

TEXTO PARA DISCUSSÃO/Nº 218

Desafios Modernos para a Educação Básica

Pedro Demo

JUNHO DE 1991



Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA
é uma Fundação vinculada ao Ministério da Economia,
Fazenda e Planejamento

PRESIDENTE

Roberto Brás Matos Macedo

DIRETOR TÉCNICO

Lísio Fábio de Brasil Camargo

DIRETOR TÉCNICO ADJUNTO

Marcos Reginaldo Panariello

DIRETOR DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Renato Moreira

COORDENADOR DE DIFUSÃO TÉCNICA E INFORMAÇÕES

Antonio Emílio Sendim Marques

COORDENADOR DE POLÍTICA AGRÍCOLA

Adelina Teixeira Baena Paiva

COORDENADOR DE POLÍTICA INDUSTRIAL E TECNOLÓGICA

Luis Fernando Tironi

COORDENADOR DE POLÍTICA MACROECONÔMICA

Eduardo Felipe Ohana

COORDENADOR DE POLÍTICA SOCIAL

Luiz Carlos Eichenberg Silva

COORDENADOR REGIONAL DO RIO DE JANEIRO

Ricardo Varsano

TEXTO PARA DISCUSSÃO tem o objetivo de divulgar
resultados de estudos desenvolvidos no IPEA, informando
profissionais especializados e recolhendo sugestões.

Tiragem: 100 exemplares

DIVISÃO DE EDITORAÇÃO E DIVULGAÇÃO

Brasília:

SGAN Q. 908 - MÓDULO E - Cx. Postal 040013

CEP 70.312

COORDENAÇÃO REGIONAL DO RIO DE JANEIRO

Av. Presidente Antonio Carlos, 51 - 17º andar

CEP 20.020

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

I - CAUTELAS CONCEITUAIS

II - A QUESTÃO DOS PRIMÓRDIOS

III - QUESTÕES ESPECÍFICAS DOS
PROFESSORES

IV - INSTRUMENTAÇÕES MODERNAS

V - QUESTÕES ORGANIZATIVAS
GERAIS

VI - QUESTÕES DO 2º GRAU

VII - QUESTÕES DA ALFABETIZAÇÃO

VIII - QUESTÕES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA COMO UM TODO

IX - QUESTÕES PARA O 3º GRAU

X - CONCLUINDO: O DESAFIO DE
APRENDER A APRENDER

BIBLIOGRAFIA

**DESAFIOS MODERNOS PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Pedro Demo

**Do Instituto de Pesquisa Econômica
Aplicada - IPEA/Brasília*

SINOPSE

O texto pretende alertar para a questão da modernidade na esfera da educação básica (do pré-escolar ao 2º grau), insistindo sobre a necessidade de dominar ciência e tecnologia, via educação. Ser moderno é conduzir a modernidade que nos interessa. As oportunidades de desenvolvimento e emancipação dos povos dependem, cada vez mais, da capacidade de produzir ciência própria. Diante deste desafio, as condições atuais da educação básica brasileira retratam atraso significativo, que compromete os cenários futuros. Sem resolver a contento este problema, não temos sequer capacidade de nos definir como sociedade.

Introdução

O reconhecido atraso em educação manifesta-se por múltiplas vias. Em termos de ciência & tecnologia, a questão é quase sempre lançada sobre a universidade, com razão, embora seja problema para o sistema educacional como um todo. Também aparece, com alguma insistência, a expectativa do 2º grau, de sentido técnico. Fala-se ainda de "deficit tecnológico" em educação, geralmente jogado sobre os ditos educadores, principalmente os de educação básica (Luhmann, 1982; Schwartzman, 1980; Giannotti, 1986).

Interessa aqui refletir, de modo introdutório apenas, a questão com referência à dita educação básica, definida como incluindo o pré-escolar, o 1º grau e o 2º grau, em termos de sistema formal, embora seja válido centrá-la no 1º grau, por razão de sua obrigatoriedade constitucional. De partida, coloca-se a hipótese de trabalho segundo a qual nossa educação básica está marcadamente descompassada em termos dos desafios modernos, em particular na oferta pública, em que pesem avanços quantitativos relevantes (IPEA, 1990).

I. Cautelas Conceituais

É possível ser "moderno", "modernista" e "modernoso". Modernista é a postura de submissão a tudo que se diz moderno, de caráter acrítico e apressado. Pode-se chamar de "modernoso" o comportamento que aparenta modernidade, mas no máximo a imita e nisto a banaliza. Modernista é fanático, modernoso é farsante.

Por modernidade podemos entender - sem aprofundamentos teóricos - uma plêiade de significações convergentes, ressaltando-se *grossa modo*:

- a) entendimento de tendências típicas das sociedades atuais e futuras, em particular sua marca científica e tecnológica;
- b) capacidade de adequar-se e de responder aos desafios da cotidianização de instrumentações e equipamentos técnicos, sobretudo do mundo da informação eletrônica;
- c) capacidade de entender, de questionar e de enfrentar novos problemas das sociedades e

economias, sobressaindo: questão ambiental, questão da paz, ameaças à vida do tipo AIDS, câncer, suicídio em contexto de bem-estar material, riscos de confrontos nucleares fatais para todos etc.;

d) capacidade de compor-se com perspectivas atuais e futuras de condições de vida, de conhecimento e de domínio técnico, sobressaindo: mundo tomado uma aldeia, interdisciplinaridade acadêmica, riscos dos abusos tecnológicos (engenharia genética, biológica, humana etc.), aproximações e choques culturais etc.;

e) condições de organização da sociedade e do Estado, sobressaindo: desenvolvimento das democracias, sistemas complexos de gestão, "welfare state", serviços públicos racionais e qualitativos, convergência entre produção e participação etc.

Esta lista poderia continuar. Tem apenas pretensão ilustrativa. Tomando-a como pano de fundo, modernidade tem, sem dúvida, como primeira tonalidade, a exigência de atualização, pelo menos no sentido de aperceber-se onde estamos e para onde vamos. A segunda tonalidade poderia ser vista nos motores principais destas tendências, sobretudo ciência & tecnologia, que detêm, ao mesmo tempo, poder homogeneizante impositivo e poder discriminatório. Neste contexto, a terceira tonalidade apareceria na esteira da expectativa emancipatória, contrária ao mundo atrasado, fundado em parâmetros não racionais. A quarta tonalidade, ou melhor, a ambiência envolvente do fenômeno está marcada pelo temor do desconhecido, da destruição do passado, e da impositividade das tendências (Habermas, 1985; Tempo Brasileiro, 1989).

Por ser apenas sugestivo este cerco conceitual, não o aprofundaremos mais. Em nossa realidade histórica, a questão da modernidade sofre impacto forçado originário do confronto econômico entre nações, e, mais particularmente, entre Primeiro e Terceiro Mundos, quer pela discriminação profunda e certamente crescente, quer pelo tom inelutável que adquire. A par disto, emerge a ameaça, por vezes quase obsessiva, de denegrir ou mesmo dissolver passados e patrimônios culturais, em nome de posturas modernistas e modernosas. Em termos econômicos, a dicotomia é clara: de

um lado, o desenvolvimento depende cada vez mais da capacidade tecnológica própria, sendo ciência e tecnologia os fatores mais decisivos do crescimento auto-sustentado; de outro lado, a grande maioria da população não tem qualquer condição de acompanhar tal modernidade, sobrevivendo com organização arcaica da produção ou apelando para a sucata tecnológica.

Todavia, a modernidade pode conter desafios pertinentes à educação, em particular a retomada de sua importância essencial, não só como instrumentação da cidadania política, mas igualmente como investimento econômico. As condições de emancipação econômica e política de um povo dependem sempre mais do sistema educativo, desde que este consiga instrumentar a população com o devido saber e a devida técnica. É mister assumir, neste contexto, a moderna definição de ciência, não mais tomada como estoque de conhecimento, do qual nos apoderamos na escola/universidade e com ele vivemos pela vida afora, mas tomada como processo de inovação científica constante, fundado no "aprender a aprender", na capacidade de formação e atualização ininterrupta, no questionamento crítico incessante.

Neste sentido, podemos levantar alguns desafios para a educação básica.

II. A Questão dos Primórdios

O país está extremamente desatualizado com respeito à formação, profissionalização e prestigiamento do profissional inicial do sistema educativo, hoje representado pela "normalista". Estudos recentes indicam que o professor de 1o grau (que abrange também profissionais com nível superior) é menos remunerado que "secretárias" e "caixas", profissões assemelháveis em termos de ocupação feminina e exigência de qualificação (Barreto, 1990). Se a formação de magistério foi um dia boa idéia, hoje será difícil sustentar tal expectativa, por uma série de razões:

a) o pré-escolar, segundo nossa Constituição, deve ser compreendido como oferta integral e integrada, tomando-se a criança sob todas as suas faces relevantes, que não se restringem ao aspecto pedagógico (visão clássica do pré-escolar propriamente dito) ou ao aspecto

assistencial (visão clássica da creche e assemelhados); para dar conta desta complexidade extrema, a normalista já não corresponde, mesmo se fosse bem formada, porque teria apenas habilidade pedagógica, se tanto;

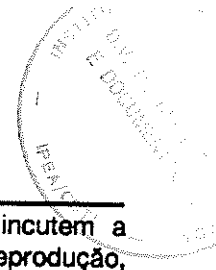
b) levando-se em conta a dificuldade específica da alfabetização inicial (1a. série), que deflagra o processo de forte repetência, seguido de evasão e exclusão dos mais pobres, torna-se necessário um profissional altamente habilitado, capaz de dar conta de uma criança culturalmente indigente e economicamente carente; um "milagre" desta ordem não cabe mais no tipo de formação "normal";

c) por outra, a profissão de normalista é marcada por estereótipos muito negativos, mais propriamente pela seleção negativa, em vários sentidos: estigmatização feminina; desvalorização profissional em todos os aspectos; formação precária, uma das mais fracas do 2º grau; grande parte das normalistas não exerce a profissão, ocupando funções de secretária, telefonista, balconista, vendedora etc.;

d) ressalte-se ainda a pecha de formação marcada pelo arcaísmo científico, no sentido de fugir das ciências exatas e naturais, sobretudo de matemática.

Difícilmente poder-se-ia subestimar o efeito negativo desta condição histórica sobre as crianças. Se valer a regra de que, no sistema educativo, o problema mais grave é de modo geral o professor, não o aluno, teremos de reconhecer que boa parte dos problemas iniciais, sobretudo da alfabetização, se devem ao despreparo profissional dos professores. Evidentemente, uma criança repete a 1a. série também por razões ditas extrínsecas ao sistema educativo, sobretudo por efeito da pobreza familiar, mas são relevantes as razões intrínsecas, em particular a competência do professor. Diga-se, em tempo, que não se trata aqui de "moralizar" a questão, aludindo-se a "culpas", mas de referenciar a realidade concreta. Não se pode ainda esquecer que as condições de trabalho, muitas vezes, são profundamente inadequadas e injustas.

Com isto aparece uma clara hipótese de trabalho: é mister superar-se no tempo a



formação de magistério, elevando-a para formação superior. Esta passagem não acarreta efeito automático, mas pode significar conquista importante de melhoria qualitativa, a par de permitir maior remuneração e prestígio. Não se poderia aceitar no sistema educativo um "professor menor", certamente para gente menor (ISEP, 1990)!

III. Questões Específicas dos Professores

Em primeiro lugar, é mister reconhecer que a qualidade da educação básica depende sobretudo da qualidade do professor. A qualidade não se restringe ao campo formal da competência técnica, mas abrange igualmente, na mesma medida, a dimensão política (cidadania). Por simplificação, referimo-nos aqui somente à qualidade formal em termos de competência profissional (Demo, 1990).

Algumas constatações genéricas confirmam nossa situação de atraso:

1. Grande parte dos professores é formada em instituições de mero ensino, muitas delas noturnas, marcadas pela cópia e pela reprodução. Os professores destas instituições são, de modo geral, profissionais sem produção própria, que repassam para os alunos conhecimento alheio, sem falar nas condições de trabalho e remuneração.

Quando chega o momento da licenciatura, deparamo-nos com faculdades de pedagogia geralmente arcaicas em termos curriculares e improdutivas em termos científicos, pelo que aperfeiçoam a condição de cópia e reprodução. Assim, o agente principal da qualidade formal da educação básica tem origem altamente duvidosa, acrescentando-se a isto o fato recorrente da desatualização. Sendo a ciência um processo de inovação científica constante, o envelhecimento profissional é rápido, tornando-se a atualização incessante necessidade vital, tão vital quanto a própria formação original.

A primeira constatação será, pois, que os centros de formação dos professores, ou seja, as universidades (sem falar nas escolas normais), não estão à altura dos desafios da modernidade, tanto porque não possuem vida acadêmica autêntica em sentido

científico-produtivo, quanto porque incutem a postura retrógrada de cópia e reprodução, levando ademais à desatualização estrutural. O maior disparate da escola não é o aluno que repete, mas o professor incompetente, seja porque não domina sua matéria, ou porque é incapaz de elaboração própria, ou porque não sabe pesquisar, ou porque está desatualizado.

2. Ademais, os centros de formação estão "tortos", no sentido de que reproduzem em excesso profissionais de áreas não modernas, tomando-se cada vez mais crítica a carência de professores em campos estratégicos como matemática, ciências naturais, biologia etc. Por volta de 60% da matrícula superior estão em esferas não modernas, como ciências sociais aplicadas, ciências sociais em geral, letras e artes, enquanto por volta de 20% apenas estão em campos estratégicos. Entretanto, nestes campos (matemática, ciências naturais, biologia etc.), a evasão alcançaria por volta dos 50%.

Diante dos desafios do mundo moderno, as crianças precisam afeiçoar-se necessariamente com tais instrumentações das ciências exatas e naturais. Tal reconhecimento não acarreta secundarização das outras ciências, porque não se corrige um erro, com o erro oposto. A humanização da ciência & tecnologia é propósito tão urgente, quanto produzir conhecimento próprio. Todavia, não podemos eludir o fato de que a carência nestas áreas torna-se cada dia mais gritante, colaborando para o afastamento progressivo das chances de desenvolvimento auto-sustentado.

A tendência torta deve-se em grande parte à plêiade de instituições particulares, sobretudo noturnas, que preferem cursos "baratos", tipo "cuspe e giz", e de certa maneira são mais "fáceis" para a clientela. De um lado, temos de reconhecer que o curso noturno é inevitável, pois a maioria dos jovens só pode estudar à noite. Mas este realismo impositivo não poderia, por outro lado, incorrer na deterioração do ambiente acadêmico, garantindo ao pobre uma oferta pobre. Ora, o pobre não carece de universidade empobrecida, apequenada, resumida.

3. Os centros de "treinamento", comuns hoje em todos os Estados, sobrevivem em grande parte de um arcaísmo já contido no próprio conceito de treinamento. Não condiz com o desafio de

"aprender a aprender" e não se coaduna com a emancipação. Ademais, as ofertas de tais centros facilmente decaem em ritos burocráticos para acertos de "curriculum vitae" ou em cursos rotineiros e reprodutivos, cujo impacto é impossível de se perceber no sistema.

De si, a idéia parece óbvia: é mister manter o professorado atualizado, tomando-se em conta a relevância da tarefa profissional e o envelhecimento rápido em termos de domínio científico. Todavia, reaparece no contexto o ambiente universitário deprimido, ligado a instituições de mero ensino e a professores que só dão aula. Aperfeiçoa-se o discípulo subalterno, não se inspira o novo mestre. Na verdade, o aluno não vem "aprender", mas trabalhar junto a problemática que deseja pesquisar e dominar. A didática mais "furada" é o acúmulo de aulas, dadas quase sempre por um professor que jamais deixou a condição de aluno, levando os "alunos" a copiarem. Aí, trata-se, de fato, de "treinamento", no sentido tacanho de ensinar a imitar.

4. Tomando-se o conceito de formação do professor em si, parece claro que nossa prática histórica é inconsistente. Em primeiro lugar, a modernidade exige excelente formação geral, condição básica para a atualização e para o processo de "aprender a aprender". Nela reside também o impulso da crítica e da autocrítica, capaz de motivar alternativas e superações. No concreto, será muito difícil encontrar formação geral adequada.

Em segundo lugar, faltando a condição de elaboração própria, não existe autonomia de voo, reforçando a tendência à acomodação útil. Ora, o que não motiva a emancipação, não pode ser educação.

Destas precariedades advém a figura já popular de que a vida profissional começa depois da universidade, no confronto com a prática, tendo em vista que a formação em si não bate com a realidade. A par disso, como prática assume-se apenas o estágio, algo quase sempre improvisado, desorganizado e pouco curricular (Santiago, 1990; Gandin, 1988).

IV. Instrumentações Modernas

Para repassar conhecimento, não é mister professor. É mais interessante, por exemplo, um

vídeo. O professor continua indispensável como construtor de conhecimento, maquinador do vídeo, não como transmissor. Existe aqui, a par de abusos e riscos de toda ordem, incrível potencialidade, geralmente ignorada. Todavia, existem também algumas expectativas falsas com respeito às instrumentações modernas eletrônicas:

a) não substituem o esforço de elaboração própria, de exercício pessoal, de pesquisar com as próprias mãos;

b) ao mesmo tempo que constituem poderosa motivação, podem levar à acomodação, na condição de mero expectador;

c) não substituem o contato com o professor, se este for produtivo e induzir à produção;

d) podem tender à mistificação daquilo que se vê, se não houver o confronto com outras posturas e polêmicas;

e) podem tender à "popularização" negativa, no sentido de veicular o mais fácil, o mais visual, não o mais estratégico para o processo emancipatório popular.

Não se trata apenas de saber usar, mas sobretudo de saber criar com o auxílio de tais instrumentos. Em termos de criatividade, alguns desafios poderiam ser:

a) substituição de processos expositivos, sobretudo de disciplinas instrumentais;

b) visualização estratégica de problemas, tópicos, ou de demonstração científica, metodológica;

c) enriquecimento cultural, fomento da qualidade política, confronto crítico etc.;

d) ativação de campanhas, de eventos, de complementações curriculares;

e) reforços didáticos, sobretudo visualizações relativas à matemática, ciências naturais, a procedimentos metodológicos etc.

O acesso a instrumentações modernas também é uma questão de custos, o que deixa principalmente a rede pública distante. A par disto, entretanto, existe o problema de base: os agentes do sistema educacional não tiveram

acesso ao tempo de sua formação, e normalmente também continuam não tendo. Assim, o máximo que acontece é usar, enquanto seria mister atingir-se o patamar da criação (Baibich, 1989; Bastos, 1988; Rezende & Rezende, 1989).

Onde a motivação é fator fundamental, dadas as outras questões problemáticas como a miséria material e cultural, o recurso a tais instrumentações poderia ser efetivo, como na alfabetização na 1a. série. Trata-se menos de facilitar o trabalho dos alunos em termos de "decorar" letras, palavras, sons etc., do que de motivar a construção própria, fomentando iniciativa própria. Não se quer o expectador, mas a colaboração motivada de todos, já que emancipação só pode ser obra do interessado.

Neste sentido, busca-se abrir oportunidades redobradas de condições produtivas criativas. No professor da universidade trata-se sobretudo de substituir as aulas, para pesquisar. No professor de educação básica trata-se sobretudo de oportunizar o esforço produtivo concertado e de motivar a autonomia.

V. Questões Organizativas Gerais

Primeiro, existe o problema da complexidade dos sistemas educacionais, cujo domínio demanda conhecimentos e práticas modernas de administração, controle e avaliação. Toma-se essencial informatizar os processos, fluxos, estruturas e desempenhos, bem como processos orçamentários e financeiros. O atraso nesta área gestional corresponde quase sempre ao atraso em educação.

Segundo, existe a questão da organização do calendário, problema ainda sem solução adequada, em vários aspectos. De um lado, temos um ano letivo pequeno, mesmo que tenha sido elevado para 200 dias, porque na prática reduz-se à metade. Embora o Japão não seja propriamente exemplo, seu ano letivo é de 240 dias e pode-se garantir que são 240 de fato. Não é possível atingir-se nível adequado de conhecimento dentro dos tempos típicos de nossa sociedade, sobretudo diante do desafio prioritário das ciências exatas e naturais. Isto sem falar nos turnos intermediários, algo totalmente inadequado: coisa de subdesenvolvido para subdesenvolvido (Costa, 1990).

Terceiro, existe o problema da organização curricular, quase sempre tradicional e feita por acumulação. O objetivo do currículo é, antes de mais nada, construir sólida formação geral, crítica e questionadora, a partir da qual se possa visualizar uma paisagem ampla da realidade. Em seguida, vem a especialização, se for o caso, mas esta deve nutrir-se sempre da formação geral, para não derivar no idiota especializado. Assim, não é problema curricular entupir de disciplinas novas, de acordo com a pressão dos tempos, como querem alguns: drogas, trânsito, consumidor, minorias etc. Talvez fosse já problema curricular aceitar preservação ambiental como disciplina, pela importância e premência do tema e pelo valor educativo, mas como substituição de heranças arcaicas do tipo EPB, ou Moral e Cívica.

Faz parte da modernidade, ademais, a concepção de escola integral, tendo em vista a formação integrada da criança e do adolescente, em particular em regiões mais pobres. Em situações de carência menor, a escola integral (o dia todo) não é necessária, pois os estudantes encontram em casa ambiente posterior de estudo, pesquisa e exercício, que complementa a escola. Mesmo assim, a permanência na escola não fica abaixo das 5 horas diárias (Paro, 1988).

Por fim, ressalte-se a importância do material didático, aí incluídos o livro e outros apoios gráficos, desde que comprometidos com ciência e sua atualização. A situação atual é passível de críticas, seja porque encobre a farsa da escolha direta dos livros pelos professores (a maioria não tem esta condição ou esta escolha), seja porque se inventou um sistema centralizado muito devassável a pressões, seja porque a distribuição nacional é tarefa complexa para a administração pública, seja porque o processo de avaliação é apenas intermitente. Assim mesmo, isto não retira a importância da questão, e por isso deve ser revista, com o intuito de melhorar a qualidade científica, garantir a constante atualização e abrir espaço de produção regional e local (Frigotto, 1989).

VI. Questões do 2º Grau

O 2º grau apresenta grandes contrastes em termos de desafios da modernidade. De um lado, temos o 2º grau transformado em "cursinho", para poder garantir acesso a

oportunidades de estudo universitário. Impera aí a "decoreba", o tirocínio por vezes draconiano, mas imbecilizante. Tudo é sacrificado ao vestibular, cujo passamento torna-se padrão de ensino (Salm, 1980).

De outro lado, temos o ensino profissionalizante que, a par de exemplos atualizados, persiste em posturas tradicionais, seja no sentido de preferir áreas menos tecnológicas (administração, contabilidade, magistério), seja no sentido de apenas "treinar" sem base adequada de formação geral. A pessoa treinada para uma determinada máquina, inutiliza-se com a própria máquina. Como as máquinas, tecnologicamente falando, sempre se superam, é mister ter uma devida formação geral, ao lado da especializada, para superar-se também, reaprender, atualizar-se. Não se dispensa a especialização, mas a especialização criativa - que aprende a aprender - é aquela que não perde de vista a retroalimentação na devida formação geral. Esta também pode ser banalizada, quando se perde em "generalidades", deixa de lado os rigores metodológicos e sistemáticos, promove a mera superficialidade. Mas, sendo bem feita, funda alguns parâmetros modernos essenciais: a especialização crítica e criativa, a permeabilidade interdisciplinar, a capacidade de raciocínio dedutivo e a autocrítica.

Não temos ainda a realidade esperada de um 2º grau profissionalizante pleno, inclusive com devidas chances de mercado, o que levaria a diminuir a pressão sobre a universidade. Todavia, é possível predizer que formação profissionalizante adequada de 2º grau poderá tornar-se cada vez mais estratégica e garantir para os jovens oportunidades razoáveis de vida. Para tanto, pelo menos duas perspectivas precisam ser revistas: de um lado, o treinamento tipo SENAI/SENAC, excessivamente direcionado ao domínio de técnicas específicas, muito útil para as empresas, mas arriscado para o trabalhador aí bitolado; de outro, a oferta banalizada de profissionalizações pouco modernas, que não são, nem formação geral, nem formação especial (Kuenzer, 1988).

O vestibular parece ser ainda um "mal necessário", mas as universidades precisam rever suas "provas", para introduzir de preferência questões que exijam raciocínio

justificado, argumentado, a par de criatividade, soluções completas, dedução e indução, e não "decoreba", ou "chute", ou entupimento de mosaicos *ad hoc* de conhecimento direcionado (Franco, 1986).

VII. Questões da Alfabetização

Modernamente, analfabeto é menos quem não saber ler e escrever, do que quem não detém informação estratégica. Esta pode ser, em tese, acessível, mesmo sem saber ler e escrever. E quem sabe ler e escrever, não necessariamente está devidamente informado (Ferreiro, 1989).

Neste sentido, colocam-se sobre a alfabetização desafios novos, em particular de ser condição de leitura crítica e criativa da realidade, de um lado, e, de outro, de ser instrumentação primeira da capacidade de construir projeto próprio de desenvolvimento. Nos termos da marginalização moderna, entre países que detêm ciência e tecnologia próprias, e os outros que sobrevivem com saber alheio, de segunda mão, ou sucateado, a alfabetização precisa levar em conta sobretudo este repto. Saber ler e escrever é mero pressuposto, quase como saber datilografia para acercar-se melhor do computador.

Assim, alfabetizar-se coincide com "aprender a aprender" e "atualizar-se" constantemente, já que não existe estoque dado de informação, mas renovação constante. Menos que o analfabeto formal, preocupa o analfabeto político, ou seja, a pessoa ou a sociedade alijadas do acesso cultural, científico, tecnológico, incapacitadas de construir projeto próprio de desenvolvimento.

Com isto, parece claro que, no processo de alfabetização, deve surgir pelo menos a proximidade com o mundo moderno, tornando tema importante, por exemplo, informática em educação. Não se trata somente de usar instrumentações eletrônicas deste tipo, como usuário, mas principalmente de utilizá-las como processo educativo, para despertar a criatividade exigida para tempos modernos.

Tal problemática contém, ademais, respingos perversos, no sentido de que dificilmente temos chance de alfabetizar velhas gerações, nem mesmo em termos de apenas ler e escrever. Primeiro, porque é uma multidão, e não temos

meios, capacidade e organização para dar conta dela. É uma injustiça, mas é principalmente um fato. Segundo, porque, sendo atividade curativa, é preferível resolver o problema na raiz, ou seja, na educação básica. Aí, alfabetizar significa arregimentar todas as cabeças de um povo, sobretudo formar as novas gerações, para garantir condições de um projeto próprio de desenvolvimento. Mais que ler a realidade, é mister ler seus desafios.

VIII. Questões da Educação Básica como um Todo

Antes de mais nada, é moderno, ou continua moderno, universalizar o 1º grau estritamente, devendo-se levar esta proposta para o pré-escolar em termos de oferta generalizante, e alcançar o 2º grau progressivamente. A razão de considerar a educação básica como um todo está na idéia de que deveria ser patrimônio comum, de todos, tendencialmente. O 1º grau é obrigatório, para o Estado e a família. O pré-escolar não é obrigatório, mas deve existir oferta universalizante, para todos que necessitam. O 2º grau deverá tomar-se, no tempo, de acesso predominante, talvez universalizante, pelo menos como condição profissional.

Tomar a universalização do 1º grau como algo moderno é ironia, mas seria moderno entre nós só pelo fato de estarmos ainda absolutamente atrasados em termos qualitativos. Entretanto, sua modernidade pode ser vista principalmente como condição importante da cidadania e da equalização de oportunidades. A escola básica tem como tarefa quase um milagre: receber uma população muito desigual, e oferecer a todos instrumentos pelo menos assemelhados de luta pela emancipação. Nisto aparece também a importância da escola pública, por ter seu acesso desimpedido (Freitas, 1989; Carraher, 1988).

Neste mesmo plano, pode-se afirmar que o funcionamento do Estado e de seus serviços públicos depende vastamente de uma população capaz de exercer controle democrático. Tal controle é gestado mormente por processos educativos básicos, nos quais se elabora a capacidade de tornar-se sujeito crítico e criativo, além de produtivo. Assim, existe relativa ligação entre qualidade da educação

básica e qualidade da democracia. Democracias modernas baseiam-se, entre outras coisas, na permeabilidade da informação estratégica, na socialização do conhecimento, no acesso à ciência e ao saber. Tudo isto encontra começo importante na escola.

Para tanto, a educação básica precisa aceitar o desafio de postar-se na vanguarda do desenvolvimento, deixando a escola de ser mero "campo de treinamento". Teria que ser pelo menos contemporânea e jamais poderia ser o mero cultivo de memórias históricas ou a apropriação de pacotes tradicionais, que talvez mais imbecilizem, do que fundem condições de auto-suficiência. Aí é essencial superar o "aprender", pelo "aprender a aprender".

Será moderno, pois, tomar a educação básica como autêntico investimento, já que o patrimônio estratégico de um povo está em sua nova geração. Neste sentido, será válido reconhecer que a modernidade de um povo começa pela sua educação básica. Ela refletiria dois horizontes fundamentais do desenvolvimento: de um lado, um mínimo de dotação técnica (qualidade formal) para enfrentar os novos desafios; de outro, instrumentações fundamentais da cidadania (qualidade política), para ultrapassar a condição histórica de objeto, e galgar a posição de sujeito crítico e produtivo.

IX. Questões para o 3º Grau

É correto tomar a educação básica como prioridade, sobretudo o 1º grau, mas a qualidade de seus agentes depende do 3º grau, pelo menos no aspecto formal. A universidade não poderia confrontar-se com todos os problemas relativos à educação básica, a começar pelas precariedades sociais da profissão de professor. Mas uma questão é tipicamente sua: a formação do professor, bem com sua atualização (Fischmann, 1986).

A universidade seria o "elo de ligação", que une preocupações formativas em todos os níveis, do pré-escolar ao 2º grau. Sem transformar em culpa - estamos analisando, não moralizando a questão -, pode-se adiantar que a mediocridade da educação básica reflete pelo menos até certo ponto a mediocridade da formação superior. Para recuar ainda mais qualquer noção de culpa, é preciso reconhecer que os professores

são vítimas do sistema, resultado de processo reprodutivo, consequência de vida acadêmica copiada. Vale então reconhecer também que mudanças profundas na educação básica não são viáveis sem as mesmas na educação superior. Nesta principalmente, a educação básica será sempre revista, questionada, impugnada e recomeçada.

Mormente, é da universidade que se espera a atualização científica, realizando o desiderato de vanguarda do desenvolvimento. Ao lado disso, a universidade encontra na boa formação dos professores de educação básica a chance fundamental de democratização do acesso à formação superior. Tal democratização torna-se equivocada, quando coincide com o rebaixamento do mérito acadêmico, para ficar do tamanho do pobre. O pobre torna-se, com isto, ainda mais prejudicado. Uma maneira efetiva que a universidade detém para reduzir o elitismo do acesso, é colaborar com a qualidade da educação básica, em particular da escola pública (Gurgel, 1986).

Com isto temos de reconhecer o papel essencial da universidade, naquilo que é função precípua dela, ou seja, gerar conhecimento próprio. O mérito acadêmico contém inevitável elitismo, aceitável se baseado na capacidade intelectual. Uma forma de democratizá-lo, a par de outras táticas de socialização do saber, é fazê-lo chegar à população, não pela via da bagatização, mas pela via da formação qualitativa do professorado. Educação básica de qualidade é um dos patrimônios democráticos mais substanciais da sociedade, e isto está nas mãos da formação acadêmica. Por isso não pode, jamais, restringir-se a cópia e reprodução. Precisa inspirar-se na pesquisa, na elaboração própria, na união entre teoria e prática, uma sempre se confrontando com a outra (Demo, 1990a).

Quando a universidade reclama do baixo nível dos estudantes que a ela chegam, pelo menos em certa medida está se acusando, pois tais estudantes passaram pelas mãos de professores qualificados na universidade. Tal acusação vale até certo ponto apenas, porque não poderia eludir outras mazelas do sistema, também aquelas extrínsecas da pobreza. Com isto podemos indagar um dos fatores mais decisivos para a modernidade da educação

básica, que é a qualidade do professorado. O que pode tornar a escola, em vez de instância reprodutiva conservadora, lugar estratégico da elaboração democrática de um povo, é sobretudo um professor qualitativo formal e politicamente. Ao mesmo tempo, isto dá a dimensão da relevância destes profissionais, e não por último, a necessidade de que todos tenham pelo menos formação superior.

X. Concluindo: O Desafio de Aprender a Aprender

Embora seja visível simplificação, a modernidade da educação básica está condicionada pela capacidade de aprender a aprender, no professor, no estudante, no sistema como um todo. Apesar de todos os temores frente aos desafios científicos e tecnológicos e dos seus riscos evidentes, não se pode deixar de reconhecer que existe este lado interessante emancipatório. O repto da renovação diária pede criatividade à flor da pele (Nunes, 1988).

Não coincide com as teses da desescolarização, porque as instrumentações eletrônicas ainda não são capazes de substituir a escola. Antes, esta os deve saber usar, recriar e criar. Apenas, a escola não é lugar de aprendizagem, de ensino, mas lugar de motivação incessante da capacidade de construir atualização e auto-suficiência. Moderno é estar em dia com as oportunidades disponíveis, é preparar-se para as chances que a história traz, empurra e por vezes impõe, é dominar os processos científicos e tecnológicos, para não ser tragado por eles, é criticar criativamente a modernidade, para não ser modernista, nem modernoso. Moderno é fazer da modernidade uma oportunidade, não um açoitamento, uma aventura, uma imposição, uma condenação.

É freqüente o apelo patético em prol da "humanização", ou a desconfiança contra a técnica. O que se diz aqui não nega a filosofia, as ciências sociais, a arte, desde que sejam "bem feitas". Lutar pelo "desenvolvimento humano" (Human Development Report, 1990) não pode prescindir das instrumentações modernas, porque a marginalização e a pobreza não podem ser jamais idealizada. Quem fecha os olhos a isto, subjuga-se às vicissitudes técnicas, torna-se objeto de pressões

supervenientes. Melhor é encarar de frente, para garantir a postura de sujeito. Para tanto, é essencial aprender a aprender, jamais ignorar, fugir, reprimir.

O conhecimento nunca esteve separado do fenômeno da dominação, muito menos hoje. Este reconhecimento induz a perceber que não vale a pena gravitar em torno do conhecimento alheio, bastar-se com saber de segunda mão, compensar-se com sobras científicas. Não vale aceitar que qualquer conhecimento liberta, pelo menos por duas razões: primeiro, predomina o conhecimento para coibir a libertação dos marginalizados; segundo, no conhecimento de segunda mão já está embutida a pressão dominadora para reproduzir a massa de manobra.

Por fim, o conhecimento só é crítico autenticamente, quando é próprio. Alguns desafios maiores seriam:

1. É preciso superar, no tempo, progressivamente, a formação de magistério, elevando-a à formação superior e admitindo, desde logo, didática moderna com base em pesquisa, elaboração própria, não em aula reprodutiva e prova copiada.
2. É preciso elaborar, em definitivo, concepção adequada de carreira do magistério em todos os aspectos: formação e qualificação, bem como atualização incessante; remuneração; organização política; encarecimento. É mister insistir em qualidade formal e política, ao mesmo tempo; uma não substitui a outra, embora uma não se faça sem a outra.
3. É preciso rever, radicalmente, o processo de formação dos professores e de sua atualização conseqüente. Neste caso, a questão está em superar instituições de mero ensino, e também em impulsionar a adesão a disciplinas mais modernas. As faculdades de pedagogia, que

manejam as licenciaturas, precisam de revisão cabal, porque de modo geral representam o atraso histórico da educação, seja em termos de domínio teórico, ou de organização curricular, ou de conhecimento de instrumentações modernas e metodológicas etc.

4. É preciso democratizar o acesso a instrumentações eletrônicas, como estratégia de motivação à criatividade.

5. É preciso aderir à informatização dos sistemas educacionais, comprometer-se com a produtividade da escola, garantir instrumentações didáticas atualizadas, para que os estudantes possam usufruir das oportunidades de vida que o mundo moderno desenha.

6. É preciso modernizar o 2º grau, principalmente na solidez da formação geral e na oportunidade profissional terminal.

7. Ser moderno em educação é essencialmente não ser objeto da modernidade, mas seu inventor.

São grandes disparates:

- a) o professor que apenas copia e faz o aluno copiar;
- b) o aluno que apenas aprende e é avaliado por prova;
- c) a escola parcial e improdutivo;
- d) a distância frente a instrumentações modernas, sobretudo frente a disciplinas modernizantes;
- e) a repetência e a evasão motivadas pela incompetência do professor e do sistema educacional como um todo.

BIBLIOGRAFIA

- BAIBICH, T.M. 1989. O pensamento no espelho: uma proposta curricular para iniciação da criança em programação ativa - linguagem logo. Chain, Curitiba.
- BARRETO, A.M.R.F. 1990. Professores de 1º grau - Quem são, onde estão e quanto ganham. IPEACPS, Brasília, outubro, 100 pp, mim.
- BASTOS, L. 1988. A criança diante da TV. Vozes, Petrópolis.
- CARRAHER, T. *et alii*. 1988. Na vida Dez, na escola Zero. Cortez, S.Paulo.
- COSTA, M. 1990. O rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países. Loyola, S.Paulo.
- DEMO, P. 1990. Pesquisa - Princípio científico e educativo. Cortez, S. Paulo.
- . 1990a. Universidade e qualidade: indagações em torno da qualidade formal e política da formação universitária. In: Educação Brasileira, Rev. do CRUB, Jul.-dez. 1990, p. 61-81.
- FERREIRO, E. 1989. Alfabetização em processo. Cortez, S.Paulo.
- FISCHMANN, R. *et alii* (Org.). 1986. Universidade, escola e formação de professores. Brasiliense, S.Paulo.
- FRANCO, L.A.C. 1986. Problemas de educação escolar. CENAFOR, S.Paulo.
- FREITAS, L. 1989. A produção da ignorância na escola. Cortez, S.Paulo.
- FRIGOTTO, G. 1989. A produtividade da escola improdutiva. Cortez, S.Paulo.
- GANDIN, D. 1988. Escola e transformação social. Vozes, Petrópolis.
- GIANNOTTI, J.A. 1986. A universidade em ritmo de barbárie. Brasiliense, S.Paulo.
- GURGEL, R.M. 1986. Extensão universitária - Comunicação ou domesticação. Cortez, S.Paulo.
- HABERMAS, J. 1985. Die neue Unuebersichtlichkeit. Suhrkamp, Frankfurt.
- IPEA. 1990. Para a década de 90, vol. 4. Políticas Sociais e organização do trabalho, p. 67-96. Brasília.
- ISEP (Instituto Superior de Educação do Pará). 1990. Caminhos da Educação 1 e 2. SEDUC, Belém.
- KUENZER, A. 1988. Ensino de 2º grau - O trabalho como princípio educativo. Cortez, S.Paulo.
- LUHMANN, N. 1982. Zwischen Technologie und Selbstreferenz - Fragen an die Paedagogik. Suhrkamp, Frankfurt
- NUNES, T. (Org.). 1988. Aprender pensando - Contribuições da psicologia cognitiva para a educação. Vozes, Petrópolis.
- PARO, V.H. *et alii*. 1988. Escola de tempo integral - Desafio para o ensino público. Cortez, S.Paulo.
- REZENDE, A.L.M. & REZENDE, N.B. 1989. A Tevê e a criança que te vê. Cortez, S.Paulo. SALM, C.L. 1980. Escola e trabalho. Brasiliense, S. Paulo.
-

SANTIAGO, M.E. 1990. Escola pública de primeiro grau - Da compreensão à intervenção. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

SCHWARTZMAN, S. 1980. Ciência, universidade e ideologia - A política do conhecimento. Zahar, Rio de Janeiro.

TEMPO BRASILEIRO. 1989. Juergen Habermas: 60 anos. No 98, jul.-set. 1989 (volume comemorativo). Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.
