a situação escolar brasileira presente, sem antes considerar que o nosso esforço de civilização constitui um esforço de transplantação para o nosso meio de tradições e inspirações europeias, entre as quais as de Portugal e França. Como a escola foi e será, talvez, a instituição de mais difícil transplantação, por isso que pressupõe a existência da cultura especializada que busca conservar e transmitir, nenhuma outra nos poderá melhor esclarecer sobre o modo por que se vem, entre nós, operando a transplantação da civilização ocidental para os trópicos e para uma sociedade culturalmente mista. Não teve a nossa civilização outra escola se não essa, destinada a manter e a desenvolver a cultura intelectual e artística da humanidade, para tanto preparando um pequeno grupo de especialistas do saber e das profissões de base científica e técnica. Tal escola não visava a formar o caráter, não visava a formar o trabalhador, mas sim a formar o intelectual, o profissional das grandes profissões sacerdotais e liberais. Daí o seu caráter intelectual e livresco, *como se a escola comum nada mais fosse que uma expansão da escola tradicional*. E assim se afasta da escola qualquer premência do fator eficiência, chegando-se a considerar tudo o que pudesse chamar de prático ou utilitário como de pouco valor educativo”.

São, pois, esses modelos obsoletos de organização escolar uma das causas maiores do fracasso da desejável escolarização das crianças e jovens deste país nos cursos fundamental e médio. Mister se faz, à luz dos modelos mais eficazes praticados por países do primeiro mundo (mas sem que se os transplantem pura e simplesmente), que entre nós se desenvolvam pesquisas socioeconômicas e culturais permanentes sobre a realidade atual e as aspirações futuras do Brasil, e que, com base nas conclusões a serem obtidas nesses inquéritos, se

reconstruam as escolas do nosso sistema educacional, de modo a torná-las mais eficientes e mais pertinentes do que têm sido desde sempre.

Como dizia Guerreiro Ramos, em sua antológica obra *A Redução Sociológica*, sobre o fenômeno dos transplantes culturais em educação: há que estabelecer um filtro, que o sociólogo chama de seletividade ou climatização, destinado a escolher o que cabe e o que não cabe no confronto cultural entre soluções e modelos a serem adotados de um país para outro. Assim, no caso brasileiro, para corrigir a tradicional inconsistência dos modelos pedagógicos importados por inteiro de países onde têm dado certo, haveria que preliminarmente tomar como referência, para sua aclimatação, um confronto entre o modelo externo e as condições internas, de modo a ajustar, por aqui, o aproveitável daquele e dar melhor atendimento aos reclamos deste.

Falta de clareza na execução de uma política educacional

Sente-se, no Brasil, a falta de textos mais pragmáticos e esclarecedores e, portanto, mais operacionais, que possam guiar com segurança os planejadores dos sistemas educativos, assim como, também, os professores das escolas de todos os níveis, sobre o que fazer com a educação em face das necessidades, exigências e aspirações nacionais, bem como aquelas impostas mundialmente pelas características da era do conhecimento. A educação, como política social, sempre se definiu, historicamente, por seus objetivos: alguns deles são permanentes, porque dizem respeito à natureza humana (estão ligados ao processo de humanização do bicho homem); outros são circunstanciais e buscam favorecer a instrumentação e a adaptação das novas gerações ao momento político, econômico e cultural em que deverão viver. Como filosofou Ortega y Gasset, “eu sou eu e as minhas circunstâncias”. No Brasil, tanto a Constituição Federal, como as Leis de Diretrizes e Bases funcionam como grandes faróis nas suas abordagens quanto à natureza e aos fundamentos do ato de educar crianças e jovens. Sente-se, contudo, a falta de documentos complementares, nem por isso, menos essenciais, que explicitem, para essa etapa da vida do país, como educar, a quem educar e, principalmente, para que educar. Todos os países

que entenderam a importância da educação de qualidade para seu povo como pré-requisito da sustentabilidade nacional deram inteira prioridade a documentos desse tipo, que interpretam os conteúdos legais inspirados em princípios filosóficos, políticos, sociológicos e pedagógicos, reduzindo-os a procedimentos programáticos para uso diário em escolas de todos os níveis e modalidades de ensino. Recentemente, tentou-se entre nós algo nesse sentido, editando-se, na esfera federal, as Diretrizes Curriculares para substituir os obsoletos currículos mínimos de cursos da antiga legislação escolar. Só que houve um porém, que invalidou, a nosso ver, essas tentativas: a linguagem tecnicista em excesso e, não raro, inspirada em doutrinação exclusivista (como no caso do construtivismo piagetiano, que, com discutíveis resultados, virou febre ultimamente entre os professores do ensino básico no Brasil). Leia-se o que consta, por exemplo, do texto sobre o ensino fundamental, quando se fala na natureza da aprendizagem:

“As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos do conhecimento, linguagem e afetivos, como consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado por meio de ações inter e intrassubjetivas [...]”

Ou este outro comentário:

“A construção da Base Nacional comum passa pela constituição dos saberes integrados à ciência e à tecnologia criados pela inteligência humana. Por mais instituinte e ousado, o saber terminará por fundar uma tradição, por criar uma referência. A nossa relação com o instituído não deve ser, portanto, de querer destruí-lo ou cristalizá-lo. Sem um olhar sobre o instituído, criamos lacunas, desfiguramos memórias e identidades, perdemos o vínculo com a nossa história, quebramos os espelhos que desenham nossas formas. [...] A articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes sem retirá-los de sua historicidade [...]”.

Como discurso de uma tese de doutorado, tudo bem, mas, como orientação didática para os docentes do ensino fundamental, de que servirá tudo

isso? Imagine só o espanto da professorinha rural lá dos confins da pátria, que pretenda alfabetizar seus alunos e, para tanto, dê uma lida nesse documento!

Há que descer das nuvens e colocar os pés no chão, com mais simplicidade e eficiência na elaboração de normas que possam, à luz da Constituição e das LDBs, ajustar nossas escolas às exigências da modernidade brasileira e às necessidades educativas das novas gerações. A política educacional há que ser traduzida permanentemente em orientações claras e práticas para uso de alunos e professores. As controvérsias doutrinárias são da competência das academias, às escolas cabe contar com mestres de eficácia docente, ou seja, meios que os levem a obter resultados no seu mister de ensinar, reduzindo o teórico ao prático em todos os campos do conhecimento humano e dando aos alunos instrumentos proveitosos e capazes de fazê-los vitoriosos na cultura competitiva da modernidade, além de dotá-los daquela autodidaxia do aprender a aprender, para que aproveitem por toda a vida as potencialidades da educação permanente. É nesse sentido que se espera que devam de preferência atuar os órgãos superiores do sistema de ensino, bem como os *policy makers* da educação nacional.

O papel dos professores

A educação pode prescindir de prédios, equipamentos, bibliotecas e computadores, mas jamais conseguirá realizar-se sem o concurso dos professores. Neles repousa o sucesso ou o insucesso dessa atividade essencial para a continuidade histórica e cultural da humanidade. As novas gerações nascem e crescem sem condições para, sozinhas, dominarem todos os códigos interpretativos e comunicativos da vida: caberá primeiro à família (currículo oculto), e depois à escola, através da atuação dos professores de maneira mais formal e científica, traçar os significados da realidade, sistematizando-os e transmitindo-os aos alunos, que, com esses conhecimentos básicos, desenvolverão sua compreensão passando a ter referências indispensáveis para sua sobrevivência como seres humanos reunidos em sociedade. Daí que, sem os professores, a escola não teria como cumprir sua missão educativa, e a sociedade correria o risco de tornar-se caótica e adversa ao processo civilizatório. Mesmo agora, quando os instrumentos de ponta da tecnologia da

comunicação criaram as máquinas de pensar e, até mesmo, de ensinar, constata-se a indispensabilidade do professor, a quem caberá sempre programá-las, utilizá-las em harmonia com as didáticas mais avançadas e avaliar o seu grau de eficácia para facilitar e ampliar os projetos pedagógicos adotados pelos sistemas escolares. E, sem exagero, pode-se concluir que: sem professores bem preparados e satisfeitos com sua profissão, a qualidade do ensino estará sempre comprometida, como, aliás, se pode facilmente ver quando se contempla a crise de pertinência escolar que, hoje, se abate sobre o Brasil.

Num tempo em que a ciência e a tecnologia não haviam, ainda, atingido o nível de sofisticação atual de onipresença na vida de todos, bastava o diploma do ensino primário para enfrentar a vida. E para formar professores era suficiente o curso normal, que, embora limitado pedagogicamente às regras repetitivas de conteúdos programáticos e de processos didáticos bastante pobres, conseguia ser eficiente nesse seu mister. O que já não acontece, hoje, com a formação dos mestres em nível universitário. Isso sem levar em conta a deterioração crescente da condição profissional do magistério, reduzido a “proletários do giz”, segundo a feliz expressão de Alfredo Bosi, cunhada em recente entrevista desse intelectual dada ao jornal *O Estado de S. Paulo*.

De todas as medidas que vierem a ser tomadas para mudar o atual estado da arte do ensino básico do Brasil, a mais importante e impropelável será sempre a reforma dos cursos de licenciatura, que, do atual nefelibatismo, deve tornar-se mais pragmática e operacional, além de se acompanhar da criação de uma carreira do magistério, tendo por base o piso salarial nacional. Porque de nada adiantará injetar modernidade e eficácia pedagógicas a esses cursos se, concomitantemente a isso, não se vier a restabelecer o respeito devido ao professor, que, nos últimos tempos, transformou-se de líder das novas gerações, que é o seu papel, no trabalhador desmotivado e até agredido fisicamente pelos próprios alunos (*bullying*). Afinal, a nobreza das profissões no mercado de trabalho é medida principalmente pelo valor financeiro de cada uma delas.

Para encerrar estas observações, há que se lembrar o tempo em que os professores primários e secundários ganhavam tão bem e gozavam tanto do generalizado respeito social, que se criou o

personagem “chupim” (homem sem profissão, nem fortuna, que se casava com professora para viver com conforto). É preciso reinventar os “chupins”!

É POSSÍVEL SAIR DA CRISE?

A resposta é sim. De que modo e a que custo dependerá tanto da disposição do governo para enfrentar o problema, quanto da mobilização da sociedade e dos educadores para indicarem caminhos e *modus faciendi* que conduzam o sistema de ensino à superação de suas atuais tribulações.

No nosso modo de ver, após mais de 70 anos de vida e militância educacionais, em que, além da docência em vários graus de ensino, ocupamos postos diversos na administração da micro (escolas) e da macroeducação (órgãos da União, das secretarias estadual e municipal, conselhos de educação estadual e federal), estamos convencidos de que a solução para tantos problemas, que hoje infernizam os sistemas de ensino no Brasil, principalmente o ensino básico, não está em aprovar novas leis gerais de reforma, que reestruturem de alto a baixo os cursos, as escolas, a administração superior do setor e o que mais seja. Melhor seria constituir uma comissão de especialistas em educação com autonomia de ação e sem vínculos políticos com governos, para, em prazo determinado, reunir-se, selecionar as prioridades a serem atacadas pontualmente e, mediante consultas claras e corajosas à opinião pública e à coletividade dos educadores, formular propostas de correção do que hoje não funciona, ou funciona mal, e, com isso, tornar a educação algo mais moderno, funcional e útil para os educandos e a nação. Seria uma espécie de constituinte temporária, que se dissolveria assim que suas propostas, uma vez aceitas, se incorporassem a uma política educacional de longo prazo. Como se fez no Uruguai, ainda no século XIX, sob a liderança de Varela.

Isso porque a experiência brasileira com as LDBs não tem sido muito feliz – são quatro em meio século, a saber: leis 2.024 (1946); 5.560 (1968); 5.692 (1971) e 9.394 (1996) – no que diz respeito à qualidade de ensino, ou, como quer a Unesco, na pertinência da aprendizagem. Todas focalizaram, de preferência: a distribuição do poder entre a União, os estados e os municípios; as regras administrativas dos sistemas; a reorganização de

escolas (duração, ciclos, cursos, modalidades de funcionamento, etc.); o regime de trabalho dos professores e sua titulação; o financiamento do setor. Fizeram pouco, no entanto, para destravar os nós, que têm paralisado as contínuas metamorfoses escolares no que diz respeito à busca da qualidade, à autonomia didático-pedagógica dos educadores, à modernização dos métodos e processos, à integração de famílias e comunidades com a escola e, com isso tudo, assegurar resultados positivos nos ganhos de aprendizagem dos alunos. Ademais, a aprovação de uma LDB pelo Congresso Nacional tem sido um parto: a de 1946 demorou treze anos e a de 1996, cerca de oito. Esta última, cujo projeto tinha perto de 200 artigos, acabou sendo sobrecarregada por mais de 2 mil emendas, o que inviabilizou a sua aprovação. Não fosse a corajosa decisão do saudoso Darcy Ribeiro, no Senado, de arquivar tudo e apresentar novo projeto, que foi finalmente transformado em lei, não se sabe que destino teria tido essa matéria! Ora, se se tiver em conta o fato de que, em educação, qualquer inovação leva geralmente de dez a vinte anos para mostrar resultados (leia-se, a propósito, a obra de A. M. Huberman, *Como se Realizam as Mudanças em Educação*), e considerando-se a urgência em superar alguns desafios que aí estão, o melhor é não pensar em produzir agora uma nova LDB. Até porque essa ainda em vigor é a melhor de todas as anteriores, e seus conceitos conseguem ser bastante atuais e proveitosos, embora nem todos tenham tido a possibilidade de ser implementados.

Para encerrar estes comentários e pelo que temos estudado esses anos todos sobre o tema, entendemos que o mais urgente a enfrentar são os seguintes aspectos:

- maior clareza nos fins e objetivos a serem alcançados pela educação (o que espera o Brasil de sua educação?);
- maior atualização do saber curricular, tanto dos ensinos fundamental, como médio, com a seleção de conteúdos mínimos a aprender, indispensáveis a quem está vivendo a era do conhecimento;
- idem com relação aos procedimentos didáticos, para permitir o uso intensivo, em sala de aula, dos recursos da moderna tecnologia da comunicação (vídeos, e áudios), cuja ausência tem ajudado a afugentar alunos por tédio e desinteresse,

bem como dos processos de aplicabilidade prática, no dia a dia, das formulações teóricas das matérias do currículo;

- reformulação urgente dos cursos de licenciatura, que devem priorizar o que se espera de um professor atualizado, que já não pode ser mais um *magister dixit*, mas que saiba assistir eficazmente os alunos no seu processo de aprendizagem, levando-os efetivamente ao aprender a aprender (dosagens mais equilibradas de teoria e prática na formação do novo professor);
- preparação permanente dos docentes (tanto nas faculdades, como *in service*) para fazê-los assumir progressivamente a autonomia pedagógica que os leve a produzir, executar e avaliar os resultados de seus próprios planos periódicos de ensino;
- correção dos excessos de omissões da escola em relação à falta de aprendizagem dos alunos, alterando o modo atual de entender e de praticar a chamada progressão continuada;
- revisão do uso do dinheiro público destinado ao ensino básico, dando-se ênfase à aquisição e ao uso efetivo de equipamentos escolares mais modernos;
- valorização do salário dos professores, que devem urgentemente ser mais bem pagos e inseridos numa carreira que dignifique a profissão;
- mais atenção para com os desvios tradicionalmente verificados no mau uso dos dinheiros públicos (os 10% do PIB hoje reivindicados para o financiamento da educação só deveriam ser aprovados depois de serem criados mecanismos mais seguros de distribuição e gasto das verbas do setor);
- aumento substancial na carga diária de estudos dos alunos através de planejamento cuidadoso dos casos em que convenha adotar o regime de tempo integral, principalmente no ensino fundamental.

É o nosso ponto de vista.

BIBLIOGRAFIA

- CANIVEZ, Patrice. *Educar o Cidadão?*. Campinas, Papirus, 1991.
- DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. Campinas, Papirus, 1994.
- GUSDORF, Georges. *Professores para Quê?*. Lisboa, Moraes, 1963.
- HUBERMAN, A. M. *Como se Realizam as Mudanças em Educação*. São Paulo, Cultrix, 1973.
- KENDEL, T. I. *Uma Nova Era em Educação*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1960.
- MEC – Ministério da Educação. *Ensino de Humanidades*. MEC/Ed. Cortez, 1991.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Básica)*. Brasília, MEC/CNE, 2001.
- _____. *Anuário Brasileiro de Educação Básica*. MEC/Moderna, 2012.
- MOYSES, Lúcia. *Os Desafios do Saber Ensinar*. Campinas, Papirus, 1995.
- PAIVA, Vanilda et alii. *Ensino Médio: Desafios e Reflexões*. Campinas, Papirus, 1994.
- PARKYN, George W. *O Ensino de 2º Grau*. MEC/Unesco, s.d.
- PELUSO, Luiz A. *O Projeto de Modernidade no Brasil*. Campinas, Papirus, 1994.
- PEREIRA DE SOUZA, Paulo Nathanael. *Desafios Educacionais Brasileiros*. São Paulo, Pioneira, 1974.
- _____. *Educação, Escola e Trabalho*. São Paulo, Pioneira/Thomson, 1986.
- _____. *Educação: uma Visão Crítica*. São Paulo, Pioneira/Thomson, 1989.
- _____. *Caminhos e Descaminhos da Educação Brasileira*. São Paulo, Integrare, 2001.
- _____. *Educação e Saber*. São Paulo, CIEE, 2004.
- _____. *Educação e Desenvolvimento do Brasil*. São Paulo, Integrare, 2009.

- PEREIRA DE SOUZA, Paulo Nathanael; BRITO, Euclides. *Como Entender e Aplicar a Nova LDB (1996)*. São Paulo, Pioneira/Thomson, 1997.
- PEREIRA DE SOUZA, Paulo Nathanael; NISKIER, Arnaldo. *Educação Estágio e Trabalho*. São Paulo, Integrare, 2006.
- PICKERING, George. *O Desafio à Educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.
- SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e Linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, Papyrus, 1996.
- TEIXEIRA, Anísio. "A Crise Educacional Brasileira", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 19, nº 50, Inep, 1953.
- VARELA, J. Pedro. *La Educación Del Pueblo*. Corporación Gráfica Montevideo, 1870.