

Qualidade da Educação – tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação

Pedro Demo*

Visa este trabalho preliminar a contribuir para a discussão em torno de estratégias de avaliação da “qualidade da educação”, inclusive da definição de “critérios mínimos de qualidade da oferta educacional”. Não faremos revisão exaustiva de polêmicas teóricas sobre o assunto (Demo, 1985; 1987), mas trataremos de afunilar a questão para tais objetivos.

Assumimos os seguintes pontos de partida:

- a) educação contém horizontes da quantidade e da qualidade, sendo artificial interpor dicotomias entre os dois termos;
- b) é vastamente reconhecido que educação tem a ver com “qualidade”, sendo, no entanto, polêmico ao extremo o que significa esta qualidade;
- c) é muito mais fácil tratar e avaliar cientificamente quantidade, por conta do étos científico dominante, que prefere procedimentos metodológicos voltados à experimentação, à mensuração e à facilidade de reprodução controlada.

I. Alguns parâmetros da discussão

Quantidade e qualidade podem (devem) ser *analiticamente* distinguidas, mas na realidade são apenas faces do mesmo fenômeno. Não faz sentido, ademais, dizer que uma é mais ou menos importante, porque, antes disso, o fato básico é que são partes *integrantes*. Em dado momento, é possível (por vezes inevitável, ou desejável) priorizar uma das faces, não por ser mais importante, mas por ser mais *imediate*. Assim como não há “necessidades humanas” mais e menos importantes, mas em circunstâncias concretas algumas são mais prementes (imediatas), o mesmo sucede com as faces quantitativas e qualitativas da realidade social (educativa).

* Do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA/CPS)

Disto conclui-se que não é adequado “denegrir”, “relegar” ou “superdimensionar” o lado quantitativo. Como faces integrantes, seu relacionamento é semelhante ao de estilo “dialético”, ou seja: *uma não vai sem a outra, nem uma substitui a outra.*

Em seguida, é fundamental não definir qualidade apenas por exclusão, porque, além de ser modo tipicamente “indefinido” de definir, manifesta tendência banalizante. Para superar tal condição, propomos proceder da seguinte maneira:

- a) distinguir, no horizonte da qualidade, duas dimensões básicas: *qualidade formal e qualidade política;*
- b) *qualidade formal* refere-se à competência de produzir e aplicar instrumentos, tecnologias, métodos, ciência;
- c) *qualidade política* refere-se à competência de projetar e realizar conteúdos históricos (sociedades) pelo menos mais toleráveis (desejáveis);
- d) *uma não vai sem a outra, nem uma substitui a outra.*

1. *Educação tem a ver com quantidade*, à medida que a sociedade tem a ver com a base material. Este horizonte aparece, por exemplo, na questão da pobreza material dos alunos, das regiões, dos equipamentos etc., ou nas características físicas da rede de ensino, ou nas relações professor/aluno, aluno/sala de aula, horas médias diárias de permanência na escola e assim por diante.

Não seria útil, repetir aqui o equívoco comum persistente na discussão sobre “qualidade de vida”, que vagueia no lusco-fusco de um nimbo que não é bem quantidade, nem bem qualidade. De modo geral, apresentam-se para a expressão “qualidade de vida” somente indicadores materiais (remuneração, meio ambiente urbano, tipo de moradia, tempo disponível para lazer etc.), todos importantes certamente, mas que simplificam o problema em apenas um horizonte (a menos que se aceite definir qualidade como sofisticação da quantidade). De outro lado, permanece na expressão pelo menos a expectativa de “ir além” da quantidade, o que aparece facilmente em discussões ecológicas preocupadas com oportunidades imateriais e mesmo espirituais (por exemplo, convivência pacífica com o verde).

Sugere-se, pois, que ao discutir “qualidade da educação” se dê o *devido lugar* à quantidade, seja em si, seja como parte condicionante da qualidade (embora não necessariamente determinante). Por exemplo, não é produtivo falar-se de “mínimos de qualidade” sem noção satisfatória de “mínimos de quantidade”.

2. *Educação tem a ver com qualidade formal*, à medida que se liga e expressa a questão do *domínio tecnológico* e, por consequência, ao desempenho nesta área instrumental. A modernidade insiste hoje com força já exclusivamente sobre esta face, o que leva a reconhecer a necessidade de progresso naquelas disciplinas que mais instrumentalizam o desenvolvimento na sociedade: matemática, ciências naturais, língua, informática etc. Esta questão aparece na preocupação importante sobre “o que o aluno aprende na escola ou na universidade”, sobre “competência técnica profissional dos egressos”, sobre “produção de novas tecnologias”, sobre “capacidade de atualização constante dos recursos humanos” e assim por diante.

Esta face ganha particular ênfase porque expressa aquilo que se admite como raiz dos processos de modernização e progresso dos povos, coincidindo, ademais, com o étos

histórico da ciência. Esta se define como estratégia essencial de produção de novas tecnologias, separadas da questão dos fins e mesmo hostil a ela. "Científico" não indica ou preserva conteúdos, mas métodos. Tal contribuição científica aparece em muitos momentos e processos fundamentais da educação, tais como:

- a) questão do *desempenho*: o que "deve" aprender um aluno, série a série, grau a grau;
- b) *processos de aprendizagem*: como transmitir e absorver conhecimento, como atualizar-se constantemente;
- c) *competência profissional do professor*: domínio técnico de sua disciplina; atualização; capacidade de ensinar e produzir conhecimento próprio;
- d) *modernidade dos recursos humanos*, avaliada através da competência de produzir tecnologias próprias e que seria a base principal da chance histórica de ter "projeto próprio de desenvolvimento".

3. *Educação tem a ver com qualidade política*, à medida que significa estratégia essencial de *formação e emancipação das novas gerações*, ou de sujeitos sociais capazes de definir por si, no contexto das circunstâncias dadas, seu destino histórico. E até certo ponto comum reconhecer-se que o conteúdo mais específico de educação seja de teor *político*, no sentido de que não é tão efetiva frente a problemas materiais, quanto frente a problemas da cidadania. Por exemplo, no espaço escolar pouco se pode fazer contra a pobreza material do aluno, nem se espera tal solução aí. Função básica é tratar da formação do cidadão, equalizando suas oportunidades, ou seja, confrontando-se com a pobreza política (Demo, 1990).

Também é comum o superdimensionamento desta face, seja na "direita", quando empurra a escola para a função de sedimentar "moral e cívica" tipicamente conservadoras ou retrógradas, seja na "esquerda", quando se privilegiam virtudes ideológicas sobre domínios tecnológicos. De todos os modos, esta questão tem a ver especificamente com a problemática da *pobreza política* e volta-se ao desafio de instrumentar o confronto dos desiguais face aos iguais, em cujo contexto aparecem as dimensões mais reclamadas desta qualidade, tais como (Mello, 1986):

- a) problema da formação da cidadania popular, que poderia encontrar na escola um lugar de fomento da consciência crítica e da construção de sujeitos sociais capazes (Buffa, 1987);
- b) cultivo de identidades culturais e de acesso equalizado a informações estratégicas (comunicação social), condições relevantes para se poder conceber e realizar projeto próprio de desenvolvimento;
- c) marcas emancipatórias, libertadoras de processos educativos fincados na competência de se autodefinir, se autogerir e se auto-realizar;
- d) sedimentação da capacidade histórica de superar a condição de "massa de manobra", traduzida em dimensões essenciais tais como: processos eleitorais conscientes, controle democrático dos serviços públicos e dos governantes, capacidade de se associar na defesa e conquista de direitos, de resistir às intervenções autoritárias, de reivindicar oportunidades de desenvolvimento etc. (Gandin, 1988. Santiago, 1990).

II. Alguns conteúdos da discussão

A questão mais complexa encontra-se na *qualidade política*, pela razão simples de que o étos científico dominante a rejeita, ou no mínimo dela suspeita. O reconhecimento de que existe a questão da qualidade política não seria "o" problema, porque é possível encontrar mesmo em cientistas "neutros". Estes, quando defendem a neutralidade axiológica em ciência, de modo geral aceitam que a ciência é "incapaz" de tratar da face política, cabendo-lhe apenas tratar da face material e formal. Com isto, não sugerem, de modo geral, que a questão política seja espúrea, ou equivocada, ou irrelevante, mas somente que não cabe no trato científico usual (Luedke & André, 1986. Haguette, 1987. Saul, 1988. Triviños, 1987).

Por outro lado, pode aparecer facilmente o desprezo pelo horizonte político, seja confundido com "politicagem", seja estigmatizado como coisa de gente que não tem competência formal e por isso só lhe resta fazer barulho político, seja sobretudo denegrido como "ideologia" irresponsável. Este desprezo tornou-se particularmente forte no confronto atual entre capitalismo (neo)liberal e socialismo real, resumido na estigmatização já proverbial: quem não tem tecnologia, não faz ideologia. O socialismo real teria armado fachada ideologia atraente, por vezes agressiva e barulhenta, mas ruiu diante da potência tecnológica capitalista. Assim colocadas as coisas, é claro que tecnologia passa a fungir o papel de ideologia básica da modernidade, realizando ao pé da letra a expressão "domínio tecnológico", ou seja: trata-se menos de *desenvolver*, do que de *dominar*.

Dois parecem ser os problemas mais difíceis: de um lado, a separação artificial entre as faces formal e política, como se competência política pudesse ser efetivada sem competência formal e vice-versa; de outro, a resistência manifesta por parte do étos científico dominante em tratar a questão de maneira adequada.

1. Quanto ao primeiro problema, a separação das faces, além de artificial, é deletéria, pois não há ideologia mais banal do que aquela que exacerba posturas subjetivas, como se "fazer a história" fosse apenas questão de "querer". A tese do *déficit tecnológico* em educação alimenta-se fortemente desta constatação: educação ainda é pouco ciência, pois continua presa em excesso a "filosofias", a posturas valorativas e moralistas, a pretensões "transformadoras" sem base tecnológicas; educação é ainda pouco moderna, porque prefere exarar discursos, em vez de instrumentar tecnologias do progresso, exasperando ideologias. Como resultado disso, educação não tem conseguido firmar-se como componente principal do processo de desenvolvimento, no sentido de fator básico da modernização tecnológica.

Esta tese "desentorta", de um lado, a educação de seu tique piedoso, mas a "reentorta" no enclausuramento técnico, desconhecendo a face da qualidade política. Todavia, coloca o dedo numa ferida secular: educação, em vez de ser fator preponderante do progresso, no sentido de base da criação de caminhos próprios, expressa o atraso histórico. Não é difícil encontrar exemplos negativos na direção da exasperação ideológica, sobretudo em movimentos sociais que retratam uma pretensa competência sobre os escombros da competência formal. Vai-se de um extremo a outro: da rejeição justa contra uma escola que reproduz "idiotas especializados", incapazes de discutir sociedades alternativas, passa-se à "badalação" inconseqüente de "democratismos" que deixam a escola na mesma condição de um dos piores serviços públicos vigentes. Da repulsa correta de situações inaceitáveis em termos de dignidade profissional, vai-se ao lado oposto de

impedir sistematicamente o funcionamento da escola, prejudicando a já prejudicada formação do aluno. É quase inexistente nas associações de professores o debate também urgentíssimo sobre a competência profissional, tendo em vista ser fato gritante que a grande maioria não detém qualidade formal mínima para ocupar o posto, não por "culpa", mas por deficiência técnica.

2. Quanto ao segundo problema, é mister reconhecer que não temos resposta científica satisfatória, também entre aqueles que se dedicam a "avaliações qualitativas", ou a "pesquisas participantes" etc. O que fizemos até agora, foi "colocar a questão e introduzir discussões pertinentes, ou seja: localiza-se o vácuo, mas não se tem como preencher, a não ser com tentativas preliminares. Nos vezes avaliativos usuais, condição *sine qua* é a indigitação de expressões numéricas e formais, que traduzem qualidade política no máximo indiretamente. É possível uma escola "perfeita" no contexto das exigências quantitativas, "adequada" em termos formais, mas autoritária, politicamente desmobilizante e controladora (Demo, 1987).

Qualidade política refere-se a *conteúdos históricos*, ou seja, de teor *prático* e inevitavelmente *ideológicos*. Toca a face social dos valores e compromissos, da consciência social crítica, dos sujeitos capazes de se autodefinir e de usar alternativamente as instrumentações tecnológicas. Para resumir este "imbróglio", coloca-se diante da ciência o desafio de tratar cientificamente "ideologia", coisa de que foge como o diabo da cruz. Todavia, se partirmos de que:

- a) a realidade social é *sempre também política*,
- b) a ciência deve captar a realidade toda,

seria justo esperar dela que se dedicasse à captação e ao trato adequado da face política, o que não corresponde à história vigente.

Por enquanto, vale dizer que a ciência não "sabe" *preferir conteúdos históricos*, mas sabe instrumentar tecnologicamente a obtenção deles, sem discuti-los. Nisto, porém, acaba preferindo conteúdos históricos camuflados nas instrumentações dominantes e típicas, bastando para tanto verificar que a ciência está muito mais à disposição da ordem vigente, do que a serviço dos desiguais. Neste sentido, pode-se afirmar que "tecnologia" é a "religião" predominante atual.

Qualidade política, por não se reduzir a quantidades necessariamente, nem se esgotar em predicados formais, abre à ciência um horizonte sobretudo perplexo, cujos traços básicos seriam:

- a) trata-se de avaliar a *intensidade ideológica* de sujeitos sociais, em termos de consciência crítica e compromisso político;
- b) *práticas históricas* são assemelháveis, sobretudo contaminam outras práticas, mas não são de si generalizáveis, afastando-se de medidas estatísticas;
- c) *experiências políticas qualitativas* coadunam-se mais com o menor, do que com o maior; por outra, sendo típicas, necessariamente não são significativas para a sociedade como um todo;
- d) *emancipação* pode ser motivada, apoiada, instrumentada de fora, mas só pode ser feita de dentro, o que elimina a relação sujeito/objeto, típica do tratamento científico usual;

- e) não vale apenas *estudar* a realidade social, porquanto nisto já estamos intervindo, seja para frente (transformar), seja para trás (manter).

Com isto, dizemos que o “*dado político*” é de outra tessitura metodológica, que não pode resumir-se a observação à distância ou a codificações apenas formais. Por exemplo, para “avriguar” a intensidade da consciência crítica dos alunos, não basta “vê-los”; é mister *discutir criticamente com eles*, para, no processo de confronto entre sujeitos sociais, aparecer se estamos mais para “atores sociais emancipados”, ou mais para “objetos de manipulação”. Sobre isto pode-se construir um “depoimento”, mas não tabelas, que seriam apenas capazes de expressar extensões e formas, não intensidades (Habermas, 1989).

Assim, o “dado” é tipicamente um processo de produção de conteúdos políticos, que não contém apenas modos de ver, mas igualmente modos de fazer. A ironia está em que a maioria dos educadores reconheceria ser esta uma questão absolutamente central do sistema educativo, mas teria de aceitar a impotência científica em tratá-la de maneira conveniente. Esta situação condiciona a tendência típica de se bastar com análises quantitativas e formais. Estas, uma vez bem feitas, podem expressar lampejos de qualidade política, o que já é fundamental. Por exemplo, um indicador bem feito de “expectativa de vida” é apto a retratar, em primeiro lugar, certa quantidade de vida, em seguida, qualidades formais pressupostas para tanto (modernizações tecnológicas da vida urbana, da saúde etc.), e por fim – de modo indireto – pelo menos a possibilidade clara de existir cidadania capaz de reivindicar direitos básicos, entre eles, não só vida “mais longa”, mas sobretudo “melhor vivida” (Human Development Report 1990).

Entretanto, não se garante por aí a qualidade política como tal. Por exemplo, um senador pode ter sido formalmente bem eleito (respeito às regras de jogo na campanha, proposta bem fundada de projeto partidário, obtenção de ampla maioria dos votos etc.), mas desempenhar-se todo ao contrário. Numa assembleia geral de associação podem estar presentes 50% mais um dos membros, como manda a forma democrática, mas acontecer que a intensidade participativa seja diminuta e mesmo se desfaça.

Este possível vazio aparece facilmente em “planejamentos participativos”, quando se substitui a discussão crítica de sujeito a sujeito pela opinião no fundo apenas observacional. O que faz um planejamento participativo não é “ter ouvido muita gente”, mas ser produto processual da discussão crítica e prática comum. Assim colocadas as coisas, impõe-se a devida modéstia e realismo:

- a) de um lado, é essencial manter a relevância insubstituível da qualidade política em educação;
- b) de outro, é mister reconhecer ser preferível avaliação formal e quantitativa bem feita, a exacerbações ideológicas inconseqüentes;
- c) tratando-se de dominar macro-realidades, práticas políticas típicas são de modo geral menos representativas, do que médias bem fundadas;
- d) avaliações quantitativas e formais são tipicamente instrumento técnico, que nunca substituem a questão política em si, mas podem secundá-la em direções positivas.

Qualidade política competente não passa somente pela intensidade ideológica, mas igualmente pela habilidade tecnologicamente bem equipada. Corremos o risco de perder de vista a questão política da educação, mas este não é o “espírito da coisa”.

III. Sobre mínimos de qualidade

1. A discussão já estaria em rota errada, se mínimo fosse logo o máximo. Mínimo é apenas a maneira considerada adequada de começar, não de proceder.

2. Deve fazer parte de uma proposta referente a “mínimos de qualidade de oferta”, também “mínimos quantitativos”, porque uma face não vai sem a outra. De modo geral, impera a confusão ou a banalização dos conceitos. Por exemplo, dizemos que a questão quantitativa já estaria equacionada no 1º grau, pois por volta dos 90% das crianças acedem ao sistema (embora somente cerca de metade o complete), mas restaria a gravidade estridente da qualidade, insinuada como necessidade do aproveitamento de todos. Para muitos esta qualidade se bastaria na quantidade, desde que grande maioria concluísse o 1º grau, o que seria um equívoco. Tomando o conceito de qualidade formal, uma coisa é a maioria chegar à conclusão, outra é chegar esta maioria de modo formalmente competente. Na pedagogia da “promoção automática” esconde-se esta confusão, que já é também banalização: ao promover uma criança formalmente despreparada, promove-se ao mesmo uma democracia dos incompetentes (Vianna & Gatti, 1988. Costa, 1990).

3. Estamos privilegiando (quase exclusivizando) – por inoperância científica ou escamoteamento ideológico – a qualidade formal, na expectativa, porém, de instrumentar sempre mais e melhor a qualidade política. No concreto, iremos falar de *quantidades e formas mínimas*, por exemplo: tempo mínimo de permanência na escola; conhecimentos mínimos de matemática por série; domínios mínimos da linguagem etc.

Por uma questão de realismo e modéstia, reconhecemos não dispor de estratégias adequadas para estabelecer “mínimos de qualidade política”, por não haver formato científico usual. O próprio conceito de “mínimo” indica faces quantitativo-formais, que podem insinuar o horizonte da qualidade política de modo indireto, mas jamais substituir. A dimensão da intensidade não se traduz por “maior ou menor”, mas por “melhor ou pior”. Resta ressaltar quantidades e formas adequadas, para que tal qualidade política se “oportunize” ou pelo menos se “insinuc”.

4. Ainda assim, é fundamental perceber que a questão política sempre está presente, implícita ou explicitamente. Trata-se, pois, tão somente de reconhecer nossa “falta de jeito” para dimensionar a face política, jamais sua secundarização e menos ainda sua supressão. Quantidades e formas possuem seu lado *objetivo* (abaixo de certo tempo de estudo por dia não se aprende o necessário, por exemplo), mas antes de resolver problemas instrumentais é preciso *definir fins*. Por trás (ou melhor: bem na frente) desta discussão, está a insatisfação com uma sociedade de párias e em particular com um processo educacional incompetente em formar sujeitos capazes de se emancipar. O lado objetivo das quantidades e formas é que preconiza a “vantagem” em termos de tratamento científico, mas esta situação de fato não funda nada de direito em prejuízo da qualidade política.

5. Em outro sentido, a questão dos mínimos quantitativos e formais pode estar comprometida com posicionamentos políticos que desde logo “politizam” (“ideologizam”) as instrumentações. É o caso, por exemplo, de se definirem mínimos que apenas servem para os pobres: uma oferta pobre, para o pobre, “tecnicamente” justificada. Diante

dos fins e valores de uma sociedade comprometida com a equalização de oportunidades e a redistribuição de renda e poder, isto somente se realiza se a escola for de boa qualidade para todos.

6. Para sistematizar preliminarmente a questão dos mínimos, poderia ser lançada em pelo menos quatro grandes espaços: questão do aluno; questão do professor; questão da rede física e dos apoios-didáticos-sociais; questão administrativa do sistema.

6.1. No que tange o aluno, a questão mais premente é a de sua instrumentação tecnológica para um mundo moderno em transformação acelerada. Tomando-se como objetivo finalístico a formação de um cidadão capaz de conceber e construir sua emancipação político-econômica, ou de conceber e construir projeto próprio de desenvolvimento como povo, o desafio tecnológico é vital, embora metade do todo. O aluno precisa garantir e a ele é mister garantir-se um tipo suficiente de *desempenho* série a série, em particular em disciplinas modernas e modernizantes (matemática, ciências, informática, língua). Isto implica, ademais, apoios materiais sociais (merenda, por exemplo) e didáticos específicos.

Será longo caminho estabelecer tais mínimos, sempre imbricados em ilações políticas (por exemplo, não exigir demais, nem de menos, e sempre o possível) e cotável com comparações internacionais. Não se pode aceitar um ano letivo com apenas 180 dias (um mínimo que se torna o máximo) – no Japão é de 240 dias – e a permanência média de horas diárias na escola deve subir ao mínimo de 5. Nesta rota, vai cristalizar-se a preferência pela “escola integral”, reconhecendo-se que o estudo “noturno” não cabe de direito, embora tenha que se aceitar de fato (Paro, 1988). Estudos técnicos – além de comparações internacionais – poderão ajudar a “definir” mínimos curriculares sobretudo de matemática e ciências, levando-se ainda em conta o “desempenho” de que é objetivamente capaz uma criança, de acordo com seu desenvolvimento físico e psíquico. Seria deseducativo impor desempenho excessivo, tornando-se menos sujeito capaz de decidir seu desenvolvimento, do que objeto de pressões técnicas e sociais externas. Mas também é deseducativo fazer da escola lugar do “faz de conta”.

Atenção especial devem merecer os conflitos entre as concepções de direito e as imposições de fato. Um deles está no estudo noturno, saída única para adolescentes que já trabalham ou se ocupam de atividades domésticas importantes. A própria noção de direito social à educação levaria a rejeitar a escola noturna, porque significa uma “chance menor” para cidadãos destinados a ter “menor chance”. Entretanto, seria irrealista nas condições atuais imaginar apenas escola integral durante o dia. De si, não é impossível, se houvesse “decisão política” para tanto, implicando ademais superação da necessidade de trabalho do adolescente em idade escolar obrigatória.

Entretanto, tomando-se como “inevitável” de fato a escola noturna, a questão dos mínimos quantitativos e formais precisa ser tratada com cuidado particular, o que poderia levar a conclusões tais como:

- a) aumento da carga horária, apelando para os sábados e para as férias, e mesmo aumentando anos de estudo;
- b) exigência de “formação técnica especializada” para professores em período noturno;
- c) exigência de materiais didáticos específicos e de apoios sociais estratégicos (livros, merenda, transporte etc.);

- d) relações alternativas de professor/aluno, aluno/sala;
- e) modos alternativos de avaliação, que não seja apenas a prova (e a cola), acompanhados de modos alternativos de docência, que não seja apenas a aula reprodutiva.

Outro conflito encontra-se em ofertas comprimidas totalmente inaceitáveis, como a “escola primária” (que oferece nas regiões rurais só 4 séries, em regime multisseriado), ou os “turnos intermediários”, que reduzem a permanência do aluno à média nacional de 3,5 horas/dia. O argumento factual de que, sem isso, as crianças ficariam sem nada, precisa ser desfeito com políticas alternativas de educação, em nome da “qualidade política”: tais ofertas são estigmatizantes em todos os sentidos, pois, além de não garantir mínimos quantitativos e formais, cultivam a pobreza política dos mais desiguais.

6.2. No que tange o professor, duas questões tomam a frente de modo geral: de um lado, um mínimo de valorização profissional, que passa pela remuneração e pelas condições físicas e técnicas de trabalho; de outro, um mínimo de competência técnica. E isto basta para assegurar que o mínimo está muito distante entre nós.

Tomando apenas o lado da competência formal, seria possível sugerir coisas tais como:

- a) todo professor deve possuir como mínimo de formação nível superior, tendo em vista os direitos sociais das crianças e adolescentes e as exigências sempre mais complexas do mundo moderno e do atendimento integral e integrado; já não caberia a “Escola Normal”, ou a “licenciatura curta”, ou “cursos substitutivos” como os que permitem dar aula da 5ª à 8ª série para as normalistas, e assim por diante;
- b) no contexto da formação superior, é mister domínio mínimo da disciplina, o que não se coaduna com faculdades apenas noturnas, ou de fim de semana, onde somente são ministradas “aulas” por “professores” que nunca saíram da condição de alunos (não são capazes de produzir conhecimento próprio);
- c) com sinais inversos, um professor não pode dar mais que X horas-aula/semana, ou ter mais que X alunos/sala, ou passar mais de X anos sem atualizar-se;
- d) tomando o lado da clientela, seria possível acertar uma relação mínima professor/aluno, para permitir tratamento pedagógico adequado, mesmo em contexto de educação massificada;
- e) um professor precisa ter um mínimo de presença na escola, medida em horas diárias e equilibrada com tempo para preparar aulas e/ou estudar.

Todavia, esta ladainha contempla apenas a face formal da aprendizagem. Importante também são as questões de remuneração, de direitos trabalhistas e da mulher, de carreira do magistério, e não por último da organização política (associações e sindicatos).

6.3. No que tange a rede física e apoios didático-sociais, parece que a questão mais premente seja de adequação formal: escolas adequadas em termos de equipamento, limpas e bem conservadas, seguras em sentido social etc. A face material continua relevante, por certo, mas, na média, já existem salas de aula sobrando no país. As carências são localizadas, e muitas vezes resultado de processos “políticoides” de construção.

Em termos de apoios didático-sociais, pode-se chegar à relação mínima de consumo de livros, de merenda etc., referente a quantidades necessárias, mas talvez já mais premente seja preocupar-se com sua quantidade formal: mínimos de atualização no material didático, em particular naquele modernizante; ingresso paulatino na informatização e no uso educativo da informática; propriedades nutritivas da merenda e sua composição/produção local, e assim por diante.

6.4. No que tange a gestão do sistema, muitas questões podem ser levantadas, destacando-se:

- a) custo mínimo de construção e manutenção de redes, de formação-reciclagem de professores e funcionários, de oferta de apoios didático-sociais;
- b) disponibilidade orçamentária mínima para uma escola enfrentar gastos diários;
- c) relação pessoal administrativo/docente, ou pessoal docente em atividade/na administração;
- d) mínimos de oferta: novas vagas, novos professores, egressos, materiais de apoio, oportunidades de reciclagem etc.;
- e) mínimos de instrumentação administrativa moderna (informatização, descentralização, desburocratização etc.);
- f) mínimos de formação técnica dos funcionários.

7. Isto posto, retorna a questão da *qualidade política*, sinalizada fortemente na própria carência dos mínimos quantitativos e formais. A “tecnocracia” tende a ignorar e a “politicagem” a manipular a qualidade política, mas ao educador cabe ressaltar desde logo o “valor político” das instrumentações tecnológicas bem feitas e bem discutidas. Pelo menos isto deveríamos assegurar. Tecnologia competente não quer dizer que trabalhe pela paz. A realidade mostra precisamente o contrário. Mas ela é, apesar disso e por isso, indispensável, para se poder trabalhar de modo competente pela paz.

Entretanto, não é inevitável bastar-se com este consolo. Sendo marca mais profunda da educação sua virtude política, é necessário cuidar desta face de modo explícito, trazendo para a escola a democracia, nos espaços em que cabe e sobretudo onde é insubstituível. Tal cuidado começa com garantias dos mínimos quantitativos e formais, passando a motivações emancipatórias tais como: ambiente crítico de aprendizagem, que fomenta o surgimento do “novo mestre”, não do discípulo imitativo; preferência pelo “trabalho de elaboração própria” à prova, à “decoreba” e à cola; incentivo à socialização de informações estratégicas para o processo de formação da cidadania; constituição de diretórios e de associações de professores e de pais; iniciativas que impliquem mobilização política das pessoas; atividades culturais e informativas que ativem as identidades ideológicas, os posicionamentos críticos, os compromissos com causas sociais; participações proporcionais em colegiados e processos eletivos; formas democratizantes de gestão; intercâmbio com a comunidade ou com a sociedade civil em geral; incentivo a disciplinas que coloquem de maneira competente questões sócio-políticas; contraposição a modos arcaicos de conceber “moral e cívica”...

Essencial é perceber que a qualidade política não vem apenas “de fora”, no sentido de ser coisa de procedimentos para-curriculares ou pós-curriculares, ou mesmo anti-curriculares. De si, provém do próprio processo educativo, e por isso assoma, com evidência maior ou menor, nas quantidades e nas formas. Quando a própria vida da escola não está

comprometida com qualidade política, de pouco adianta impingir de fora, para fazer fachada.

Permanece a questão teórica e prática de como estabelecer – a exemplo dos mínimos quantitativos e formais – procedimentos estratégicos que motivem qualidade política. Não caberia adotar a linguagem dos mínimos, a não ser em sentido metafórico longo prazo. Com isto tocamos uma questão essencial: por não dispormos de metodologia conveniente, o problema não desaparece. A falha está no étos científico vigente, não na realidade. Assim, a par de indicar mínimos de quantidade e qualidade da educação, é mister conceber e construir estratégias de motivação da qualidade política.

IV. Estratégias de motivação da qualidade política

Sem pretender qualquer exaustividade e para não deixar apenas o vácuo, procuramos aqui ensaiar idéias capazes de motivar processos de incentivo da cidadania no meio ambiente da escola. Para sistematizar preliminarmente, propomos considerar a questão a partir da oferta, e em seguida do ponto de vista do processo de ensino/aprendizagem.

1. Um dos horizontes mais fundamentais do “valor político” da educação, sobretudo da educação básica, está na *equalização de oportunidades*, aí incluída a potencialidade emancipatória. A população chega à escola marcada por profundas desigualdades sociais, mas a escola garantiria a todos um mínimo de instrumentação que torne as chances sociais menos desiguais. Esta idéia está na base da obrigatoriedade de certos momentos da educação básica (1º grau), o que acaba também por valorizar a escola pública (Cury, 1989).

Assim colocadas as coisas, é inevitável um sentimento de sarcasmo, porquanto a realidade contradita tal expectativa de maneira abusiva. A escola da grande maioria estigmatiza as camadas populares, reservando para o pobre uma educação pobre. Pode-se mesmo dizer que em muitas escolas “imbeciliza-se” a população, tamanha é a distância entre o que a criança tem direito e aquilo que recebe. Em muitos momentos é possível perceber tal disparate: na escola caindo aos pedaços, que serve de esconderijo para bandidos, que não tem condições de higiene, que é depredada pelos transeuntes; no professor inabilitado para enfrentar a tarefa complexa de superar a desvantagem cultural da criança pobre; na merenda que muitas vezes falta e pouco alimenta; no material didático que chega atrasado, por vezes falta, e muitas vezes está desatualizado tecnicamente; na biblioteca que quase sempre inexistente; nos semestres que sempre se interrompem e reduzem ainda mais a presença diária; e assim por diante (Carragher, 1988).

Por aí se vê que qualidade política não poderia ser “inventada” de fora, ou apenas “ideologizada”. Necessita de instrumentações quantitativas e formais decisivas. A qualidade da escola está menos na característica pública, do que no controle democrático por parte da comunidade e da sociedade em geral. Não tem “valor político” a escola que permite o acesso de todos, mas imbeciliza a todos. Os pais preferem a escola particular – também aqueles que defendem a escola pública – por uma razão simples: nela as oportunidades são melhor equalizadas, porque exige-se compromisso com padrões mínimos de qualidade. Entretanto, ela equaliza as oportunidades dentro de uma condição não equalizante, ou seja, desde que a pessoa a possa pagar, o que relega educação ao nível de mercadoria. Defender a escola pública significa sobretudo defender a mesma qualidade

para todos, não o nivelamento por baixo. Ao mesmo tempo, a melhor maneira de superar a escola particular seria oferecer escola pública de boa qualidade (Frigotto, 1989).

Nesta caso, a escola pública encarna a condição mais favorável de equalização de oportunidades, porque garante também ao pobre chance menos desigual de enfrentar a vida. Por certo, a escola não tem capacidade para mudar a pobreza material dos alunos e de suas famílias, do que se conclui que esta equalização tem seus limites claros. Mas mesmo assim, significa para as camadas populares a apropriação de certas instrumentações estratégicas que possibilitam uma luta menos desigual na sociedade. E aí temos a questão cristalina: é inestimável o “valor político” de uma oferta adequada em quantidade e forma.

2. Quanto ao processo de ensino/aprendizagem, a qualidade política pode ser motivada à medida que educação recupere sua noção histórica e etimológica de alavanca emancipatória. Para tanto, é mister recolocar a diferença fundamental entre “aprender” e “aprender a aprender”, bem como a diferença entre um professor que apenas dá aulas repetitivas e imitativas e outro que, por saber produzir, motiva o aluno a produzir com as próprias mãos.

Dois são os problemas centrais: de um lado, a competência formal e política do professor, e, de outro, a evolução emancipatória no aluno. A maioria dos professores ou não tem competência satisfatória, por ter-se formado em faculdades de segunda categoria e coletoras de restos do vestibular, ou exacerba o lado político, substituindo competência por excitação ideológica. Dificilmente pode-se encontrar um professor apto a conceber e a construir um “projeto próprio pedagógico”, elaborado com as próprias mãos. Quer dizer: foram adestrados a ouvir, a copiar, a reproduzir, a imitar, na equação clássica: aula = prova = cola. E isto levam em frente na escola.

Seria mister recompor a necessidade da *pesquisa como princípio científico e educativo*. Pesquisar significa não só aplicar métodos científicos de descoberta da realidade, mas igualmente questioná-la e transformá-la. Pesquisa como princípio educativo leva a compreender que ela está na base de todo processo emancipatório, que sempre começa com a tomada de consciência crítica e com a capacidade de dizer não. Aí é um ato, que inaugura um processo político questionador, que jamais se conclui. Descobre que, para haver emancipação, a peça-chave é o próprio desigual, consciente e organizado politicamente. Descobre ainda que, para alcançar os fins e os valores emancipatórios, é mister dispor de instrumentações quantitativas e formais estratégicas. Por isso a escola é muito importante, porquanto pode realizar a dupla face da pesquisa: apetrechar tecnicamente em termos de fundar competência tecnológica, e fazer pensar e se pensar (Schaefer, 1982).

Assim, qualidade política emana de dentro do próprio projeto de formação escolar, fazendo parte, não apenas nas entrelinhas, mas nas linhas do currículo. Aí percebe-se a diferença fatal entre um currículo para adestrar, e outro para motivar a emancipação. O aluno afeito a pesquisar é capaz de construir caminho próprio, no qual se define como sujeito, unindo no mesmo processo qualidade formal e política.

Podemos fazer três caricaturas mais típicas: o aluno que se dedica apenas a aprender: decora tudo, faz boas provas, domina as matérias e passa em qualquer vestibular – é o “idiota especializado”, no sentido de que o horizonte político não lhe interessa, ou não o toca; o aluno que apenas se interessa pela face política: passa o dia discutindo ideologias, programando debates políticos, angariando adeptos, mas não estuda – é o ideólogo inconseqüente, porque abandona o papel da infra-estrutura nas mudanças sociais; e o aluno que não se interessa por nada, porque não consegue encontrar motivação útil na escola.

Ao contrário disso tudo, a escola deveria procurar motivar o aluno que aprende a aprender, unindo competência formal e política, sem reduzir ou substituir uma pela outra. Neste sentido, é inevitável reconhecer o atraso histórico de nossa escola, que a torna representativa de tempos já superados. O problema mais crucial está no lado do professor, inabilitado formal e politicamente para exercer sua função, não por culpa, mas por ser vítima de um processo adestrador defasado e apenas reprodutivo. Não há situação mais arcaica que a aula reprodutiva, na qual desaparece a motivação emancipatória no aluno, até porque o professor não a saberia compreender e construir. Literalmente, o aluno é *objeto*, para não dizer vítima. Espera-se dele um desempenho imitativo, reduzido a aprender, a decorar, a fazer provas, e a colar. A tecnologia não chegou, de modo geral, à escola, nem sequer em seu uso. No fundo, damos as mesmas aulas que dávamos no século passado.

Entretanto, a questão decisiva não está em artefatos didáticos modernos, que podem servir de potente motivação, mas na concepção intrínseca do processo de ensino/aprendizagem, que não pode reduzir-se a aprender, mas deve levar a aprender a aprender. Se buscamos formar gente capaz de se emancipar, é mister despertar o *sujeito competente*, não preservar o objeto manipulado e adestrado. Uma coisa é o professor que copia e leva a copiar; outra é o professor capaz de produzir conhecimento próprio, de atualizar-se constantemente, de corresponder aos desafios da modernidade, de questionar a realidade com autonomia e criatividade, motivando esta mesma atitude no aluno, para que deixe de ser aluno. Af está o desafio maior: como garantir competência formal e política no professor.

3. Por fim, temos ainda a oportunidade de conceber e construir espaços para-curriculares, como apontado acima: incentivo à organização política de alunos e professores, e de pais; organização de programas culturais, informativos, artísticos etc., capazes de fomentar o debate crítico e o posicionamento político comprometido; participação de processos eletivos proporcionais, de colegiados e de outros movimentos associativos; formas de intercâmbio comunitário, e assim por diante.

Muitas escolas, sobretudo as particulares compromissadas com desempenho elitista para permitir entrada em universidades de ponta, impingem sobre o aluno um desempenho de tal forma envolvente, que já não resta tempo para “atividades políticas”, no bom sentido. Caminha-se rapidamente para a figura do “idiota especializado”, cuja péssima política é despoliticar-se. No fundo, tais escolas se afastam de compromissos educativos, porque tornaram-se apenas centros de absorção tecnológica. Podem manifestar qualidade formal evidente, mas prejudicam a formação da cidadania.

Nestes casos, torna-se ainda mais decisivo insistir na superação do modelo reprodutivo da cópia, passando a valorizar a pesquisa como princípio científico e educativo.

Para concluir

Corresponde aos fatos reconhecer:

- a) na escola, sobretudo na escola pública, pouco se *aprende* em quantidade e forma;
- b) quase nada existe em termos de *aprender a aprender*;

- c) a escola não é *modernizante*; olha para trás, não para frente;
- d) a escola não está em dia com os avanços e exigências da *tecnologia*; por isso, é vista como gasto, não como investimento;
- e) a escola não *equaliza oportunidades*; antes, tende a estigmatizar os desiguais na rede pública.

Aquilo que se chama “qualidade da educação” apresenta três horizontes mais significativos de exigência:

- a) *quantidades* adequadas;
- b) *qualidade formal*, com vistas à competência tecnológica;
- c) *qualidade política*, com vistas à capacidade histórica de conceber e efetivar projeto próprio de desenvolvimento.

Conclusão: o país não tem as condições mínimas para o desenvolvimento a que aspira, em termos de cidadania e tecnologia. É pobre materialmente; é miserável politicamente. Educação nunca fez tanta falta, inclusive em termos econômicos (tecnológicos).

BIBLIOGRAFIA

- BUFFA, E. *et alii.* (1987). *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* Cortez, S. Paulo.
- CARRAHER, T. *et alii.* (1988). *Na vida Dez, na escola Zero.* Cortez, S. Paulo.
- COSTA, M. (1990). *O rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países.* Loyola, S. Paulo.
- CURY, C.R.J. *et alii.* (1990). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino.* Cortez, S. Paulo.
- DEMO, P. (1985). *Ciências sociais e qualidade.* ALMED, S. Paulo.
- _____. (1987). *Avaliação qualitativa.* Cortez, S. Paulo.
- _____. (1990). *Pobreza política.* Cortez, S. Paulo.
- FRIGOTTO, G. (1989). *A produtividade da escola improdutiva.* Cortez, S. Paulo.
- GANDIN, D. (1988). *Escola e transformação social.* Vozes, Petrópolis.
- HABERMAS, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo.* Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.
- HAGUETTE, T.M.F. (1987). *Metodologias qualitativas na sociologia.* Vozes, Petrópolis.
- HUMAN DEVELOPMENT REPORT. 1990. UNDP (UNO). N.Y. Oxford University Press, 1990.
- LUEDKE, M. & ANDRE, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* Edit. Pedagógica e Universitária, S. Paulo.
- MELLO, G.N. (1986). *Magistério de 1ª Grau – Da competência técnica ao compromisso político.* Cortez, S. Paulo.
- PARO, V.H. *et alii.* *Escola de tempo integral – desafio para o ensino público.* Cortez, S. Paulo.
- SANTIAGO, M.E. (1990). *Escola pública de primeiro grau – Da compreensão à intervenção.* Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- SAUL, A.M. (1988). *Avaliação emancipatória – Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.* Cortez, S. Paulo.

- SCHAEFER, K.-H. & SCHALLER, K. (1982). *Clência educadora crítica e didática comunicativa*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.
- TRIVIÑOS, A.N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais – A pesquisa qualitativa em educação*. Atlas, S. Paulo.
- VIANNA, H.M. & GATTI, B.A. (1988). Avaliação do rendimento de alunos de 1ª grau da rede pública: uma aplicação experimental em 10 cidades. In: *Educação e Seleção*. Fund. Carlos Chagas, S. Paulo, Jan.-Jun., 5.51.