

Educaçã
Por uma educação
respeito às
difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • janeiro/2008 • página 1

O PERVERSO IMPASSE LATINO-AMERICANO: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO X POBREZA

Dagmar M. L. Zibas

Matéria publicada em:

*Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina -
Siteal, 2007, UNESCO/IIPE e OEI*

Buenos Aires, dezembro de 2007



difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • janeiro/2008 • página 2

Autora

Dagmar M. L. Zibas
Pesquisadora Sênior
Fundação Carlos Chagas

O ano de 2001 parece marcar um “turn-point” no padrão otimista que dominou as análises das reformas educacionais latino-americanas dos anos 1990. O documento que anuncia a reviravolta – sugestivamente intitulado “Quedándonos atrás”¹ – foi publicado naquele ano pelo PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) e, em sua página 26, traz uma importante nota de Juan Carlos Tedesco, na qual o renomado especialista enfatiza o fato de que, ao contrário do que as agências internacionais divulgavam, a Educação, mesmo sendo um fundamento imprescindível para o desenvolvimento das sociedades e dos indivíduos, necessita, de toda forma, de um nível básico de equidade econômica e social para ter êxito. Tedesco enfatiza, ainda, que a característica descentralizadora das reformas acabou, em diversos casos, por aprofundar a segmentação dos sistemas escolares, em vista da não adoção de medidas compensatórias adequadas.

Essas importantes constatações ficaram obliteradas durante o período no qual prevaleceu o “pensamento único” na Educação. De fato, na década passada, a orientação dominante dos estudos na área recuperou, com nova roupagem, a teoria do Capital Humano, prevendo o sucesso inevitável das reformas educacionais em vista da anunciada emergência de um “capitalismo de rosto humano”, no qual a concorrência entre os mercados não se daria mais pela exploração dos recursos naturais e da mão de obra barata dos países periféricos, mas apenas pelo nível educacional das populações.

No início do novo século, diante da persistência dos lamentáveis níveis dos indicadores educacionais, bem como da evidência de que os anos 1990 constituíram mais uma “década perdida” para o desenvolvimento da América Latina, as análises otimistas começaram a se esvaziar. Nesse cenário, o generoso argumento, segundo o qual um nível mínimo de distribuição de renda é necessário para que o processo educacional tenha bons resultados, acabou se tornando um sofisma, pois está sendo usado para justificar o fracasso das reformas e,

¹ PREAL - *Quedándonos Atrás. Un Informe del Progreso Educativo en América Latina, 2001.*



difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • janeiro/2008 • página 3

ainda, para sugerir a inutilidade de qualquer esforço de melhoria da Educação antes da solução dos problemas econômicos.

Parece-me, no entanto, que, para os educadores, a questão deve ser colocada sob outra perspectiva. Tal perspectiva não é isenta de polêmica, mas pode ser um caminho para a superação do impasse estabelecido. A primeira e corajosa tarefa é reconhecer a existência de um conjunto de conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos que constitui “patrimônio da humanidade” (e, portanto, deve estar disponível a todas as camadas sociais) e que um “recorte” desse patrimônio deve integrar o currículo escolar mínimo (sempre reservando-se espaço para a expressão das culturas regionais e locais). Tal tese é espinhosa por diversos motivos. Em primeiro lugar, porque confronta princípios caros a muitos humanistas, segundo os quais: (a) todo conhecimento socialmente construído tem a mesma validade; (b) a validade universal de qualquer conjunto de conceitos é uma elaboração histórica; (c) trata-se, pois, em todos os casos, de pretensa universalidade que sempre beneficia algum grupo social em detrimento de outros.

Entretanto, uma contra-argumentação, que me parece convincente, afirma o seguinte: embora sob o ponto de vista histórico e antropológico seja absolutamente incorreto supor que haja qualquer cultura, de qualquer abrangência (nacional/regional/local), que seja superior às demais, a adesão a esse princípio não impede que se aceite a existência de um corpo de conhecimentos mais universalista, que pode e deve beneficiar o conjunto da humanidade porque foi construído ao longo de uma história universal de muita luta e sofrimento.

Uma vez adotada essa última premissa, é preciso avançar (como, por exemplo, faz Mariano Enguita²) no reconhecimento de que, historicamente, as camadas médias e altas têm tido maior facilidade tanto na participação da construção desse conhecimento mais universalista (incorporado ao currículo escolar) quanto na obtenção dos benefícios de seus produtos. Nesse contexto, as relações entre escola e o meio social não são neutras, mas, sim, desvantajosas para os alunos das camadas populares. O grande desafio é tornar acessível e significativa, para os mais pobres, essa cultura mais universalista.

No entanto, a tese que considera a existência de um corpo relativamente estável de

² Zibas, D.M.L. A reforma educacional espanhola: entrevista com Mariano Enguita e Gimeno Sacristán. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa, n.108, 1999.



difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • janeiro/2008 • página 4

conhecimentos, de validade universal, sofre outras restrições. Na década passada, a Pedagogia das Competências representou a ponta-de-lança dessas críticas. É preciso reconhecer que, ao condenar o “enciclopédismo escolar” e a fragmentação de um conhecimento distante dos interesses e das necessidades dos alunos, a Pedagogia das Competências pôs a nu a perversidade de todo um sistema que prende aos bancos escolares, por muitos anos, legiões de crianças e jovens, sem lhes permitir que, durante todo esse tempo, construam uma base sólida para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades e para uma inserção cidadã na sociedade.

Por outro lado, ao colocar toda ênfase no enciclopédismo inútil do conteúdo escolar e na rápida superação de qualquer corpo de conhecimento científico e tecnológico, a Pedagogia das Competências acaba por “jogar fora a criança junto com a água do banho”, minimizando a importância da transmissão dos fundamentos de cada área do saber, ou seja, de conhecimentos que permitirão a compreensão dos atuais desdobramentos das ciências e das humanidades. Só o domínio desses fundamentos dá sentido ao *slogan* “aprender a aprender”. De fato, se podemos classificar como absolutamente ineficazes processos de ensino que, por exemplo, obrigavam os alunos brasileiros a decorar o nome de todos os afluentes do Rio Amazonas, ou a recitar os nomes de todos os ossos do esqueleto, devemos reconhecer a importância de conteúdos escolares que permitam, por exemplo, aos estudantes, conhecer a história da ocupação da Amazônia e debater suas conseqüências sociais e ambientais na atualidade. Da mesma forma, não se pode minimizar a relevância de conteúdos curriculares que facilitem, por exemplo, a compreensão do papel histórico das ciências e de suas tecnologias na prevenção e cura de doenças e na elevação da expectativa de vida de grandes massas populacionais. Além disso, conhecimentos, que sensibilizem os alunos para as sutilezas filosóficas, éticas e estéticas das grandes obras literárias e artísticas, não podem ser classificados como “enciclopédicos” ou “inúteis”. Ao contrário, a minimização desses conteúdos apenas reforçará a desvantagens dos “deserdados”, uma vez que os “herdeiros”, na expressão de Bourdieu, têm acesso natural a todo esse patrimônio, não somente pela origem familiar, mas, também, pela freqüência às escolas de elite, as quais, em geral, sabem perfeitamente relativizar as críticas da Pedagogia das Competências ao currículo tradicional.

Por outro lado, tornar significativo, para a maioria dos alunos, um corpo de conhecimento mais universalizado é um trabalho complexo, que exige processos e recursos também muito variados, nada simples e bastante onerosos. Afinal, trata-se de atribuir à esco-



difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • janeiro/2008 • página 5

la o papel de suprir uma grande distância cultural - distância essa não vertical, mas, nem por isso menor. Entretanto, as soluções são conhecidas e se traduzem em antigas reivindicações dos educadores: adequada formação inicial e continuada dos docentes e gestores, valorização do magistério e correspondente responsabilização pelo trabalho realizado, dedicação de tempo integral dos professores a uma só instituição, maior permanência diária dos alunos na escola, recursos/processos didáticos ricos e variados (bibliotecas e laboratórios bem equipados, computadores e internet disponíveis a alunos e professores, dispositivos esportivos diversificados, recursos multimídia, estudos do meio, excursões e freqüência a teatros, cinemas, concertos musicais, museus, envolvimento das famílias nesses eventos etc., etc.). Nesse ambiente, aulas expositivas instigantes, desenvolvimento de projetos interdisciplinares ou afetos a uma só disciplina, pesquisas em laboratórios, em bibliotecas, na internet, ou no meio social circundante, acompanhamento individualizado das dificuldades e progressos de cada estudante são procedimentos didáticos que se complementam para atingir o complexo objetivo de ensinar crianças e jovens a absorver/questionar/problematicar os conteúdos escolares, relacionando-os à sua realidade de vida, o que facilitará a construção de sua autonomia.

Tal dispendioso projeto é uma utopia ou a América Latina poderia dispor de recursos para realizá-lo? Essa questão nos remete a uma outra seara, a econômica, que, em geral, está além da competência dos educadores. No entanto, mesmo sem sermos especialistas, podemos examinar a questão sob o ponto de vista político e questionar a legitimidade de decisões governamentais e/ou de imposições internacionais que fazem com que países, como o Brasil, por exemplo, destinem, há muitos anos, a maior parte do orçamento nacional para o pagamento de juros da dívida externa. ✕