

A qualidade na educação: uma exigência possível

Quality in education: a demand which is possible

Ademar de Lima Carvalho

Doutor em Educação (UNESP). Professor da UFMT (Campus Universitário de Rondonópolis). Endereço: Av. Sebastiana Maria de Jesus, 119. Jardim Pindorama, Rondonópolis-MT, Brasil. E-mail: ademarc@terra.com.br.

Resumo

Este texto apresenta uma reflexão acerca da educação de qualidade enquanto instrumento central constitutivo de uma docência, formação, ensino e aprendizagem de boa qualidade. Parto do pressuposto de que a educação de qualidade tem como substrato a dimensão política, visando formar o educando como sujeito capaz de compreender o mundo do trabalho e produzir reflexão crítica da cultura. Portanto, ao abordar a qualidade da educação na atualidade, na dimensão do pedagógico, lançamo-nos a uma discussão que não pode ser reduzida a sala de aula, visto que o conhecimento e a vida são tecidos no universo social. Enfim, trazemos à discussão o pressuposto de que o ato educativo de qualidade é aquele que possibilita ao educando “espantar-se” e “admirar-se” com o processo de construção de um sujeito coletivo, comprometido com a transformação social.

Palavras-chave

Educação e qualidade. Ensino. Formação.

Abstract

The following text presents a speculation about the education and the quality once it's a central constitutive instrument of high quality teaching, formation, and also the process of teaching and learning. Considering the assumption that the quality education has as essentials the political dimension, it aims to reach the learner as a subject able to comprehend the working environment and to produce a critical reflection concerning culture. Thus, when it comes to address the quality in education nowadays, in pedagogic dimension, we discuss which can not be related only to the classroom, once the knowledge and life comprise the social universe. Hence, we raise the assumption that the quality educative act is that one which enables the learner to be “astonished” and “admired” with the construction process of a collective subject, which is responsible for the social transformation.

Key-words

Education and quality. Teaching. Formation.

Se a vida interpenetra na morte,
vale a pena viver plenamente,
enquanto transitar pelo espaço
quântico do mundo terreno.
(CARVALHO)

A qualidade na educação

A questão da qualidade constitui-se como uma exigência essencial, um debate inadiável na sociedade. Em se tratando da educação escolar é possível afirmar que refletir sobre a qualidade da educação significa discutir a própria existência humana. É neste sentido que compreendemos que refletir sobre a qualidade da educação significa refletir sobre a “razão de ser humano, pessoa, gente” enquanto sujeito da produção e transformação do mundo.

A educação só tem sentido se for pensada e compreendida na dimensão que Paulo Freire (1994, 2001) denomina de “inédito-viável, que traz como referência fundamental a caracterização de algo desejado, sobretudo uma realidade utópica que só será alcançada se apropriada pela práxis libertadora enquanto projeto de vida, enquanto responsável pela formação da pessoa humana. Assim, a qualidade da educação se encaixa na dinâmica do movimento das possibilidades, visando uma ação superadora do aspecto desqualificante da realidade. Na questão em voga, da realidade de esvaziamento do sentido e significado da educação para o desenvolvimento da pessoa humana, “sonhar coletivamente é, pois, um desafio que se coloca a todos (as) que lutam pela reinvenção da

educação, na perspectiva de sua democratização, na escola e em outros espaços educativos” (FREIRE, 2001, p. 31).

O fato real é que a qualidade na educação na dimensão do “inédito-viável” só pode ser pensada e compreendida se o seu conteúdo e forma estiverem articulados à prerrogativa da qualificação política que constitui a razão de ser da educação como marco ordenador da emancipação da pessoa humana. Logo, para que não seja desfigurado o sentido e significado qualitativo da ação educativa no contexto escolar conformado na relação do ensinar e aprender, faz-se necessário afirmar que a qualidade desejada na prática pedagógica não se configura, tampouco pode ser assumida, como uma “idealização ingênua”. Pelo contrário, ela emerge de uma reflexão da determinação que está submergida na condição humana, na situação social e nos limites que impossibilitam a constituição e desenvolvimento do ensino de forma a garantir a aprendizagem significativa e duradoura por parte do educando.

Uma possibilidade de reordenar a qualidade da educação passa pela exigência do educador em criar caminhos que impulsionem o outro, o educando, para ir construindo a sua própria forma de pensar e dispor os conhecimentos e abrir novos caminhos para sua realidade. Diz Freire

(2001, p. 108-109) que um papel importante que desempenha o educador na sua função de educar “é o de convencer o aluno da verdade que se pode pensar certo”. Contudo, são “papéis e tarefas importantes da educadora a de criar caminhos e desafiar, de fazer tudo para o aluno não ficar desinteressado” no processo de ensino e aprendizagem.

Penso que entre os vários fatores que interferem na desqualificação da educação estruturada está a fragilidade de como o professor tem se colocado diante da profissão docente. No caminho percorrido pelos meandros da investigação da prática pedagógica tenho observado que uma parcela significativa de professores se apresenta diante do educando como um derrotado, muitas vezes como um sujeito descapitalizado do conhecimento científico e político que é peculiar ao exercício da profissão. Nesta problemática, é preciso refletir que, pensando no processo de ensino-aprendizagem, o estudo só se torna significativo quando é precedido por um bom motivo que constitui a razão do “porquê” se tem que aprender. Na mesma medida, é o processo de imaginação da realização que envolve o sujeito na possibilidade de ator do processo da construção de sua aprendizagem. Assim, a necessária qualidade da educação e a tão real desmotivação do aluno para o estudo formal devem ser encaradas.

O esvaziamento de sentido da prática educativa e, a nosso ver, o outro lado da moeda que é a desmotivação do aluno provocam nos educandos o desencanto pelo ato de estudar, sobretudo se persiste

no processo de ensino a descontextualização de seu ‘mundo da vida’, numa perspectiva habermasiana. Pelo contrário, uma educação que venha produzir um novo vigor, que desperte no educando o desejo e necessidade da aprendizagem significativa passa pelo assumir-se como educador, como quem educa porque é ao educador que compete ordenar as condições pedagógicas para aprendizagem do educando. Assim, Freire (2001, p. 109) afirma que “uma educadora não pode nunca esconder-se diante dos alunos. Ela nunca pode ter vergonha de ser uma educadora”, visto que é ao educador que compete a nobre tarefa de mostrar caminhos e edificar pontes.

Perante o cenário apresentado, compreendo que só há possibilidade de vencer o desafio da qualidade se os educadores assumirem a ousadia política da solidariedade de classe comprometida com o dever de mostrar o caminho. Essa forma de ser do educador, tão defendida por Freire, o conduz à cumplicidade com relação ao outro, situando-o no momento histórico, na vivência cotidiana, a fim de despertar a “curiosidade epistemológica”, a imaginação criadora, fonte originária da criatividade.

Paulo Freire referia-se a professoras em um diálogo com alunos em sala de aula

Partindo ainda deste pressuposto, penso que o envolvimento com a condição humana, no caso singular do educando, é que vai garantir a razão de ser do ideal de formação e o assumir a autofor-

mação do sujeito como referência básica da construção de outra qualidade na educação, pautada nos princípios da “crítica, da emancipação, da liberdade e da autonomia” (WOGEL, 2007).

O fato notório que não pode passar despercebido, pois, sobretudo, deve ser compreendido, é que no processo de formação da pessoa a razão de ser da docência reside na discência (FREIRE, 1988; 1999). Assim, não se pode desconsiderar que entre educador e educando existe uma relação recíproca que vai designar o marco decisivo, portanto, norteador do compromisso com a qualidade do ensino. A unilateralidade da docência, centrada numa prática pedagógica descontextualizada que desqualifica o processo de ensinar, aprender e construir conhecimento por parte do educando, resulta num ato desconfigurador da razão de ser da profissão professor. Ao contrário, para produzir uma educação de qualidade no cotidiano da escola, o professor deve estar envolvido num projeto político eivado da expectativa de transformação da realidade social.

A ação docente no cotidiano da sala de aula, a prática pedagógica, deve referenciar-se por uma ação significativa enquanto movimento dialógico que desafia o educando a assumir uma atitude de sujeito de seu processo de aprendizagem. Neste aspecto, entendo como Freire (2001, p. 204) que “a educação não pode tudo, pode alguma coisa. Alguma coisa historicamente possível agora ou possível amanhã. Cabe a educadores e educadoras, enquanto políticos, perceber alguns dos pos-

síveis que, realizados hoje, viabilizam os de amanhã”, no sentido de produzir a superação do entendimento e prática mistificadora e mecânica do ato de ensinar. É por isso que compreendo que é fundamental que o educador construa a competência de “respeitar a identidade cultural, de classe, dos educandos” (FREIRE, 2001, p. 204).

A prática que constrói a competência do educador para o exercício da docência está relacionada com a

[...] prática de ensinar que envolve necessariamente a de aprender a ensinar. A de aprender a própria prática, isto é, a de tomando a distância dela, dela se aproximar para compreendê-la melhor. Em última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre teoria e prática. A prática de sua formação teórica permanente. (FREIRE, 2001, p. 205).

Desse modo, o princípio da qualidade na educação passa pela compreensão da educação como um ato político, como prática da liberdade cingida ao compromisso de resgate da presença da radicalidade da utopia na vida do educador. Radicalidade da maneira como “o educador se experimenta no mundo, na rua, na praça, e não só na sala de aula”. A verdade é que

[...] a radicalidade da educadora ou educador se manifesta na sua prática, na sala de aula, entre outros pontos, através de sua coerência entre o que diz e o que faz; no testemunho que dá de respeito às diferenças, de não estar absolutamente certo de suas certezas, com o que se abre a outras verdades e á possibilidade de melhorar. (FREIRE, 2001, p.205).

É evidente que o professor tenha competência para fazer uma educação de

qualidade no cotidiano da sala de aula. Porém,

[...] a natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se persegue na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isto que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza. (FREIRE, 1991, p.28)

O diálogo com Freire, cingido na ideia de homem enquanto ser inconcluso, aprendente com a própria história, nos conduz a pensar que a construção de um projeto de educação de qualidade que promova a liberdade do sujeito deve ter como imprescindível uma esperança radical. Isto porque propõe a esperança como princípio pedagógico, ou seja, a educação como ato político fundamental para elucidar o universo cultural dos educandos, visando o envolvimento de todos no processo de transformação da realidade opressora e injusta, promotora da ignorância coletiva. Isso exige mudança radical do projeto e prática pedagógica, com a clara e evidente finalidade de transformar a lógica da apropriação da cultura introjetada.

É neste sentido que a pedagogia freireana tem um papel fundamental como eixo referencial de uma educação de qualidade social, porque ela chama a atenção do educador e educando para se envolver “com” e para compreender “o” processo de libertação da opressão presente na relação cotidiana da existência, contudo, sem

dissociar-se da ideia de que o ser humano deve estar orientado para o futuro. É a utopia da liberdade, sociedade justa, educação como prática da liberdade, pedagogia da esperança, ou é, simplesmente, “porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com os outros” (FREIRE, 2000, p. 33).

Uma escola que se propõe construir um projeto educativo de qualidade deve ter a capacidade de lidar com a verdade, visando tecer autênticas relações que venham valorizar as pessoas. É fundamental que a comunidade educativa construa e mantenha entre os seus membros uma relação de respeito e dignidade. O respeito à verdade é condição para que a escola se converta num ambiente de trabalho onde as pessoas sejam compreendidas e respeitadas como sujeitos do processo da construção histórica da educação escolar. Nesta dimensão, Rios (2001, p. 26) nos esclarece que “a tarefa fundamental da educação da escola, ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento, é formar cidadãos, portanto contribuir para que as pessoas possam atuar criativamente no contexto social de que fazem parte, exercer seus direitos e, nessa medida, ser de verdade, pessoas felizes”.

Por outro lado, vale ressaltar que as definições do projeto político pedagógico que norteiam toda a vida da escola pressupõem uma análise filosófica para compreender as principais ideias propostas a respeito do homem, de forma a delinear a concepção de homem, mundo e educação que se coloca como referência no projeto de for-

mação da escola. Penso que a eficiência e eficácia do projeto da escola passam pelo fortalecimento interior – para não se perder o senso da realidade – e pela coesão coletiva alicerçada nos pilares da verdade, confiança, respeito, autenticidade, unidade, amizade, beleza e bondade, no sentido de transformar a escola como um centro de formação intelectual, ética, estética, afetiva, pedagógica e política de referência para os educadores e a nova geração que adentra este espaço. Enfim, faz-se necessário pensar a escola e o seu projeto como centro de formação para a autonomia do sujeito.

Partindo do pressuposto que o ser humano se notabiliza pela diferença e por sua inconclusão e que a essência da escola está nas relações tecidas entre as pessoas, para o sucesso do trabalho coletivo, é essencial que cada sujeito constitua um pacto de lealdade com os companheiros de trabalho, com a equipe diretiva, com os projetos constituídos entre o coletivo da escola, com os alunos e consigo mesmo. Ancorado neste pressuposto, compreendo que

[...] a escola como um espaço de ensino - aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (FREIRE, 1991, p.16).

Portanto, é a consciência de limites e possibilidades que impulsiona o ser humano à conquista da autonomia, capacidade de pensar, deixar-se guiar por princípios que “concordem com a própria razão” e que envolvem a capacidade de realizar. Isso implica a capacidade de “assumir-se como

ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (Freire, 1997:46). Neste contexto, para que o ensino-aprendizagem seja significativo, a escola precisa construir entre direção, professor, alunos e comunidade sólida relação baseada na confiança, na capacidade de resposta e na qualidade que se deseja tecida no projeto político pedagógico.

Esclarecimento e educação

Se, por um lado, a educação, na sua razão de ser tem a missão de produzir as condições para o desenvolvimento humano para o exercício pleno da cidadania, o processo educativo desenvolvido no cotidiano de muitas escolas tem produzido um esvaziamento da razão, do sentido e significado do estudo ofertado à nova geração.

O ato de desnudar, de evidenciar a política e prática educativa de esvaziamento de sentido da escola não representa uma indução mecânica à conservação do passado. Trata-se, pelo contrário, de propor o engajamento no processo de resgate da esperança passada da educação da qual a escola pública foi signatária. A reflexão aponta para a necessidade da apropriação crítica da cultura produzida historicamente pela humanidade a fim de que o educador possa esclarecer, compreender e indicar outro rumo para a ordenação do processo educativo na escola pública.

No dizer de Paulo Freire (1988), a educação se refaz constantemente na prá-

xis. Logo, a reflexão que propõe trata-se de uma educação que produz a humanização, porque somente os homens livres são capazes de compreender a si e ao processo histórico, bem como valorizar a realidade.

Portanto, pensar o processo educativo e a qualidade de educação hoje significa pensar e compreender as determinações que cingem a razão de ser da escola numa sociedade capitalista a fim de sistematizar estratégias, eficiente e eficazmente, com vistas a produzir o rompimento do emaranhado que a prende ao entrelaçamento da realidade social que, por sua vez, produz a desqualificação da educação e o esvaziamento da escola e de sua prática pedagógica.

O fato real é que a tomada de posição política, bem como o envolvimento ético com a construção de uma educação de qualidade social implica uma concepção de ser humano. Assim, como diz Freire (1999, p. 61),

[...] nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de sua análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais.

Como ser de relações, inconcluso, o ser humano se constrói histórica e culturalmente. Por essa razão, deve ser compreendido como ser de intervenção e integração, não como ser de acomodação (FREIRE, 1988). Portanto, é a condição de ser do mundo, com o mundo, de ser histórico inconcluso e inacabado que projeta o homem à busca incessante por aperfeiçoar-

se, por educar-se na dimensão de ser mais humano.

Partindo dessa cosmovisão, dessa forma de pensar a educação e o homem, é importante destacar que a qualidade desejada advém da consciência, da percepção que o educador tem da escola, do processo de ensino e aprendizagem, do pedagógico, condições de trabalho e relações humanas, bem como do engajamento individual e coletivo no processo de construção de uma sociedade inclusiva, tomando como espaço de ação o cotidiano da escola. Para isso, “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (FREIRE, 1999, p. 16).

Neste sentido, pode-se afirmar que, em se tratando da qualidade da educação na dimensão do pedagógico, hoje, é vital não reduzir as discussões, análises e proposições à sala de aula. Educadores e educandos, no cotidiano da produção da educação, deverão ampliar o espaço de busca e diálogo com a realidade, convergindo numa síntese do diverso que será traduzida em conteúdo escolar. De acordo com o pensamento educativo de Freire (1991, p.29),

[...] para o professor progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma leitura crítica da realidade. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do pensar certo desligado do ensino dos conteúdos.

A melhoria da qualidade de ensino requer um processo de transformação da organização prática da escola. Exige trabalho e produção coletiva, visando constituir no espaço da escola uma concepção e uma prática em que o ensino, o estudo e a investigação não se dissociem. Partindo do pensamento educativo e pedagógico de Paulo Freire (1999, 12), pode-se concluir que o educador do novo tempo “deverá aprender a se conscientizar com a massa”. Logo, para buscar a qualidade pretendida é preciso que a escola esteja em perfeita sintonia com os fins educativos (PARO, 2007) que, na dimensão da educação cidadã, tem como finalidade educar a nova geração “no” e “para o” exercício da vivência na sociedade democrática. Isso implica formar sujeitos autônomos, o que nos leva a considerar que “a estrutura da escola deve assumir uma forma democrática que favoreça a vontade dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico” (PARO, 2007, p. 112).

Para finalizar, penso que a qualidade da educação tem como referência central a concepção de educação, homem, e sociedade desejada na dimensão de formar a pessoa para o exercício da cidadania politizada. Contudo, para que na escola seja ordenado um projeto de qualidade do ensino, é fundamental que se produza “uma radical mudança na forma de organização do poder e da autoridade na gestão da escola”, bem como que se tome como referência básica e radical que, para o exercício de uma docência produtora da qualidade, a “função educativa consiste em propiciar condições para que o educando

queira aprender, pois só fazendo-se sujeito ele aprende” (PARO, 2007, p. 114). Isso exige uma mudança de conduta, das condições de trabalho e da formação continuada.

No pensar de Paro, para se alterar a qualidade da educação, é fundamental que a política educacional “proporcione aos professores formação em serviço, com assessoria permanente e tempo reservado em suas atividades escolares para discutir seus problemas, tomar contato com uma visão revolucionária e democrática de educação e aprender metodologias mais consentâneas com tal visão” (PARO, 2007, p. 114).

A educação é um direito social, tecido à luz do “ideal de humano e ideal social”, bases fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano. Portanto, além da necessidade de se garantir ao educando as condições necessárias de apropriação da cultura, do conhecimento estruturado produzido pela humanidade, a educação da nova geração requer uma qualidade social como substrato político, ou como instrumento indispensável para compreender o mundo do trabalho e a produção da reflexão crítica da cultura.

Pensar a qualidade da educação implica tomar como referência central a questão da ordenação da identidade profissional que tem como pressuposto fundante a constituição de um modo de vida que tece a unidade profunda do jeito de ser, pensar e agir do sujeito comprometido com a construção de uma sociedade justa e democrática.

Sem dúvida, pode se afirmar que um ato educativo de qualidade é aquele que

possibilita ao educando “espantar-se” e “admirar-se” com o processo de construção de um sujeito coletivo comprometido com a transformação social. Ao mesmo tempo, define-se como prática pedagógica de qualidade aquela que se faz comprometida com a formação do educando como pessoa humana, sujeito do pleno exercício da cidadania, ou seja, uma prática pedagógica que se posiciona criticamente diante do mundo da vida, do trabalho que cinge a realidade social.

Em síntese, a educação de qualidade está associada a um substrato político, porque o ato educativo exige pensar o ser humano na sua dimensão mais profunda, em que foi e em que está sendo tecida sua ação no mundo. Partindo deste pressuposto, entende-se que um ato educativo de qualidade social é fruto de uma docência de boa qualidade que produz as condições que seduzem e envolvem o educando no processo de uma aprendizagem significativa.

Neste sentido, é importante compreender que se, por um lado, a formação do educador constitui um instrumento necessário para o processo de melhoria da qua-

lidade da docência, do ensino, porque é sobre o educador que recai a tarefa nuclear de organização da aprendizagem, por outro, a avaliação da qualidade do ensino ofertado na escola “também se mede pela formação de um aluno crítico e politizado” (GADOTTI, 2007, p. 39) capaz de autogovernar, ou, de modo particular, ser dirigente social.

Assim, fica evidente que pensar a educação de qualidade implica pensar e construir suporte teórico-metodológico visando à superação da concepção de currículo homogêneo ancorada na lógica da classificação seletiva do sujeito. A educação de qualidade é a “que propicia espaço, condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar a sua existência” (CARVALHO, 2005, p.228) na perspectiva de construir a sua emancipação cidadã. Logo, a qualidade na educação se estrutura na concepção de currículo heterogêneo, “multicultural”, que prima pela riqueza da diversidade humana. Por isso, o ato pedagógico se configura numa ação política.

Referências

- CARVALHO, Ademar de Lima. *Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula*. Cuiabá: Edufimt, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Unesp, 2000.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. *Educação e mudança*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da esperança: um encontro com a Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão escolar, democrática e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

WOGEL, Lívio dos Santos. *Ócio do ofício: contribuições da pedagogia do ócio para a formação de professores*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

Recebido em janeiro de 2010.

Aprovado para publicação em maio de 2010.