

## **A ENCRUZILHADA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ENTRE O MELHOR E O PIOR MOMENTO**

**MARTINS**, Josemar da Silva – UNEB

**GT-13:** Educação Fundamental

Estamos vivendo um momento muito curioso no Brasil em termos de realidade educacional, em todos os níveis, particularmente na Educação Básica, e de modo mais crucial na Educação Fundamental. Primeiramente, tudo o que nos chega aos olhos e aos ouvidos é a afirmação, feita de variadas formas e estampada em variados veículos de comunicação, de que estamos vivendo uma incomparável “crise na educação brasileira”. Os índices e as comparações feitas entre os indicadores brasileiros de diferentes regiões ou mesmo a comparação destes e os indicadores de outros países, às bem menos expressivos do que o nosso, em termos de economia, são tão freqüentes e repetitivas, razão pela qual nem precisamos repetir aqui tais comparações. Basta que abramos os jornais, sobretudo os grandes, de circulação nacional, ou basta que sintonizemos os principais canais de TV aberta, e lá está a feição de “crise”: os números, as estatísticas, os discursos inflamados, a atribuição de responsabilidades... Este ensaio explora de modo relativamente livre algumas circunstâncias de tal “momento” da educação brasileira.

### **Aspectos conservadores da denúncia da “crise”**

Um dado que não deve passar despercebido na denúncia da “crise” diz respeito à identificação da maior parte dos seus autores. Prestando bem atenção nas personalidades que se pronunciam e que escrevem sobre a “crise da educação brasileira”, é possível deduzir pelo menos uma parte de sua coloração conservadora. Na maioria das vezes as vozes que em alto volume denunciam o estado de coisas do que chamam “crise”, pertencem majoritariamente a uma classe média que abandonou a escola pública, no momento em que ela ia sendo popularizada, que preferiu a via privada – e que, inclusive, operou junto ao Congresso Nacional para deixar brechas, tanto na Constituição Brasileira de 1988 quanto na LDB, de 1996, para a sanha privatista. Parte dessas brechas, embora isso não seja tão evidente, foram disfarçadas com termos tais como “comunitárias”, “filantrópicas” e “confessionais” (CURY, 1992). Portanto, em grande medida, o mesmo pensamento

privatista (e a mesma elite) que operou o abandono, o enfraquecimento e o empobrecimento da escola pública, é o mesmo que agora faz estardalhaço em relação à “crise da educação brasileira”. A mesma elite que acha que a economia “não é social” e por isso prefere abrir as portas do mercado e restringir os recursos para as políticas públicas de educação (SAVIANI, 1998), é a mesma que reclama agora sem, no entanto, se comprometer com este estado de coisas.

Não é apenas isso. Provavelmente, se fôssemos tipificar as vozes denunciantes, chegássemos a concluir que muitos dos que agora denunciam a “crise”, são também parte daqueles que durante muito tempo estiveram no poder ou concubidados com ele, trabalhando em favor da negação histórica do direito à educação, como direito público, a uma legião muito grande de sujeitos. Mas os denunciadores de agora não se sentem responsáveis pelo estado atual das coisas. É como se o problema todo tivesse início agora, de uma hora para a outra, sem nenhuma vinculação com a História; sem patronos, sem autores. É uma espécie de “crime perfeito”, como nos ajudaria a pensar Jean BAUDRILLARD (2001): um crime sem autoria. Boa parte dos discursos presentes em textos publicados em jornais e revistas, ou exibidos na televisão, leva assinatura ou a voz de importantes políticos, empresários ou outros profissionais não menos implicados na produção histórica da desigualdade e da exclusão no Brasil. A própria “oposição” atualmente se coloca como se Francis FUKUYAMA (1992) tivesse realmente extinguido a história, e por isso a “oposição” pode se (o) posicionar à vontade, sem ter que prestar contas do seu passado. Nada mais coerente, em um país que é fraco de memória. É como se tais elementos não pudessem ser lembrados. Ou melhor, é como se devessem ser esquecidos – e parece mesmo que boa parte dos esforços vai nesta direção.

Mas há ainda outro recurso do “denuncismo” atual da “crise” que merece uma observação: trata-se de sua exemplificação pelos indicadores relativos àquelas regiões cuja dizibilidade e a visibilidade historicamente construídas a seu respeito, são exclusivamente de fracasso – como é o caso do Nordeste e da região Semi-Árida do Brasil. Um exemplo: as matérias publicadas pelo *Correio Brasiliense*, veiculadas entre os dias 01 e 03 de outubro de 2007, onde algumas delas foram grafadas com o título/mote “O ABC do Atraso”. Todos dados

apresentados por estas reportagens se referem a escolas situadas no recorte semi-árido do Brasil, incluindo o norte do Estado de Minas Gerais.

Tal condução da discussão parece querer nos convencer de que há bolsões de atraso apenas em algumas regiões do país, e que fora deste recorte a situação vai pelo menos razoavelmente bem, havendo, inclusive “centros de excelência”. Aqui se esquece não apenas o que nos ensina o mote da música “*Seres tupy*”, de Pedro Luis (1997), de que “*de Porto Alegre ao Acre a pobreza só muda o sotaque*”, mas esquece-se também que os desequilíbrios regionais são partes da mesma miséria brasileira, do mesmo jogo de distribuição desigual de oportunidades e, portanto, tais desequilíbrios – pode-se dizer – são “sistêmicos”. Neste sentido, se há uma crise, ela também é sistêmica e seria prudente, portanto, adotar uma lição do “pensamento sistêmico”, que afirma que *os problemas de hoje são fruto das soluções de ontem* – da mesma forma que as soluções de hoje produzirão os problemas de amanhã.

O discurso do presente é curioso porque em geral ele parte de setores alinhados com a orientação neo-liberal, que aposta no Estado mínimo e na expansão do mercado, mas, ao mesmo tempo, quando os desastres sociais decorrentes da expansão dos negócios pipocam, diz-se por uma boca só que “falta educação ao país”; e quando dizem isso, não estão dizendo que falta boas e caras escolas particulares: estão dizendo que é a escola pública, para o povo, que será o bálsamo para a ordem social, na qual todos parecem interessados, para não terem que viver enjaulados em suas prisões domiciliares, casas, carros e salas blindadas. Mas não se comprometem com a construção de melhores condições para as políticas públicas de educação; preferem o voluntarismo do tipo “Amigos da Escola”.

O fato é que existe a denúncia da crise, cotidiana, midiática. E, da mesma forma há a incorporação da crise – ou da sensação desta – no universo das práticas pedagógicas. O teor desta “exposição” da crise, no entanto, nos faz pensar que a educação brasileira já foi muito melhor do que é hoje e, de repente, caiu em um abismo. Aqui tento (re) construir este paradoxo curioso, através de uma dupla afirmação, com duas ramificações diferentes, mas

não excludentes entre si, a saber: a) *a educação escolar brasileira nunca foi melhor do que agora*; b) *estamos, de fato, vivendo uma crise na educação brasileira*.

### **A educação escolar brasileira nunca foi melhor do que agora**

Os livros de História do Brasil mostram sem muita dificuldade – e os livros de História da Educação Brasileira mostram mais facilmente – que não apenas a *boa* educação escolar brasileira era artigo de luxo das elites – já que ao povo restavam as raras e mediocres escolhinhas de “primeiras letras” ou então, as “artes e ofícios” – como também esta educação escolar, “boa” ou “ruim”, estava, em ambos os casos, a serviço das mesmas elites. Se houve algum tempo em que a escola pública foi “melhor”, o era também por se caracterizar como artigo de luxo, privilégio de poucos. Nela estavam os filhos das classes dirigentes, do patronato, da classe política, dos juizes, dos prefeitos, das autoridades locais ou nacionais. Mas não estavam os filhos dos serviçais. Podemos perguntar, portanto: se a escola pública brasileira já foi melhor do que hoje, foi melhor para quem?

Mariano Fernández ENGUIITA (1994), argumenta que parte da crise que se atribui hoje à educação, liga-se ao fato de ela ter deixado de ser privilégio de alguns. Tornou-se popular como o Ford T, do velho Henri Ford, que impôs o mundo a lógica do *fordismo*. Diz ele que, primeiramente o problema de todo bem escasso é a sua universalização; é uma questão de acesso. O segundo problema é exatamente o de sua qualidade. E este problema tem duas saídas: por um lado, ao ser universalizado, todo bem escasso acaba sendo – como o próprio Ford T – convertido em um formato “econômico”, do qual são eliminadas as “gorduras”, ou seja, artigos não fundamentais do ponto de vista da necessidade são retirados para que reste apenas o “básico”. Ou seja: o que se distribui a todos não é o mesmo bem, tal como dele usufruíam os privilegiados de antes, mas é algo mais “empobrecido”. De todo modo, o dado que não pode ser esquecido é que, aquele bem, antes restrito a poucos, ao ser “popularizado”, põe um fim exatamente a relação de exclusividade, da qual gozavam os poucos privilégios. Estes, por sua vez, tratam de criar novos critérios de qualidade que em tudo tem a ver com a reconquista do privilégio e da exclusividade; outros níveis de sofisticação que permita manter algum tipo de distinção. No caso do Brasil, esta distinção

foi buscada pelas elites na escola privada. A escola pública tornou-se um serviço para pobres e, portanto, pode ser abandonado às mesquinhas.

Reverendo qualquer registro histórico, vê-se ligeiramente ao chão qualquer tese de que a educação brasileira foi melhor algum dia, seja porque era privilégio, seja pelo fato de que sua qualidade era tanto melhor porque servia aos interesses das elites dominantes. Dela estavam excluídos os Outros: os pobres, os pretos, os índios, as mulheres, as populações do campo... Era uma educação que era tão melhor quanto era mais reacionária, servindo a uma sociedade igualmente reacionária. Esta exclusão era tanto em termos do acesso quanto em termos das narrativas curriculares. Escondida por trás de enunciados como são os de *racionalidade, cientificidade, universalidade e neutralidade*, estava a face do dominador (MARTINS 2004). O intuito no apagamento das diferenças fazia com que uma parte significativa da população sequer se sentisse parte “da sociedade” – e isso qualquer pessoa do povo sabe explicar muito bem.

Por outro lado, se é certo que a *educação escolar* ainda não foi totalmente universalizada, especialmente entre os povos mais à margem, sobre os quais pesam diversos tipos de exclusão, incluindo as periferias, as populações do campo ou as pessoas com idade mais avançada – setores em que o contingente de analfabetos é sempre maior – também é certo que, atualmente, as novas gerações já não podem reclamar tanto da escassez de acesso. Temos hoje uma significativa expansão da oferta da *educação escolar*, em todos os níveis, sendo que o Ensino Fundamental está quase universalizado. Os números atuais até apontam um refluxo de demanda, o que justificaria a recente queda na matrícula: o Censo Escolar de 2006 contabilizou cerca de 55,9 milhões de matrículas e 203,9 mil estabelecimentos educacionais e confirmou que houve uma queda de 251.898 matrículas, em relação a 2005, que corresponde a 0,8% do total. Essa tendência se mantém desde 2000. Em 2007 tal tendência se confirma e a queda foi de cerca de 3 milhões de matrículas (LÔBO, 2008).

As explicações para isso vão desde a influência de fatores como o efeito das mudanças das variáveis demográficas, que vêm diminuindo o tamanho das coortes de idade no Brasil, passando pelo ajuste do fluxo de alunos que cursam o ensino fundamental fora da faixa de

idade considerada correta (7 a 14 anos), e indo até a afirmação de que esta queda no número de matrículas decorre da diminuição da população de crianças. O fato é que o acesso não é o nosso grande problema.

Mas é possível afirmar que a educação “nunca foi melhor” não apenas pela recente expansão da oferta na Educação Fundamental. Também a Educação Média e Superior nunca testemunharam tamanha expansão – embora nesses níveis mais elevados a expansão ainda não é correspondente à demanda e está longe de fazer par com esta. Dizer que a educação está em seu melhor momento não é o mesmo que afirmar que ela atingiu um nível ideal ou desejável. É apenas o reconhecimento de que estamos vivendo um momento em que os recursos foram significativamente ampliados, os níveis superiores estão sendo expandidos, o número de profissionais da educação com nível superior e pós-graduação nunca foi tão grande – incluindo o aumento no número de doutores, que passou de 0,82 em 1990, para 3,5 novas titulações doutorais por 100 mil habitantes em 2001, e as previsões são ainda mais otimistas para 2010.

A curva de aproximação quadrática dos dados do Brasil é a que possui o maior coeficiente de crescimento em relação a todos os países. O cálculo da tendência linear da reta ajustada por meio do método dos mínimos quadrados permite afirmar que o Brasil deverá titular 5,748 doutores para cada grupo de 100 mil habitantes em 2010. Porém, o cálculo utilizando o fator quadrático de crescimento dos dez últimos dados disponíveis mostra que o valor chegará a 18,821 novos doutores para cada grupo de 100 mil habitantes. Tendo em conta que os fenômenos populacionais sofrem variações que em geral são mais bem expressas por padrões exponenciais, esse resultado revela que o Brasil estará otimamente situado em 2010, ultrapassando até mesmo as projeções feitas, pelos mesmos métodos, para os EUA e o Japão (MARCHELLI, 2005, p 14).

Em relação a estes dados considere-se ainda, adicionalmente, os outros níveis de pós-graduação *lato sensu* (especializações) e *stricto sensu*, como o mestrado. Não é difícil supor que os números nesses outros níveis, abaixo do doutorado, são ainda melhores, uma vez que o doutorado é o nível que mantém as maiores restrições de acesso, coerente com as tendências de afunilamento do acesso nos níveis mais elevados de formação.

Em termos gerais, o que quero enfatizar é o aumento significativo dos índices de qualificação docente. Não apenas contamos hoje com um número nunca visto antes, mesmo em termos proporcionais, de professores com graduação e alguma pós-graduação na Educação Básica e no Ensino Fundamental, mas, o que é muito importante, muitos desses profissionais qualificados advém das classes populares, sendo que uma quantidade significativa deles pertence à primeira geração de escolarizados de suas famílias. Diante de tais dados não se pode aceitar simplesmente que a educação de outrora foi melhor. De certa maneira, tudo o que agora é mostrado como ruim, era bem pior até bem pouco tempo. No entanto, de fato, estamos atravessando uma crise. E esta crise não tem apenas que ver com aquilo que a mídia expõe ao estardalhaço. Refere-se apenas a esta simples indagação: *se temos agora as melhores condições para que as coisas estejam melhores, por que elas não estão?*

### **Estamos, de fato, vivendo uma crise na educação brasileira**

Aqui tento lidar com a crise como ela existe, substancialmente, no interior de nossas práticas de ensino-aprendizagem. Os índices oficiais têm mostrado que há uma dificuldade crescente de a educação escolar cumprir um item básico de sua função específica, que é dar acesso à cultura letrada. Esta dificuldade se inicia nas primeiras séries, na alfabetização, e se estende até os níveis universitários. E este aspecto é tanto mais grave quando levamos em consideração não apenas o fato de termos um quadro de profissionais com melhor formação (e até melhores salários, decorrentes disso), como já demonstramos, mas, também o fato de que ostentamos um vasto conhecimento teórico e conceitual sobre os processos de ensino e aprendizagem. O que não nos faltam são livros, revistas, cursos, aperfeiçoamentos, monografias, dissertações e teses sobre o “segredo” da aprendizagem. E, curiosamente, estamos atravessando uma “crise de aprendizagem”. O que isso significa?

Vou lidar aqui com duas hipóteses que podem abrir acesso à construção de respostas, embora não sejam elas, enquanto hipóteses, não sejam ainda as próprias respostas. Estas hipóteses são: a) a popularização do acesso precarizado; b) a inadequação da base teórico-conceitual que dá suporte ao trabalho pedagógico.

Quanto à **primeira hipótese**, sigo as mesmas indicações de ENGUITA (1994), já referidas acima, de que a universalização do acesso foi acompanhado de um empobrecimento dos processos formativos e das próprias escolas – incluindo um empobrecimento da formação docente, que apenas recentemente voltou a crescer, afinal não devemos esquecer que grande do ensino feito nas “escolhinhas” que foram multiplicadas no interior do Brasil, era feito com trabalho leigo. O que ocorreu foi, em princípio, a popularização de uma educação “empobrecida”. Esta é, sem dúvida, uma das formas de servir novamente às elites, pois, ao mesmo tempo em que o direito à educação era atendido, era também negado, pela qualidade do que era oferecido.

Por outro lado, durante muito tempo – a ainda agora – a educação continuou sendo gerida do ponto de vista da lógica das elites. Tendo a escola pública virado “coisa de pobre”, poderia ser feita de qualquer jeito, como se fosse mais uma cesta básica. Os gestores da educação, ao se tornarem gestores, assumiram com muita presteza o discurso que sempre serviu ao esmagamento da maioria da população. Impôs-se, portanto, o acesso a uma educação autoritária. Nos dizeres de Vitor Henrique PARO (2000), os gestores da educação, mesmo aqueles oriundos das classes historicamente subjugadas, ao se tornarem gestores se tornaram “prepostos” das elites e rapidamente incorporaram ao seu trabalho os valores típicos das classes opressoras – ou então já pertencem a elas “naturalmente”.

A superação desta precarização do acesso ao direito à educação exige, portanto, aquilo que PARO (2000, p. 97) chama de “crise orgânica”, ou seja, o rompimento do vínculo dos subalternos com o sistema de valores hegemônicos das classes dominantes. Este aspecto é importante porque já houve uma significativa alternância de poder no Brasil. Mas é preciso que os novos gestores da educação, provavelmente mais próximos das “classes populares”, rompam com os valores hegemônicos das classes que até bem pouco tempo era deliberadamente “dirigentes”. Pensando como Paulo FREIRE (1987), muitas vezes o opressor está hospedado em nós e, como *oprimidos*, assumirmos os postos de comando antes ocupados pelo *opressor*, para fazermos atuar ainda o *opressor que existe em nós*. Com o opressor hospedado em nós, repetimos os mesmos procedimentos de exclusão. E tão ardorosamente ligados a isso estamos que começamos a dar as mesmas explicações para o

fracasso: dizemos que os pobres e marginais que estão em nossas escolas públicas *são menos inteligentes*, pois *apresentam deficiências culturais*; ou então que, se *têm mais dificuldades* é porque *têm problemas psicomotores*, ou então tais iniquidades estão ligadas a às características na natureza inóspita de certas regiões, etc.

O fato é que, se as elites jamais foram republicanas, ao negarem entre outros tantos direitos, o direito e os saberes necessários ao exercício da cidadania, temos o desafio de mudar estas características. Em termos práticos isso significa que a superação da precarização da garantia do direito à educação exige que a educação seja realmente promovida à condição de “primeira grandeza”, não em termos falaciosos e midiáticos, mas em termos reais. Isso implica investimento em espaços escolares dignos, limpos, bonitos, equipados, amplos... Além do mais, é preciso investir em tecnologia, em livros, em bibliotecas, em capital humano, etc., etc., etc.

Não se trata de continuar oferecendo “cesta básica”, como tem sido na maioria das vezes. Parte da superação da crise só pode vir através de um rompimento com uma espécie de “pacto da mediocridade”, que permita inverter as prioridades em benefício das populações que até então estiveram marginalizadas nas políticas de educação, principalmente porque o acesso que lhes foi garantido até então (se é que foi) foi a algo, mas medíocre, agora, e muito pior antes. Parte do “pacto de mediocridade” está vinculada ao paradoxo que, ao mesmo tempo, eleva a educação à categoria de “pilar modernizador”, antídoto para todos os males, mas a mantém prisioneira de uma existência medíocre, não condizente com o tamanho da responsabilidade que lhe é atribuída.

Em relação a este ponto do “acesso precarizado”, seria bom considerar, adicionalmente, que, como nos lembra ARROYO (1995), o direito do trabalhador à educação não se esgota na escola. Estando a escola precarizada, o lado de fora dela, se torna muito mais atrativo: a praça, o bar, a *lan-house*. Isso significa que parte dos investimentos em educação, também pode abranger este “lado de fora”, com ações educativas não escolares, qualificação dos espaços de convivência, disposição bibliotecas e a partir delas um conjunto de alternativas ligadas ao experimento literário, casas de cultura, de alternativas de lazer qualificado, etc.

Se as elites podem dispor de equipamentos culturais sofisticados, o povo não pode simplesmente ficar entregue aquilo que de pior há no oferecimento mercadológico, cada vez de qualidade mais questionável – e que, sobretudo, deseduca em relação às exigências escolares. As políticas públicas de educação não podem deixar de lado este aspecto.

Em relação à **segunda hipótese** – ou seja, em relação à hipótese de que parte de nossa atual “crise” deve-se à inadequação da base teórico-conceitual que dá suporte ao trabalho pedagógico – há muito mais o que considerar e, aliás, quiçá este não seja um dos temas mais polêmicos da atualidade. Todos nós sabemos nossas taxas de analfabetismo não são nada animadoras, e igualmente o são os dados de *evasão* e de *repetência*. Isso concorre para que nossas crianças e jovens cheguem ao término do Ensino Fundamental sem que tenham sido devidamente “letradas”. É como se, tendo tudo para que a *educação escolar* esteja muito melhor – já que grande parte das condições já foram melhoradas – as escolas e o sistema escolar como um todo parecem estar sendo desqualificadas das capacidades de cumprir sua função precípua, começando com a garantia daquilo que é elementar: o aprendizado da *leitura*, da *escrita* e das quatro operações matemáticas, pelo menos – ainda mais agora, que não basta apenas isso, pois exige-se que uma criança não seja apenas *alfabetizada*, mas que seja devidamente “*letrada*” em termos mais amplos, para poder fazer bom uso social do código escrito e melhorar sua performance cidadã de participação social, numa sociedade cada vez mais complexa. O que está havendo aqui?

Na maioria das vezes o que ocorre é o oferecimento de **acréscimo marginal de formação**, o que equivale, em decorrência, a um **acréscimo marginal de condições de participação** na vida social, na produção e no consumo, tanto de bens sólidos, quanto de bens imateriais. Aqui reside, portanto, o pior dos trabalhos de exclusão, que é *educar despreparando*, *educar fracassando*; ou, pior ainda, *educar para que o fracasso seja aceito e internalizado*.

Aqui há procedimentos curiosos. Um deles é a estratégia, muito comum entre nós, de desconstruir o problema até que ele seja aparentemente resolvido pelo simples manejo retórico. Sempre que vamos discutir o estado de nossas calamidades, e que ocorre no plano do exercício discursivo é o recurso de resolver os problemas operando a sua anulação

discursiva. As reuniões começam pela exposição dos índices de nossos desastres sociais e terminam pela conclusão de que não há desastres. E mais: qualquer um que insista em apontar desastres pode ser facilmente convertido em um estruturalista, o que equivale a uma espécie de xingamento.

Tome-se como exemplo a reação de muitos de nós diante dois tipos de afirmação recorrente das professoras e professores: a) os alunos não sabem ler; b) os alunos estão cada vez mais violentos. A isso os especialistas, cujo trabalho é majoritariamente discursivo, respondem, para a primeira afirmação, “e o que é ler”. Para a segunda afirmação eles dizem: “os alunos não são violentos; ao contrário, as escolas é o que o são e a violência dos alunos é meramente uma reação desses à violência primeira das escolas”. Estamos cheios deste tipo de retórica.

Ora, em relação ao problema retórico “o que é saber ler?”, os especialistas se esforçam para demonstrar que existem “n” teorias “contemporâneas” que provam “cientificamente” por A + B que ler é uma coisa absolutamente relativa, e que a criança que olha para a lata de leite e lê a palavra “NINHO” como sendo “LEITE”, sabe ler sim, pois tem hipóteses coerentes, e se não lê a palavra, lê o mundo – e recorrem a Paulo Freire, a Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, e a uma quantidade sem número de outros autores para amparar suas posições. Mas o que as professoras e professores afirmam é coisa simples: afirmam que os alunos não lêem a palavra “ninho” nem a palavra “leite”. Não é preciso dar a volta ao mundo para compreender isto. Não se trata de desconstruir e reconstruir o sentido da leitura (“o que é ler?”) para entender o que eles e elas dizem. Por outro lado, não se trata de “leitura do mundo”, pois ninguém precisa de escola para ler o mundo. Paulo Freire já dizia: a leitura do *mundo* precede a leitura da *palavra*. Aqui se trata de ler a *palavra* (inclusive, ou não, para ler melhor o *mundo*). O problema é simples, para quê complicá-lo?

A leitura do mundo deve ser tornada como ponto de partida, pois nela se encontram as hipóteses sobre a língua escrita, mas jamais poderá ser tornada como ponto de chegada, ou até como empecilho para o aprendizado. O desafio é que a criança saia do universo das

meras hipóteses e ascenda ao nível estritamente literal da leitura, e leia “ninho” como “ninho” e “leite” como “leite”.

Em 2006 a Folha de São Paulo (Folha Opinião) abriu espaço para um debate que foi inicialmente aventado pelo próprio MEC, sobre a revisão dos métodos de alfabetização. No dia 18 de fevereiro de 2006 o jornal colocou a seguinte questão para debate: “O MEC acerta ao propor a revisão do processo de alfabetização no Brasil?”. Conheço os posicionamentos de dois renomados intelectuais da educação brasileira que, nesta dada, responderam à questão: o professor João Batista Araujo e Oliveira e a professora Telma Weisz. Ele com um texto chamado “Alfabetização: de volta ao futuro” (ARAUJO E OLIVEIRA, 2006), a favor da revisão dos procedimentos de alfabetização, e ela, com um texto intitulado “Não há método milagroso” (WEIZ, 2006), se posicionando contra a revisão.

O debate foi interessante, mas silenciou. Talvez resida nele – e em possíveis implicações ideológicas que lhe atravessam – parte das respostas para os nossos índices de fracasso escolar. Percebi que era esta a reivindicação do professor: que o debate se ativesse a elementos lógicos e menos ideológicos. E afirmou que no Brasil se confunde “alfabetizar” com a outra história, que é o letramento. Embora não haja nada de errado com o letramento, ele diz que se confunde o processo de alfabetização, que visa garantir o domínio do código alfabético, com o objetivo deste domínio, que é compreender textos e ler o mundo (ARAUJO E OLIVEIRA, 2006). O professor inicia o seu texto com a seguinte informação:

Quando o MEC apresentava seus parâmetros curriculares para a alfabetização (PCNs), em 1997, a maioria dos países desenvolvidos mudava suas políticas de alfabetização. A diferença: no resto do mundo, as orientações vão numa direção, no Brasil, noutra. O que aqui se considera como a última palavra em alfabetização, lá é tido como equivocado e ultrapassado (p.1).

Por sua vez a professora, tanto mais próxima do Construtivismo quanto do Letramento, recorre a “argumentos científicos” e afirma que as pesquisas em psicolinguística que produziram grandes avanços nos últimos 25 anos, permitindo não confundir como o "como

se ensina" do "como se aprende", confusão esta que, segundo ela, está na origem da chamada "guerra dos métodos" entre “método global” e “método fônico”.

É claro o posicionamento de WEIZ a perspectiva do “método fônico” e ela apresenta justificativas de que as dificuldades que as crianças sentem em relação à aquisição do código escrito, têm a ver com suas realidades de vida, o seu meio social: uns têm amplo contato com a língua escrita, outros não:

As de classe média, filhas de leitores de jornais como nós, iniciam oficialmente a alfabetização sabendo muita coisa sobre a escrita. Sabem que a escrita representa o que se fala. Que, para escrever, é preciso representar cada "pedaço" do falado com a letra que lhe corresponde. Nesse momento, já construíram a **consciência fonológica** no nível da sílaba e, nessas condições, toda informação sobre as letras e seu valor sonoro convencional, apesar de ainda não completamente entendida, faz sentido. Mas essas são as crianças de classe média.

As outras crianças – as que não conseguem se alfabetizar no tempo que a escola espera – são as que vivem em famílias nas quais o jornal serve, por exemplo, para embrulhar, não para informar. Para elas, que têm muito pouco contato com a escrita e ainda não descobriram que é preciso representar cada "pedaço" do falado com os elementos gráficos correspondentes, de nada adianta começar informando diretamente sobre as letras e os sons, pois isso ainda não faz nenhum sentido.

Por isso, o trabalho mais importante da escola com essas crianças, assim que chegam, é levá-las a mergulhar no mundo da cultura escrita para que elas possam começar a pensar sobre o assunto (WEIZ, 2006, p.2, grifo meu).

Aqui há a indicação de uma solução: primeiro devemos dar a todas as crianças do Brasil condições “de classe média” para elas. Isso facilitaria, sem dúvida, o trabalho de aquisição do código escrito. Mas, claro, isso desta forma, é puro sarcasmo.

O curioso é que, mesmo a professora se posicionando contra o “método fônico” ela se refere a “consciência fonológica”, às hipóteses sobre os “pedacinhos”, o que significa que, do ponto de vista de quem aprende, ou do “como se aprende”, as unidades fônicas fazem algum sentido. Não obstante, construímos nas últimas décadas, no Brasil, uma perspectiva de alfabetização em que não apenas as ridículas cartilhas do tipo “vó viu a uva”, mas

também quase toda referência à sílaba (o “pedacinho”), que foi simplesmente abominada. O resultado é que temos teoria de sobra sobre “como as crianças aprendem” e aprendizado de menos. Este ponto merece uma reflexão. Ainda mais quando as próprias referências básicas aos “novos processos de alfabetização”, que são FERREIRO & TEBEROSKY (1985), ao manterem a importância atribuída à “consciência fonológica” ou à “reflexão fonológica”, não autorizam o desprezo ao manejo da unidade fônica. Aqui há, sem dúvida, um ponto necessário de ajuste e de adequação da teoria ao universo das exigências práticas que o contexto atual de nossa “crise” demanda.

Outro ponto que merece um ajuste teórico refere-se à desconstrução retórica de à afirmativa das professoras e professores de que os alunos estão cada vez mais violentos. Para desconstruir tal afirmativa, a reverter-lha à afirmativa de que “é a escola que é violenta” e que “a violência dos alunos é apenas uma reação àquela violência primeira”, em geral buscamos referências como as de Michel Foucault e seus estudos sobre os “sistemas panópticos” e a “sociedade disciplinar” (FOUCAULT, 1979; 2004). Claro que em parte os estudos de Foucault ainda servem para a análise de parte dos procedimentos adotados na instituição escolar. Mas nunca é demais lembrar que estes estudos se referem à sociedade medieval e sua passagem ao espectro moderno.

A análise dos dispositivos panópticos ou disciplinares destinados à vigília e à punição, com o intuito de produzir (ou de introduzir) no corpo dos sujeitos a docilidade política, por um lado, e a utilidade produtiva, por outro, já não é tão adequada assim à nossa situação atual. Primeiramente porque não estamos mais numa “sociedade disciplinar” – mesmo porque nossa “auto-vigília” de agora (um tanto espetaculosa e midiática) ainda está esperando uma tradução razoável. Em segundo lugar, porque nossa modernidade de país de terceiro mundo, exceto no contexto do “período de exceção” da Ditadura Militar, sempre foi uma modernidade inacabada e ambivalente (MARTINS, 2000). Aqui, talvez, funcione uma espécie de extroversão reiterada que produziu, entre nós, uma qualidade intelectual paradoxal, que GOMES (2001) chama de *razão tupiniquim*, sempre acanhada, e toda vez que quer parecer séria, precisa lançar mão de palavras, autores e obras de outros “centros de excelência”, sem sequer contextualizar ou ao menos *antropofagiar* tais referências.

O problema da violência nas escolas hoje está intimamente ligado ao conjunto de forças que produzem uma sociedade cada vez mais violenta. Mas não se pode dizer que é a escola a autora primordial dessa violência, exatamente pelo fato de que ela já se tornou vítima; já se tornou refém, sendo obrigada a ampliar seus portões, a aumentar o número de seus cadeados, enfim a se tornar prisioneira dentro de seu próprio espaço.

É urgente sermos mais realistas em relação aos nossos problemas, pois, afinal, temos em termos concretos e potenciais as melhores condições para mudar a situação da educação brasileira (mudando também o modo como a sociedade de enxerga). O fato é que nossos problemas estão à espera de menos retórica exótica e mais “pé no chão”.

## **BIBLIOGRAFIA**

ARAUJO E OLIVEIRA, João Batista. Alfabetização: de volta ao futuro. In: FOLHA OPINIÃO. *Tendências e Debates*. Disponível em (on-line)  
<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1802200610.htm>>. Acesso em 19. fev. 2006.

ARROYO, Miguel G. O Direito do Trabalhador à Educação. In: Gomes, Carlos MINAYO [et. al.]. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 1995, p. 75-92.

ANDERSON, Perry. *O fim da história – de Hegel a Fukuyama*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

BAUDRILLARD, Jean. *A Ilusão Vital* – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CURY, Carlos Alberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira. In: VELLOSO, Jacques; MELLO, Guiomar Namó de; WACHOWICZ, Lilian, e outros. *Estado e educação*. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: ANDE: ANPED, 1992, p. 73-93.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio e Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. – 17ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (org's.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visão críticas* – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 93-110.

LÔBO, Irene. *Censo escolar registrou diminuição de matrículas*. Folha da Região, Araçatuba, SP, 07/02/2007. Disponível em (on-line) <<http://www.folhadaregio.com.br/noticia?61738>>. Acesso em: 16 abr. 2008.

LUIS, Pedro (e a Parede). *Astronauta tupy*. CD. Rio de Janeiro, RJ: Dubas, 1997 (063019483-2).

MARCHELLI, Paulo Sergio. Formação de doutores no Brasil e no mundo: algumas comparações. In: Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 2, n. 3, p. 7-29, mar. 2005.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. – São Paulo: Hucitec, 2000.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semi-árido. In: RESAB, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro. *Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico-práticas*. – Juazeiro, BA: Secretaria Executiva da RESAB, 2004.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. – 9ª ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. – Capinas, SP: Autores Associados, 1998.

WEIZ, Telma. Não há método milagroso. In: FOLHA OPINIÃO. *Tendências e Debates*. Disponível em (on-line) <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1802200609.htm>>. Acesso em 19. fev. 2006.