

EDUCAÇÃO DE PRIMEIRO GRAU: O NÃO-DIREITO DO NÃO-CIDADÃO

Rose (Teresa Roserley) Neubauer da Silva*

Durante a elaboração da Constituição Federal ressurgiu a questão das ligações entre uma maior oferta de bens e serviços e o direito de todos serem tratados com igualdade perante a lei.

A universalidade do conceito de cidadania coloca todos os indivíduos em pé de igualdade perante a Constituição. Todavia, embora a Constituição garanta o direito do cidadão à educação básica, mais da metade dos brasileiros aí não têm acesso.

Falar sobre o problema da educação básica no Brasil torna-se às vezes uma tarefa enfadonha, um trabalho que nos parece até mesmo dispensável e ocioso. Entretanto, neste momento em que se busca elaborar a Constituição dos estados e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação é preciso retomar a discussão sobre a importância política do ensino básico e o papel do Estado na prestação dos serviços públicos.

Vale a pena lembrar, inicialmente, que a idéia de que o Estado deveria oferecer a todos os cidadãos gratuita, laica e obrigatória surgiu com a Revolução Francesa no século XVIII, e que a garantia dos princípios de obrigatoriedade, laicidade e gratuidade dependeram sempre, historicamente, dos diferentes contextos sociais e do movimento político mais amplo de cada sociedade.

* Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (USP).

O domínio do conhecimento acumulado auxiliaria o indivíduo a situar-se frente ao conjunto dos fatos sociais e naturais e a libertar-se dos temores e superstições, que o faziam aceitar passivamente a estratificação social fixa e predeterminada da sociedade feudal. Conseqüentemente, a escola pública única para todos surgiu como instrumento político de primeira grandeza. Foi, pois, com os olhos voltados à prática que a burguesia emergente acentuou, a nível ideológico, a importância da escola.

A igualdade de direitos, sem distinção de origem ou status social, conduziu, portanto, à idéia de escola pública, gratuita e igual para todos. Pressupunha-se, então, que, recebendo na escola um único e mesmo tratamento, os indivíduos se igualariam. A partir desse discurso, tornou-se impossível aceitar, por princípio, tanto a ausência de escolas, quer em zonas urbanas ou rurais, como a convivência de currículos escolares diversificados para grupos de indivíduos provenientes de diferentes camadas sociais.

A escola dos tempos modernos, que nasceu sob a égide do desenvolvimento urbano e industrial, foi, desse modo, produto das necessidades práticas e políticas dos grupos populares durante a Revolução Francesa. Desde o seu surgimento, a burguesia e as camadas populares, ou seja, os grupos que revolucionaram o quadro social feudal, apostaram no papel político da escola. Por quê? Assim o fizeram baseados na crença de que o domínio de alguns conteúdos do saber sistematizado, privilégio das classes dominantes da época (aristocracia e clero), possibilitaria aos indivíduos questionar as relações sociais existentes.

No Brasil, desde o século passado, a chamada educação de primeiras letras tem sido tema de grandes homens públicos. Quem não ouviu falar nas Campanhas de Alfabetização propostas no fi-

nal do século? Nos discursos e diagnósticos de Ruy Barbosa, que apontava o analfabetismo como o grande câncer da Nação?

Não é preciso ir tão longe. Os escritos dos anos 30 e 40 sobre as reformas educacionais capitaneadas por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros educadores, já indicavam que a rede educacional então existente era incapaz de atender aos principais núcleos urbanos do país. E, se nos debruçarmos sobre os Planos Trienais e Quinquenais ou sobre os trabalhos publicados nos anos 50 e 60, encontraremos inúmeras e importantes sugestões relativas a uma política prioritária de atendimento escolar para toda a população brasileira.

Deparamo-nos, então, não só com a recorrência do fenômeno da má qualidade da nossa educação básica, como também com uma repetição cansativa de diagnósticos e sugestões para sua superação.

E é precisamente esse caráter recorrente da má qualidade e da escassez da nossa escola de 1º grau o que mais chama a atenção do estudioso social. O que mais preocupa é essa persistência do fenômeno, a despeito tanto da consciência social da necessidade de um ensino de melhor qualidade, como da existência de estatutos jurídico-constitucionais, que garantem a todo cidadão o direito à escola básica já desde o Império.

O ausência da escola de 1º grau, por sua vez, é um fenômeno que esteve sempre presente no Brasil moderno e contemporâneo e revela a negação de um dos direitos sociais da cidadania, embora convivendo, lado a lado, com a garantia jurídica de que esse direito deve ser assegurado ao cidadão.

No Brasil, portanto, onde cerca de 80% da população, de um modo ou de outro, não tem acesso ao ensino completo de 1º grau e às vezes nem mesmo a qualquer tipo de escolaridade básica, o reconhecimento jurídico de garantia, a cada indivíduo, de uma educação mínima não tem, com certeza, o estatuto de um direito social, assim como o indivíduo não tem o estatuto de cidadão. Isso

talvez ocorra por que o direito à educação não foi o resultado de lutas entre entidades e grupos sociais de porte, capazes de sustentar os conflitos decorrentes dessa conquista.

A situação precária da educação básica em nosso país tem recebido explicações genéricas, como: professores mal formados, descompromisso do magistério com as clientelas populares, falta de recursos, currículo inadequado, desestímulo das famílias pobres, e assim por diante.

É muito difícil aceitar somente justificativas desse tipo como a resultante da negação de educação básica a 80% da população quando nestes últimos trinta anos vivemos um intenso desenvolvimento industrial, que criou uma imensa base material e trouxe à tona novos grupos e classes sociais e uma nova consciência jurídica (todo o corpo jurídico da nossa organização social foi recém-constituído).

É preciso ir além das explicações que encerram a educação dentro de quadros conjunturais e tentar examiná-la também como resultante do tipo de relações econômicas e sociológicas que se estabelece entre o Estado e a população e o papel que as instituições de prestação de serviços públicos desempenham nessa relação. Conseqüentemente, a problemática da educação, principalmente a de 1º grau, deve ser examinada sob uma perspectiva muito mais ampla, com destaque especial para as relações entre o Estado e os direitos do cidadão.

A organização do Estado nas sociedades capitalistas periféricas

Nas sociedades capitalistas periféricas, o Estado vem atuando em duas direções, até certo ponto contraditórias. De um lado, ele procura garantir as condições de produção capitalistas (propriedade privada dos meios de produção e apropriação do lucro do trabalho assalariado); de outro, ele busca encontrar soluções para as contradições que surgem no modo capitalista de produção e na própria esfera do Estado.

Na tentativa de solucionar os conflitos que se estabelecem, o Estado lança mão de alguns mecanismos, na forma de legislação do trabalho (que incorporam direta ou indiretamente as reivindicações dos partidos das classes que operam no cenário político); de reformas cooptadoras dos movimentos mais radicais; de instalação de formas diversas de socialização do cidadão (como a escola), que possibilitam garantir a legitimidade e controle do sistema social dominante.

As sociedades capitalistas acabam, assim, possuindo um amplo conjunto de instituições para difundir e reforçar as normas e valores burgueses sobre as classes sociais subordinadas.

Dessa forma, na sociedade capitalista a legitimidade do Estado se reforça ou se dilui à medida que ele é bem ou mal sucedido, tanto nos seus esforços reformistas para institucionalizar os conflitos existentes, como no seu desempenho na área econômica.

Entretanto, não é possível encarar o Estado como um bloco monolítico e sólido, uma vez que é preciso reconhecer a possibilidade de conflitos e contradições entre as suas diversas instituições ideológicas, um certo grau de autonomia, que acaba muitas vezes por diferenciar politicamente estados que coincidem em seu modelo capitalista.

Essa autonomia diz respeito "a materialidade do Estado como um conjunto de instituições relativamente separadas das relações de produção e da especificidade das classes e da luta de classes. Dessa forma, a formulação nos objetivos estatais e a capacidade do Estado para implementar suas políticas não são um simples reflexo das demandas ou interesses das classes, embora compatíveis com certos modelos de desenvolvimento, ideologia, padrões de distribuição de recursos, etc." (Torres, 1983).

No caso específico da América Latina, a maioria dos seus países tinha, até o começo do século XX, economias basicamente agrícolas e grandes contingentes populacionais concentrados no cam-

po. A estas características somavam-se tanto uma razoável inorganicidade da sociedade civil, quanto a fragilidade crônica de suas instituições políticas e sociais, resultantes do tipo de colonização ocorrida no continente.

Conseqüentemente, a partir do início deste século, a organização do Estado nesses países não seria a resultante de um processo de reivindicação e aglutinação de diferentes forças sociais pela conquista de certos direitos e privilégios dos cidadãos (como ocorreu na Europa, por exemplo), mas se originaria, basicamente, da iniciativa dos diferentes grupos econômicos dominantes — nacionais ou internacionais — que, embora tentando colocar o Estado a serviço de seus interesses, não conseguiriam impedi-lo de ter certo grau de autonomia. O controle do Estado passa a constituir, desse modo, elemento crucial na definição dos processos sociais, e a disputa entre os setores da elite para controlá-lo tem como resultado freqüente instabilidade política. Assim, serão os diferentes níveis de participação e atuação dos diversos grupos econômicos no interior do Estado que definirão um maior ou menor sucesso na instalação do modelo capitalista, dinamizado pelo incremento das relações urbano-industriais.

À medida que o Estado adquire autonomia relativamente ampla sobre os grupos econômicos dominantes, ele assume papel ativo na definição do tipo de desenvolvimento social desejável. Ao fazer opção pelo modelo industrial e urbano, passa a enfrentar demandas generalizadas, que não correspondem às condições sócio-econômicas objetivas. As camadas populares não têm recursos próprios, assim como o Estado, para satisfazer as altas expectativas geradas, na área de prestação de serviços, a partir de modelos difundidos pelos países desenvolvidos.

O Estado é obrigado a fazer uma negociação social entre as várias forças em presença, por uma distribuição mais igualitária em determinadas áreas (educação, saúde, salários, etc). Nesse caso, a educação se revelará como um dos espaços mais importantes dessa negociação, uma vez que as concessões nesse setor não alteram o equilíbrio redistributivo do sistema, a curto e médio pra-

zos. Dessa forma, a concessão às demandas educacionais adiará a concessão a outras demandas. Entretanto, a população começará a fazer pressão por melhores salários e maior participação social, o que implicará condições educacionais diferenciadas, que já não terão o poder de neutralizar as demandas fora da área educacional.

Na América Latina, a expansão educativa esteve ligada à formação do Estado-Nação, em busca de certa homogeneidade cultural. Segundo Tedesco (1985), o Estado desempenhou aí um papel muito mais dinâmico do que os empresários, a burguesia industrial ou qualquer outro setor social privado.

Assim, ao mesmo tempo em que o Estado foi obrigado a instalar uma máquina educativa fragilmente articulada às forças de reivindicação popular, ele colocou limites à expansão e ao tipo de atendimento dos diferentes níveis de ensino em função das necessidades resultantes das diferentes etapas do modelo econômico escolhido pelos grupos dirigentes e da força de negociação dos diferentes grupos sociais envolvidos nesse processo.

Devido a essas limitações alguns grupos sociais e até mesmo algumas regiões geográficas acabaram sendo praticamente marginalizadas do atendimento educacional. Exemplos desses limites são as taxas de analfabetismo e os índices de expansão da escola básica, que aumentam ou diminuem, em um mesmo país, de acordo com a capacidade de pressão dos diferentes grupos e do grau de desenvolvimento das regiões.

No caso específico do Brasil, o Estado vem se comprometendo, arduamente, há quase um século, com as teses defendidas e colocadas em prática pelos países europeus e norte-americanos sobre a importância da erradicação do analfabetismo e da universalização da escola básica. Todavia, os avanços mais significativos nessa direção estiveram claramente atrelados às necessidades específicas dos diferentes saltos de desenvolvimento. Além disso, observa-se em nosso país um quadro de violentos contrastes. De um lado, a existência de um contingente significativo de indiví-

duos provenientes dos setores mais pobres da população — com pouco poder de pressão — que sequer sabe ler e escrever; de outro, um crescimento notável da escolarização nos graus mais elevados de ensino, especialmente na universidade, que atende aos setores com maior força de negociação.

Quais as conseqüências desse modelo paternalista de Estado?

O processo pouco democrático que tem caracterizado a sociedade brasileira bem como as nossas instituições tem resultado, primeiro, na atitude paternalista do governo, que apresenta à população, na forma de favor, serviços públicos a que ela tem direito, pois para tanto paga os devidos impostos; segundo, no uso da máquina governamental como cabide de empregos políticos, que servem para acalmar a inquietação de alguns setores das classes dominantes e médias e torná-los parceiros e coniventes de uma situação que está chegando aos limites do caos.

O serviço público, seja ele educação, saúde, segurança ou habitação, transforma-se em algo que tem o seguinte protótipo:

- a população dele nada cobra, porque a ela lhe é dado como prenda;
- o servidor que ali está, em geral, é mal remunerado, porém em contrapartida pouco ou quase nada se lhe exige;
- esse servidor, além disso, percebendo que a população nunca foi respeitada pelos dirigentes, que sempre usaram o serviço público para suas negociações políticas e nepóticas, acaba por ter, com o cidadão usuário do serviço público, uma atitude totalmente desrespeitosa, incompetente e irresponsável;
- o cidadão, vivendo num regime onde não existem formas nem canais para cobrar a adequação do serviço pelo qual paga, acaba sendo levado ao descrédito das instituições públicas e ao desrespeito pelas organizações políticas, o que culmina, muitas

vezes, no ato desesperado de fazer justiça com as próprias mãos.

Falta a nosso país uma tradição de controle da prestação de serviços públicos, em parte por que os seus usuários provêm principalmente das camadas mais pobres da população, com menos força política, e, em parte, por que os critérios de seleção e promoção do funcionalismo não estão associados à competência ou ao compromisso profissional.

À medida que a população brasileira tem, historicamente, sido exposta a serviços públicos que se caracterizam pelo autoritarismo, favoritismo e desperdício, que o paternalismo tem sempre permeado a organização desses serviços, e que presencia-se constantes períodos de fechamento político do país e de descontinuidade de funcionamento das diferentes organizações da sociedade civil, impossibilita-se a participação da população na gerência desses serviços ou pelo menos a transparência, por parte do governo, de como os recursos públicos vêm sendo administrados.

O profundo desagrado da população com os serviços públicos fez com que, mesmo antes da atual Constituinte, estivesse em pauta um grande questionamento da ação governamental, principalmente nas áreas sociais. A população, em geral, e a classe média, em especial, têm ficado cada vez mais chocadas e irritadas com as constantes denúncias de nepotismo, favoritismo e fisiologismo que caracterizam a relação governo/funcionalismo público, que chega às raias da desmoralização e que vem desencadeando um processo agressivo de denúncia dos abusos e desacertos das máquinas públicas.

Será preciso, porém, muito cuidado nesse questionamento, pois ele poderá muito facilmente redundar num posicionamento da população contra os serviços públicos em geral e, em última instância, contra a educação pública e gratuita. Para evitar que isso aconteça é preciso inverter, com urgência, a relação autoritária e oportunista estabelecida entre o Estado, que administra a coisa pública, e alguns setores da população.

É preciso que haja cobrança popular por serviços públicos moralizados e eficientes. Entretanto, torna-se necessário, encontrar novos mecanismos para fazê-lo, pois a moralização dos serviços públicos tem sido bandeira de diferentes governos desde a época da Proclamação da República.

A mobilização à participação e a fiscalização da população usuária do serviço público, contudo, só terá efeitos se for transformada num processo político mais amplo, assumido pelos partidos políticos e entidades da sociedade civil, e vier a se transformar em diretrizes de governo.

Só assim será possível criar mecanismos institucionais através dos quais a população, mobilizada e instrumentalizada, possa exercer pressões e encaminhar reivindicações. Vários desses canais já estão criados e implantados na sociedade. Cabe identificá-los, fortalecê-los e acioná-los para essa função (alguns exemplos são as associações de moradores e as associações de pais e mestres).

Seria, contudo, inconseqüente fazer uma convocação à participação e fiscalização dos usuários dos serviços públicos sem propor uma profunda reformulação da própria ação governamental atual. É preciso reconhecer que, numa proposta desse tipo, não caberá aos ministérios criar programas e projetos sob a forma de pacotes e impô-los aos estados e municípios. A ação governamental federal deverá ser, essencialmente, a de prover apoio técnico e financeiro às iniciativas dessas unidades. A realidade brasileira tem demonstrado, sobejamente, a ineficácia de pacotes governamentais centralmente concebidos e executados, que não respondem às condições altamente diferenciadas existentes no Brasil.

A educação, o ensino, um dos serviços públicos destinados, até pouco tempo atrás, exclusivamente aos filhos das classes médias, foi sendo lentamente estendido às classes populares, de modo que hoje grande parte da clientela da rede pública de 1^o e 2^o graus é composta por crianças e jovens de origem pobre — cujas famílias têm pouca ou nenhuma familiaridade com a cultura pedagógica e

se sentem intimidadas ao analisar e avaliar a qualidade dos serviços prestados a seus filhos. Sem desconhecer a especificidade do conhecimento dominado pelos educadores, é preciso pensar em formas de facilitar à clientela a utilização de alguns parâmetros que lhe permitam reconhecer a boa ou má qualidade do serviço público em educação.

À participação popular no empreendimento educacional é condição necessária, pressuposto básico, que a escola investigue suas próprias dificuldades e busque apoio para superá-las. Nenhuma escola pode continuar simplesmente reprovando a maioria dos seus alunos e a população aceitar essas reprovações com fatalismo. A participação ativa da população poderá alterar substancialmente as más condições do ensino brasileiro e criar reais condições para a conquista política da escola.

Pontos de estrangulamento da conquista política da escola

O sentido político da escola porém, só se realizará se houver, por parte de sua clientela, domínio do conteúdo do saber sistematizado, que embora organizado pela classe dominante e hegemônica, não é totalmente ideológico e falso, uma vez que resulta das relações do homem com a natureza e da forma como este procura dominá-la através do seu trabalho. A conquista política da escola passa, portanto, pelo domínio deste saber pelas classes populares. Parece ser um engano atribuir prioritariamente à escola outras funções que não a de responder pela formação cultural necessária ao exercício dos direitos da cidadania.

É necessário reconhecer, portanto, que a escola é uma instituição cujo objetivo fundamental é a socialização dos conhecimentos acumulados. Não há como negar que o papel inerente à escola seja a transmissão do saber sistematizado—a formação cultural como instrumento de inserção social dos indivíduos enquanto cidadãos. É esta a sua função possível e indispensável.

A escola não é apenas um fenômeno social, mas um fenômeno político, à medida que traduz interesses e objetivos de grupos eco-

nômicos e socialmente diferenciados, tal como ocorre numa sociedade dividida em classes sociais.

Assim, ela tanto poderá ser usada para reproduzir interesses dos grupos sociais que detêm o poder econômico e político, como poderá ser um dos espaços para a ação que se proponha a tornar as relações sociais mais igualitárias. Evidentemente, neste último caso, não se espera que a escola transforme radicalmente as relações sociais vigentes, mas apenas contribua, ao lado de outras instâncias, para a superação da atual forma de organização social.

O sentido político da escola, portanto, está em ocupar seu espaço de autonomia relativa, cumprindo a função de transmitir conhecimentos e exercendo um papel ativo na construção da realidade social. A escola exerce sua função política quando amplia o acesso e socializa o conhecimento sistematizado. Desta forma, torna-se um instrumento insubstituível, na sociedade democrática, para a aquisição de conhecimentos e habilidades indispensáveis tanto para a luta contra as desigualdades econômicas e sociais como para a participação no processo de transformação social.

Conseqüentemente, a presença de alunos na escola só faz sentido se ela cumprir a tarefa que lhe é própria: ensinar bem, viabilizar o melhor domínio possível das matérias do currículo, com particular destaque às formas de expressão e comunicação. É preciso valorizar os conteúdos escolares, o ensino do saber sistematizado, que a atual ampliação da escola às camadas populares não conseguiu garantir.

Vale a pena destacar que não existe em nossa sociedade nenhuma outra instituição, além da escola, que possa garantir à população mais pobre o acesso ao saber sistematizado. Eximir a escola desse papel seria, portanto, uma forma de discriminação contra essa população.

Algumas questões sobre currículo

Conseqüentemente, à medida que a socialização do saber siste-

matizado transforma-se no objetivo fundamental da escola é preciso fazer algumas considerações sobre o currículo.

A maior parte da literatura na área de pesquisas e propostas curriculares é constituída por descrições monótonas sobre objetivos, seleção e organização de experiências e formas de avaliação. Isto vem ocorrendo há algumas décadas, apesar do currículo ter sido alvo de acaloradas controvérsias no final do século passado e início deste século.

No final dos anos 60 e na década de 70, começa a surgir, porém, uma literatura européia e norte-americana questionando a neutralidade da escola e enfatizando o seu papel como agente de reprodução cultural e econômica. Os autores vinculados a essa linha de pensamento procuram demonstrar a estreita articulação entre as práticas educacionais dominantes e o conjunto de valores e ações preponderantes no seio da sociedade global. O grande mérito desses estudos foi o de evidenciar que, além do capital econômico, existe o capital cultural, que é distribuído a alguns grupos sociais específicos por diferentes instituições culturais, entre as quais a escola ocupa papel de destaque. A partir daí, a relação existente entre o controle da forma e do conteúdo cultural e o controle do poder (materializado nas instituições e práticas econômicas) passou a ser denunciada sistematicamente.

Estas análises, porém, caracterizaram-se muitas vezes por um determinismo inexorável, economicista ou reprodutivista, que desconsiderava a natureza profundamente contraditória e dialética, que permeia a relação entre as práticas econômicas e culturais.

É preciso reconhecer que essa relação é muito complexa e não pode ser compreendida de forma mecânica. Análises deterministas acabam por tornar-se simplistas e correm o risco de explicar a relação entre práticas econômicas e o que ocorre na escola como parte de um plano maquiavélico das classes dominantes hegemônicas, que, como num teatro de fantoches, manipulam antecipada e conscientemente as agências culturais para impedir que a elas tenham acesso os indivíduos provenientes de outras classes, ou

para que através delas se difundam unicamente ideologias cujo objetivo é mascarar a realidade da exploração capitalista.

Entretanto, a hegemonia ideológica e cultural não é, como alguns propõem, um amontoado de normas sem sentido que regulam os comportamentos. Ela diz respeito a ações e valores **vivenciados**, que têm como ponto de referência um conjunto organizado de significados e práticas sociais efetivas e dominantes e que se confirmam reciprocamente. Adquirem, portanto, um sentido de realidade, de absoluto, porque vivenciados ao nível do senso comum, que a maioria das pessoas têm dificuldade de ultrapassar.

Esse sentido de realidade é produzido pelo processo de incorporação de valores que ocorre no dia-a-dia de cada um de nós e que, na prática, é desenvolvido nas instituições educacionais, dentre as quais a escola ocupa papel de agente privilegiado não só de transmissão, mas também de produção do novo padrão cultural dominante e efetivo.

O conhecimento e os valores que existem nas instituições culturais foram pinçados dentro de um universo muito maior de valores e conhecimentos e que tem o consenso de toda a sociedade. Eles constituem, no caso específico das instituições escolares, um corpo de conhecimentos, que é preservado nos currículos formais, nas práticas pedagógicas, nos métodos de avaliação e nos valores educacionais veiculados pelos professores de forma mais ou menos consciente.

A percepção de que a hegemonia ideológica é algo vivo e compartilhado, que vai sendo reestruturado através de um processo de assimilação e modificação dos valores veiculados, tem apontado a necessidade de análises históricas cuidadosas sobre a formação e elaboração dos currículos existentes nas instituições escolares.

A fonte única do currículo é o acervo cultural disponível, do qual são selecionados os conteúdos mais representativos e significativos, para serem traduzidos em saber escolar.

Entretanto, a seleção e a organização do conteúdo transmitido pela escola num dado momento nunca são neutras. Elas são opções sociais e ideológicas (conscientes e inconscientes), feitas dentre todo o conhecimento social disponível em uma determinada época.

É preciso lembrar, porém, que, embora os conteúdos transmitidos pela escola (como é o caso por exemplo da leitura e da escrita) possam facilitar a transmissão da ideologia, eles não são totalmente ideológicos e acabam mesmo propiciando o aparecimento de contra-ideologias.

A partir dessas considerações torna-se evidente a importância de existir na escola básica um currículo comum através do qual se procure garantir a socialização do conhecimento como um dos requisitos necessários em direção a uma maior equidade social. A necessidade de um currículo comum não implica porém um ensino único, homogêneo. O currículo comum básico pode ser entendido como um conjunto sistematizado de conhecimentos propostos para subsidiar o trabalho das escolas e dos professores de um determinado sistema escolar. Pressupõe a existência de um saber sistematizado, de validade universal, que é parte dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade e fundamenta-se no princípio da educação para todos — oferecer a todos acesso aos conhecimentos indispensáveis para a participação econômica, política e cultural na sociedade.

O currículo, portanto, resulta do conjunto de dados e conhecimentos selecionados dos bens culturais disponíveis, transformados em saber escolar (logo, suscetíveis de serem ensinados e aprendidos), por um processo que procura adequar o saber instrumental necessário face às exigências econômicas, políticas e sociais com as condições sócio-culturais, psicológicas e cognitivas dos alunos matriculados na escola.

A seleção dos temas que formam o currículo é feita com base em dois critérios: o primeiro refere-se à concepção das finalidades sócio-políticas da escola, ou seja, o modelo pedagógico que tra-

duz expectativas mais amplas dos grupos sociais (que tipo de Homem queremos); o segundo, aos critérios didáticos em sentido amplo. Esses critérios podem ser de natureza lógico-objetiva (exigências internas de cada matéria em termos de sua estrutura, distribuição e dosagem ao longo das séries), sócio-psicológica (as características sócio-culturais, cognitivas e psicológicas dos alunos participantes de determinada situação educativa) e metodológicas (análise metodológica face à especificidade do processo de aprendizagem, conforme cada matéria do currículo). Portanto, é parte do currículo o que se denomina conteúdo instrumental, ou seja, a explicação dos recursos metodológicos necessários para o professor colocar o programa em ação e instrumentalizar o aluno na produção do próprio conhecimento. Esse entendimento decorre da íntima relação que existe entre conteúdos e métodos.

O currículo, porém, não abrange todas as atividades e experiências promovidas pela escola e desenvolvidas pelo educando, uma vez que por elas responde a didática, esta sim, responsável pela prática educativa (ensino) como um todo. São as condições didáticas que garantem, no todo, a articulação entre currículo e ensino e seus resultados práticos em termos de rendimento escolar.

O ponto indevido da discórdia entre os chamados educadores preocupados com o conteúdo sistematizado e os de educação popular parece residir nesta herança absorvida do pragmatismo norte-americano, de confundir conteúdo escolar (escolaridade comum) com prática educativa (ensino).

Dado que o conhecimento transmitido pela escola não é puramente ideológico e tem mesmo sentido político, pois pode induzir à produção de ideologias contrárias à dominante num dado momento histórico, a socialização do saber escolar, ou seja, a universalização da escola básica de currículo comum será caracterizada por movimentos de avanços e recuos.

Conseqüentemente, em diferentes momentos e contextos históricos, serão acionados com maior ou menor intensidade mecanismos de distribuição diferenciada (classes mais ou menos numero-

sas, métodos mais ou menos adequados, professores bem ou mal preparados), bem como serão distribuídos determinados "tipos" de conhecimento para determinados tipos e alunos (por exemplo, ensino técnico para uns e acadêmico para outros), que acabarão exercendo influência significativa na apropriação do conhecimento pelas diferentes classes sociais.

Assim, a forma de legitimar as diferenças entre essas classes ocorrerá, na realidade, através da "distribuição desigual do conteúdo sistematizado", o qual Tedesco chama "as ferramentas conceituais socialmente válidas" (Tedesco, 1985), ou seja, estará presente uma maior ou menor sonegação do saber universal sistematizado aos diferentes grupos sociais.

Como essa sonegação será feita? A partir de mudança nos dois eixos básicos sobre os quais a escola está estruturada: de um lado, no currículo formal resultante, incluindo mesmo o próprio processo de seleção e elaboração dos conteúdos e, de outro, na organização da escola para a transmissão desse conteúdo.

Nos últimos sessenta anos, a escola básica brasileira sofreu transformações significativas no que diz respeito a padrões de expansão e modelos curriculares, que incluiu conteúdos e metodologias. Nesse processo, será que ela foi capaz de exercer uma função política progressista? De viabilizar o melhor domínio possível das matérias do currículo, levando em conta as características da clientela que a frequenta? De adotar uma metodologia que garantisse a aquisição dos conteúdos como elaboração ativa do sujeito e a percepção do conhecimento como instrumento de análise da realidade concreta?

As reformas globais ocorridas neste século foram, em geral, promovidas por grupos de educadores ou profissionais interessados em educação, identificados com as doutrinas ou programas dos diferentes governos e que procuravam fazer com que a educação refletisse e/ou estimulasse mudanças ocorridas ou pretendidas nas áreas econômica e social (Silva, 1988b).

Tais reformas, além de privilegiar algumas mudanças na estrutura do sistema, como a extensão da obrigatoriedade escolar, tentaram modificar a organização da escola, seus conteúdos e métodos, como consequência de processos sócio-políticos que estavam sendo vividos na sociedade como um todo.

Silva (1988b), em análise de programações curriculares propostas para o ensino básico nos últimos sessenta anos, mostra que os currículos foram, de modo geral, apresentando-se cada vez mais consistentes assim como mais adequados às diferentes etapas do desenvolvimento da criança. Muitas das contribuições trazidas pelo escolanovismo foram sendo incorporadas e a interação com novas teorias sociológicas e teorias do conhecimento permitiram — mormente nos anos 70 — levar em conta as relações entre o conhecimento e a sociedade e entre os diferentes campos do saber.

Houve uma preocupação crescente, nesse período, em dinamizar a transmissão dos conteúdos, servindo-se de metodologias que garantissem ao sujeito que aprende uma participação mais ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Para confirmar esta evolução basta comparar as programações de Ciências, totalmente antropocêntricas no início do século e voltadas para o estudo do corpo humano, considerado de forma isolada e estática, e as programações recentes, onde o homem é concebido em sua relação com os outros seres vivos e o ambiente.

Todavia, apesar das inegáveis transformações para melhor, ainda prepondera, nas propostas curriculares elaboradas até os anos 70, a ênfase no indivíduo isolado e a valorização do conhecimento em si, desprovido de características críticas do qual a escola é mera reprodutora. Além disso, o conhecimento tem sido encarado nessas propostas curriculares como verdade absoluta; os conteúdos considerados como dados inquestionáveis e dissociados da experiência do aluno; os métodos, quase sempre, supervalorizados.

Os currículos atualmente já não são enciclopédicos e formais como os do início do século. Todavia, as mudanças nas progra-

mações curriculares, ainda que positivas, não conseguem ser incorporadas à prática pedagógica, já que a escola cresceu não só em quantidade de alunos, mas em precariedade. Desprovidas de material pedagógico, funcionando em até quatro turnos diários, sem tempo para organizar momentos de encontro para que o professor se aperfeiçoe profissionalmente, a escola pública, mesmo nos Estados mais desenvolvidos do país, avançou pouco em relação aos objetivos de aumentar a permanência do aluno na escola e instrumentalizá-lo com os conhecimentos indispensáveis à sua inserção crítica na dinâmica social (Silva, 1988b).

As diferenças de clientela são apenas superficialmente levadas em conta, e as medidas concretas de organização da escola e divulgação do currículo tomadas, principalmente a partir de 1970, tenderam a reforçar um modelo pedagógico centralizado e homogêneo e não garantiram um mínimo de **escolaridade** a todos os cidadãos.

À falta de recursos, foi acrescida a falta de participação da comunidade e a inexistência de uma real descentralização administrativa que possibilitasse uma organização mais eficiente da escola, buscando adequar os mínimos curriculares a serem atingidos às características e necessidades das clientelas de distintas regiões.

É possível observar que nunca se procurou caminhar rumo a uma real descentralização, tentando criar condições concretas que possibilitassem a existência, a nível regional, de canais facilitadores da autonomia e organização pedagógica das escolas e delegacias de ensino.

Os próprios professores, acostumados com receituários, orientações metodológicas autoritárias e diretivas sentiram-se inseguros nas raras ocasiões em que surgiram, a nível dos estados, alguma proposta de descentralização pedagógica. Acabaram, como ocorreu no Estado de São Paulo, em 1968, durante a gestão de Ulhoa Cintra, reagindo violentamente e rejeitando o confronto com o novo, mesmo antes de conhecê-lo.

Portanto, parece ser possível afirmar que as reformas ocorridas nos últimos sessenta anos mostraram-se inadequadas às possibilidades concretas dos sistemas educativos onde se implantaram. Exemplo disso foi a extensão da obrigatoriedade da educação primária. Os partidários dessa tendência não levaram em conta, em vários momentos, tanto o volume de recursos com os quais se contava para responder a essa extensão, como o fato de não se ter sequer cumprido ainda a meta de alfabetizar e universalizar, efetivamente, o nível primário.

Como não haviam estruturas administrativas e recursos humanos suficientes para a implantação de tal reforma, ela ocorreu formalmente. Reuniu-se apenas o curso primário com o ginásio, o que não resultou num processo pedagógico coerente que garantisse uma coordenação mínima entre o que eram, anteriormente, aquelas instituições e o que a nova escola de oito anos deveria ser.

Essas reformas, que pretenderam estender a obrigatoriedade e que, seguramente, se fundamentaram em políticas distributivas com expectativas democratizantes, esqueceram que sem melhorias nos níveis de renda da população, principalmente das mais despossuídas (periferias urbanas, zona rural), é ingenuidade esperar que a extensão atue efetivamente. Quando não é possível obter êxito contra a evasão e a repetência escolar nas primeiras séries primárias, é ilusória a conquista de uma meta de escolaridade de oito anos.

O que ocorreu foi uma extensão legal da obrigatoriedade para os grupos que já se beneficiavam do primário e ginásio, sem a conquista dos benefícios pedagógicos que seriam obtidos da implantação adequada da educação geral básica (Silva, 1988a).

O descaso para com as condições da ação é uma das explicações sobre o fato anteriormente comentado, de que as reformas não se concretizaram. O que fica evidente em todas as reformas analisadas é que a escola nunca foi organizada de modo a garantir a apropriação, pelas camadas populares, dos conteúdos básicos do saber sistematizado. O casuísmo e o autoritarismo, que vêm ca-

racterizando a organização dos serviços públicos e, em especial, da escola pública, têm contribuído para que acabe sendo sonogado a grandes parcelas da população conteúdos que lhes deveriam ser transmitidos, o que possibilita preservar e consolidar a atual situação de profundas desigualdades sociais.

E preciso, portanto, garantir que o processo de reorganização constitucional, que ora vivemos, resulte numa redefinição das tarefas governamentais capazes de criar condições de apoio técnico e financeiro ao esforço das próprias escolas na superação de suas dificuldades. Municípios, estados e União deverão organizar-se para que a educação pública brasileira se refaça a partir de suas próprias bases.

Será preciso encontrar, nas discussões que serão travadas a partir das constituições estaduais, das leis orgânicas dos municípios e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), caminhos, explicações, soluções novas, que ajudem a população à conquista política dos seus direitos, transformando a educação de 1º grau, assim como outros serviços públicos básicos, do **não-direito** de um **não-cidadão**, em um direito, sem quaisquer adjetivos, de um cidadão atuante e crítico.

Bibliografia

- SILVA, Teresa Roserley (Rose) Neubauer da. Lo ya hecho y lo que queda por hacer para alfabetizar a la población brasileña. In: UNESCO. OREALC. **Alternativas de alfabetización en América Latina y ei Caribe**. Santiago, Chile, 1988a.
- _____. **Conteúdo curricular e organização da educação básica**. São Paulo, PUC, 1988b. tese (doutorado)
- TEDESCO, Juan Carlos. Reproductivismo educativo y setores populares en America Latina. In: MADEIRA, Felícia e MELLO, Guiomar Namó de. **Educação na América Latina**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985.
- TORRES, Carlos Alberto. **Sociología política de la educación en America Latina: elementos para una discusión sobre teoría dei Estado y educación**. Buenos Aires, CLACSO, 1983. mimeo.