

OUTROS TEMAS

PROJETO PEDAGÓGICO E QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO: ALGUMAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

VANDRÉ GOMES DA SILVA

RESUMO

Este artigo analisa alguns usos do conceito de projeto pedagógico aplicado à escola pública e discute o sentido e as condições para sua plena realização. São identificados alguns elementos que favoreceriam as escolas públicas na execução de um projeto próprio e dificuldades enfrentadas nessa tarefa. Longe de significar apenas um documento escrito, descritivo de objetivos gerais e métodos de ensino, o projeto pedagógico pode traduzir uma dinâmica peculiar de funcionamento, proporcionada pelo trabalho coletivamente organizado dos agentes institucionais da escola, com base no entendimento e na discussão do princípio maior da formação do cidadão. Explicitam-se, assim, alguns elementos indissociáveis à formulação de um padrão de qualidade em educação, a partir de práticas concretas em que cada escola pública possa, de forma coerente, cumprir o papel que lhe cabe nessas condições.

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR • CIDADANIA • QUALIDADE DE ENSINO •
ESCOLAS PÚBLICAS

PEDAGOGICAL PROJECT AND THE QUALITY OF PUBLIC EDUCATION: SOME CATEGORIES OF ANALYSIS

VANDRÉ GOMES DA SILVA

ABSTRACT

This article examines some of the usages of the concept of the pedagogical project, applied to public school; its meaning and the conditions of maximizing its use. In the implementation of the pedagogic project itself, some aspects can help public schools to overcome its difficulties in this task. First, it mustn't be understood as another written document, merely descriptive of general objectives and methods of teaching. On the contrary, the pedagogical project can provide a peculiar school atmosphere, one offered by the work of institutional actors, when collectively organized in the school. Moreover, it can stimulate the understanding and the discussion of the main principle that rules the citizen formation. So, the pedagogical project renders explicit some inseparable features, required to define and to implement a good quality in education, from concrete practices in which every public school can, consistently, fulfill the role assigned to them.

SCHOOL ADMINISTRATION • CITIZENSHIPS • TEACHING QUALITY •
PUBLIC SCHOOL

É COMUM A AMPLA UTILIZAÇÃO do termo “projeto pedagógico” tanto por agentes institucionais como por teóricos da educação. O enorme destaque que a expressão adquire atualmente e o seu uso, muitas vezes indiscriminado, podem dar margem a interpretações bastante diversificadas e, não raro, problemáticas quanto ao seu potencial interesse na descrição e orientação do trabalho escolar. Frequentemente a abordagem acerca do projeto pedagógico escolar deixa de centrar suas atenções, de forma mais consistente, naquilo que é fundamental: a mínima clareza sobre quais são os objetivos de uma escolarização pública em uma sociedade que se quer democrática e o tipo de práticas de que se deve lançar mão para alcançá-los. Esses, no entanto, parecem ser requisitos indispensáveis para a discussão, planejamento e execução de um projeto pedagógico de qualidade na escola pública.

A análise de um tema como o “projeto pedagógico” requer, assim, a discussão dos significados e entendimentos usuais do próprio conceito, na tentativa de fugir a uma consideração puramente abstrata dele, não perdendo de vista o seu uso no cotidiano escolar e o seu potencial na definição formal das atividades escolares. Deve-se levar em conta a forma com que o termo vem sendo tratado, tanto na teoria como na prática educacional, bem como na própria legislação de ensino.

Ganha destaque a proposição legal, até então inédita na história educacional brasileira, de que cada unidade escolar deve possuir seu próprio projeto. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – n. 9394/96, por meio do artigo 12º, inciso I, estabelece como incumbência das unidades escolares “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Além disso, a lei destaca no artigo 13º, inciso I, o dever, do corpo docente, de “participar da elaboração

da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” e “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996). No entanto, a autonomia prescrita para a unidade escolar não se deve confundir apenas com a liberdade das escolas públicas em relação aos sistemas a que pertencem, mas sobretudo como uma “autonomia da tarefa educativa” diante do desafio e objetivo maior que se impõe a cada escola para formar cidadãos. De fato, “a autonomia escolar, desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa, poderá até favorecer a emergência e o reforço de sentimentos contrários à convivência democrática” (AZANHA, 1998, p. 13-14).

Certamente, os pressupostos éticos da tarefa educativa de que nos fala Azanha não são garantidos de forma meramente retórica. É comum, por exemplo, encontrar ampla utilização da expressão “projeto político-pedagógico” como meio de garantir uma conotação compromissada e mais democrática, por assim dizer, em relação aos objetivos escolares. Entretanto isto não implica um sentido claramente definido e identificável. A expressão “projeto pedagógico” pode comportar muitos significados, inclusive o de sua inevitável característica política. Seria muito difícil ou mesmo impossível imaginar um projeto pedagógico que não fosse, em alguma medida, político, resguardadas as suas especificidades. Mesmo porque, muitos outros adjetivos poderiam ser somados ao termo projeto, como: de qualidade, construtivista, democrático, emancipador. Assim, a questão a ser enfrentada é a explicitação do tipo de política que deveria estar vinculada ao projeto pedagógico de escolas públicas e algumas indicações para sua execução.

PROJETO ESCRITO E PROJETO VIVIDO

Em educação, assim como em outras tantas áreas do conhecimento humano, muitas vezes são utilizados termos comuns cujos significados diferem conforme as circunstâncias em que são empregados ou de acordo com quem os utiliza. Na teoria educacional, a unanimidade é pequena e a existência de diversos significados para uma mesma palavra é um reflexo disso (REID, 1979; NAGLE, 1976).

Se perguntássemos, por exemplo, a um diretor de escola pública – normalmente sobrecarregado com tarefas administrativas e burocráticas – como é o projeto pedagógico da escola que dirige, não seria estranho se recebêssemos um documento oficial, o mesmo que costuma ser entregue todo início de ano letivo nas diretorias regionais de ensino, descrevendo os objetivos, tipo de clientela, calendário escolar com os dias de reunião, comemoração, períodos de recuperação e, talvez, uma breve descrição de métodos ou procedimentos gerais de ensino. Se fizessemos, no entanto, a mesma pergunta a um professor ou coordenador dessa escola, um pouco mais preocupado com o sentido a ser atribuído à educação pública, poderíamos ouvir, talvez, algo diverso, como:

...nossa escola possui um modo de trabalhar muito próprio, tentando atuar de forma coletiva. Sempre buscamos discutir os problemas que surgem no dia a dia, sem perder de vista os objetivos gerais e específicos. A prova disto são os indicativos que verificamos na performance dos nossos alunos...

Ou ouvir algo como:

Na nossa escola, infelizmente não existe um projeto. Cada professor faz o que bem entende em aula e, mesmo que discutíssemos alguma coisa em comum, o trabalho vai por água abaixo, ou porque metade dos professores saem da escola ao final do ano letivo, ou porque não há condições de realizar nada de novo efetivamente.

As falas hipotéticas destacam duas modalidades de uso para o termo projeto, ao menos em se tratando das redes públicas de ensino. A primeira fala refere o projeto a um documento escrito, oficial, exigido legalmente, cujo objetivo é o de descrever, prioritariamente, os objetivos da instituição e, em certos casos, explicitar métodos e procedimentos que se supõe geralmente relacionados à sua organização interna. A segunda associa o projeto pedagógico à prática de funcionamento da unidade escolar em duas vertentes. Em um sentido positivo, a escola se pautaria pela avaliação constante de suas condições peculiares e conseqüente planejamento de suas formas de agir e de se organizar, pelos princípios que norteiam a organização e os resultados dessa ação. Em outro sentido, a escola padeceria de um esforço sistemático e articulado entre seus agentes institucionais quanto à organização interna, valores e princípios comuns.

Se, por um lado, há a exigência legal de formular e apresentar um documento intitulado projeto pedagógico, por outro, isso não significa que as escolas necessariamente discutam e procurem executar um projeto comum. Na verdade, a compreensão do projeto pedagógico como um documento oficial, ajusta-se, segundo o quadro classificatório proposto por Israel Scheffler (1974), ao que se denomina “definição estipulativa não inventiva”. Como o próprio nome diz, esse tipo de definição estipula um uso para determinado termo dentro de um contexto particular, sem a preocupação com o uso anterior eventualmente feito do termo escolhido, ainda que tenha sido essa a intenção. O documento pode refletir com maior ou menor precisão o que efetivamente se faz na escola. No entanto, o importante nesse caso não é propriamente o seu conteúdo, seja qual for, mas a forma como esse documento é utilizado e entendido no âmbito burocrático em que ele é demandado. É comum, na prática escolar das redes públicas de ensino, que esse tipo de documento tenha muito do seu conteúdo repetido ano após ano. Não raro, a sua feitura é entendida, em boa parte das escolas, como mais uma formalidade burocrática, desprovida de maior significado e que dificilmente contará

com a crítica, ou sequer com algum comentário mais elaborado dos órgãos competentes a que costuma ser entregue.

Um documento com essas pretensões pode ser útil à equipe docente como uma referência sobre um dado momento por que passa a escola, porém não deve ser tomado por uma radiografia fiel de como a instituição realiza seu trabalho. O que precisaria ficar claro para os responsáveis pela elaboração e execução da proposta pedagógica é que a feitura de um documento desse porte não se justifica apenas pela necessidade de produzir papéis para os órgãos gestores da educação, mas pode demarcar e, de certa forma, registrar as discussões, as práticas e a organização adotadas pela escola, cujo caráter dinâmico requer avaliação e reformulação constantes. Trata-se, portanto, de um documento que deveria estar sempre na mesa de trabalho pedagógico coletivo dos professores, em vez de ser letra morta em alguma prateleira empoeirada da escola.

Já a segunda modalidade de uso do conceito projeto pedagógico – principalmente no que diz respeito a seu aspecto positivo – apresenta outras características que guardam especial interesse. Longe de uma preocupação meramente burocrática, o que se busca, no caso, é o significado real do que vem a ser um projeto pedagógico na prática escolar e, portanto, a identificação dos elementos pertinentes ao que se espera de uma educação pública.

Poderíamos enquadrar a segunda modalidade ao mesmo tempo como uma “definição descritiva”, que se serve do uso comum do termo que pretende definir, como também uma “definição programática”, de natureza prática, cujo propósito é o de exprimir um programa de ação em relação ao termo a ser definido, partindo evidentemente de seu uso prévio. As definições programáticas, segundo Scheffler (1974), são de ordem moral, uma vez que “tencionam dar expressão a programas de ação”. O que está em jogo é o programa de ação e a força prática que determinada definição enseja no contexto em que é veiculada e utilizada.

A concepção do que vem a ser um projeto pedagógico, cuja definição, ordinariamente, evidencia um caráter “descritivo e programático”, pode favorecer a identificação não só de alguns requisitos prévios para que as escolas possam elaborar seus respectivos projetos, mas, também, de algumas condições que faltam para a sua plena execução, advindo daí justamente um programa de ações futuro, inserido na própria definição. Aqui a ideia de projeto pedagógico não se refere a algo estanque que, após ter sido elaborado, é simplesmente cumprido, mas a uma dinâmica peculiar da organização escolar, fortemente marcada por um caráter processual, mediante a avaliação constante dos resultados obtidos, das práticas adotadas e dos objetivos almejados. Essa definição geral, inclusive, pode ser tomada como uma síntese bastante ampla da produção teórica em torno do assunto¹.

Muitos podem ser os objetivos de um projeto pedagógico e, em última instância, muitas as consequências de sua execução. Ao avaliar a qualidade de um projeto pedagógico, devemos ficar atentos não só à adequação, ou inadequação, entre meios e fins, mas, também, refletir, de forma criteriosa, acerca

¹ A esse respeito ver, dentre outros: Azanha (1998), Veiga (1995), Vasconcelos (1995), Guimarães e Marin (1998), Centro de Pesquisas para Educação e Cultura – Cenpec (1994); vale destacar também os volumes 8 e 15 da revista *Ideias*, da Fundação de Desenvolvimento da Educação – FDE –, de São Paulo, de 1990 e 1992, diretamente relacionados ao tema. De maneira geral, pudemos perceber, com base na literatura produzida sobre o assunto, a recorrência de algumas categorias de análise e de determinadas características que seriam inerentes a um projeto de escola, como: trabalho coletivo, autonomia escolar, caráter processual e os objetivos, ou fins, de um projeto pedagógico. Também é comum que encontremos entendimentos divergentes em relação a elas ou, então, a sua escassa delimitação.

da clareza e pertinência dos objetivos e valores que norteiam as suas ações. Nesses termos, um projeto pedagógico deve pautar-se por certos valores fundamentais e meios pelos quais eles poderão ser ensinados e cultivados.

ESCOLA PÚBLICA, QUALIDADE DO ENSINO E PROJETO PEDAGÓGICO

Um projeto pedagógico associado a expressões como ensino de qualidade, educação de qualidade e outras correlatas parece sugerir que estamos assumindo um compromisso comum, uma bandeira capaz de unir as mais diferentes e divergentes concepções da teoria educacional, e essa aparente unanimidade em torno do ideal da qualidade pode produzir, de certa forma, um efeito pernicioso em meio à ambiguidade que acompanha os diferentes significados que um mesmo termo assume na retórica educativa. Hoje a proposição de uma “educação de qualidade” parece não mais chamar atenção, dada a trivialidade que passou a acompanhar a ideia. No entanto, ela implica um problema importante: a exigência, repetida *ad nauseam*, de lutar pela qualidade da escola pública obscurece a fundamental discussão e o entendimento sobre quais seriam os seus objetivos, bem como as práticas pelas quais estes poderiam ser alcançados.

Eis um problema cuja discussão e análise precedem quaisquer outras na área educacional: a definição dos fins de uma educação escolar pública. Seu interesse e relevância parecem, no entanto, ser inversamente proporcionais ao peso que a questão adquire na elaboração e implementação das políticas educacionais.

Os fins de um processo de escolarização podem ser analisados por muitos ângulos e, frequentemente, o são. Um sociólogo poderia atribuir à escola um papel fundamental no processo de socialização dos indivíduos. Já um economista não hesitaria em afirmar que os países considerados desenvolvidos investiram e continuam a investir maciçamente em educação básica. O indivíduo exageradamente conservador, que não se exporia com facilidade atualmente, poderia afirmar que a escola tem como função domesticar as massas e reproduzir a sociedade estratificada que aí está. Essas concepções, sobre os fins da educação, guardam diferenças entre si, muito embora não sejam antagônicas. Entretanto, possuem algo em comum: são fins extrínsecos à instituição escolar e, portanto, ao seu projeto pedagógico. Segundo Peters:

Seria questionável supor que certas características pudessem ser vistas como essenciais, sem a consideração do contexto e das questões a serem discutidas. No contexto do planejamento de recursos pode ser correto pensar a educação como algo em que a comunidade possa investir; no contexto da teoria de coesão social, a educação pode ser, ingenuamente, explicada como um processo de socialização. Mas, se as considerarmos

do ponto de vista da tarefa do professor na sala de aula, estas explicações serão, ambas, muito gerais e muito ligadas a uma dimensão perigosa, pois que encorajam um modo conformista ou instrumental de ver a educação. (1997, p. 103)

A questão não desqualifica os enfoques de outras ciências, como a Sociologia, a Psicologia ou a Economia, que costumam também estudar a educação, atribuindo-lhe uma função ou salientando seus efeitos. O que se destaca nesse caso é a especificidade da tarefa escolar e a conseqüente adoção de critérios próprios quanto ao estabelecimento de seus fins, tendo em vista o que a escola, preferencialmente por meio de seu projeto, se propõe a realizar.

Atualmente, por exemplo, no caso do ensino médio, o parâmetro de qualidade mais comum para parte significativa da clientela e da classe docente tem sido o número de aprovações dos seus alunos nos exames vestibulares e, de forma especial, nos das universidades públicas. Trata-se de um típico fim extrínseco à educação, pelo qual grande parte das escolas – inclusive, algumas escolas públicas – aparentemente costuma se pautar, como ilustra o relato de Porto (1996). É fácil supor que, em um projeto pedagógico norteado por esse fim, sejam enfatizados os extensos conteúdos próprios de vestibular, as melhores técnicas para o aluno se sair bem no exame. Não é difícil imaginar também que certo número de alunos submetido a um ensino com esse propósito, apresentando maiores dificuldades no aprendizado ou não dispondo de um tempo ideal para estudar, correria o risco de ser considerado descartável, ou de ser marginalizado, na medida em que não atingisse o objetivo almejado pela escola. Torna-se imperativo, portanto, não dissociar a questão da “qualidade de ensino” dos fins de uma educação pública, cujas práticas devem ser coerentes com os valores que as animam (SILVA, 2009).

A questão referente à qualidade da escola pública gira, portanto, em torno de critérios pelos quais os projetos pedagógicos das unidades devem se pautar, e incluir certos objetivos considerados valiosos e as condições e circunstâncias peculiares em que serão ensinados e cultivados. O conceito de educação, elucidado por Peters, parece apontar o sentido em que a escola deve trilhar seu caminho:

O conceito de “educação” não privilegia qualquer tipo particular de processos, como treinamento, por exemplo, ou de atividades, como fazer preleções; sugere, antes, critérios aos quais os processos, como o de treinamento, devem se adaptar. Um desses critérios é o de que algo valioso deve se manifestar. Daí, é possível que estejamos educando alguém enquanto o treinamos, mas não necessariamente. Pois, podemos treiná-lo na arte da tortura. Contudo, a exigência de que deve haver algo de valor no que está sendo transmitido não pode ser concebida com o significado de que a própria educação nos levaria

a algo de valor ou produziria algo de valor. Isto é o mesmo que dizer, para voltar a minha comparação anterior, que a reforma deve fazer que um homem seja melhor. A questão é que fazer um homem melhor não é um fim extrínseco à reforma: é um critério que algo deve satisfazer para ser chamado de “reforma”. (1979, p. 107)

Tendo por pressuposto que o projeto pedagógico de uma escola pública não pode ser abstraído de certos valores, princípios, e mesmo da especificidade da ação escolar, cabe agora refletir sobre os valores ou princípios que interessariam aos objetivos da escola pública. Concomitantemente à retórica da busca da qualidade de ensino, há uma outra vertente do discurso educacional, bastante expressiva e amparada legalmente pela atual LDB, centrada na ideia de que a escola deve formar para a cidadania. Há aqui um ideal de sociedade altamente defensável e desejável, vinculado ao processo de escolarização como uma forma de ser valorizado e buscado pelas gerações que nos sucederão. Aquilo que se poderia entender por uma “escola pública de qualidade” estaria mais próximo da capacidade de a escola formar cidadãos, mais do que qualquer outra coisa.

A adoção de objetivos que observem os valores democráticos, voltados à formação do cidadão e às circunstâncias em que eles devem ser ensinados, parece imprescindível. Se, ao trabalho que deve realizar a escola pública, forem impingidos valores particulares, como os de uma classe econômica privilegiada ou de um grupo político-partidário qualquer, a escola corre o risco de perder a característica que a distingue de outras escolas, que é justamente o seu caráter público (SILVA, 2008b). Pode-se alegar, contudo, que o objetivo de formar para a cidadania está muito próximo de um fim extrínseco à educação. Esperar que as escolas o façam é, de certa forma, atribuir uma espécie de significado utilitário ao ensino. Porém, reduzir essa meta fundamental apenas a um fim exógeno à instituição escolar é perder de vista que um ensino voltado à formação da cidadania, já na própria vida escolar, deve lançar mão de determinados recursos e procedimentos de ação que impliquem uma formação com esse caráter.

FORMAR PARA A CIDADANIA: DISCURSO CONSENSUAL E PRÁTICA OSCURA

O conceito de cidadania propicia diversos entendimentos e contendas quanto ao sentido que se quer dar à expressão. Talvez o uso excessivo que dele se faz, em especial no campo da educação, possa indicar um patamar comum de entendimento ou, ao menos, alguns significados indissociáveis do termo, seja qual for a sua interpretação. Uma vez que os direitos de cidadania podem variar conforme a ordem jurídico-política do Estado onde são exercidos, em muitos países

...os direitos do cidadão coincidem com os direitos humanos, que são mais amplos e abrangentes. Em sociedades democráticas é geralmente o que ocorre e, em nenhuma hipótese, direitos ou deveres do cidadão podem ser invocados para justificar violação dos direitos humanos fundamentais. (BENEVIDES, 1998, p. 41)

Há nesse caso uma compreensão ampla do que se pode entender por cidadania e a sua íntima relação com os direitos humanos. Ainda que ambos os conceitos guardem diferenças entre si, a ideia de cidadania, ao menos atualmente, encampa a defesa dos direitos fundamentais do Homem. Não será difícil, portanto, identificar uma clara relação de subordinação da educação a esses princípios, ainda mais pelo caráter de *res publica* que tem o espaço a que pertence a escola.

Ao assumir o ideal de formar para a cidadania, endossado de forma enfática pela LDB vigente como um princípio legítimo a partir do qual se pode estabelecer o parâmetro de qualidade esperado de uma escola pública, avança-se na discussão sobre que papel caberia a ela na sociedade. Porém, apenas a afirmação da necessidade de formar para a cidadania não elucida o modo pelo qual essa formação seria conduzida na escola.

É frequente, por exemplo, o entendimento de que a formação com vistas aos valores da cidadania (e, conseqüentemente, dos direitos humanos) pode ser feita tão somente por intermédio de uma disciplina específica que trate do tema. Evidentemente, é fundamental que os alunos, na condição de futuros cidadãos, tomem ciência da Constituição do país, da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão e da trajetória da humanidade na conquista desses direitos. Aliás, a primeira condição para o exercício de direitos e o cumprimento de deveres é que eles sejam conhecidos. Mas a formação da cidadania não pode e não se deve limitar a esses conhecimentos fundamentais. O simples conhecimento do significado do conceito de cidadania e tudo o que se relaciona a ele não garantem, automaticamente, que o aluno aprenderá a observar e respeitar tais valores. Ao contrário do que pensava Platão, nem sempre o conhecimento do que é certo e virtuoso leva a agir bem.

A ideia da formação para a cidadania e dos valores a ela relacionados (direitos humanos e sociedade democrática) não se restringe apenas a um conhecimento intelectual, antes implica levar os alunos a adquirir alguns hábitos e comportamentos desejáveis que “só serão legitimamente inculcados nas crianças se forem *universais*, isto é, se tiverem valor para todo homem e em todo lugar, se impuserem a todo ser humano” (CANIVEZ, 1991, p. 54). Desse modo, a formação para a cidadania é algo que deve ser sempre lembrado e cultivado pela escola nas diversas disciplinas do currículo, no exercício da gestão escolar, na forma de lidar com os alunos, enfim, em todas as esferas da vida escolar.

Contudo, se levarmos em conta o discurso educacional, não fica suficientemente claro como essa formação pode ser realizada. Talvez isso se deva à falta de correspondência entre os valores que, espera-se, a escola deve cultivar e a linguagem escolar pela qual grande parte dos professores e da equipe pedagógica entende e executa o seu trabalho. Ou seja, o objetivo de formar para a cidadania, tal como formulado, pode gerar interpretações e práticas diversas justamente por ser vago, ao menos no que diz respeito às práticas escolares.

Formar para a cidadania pode produzir práticas opostas, que podem, inclusive, ser prejudiciais à própria vida democrática à qual elas estariam, em tese, vinculadas. Tomemos como exemplo a hipótese de que as escolas se devem pautar pelo princípio do respeito ao aluno. O fato de aceitar esse princípio não implica necessariamente que se deva proceder desta ou daquela maneira. Poderíamos entender, como respeito ao aluno, o rigor nos estudos para que ele seja devidamente preparado para a vida em sociedade e habilitado a obter uma vaga no ensino superior, ou entender que, para respeitá-lo, se lhe deve dar ampla liberdade de agir e aproveitar sua capacidade individual de construir o próprio conhecimento. Não se quer aqui desqualificar qualquer uma dessas afirmações, em princípio, discutíveis. Apenas busca-se enfatizar que elas não estão implícitas na afirmação de que é preciso respeito ao aluno.

A escassa delimitação e discussão do que vem a ser uma escola pública de qualidade pode produzir consequências indesejáveis. O fato de adotar princípios legítimos – como o de formar para a cidadania – não garante clareza sobre o que se quer realmente fazer, se não houver uma reflexão sobre o sentido das práticas escolares vigentes. Por sua vez, a adoção, por parte das escolas, de algumas concepções contemporâneas, como a precária pedagogia das competências, tão defendida atualmente, parece apontar para uma preocupação restrita a um tipo de instrução limitada, mais do que propriamente para a formação de cidadãos. Na perspectiva de proporcionar certas competências e habilidades requeridas pelo mundo atual, em relação ao qual os alunos deverão necessariamente se adaptar, sendo que o trabalho escolar, nesses termos, será cada vez mais verificado e avaliado, corre-se o risco de que qualquer outra dimensão a ser atribuída à educação seja relegada a um segundo plano, ou mesmo que se perca de vista, uma vez que o critério primordial a ser empregado é o da utilidade e da necessidade e não o da liberdade, o que uma formação escolar pode promover (SILVA, 2008a). Algo como uma caminhada cujo ponto de partida e as paisagens percorridas sejam desprezíveis em favor do ponto de chegada, mesmo que este seja a competência e a capacidade de caminhar melhor.

Nesse sentido, a formulação de um padrão de qualidade, tal como prescrito pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, parece demandar não tanto o estabelecimento de um modelo a ser seguido, mas um conjunto de categorias de análise que envolva, além de desempenho cognitivo, o sentido das práticas escolares e dos valores adotados e veiculados em uma escola pública. Isso porque a ideia de um padrão de qualidade sucumbe facilmente à tentação de se desconsiderar diferenças e desigualdades

sociais com as quais se defrontam os sistemas públicos de ensino ou a suposição de que as escolas devam ter uma mesma organização pedagógica ou o mesmo tipo de gestão². Tal pretensão, além de indesejável, parece ser, de fato, impraticável (GATTI, 2005). A questão é a de assegurar o sentido mesmo de uma educação pública e uma coincidência de razões e princípios e não de realidades, que são diversas.

PRÁTICA ESCOLAR COMO REFERÊNCIA DE QUALIDADE: MEIOS QUE JUSTIFICAM FINS

A ideia de imprimir um padrão de qualidade à escola pública pode sugerir que, uma vez este delimitado, restaria apenas estabelecer a maneira, ou o método pelo qual o padrão poderia ser assegurado. Assim, ingenuamente se poderia reduzir a busca da qualidade ou mesmo a formulação e execução do projeto pedagógico a um conjunto de regras que, se seguidas à risca, garantiria êxito às escolas. Porém, não há ciência que ofereça um método infalível de formular projetos pedagógicos e, se existisse, não haveria mais razão para discutir a educação e seus problemas. Não é nossa intenção abordar o conceito de método. Contudo, poderíamos esboçar uma resposta ao problema proposto, a partir de uma ideia pouco ortodoxa de método, útil aos nossos propósitos, tal como a formulada por Ryle:

As pessoas queixam-se, às vezes, de que os Dez Mandamentos sejam, em sua maior parte, proibições, e não junções positivas. Não repararam que o cartaz “Proibido pisar na grama” permite-nos caminhar por todos os lugares que nos ocorram, enquanto o cartaz “Siga pelo caminho de cascalhos” restringe muito mais a liberdade de movimento. Aprender um método equivale aprender a precaver-se de certas classes específicas de riscos, confusões, caminhos sem saída, rodeios desnecessários etc. E a confiança em que saberemos descobrir e evitar este precipício ou aquele lamaçal é o que permite caminhar despreocupadamente por um lugar. Mesmo que se ensine a alguém vinte tipos de coisas que fariam de seu soneto um mau soneto, ou de seu argumento um mau argumento, ele continuará tendo um espaço consideravelmente amplo dentro do qual poderá construir seu soneto ou seu argumento, e seja ele brilhante, comum ou medíocre, estará livre ao menos dos vinte erros indicados. (s.d., p. 9, tradução nossa)

Uma ideia de método, nesses termos, pode propiciar perspectivas interessantes de investigação ao permitir que se identifiquem algumas práticas pedagógicas que o projeto de uma escola pública deveria evitar em sua execução. Poderíamos vislumbrar um parâmetro de qualidade, a partir do que a

2

Parece ser essa a justificativa para que muitos secretários de educação de municípios paulistas adotem, de forma bastante discutível, sistemas de ensino privado nas redes públicas que dirigem: “A tentativa de padronização dos projetos pedagógicos e do trabalho realizado nas escolas é a principal justificativa dos dirigentes municipais de educação para a realização de parcerias com sistemas de ensino privados. Buscam instaurar nas redes municipais uniformidade nos processos pedagógicos, alegando evitar ‘desigualdades’ entre as escolas. Se tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que ações diferenciadas gerem qualidade também diferenciada, por outro lado, incide sobre a autonomia de escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirar-lhes, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias” (ADRIÃO et al., 2009, p. 810).

escola pública não deveria particularmente fazer, abrindo um leque infinito do que ela poderia realizar. Mesmo porque, a elaboração de um projeto pedagógico de qualidade não pode prescindir do exercício de autonomia por parte de cada unidade escolar, autonomia que é conquistada pelo trabalho coletivo de professores, coordenação e direção escolar.

A insistência em um padrão de qualidade que desconsidere características locais e regionais, bem como determinadas práticas e formas de organização do trabalho escolar fortemente arraigadas, acaba por impedir de ver, de forma mais abrangente, as condições e os problemas reais que costumam enfrentar grande parte das escolas. Parece ser esse o caso quando se restringe o significado da qualidade da educação apenas ao desempenho escolar ou à proficiência dos alunos, aferida mediante um conjunto de competências e habilidades, tal como os dados processados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb –, incluída aí a recente Prova Brasil (SILVA, BAUER, 2005).

Em razão da lógica com que resultados dos sistemas de avaliação de larga escala são divulgados e apreendidos, cria-se a impressão de que o problema a enfrentar e os valores em que se devem pautar as escolas para estancar a crise educacional se reduzem ao melhor desempenho dos alunos, naquilo que é avaliado pelos testes. Tudo o mais que se poderia entender por qualidade deixa de ser analisado.

Essa cultura avaliativa em que nos vemos imersos atualmente parece se preocupar mais com a qualidade dos produtos da escola do que com a qualidade da prática escolar. O problema reside em desconsiderar este último aspecto, e as consequências dessa concepção acabam favorecendo uma compreensão discutível das causas dos problemas que levam à crise educacional, como assevera Azanha:

A nossa ideia de escola tem sido, muitas vezes, excessivamente simplificada. Isso se revela, por exemplo, na própria noção de crise educacional que circula amplamente. É comum apontar-se como evidência alguns resultados escolares como a reprovação e a evasão maciças no 1º grau, a desarticulação dos diferentes graus de ensino, a prevalência de um ensino verbalista que não prepara o aluno para nada etc. Se realmente esses “fatos” são evidências da crise, a nossa escola é, inegavelmente, fabril, taylorista, porque apenas leva em conta os “resultados” da empresa escolar. E, para sermos coerentes, as nossas “soluções” também têm seguido a mesma linha; clamam-se por processos avaliativos que nos habilitem a detectar pontos de improdutividade para que a sua eliminação permita a redução de custos e, conseqüentemente, obtenção de maior rentabilidade do sistema escolar. [...] Ora, como já indicamos antes, esses resultados não têm a objetividade que se pretende, isto é, eles são simples correlatos das maneiras como a vida escolar é praticada. Sem descrições razoavelmente confiáveis dessa vida escolar, os resultados que pinçamos dela

são ficções destituídas de qualquer significado empírico interessante. Esses resultados são fruto de uma visão abstrata e exterior da escola como instituição social, como se esta devesse ser descrita e avaliada por alguns resultados, a exemplo das empresas. (1995, p. 73)

Do ponto de vista de uma cultura escolar, grande parte do conhecimento que os alunos possuem é fruto de um trabalho escolar bem ou mal realizado. Não dar a devida importância às práticas escolares pelas quais o aluno adquire uma série de conhecimentos desejáveis – ou mesmo hábitos e uma certa ignorância indesejáveis – é desconsiderar elementos fundamentais, em se tratando da qualidade de ensino. Mesmo que se detectem um alto nível de informação e a posse de conceitos por determinados alunos, estes poderiam tê-los adquiridos por vias pouco recomendáveis como a coação ou a mera instrução, tão ao gosto, por exemplo, de alguns colégios de elite, cujo único objetivo e critério de qualidade é o de fazer com que seus alunos sejam aprovados nos processos vestibulares mais concorridos.

A vinculação de algumas práticas e posturas escolares a um parâmetro de qualidade, assegurando-lhe maior objetividade, demandaria assim a proposição de alguns critérios de análise. Benevides (1996, p. 38-39) propõe três elementos que seriam indispensáveis e ao mesmo tempo interdependentes no que diz respeito à formação para a cidadania e, conseqüentemente, para a vida democrática:

1. *formação intelectual e informação*: trata-se do princípio de que é preciso tanto ter conhecimento das leis como ter acesso às diferentes tradições de conhecimento construídas e transformadas ao longo da história, das quais podemos nos considerar herdeiros naturais, pelo simples fato de sermos humanos. Dessa forma, a falta de informações ou insuficiência reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar à segregação.
2. *educação moral vinculada a uma didática de valores republicanos e democráticos*: esses não se aprendem intelectualmente apenas, mas sobretudo pela consciência ética. Está se falando, portanto, de uma didática coerente com os objetivos de uma escolarização pública, pois a matéria do ensino que se ministra nas escolas não é formada apenas dos importantes conteúdos dos livros e das palavras do professor, mas, também, de como eles são transmitidos aos alunos. Mesmo porque, palavras bonitas transmitidas de forma relapsa ou descompromissada podem vir a perder muito do caráter educativo. Da mesma forma que nos afligiria a consulta a um médico pouco asseado, é pouco provável que um professor ou mesmo uma escola que lance mão de procedimentos questionáveis e que não tenha a mínima clareza de sua “função pública”, consiga pleno êxito em seu propósito de formar futuros cidadãos.
3. *educação do comportamento*: desde a escola primária, no sentido de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente, ou divergente, assim como o

aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, ao bem comum. Isso não significa destituir o professor de sua autoridade ou fazer da escola um local do livre mas descompromissado agir do aluno, mas adotar procedimentos exemplares que possuam caráter educativo. Participar, antes de mais nada, significa tomar parte em algo – no caso da escola pública, tomar parte em algo valioso – segundo a condição específica em que é possível essa participação: como professor, aluno, direção e equipe técnica, comunidade interessada (pais e mães de alunos) e funcionários.

Evidentemente, cada um desses segmentos possui um papel definido dentro da escola e, correspondente a eles, um tipo de responsabilidade.

A proposição de alguns critérios relativos à compreensão de uma educação para a cidadania não é de forma alguma exaustiva, na medida em que se trata de uma discussão eminentemente política. Tais critérios podem alimentar o debate, jamais encerrá-lo.

De qualquer forma, determinadas leituras teóricas da organização e fins de educação escolar pública, por mais bem intencionados que sejam, parecem ser incongruentes com o ideal de formar para a cidadania. Dizem respeito a certo ideal de uma escola democrática, que tomou vulto num passado recente da educação brasileira.

Historicamente no Brasil, e de forma especial em São Paulo, a ideia de uma educação democrática se associou a duas concepções que, em última instância, se antagonizam. A primeira é a de que uma autêntica educação democrática significa, antes de mais nada, o direito de todas as crianças à educação. A segunda, a de que uma educação democrática se dá pela transformação de práticas escolares visando à maior participação e liberdade do aluno como agente da própria educação. No entanto, para além da aceitação unânime do ideal democrático, a forma pela qual a ação democratizadora pode ocorrer é a questão que divide as opiniões e determina o tipo de política educacional a imprimir (AZANHA, 1987, p. 25-43).

Uma educação voltada para os valores do regime democrático não deve confundir as práticas pelas quais se exerce a democracia no espaço público da sociedade com as tarefas específicas que se realizam na escola, mesmo em se tratando de uma escola pública. Ao tentar imprimir, de forma imediata, à rotina escolar alguns procedimentos da organização política vigentes em uma sociedade democrática, podemos incorrer em uma espécie de equívoco que pode distorcer sobremaneira certas funções e responsabilidades da escola:

Imaginar que a vivência da liberdade no âmbito da escola capacite para o exercício da liberdade na vida pública, é, de certo modo, deixar-se embair por um simulacro pedagógico da ideia de democracia. A liberdade na vida escolar, por ilimitada que seja, ocorre num contorno institucional que pela sua própria natureza e finalidade é inapto para reproduzir as condições da vida política. (AZANHA, 1987, p. 39)

É estranho imaginar, por exemplo, que o aluno tenha condições de escolher aquilo que quer aprender, uma vez que, numa definição simples, aluno é aquele que aprende aquilo que não sabe. A organização escolar exige, pela sua própria especificidade, certa hierarquia e o estabelecimento da autoridade de um segmento da escola em relação a outros. Em uma escola, professores e alunos não podem se igualar ou se equivaler, pois se encontram necessariamente em posições diferentes³. Isso, porém, não exclui a ideia de que a escola pode e deve ser um fórum de participação dos sujeitos nela envolvidos, levando em conta os papéis sociais ali exercidos⁴.

Não reconhecer essa peculiaridade da relação entre professor e aluno significa ignorar a especificidade mesma da instituição escolar e sua tarefa dentro da sociedade e de sua esfera pública. Essa tarefa implica um pressuposto fundamental que deve ser visado pelo projeto pedagógico da escola pública: o da responsabilidade pelo mundo por meio da autoridade da escola e do professor na função que lhes é própria. Segundo Hannah Arendt:

Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. [...] A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo. (1972, p. 239)

A atribuição do professor, de conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, de que nos fala Arendt, pode ser mais bem compreendida quando se reconhece que o professor é representante de uma grande tradição de conhecimento concebida e mantida pela humanidade, pela qual ele é responsável. Portanto, cabe ao professor e à escola iniciar seus alunos nessas grandes tradições públicas com base em uma “linguagem pública que exigiu, de nossos remotos ancestrais, séculos para se desenvolver” (PETERS, 1979, p. 120).

O reconhecimento da escola como um espaço de zelo, que se associa à responsabilidade pelo mundo, impõe-lhe a tarefa de assegurar que seus alunos tenham acesso a essas grandes tradições. Evidentemente, nossas heranças não são constituídas apenas de descobertas ou fatos heroicos, mas também de muitos erros cometidos pelo homem ao longo da sua história e isso é parte da responsabilidade que a escola deve assumir, ao menos como exemplo do que não deveria ser repetido.

3

“Ao professor cabe esse papel de agente institucional responsável simultaneamente pela preservação de certos saberes, valores e práticas que uma sociedade estima e pela inserção social dos novos nesse mundo da cultura humana. Assim, embora o professor ensine e aprenda, inclusive de seus alunos, e através de seu ensino eduque e seja educado, o contexto institucional em que ele o faz não deve permitir que os papéis se confundam, nem tampouco pode implicar uma igualdade, como se o contexto político das relações entre cidadãos se reproduzisse de forma idêntica ou imediata no contexto escolar e entre professores e alunos” (CARVALHO, 1998b, p. 26).

4

É bastante comum no discurso educacional o uso do termo gestão democrática do ensino. Inclusive, a LDB lança mão dele em mais de uma oportunidade, no intuito de situar a escola como um espaço a ser ocupado, principalmente por seu corpo docente, de forma democrática. Isto é, que os professores tenham como incumbência a formulação da proposta pedagógica pela qual trabalharão e, em última instância, a responsabilidade na direção dos rumos da escola. Há, no entanto, alguns outros desdobramentos potencialmente interessantes desse conceito, como a eleição direta para diretor de escola. Porém, como ainda lembra Benevides (1996, p. 227): “a educação para a democracia não se confunde nem com democratização do ensino - que é, certamente, um pressuposto - nem com educação democrática. Esta última é um meio, necessário, mas não suficiente para se obter aquela. A verdade é que, sem dúvida, uma organização democraticamente constituída pode desenvolver-se, no plano pedagógico, sem incluir a específica educação para a democracia”.

Podese alegar, entretanto, que o fato de iniciar as crianças e jovens nas tradições de conhecimento está mais próximo da doutrinação e cerceamento ao potencial imaginativo ou crítico do aluno. Para Passmore, isto é, no mínimo, um equívoco:

...não há antítese entre iniciar os jovens em grandes tradições e lhes ensinar a serem críticos; as grandes tradições são tradições de crítica, ainda que não sejam ensinadas como tal. [...] O espírito crítico que o professor se interessa em desenvolver significa a capacidade de ser participante crítico de uma tradição, mesmo se o efeito de tal crítica for a modificação profunda dos *modi operandi* dessa tradição. (1984, p. 9, tradução nossa)

Não seria demais lembrar também que o desenvolvimento do espírito crítico por parte dos alunos – correspondente às tradições de conhecimento ensinadas nas escolas –, como um dos princípios pelo qual se deve pautar o projeto pedagógico da escola pública, só ganha sentido se professores e equipe pedagógica se submeterem também à crítica, fator, aliás, imprescindível, tendo em vista a própria constituição de um projeto pedagógico que deve estar sempre sujeito a mudanças⁵. De fato, será extremamente incoerente – e, por certo, improvável – procurar que nossos alunos se tornem críticos, se professores e escolas assumirem uma atitude passiva ou, por que não dizer acrítica, deixando-se levar pela mera condição de simples executores de teorias e reformas educacionais ou, o que é mais comum, serem refratários à reflexão maior acerca do trabalho que realizam, das práticas de que lançam mão e das razões que justificam a existência de uma instituição pública responsável pela formação de um povo.

CULTURA ESCOLAR E QUALIDADE DE ENSINO

A primeira referência para uma escola pública de qualidade, uma vez que integra todo um sistema de ensino, seria o quanto essa escola está democratizada, democratização entendida aqui como a universalização do acesso à instituição escolar. Embora se tenha avançado muito rumo à universalização do ensino fundamental, essa questão é de suprema importância, pois, no Brasil, em um passado não muito distante, a escola era acessível apenas a uma parte bastante restrita e privilegiada da população. Uma formação voltada aos ideais da democracia e que considere o ideal de cidadania aí implicado não pode perder de vista que sua realização depende incondicionalmente da busca desse objetivo, embora nele não se esgote (BEISIEGEL, 1990). Pareceria estranho ou mesmo injustificável admitir hoje a ideia de uma “escola pública de qualidade” sem estar, aí, implícito que essa escola deve ser acessível a todos.

Ainda que o acesso à educação básica possua algumas lacunas – como a falta de vagas, em determinadas regiões, na educação infantil e no ensino médio –, o ensino fundamental está praticamente universalizado, o que

5

“A dificuldade de incentivar a discussão crítica reside no fato de que o professor provavelmente tem muitas crenças que ele não está preparado para submeter à crítica; o mesmo ocorre com muitas regras às quais adere. Essas crenças e regras podem estar muito relacionadas com os assuntos que os alunos estão particularmente ávidos por discutir em termos críticos – sexo, religião ou política, por exemplo. Se o professor se recusa a permitir a discussão dessas questões, se ele reage à divergência com raiva ou desaprovação ofensiva, provavelmente não estimulará o espírito crítico nos alunos. Se ser crítico consistisse simplesmente na aplicação de uma habilidade, em princípio, isso poderia ser ensinado por professores que nunca se envolveram em exercícios críticos, exceto como um jogo ou recurso defensivo, da mesma forma que um campeão de tiro pacifista poderia, contudo, ser capaz de ensinar tiro a soldados. Mas, na verdade, somente homens que possam, eles próprios, participar livremente de uma discussão crítica é que podem ensinar a ser crítico” (PASSMORE, 1984, p. 223, tradução nossa).

demanda a ampliação do debate em relação às razões pelas quais a escola pública realiza seu trabalho e seu papel de inserção de crianças e jovens no mundo humano.

É comum que boa parte dos professores e mesmo da população que frequenta a escola pública compartilhe crenças tais como: “um bom professor não deve deixar passar de ano os alunos fracos”, ou “muitos alunos chegam à escola despreparados, não podendo prosseguir seus estudos na série seguinte”. Essas e outras ideias semelhantes pretensamente justificariam o que é, de fato, injustificável: os altos índices de repetência e evasão escolar da escola básica observados no Brasil nas últimas décadas. O que poderia significar o fato de a repetência ser antes quase uma regra do que uma eventual exceção no sistema de ensino? Deve a escola propiciar ao aluno a posse de certos conhecimentos e valores que a sociedade considera relevantes ou, em vez disso, restringir-se a considerá-los aptos ou não a uma série seguinte?

Pode-se alegar que os altos índices de repetência seriam uma consequência do zelo por uma educação de qualidade, pois só os melhores devem concluir todas as séries escolares. Contudo, é praticamente impossível, na atualidade, considerar boa uma escola que não consegue ensinar grande parte da sua clientela.

No rastro da prática comum da repetência, não é difícil imaginar o tipo de sequelas que um sistema escolar como esse pode produzir. Repetir de ano, geralmente, não significa apenas refazer uma série escolar; em muitos casos, provoca no aluno um sentimento de humilhação e impotência, funcionando assim como um atestado de incompetência em lidar com uma postura intransigente da escola. Não raro, muitos alunos, nessa condição, se veem quase obrigados a abandonar os estudos por não mais se sentirem capazes de frequentar a escola, o que favorece a evasão escolar e contraria os ideais de uma educação que se quer democrática. Eventualmente, a reprovação pode ser uma medida pedagógica interessante em determinados casos. Mas, da forma como ela tem ocorrido, é inaceitável⁶.

Embora sejam visíveis ao grande público apenas os altos índices de repetência e evasão, não se pode perder de vista que tais indicativos são correlatos de determinadas práticas escolares, exercidas por uma significativa parte dos professores. Essas práticas que variam conforme diferentes referenciais, desde critérios subjetivos e bastante discutíveis de avaliação (como a justificativa da diferença substancial existente entre o aluno que tirou nota 4 e que, portanto, deve ser reprovado, e aquele que tirou 5, nota que lhe permitiria a aprovação) até critérios de desempenho, eminentemente preconceituosos, como subsídio para a classificação da composição das classes por critério de excelência: os melhores alunos em uma sala, os alunos médios em outras e, assim, sucessivamente⁷. Práticas como essas – bastante questionáveis em se tratando de uma educação voltada à formação para cidadania – são um indicativo do sentido que adquire o trabalho escolar, que um projeto pedagógico não pode furar a analisar e discutir.

Nas últimas décadas, entretanto, se tem intensificado uma série de ações por parte das Secretarias de Educação para impedir que as escolas con-

6

“O poder, disse Foucault, onde quer que ele exista, é exercido. Nós sabemos contra quem ele é exercido. Não tenho a menor dúvida de que, não obstante os tempos serem democráticos e o magistério desempenhe e assuma uma posição de vanguarda, progressista, democrática, ainda assim, o professor, no seu relacionamento com os alunos, muito poucas vezes transforma os seus ideais políticos em normas de convivência efetiva com seus alunos. Isso tanto é claro que assistimos a reprovações maciças em algumas séries estratégicas, isto é, nas 1ª e 5ª séries do 1º grau” (AZANHA, 1995, p. 28).

7

Certos colégios particulares de elite lançam mão de expedientes desse tipo, a fim de garantir um alto número de aprovações de seus alunos – concluintes do ensino médio – nos vestibulares mais concorridos. Sua qualidade, parece se sustentar à custa da seleção e exclusão de alunos (disponível em: http://www.cultural.colband.com.br/jornal/not_zoom.asp?idNot=6&idCat=2; acesso em: set. 2007). Certamente, essa prática não é exclusiva de colégios de elite particulares. Trata-se de algo bastante comum em muitas escolas e sistemas de ensino públicos. Muitas vezes sob justificativa pedagógica, as salas homogêneas acabam acirrando drasticamente a desigualdade educacional no âmbito das práticas escolares.

tinuem a produzir altos índices de repetência, principalmente por meio da implantação de ciclos de ensino. É difícil argumentar em favor de uma política, ainda que não deliberada, de reprovações em massa que nada mais faz do que atestar que a escola apresenta fortes indícios de má qualidade. Contudo, não se pode perder de vista que a reprovação é elemento central da ampla cultura escolar que se criou no Brasil, na qual nossos professores trabalham e vivem. Por trás do fenômeno da reprovação há problemas relacionados à avaliação, sendo esta muitas vezes entendida mais como um instrumento de poder disciplinador do que qualquer outra coisa. Não obstante, ao implementar uma política educacional que vise à mudança significativa de práticas fortemente arraigadas, pode ser que estejamos imersos em abstrações potencialmente prejudiciais que nos distanciam da(s) realidade(s) em que vivem as escolas.

Na gestão da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a partir de 1995, por exemplo, várias medidas foram tomadas no intuito de diminuir, ou mesmo acabar, com as reprovações na rede de ensino. Porém, tais medidas não se fizeram acompanhar da necessária discussão e do entendimento, por grande parte dos docentes, dos seus motivos e da sua relevância, recebendo, por isso, várias críticas, principalmente quanto à forma e às condições pelas quais foram implantadas. Em estudo realizado pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp –, envolvendo 10.027 professores, 93% das respostas obtidas afirmaram que a inexistência de reprovação entre as séries geraria um maior desinteresse dos alunos pelos conteúdos ensinados; 95%, que a medida gerava indisciplina; 91% indicam que a promoção automática permitiria que os alunos progredissem de uma série para outra sem ter se apropriado dos conteúdos fundamentais (FUSARI et al., 2001, p. 19).

Por mais que a progressão continuada – organizada em ciclos de ensino – tenha como pressuposto a garantia do direito à educação, no caso de sua implantação no Estado de São Paulo, esta não se fez acompanhar das condições mais adequadas para sua implantação, tampouco da formação e discussão de seus pressupostos com profissionais responsáveis pela sua execução: os professores. Classes com 45 alunos, professores tendo até 10 turmas diferentes, a quase impossibilidade de reunir os professores das mesmas turmas, por terem jornadas diferentes e trabalharem em mais de uma escola, são condições dificultadoras de maior êxito na implantação de uma política de ciclos. Mas, mais do que isso, a própria cultura escolar e a escassa discussão dessa política podem indicar alta rejeição por parte do corpo docente em relação à proposta que possui pressupostos tão defensáveis (FUSARI et al., 2001). O que poderia tornar a escola cada vez mais democrática foi, muitas vezes, interpretado – com alguma razão – como a perda do instrumento que conferia poder ao professor.

Em que pesem as críticas à organização e condução dos sistemas de ensino público, não se pode perder de vista o necessário compromisso que deve ter o professor de uma escola pública, por mais duras e difíceis que sejam suas condições de trabalho. As ações, posturas e o discurso de que se valem

as escolas e os professores possuem um caráter educativo ou “deseducativo”, mesmo que ocorram fora do espaço da sala de aula. O que se pode esperar, tendo em vista a formação do futuro cidadão, de uma escola rigorosa quanto ao horário de entrada dos alunos e que faça vistas grossas à falta de pontualidade dos professores? Ou da adoção de dois pesos e duas medidas nas regras de convivência para alunos e professores?

A execução do projeto pedagógico de uma escola pública depende fundamentalmente do compromisso de seu corpo docente, sem o qual malogrará qualquer tentativa de alcançar um parâmetro de qualidade aceitável em uma sociedade que se quer democrática. A simples garantia de condições físicas, condições de trabalho, enfim, de tudo o que poderíamos desejar como infraestrutura ideal de uma escola, de nada adiantará se o grupo de professores não estiver suficientemente esclarecido acerca de o que significa uma escola pública e da responsabilidade que esses devem assumir, para que ela cumpra bem seu papel. Tal responsabilidade não deve recair apenas em cada docente individualmente, mas, também, na equipe de professores, por meio de uma prática de trabalho coletivo consequente. A execução de um projeto pedagógico só será possível pelo trabalho coletivo dos professores, conforme um mínimo de objetivos comuns que a escola possui inerentemente. Sem o trabalho, a reflexão, discussão e consequente tomada de decisão de forma coletiva, não há possibilidade de um projeto pedagógico escolar.

Um professor, de forma isolada, pode levar a cabo um projeto individual, porém não contará com a ajuda, incentivo e mesmo a crítica imprescindível de quem quer que seja, a não ser de si próprio. De qualquer forma, a caminhada solitária de um professor dentro de uma escola não parece estar de acordo com o espaço público no qual esse se insere, pois, isoladamente, podem se realizar muitas práticas que fujam dos fins pretendidos.

Embora observemos por parte de muitas Secretarias de Educação políticas que ainda cultivam vícios de uma concepção centralizada de gestão, como baixar medidas educacionais à revelia de seus executores, de outra parte reconhecemos que há professores que não correspondem ao que se esperaria deles nessas condições. Não se trata de culpar uma classe de trabalhadores que tantas dificuldades enfrenta na profissão, mas de identificar possíveis causas de determinadas práticas altamente questionáveis. A falta de formação docente adequada no que diz respeito aos fins públicos da educação⁸, atrelada a uma cultura escolar, fortemente arraigada e, por força de inércia, contrária a mudanças, pode contribuir para esse estado de coisas.

Quanto mais difíceis ou reduzidas forem as condições de trabalho em uma unidade escolar, mais difícil será melhorar a sua qualidade. Tais condições se referem, antes de tudo, à necessária autonomia das unidades escolares para a execução de um projeto próprio, com base em alguns elementos que se mostraram imprescindíveis, como: poder de escolha do corpo docente pela instituição escolar; garantia de um mínimo de horas de trabalho coletivo e com ampla possibilidade de escolha de formas específicas de organização pedagógica interna.

8

Sobre esse ponto vale registrar os esforços da Cátedra Universidade de São Paulo/Unesco de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância, no que diz respeito à formação de professores: “parece-nos que um programa de formação de professores vinculado aos ideais da cidadania e dos direitos humanos deve ressaltar não só a pertinência da presença temática desses direitos nas escolas, da reflexão sobre os problemas neles envolvidos, como, também, refletir sobre possíveis práticas educativas e políticas públicas de educação capazes de promover tais valores não em suas formulações genéricas e abstratas, mas como compromissos que se concretizam em nossas ações educacionais. Nesse sentido, os ideais e valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania podem e devem ser vistos não só como temas geradores de aulas, como ideais a serem transmitidos às novas gerações, mas como eixos norteadores de nossas práticas educativas, como princípios inspiradores não só dos nossos discursos, mas de nossas ações educativas” (CARVALHO, 1998a, p. 37).

A prática escolar, contudo, como um indicador da qualidade de um projeto educacional, não pode perder de vista os valores que devem norteá-la, pois de nada servirão condições ideais de trabalho se as ações são cegas ou balizadas em pressupostos pouco claros ou discutíveis. Se a escola tem como responsabilidade e dever moral, aparentemente consensuais, a formação do cidadão, é sua tarefa refletir acerca de como deve ser feita essa formação. O êxito de um projeto norteado por esse fim não se alcança com a simples intenção de realizá-lo.

O projeto pedagógico deve ser fruto do esforço coletivo do corpo docente e da equipe de coordenação, servindo a um ensino que vise à formação para a cidadania, não de forma retórica apenas, mas baseado em práticas concretas pelas quais tais valores possam ser presenciados e aprendidos. Práticas que vêm a compreender o sentido mesmo da expressão escola pública.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

AZANHA, José M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. In: _____. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Nacional, 1987. p. 25-43. (série Atualidades Pedagógicas)

_____. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. In: _____. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 67-78.

_____. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de Filosofia e História da Educação*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.

BEISIEGEL, Celso. Avaliação e qualidade de ensino. In: BICUDO, Maria A. V. (Org.). *Formação do educador: organização da escola e o trabalho pedagógico*, 3. São Paulo: Unesp, 1990. p. 40.

BENEVIDES, Maria V. Educação para a democracia. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 38, p. 223-237, 1996.

_____. Cidadania e direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 39-46, jul. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9394: lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas: Papirus, 1991.

CARVALHO, José S. F. Cátedra USP/Unesco e a formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 35-38, jul. 1998a.

_____. Apontamentos para uma crítica das repercussões da obra de Paulo Freire. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 23-33, 1998b.

CENPEC. *Projeto de escola*. São Paulo, 1994. (Raízes e Asas, 4)

- FUSARI, J. C. et al. As Reformas educacionais no Estado de São Paulo: com a palavra os professores. *Revista de Educação (APEOESP)*, São Paulo, n. 13, p. 15-29, abr. 2001.
- GATTI, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.
- GUIMARÃES, Célia M.; MARIN, Fátima A. D. O. Projeto pedagógico: considerações necessárias à sua construção. *Nuances: Revista do Curso de Pedagogia*, Presidente Prudente, n. 4, p. 35-47, 1998.
- NAGLE, Jorge. Discurso pedagógico: uma introdução. In: _____. (Org.). *Educação e linguagem: para um exame do discurso pedagógico*. São Paulo, Edart, 1976. p. 11-42.
- PASSMORE, John. *The Philosophy of teaching*. London: Duckworth, 1984.
- PETERS, Richard S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, Reginald D. (Org.). *Educação e análise filosófica*. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.
- PORTO, Randon. A Construção da qualidade na escola: uma experiência. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 87-93, jan./jun. 1996.
- REID, L. Filosofia e a teoria e prática da educação. In: ARCHAMBAULT, Reginald D. (Org.). *Educação e análise filosófica*. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 19-42.
- RYLE, Gilbert. Teaching and training. In: PETERS, Richard S. *The Concept of education*. London: Routledge and Keagen Paul, s/d. p. 105-119.
- SILVA, Vandré G. A Narrativa instrumental da qualidade na educação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 40, p. 191-221, 2008a.
- _____. Por um sentido público da qualidade na educação. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008b.
- _____. Qualidade na educação e a ideia de uma formação pública. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 19, n. 226, p. 547-570, set./dez. 2009.
- SILVA, Vandré G.; BAUER, Adriana. Saeb e qualidade de ensino: algumas questões. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 31, p. 133-152, jan./jun. 2005.
- SCHEFFLER, Israel. *A Linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva, Edusp, 1974.
- UNESCO. *Primer estudio internacional comparativo sobre language, matemática y factores asociados em tercero e cuarto grado*. Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 1998.
- VASCONCELLOS, Celso S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.
- VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Projeto político pedagógico: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

VANDRÉ GOMES DA SILVA
Mestre e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo
e Pesquisador da Fundação Carlos Chagas
vgomes@fcc.org.br