

A ESCOLA QUE TIVEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS

Regina Stela de Almeida

1. INTRODUÇÃO

Qualquer abordagem pertinente à Escola perpassa conceitos referentes ao ensino e à educação, infelizmente dissociados ao longo de nossa história.

Para que se possa avaliar, porém, as características que devem envolver a escola ideal, antes de retratar sua evolução no Brasil, é preciso que se tenha clareza em relação ao seu objetivo maior.

Assim, partindo do pressuposto de que o pólo para o qual converge toda a ação educacional é o homem, valhamos de conceitos de Charbonneau (s/d : 180-181), que, tentando captá-lo “ em sua dinâmica existencial”, define-o como um ser-em-devir, por encontrar-se em permanente processo de formação, reformação e transformação:

“A existência humana é uma constante explosão de vida. (...) o nascer não é senão um ponto de partida. (...) o homem jamais será formado (...). Ele se projeta no futuro que é a não-existência chamada ao ser pela pessoa que vive como projeto.”

Esta visão possibilita a apreensão da complexidade que permeia o sistema educacional -do qual a escola é parte- uma vez que, segundo Luckesi (1992 : 32), conforme o sentido que lhe é dado, a educação pode ser instrumento de redenção, reprodução ou transformação social, podendo conferir características distintas à sociedade em seu todo.

Através da análise de alguns indicadores, como aspectos conjunturais e legislação vigente nos momentos mais significativos da nossa história, tentaremos -estabelecendo limites entre funções e competências, considerando os resultados alcançados, os obstáculos encontrados, as lutas empreendidas e os interesses defendidos- identificar a mentalidade dominante.

Não nos deteremos, portanto, nas propostas pedagógicas, posto que as pesquisas que desenvolvemos nos levaram a crer que não se encontra aí o maior problema do setor.

Para avaliar o desempenho da escola no sistema educacional, dividiremos nossa análise em três etapas distintas:

- a escola que tivemos, abrangendo o início formal no Brasil, com a chegada dos jesuítas, até a promulgação da Constituição Federal de 67, durante a ditadura militar;

- a escola que temos, considerando, a partir da Constituição de 88, os últimos sete anos; e

- a escola que queremos, buscando definir as ações necessárias na transição entre o imediato e o mediato.

Nossa atenção, ao longo do presente estudo, que sabemos modesto e superficial, é apenas encontrar caminhos que nos conduzam, e às gerações que nos sucederão, a

uma sociedade mais equilibrada e justa, num país soberano -chamado Brasil- onde o homem possa viver sua verdadeira vocação: a liberdade.

Sabemos que este caminho, que tanto procuramos, começa em uma escola, certamente a **escola que queremos**.

2. A ESCOLA QUE TIVEMOS

2.1. Brasil Colônia

Nos séculos XVI a XVIII, os jesuítas foram responsáveis pelo desenvolvimento das ações formais de educação no Brasil.

A proposta pedagógica jesuítica -o Ratio Studiorum- embasada na escolástica e nos conceitos renascentistas, mantinha, entre as classes sociais, um divisor, separando educação (destinada à elite) e instrução (basicamente religiosa, destinada aos demais).

Tal conceito é confirmado por Gadotti (1993 : 65), quando diz que :

“Os jesuítas desprezavam a educação popular. Por força das circunstâncias tinham que atuar no mundo colonial em duas frentes: a formação burguesa dos dirigentes e a formação catequética das populações indígenas. Isso significava: ciência do governo para uns e a cate-

quese e a servidão para outros. Para o povo sobrou apenas o ensino dos princípios da religião cristã."

A formação, entretanto, pela rigidez disciplinar, com imposição de regras e limites, cuja observância era controlada por dissimulada fiscalização e censura, sob uma falsa aparência de liberdade, moldava os educandos, direcionando-lhes o pensamento à ação.

Com a expulsão dos jesuítas de território brasileiro, a instrução tornou-se objeto de reforma pombalina, sendo normatizada pelo Alvará de 28 de junho de 1759, que representa, portanto, a primeira legislação referente à educação a vigorar no Brasil.

Merece destaque, independentemente dos objetivos propostos e resultados alcançados, o plano de educação escolar elaborado pela Real Mesa Censória¹, pela riqueza de detalhes e medidas adotadas, dentre os quais se inclui o levantamento dos recursos financeiros necessários ao desenvolvimento das ações e controle efetuado.

Não obstante do rigor e as sanções aplicadas, sempre que detectadas infrações, a reforma parece não ter deixado indícios de execução no Brasil, sendo mencionadas por alguns autores a reação popular às imposições, o que, na verdade, tinha um significado mais de apoio aos jesuítas do que de avaliação, propriamente, das novas propostas metodológicas.

¹À Real Mesa Sensória competia, segundo Carvalho (1978 : 127), a administração e direção dos estudos das escolas menores de Portugal e seus domínios.

2.2. Brasil Império

A partir da independência, a educação no Brasil passa a ter legislação específica², com maior ou menor destaque, dependendo dos interesses defendidos.

Assim, vemos apenas a gratuidade da instrução primária ser mencionada na Constituição do Império (1824), complementada pelo Ato Adicional de 1834³, que “confere às províncias o direito de legislar sobre a instrução pública”, o que segundo Romanelli (1978 : 39) “suscitou uma dualidade de sistemas com superposição de poderes (provincial e central) relativamente ao ensino primário e secundário”.

A exemplo da Província Fluminense⁴ demonstra, porém, que a dicotomia entre a educação e a instrução

²Adotamos como parâmetro, para avaliar a legislação referente ao ensino e sua evolução ao longo da história, as Constituições do Brasil - de 1824 a 1988.

³Fernando Mendes de ALMEIDA. Constituições do Brasil - Lei de 12/08/1834 - artigo 10 - parágrafo 2º, apud Otaíza ROMANELLI. *História da Educação no Brasil*. 1930-1973, p. 39.

⁴A Província do Rio de Janeiro, também chamada Província Fluminense, distinguiu das demais províncias brasileiras, segundo Mattos (1987), principalmente por dois fatores:

a) pelos períodos durante os quais os presidentes nomeados permaneciam no cargo (mais longos do que nas outras províncias);
b) pelo fato de seus administradores serem conhecedores da realidade local e, “interessados quase que exclusivamente em suas carreiras políticas (...), com os olhos sempre postos na Corte”, buscarem soluções para os problemas existentes.

“Por tudo isso, e muito mais, a província fluminense pode ser tomada como uma espécie de laboratório”, no qual eram testadas medidas e ações executadas com o intuito de consolidar a ordem.

persistia, sendo, aos poucos, entretanto, ampliada distância entre o discurso e a ação. À guisa da “valorização” do ensino, afirmando entendê-lo como alavanca para que a nação pudesse “participar da resolução dos próprios problemas”, tanto a educação quanto a instrução eram utilizadas pelo poder público como mecanismo de controle, através do qual seria formado um povo -cujo perfil já estava traçado- com vistas à construção de determinado tipo de Estado.

A dissociação que o poder público estabelece entre o discurso e a ação é admitida por Romanelli (1978 : 29):

“(...) ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam as camadas sociais detentoras de maior representatividade.”

Concluindo nossa análise sobre a escola no período imperial, não podemos desconsiderar as alterações apresentadas pelo cenário no qual se desenvolvia o sistema educacional, ao longo do tempo: colégios particulares se proliferavam e a camada de maior poder aquisitivo da sociedade, espelhando-se em modelos europeus, adotava seus princípios e tradições.

As escolas, entretanto, não ganharam atrativos. A exemplo do que prevalecia no mundo civilizado conhecido, eram espaços nos quais a repressão impedia qualquer manifestação de espontaneidade e criatividade infanto-juvenil.

Sem respeito às etapas do desenvolvimento do edu-

cando, era transmitido um conteúdo mínimo, com pouca ênfase às ciências e destaque para a caligrafia, um indicador que, desde então, a imagem já sobrepujava o ser.

Embora nesse período o ensino guardasse as mesmas características do desenvolvimento do Brasil Colônia, novos valores eram introduzidos no país através de brasileiros que estudavam no exterior ou imigrantes que chegavam em decorrência dos programas de colonização, valores responsáveis pelo surgimento e embate entre correntes pedagógicas antagônicas.

3. A REPÚBLICA E A EDUCAÇÃO

Desde a proclamação da República até os dias atuais, seis foram as Constituições Federais promulgadas.

Dependendo do momento histórico, dos interesses das camadas sociais com maior representatividade, das correlações de forças estabelecidas -que representam o peso do contra-poder- as diretrizes educacionais receberam tratamento diferenciado.

Como a Editora Price Waterhouse (1989) publica, assim pode ser interpretada a preocupação governamental com a educação:

“No Brasil a temática educação só obteve destaque constitucional com a Carta de 1934. A Constituição do Império, modesta neste sentido, prescrevia unicamente que a instrução primária

é gratuita para todos os cidadãos. A Constituição de 1891 se omitiu e a de 1937 adotou posição semelhante à Carta Imperial. As Constituições de 34 a 46 asseguravam a educação como direitos de todos, sob a responsabilidade do Estado. A Constituição de 67 e a Carta Vigente adotaram o princípio de que a educação é direito de todos e um dever do Estado. O texto de 1988 atribui também à família a obrigação de educar.”

Buscando justificativa histórica para a postura assumida nos momentos considerados, vemos que, por ocasião da proclamação da República, o Brasil era palco de transformações sócio-econômicas.

As bandeiras defendidas na época eram muitas, mas nenhuma referente à educação.

Sendo a própria República fruto do movimento positivista brasileiro, não deve ser surpresa o fato da Constituição de 1981 pouco acrescentar à do Império, uma vez que, além da gratuidade, só houve a preocupação de determinar a laicidade do ensino. O conservadorismo no setor educacional é apenas mais um indicador do desejo de manutenção da ordem vigente:

- as transformações apresentadas pelas relações de trabalho com o fim da escravidão;
- a instalação das primeiras indústrias, estimulando a migração para as áreas urbanas;
- os movimentos sociais, reunindo operários e intelectuais ou grupos da burguesia e das classes médias que,

contraoando-se às idéias conservadoras e funcionalistas, organizaram-se e empreenderam lutas pela modernização do ensino em prol da construção de uma nova sociedade;

- a I Guerra Mundial, que alterou o cenário político internacional;

- a revolução de 30;

- a revolução de 32.

O senso crítico, aos poucos, e inicialmente por poucos, começava a ser desenvolvido, propiciando a percepção de que mudanças deveriam ocorrer, especialmente no que concerne à educação.

Alguns grupos destacaram-se com propostas renovadoras.

Outras correntes pedagógicas, desta forma, emergiram, disputando espaço com a pedagogia tradicional, veiculando novos valores, na luta por uma nova sociedade, a partir da educação: as escolas nova e libertária.

Romanelli (1978 : 47) afirma que a Constituição de 34 representava a vitória desses movimentos, uma vez que vários itens abordados no Capítulo II (referente à Educação e à Cultura) foram extraídos dos Manifestos dos Pioneiros de 32, que propunha, dentre outros, a substituição do sistema educacional e acesso igualitário e universal ao ensino público.

Indagamos nós: foi vitória do povo ou busca de legitimação de um poder conquistado pela força, que precisava demonstrar que governava em nome de todos?

Não podemos nos esquecer de que o governo Vargas

apresentou diferentes nuances: autoritarismo de 30 a 32 e uma conduta populista após a Revolução de 32, situação novamente alterada em 37.

Nossa história registra, neste e outros momentos, embates semelhantes. As conquistas são inegáveis, posto que, face à resistência demonstrada, o governo cede, recua. Os grupos resistentes, entretanto, contentam-se com as promessas -e usamos o verbo no tempo presente porque isto ainda ocorre com frequência- e não utilizam o contrapoder existente em suas mãos, para avançar mais e conquistar espaço concreto. O embate, no máximo, deixa o plano das idéias e transforma-se em lei, que dependerá sempre do interesse do governo para entrar com vigor e ter seu cumprimento fiscalizado, o que quase sempre é deixado de lado, especialmente quando se trata de preceito constitucional, que exige regulamentação através de lei ordinária.

Foi o que ocorreu com as chamadas conquistas de 34, que nunca chegaram a beneficiar a população.

Eleito por voto indireto, Vargas não chegou a concluir o mandato. Mais um golpe... e o Estado Novo foi decretado.

Em 37, outra Carta foi promulgada, trazendo novo retrocesso à educação.

Enquanto a luta por uma escola, que já existia em nível ideal, prosseguia, os educandos continuavam a ser moldados por regras e limites equivalentes aos impostos pelo Ratio Studiorum -agora com os recursos que o processo tecnológico propiciava- jornais, revistas, rádio, cinema e literatura, que forjavam a mentalidade e o futuro de uma massa que, sem aprender a raciocinar, foi condicionada a simplesmente cumprir o seu papel social e pessoal.

Segundo Mendonça (1990 : 264)⁵:

“O nacionalismo não serviu de pano de fundo apenas para aos debates em torno das políticas econômicas do governo (...) serviu de eixo para a elaboração de um conceito de ‘cultura brasileira’.”

A carta de 46, promulgada no governo liberal de Eurico Gaspar Dutra, no que concerne à educação, pouco diferiu da de 34.

Como as que a antecederam, privilegiou o ensino primário, embora não tenha mencionado a ampla assistência ao estudante -garantida em 34 e extinta em 37. Reduziu, de certa forma, a competência do Estado para a educação, estendendo-a às médias e grandes empresas industriais, comerciais e agrícolas.

Os princípios, que deveriam reger o ensino a partir de então, porém, foram objetos de lei sancionada 15 anos mais tarde, a Lei nº 4.024/61, quando a realidade apresentava outras necessidades, exigindo, portanto, medidas mais adequadas.

Sobre isso Ghiraldelli (s/d : 117) comenta:

“(...) inicialmente destinada a um país pouco urbanizado (1948), acabou aprovada por um

⁵Sônia Regina de Mendonça. As bases do desenvolvimento capitalista depende: da industrialização restringida à internacionalização apud Maria Yeda L. LINHARES. *História Geral do Brasil: (da colonização portuguesa à modernização autoritária)*, p.264.

Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o parlamento não soube perceber (1961).”

Dois aspectos devem ser aí considerados: o tempo transcorrido e a percepção limitada do parlamento quanto às necessidades educacionais, até porque não as conhecia.

Tal problemática vem sendo mantida até nossos dias e permeia todos setores administrativos. Com preocupação vemos as ações neste país, de modo geral, sendo direcionadas pelo senso comum, na medida em que os especialistas podem, no máximo, discuti-las, enquanto o poder decisório, especialmente no que concerne aos recursos financeiros, fator preponderante, mas que pode impedir o desenvolvimento de grande parte dos programas, permanece com os “representantes do povo”, os quais, embora habilitados pelo poder investido através do voto, nem sempre estão capacitados para estabelecer prioridades. As alterações referentes à Lei 4.024 comprovam nosso raciocínio: no artigo 9º, vemos que o item f, que transfere ao Conselho Federal de Educação⁶ o gerenciamento dos

⁶Segundo o artigo 8º, da mesma Lei 4.024/61, o “Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência em matéria de educação”. O mesmo artigo determina, dentre outros, em seus parágrafos, que “na escolha dos membros do Conselho, o Presidente da República levará em consideração a necessidade de neles serem devidamente representadas as diversas regiões do país, os diversos graus de ensino e o magistério oficial e particular” (parágrafo 1º) - e que “o Conselho Federal de Educação será dividido em câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior, e se reunirá em sessão plena para decidir sobre a matéria de caráter geral” (parágrafo 4º).

recursos destinados à educação, foi vetado.

Nos trinta anos seguintes, as diretrizes do setor educacional continuaram a ser estabelecidas de modo a atender aos interesses da área econômica, sempre priorizada. Assim, como a preocupação maior era voltada à preparação da mão-de-obra necessária à industrialização do país, seja nos moldes do protecionismo nacionalista ou do nacionalismo desenvolvimentista, o ensino básico não deixou de ser considerado suficiente.

O modelo da educação Saquarema⁷ ainda vigora: a educação e a instrução continuavam a ser meros mecanismos de controle, como já afirmamos, objetivando o “adestramento” de um povo, com vistas à construção de determinado tipo de Estado.

Em 67, mais uma Constituição foi promulgada, adequando a legislação à nova ordem instaurada em 31 de março de 64.

Quanto à educação, o princípio adotado é que “é um direito de todos e dever do Estado”.

Acompanhando os percalços do sistema educacional ao longo da história, precisamos perguntar: mas, a que tipo de educação fazem referência?

É preciso lembrar que nos anos de ditadura militar foram revividos períodos medievais, com a reedição da in-

⁷Saquarema - forma utilizada pelos liberais para designar os conservadores da Província Fluminense. O termo foi adotado por ser, Saquarema, o local de concentração das propriedades dos conservadores.

quisição, quando, em nome da “segurança nacional”, foi sufocado, com demonstrações exageradas de poder, todo e qualquer indício de cidadania que teimasse em emergir.

Nesse contexto, que características poderíamos esperar que a “educação” apresentasse?

Os movimentos de educação popular, que desde o início da década de 60 tinham se multiplicado pelo país: Centros Populares de Cultura - CPC, Movimento de Cultura Popular - MCP e Movimento de Educação de Base - MEB, responsáveis pelo surgimento da Pedagogia Libertadora, constituída através da experiência de Paulo Freire, foram desativados.

Objetivando a desmobilização do movimento estudantil (um dos focos de maior resistência na defesa da democracia) foram sancionadas, em 68, a Lei 5.540, referente à reforma universitária; e, em 71, a Lei 5.692, relativa ao ensino de segundo grau.

A nova legislação fragmentou ainda o ensino superior e, quanto ao segundo grau, este teve seu caráter alterado, posto que, deixando de ser destinado ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nas séries elementares, tornou-se profissionalizante, o que nunca ocorreu de fato, ante dificuldades pertinentes à formação do docente, dentre outras.

Com tristeza percebemos que, embora o país tenha passado por transformações radicais no período compreendido entre os séculos XVI e XX, muitos dos valores iniciais nunca deixaram de ser reproduzidos. Nesse processo, ironicamente, a educação foi um dos principais veículos.

O homem jamais foi priorizado e o Estado, que em princípio é uma estrutura representativa da sociedade, ao invés de ter seu perfil traçado segundo os desígnios da mesma, contrariando a lógica, sempre moldou-a em conformidade com os interesses do segmento detentor da hegemonia.

Durante os anos que seguiram, muitas vozes foram caladas, muitos sentimentos sufocados, muitas vidas interrompidas, mas o cerceamento da liberdade não chegou a ter o efeito desejado, pois, o conformismo foi sendo, em muitos momentos, substituído pela resistência, dando início ao processo da transformação da realidade brasileira, e permitindo, desta forma, que um pálido “sol de liberdade” se insinuasse “no horizonte do Brasil”.

4. A ESCOLA QUE TEMOS

Outubro de 1988. Era promulgada a Constituição chamada cidadã, pelos avanços apresentados, que contou com a mais expressiva participação popular já registrada na história. Tempo de abertura política, tempo de esperança, tempo de valorização do homem.

A educação, agora visando o “pleno preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, com base em princípios como igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade, valorização dos profissionais do ensino, democracia e qualidade, passa a garantir, além do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”,

“progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” e “acesso a níveis mais elevados de ensino, pesquisa e da criação artística segundo a capacidade de cada um”⁸, dentre outros.

Quanto aos recursos financeiros, os percentuais fixados e destinados à Educação foram elevados ao mais alto patamar da história⁹.

Considerando apenas a evolução da legislação brasileira e os avanços nela contidos, poderíamos afirmar, com quase segurança, que o ensino apresentou sensível elevação.

A realidade, porém, é outra. Em 15/02/95, a revista *Veja* publicou um demonstrativo da situação atual da escola no Brasil.

Segundo a matéria, encontram-se em funcionamento 344.000 escolas e 893 universidades.

Quanto à dependência administrativa, os dados fornecidos são os a seguir expostos:

Tal estrutura física é mobilizada pelo trabalho de 2 milhões de professores, que atendem a 42 milhões de estudantes de primeiro e segundo graus e 1,6 milhões de universitários.

⁸Constituição da República Federativa do Brasil, artigos 205 a 208 e seus incisos.

⁹Enquanto as Cartas anteriores determinavam que a União e os Estados e Municípios aplicassem, respectivamente, um mínimo de 10 e 20% da receita resultantes de impostos, a de 88 refere-se a aplicações equivalentes a 18 e 25%, também respectivamente.

Dep. Adm. Especificação	Públicas	(%)	Privadas	(%)	Total
Escolas	304.000	88,37	40.000	11,63	344.000
Universidades	241	26,99	652	73,01	893

Outros números demonstram, entretanto, sua insuficiência, visto que 5 milhões de crianças com idade entre 7 e 14 anos encontram-se fora da escola.

Observa-se que são indicadores referentes a apenas uma geração.

Vejamos dados de pesquisas anteriores.

Em outubro/94, a Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança e a Companhia Brasileira de Metalurgia e Mineração¹⁰ publicavam, com o apoio financeiro do UNICEF, que, dos alunos matriculados na 1ª série:

- 60% não conseguem concluir a 8ª série;
- 24% são excluídos ou abandonam os estudos nas primeiras séries;
- 97% repetem de ano em alguma série do ensino básico; e
- 21%, apenas, conseguem terminar a 4ª série na zona rural.

Matéria publicada no Jornal Folha de S. Paulo do dia 01/07/95, de responsabilidade da reportagem local, informava, complementando os dados acima, que “a taxa oficial de analfabetismo é de ordem de 18%.

¹⁰Medidas Básicas para a Infância Brasileira, p.72.

Segundo a publicação, entretanto, o percentual não retrata a realidade, por derivar de conceitos antiquados, estabelecidos pela UNESCO em 1958 e não mais adotados, uma vez que :

“Para critérios mais refinados, defendidos por pesquisadores de serviços de estatísticas educacionais e educadores, a exigência de quatro anos de escolaridade é o requisito mínimo para que alguém não seja considerado um analfabeto funcional.”

Com base nessa premissa, a taxa de analfabetismo estará próxima de 39%: uma das mais elevadas do mundo.

Documento da Secretária de Ensino Fundamental/MEC confirma os dados supramencionados e os aprofunda informando que, embora obrigatório pela Lei 5.692/71, quase 80% dos brasileiros com mais de 15 anos não conseguiram concluir o 1º grau¹¹.

Em pesquisa realizada por nós, entre agosto e novembro de 92, nos estabelecimentos penais de regime fechado de Campo Grande¹², constatamos um quadro mais dramático, uma vez que, dos 463 sentenciados, 81,86%, de acordo com os critérios modernos, podiam ser classificados como analfabetos. No mesmo ano, dados divulgados pelo Ministério

¹¹Diretrizes para uma política nacional de jovens e adultos, p.11.

¹²Pefil da População Carcerária de Campo Grande. In: Regina Stela Andreoli de ALMEIDA, *Sistema Penitenciário: um estudo sobre a contribuição do Serviço Social no processo de reinserção social do detento*, p. 22.

da Justiça¹³ demonstravam que 76 % da população carcerária do Brasil era constituída por analfabetos.

Pesquisa realizada pelo UNICEF, e relatada no documento "The progress of Nations", conclui que: "comparada com a potencialidade econômica do país, o nível da educação básica brasileira está em último lugar do mundo", conforme afirma Gilberto Dimenstein referindo-se ao trabalho desenvolvido¹⁴.

5. O QUE OCORRE?

Mais uma vez a legislação não é cumprida ou outros fatores interferem e impedem a consecução dos objetivos e metas?

Para que possamos tecer as considerações devidas, é preciso ampliar nosso ângulo de visão, enfocando também os outros envolvidos, isto é, o próprio aluno, a família e a sociedade.

Observando o comportamento de pais e de comunidades em relação ao acesso dos filhos ao ensino, testemunhamos demonstrações de grande interesse:

- ano a ano a sociedade acompanha, através dos meios de comunicação, a luta de famílias que, nos centros urbanos,

¹³REVISTA VEJA. *As fábricas do crime*. São Paulo : Ed. Abril, ano 26, 15 set. 1993. p. 57.

¹⁴DIMENSTEIN, Gilberto. Educação Básica é a pior do mundo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 01 jul. 1995. Caderno Especial A-9.

chegam a permanecer até durante dias consecutivos em filas, com vistas à obtenção de uma vaga nas escolas públicas mais conceituadas;

- mesmo as comunidades mais carentes fazem absoluta questão da instrução; até em acampamentos de sem-terra, podem ser encontradas “salas de aula” improvisadas, mas em funcionamento (às vezes tendo como professor um leigo da comunidade), nas quais, numa estrutura física das mais rústicas e desconfortáveis, o quadro-negro chega a ser substituído por uma lona de plástico negro e, o giz escolar, por cal;

- crianças e adolescentes da zona rural, em inúmeras localidades deste imenso país, chegam a caminhar, diariamente, quilômetros para fazer o percurso entre o barraco (chamado casa) e a escola, também barraco, no qual não só faltam bancos e mesas, mas piso, água, sanitários...

Percebe-se que o acesso à escola é considerado fundamental para o brasileiro de quase todas as camadas sociais, deixando de sê-lo apenas para os excluídos, cujas energias são canalizadas ao atendimento das necessidades mais elementares: as fisiológicas.

O que faz um povo, capaz de enfrentar tais dificuldades, permanecer tão pouco tempo na escola?

Afinal, qual é a escola que temos?

Em 31/07/94, editorial do Jornal “Folha de S. Paulo”, sob o título “País desperdiça recursos para a Educação”, sintetiza o problema da seguinte maneira:

“O Brasil teve uma das mais expressivas expan-

sões da rede escolar em todo o mundo, mas a massificação reduziu drasticamente a qualidade das escolas e salário dos professores. Diante das necessidades o país investe pouco em educação. As taxas de repetência são as maiores do mundo. No entanto, o maior problema é a ineficiência dos recursos empregados”.

O texto conduz nossa reflexão:

1. Enquanto os princípios que fundamentam o ensino (artigo 206, da Constituição Federal) não forem cumpridos; enquanto não for propiciado ensino de qualidade em todos os níveis, através de profissionais preparados para o exercício de suas funções, com condições de atuar em regime de dedicação exclusiva, o acesso à escola poderá ser favorecido (e a expansão da rede escolar o comprova), mas a permanência continuará sendo obstaculizada (conforme demonstram os dados estatísticos);

2. A mentalidade da maioria dos governantes é um dos entraves: o investimento no setor não é pequeno¹⁵, mas é mal direcionado; são priorizadas as estruturas físicas, que enchem a vista e immortalizam nomes, e postergados os investimentos em recursos humanos e materiais, responsáveis diretos pela elevação da qualidade;

3. O ensino básico neste momento é prioritário face

¹⁵18% da receita da União, somados a 25% de cada Unidade da Federação e 25% da de cada município brasileiro, equivale ao total que nenhum outro setor administrativo recebe. Este montante é ainda avolumado pelo Salário-Educação, recolhido pelas empresas e correspondente a 2,5% da Folha de Pagamento.

ao índice de analfabetismo atingido, mas é preciso lembrar que a redução dessa taxa será resultado do trabalho dos que passaram e passarão pelos outros níveis, os quais não podem ser, portanto, preteridos, uma vez que são partes de um processo que deve ser visto em sua totalidade.

Aprofundando nossa análise e reportando-nos a abordagens iniciais, quando conceituamos o Homem como um ser-em-devir:

- temos que reconhecer que o nível cognitivo preponderante não favorece a elaboração de um projeto de vida, que exige auto-conhecimento, conhecimento do espaço ocupado, senso crítico e coragem, para que o indivíduo esteja capacitado para aproximar o que é do que quer ser, no ato de transformar-se, através do qual também transformará o mundo;

- temos que admitir que a ausência de perspectivas futuras torna a ventura de viver mera sobrevivência, repleta de frustrações ante a distância, tida como intransponível, entre o desejado e o possível.

¹⁶Em "La Representación social: fenómenos, concepto y teoría", Denise JODELET, apud Serge MOSCOVICI - *Psicologia Social II*, p. 473, partindo de estudos iniciados por Moscovici, conceitua Representação Social como uma maneira de interpretar e de pensar a realidade quotidiana; uma forma de conhecimento social através do qual os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida diária, as características de seu ambiente, as informações que nele circulam. O social intervém aí de várias maneiras: através do contexto concreto no qual se situam os indivíduos e os grupos; através da comunicação que se estabelece entre eles; através dos marcos de apreensão que proporciona sua bagagem cultural; através dos códigos, valores e ideologias relacionados com as posições e pertinências sociais específicas.

No contexto considerado, correlacionando-se os valores vigentes na formação da mentalidade brasileira, instrumentos ideológicos das camadas sociais hegemônicas, percebe-se a força das representações sociais¹⁶ na construção da identidade do homem comum, em função das quais são introjetadas imagens quase sempre distorcidas, de si e do mundo, tornando ainda mais restritas as opções individuais e grupais.

Como pretender que em tais condições este homem seja capaz de transformar-se, se não ousa mais sequer sonhar?

Percebe-se a força de uma prática que teve início no século XV: durante tanto tempo a elite foi privilegiada pela educação (restando ao povo apenas a instrução básica) que, hoje, o principal obstáculo a ser superado pelo homem do povo é a representação social de si próprio, introjetada há gerações e transmitida, tacitamente, a gerações, fixando linhas imaginárias, mas intransponíveis, que delimitam o espaço que é permitido conquistar, fazendo com que tantos interrompam uma trajetória que poderia significar realização pessoal e profissional.

É necessário, entretanto, que se aprenda a ousar e, sobretudo, a sonhar, para que o indivíduo seja humanizado e, como homem que é, tenha sua trajetória desobstruída.

Este processo só poderá ser desencadeado através da educação, permitindo que sejam destruídos os tabus.

É necessário que se perceba que a nação (em seu todo) vem sendo prejudicada, direta ou indiretamente, pela situação da educação no país, inclusive os que se sentem privilegiados, posto que todos os setores encontram-se ameaçados.

Dimenstein (1994 : 141), com o intuito de demonstrar a seriedade e gravidade do assunto, correlaciona a escolaridade com a economia ao afirmar: *“O nível de instrução do trabalhador tem relação direta com a produtividade e, portanto, com a riqueza material de um país.”*

Ao mesmo tempo em que a análise da realidade nos revela toda a importância da educação, demonstra que a escola que temos é um reflexo da sociedade que construímos.

6. A ESCOLA QUE QUEREMOS

Buscamos, ao longo do presente estudo, comparar os objetivos propostos pela legislação vigente em vários momentos, sempre procurando ler, nas entrelinhas da lei, os interesses defendidos, com os resultados obtidos.

Constatamos que em nenhum momento houve correspondência. Ao contrário: a legislação apresentou avanços, o mesmo não ocorrendo com os resultados.

Para delinear o perfil da escola que queremos, adotaremos o mesmo critério, partindo, portanto, dos preceitos constitucionais referentes à educação.

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição Federal, artigo 205).

O processo educacional deve, efetivamente, ser de competência da família, da sociedade e do Estado, co-responsáveis pela socialização, instrução e formação da pessoa.

A responsabilidade, porém, não pode ser fragmentada de forma a tornar cada um dos agentes formadores responsável por um segmento da formação, posto que o desenvolvimento é contínuo, ocorre em todos os cenários e, portanto, envolve todos os atores simultaneamente.

A escola, parte integrante desse sistema, embora seja sempre avaliada e planejada isoladamente, é fruto dos valores vigentes, que continuamente reproduz.

A situação atual da escola, por si, demonstra a urgência na adoção de medidas profundas.

Mas, que medidas poderão propiciar a reversão desejada?

Vemos que determinações legais em prol de um ensino melhor sempre existiram (embora não tenham sido respeitadas).

Percebe-se, entretanto, que em todos os momentos nos quais a escola foi objeto de debate e planejamento, os elementos considerados foram e são: estrutura física, diretrizes pedagógicas, legislação pertinente e corpo docente.

O educando vem sendo considerado instrumento de avaliação da escola.

Entendemos, porém, que só poderemos definir a escola que queremos, se tivermos clareza em relação à sua

razão de existir.

Assim, nossa lente observadora, que busca visualizar um futuro mais promissor, tem que ser deslocada da legislação, das diretrizes e do professor -da escola, enfim- para focar o aluno, não só como sujeito da educação na sala de aula, mas em “seu” mundo, o local de construção da “sua” história, onde se desenvolve o processo de socialização primária e secundária. É esse o espaço que ocupa, o mundo que ele precisa conhecer (e que deve por isso ser considerado na escola), pois este é o “seu” ponto de partida, no momento em que ele começa a entender-se indivíduo, no ininterrupto processo de formação.

Educar, afinal, é mais do que ensinar a ler, a escrever e a contar; é mais do que habilitar para um exercício profissional.

Educar, segundo Charbonneau (s/d : 190-196):

“é ajudar alguém a se criar (...) a assumir seu futuro (...) a convencer-se de que ninguém viverá por ele e que, no dia que passa está a semente do amanhã.”

Educar, segundo Freire (1991 : 28):

“implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito da própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém. Por outro lado a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é

uma busca permanente de si mesmo” (Grifo nosso).

Educar é, então, ajudar o outro a *ser*, a *ser mais*, a ser, portanto, *livre*: princípio básico da cidadania.

Neste contexto, a escola assume uma função que transcende a mera transmissão do conhecimento, que, como afirma Luckesi (1994 : 86):

“(...) não é apenas uma forma de obter e reter informações. É muito mais que isso. É uma forma de entender a realidade como ela é e o seu funcionamento, a partir dos múltiplos elementos que a explicam. Para combater e vencer uma doença é preciso saber o que ela é e como age; para travar uma luta política, com chance de sucesso, é preciso entender o funcionamento da sociedade em que se vive.”

Permanecendo nesta linha de raciocínio, destaca-se o fato da escola não poder continuar desenvolvendo ações isoladas. Deve ser mais ousada, ultrapassar os próprios limites físicos, deslocar-se para um campo comum, onde, em conjunto com a família, na sociedade na qual estão inseridas, possa discutir a realidade vivida, buscando delinear o concreto pensado.

Este é o “locus” ideal para o debate referente à educação, que deve ser amplo, sensibilizador, mobilizador, favorecendo a percepção do homem em sua essência, retiradas as roupagens confeccionadas pelas representações sociais, possibilitando a destruição dos mitos que cercam o saber, transformando, efetivamente, os conceitos referentes à

educação e à relação educando/educador.

Será iniciado aí um processo dialético, que deverá atingir a escola, o ensino, a família e a sociedade, a partir do qual a realidade poderá ser renovada, devendo, por isso, continuar sendo objeto de análise, de discussão.

É a isso que Faundez (1993 : 31) se refere quando afirma:

“em todo processo de desenvolvimento e de educação, é preciso distinguir dois aspectos fundamentais - o aspecto técnico e o aspecto sócio-cultural. (...) O elemento mais importante é aquele que afeta os problemas sócio-culturais. (...) Os técnicos nunca foram formados para aprender com o povo, mas ao contrário, para ensiná-lo, para transmitir-lhe ‘conhecimento’, para indicar-lhe soluções preestabelecidas a seus problemas, cuja natureza, na maioria das vezes, ignoram. (...) Sem este ‘casamento’ entre o sócio-cultural da comunidade e o conhecimento ‘científico’ trazido do exterior (...) será impossível re-criar o mundo num movimento perpétuo.”

Dessa interação, dois elementos certamente emergirão: saber e poder, pois, segundo Foucault (1979 : 142): *“não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre o poder”*.

A concepção de Foucault talvez contenha a explicação que buscamos para a evolução histórica dos conceitos

educacionais, ...os avanços e recuos das sociedades política e civil, ...as leis que direcionaram o ensino no Brasil. Talvez explique o porquê das ações governamentais se distanciarem tanto da palavra falada ou escrita.

Permite, porém, pressupor que, da ação conjunta - escola/família/sociedade- resulte o contra-poder capaz de conquistar não só a educação que queremos, mas, a partir daí, uma sociedade mais equilibrada, pois, o mesmo Foucault afirma (1979 : 241):

“a partir dos momentos em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência (...) podemos sempre modificar sua dominação (do poder) em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.”

Comparando os avanços dos movimentos populares por um ensino melhor, vemos que a luta, então, se desenvolvia no campo da abstração, quando conceitos existiam em nível ideal, muitas vezes refletindo experiências de outros grupos, em outros pontos do mundo, e representavam propostas de ação, enquanto que a ação ora proposta deverá ser embasada em resultados concretos, com avanços possibilitados e respaldados pelas conquistas anteriores. A partir do momento que os problemas comunitários começarem a ser discutidos, a resistência poderá ter continuidade, numa busca ininterrupta de soluções.

Teremos, então, a escola que queremos: uma escola *que se eduque e que eduque*, que contribua para com a formação do educando, da família e da sociedade, *que se*

transforme e que transforme.

Uma escola à qual a criança, o adolescente e o adulto simples, do povo, tenha acesso; que não só o ensino básico seja gratuito, mas que seja permitido a quem o desejar, preparar-se para exercer, com competência, a própria vocação profissional.

Retomando mais uma vez “nosso” conceito sobre o homem: um ser-em-devir, vemos que o processo de formação, reformação, transformação é permanente (não só na infância), é um direito universal e a educação é a condição básica para que seu desenvolvimento seja pleno.

É só o que uma pessoa precisa, posto que só um cidadão, sendo sujeito da própria história, pode desenvolver-se, realizar-se; e não existe exercício de cidadania, se não houver autonomia, o que pressupõe, exercício profissional.

7. CONCLUSÃO

Procuramos, ao desenvolver o estudo que estas páginas retratam, reunir dados que nos permitissem, embora superficialmente, avaliar o tratamento dispensado à educação no Brasil.

Entendemos, em princípio, que, analisando as alterações da legislação pertinente à luz das concepções de autores proeminentes, encontraríamos justificativas para a situação da escola que temos.

O desenvolvimento do trabalho, entretanto, oportu-

nizou o acesso a informações, através das quais pudemos perceber que os avanços da legislação, que aparentemente contempla todos os níveis, e a elevação do montante de recursos destinados à educação, suficiente para a execução da proposta, fazem parte de um discurso não concretizado; que as diretrizes pedagógicas foram e são estabelecidas sem que o educando fosse considerado a partir da “sua realidade”, e assim pouca contribuição podem oferecer.

Redirecionamos, então, o estudo, na tentativa de definir responsabilidades e concluimos que a escola que temos:

- é resultado dos conflitos de interesse existentes, em função dos quais o exercício da cidadania é obstaculizado de todas as formas;

- é resultado da aplicação inadequada dos recursos, que existem, mas são mal direcionados;

- é resultado da visão de mundo, tão restrita, de governantes e da sociedade, que os elege;

- é resultado de um ensino há séculos precário, que vê o aluno como objeto de uma ação desenvolvida intramuros, nos estabelecimentos chamados educacionais.

A história da educação no Brasil -iniciada em uma colônia, que mesmo após a maioria não aprendeu a defender seus interesses- mostra-nos as raízes da submissão de um povo, que não tem conhecimento de seus direitos mais legítimos, nem a menor experiência de participação, processo prejudicado pelo fato da auto-imagem apresentar-se fortemente abalada pelas representações sociais existentes.

Não se pode afirmar, portanto, que a educação tenha

sido bandeira popular, o que é perfeitamente explicável, uma vez que, enquanto os milhões de irmãos e compatriotas, hoje excluídos, não tiverem suas necessidades mais elementares atendidas, serão incapazes de preocupar-se com o assunto.

Paradoxalmente, este é um dos mecanismos mais fortes no processo de transformação da realidade brasileira.

Vemos, ainda, que dentre os agentes do sistema educacional, as instituições de ensino reúnem grande parte dos recursos necessários para as alterações iniciais.

Para que as ações possam ser transformadoras, a escola precisa, porém, transformar-se, vindo, no educando, um sujeito e não objeto da educação, e, assumindo efetivamente sua função de agente formador, procurar conhecer de perto a realidade brasileira, transcendendo os próprios limites, para atingir o homem em sua origem, seja ela a periferia, a favela ou a zona rural.

A educação, que Luckesi classifica como transformadora, tem que ser voltada para a cidadania, embasada, portanto, em concepções pedagógicas libertadoras, caso contrário, continuaremos a “fingir que fazemos”, a ter discursos progressistas e ações conservadoras, castradoras e reprodutoras, resultantes, não raras vezes, da insegurança profissional, decorrente da incompetência (por isso afirmamos que aos níveis médio e superior deve ser destinada mais atenção).

Os aspectos técnicos da escola devem ser complementados pelos aspectos sócio-culturais, como afirma Faundez, gerando condições para que o saber técnico seja partilhado e enriquecido pelo saber popular, através da partici-

pação comunitária.

É nesse mundo, o real, ainda como estagiários, que os acadêmicos de todas as áreas devem ensaiar o exercício profissional, para que um efetivo comprometimento emergja, o que dará novo estímulo para os cursos superiores, que não serão tão procurados por aqueles que almejam exclusivamente ascensão social.

Este é o perfil da escola que queremos.

Uma escola construída com união, esperança e muita competência; que cumpra suas atribuições na transição para o mediato, e, em conjunto com a família, com os pés na realidade e os olhos no futuro, concentre sua atenção no educando, esteja ele na etapa de vida e no nível que estiver, lembrando sempre que o homem é um ser-em-devir, em permanente processo de formação e transformação.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Regina Stela Andreoli de. *Sistema penitenciário: um estudo sobre a contribuição do serviço social no processo de reinserção social do detento*. Campo Grande/MS, 1993. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Católica Dom Bosco.

BRASIL, Leis. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro : Selma Ed., 1934.

_____. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, 1946.

- _____. *Legislação mínima da educação no Brasil: ensino de 1º, 2º e 3º graus*. São Paulo : Sagra, 7. ed. 1986.
- _____. *A Constituição do Brasil de 1988 comparada com a Constituição de 1967 e comentada*. Departamento de Assessoria Tributária e Empresarial. São Paulo : Price Waterhouse, 1989.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília : Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes para uma política nacional de educação de jovens e adultos*. Brasília : MEC/FNUAP, 1994.
- CARVALHO, Laerte Ramos. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo : Saraiva, 1978.
- CHARBONNEAU, Paul-Eugène. *Educar*. São Paulo : Círculo do Livro, s/d.
- DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel: A Infância, a Adolescência e os Direitos Humanos no Brasil*. São Paulo : Ática, 7. ed. 1994.
- _____. *Educação Básica é a pior do mundo*. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 01 jul. 1995. Caderno Especial A-9.
- FAUNDEZ, Antônio. *O poder da participação*. *Coleção Questões da Nossa Época*. São Paulo : Cortez, v.18, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro : Graal, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro : Paz

e Terra, 17. ed. 1991.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo : Ática, 1993.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da educação*. São Paulo : Cortez, 2. ed. 1994.

LINHARES, Maria Yedda L. et alii. *História geral do Brasil: da colonização portuguesa à modernização autoritária*. Rio de Janeiro : Campus, 1990.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Filosofia da educação*. São Paulo : Cortez, 1994.

LUCKESI, Carlos Cipriano et alii. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo : Cortez, 5. ed. 1989.

MATTOS, Ilmar R. *O tempo Saquarema*. São Paulo : Hucitec/INI, 1987.

MOSCOVICI, Serge. *Psicologia social II*. Barcelona : Ediciones Paidós Ibérica S. A., 1988.

OFICINA DE IDÉIAS. *10 medidas básicas para a infância Brasileira*. Iniciativa: Cia Brasileira de Metalurgia e Mineração e Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança. Apoio UNICEF. São Paulo : BANGRAF, 1994.

REVISTA VEJA. *As fábricas do crime*. São Paulo : Ed. Abril, ano 26, 15 set. 1993. p. 57.

_____. São Paulo : Editora Abril, ano 28, n. 7, 15 fev. 1995. p. 23. Edição n. 1379.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil - 1930-1973*. Petrópolis : Vozes, 1978.