

## Educação no Brasil: mazelas e grandezas

**Celestino Alves da Silva Jr.**

*FFC-Unesp/Marília*

[celestino.silva@uolcom.br](mailto:celestino.silva@uolcom.br)

### Resumo

O fenômeno da “privatização do público”, ou seja, a apropriação privada do interesse coletivo, pode ser apontado como a síntese das mazelas que se sobrepõem hoje às grandezas em queda no ensino público. O conflito entre a lógica do direito à educação e a lógica do mercado educacional está sendo decidido em favor da mercadoria e, conseqüentemente, em detrimento do direito. A cultura pedagógica, por sua fragilidade teórica e por sua presença institucional apenas subsidiária, parece ter perdido a luta política para a cultura economicista prevalente nos ambientes acadêmicos e no próprio movimento social. No interior da universidade as questões da educação básica são relegadas a um plano secundário como objeto de estudo e desconsideradas como objeto de compromisso político. No interior da própria educação básica as precárias condições de trabalho de seus professores inviabilizam a análise da origem e do significado da situação historicamente degradada. A ausência dos professores da educação básica dos processos de formação de seus futuros companheiros de trabalho exemplifica a gravidade da situação atual.

**Palavras-chave:** Privatização do público. Direito à educação. Mercado educacional. Educação básica

### Abstract

Outsourcing the public – or the private appropriation of the collective interest - is the phenomenon which summarizes the main problems attacking public education. The conflict between the logics behind the right to education and the education market have come to an end in favour of the market and consequently to the detriment of the rights. Pedagogical culture (due to its theoretical vulnerability and to its weak institutional presence) seems to have lost

the political fight to the economicist culture prevailing in the academic area and in the social movements. Inside universities topics concerning basic education are left beside as objects of study and discarded as objects of political commitment. Inside basic education the precarious work conditions of the teachers derails the analysis towards the origins and the current meaning of this historically decaying situation. The absence of basic school teachers from the formation process of their future fellows exposes the severity rate of the current situation.

**Keywords: Outsourcing the public. Education rights. Education market. Basic education.**

## **Introdução**

A Constituição da República Federativa do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consagram o direito à educação como um direito público subjetivo, ou seja, como um direito inalienável da pessoa humana. Não deveria haver, pois, dificuldades para a materialização desse direito, uma vez que, por sua natureza, ele está necessariamente submetido à tutela do Estado. Não é essa, porém, a situação que os registros históricos e a observação do cotidiano nos apresentam quando nos dispomos à análise da questão.

Como muitos outros aspectos do texto constitucional, os escritos relativos ao direito à educação estão submetidos não só aos critérios interpretativos e argumentativos dos especialistas em direito constitucional, mas também à livre (e tendenciosa) interpretação daqueles que pretendem fazer da educação um objeto de consumo privilegiado em favor de quem puder pagar por sua posse e seu consumo. A lógica constitucional do direito à educação é assim confrontada pela lógica comercial do mercado educacional.

Não há conciliação possível entre as duas lógicas. Assegurar a realização de um direito é substancialmente diferente de promover a venda de uma mercadoria. O direito diz respeito ao bem comum e ao interesse coletivo; a mercadoria diz respeito aos bens privados e aos interesses localizados. No entanto – e apesar da determinação do Direito e da sugestão do bom senso – a lógica do mercado educacional tem prevalecido sobre a lógica do direito à educação no momento histórico-político que estamos atravessando. Porque isso ocorre e o que poderia ser feito para que esse momento viesse a ser superado é o que nos propomos a discutir neste texto.

### **1. A síntese das mazelas**

A apropriação privada do interesse coletivo pode ser apontada com a síntese das mazelas que recaem sobre os sistemas de ensino no Brasil atual porque ela subverte a própria lógica da organização social. A coexistência indispensável do mundo público com o mundo privado não autoriza a circunscrição a alguns daquilo que é necessidade de todos. Muitos menos essa autorização poderia se dar sob a forma do subterfúgio ou da falácia. Na luta ideológica desencadeada há muito tempo no Brasil vende-se a ideia de que o que é próprio da chamada iniciativa privada é adequado, correto, eficiente e inatacável. Em contraposição, o serviço público, por definição, seria inadequado, incorreto, deficiente e inaceitável. No campo educacional, conseqüentemente, as boas escolas seriam aquelas do setor privado. A ideologia falaciosa se completa e caminha para sua culminância quando propõe (frequentemente com sucesso) que o próprio financiamento de suas atividades seja assumido como responsabilidade do poder público. Afinal, propagam seus arautos, “todos têm direito a uma educação de qualidade. Para alguns isso não é problema, pois podem pagar. Para os que não podem, o poder público deverá se responsabilizar, subsidiando diretamente as escolas. Por que não adotar também aqui a política dos “Vouchers”, como o fazem países civilizados como os Estados Unidos da América? Por que nossos governos são tão refratários aos conceitos e aos procedimentos da modernidade? Por que ainda se dispõem a ouvir eventualmente os professores quando poderosos conglomerados internacionais já demonstraram com seus materiais e equipamentos que eles – os professores – são perfeitamente substituíveis por “sistemas de ensino” pré-configurados, padronizados e reprodutíveis em série até a exaustão, se for o caso?”

A evidente impropriedade do discurso ideológico habitual não impediu sua disseminação nem evitou sua hegemonia no senso comum e também nos discursos oficiais. Para autoridades governamentais e educacionais, assim como para grandes contingentes populacionais, “privado” passou a ser entendido como qualidade ou qualificado e “público”, como defeito ou defeituoso. Para os que assim pensam, “grandeza” seria a marca do privado e “mazela” a marca do público.

As implicações desse discurso ideológico não se fizeram esperar: para que as mazelas do ensino público pudessem ser superadas a alternativa já estava posta. Bastaria seguir também as marcas do caminho de sucesso do ensino privado. Quais marcas? Os “sistemas de ensino” pré-configurados, os currículos padronizados, as tarefas pré-determinadas, os professores subjugados. Muitos dirigentes de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação não se

limitaram apenas à imitação dos procedimentos. Tornaram-se também clientes habituais do mercado de “franchising” de marcas comerciais, de materiais e de equipamentos. E não pararam por aí. Terceirizaram suas próprias responsabilidades, tornando-se contratantes de consultores e consultorias que passaram a indicar os fins e os meios de seu trabalho, o que deveria e o que não poderia ser feito no ensino público, que autores poderiam ou não ser lidos e discutidos, que obras deveriam constar das bibliografias dos concursos públicos. Os próprios concursos públicos passaram a ser organizados e executados por entidades privadas de origens obscuras e competências discutíveis, contratadas por meio de licitações questionáveis e questionadas.

A lógica do mercado educacional não poderia ter sido mais bem sucedida: o serviço público da educação tornou-se o seu bem de mercado mais valioso. Milhares de escolas por cuja manutenção material e financeira o mercado educacional não tem qualquer responsabilidade estão colocadas à sua disposição para a venda de produtos e serviços multiplicadores exponenciais de suas taxas de lucratividade.

Em nome da “modernidade da gestão”, a natureza do trabalho pedagógico sofreu sua mais dolorosa violência. Autoral por natureza, o trabalho pedagógico é também necessariamente trabalho vivo e trabalho relacional. Pensado e decidido por quem o executa, não pode ser determinado de cima para baixo e nem de fora para dentro. Realizado pela pessoa do professor, não pode ser reduzido ao trabalho morto e repetitivo de máquinas e equipamentos, por mais avançada que seja a tecnologia de suporte dos equipamentos. Materializado em conjunto com os alunos e fruto do trabalho coletivo com os demais professores, não pode ser subordinado ao arbítrio de alguém voltado preferencialmente à rentabilidade econômica de sua organização.

No campo do direito está inscrita a dignidade da pessoa humana. No campo da economia capitalista a opção preferencial é pela lucratividade em qualquer circunstância.

## **2. A precariedade das grandezas**

O Conselho Nacional de Educação, os Conselhos Estaduais e alguns Conselhos Municipais existentes em capitais e em cidades de maior densidade populacional e econômica constituem as grandezas presumidas de um possível Sistema Nacional de Educação, cuja organicidade nunca foi suficientemente demonstrada. Planos Nacionais de Educação vêm se sucedendo na tentativa de ordenar e implantar as ações necessárias ao desenvolvimento do sistema. Mas, tal

como o sistema, os planos não se consolidam e os horizontes buscados são retardados no tempo e distanciados no espaço.

O sentido denotativo do termo “grandeza” refere-se ao campo matemático ou numérico-quantitativo e seu sentido conotativo principal reporta-se ao campo moral. Um ato de grandeza é um ato moralmente saudável. Ambos os sentidos são relevantes em nossa discussão. Nacional, Estaduais ou Municipais, os Conselhos distinguem-se pela abrangência física de suas atribuições. De acordo com suas origens, as determinações de um Conselho

tornar-se-ão obrigatórias para todos os cidadãos, para os habitantes de um estado ou apenas para os moradores de um município. O pressuposto de sua obediência transcende ao âmbito geográfico de sua circunscrição. Por isso, pressupõe-se também que todas as decisões e determinações de um Conselho de Educação sejam sempre moralmente saudáveis, além de tecnicamente aceitáveis.

Conselhos, por definição, são órgãos de assessoria e conselheiros, também por definição, são sempre pessoas respeitáveis. Resta, no entanto, por definir os critérios de representação que viabilizam o acesso das pessoas respeitáveis à condição de conselheiros. E é este, infelizmente, o núcleo frágil de nossas grandezas institucionais no campo da educação.

O equilíbrio numérico da relação público-privado é o ponto de partida para o processo de composição dos membros de um Conselho. Trata-se de uma norma de aparente bom senso, já que o mundo público e o mundo privado constituem instâncias inalienáveis da vida em sociedade. Mas a superposição de vínculos institucionais, de um lado, e o manuseio interessado de teorias e conceitos educacionais, de outro, influenciam diretamente a indicação dos nomes das pessoas respeitáveis que poderão compor o Conselho. Uma vez definida a composição, as manifestações formais e informais dos conselheiros refletirão suas próprias convicções, os interesses que levaram à sua indicação ou, simplesmente, as relações pessoais que se estabeleceram na dinâmica do Conselho.

Uma curiosa (e preocupante) indagação se manifesta em nossas mentes quando os registros históricos das decisões e determinações dos Conselhos são examinados: por que, apesar de todas as acidentalidades que envolvem os processos de composição e de atuação dos Conselhos, os resultados de seu trabalho são mais favoráveis aos interesses privados do que ao bem comum?

Universidades públicas e privadas (algumas delas) são consideradas “instituições de primeira grandeza”. Como tal, seria de se esperar que dispensassem grande atenção às grandes questões da vida nacional, dentre elas as grandes questões da educação básica. À grandeza imagética que cerca as universidades não corresponde necessariamente uma grande reflexão sistemática interna sobre o direito à educação. Evidentemente, nos departamentos da área de Educação de algumas universidades públicas há alguns pesquisadores debruçados sobre o tema. Mas os próprios departamentos de Educação e seus temas de investigação não costumam desfrutar de maior apoio ou de maior prestígio no conjunto das atividades acadêmicas no interior das universidades. Certamente mais apoiados e mais prestigiados estão os economistas, especialmente aqueles economistas que se propõem a contraditar com seus cruzamentos de dados estatísticos pré-existentes os resultados da pesquisa pedagógica de base qualitativa.

Dois temas especialmente relevantes para a pesquisa educacional parecem incomodar prioritariamente os apóstolos da meritocracia de baixo custo: a) o número de alunos em sala de aula e b) o salário dos professores. Ambos são apontados como irrelevantes na visão economicista, apesar da evidência contrária disponível. Professores são numerosos num país continental como o Brasil e por isso seus salários não poderiam mesmo superar determinados patamares, dizem eles, e alunos em sala de aula também devem ser numerosos para que o número de professores não venha a crescer ainda mais. Considerações estritamente pedagógicas simplesmente não circulam por seu universo de reflexão.

Em anos recentes, a Secretaria Estadual de Educação pretendeu extinguir escolas que em seu entendimento viviam o problema da redução do número de alunos. Dentro da visão economicista prevalecente em seus próprios quadros, a situação não foi vista como uma oportunidade para que os professores pudessem atender melhor os alunos que permaneceriam nas escolas. O que se pretendeu foi que todos os alunos deixassem as escolas, ou seja, que elas deixassem de existir. Segundo a explicação oficial, as escolas não deixariam de existir, já que seus prédios seriam destinados a outras atividades. Para a Secretaria responsável pela grandeza da educação básica em São Paulo uma escola não é o produto de sua história, de sua cultura e de sua tradição. Uma escola é apenas um edifício que poderá ser modificado ou até mesmo derrubado para que algo mais significativo possa ser construído em seu lugar.

### 3. A necessidade da luta no espaço público

Doloroso, mas obrigatório ressaltar: conselheiros, cientistas e altos funcionários não são necessariamente portadores de espírito público. Originários, quase sempre, de segmentos diferenciados da classe média, tendem a se comportar como ela: classificam como de “interesse da sociedade” aquilo que de fato é de interesse dos grupos dominantes da sociedade. Como seu próprio interesse é o de integrar-se aos sistemas de poder, tendem a justificar e a sancionar as visões e as proposições de quem já se encontra no poder.

A impregnação seletiva da lógica de mercado nas mentes de dirigentes de Conselhos, de Reitorias e Departamentos Universitários, de Ministérios e Secretarias Estaduais e Municipais desaguou em condutas e exigências irracionais, das quais o chamado “produtivismo acadêmico” talvez possa ser considerado o exemplo principal. A “produtividade” importa mais que a objetividade, a qual, por sua vez, deve sufocar a subjetividade. Ser produtivo significa multiplicar ao infinito os artifícios da produção, ainda que da multiplicação possa resultar apenas a reiteração do já produzido.

Os cultivadores da produtividade desvairada, apesar de sua filiação quase inevitável ao positivismo científico, parecem ter esquecido ou jamais terem aprendido um preceito clássico da lógica formal: “a compreensão de uma ideia é inversamente proporcional à sua extensão”.

Para que algo possa ser bem compreendido é preciso que esse “algo” seja circunscrito e delimitado. Para que seu significado seja delineado é preciso investigá-lo em profundidade. Para além do próprio campo científico, é preciso que algo seja relevante como objeto social para que possamos estabelecer com ele nossa particular relação sujeito-objeto de modo a elevá-lo à condição de objeto científico.

Reconhecida como força produtiva sob o capitalismo, a ciência é também respeitada como critério de legitimidade. A ninguém é dada a possibilidade de rejeitar a validade de algo apresentado como fruto do trabalho científico. Não por acaso a trajetória da ciência é historicamente designada como “a procura da verdade”. Que “verdade” estará sendo procurada por conselheiros, acadêmicos, ministros e secretários dos principais órgãos públicos brasileiros quando as ciências humanas são objeto do mais cruel processo de estigmatização e neutralização da história da educação brasileira? O exemplo da Economia, que se transformou

em econometria para ser mais bem aceita nos territórios do poder, deverá ser repetido pela Pedagogia e demais ciências humanas que se ocupam das questões educacionais para que essas questões recebam efetivamente a atenção e o cuidado de que necessitam? A solução estará na “pedagometria” e no culto da avaliação quantitativa e classificatória?

Para não ser compelida a se transformar em “pedagometria”, a Pedagogia precisa retomar seu trajeto histórico de propositora e sistematizadora das questões educacionais. No caso brasileiro precisa lutar ainda por algo que não lhe foi reconhecido: sua própria cidadania acadêmica. Como campo específico de conhecimento, ou seja, como disciplina acadêmica, a Pedagogia não é estudada sistematicamente nem mesmo nos cursos que levam o seu nome. A tabela de áreas de conhecimento do CNPq, que ordena o apoio institucional à pesquisa em todos os grandes campos do conhecimento, não contempla a Pedagogia dentre eles; os comitês de área da CAPES, que têm função semelhante, também não o fazem; nos Grupo de Trabalho em que a Anped se estrutura a Pedagogia não está presente. Em suma: a cultura pedagógica não dispõe de âncoras institucionais oficiais no Brasil. Pedagogos são, a rigor, imigrantes clandestinos nos mares agitados da educação superior no Brasil.

A semi-clandestinidade da Pedagogia nos ambientes acadêmicos impõe, evidentemente, limites à conclamação necessária para que as universidades, seus dirigentes, professores e alunos se aliem à luta necessária de nossos companheiros trabalhadores do campo pedagógico na educação básica. Professores da educação básica têm sua formação inicial na educação superior. Não é aceitável que a relutância com que alguns professores da educação superior participam da formação dos professores para a educação básica se estenda até o limite da omissão quando na educação básica nossos companheiros de trabalho estão sujeitos às vicissitudes impostas pelo Estado-empregador insensível à precariedade das suas relações e condições de trabalho.

Diferentemente de outras profissões de nível técnico-científico, ou seja, das chamadas profissões de nível universitário, os professores da educação básica não participam da formação inicial de seus futuros colegas. Quer isso dizer que os estudantes das Licenciaturas no Brasil ficam privados durante sua formação do saber pedagógico resultante da experiência de trabalho de seus futuros companheiros. Apenas quem não trabalha na educação básica está disponível para ensiná-los a trabalhar na educação básica. Alguns projetos especiais têm tentado nos últimos anos superar essa impropriedade, acenando para a participação compartilhada de

professores da educação básica nos processos de formação. Alguns desses projetos estão ameaçados de extinção no quadro geral de maldades institucionais em desenvolvimento. Além dos lamentos proverbiais, não se vê sinais de uma reação consistente para que isso não venha a ocorrer.

Unir esforços nessa e em outras questões cruciais é o caminho imperativo à espera de ser percorrido por quem efetivamente se preocupa com o estado atual da educação brasileira. Ampliar as fronteiras do espaço público de discussão e formação é a tarefa inicial a ser cumprida. Ampliar as fronteiras significa transcender os limites da instituição acadêmica para viabilizar não só a participação dos professores da educação básica, mas a de todas as pessoas teórica e politicamente interessadas em contribuir para a elevação real dos padrões de qualidade da educação brasileira. O próprio debate orgânico e continuado se encarregará de validar e de legitimar o ideário e a intenção de quem dele participar. Os consensos serão os resultantes da livre manifestação das ideias e da superação dos possíveis conflitos entre elas.

Algumas perguntas necessárias poderão nuclear o início desse debate:

- a) um processo de formação de professores poderá desconsiderar indefinidamente os dois caminhos possíveis para o destino profissional de seus alunos, sem levar em conta que um deles pressupõe o compromisso com o direito à educação e o outro admite o comprometimento com sua mercadorização?
- b) para alguém que se destina ao trabalho na escola pública é possível que a etapa inicial de formação se encerre sem uma análise sistemática do que significa o trabalho pedagógico na escola pública?
- c) as complexas questões presentes na formação e na atuação dos educadores, em geral, e dos professores, em especial, estão satisfatoriamente contempladas no discurso pedagógico existente?

A resposta disponível no momento atual para a última pergunta é não. E essa negativa impõe uma tomada de posição: é preciso rever e qualificar o discurso pedagógico. É preciso dotá-lo de elementos teóricos e conceituais que viabilizem não apenas a construção de respostas às perguntas anteriores, mas que constituam também referências para que novas perguntas se apresentem e para que novos debates se aprimorem. É preciso, como já dissemos muitas vezes,



V Seminário Internacional  
de Pesquisa e Estudos Qualitativos

Foz do Iguaçu, 30 e 31 de Maio e 1 de Junho de 2018

Pesquisa Qualitativa na  
Educação e nas Ciências em Debate

---

**Do SIPEQ a sócio da SE&PQ:  
torne-se um pesquisador em rede**

*fazer* Pedagogia, ou seja, fazer avançar o conhecimento existente sobre as questões pedagógicas. E é preciso fazer do campo pedagógico o lugar por excelência do debate das questões educacionais.