

O complexo desafio da qualidade em educação escolar no Brasil

Eliana Aparecida Cogo*
Vicente Fideles de Ávila**

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UCDB. Professora e coordenadora do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Cassilândia-MS.
e-mail: eacogo@citinet.com.br

** Doutor em Políticas e Programação do Desenvolvimento (ênfoque em Educação e Emprego) pela Université de Paris I/Panthéon-Sorbonne. Professor dos Programas de Mestrado em Educação e em Desenvolvimento Local da UCDB.
e-mail: fideles@ucdb.br

Resumo

A escola é uma instituição contextualizada. Sua realidade, seus valores e sua configuração variam segundo as condições histórico-sociais que a envolvem, que determinam seu perfil e suas manifestações. Sua qualidade educativa e sua finalidade são analisadas sob a perspectiva de entendê-la como instituição que sofre as mais diversas intervenções, a fim de que se delineiem possíveis caminhos para a consecução de seu objetivo maior, que é a melhoria de qualidade do ensino.

Palavras-chave

Qualidade; quantidade; educação; formação.

Abstract

School is a contextual institution. Its reality, its values and its configuration vary according to surrounding historical-social conditions that determine its profile and its manifestations. The educational quality and objectives of the school are analyzed according to the perspective of understanding it as an institution which undergoes the most diverse of interventions in order to trace possible ways of fulfilling its main objective which is to improve teaching quality.

Key words

Quality; quantity; education; qualification.

Observações iniciais

Este trabalho foi realizado em dois momentos. No primeiro, o texto preliminar fez parte da fundamentação teórica de uma pesquisa concluída pela co-autora¹, sob a orientação do professor – também co-autor – nomeados acima. Posteriormente, todo esse texto foi revisto, enxugado e reestruturado, em termos de consistência e coerência lógica, tanto interna quanto externamente, daí resultando a íntegra desta versão, de fato elaborada a quatro mãos.

Buscou-se analisar, no trabalho, a complexidade envolvida na concepção de qualidade, no âmbito da educação escolar, em relação à qualidade na área empresarial, tocando-se um pouco no “chão político”² em que, de fato, as ações das escolas se emergem e operacionalizam, bem como no enorme e estéril hiato que se interpõe entre a retórica e a práxis da qualidade na área da educação escolar.

Isso posto, é hora de se passar às análises e ponderações que se seguem.

A configuração de qualidade não é a mesma na área empresarial e em educação escolar

O conceito de qualidade parte da “(...) característica de uma coisa ou modo de ser”³ da mesma. Apesar de pequenas divergências, é esta a base mais comum, a partir da qual são determinadas as diferenças de condições para a apresentação de coisas, produtos e serviços, no âmbito empresarial, já que suas características e modos de ser são os fatores que determinam a presença ou não de qualidade.

A discussão sobre qualidade também diz respeito às necessárias reivindicações

quanto aos critérios de excelência daqueles processos e coisas que exercem função mediadora nas relações históricas dos seres humanos. Esta correspondência funcional entre o que se exige e o que se oferece torna-se elemento-chave de qualquer proposta econômico-política, sobretudo neste momento em que a qualidade se apresenta mais exposta a falibilidades técnicas nessas mediações do convívio coletivo. Em outros termos, as linguagens sobre qualidade não estão livres e disponíveis para se dizer com elas tudo o que se deseja, visto que as mesmas se encontram cifradas em campos de significação bem determinados, resultantes de avassaladora ressemantização⁴, no âmbito dessa natureza de discurso.

Por isso, conceituar qualidade em educação é hoje, como nunca antes, uma das mais importantes e difíceis tarefas, já que o termo qualidade não tem o mesmo significado, nem é acompanhado e controlado por meio de um mesmo processo, justo por absorver fortes influências das tendências ideológicas e culturais dos que recebem, avaliam, analisam ou discutem os serviços educacionais. Conforme o enfoque ideológico que se atribua à educação, o conjunto de elementos determinantes de sua qualidade poderá assumir configuração própria, a do contexto desse enfoque, independentemente de qualquer critério de cientificidade, como dizem Gentile e Silva (1994)⁵:

O campo educativo e, mais amplamente, a formação humana têm se constituído, desde o projeto da burguesia nascente, um campo problemático para definir sua natureza e função social. Os dilemas -que assumem conteúdos históricos específicos- decorrem, de um lado, do fato que a forma parcial (de classe), mediante a qual a burguesia analisa a realidade, limita, em certa medida, a concretização de seus próprios interesses;

de outro, porém, decorrem do fato da existência de interesses concretos antagônicos dos grupos sociais que constituem a classe social trabalhadora e que tornam o campo educativo, na escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta contra-hegemônica.

No contexto brasileiro, a retórica da qualidade se avolumou nos idos da década de 80 e início da de 90, e a "(...) sua exigência, ou mesmo da qualidade total, que se constitui hoje coqueluche mundial, deu origem a uma infinidade de programas inspirados nos modelos japoneses e americanos, que apresentam como base ou metas, para todas as áreas, a plena satisfação dos clientes e/ou consumidores⁶. Tal ótica ideológica das sociedades capitalistas, embora configurada tipicamente para a área empresarial, não encontrou dificuldade para se incorporar nas discussões das políticas educacionais voltadas à satisfação plena do educando, evidentemente dicotomizando-o em cidadão/cliente.

Assmann (1998) deixa entrever que essa ótica, embora pareça esquivar-se das concepção e política educacionais tecnicistas, de fato delas não se desenha ao visar o aluno na condição de mero cliente e a educação na de simples serviço-mercadoria capaz de levá-lo (o aluno) a se inteirar dos conhecimentos já acumulados, de instrumentalizá-lo para participar e intervir na realidade e, em decorrência, tornar-se cidadão ativamente adaptável:

(...) a cruzada pela Qualidade/Qualidade Total na Educação é um sintoma indicativo de que a burguesia nacional (e a internacional) já não quer deixar as diretrizes da educação nas mãos de meros educadores. Outro indicio claro disso está sendo a trajetória e modificações, acréscimos e redefinições que aparecem na nova LDB. (...) progrediu, com rapidez incrível, o envolvimento de instâncias oficiais (MEC, outros ministérios) e/ou

institucionalmente significativas (Crub, um número crescente de universidades) na campanha pela qualidade. (...) destaque especial merece a forte, embora sinuosa, presença da ideologia da Qualidade no mais importante projeto educacional do MEC para os próximos dez anos. O objetivo deste plano decenal é levar o Brasil a efetivar seus compromissos, assumidos em solenes eventos internacionais (como o de Joimtien) a fim de universalizar, o mais rápido possível, uma educação fundamental que não seja apenas uma erradicação definitiva do analfabetismo, mas corresponda a diretrizes bastante peculiares, ou seja, a preparação da força de trabalho para aquela flexibilidade adaptativa que o mercado de trabalho exige. (...) a implementação do plano, que já está em andamento, deixa entrever que as lideranças empresariais preferem não continuar assumindo um papel demasiado ostensivo na propugnação da Qualidade; seu projeto passou a ser incorporado nas atividades normais do MEC e nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação⁷.

A citação sinaliza no sentido de que, no Brasil, a cruzada em favor da educação pela/para a qualidade (entendida como Qualidade Total) se configura consoante à nova sensibilidade do empresariado modernizador, tentando preparar a força trabalhadora para as atuais e multifacetadas circunstâncias da economia de mercado. Ademais, segundo frisa o autor, instâncias educacionais do governo federal estão encampando a ótica ideológica empresarial da qualidade, inclusive através de projetos e leis que propiciem tal empreitada.

Mas nem todos os teóricos da educação comungam da mesma visão de Assmann (1998, Demo 2000)⁸, por exemplo, ao se referir à qualidade total especificamente para o campo da educação, portanto, não se apropriando dos princípios e perspectivas de produtos que a regem na área econômico-

empresarial, é de opinião que:

Ao contrário do que se crê comumente, qualidade total não se reduz a táticas de planejamento, organização, previsão, controle do desperdício, relações públicas. Antes, supõe competência humana como tal, formal e politicamente. (...) qualidade total é, de si, processo de construção e participação coletiva. (...) qualidade, por sua vez, aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para o *ser* do que para o *ter*. (...) aplica-se mais propriamente à ação humana, (...) no desafio de construir e participar.

Portanto, e diferentemente do que se apregoa para a área econômico-empresarial, Demo não circunscreve o discurso da qualidade-total-educativa ao mero controle de mercado, mas a considera, sim, como estratégia de conhecimento, participação e construção histórica dos seus sujeitos (no caso, educandos e educadores), cuja essência processual consiste no "aprender a aprender", unindo "saber" e "mudar" como perspectivas de resultados, em substituição à mera aprendizagem reprodutiva. E o salto para a compreensão das dificuldades, que a conceituação de qualidade em educação encerra, só poderá ser empreendido à medida que se envolva a questão da cidadania, aliando-se educação e trabalho e encarando-se, conjuntamente, a efetiva capacitação para empregos reais e a formação das consciências dos sujeitos socialmente responsáveis, pois (...) não há práxis política socialmente significativa sem passar (também e acentuadamente) pelas mediações econômicas", de acordo com o próprio Assmann (1998, p. 208).

Pelo até aqui exposto, qualidade, quando se relaciona com bens de consumo, refere-se ao pleno atendimento das necessidades do mercado que adquire e consome tais bens. Quando qualidade concerne a

serviços prestados à satisfação dos usuários, acrescentam-se fatores relativos: às pessoas que os executam, implicando a satisfação de todos os sujeitos envolvidos como consumidores e prestadores; aos limites de tempo para a execução dos serviços; assim como às formas de sua realização.

Mas, quando se trata de qualidade em educação-escolar, torna-se questão polêmica, conforme os seguintes trechos da pesquisa de Davi (1997), orientada pelo co-autor deste ensaio, portanto, também expressando diretamente sua maneira de pensar sobre a matéria. Trata-se, pois, de questão polêmica:

(...) visto que:

- a) a área empresarial trabalha normalmente com produtos concretos, passíveis de dimensionamento mensurável e em condições que podem ser criadas, recriadas, alteradas, substituídas, etc., dependendo do potencial instalado e projetado de cada empresa, mesmo que especializada só em prestação de serviços;
- b) no horizonte escolar, os produtos oferecidos, em forma de prestação de serviços, são conhecimentos e posturas educativas que, além de abstratos [porque nos ambiente e idade escolares normais os alunos e até os professores têm ainda muita dificuldade de relacionar inclusive as teorias operacionais com sua real e principalmente futura práxis], requerem interesse e esforço continuados da própria clientela, que por sua vez depende de muitos fatores (sociais, econômicos, culturais, físicos, biológicos, etc.) situados fora de seu raio de controle: a escola normalmente não apenas não produz o conhecimento que ensina como também só cumpre bem a sua função de ensinar quando é capaz de fazer com que o aluno aprenda a partir das suas próprias condições, na maioria das vezes não podendo ou não devendo interferir; e isto, de maneira que o aluno se desabroche em cidadão, sem se tornar refém tanto da forma

quanto dos conteúdos que lhes são ensinados (item 2.7).

Por outra, e em maior amplitude, a pesquisa acima referida – cujas citações este ensaio encampa concordemente⁹ – conclui deixando bem claro, à letra **b** do Cap. 4, que:

Embora no domínio do debate teórico e generalizado (...) se possa falar de compatibilidade no que se refere a **novas filosofias e estratégias de implementação** para as duas realidades [a empresarial e educacional-escolar], ao se analisarem a natureza, as especificidades sócio-históricas e contextuais de cada uma, conclui-se pela completa inviabilidade de *transplantação* dessas características de uma para outra área. Cada área se configura com natureza, finalidades, organização, funcionamento, contextualização histórica e sócio-filosófica visceralmente diferenciadas da outra. Em vista disso, ambas carecem de **novas filosofias e estratégias de implementação da qualidade** de seus serviços, produtos e relacionamentos internos e externos. Só que as **filosofia e estratégias** de uma área não são compatíveis com as da outra. (...) enfatizamos que a questão de **novas filosofias e estratégias** na área da educação-escolar é tão mais complexa e diferenciada, em relação ao domínio empresarial, que inclusive seus teóricos, isto é, aqueles que detêm competência, experiência, fundamentação e visão de conjunto, são concordes sobre a falta de um mínimo de qualidade, no âmbito da educação escolar brasileira, mas não foram capazes, ainda, de precisarem a natureza e os ingredientes que compõem a qualidade necessária para melhorar sequer o ensino conteudista no Brasil.

Tendo em vista os contrapontos abordados acima, esta seção só poderia se encerrar reiterando que, de fato, a configuração de qualidade em educação escolar diz respeito ao objeto e peculiaridades essencial e fenomenologicamente diferenciados dos da qualidade

na área empresarial em sentido estrito. A expressão “sentido estrito” exclui propositalmente o segmento da área empresarial que presta serviços educacionais de modo geral e de educação escolar propriamente dita, mas paralelamente às redes escolares de nossos sistemas oficiais de ensino (federal, estaduais e municipais), como nos casos das escolas de línguas estrangeiras e de cursos de iniciação ou formação profissional, cultural, etc., ministrados por instituições ou entidades dos mais variados tipos.

Qualidade da educação e realidade escolar

O que se quer dizer é que a análise conceitual da qualidade da educação deve partir da própria atividade escolar engajada no contexto histórico e prospectivo de sua realidade, antes de mais nada, tentando conhecer a finalidade e a função socialmente esperadas e cobradas da escola, visto que, segundo Coomont (in Ferreira, 1999, p. 39)¹⁰:

Toda atividade humana dirige-se a um fim, e que, de acordo com suas possibilidades e limites, procura conseguir o bem ou a virtude que lhes são próprios no maior e no grau possível. E sabemos que na valorização do resultado mais ou menos satisfatório dessa atividade, ou seja, para estimar a qualidade conseguida, é preciso considerar a peculiar dinâmica de conjunção de variáveis que intervieram no processo. Sabemos também que toda atividade humana e seu resultado são históricos e historicamente condicionados.

Partindo destes pressupostos, a boa qualidade da escola depende de vários fatores da realidade escolar, como número de alunos escolarizados e tipo de formação oferecida/realizada, o que não é fácil de precisar por também estar na dependência, para sua concretização, de: razões e finalidades educa-

cionais precisas, conscientes e convincentes; conteúdos e técnicas social e cientificamente adequados; condições materiais condizentes; e, sobretudo, quantidade com capacidade e competência de profissionais docentes. Assim, "(...) a qualidade começa pela adequação da quantidade" (Demo, 2000, p. 79).

Incapacidade estrutural do Estado e qualidade em educação

Ao se falar em qualidade da educação depara-se sempre com a questão da incapacidade estrutural do Estado brasileiro, assim delineada por Gentile (1998)¹¹:

Na ótica neoliberal, essa crise expressa a incapacidade estrutural do Estado para administrar as políticas sociais. Esse fato, sendo um atributo geral do assistencialismo estatal, expressa-se com uma peculiaridade própria no campo educacional: a crise de produtividade da escola não sintetiza outra coisa senão a crise do centralismo e da burocratização próprios de todo estado interventor.

Nessa perspectiva, os governos têm sido incapazes de assegurar tanto o aumento do acesso da grande massa à escola (mesmo que nas últimas décadas se haja registrado aumento quantitativo de oferta) quanto a qualidade das práticas pedagógicas que caracterizam as "escolas eficazes"¹², como também têm sido estruturalmente inaptos a combinarem essas duas dinâmicas. Mesmo assim, os "experts"¹³ defensores da qualidade total em moldes empresariais entendem que a solução para a questão da qualidade escolar depende de:

(...) profunda reforma administrativa reconhecendo que tão somente o mercado pode desempenhar um papel eficaz na destinação de recursos e na produção da informação necessária para a implementação de mecanismos competitivos meritocráticos que

orientam os processos de seleção e hierarquização das instituições escolares e dos indivíduos que atuam nelas (Gentile, 1998, p. 19).

Desta forma, com os mesmos recursos financeiros e os mesmos quantitativos de alunos, professores, escolas e salas de aula, empreender-se-ia verdadeira revolução educacional, bastando: gastar melhor, usar mais racionalmente os espaços escolares, capacitar melhor os docentes e conseguir, junto aos alunos, mais responsabilidade e comprometimento com seus estudos, sem se falar, é claro, no voluntariado escolar¹⁴.

Desloca-se, assim, a educação da esfera da política social para a de mercado, negando sua condição de direito social e "(...) transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores" (Gentile, 1998, p. 19). Reduzida à condição de mercadoria, a educação deixa de ser protegida pelo resguardo dos direitos sociais e passa a ser assegurada pelos direitos inerentes à propriedade privada. Sob este prisma, "(...) se reconceitua a noção de cidadania, mediante uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário que elege, opta, compete ter acesso a (comprar) um conjunto de propriedades-mercadorias de diferentes tipos, sendo a educação uma delas" (idem, p. 20)¹⁵. Passa-se, assim, à valorização do cidadão apenas como cliente, como já se referiu logo nos primeiros parágrafos deste ensaio.

Preocupação com a qualidade escolar mínima desejável

Pelas colocações acima fica clara a inexistência de condições de desempenho do sistema, mesmo que em termos de controle minimamente satisfatório de qualidade. A

superação desta situação, no sentido de tornar viável o desafio de impor aos processos educativos a qualidade desejável, vem sendo a constante preocupação de muitos teóricos brasileiros, dentre os quais Demo (2000, p. 67-79). Na visão deste autor, a análise de alguns aspectos relativos ao processo educativo escolar é que orientará esta mudança. Só ensino, instrução, aprendizagem e treinamento não são aspectos essenciais a serem analisados se não acontecer o próprio processo educativo, significando ideal definido como princípio educativo e correspondentes dinâmicas operacionais para o desenvolvimento humano, com os objetivos fundamentais de qualificar pessoas e equalizar oportunidades. A auto-crítica, no sentido de se verificar se há esse processo educativo, de direito e de fato, é de importância capital.

Outro aspecto relevante, para o citado autor, diz respeito inclusive à precariedade das próprias condições de natureza quantitativa, como as que dizem respeito ao desempenho, acesso e controle quantitativo imediato no âmbito de todo o sistema. Para a superação desses tipos de precariedade, propõe que se desenvolvam "(...) formas mais modernas de gestão, de avaliação e de acompanhamento. Ao mesmo tempo, a complexidade do sistema recomenda a descentralização, o que tem levado, entre outras conclusões, a estimular a autonomia das escolas" (idem, p. 76)¹⁶.

No que concerne à qualidade inerente ao ensino, observam-se duas tendências comuns, que advêm da própria discussão sobre a temática: de um lado, professores especulando sobre qualidade, a ponto de confundir-la ora com linha ideológica, ora com treinamentos domesticadores e, por vezes, até com capacitações mecânicas, tão largamente ensejadas nos meios educativos, abdicando-se da capacidade de refletirem e de discernirem por eles

mesmos, assim como de se exercitarem em processo de construção de suas próprias conclusões; de outro, gestores reduzem a qualidade a apenas manifestações da quantidade, exaltando as altas taxas de matrícula, mas freqüentemente esquecendo-se dos também altos índices de evasão e repetência, da inoperância de servidores (sem que se atentem para o seu aprimoramento) e do desperdício ou inadequado uso de espaços físicos e recursos materiais, sem questionarem para-quê, para-quem, como e quando podem ser melhor aproveitados e mais eficientemente utilizados.

Em relação à segunda tendência mencionada acima, é perturbadora a percepção de sequer haver preocupações quanto aos mínimos de quantidades, antes mesmo de ser colocada a questão da qualidade. No Brasil, por exemplo e de acordo com o mesmo autor, o percentual de impostos e tributos exigidos para aplicação em educação escolar é de, pelo menos, 18% para a União e 25% para os estados e municípios. Entretanto, esta exigência "(...) já esconde, em si, o confronto diante da tendência histórica de não gastar o necessário, o que, desde logo, faz desse mínimo o máximo (...)" (ibid., p. 76), transformando-se num dos principais motivos das tão propaladas faltas nas escolas: falta de merenda, falta de equipamentos, falta de transporte e falta de remuneração digna do professor, que não pode ser vista isoladamente, além de outros aspectos atinentes à formação, carreira e organização política dos educadores e educandos. Outro ponto expressivamente flagrante, em termos de gerenciamento do sistema, diz respeito principalmente aos parcos 30% de concluintes do ensino fundamental em relação ao elevando número de alunos que ingressam na 1ª série (ibid., p. 78), e isso sem que se relevem os problemas de ordem qualitativa desses 30%.

Outros aspectos poderiam ainda ser

enfocados, mas os acima mencionados já são ilustrativos no sentido de que a qualidade em educação não pode ser vista e analisada sem que se confira a devida importância à relação quantidade-qualidade como faces biunivocamente intercomplementares e necessárias do processo ensino-aprendizagem. Além disso, para se falar em qualidade educativa é preciso imbricá-la à equidade social, pois "(...) qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio (...) e não existe qualidade com dualização social" (Gentile, 1995, p. 176).

Voltando à questão sobre a retórica da qualidade

Como já mencionado anteriormente, a realidade brasileira do final dos anos 80 e início dos anos 90 se impregnou de retórica da qualidade, evidenciando nossa profunda dependência tanto de esquemas e linguagens importados como também: "(...) de uma determinada visão da viabilidade do nosso país: a única chance do Brasil – ou a vez do Brasil, como insiste uma série de autores nacionais de livros sobre qualidade – se jogaria inteiramente na plena inserção (ou melhor dito: submissão) da nossa economia nas trilhas estreitas que nos faculta o mercado internacional" (Assmann, 1998, p. 191).

Partindo desta inserção, e apesar da fragilidade do nosso mercado interno, "(...) propalase que o vigor do mercado doméstico e a ampliação do acesso das majorias às ofertas desse mercado se dariam como algo **simultâneo** ao incremento da nossa competitividade internacional. (...) nossa modernização necessária é apresentada como vinculada ao projeto neoliberal de modernização" (idem, p. 191).

Por outra, nossa sociedade convive acriticamente "(...) com os ditames do mercado global, criando ilhas de qualidade e serviços

para fora, enquanto as promessas de melhoria de qualidade interna da vida se cumprem apenas para uma exígua minoria em nosso próprio país. Cabe, portanto, manter acesa a pergunta acerca da diferença entre a qualidade que se alardeia e a que efetivamente urge" (ibid., p. 191). Estamos, na verdade, rumando para a privatização de setores tradicionalmente ligados à iniciativa pública, como a educação, que, muito mais do que simples repasse de empresas estatais ao capital privado, é "(...) clima de excelência, isto é, afirmação da superioridade da competência e qualidade da chamada iniciativa privada (...) " (ibid., p. 192), pressupondo-se que esta, face ao ineficiente gerenciamento do Estado, contraponha-lhe "melhor qualidade" em termos de substitutos mercadológicos dos serviços públicos, sem se preocupar com o social e excluindo a cidadania dos economicamente dominados, vez que tal tipo de iniciativa "(...) só reconhece a cidadania de clientes-bons-pagadores" (ibid., p. 192).

Fica ameaçada, nesse contexto, a educação política do cidadão, voltada ao gozo de seus direitos elementares, como o da educação interfaciado ou combinado com outros afins. Em decorrência, a qualidade educativa torna-se privilégio de poucos, já que a escola exerce papel importante no sentido de preparar, no seu interior, o indivíduo para aceitar e incorporar as relações dominantes inclusive de trabalho, o que também contribui significativamente para cercear qualquer possibilidade de resistência ou resposta a esse processo de dominação fora dos seus muros. Em decorrência, o que de fato acontece é que, se a escola por um lado abre via aparente de ascensão individual ou grupal, por outro seleciona os mais capazes para o desempenho de funções também mais relevantes pela simples exigência de maior complexidade dos conteúdos curriculares, sem que a grande base da população,

justamente a mais carente, conte com reais motivação e condições de acesso aos mesmos. Por isso, a escola "(...) é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade"¹⁷, pois "(...) cerceia as condições da ação coletiva ao inserir os indivíduos numa trama de práticas sociais que os relacionam entre si como elementos atomizados e isolados, com interesses contrapostos e mutuamente hostis (...)" (idem, p. 193), sem oferecer brecha à tão necessária superação desses descaminhos sócio-educacionais.

Mas o desafio continua sem previsão de solução

Em vista do anteriormente exposto, bem como pelo tratamento formalmente igual de crianças e jovens -ignorando suas identidades coletivas ou os elementos coletivos de suas identidades-, "(...) a escola contribui para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade pessoal (...). As determinações sociais são ocultadas por detrás de diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados pela autoridade escolar" (Enguita, 1989, p. 193). Assim, os que alcançam algum destaque atribuem-no ao seu próprio mérito e os discriminados, mentalizados a se guindarem à vala comum dos derrotados, acabam sendo influenciados também a se considerarem culpados por sua própria falhada-sorta ou, na melhor das hipóteses, a ela se conformarem como sina-de-berço e meio sócio-econômico não privilegiado.

Reiterando o título geral deste estudo, à qualidade escolar resta, pois, uma questão tremendamente complexa e desafiante, dado que nossa filosofia, política e postura, em termos de educação escolar, sequer ainda conseguiram configurar a perspectiva tipoló-

gica dos cidadãos com os quais intentamos, a partir de agora, formar e consolidar a própria sociedade brasileira nas óticas atual e futura. Afinal, queremos que a perspectiva tipológica de nossos cidadãos e sociedade seja: a mercadológica de reprodução e consumo; a da competência para iniciativas e criatividade de auto-emancipação e autoconstrução societária, em permanente equilíbrio e interligação com o resto do mundo; outra, qual?

Isso não significa que não tenhamos nada documentado em relação à filosofia, política e mesmo teoria metodológica na área da educação escolar. Temos, sim, e até já o discutimos antes. Mas o pouco que se tem ainda se assemelha ao mosaico montado com peças, pedaços e sucatas catados aqui e ali, até porque a história de podermos pensar por nós mesmos é muito curta, em verdade praticamente incipiente. Esta faculdade nos foi negada, com ostensiva repressão, nos longos períodos colonial, imperial e das freqüentes ditaduras que se sucederam em nossa história republicana. Aliás, a existência pelo menos desse mosaico não quer dizer que as posturas procedimentais das escolas brasileiras sequer os tomem como referenciais propriamente ditos de ação. São discursos legais, normativos e justificativos de planos, programas e projetos, mas o que de fato predomina no mundo do trabalho tipicamente escolar, sobretudo no das escolas que atendem à massa populacional, é ainda a empiria procedimental calcada no bom-senso do cotidiano. Portanto, tudo ou quase tudo o que se refere à qualidade da educação escolar em nosso país está aí e agora a nos desafiar.

Notas:

¹ COGO, Eliana Aparecida. *O curso de pedagogia das Faculdades Integradas de Cassilândia face a mudanças no processo de formação dos profissionais da educação para a educação básica*. Campo Grande-MS, cap. 2. Dissertação (Mestrado) – UCDB.

² Expressão usada por THERRIEN, Angela T. S. *Trabalho docente* uma incursão no imaginário social brasileiro. São Paulo: EDUC, 1998, p. 67, significando o meio ou ambiente no qual as questões ligadas à educação, saúde e outras prioridades são politicamente decididas.

³ BUENO, Francisco da S. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Fundação de Assistência ao Estudante, 1986, p. 931.

⁴ Relativo a se dar novo significado à semântica que estuda e explica a origem e as variações da significação vocabular.

⁵ GENTILE, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade e educação*. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1994, p. 33.

⁶ DAM, Lauro S. *É possível haver compatibilidade entre a teoria da qualidade total e a realidade escolar?* Campo Grande-MS, 1997, p. 21. Dissertação (Mestrado) – UCDB.

⁷ ASSMANN, Hugo. "Pedagogia da qualidade" em debate. In: SERBINO, Raquel V. (org.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998, p. 201-202.

⁸ DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000, p. 11 e 19.

⁹ É de se observar que a realização desta pesquisa ocorreu em meio a pressões e contrapressões de cunho tipicamente ideológico, o que exigiu tanto do pesquisador quanto do orientador extremo cuidado em relação às análises, às conclusões e até à redação termo-a-termo. De uma parte, vinha a pressão do sistema que criou forte clima neoliberal no sentido de trazer a Qualidade Total para a área educacional em todo o país, razão pela qual autores como ASSMANN e DEMO – citados atrás –, além de outros, preocuparam-se com o assunto. De outro, e curiosamente, a pressão procedia de alguns intelectuais ditos de esquerda, que nem mesmo queriam ouvir a expressão "Qualidade Total", pois a repudiavam em virtude de sua origem e aplicação

capitalista – o que é correto – e sequer aceitavam a idéia de que alguém que não fosse capitalista pudesse se interessar em estudar tanto a sua configuração teórica quanto a possibilidade ou não de sua aplicação no campo educacional-escolar, demonstrando total contra-senso científico. Houve até um caso, "ao vivo e a cores", em que um filósofo universitário (até bem conceituado por seus livros, mas não nomeado para efeito de preservação) tão-somente ao ser informado sobre o tema da pesquisa (*"É possível haver compatibilidade entre a teoria da qualidade total e a realidade escolar?"*) repreendeu veementemente o pesquisador nos seguintes termos: "(...) é inaceitável que você, um sindicalista engajado, se interesse por essa praga [no caso a Qualidade Total] do capitalismo, isso é imperdoável".

¹⁰ COOMONT, Antonio Vara. Condições sócio-estruturais da escola. In: FERREIRA, Naura Syria C. (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 39.

¹¹ GENTILE, Pablo. *A falsificação do consenso* - simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 17 e 19.

¹² Termos usados por MELLO, G. N. de. *Escolas eficazes*: um tema revisitado. Trabalho elaborado para o Seminário "Gestão escolar, desafios e tendências" – Brasília: IPEA, 1993. Especifica as características de escolas que, analisadas, serviriam como base para se empreenderem mudanças nas outras que não hajam alcançado tal padrão de qualidade.

¹³ Segundo GENTILE (1998), a lógica do raciocínio neoliberal tem sido a de que os homens de negócios souberam se desenvolver com êxito no mercado porque foram capazes de superar a crise do ensino.

¹⁴ Expressão utilizada para caracterizar aqueles participantes da comunidade externa à escola, a qual, no atual contexto histórico, está sendo convocada a auxiliar em serviços diversos para que as escolas tenham condições de funcionamento, visto que até isto lhes foi relegado. Exemplo disso é a campanha televisiva "Os Amigos da Escola", que a Fundação Roberto Marinho vem empreendendo.

¹⁵ Esta questão é também amplamente tratada por FRIGOTTO, no livro *Educação e crise do capitalismo real* (1995) e pelo próprio GENTILE, na matéria "Crítica ao neoliberalismo em educação" (1995).

¹⁶ O livro de ÁMLA, intitulado *No município sempre a educação básica do Brasil* (Campo Grande-MS: UCDB, 1999), dedica-se inteiramente a esta questão enfocada no prisma da autogestão municipal da educação básica.

¹⁷ ENGUITA, M. F. A. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 192

Referências bibliográficas

ASSMANN, Hugo. Pedagogia da qualidade em debate. In: SERBINO, Raquel V. (org.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998.

ÁMLA, Vicente Fideles de. *No município sempre a educação básica do Brasil*. Campo Grande-MS: UCDB, 1999.

BUENO, Francisco da Silveira. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Fundação de Assistência ao Estudante, 1986.

COGO, Eliana Aparecida. *O curso de pedagogia das Faculdades Integradas de Cassilândia face a mudanças no processo de formação dos profissionais da educação para a educação básica*. Campo Grande-MS, cap. 2. Dissertação (Mestrado) – UCDB.

DAVI, Lauro S. *É possível haver compatibilidade entre a teoria da Qualidade Total e a realidade escolar?* Campo Grande, 1997. Dissertação (Mestrado) – UCDB.

D'ANTOLA, Arlete. *A prática docente na universidade*. São Paulo : EPU, 1992.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. 5. ed. São Paulo : Papirus, 2000.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola*. educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Naura Syria C. (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

GENTILE, Pablo. Crítica ao neoliberalismo em educação. In: GENTILE, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *A falsificação do consenso – simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILE, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade e educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MELLO, Guiomar Namó de. *Escolas eficazes: um tema revisitado*. Trabalho elaborado para o seminário "Gestão escolar, desafios e tendências". Brasília : IPEA, 1993.

PIMENTA, Selma G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

THERRIEN, Angela T. S. *Trabalho docente – uma incursão pelo imaginário social brasileiro*. São Paulo: EDUC, 1998.