

o que sabem os que sabem? sobre o universo simbólico das quantidades na educação

por Euler Sandeville Jr.

janeiro de 2002; atualizado em: 28/11/03

O mês de dezembro foi ruim para a imagem do ensino brasileiro. No início do mês foram divulgados pela imprensa os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Segundo a Folha de São Paulo, “as metas do Pisa e do Enem são semelhantes: testar a capacidade dos alunos de interagir na sociedade a partir de conhecimentos adquiridos na escola” (Folha de São Paulo, 06/12/01 p. C4). Em ambos os testes o desempenho foi muito abaixo do razoável. No Enem, 57% dos 1,2 milhão de alunos inscritos tiveram classificação insuficiente ou regular. Segundo a coordenadora do Enem, Maria Inês Gini, “O Enem comprova que os alunos decodificam as palavras, mas não compreendem a proposta” (Folha de São Paulo, 06/12/01 p. C4). Conclusão absolutamente desalentadora para a escola brasileira e semelhante àquela obtida no Pisa.

Para este artigo tomamos como base os resultados do Pisa (conforme divulgados em Folha de São Paulo, 05/12/01 p. C11; 08/12/01 p. C6; Revista Exame 26/12/01 p. 26). Passado cerca de um mês do impacto decorrente de sua divulgação na imprensa, a análise que segue não tem o cunho jornalístico da novidade. Justifica-se porque a insatisfação decorrente desse desempenho tem causas estruturais, que obviamente permanecem, exigindo diante das pressões e rápidas modificações atuais, reflexão e posicionamento crítico de todos os agentes relacionados ao ensino. Destaco três dessas questões neste texto, sem poder desenvolvê-las mais profundamente, dada limitação do escopo do artigo. Creio que estas questões representam no momento importantes pontos críticos de estrangulamento do ensino (sem com isso reduzi-los apenas a estes) e articulam-se com uma realidade sócio-cultural e econômica complexa e diversificada.

Não se trata, portanto, da confiabilidade, pertinência, representatividade ou do significado político para o país da avaliação do Pisa. Também não se pretende oferecer uma visão sistemática da complexidade do ensino básico no Brasil, com suas incríveis desigualdades regionais e locais, ou entraves sociais ao acesso e permanência na escola, entre outras tantas questões. O que se quer é chamar atenção para a importância de três idéias (mesmo que não tenham unanimidade) mobilizadas sob o pretexto desses números através de comentários na imprensa. Como se perceberá, essas idéias estão integradas e acabam tendo capital importância para o futuro do ensino, afetando por extensão todos os

níveis da educação formal, embora o Pisa e o Enem indiquem deficiências no nível básico.

Foram avaliados pelo Programa Internacional alunos com 15 anos oriundos das redes pública e particular em Matemática, Ciência e Leitura em 32 países. Nenhum país obteve média geral ou por área no nível 5, o mais alto (acima de 626 pontos). Apenas um país obteve média geral no nível 4 (553 a 623 pontos), a Finlândia. No nível 3 ficaram 23 países, no nível 2 ficaram 7 países (Hungria, Polônia, Grécia, Portugal, Rússia, Letônia, Luxemburgo e México) e no nível 1 (335 a 408 pontos) apenas o Brasil, com 396 pontos. Considerando o intervalo do piso do nível 1 ao teto do nível 4 (já que nenhum país classificou-se no nível 5), nosso país teve aproveitamento de apenas 20% e os países que obtiveram até 480 pontos, os 9 países citados neste parágrafo que se situaram nos níveis 1 e 2, tiveram um aproveitamento que pode ser considerado insuficiente segundo a maioria dos modelos de avaliação convencionais, porquanto abaixo da média. Mais do que indicar um alarmante fenômeno mundial, esses dados revelam os rumos e perspectivas que estamos desenhando para as próximas gerações.

No resultado específico de cada prova, os alunos brasileiros também ficaram em último lugar. Há uma disparidade, nada alentadora, entre escolas públicas e particulares. Quando consideradas separadamente, muda a posição do país no ranking. As escolas públicas permanecem sempre em último lugar e no nível 1. Já as particulares passam, em todas as provas, para o nível 2, ficando em 25º lugar em Matemática e Leitura e em 24º em Ciência. Porém isso ainda é o último lugar no ranking em Matemática e o penúltimo lugar em Ciência e Leitura, uma vez que os países abaixo nessa seqüência não registraram média significativa para escolas particulares: Islândia (ainda assim 14º classificado na média geral), Noruega (13º classificado na média geral), Letônia, Liechtenstein e Rússia. Na prova de Leitura, a mais enfatizada, o nível 1 significa que o aluno conseguiu localizar informações explícitas e reconheceu o tema, o nível 2 que conseguiu inferir informações e estabeleceu relações, isto é, esses 2 níveis iniciais significam que os alunos apenas conseguem extrair informações elementares.

Surpreende que os resultados não surpreendam, embora incomodem! Caberia perguntar: por que sentimos os resultados do Pisa e do Enem como um fiasco, uma vez que convivemos com esta situação já há tanto tempo? O brasileiro parece oscilar entre uma visão ufanista e uma bastante negativa do país, descoladas no abismo desses extremos de um conhecimento mais profundo, mesmo empírico, das realidades brasileiras que, ao invés de motivar à ação, sugere um estado letárgico de conformismo e aceitação. Como professor universitário, recebo (ou não, as ausências também dizem muito) no ápice da pirâmide do ensino brasileiro os resultados dessa escola. A questão universitária tem problemas próprios e urgentes (que não são enfocados aqui), mas está claro que não serão superados sem um trabalho sério que o anteceda. Estamos diante do fato de 1/3 da população brasileira estar matriculada numa escola de baixíssima qualidade e continuar à espera de um ensino que contribua para o devido desenvolvimento social e respeito humano.

ensino e aprovação

A primeira idéia que questionamos é de que a facilitação do acesso ao ensino médio, e conseqüentemente ao universitário, represente em si democratização e melhoria de condições do ensino no país. Um dos argumentos para justificar o resultado no Pisa foi de que o ensino não seria ruim, pois o excesso de repetência teria prejudicado o

desempenho, uma vez que se considerou a idade (15 anos) e não a série. O argumento não ajudou muito, eliminados os alunos atrasados na série, o Brasil passaria apenas ao nível 2. A questão da reprovação e da evasão vêm sendo enfrentadas, mas a custo do que? De um ensino melhor, mais motivante, de maior credibilidade, de melhores perspectivas de inserção social? Ou de simples rebaixamento das exigências de avaliação?

A reprovação é mesmo tão nociva? Documento oficial do Ministério da Educação entende que sim: “Para mudar este quadro é preciso acabar com a ‘cultura da repetência’, que continua muito enraizada na escola e na sociedade brasileira. Há uma crença disseminada que a repetência é benéfica e irá favorecer o aprendizado dos alunos. Mas isso é um equívoco. As reprovações sistemáticas são um desastre para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos”. Visão bastante questionável: mesmo quando as taxas de reprovação do Brasil são inferiores ou semelhantes a de países vizinhos (Argentina, Chile e Paraguai, segundo dados de 1997 do Sistema de Información y Comunicación del Mercosur Educativo), a taxa de evasão no Brasil permanece significativamente maior, fazendo supor a existência de causas e processos mais complexos que não estão sendo de fato analisados. A idéia de que há uma relação entre reprovação e evasão tem justificado o rebaixamento das exigências e levado à facilitação do acesso a todos os níveis do ensino, tornando a avaliação um processo autônomo de homologação, de modo que se possa alegar paradoxalmente que está sendo feita e que implica aferição ou indicação de qualidade. Foram melhorados os índices. Não foram enfrentadas as barreiras ao progresso no aluno, foram camufladas. Ou seja, não se tocou senão a superfície das questões que incomodam.

ensino e mercado

O segundo aspecto que questionamos é que os resultados piores do ensino público brasileiro sejam aceitos com naturalidade. A idéia implícita de que o ensino público é naturalmente ineficiente, de qualidade e rendimento inferior ao privado, merece objeções e não foi uma constante nos países avaliados. Michael Apple, em uma crítica de 1994 (em Neoliberalismo, Qualidade e Educação, São Paulo, Vozes, 9ª ed., 2001 p. 200) ao neoliberalismo norte-americano e suas conseqüências sobre a escola pública, menciona haverem lá distritos escolares tão pobres que não conseguem manter seus professores, atualizar livros didáticos ou até mesmo dispor de salas para aulas. A escola pública norte-americana obteve duas classificações abaixo do 16º lugar, enquanto que sua escola particular obteve duas classificações entre os dez primeiros, ficando na média geral em 16º lugar. Esse desempenho, invés de permitir generalizar aquela idéia, esclarece os papéis na democracia norte-americana quanto ao acesso a excelência vinculada à capacidade de pagar por ela. Sua ausência entre os cinco melhores classificados pode também sugerir que há uma crise antiga nos conceitos de ensino naquele país (o que seria ruim para nós, devido à nossa vinculação e dependência de modelos norte-americanos), ou que não há relação inequívoca entre ensino e desenvolvimento econômico.

Se alguns países como Alemanha, Bélgica, Reino Unido, Irlanda, Espanha e EUA (estes dois com desempenho geral relativamente ruim), apresentaram uma escola particular melhor colocada do que a pública, não foi possível inferir disso uma regra geral. O ensino público no Japão, Coreia, Finlândia, Suécia, Áustria, Islândia, entre outros, teve desempenho significativamente melhor do que o privado. A escola pública japonesa

logrou dois primeiros lugares e um terceiro e a coreana dois segundos lugares e um quarto, ficando a escola particular japonesa e a coreana com pelo menos duas classificações cada entre os dez primeiros, bem como sua média geral. Vale destacar, da análise dos resultados, que apenas 3 países do G7 ficaram entre os 14 primeiros, mostrando um desempenho geral relativamente ruim e apenas França e Japão têm a escola pública melhor avaliada do que a particular. Os dados sugerem cautela ao se buscar modelos em países com PIB per capita em média nove vezes maior do que o nosso, entre outras diferenças históricas e culturais mais importantes. Dos dados divulgados, entre os dez primeiros colocados cuja maioria não está entre os mais proeminentes no cenário internacional, metade (PIB per capita na média oito vezes maior) apresentou melhor desempenho da escola pública. Números e indicadores parecem insinuar que a análise quantitativa é insuficiente para se estabelecer comparações, é necessário colocar a discussão em um quadro mais abrangente de questões culturais, econômicas, e de políticas.

Essas quantidades, que não se referem a algum desempenho esportivo internacional, apontam para a revisão de argumentos difundidos. Por exemplo, de que o modelo norte-americano seja conveniente para nós, ou que a principal justificativa para um ensino de qualidade seja a do desenvolvimento econômico, ou que o ensino público seja naturalmente inferior e ineficiente. Por outro lado, parece se confirmar uma relação mais segura entre subdesenvolvimento e educação. Mas não precisamos disso para lembrar que a justificativa para um ensino de qualidade é o desenvolvimento social e não o econômico. Imaginemos que a questão mais importante mobilizada pela educação não seja, embora integradas, a do desenvolvimento econômico, mas a do desenvolvimento social e que dependa substancialmente do ensino público. Isso traria um norte diferente para as preocupações, objetivos, “pactos sociais” a serem definidos para a educação “abaixo do equador”?

Por qual razão deveríamos considerar natural que a escola pública, que educa quase todos os brasileiros, seja de baixa qualidade? Dos 52,2 milhões de alunos matriculados na escola segundo o Censo Escolar de 1999, excluindo o ensino superior, 87,8% estava matriculado no setor público. Isto é, temos um número de crianças e jovens em nossas escolas públicas que equivale à população de três países, 45,8 milhões de alunos, um número semelhante à soma das populações do Chile, Paraguai e Uruguai e que continuam alheios a estas notáveis discussões. Acaba ficando a impressão constrangedora de que as áreas sociais devam ter um caráter assistencial e emergencial para aqueles que não conseguem se constituir em um mercado viável no modelo de acumulação brasileira. Finalmente, a má colocação da escola particular no nível 2 sugere que sua competitividade se apóie parcialmente na ineficiência do outro setor e abala um outro conhecido conceito (ou lugar comum) de eficiência natural da empresa privada.

ensino e conteúdo

Terceira questão: a solução do ensino no país passa por sua vinculação ao atendimento de necessidades práticas e operacionais do preparo para o mercado de trabalho e da competitividade empresarial, discussão que não é nova, mas está assumindo na última década novos contornos. A diferença está no que se reivindica de fato nessa adesão da empresa ao sistema de educação, no contexto de um “Estado Mínimo”. Além da necessidade mais imediata de mão-de-obra, está a constituição de novos mercados, entre eles a prestação de serviços no ensino. Porém, a empresa vive em um presente contínuo,

onde informações com cinco anos são na maioria dos casos inúteis, enquanto a educação depende em seu presente da discussão de um passado e da projeção de um futuro diverso. A empresa orienta os processos em função da comercialização de seus produtos, a educação, se tem um produto, é o próprio processo de aprendizagem. Para educar não basta administrar e para administrar a educação não basta saber administrar a empresa comercial. São coisas (serviços, caso se prefira) diferentes.

Seguindo essa linha de vincular o ensino ao mercado, caberia ao empresariado um papel fundamental, em substituição à visão deslocada do professor (o complemento necessário deste lugar comum), ao serem definidos os conteúdos úteis da escola, os modos de avaliação e provavelmente de gestão. Opiniões arraigadas, como o entendimento no qual se formam as elites brasileiras, de “quem sabe faz, quem não sabe ensina” merecem questionamento. O professor acaba visto como um entrave, na medida em que detém “o poder” da avaliação e “domina” um saber distanciado da prática empresarial, não transmitindo assim “conteúdos úteis”. As conseqüências são conhecidas: “proletarização” abaixo do mínimo para a sobrevivência (condenando sua formação e aprimoramento) e sua subordinação intelectual e operativa. Como destacou, em um outro contexto, Lisete Arelaro: “Não há imposição que não faça uma das coisas mais perversas no ensino: matar exatamente a animação dos professores” (Revista Estudos Avançados n. 42, USP, 2001, p. 59). Transformado o professor em executor, se pensa cada vez mais o ensino e sua avaliação a partir dos referenciais próprios da empresa e não da educação.

Cabe aqui crítica à subordinação da educação a estratégias restritivas do “mercado”, mas também aos professores, que afogados em aulas e correções sem fim, dificuldades de aprimoramento profissional e subsistência, em questões burocráticas e administrativas, não estão conseguindo dar visibilidade social a uma discussão rica da educação que transcenda a das condições de trabalho de uma categoria profissional. A mesma objeção se deve estender a alunos, pais, instituições, partidos. Enfim, brasileiros não podem legitimamente se sugerir como agentes novos ou ingênuos diante do resultado atual; parece ter se estabelecido um pacto silencioso de adequação e conveniência.

Quanto aos conteúdos, segundo este enfoque orientado para o mercado, o aluno deveria ser treinado, ou “condicionado”, para certas respostas e habilidades, abandonando-se aqueles considerados supérfluos para essas urgências. Esse entendimento, bastante difundido, sugere que não há grande utilidade em aprender na escola sobre a Missão Artística Francesa ou os verbos irregulares; o que seria necessário seria saber ler e obedecer a instruções de um texto, seja de um manual de computador, de operação de máquinas, ou talvez execução de alguma operação matemática etc.; resumindo: coisas “úteis” e “práticas”.

A questão não se centra na pertinência da informação, mas nos projetos e políticas pelos quais chegamos a isso, como formulamos e aceitamos o modelo que produziu uma formação tão enrijecida. Não creio que alguém não perceba a influência dos fatos acima no ambiente atual. A questão não está, portanto, em decorar ou saber esta ou aquela informação (e informações são necessárias), mas em entender e atuar nos processos que as produzem. Talvez isso não seja tão nítido em disciplinas profissionalizantes, mas entendo que mesmo nesse caso é relevante. Só então se pode falar em acesso à informação e formação. Caso contrário, os resultados continuarão sendo insatisfatórios e previsíveis, porque são a continuidade de uma prática antiga e enraizada, incompatível com o dinamismo e flexibilidade contemporâneos.

Do mesmo modo, o desenvolvimento da capacidade do aluno não é a capacidade de seguir instruções ou repetir informações, ranços de um ensino há muito já questionado. Obviamente não se trata disso, pois não seria necessário fazer muita coisa mais: foi exatamente aí que os resultados do Pisa nos situaram! Compreender a questão desse modo é orientá-la para os níveis 1 e 2, os mais baixos de compreensão, resultados obviamente insatisfatórios e que causaram tanto incomodo em setores mais sensíveis à importância da educação. Se formar para um futuro partindo de um presente de desigualdades e atrasos pode parecer incerto ou abstrato, formar para um presente certo pode ser, mais provavelmente, formar para um passado já superado ou em superação. A mera substituição de conteúdos tradicionais por outros considerados “práticos” nessa perspectiva, é mais um reducionismo e equívoco.

É a compreensão das reais necessidades sociais deste país e suas regiões - muitas das quais ainda estão por se constituir em campo profissional num momento em que vivemos uma crise estrutural do desemprego (revelando aqui falta de criatividade entre outras coisas) - que devem orientar o questionamento da escola e a formulação urgente de novas estratégias que possibilitem o aprender a aprender. Uma escola que contribua (porque não pode formar, pode contribuir) para a consolidação da cidadania, isto é, que faça sua parte devida ao desenvolvimento pessoal e social. À visão dos papéis da escola no país, agrega-se uma visão cada vez mais restritiva do papel do professor e do aluno, convergindo em uma visão limitante do próprio ensino. Minha opinião é de que o foco numa visão instrumental e banalizada, quase quantitativa de transferência e assimilação da informação, consolida uma escola que desde os níveis básicos ensina a não aprender a aprender (institucionalizamos a negação do ensino). Educação é outra coisa e está claro que as estruturas e as propostas atuais ainda não estimulam isso. Os avanços para o país não serão encontrados apenas na aquisição de habilidades para operações ou treinamento para respostas e muito menos na mera expedição diplomas que acabarão, na falta de consistência, inutilizando-se mutuamente. Estão antes na perspectiva crítica e criativa de conceber novas ações.