

Educação popular, democracia e qualidade de ensino

Maria Ornélia Marques¹

Como se poderia traduzir, hoje, o direito de todas as crianças e jovens não somente de terem acesso à escola de oito anos, mas nela permanecerem cursando oito diferentes séries em oito anos? Como fazer da escola um local privilegiado para a construção de um instrumental científico, literário, artístico e tecnológico, possibilitando a formação do pensamento crítico de seus atores? Como fazer da escola um local de práticas sociais transformadoras? Responder a essas questões exige uma discussão sobre a função e a qualidade da escola freqüentada pela maioria da população brasileira: a escola pública. É, pois, a qualidade desta escola que tem de ser questionada? A quem serve sua qualidade? Sua função responde aos interesses das classes trabalhadoras? O projeto destas escolas tem em mira um projeto de transformação da sociedade?

Em seu significado histórico e social mais próprio, a educação é um fenômeno político que atinge mais a dimensão do *ser* do que a do *ter* (DEMO, 1994). Daí a afirmação de que o desenvolvimento da cidadania básica de um povo depende de processos educativos adequados dentre os quais o mais reconhecido é a universalização da educação básica. Na medida em que não conseguimos sua universalização retratamos a nossa *pobreza política*. Porém, não queremos estabelecer uma linearidade mecânica e automática entre anos de estudos, de escolaridade e democracia, pois podemos incorrer no erro de certas formas ingênuas de lidar com questões mais complexas para as conquistas democráticas.

Assim, a universalização da educação básica é uma condição indispensável para a conquista da democracia. A educação básica está intimamente relacionada com o processo histórico de formação de um povo. Entendido esse processo como desenvolvimento da *qualidade política*, ou seja, a capacidade histórica de ocupar espaço político e cultural, de se definir e planejar, de se emancipar como sujeito histórico (DEMO, 1988). Refletir sobre a democratização do ensino básico implica refletir a sua qualidade, pois não basta ter o acesso à escola, mas permanecer nela e ter um ensino de boa qualidade nos termos em que fala DEMO.

Nos últimos anos, o conceito de qualidade de ensino vem gerando polêmica entre os educadores e pesquisadores preocupados com a precariedade da escola brasileira. Todos concordam que a escola que temos precisa elevar a sua qualidade, porém há divergência quanto aos indicadores de qualidade, o que implica uma compreensão do papel da educação no processo de desenvolvimento do país. Se para alguns, seu papel é de formar cidadãos conscientes e participativos capazes de ajudar a transformar as estruturas injustas da sociedade, para outros, a educação é concebida como a possibilidade do país sair da crise em que se encontra e como estratégia de desenvolvimento econômico. Segundo ENGUITA (1994) é possível se discutir o conceito de qualidade de ensino a partir de três lógicas.

¹ Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UFBA e diretora do Centro de Estudos E Assessoria Pedagógica -CEAP

Num primeiro momento, a qualidade de ensino foi identificada com a dotação de recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes: gastos públicos aplicados, custos por aluno, por professores, duração da formação escolar, nível do salário dos professores, etc. Esta é a lógica do “Bem-Estar”, a lógica dos serviços públicos, que, em síntese, pretende medir a qualidade tendo como referência os gastos públicos aplicados à educação.

Num segundo momento, as análises sobre a qualidade do ensino voltam sua atenção não mais para os gastos em recursos (humanos e/ou materiais), mas para os processos: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo. Essa é a lógica da produção empresarial privada.

Hoje, predomina a lógica da competição no mercado e a qualidade do ensino passa a ser identificada com os resultados obtidos pelos estudantes, tais como: taxa de evasão e repetência, egressos dos cursos superiores, taxas de aprovação, comparações internacionais do rendimento escolar, etc.

Ainda, segundo ENGUITA (1994), as discussões sobre a qualidade do ensino tiveram início nos Estados Unidos, no início da década de 80, quando o sistema educacional norte-americano apontou uma série de indicadores que atestavam a inadequação de suas escolas aos “novos tempos”. As altas taxas de evasão, a “queda” do nível dos alunos, a crise de disciplina, o surgimento de disciplinas optativas em detrimento das tradicionais são alguns dos indicadores que colocam a questão da qualidade de ensino no centro dos discursos dos responsáveis pelas políticas educacionais norte-americanas. Se, em décadas anteriores, a questão da qualidade era colocada no bojo das discussões sobre a igualdade de oportunidades, agora a qualidade passa a ser sinônimo de “excelência”. Porém, por trás de todas essas questões estava a preocupação da sociedade americana com a concorrência na economia mundial dos japoneses e do bloco dos “tigres asiáticos”.

Nos anos 90 a questão da qualidade do ensino toma novo impulso embalada pela acirrada competição na economia internacional. E, mais uma vez, o sistema educacional torna-se o vilão das mazelas do desemprego, da falta de qualificação da mão-de-obra, etc. Característica de um discurso liberal, questões de ordem estrutural da sociedade, são transferidas para os indivíduos.

Portanto, em uma concepção liberal, os critérios de qualidade do ensino são idênticos aos formulados pelas empresas: adaptabilidade e ajuste do mercado, competitividade, rentabilidade, etc.

Na América Latina, e no Brasil em particular, o discurso da qualidade da educação, também, teve início na década de 80, porém como uma oposição ao discurso oficial da democratização das oportunidades de acesso à escola.

Também, na década de 80, as estatísticas oficiais indicam um considerável aumento da oferta de matrícula, o que tornou mais visível as perversas estratégias que tornaram essa “democratização” superficial e inconsistente: classes superlotadas, funcionamento de cinco turnos de aula, baixos salários dos professores, etc. (FRANCO, 1995).

O processo de “democratização” do acesso à educação, neste início de século, anima alguns pesquisadores a afirmarem que 97% das crianças de cada geração têm acesso à escola. FRANCO, ao fazer um estudo da realidade das escolas públicas brasileiras, questiona esses dados e levanta algumas questões de fundo que tocam na

essência da qualidade do ensino da escola brasileira. Questiona, antes de tudo, o preço pago pela propaganda democratização do acesso à escola. Suas reflexões passam por uma análise criteriosa de alguns indicadores de qualidade como repetência, evasão, situação física das escolas, formação dos professores, etc. Vai mais longe quando coloca em dúvida o próprio aumento quantitativo de matrículas.

Entendemos a qualidade de ensino como conceito dialético vendo a própria crise da qualidade não como uma disfunção interna, mas como uma determinação de fora para dentro da escola: não basta incrementar novas metas de ensino, reformas curriculares, mais recursos financeiros etc., se o contexto sócio-econômico e político não possibilita uma maior participação das crianças e dos jovens na escola e em espaços mais amplos da sociedade.

Garantir, pois, o acesso e a permanência na escola ainda é um direito a ser conquistado pelos filhos das classes trabalhadoras. GATTI (1989) ao refletir sobre a democratização do ensino nos fala que, apesar de os números relativos terem aparentemente melhorado, como o número de matrículas e as taxas de analfabetismo, a expansão do sistema de ensino brasileiro foi mais quantitativa do que qualitativa.

Segundo dados fornecidos pelo próprio Ministério da Educação, apenas 39% destas crianças terminam a 5ª série e somente cerca de 22% destes alunos completam a 8ª série. Mais alarmante ainda é que apenas 5% destas crianças conseguem completar o primeiro grau sem passar pelo processo de repetência. Comprovou-se que a média de permanência na escola de um aluno que completa a 8ª série é de aproximadamente 12 anos. Daí decorre a nossa questão inicial, pois não basta o acesso à escola, é preciso que nossas crianças e jovens tenham acesso a uma escola que corresponda à sua realidade, suas necessidades e expectativas.

Enfim, pode-se afirmar que um dos grandes desafios da educação brasileira hoje é não somente garantir o acesso da grande maioria das crianças e jovens à escola, mas permitir a sua permanência numa escola feita para eles, que atenda às suas reais necessidades e aspirações; é lidar com segurança e opções políticas claras diante do binômio quantidade versus qualidade.

Todos os que se debruçam sobre estas questões são unânimes em afirmar a necessidade de uma escola de qualidade que forme cidadãos capazes de participar da vida política, social e econômica de uma sociedade moderna. Em síntese, uma *escola cidadã* como a chama SAVIANI (1986). O simples ler e escrever já não atende às exigências e desafios do mercado de trabalho, da vida em sociedade. Mais do que nunca, é imprescindível que a escola brasileira assuma sua função básica que é ensinar, lidar com o conhecimento e habilidades necessárias para uma vida cidadã, o que inclui entender a escola como um lugar de práticas sociais democráticas. Exige-se que a escola prepare as novas gerações com conhecimentos e habilidades cognitivas que lhes possibilitem entender e interpretar toda a gama de valores e informações que lhes são transmitidas no cotidiano, nas suas práticas sociais, nas suas relações com o mundo, habilitando-as para uma participação mais ativa e crítica da vida social e política.

Só assim entendemos os vínculos estreitos entre educação, democracia e qualidade do ensino, porquanto só se pode viver democraticamente quando se é respeitado nos seus direitos, direitos estes que não se restringem ao acesso à escola de qualidade, mas que através desta, é possível a tomada de consciência de tantos outros

e, conseqüentemente, a luta para conquistá-los. Com isso, não queremos supervalorizar a escola como o “locus” da produção de uma sociedade igualitária sob pena de incorreremos na visão liberal de que falávamos anteriormente, mas vê-la como instrumento que possibilitará aos filhos das classes trabalhadoras a busca de sua cidadania. Concordamos com DEMO (1988) quando ele nos diz que a relação entre educação e democracia não é mecânica e automática, pois a democracia depende fundamentalmente de seu ator insubstituível: *o cidadão organizado*. E para a formação desse cidadão organizado, educação significa uma ferramenta importante.

Um projeto de escola popular com qualidade, esta entendida como a possibilidade concreta de formar cidadãos capazes de mudar as estruturas injustas da nossa sociedade deve ter algumas características:

- a) permitir o acesso e a permanência das classes trabalhadoras a uma escola feita para elas, que tenha um projeto político-pedagógico construído *com* elas e não *para* elas;
- b) ter como recurso metodológico o trabalho da realidade do grupo e a participação. O ponto de partida da educação popular é a realidade concreta dos participantes. Portanto, se a realidade social é o ponto de partida do processo educativo, este volta a ela para transformá-la. Mas, transformá-la não para o outro, mas com todos.
- c) ter um currículo multirreferencial que englobe saberes, valores, culturas dos diversos grupos presentes nos espaços educativos; que englobe a complexidade das re
- d) uma educação popular de qualidade ambiciona realizar uma abordagem integrada e global do ensino-aprendizagem. A brecha entre aprender e fazer, trabalho intelectual e manual, formação geral e especializada, educação e realidade social e economia e política tende a ser negada para buscar uma nova síntese.

Um verdadeiro projeto de educação popular de qualidade assume como luta a realização das possibilidades da escola servir aos interesses reais das classes populares. Ele se incorpora à luta coletiva pela construção de uma escola competente na qual os alunos, em sua totalidade, se apropriem do saber historicamente acumulado, com o qual desvelarão a temporalidade do sistema sócio-econômico, criando um novo saber sobre a sociedade que pretendem transformar e sobre as suas possibilidades reais de a transformarem.

Neste projeto, a escola, para se inserir no processo global de transformação, há que se transformar internamente. Não mais o professor que sabe e que fala o seu saber e o aluno que não sabe e que é impedido de falar do que quer saber. Não mais o exercício hierarquizado de transmissão de saberes, do qual subjazem relações de poder, que apontam para uma sociedade autoritária, composta de homens conformistas.

Finalmente, uma educação de qualidade tem na escola um dos instrumentos mais eficazes de tornar-se um projeto real. A escola transforma-se quando todos os saberes se põem a serviço do aluno que aprende, quando os sem-vez se fazem ouvir, revertendo a hierarquia do sistema autoritário. Esta escola torna-se, verdadeiramente popular e de qualidade e recupera a sua função social e política, capacitando os alunos das classes trabalhadoras para a participação plena na vida social, política, cultural e profissional na sociedade.

Bibliografia

DEMO, Pedro. *Avaliação Qualitativa*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

_____ *Pobreza política*. Campinas: Autores Associados, 1994.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação para o trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCO, Maria Laura P. B. Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.92, fev. 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000

GADOTTI, Moacir. *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 1893.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.