

## Qualidade na educação e a ideia de uma formação pública

---

Vandré Gomes da Silva

---

### Resumo

A partir da análise do uso aparentemente consensual e preponderante do termo “qualidade” no campo educacional, este artigo discute os termos de uma alegada medida da qualidade e a concepção subjacente que localiza a educação como uma prática marcada por um caráter exclusivamente *utilitário* ante as demandas e as necessidades de uma sociedade de consumo. A essa visão meramente *instrumental*, opõe-se a vocação de uma educação escolar pública que reconhece a *natalidade* e a *iniciação* no mundo humano como seu fundamento e assume a *responsabilidade* por esse mundo a partir de uma herança pública e comum. Nessa perspectiva, uma formação escolar pública angaria uma dupla responsabilidade: a preservação das tradições de conhecimento e formas de vida de um mundo preexistente – do qual os recém-chegados vão apropriando-se – e a possibilidade de agir politicamente sobre esse mundo, renovando-o, ao invés de a ele apenas se conformar.

Palavras-chave: qualidade da educação; qualidade de ensino; formação pública.

---

## **Abstract**

### **Quality in education and the idea of public schooling**

*Starting from the analysis of term "quality" often mentioned in the education, apparently in a consensual and preponderant way; this article discusses some terms of an alleged measure of quality and its subjacent conception that situates education as a professional practice coined exclusively by its utilitarianism for a society of consumption. To this vision purely instrumental, one opposes a call for a public school education that recognizes the men's birth and his initiation in the human world taking responsibility for it as a public and common inheritance. From this perspective, a public school education will raise a dual responsibility: one for preserving the traditional knowledge and the different ways of life in a preexisting world which the newcomers will appropriate it, and other for the possibility of acting politically in the world, renewing it rather than just resigning to it.*

*Keywords: quality education; quality of teaching; public schooling.*

---

Difícilmente se encontrará, hoje, alguém que se oponha a qualquer esforço para melhorar a "qualidade" da escola pública. Ainda que se constatem diferentes definições de qualidade no campo educacional (Adams, 1993; Risopatron, 1991; Unicef, 2000; Unesco, 2005), o forte *atrativo ideológico* associado ao termo parece imputar-lhe uma imagem autoexplicativa. Assim, não é contingente que as discussões e as análises feitas em torno dessa aparente bandeira comum enfatizem mais as propostas preocupadas em *como obter* uma melhor qualidade do que propriamente um debate preliminar e público acerca do significado e da abrangência do que se quer dizer com esse conceito.

Dessa forma, o tema da qualidade na educação parece ganhar amplo interesse e relevância, quando volta suas atenções para determinados efeitos e resultados escolares socialmente valorizados, supostamente capazes de viabilizar as condições para se obterem mais e melhores resultados. Aliás, parece ser esse um inegável pressuposto das noções "competências e habilidades" – tão veiculadas atualmente –, alegadamente necessárias para a melhor adaptação dos indivíduos à sociedade. Destacase, assim, o papel central que adquirem as avaliações em larga escala, responsáveis pela mensuração do desempenho cognitivo discente, contando com a ampla divulgação dos resultados aferidos.

De fato, não são poucas as razões para se mensurar o desempenho dos alunos naquilo que, sob qualquer perspectiva, espera-se que uma instituição escolar ensine. Contudo, a relevância que hoje se atribui à avaliação de desempenho discente reside no entendimento comum de que o que se avalia é

a própria “qualidade de ensino” ou “da educação”, e é nesses termos que setores governamentais e outros segmentos representativos da sociedade costumam apresentá-la e, eventualmente, discuti-la.

O que está em jogo aqui não é o fato de a avaliação da qualidade em educação compreender a mensuração de resultados de aprendizagem, mas o de tomá-los como único critério. Embora tangível, essa qualidade não pode ser simplesmente *medida*, como se a linguagem estatística, normalmente utilizada na divulgação dos resultados do desempenho discente, bastasse para dar uma inequívoca imagem de precisão. Assim, a questão fundamental não diz respeito ao *quanto*, mas ao *que* se está fazendo e ao que se quer fazer, isto é, à própria definição de qualidade de uma educação escolar autenticamente pública. A própria ideia de uma medida como fundamento das avaliações em larga escala restringe a qualidade que se possa esperar e cobrar de uma instituição escolar a resultados passíveis de mensuração imediata, como se esse fosse o melhor – e, não raro, o único – parâmetro pelo qual se poderia defini-la.

Não é aumentando o grau da lente com que se observa – como parece indicar o constante aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação – que se detectarão melhor as causas de uma qualidade ruim ou de sua alegada “queda”, mas sim a busca do melhor horizonte em que se deve concentrar o olhar do observador. A foto em *close* de uma flor pode dar-nos uma boa ideia de sua constituição biológica, de sua pigmentação e mesmo de sua beleza, mas nada nos diz sobre o lugar em que se encontra, se há outras flores em volta, se são iguais ou de outro tipo, se foi cultivada ou se a paisagem a que pertence nos agrada ou não, sem contar o fato de que, sob condições especiais, flores podem crescer em paisagens áridas. Nessa analogia, é como se a discussão e a definição da qualidade avaliassem apenas algumas flores, em completa abstração de tamanho e riqueza dos horizontes de que fazem parte.

Neste artigo, busca-se refletir a pretensão de uma medida de qualidade a partir de usos comuns do termo e suas eventuais nuances, como “qualidade de ensino” e “qualidade da educação”. Em seguida, discute-se o próprio conceito de educação, a partir daquilo que denominamos *vocação escolar* em sua relação com os fins da educação, distinguindo-os em *extrínsecos* e *intrínsecos* à ação praticada pela escola. Ao final, analisa-se uma outra dimensão, fundamental, daquilo que poderíamos depreender como qualidade na educação, compreendida como uma autêntica formação pública e, conseqüentemente, política. É o caráter político inerente à questão que enseja uma definição de qualidade capaz de contemplar e relevar o sentido da ação escolar, ao invés de restringi-la a apenas alguns de seus resultados, ainda que fundamentais.

### **Qualidade do ensino ou qualidade na educação?**

A análise do conceito de qualidade no campo educacional apresenta uma nuance interessante, embora ignorada, quanto ao uso indiscriminado

de expressões como “qualidade da educação” e “qualidade de ensino”. A depender do contexto de discussão e do tipo de uso do termo, tomar o *ensino* como equivalente à *educação* pode implicar uma diluição das especificidades do ato de ensinar em relação ao que se pode esperar de educação escolar pública. No entanto, o recurso indiscriminado a ambas as expressões não é algo que possa ser simplesmente negado, mas, antes, constatado. Esse uso indistinto não é, de forma alguma, incomum, tanto no senso comum como no próprio discurso pedagógico de caráter mais teórico. Whinch (1999, p. 70), por exemplo, localiza em seu pequeno guia, intitulado *Conceitos-chave em Filosofia da Educação*, alguns trabalhos da filosofia americana que lançam mão do termo “ensino” de forma equivalente ao de “educação”.

No Brasil, são inúmeros os casos em que esse uso comum é frequente. Por exemplo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), responsável pelas avaliações em larga escala de caráter nacional, já utilizou ambas as expressões como se fossem praticamente sinônimas. Em relatório impresso do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – (Brasil, 2002), diz-se que esse sistema “constitui-se em relevante instrumento para subsidiar e induzir políticas orientadas para a melhoria da qualidade da educação brasileira”. Em seguida, afirma-se que o exame “avalia a qualidade [...] do ensino e da aprendizagem no âmbito do ensino fundamental e médio”. Tais expressões não parecem apontar significados claramente distintos quanto ao que querem dizer, mas, antes, diferenças de natureza retórica. Contudo, se qualidade de educação, nesses termos, devesse ser entendida como algo mais amplo do que “qualidade de ensino”, o próprio Inep (2004) usaria outro título para o documento *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio*, uma vez que esse estudo, de caráter restrito, utilizou apenas a “avaliação da qualidade de ensino” feita pelo Saeb, e não da “educação”, em sentido amplo, que o mesmo sistema se propõe a melhorar.

Mas se o uso indistinto dessas expressões é comum, não é de forma alguma impertinente a distinção que podemos fazer entre *educação* e *ensino*. Começemos com ensino, termo cujo uso não apresenta limites claramente definidos. Ensinar pode ser a descrição de uma atividade profissional: “ensino, todas as tardes, na 1ª série de uma escola municipal”. Aí, temos um significado muito próximo de *educação*: “trabalho na área da educação, leciono na 1ª série de uma escola municipal”. No entanto, a análise do ato de ensinar parece requerer uma maior precisão. A professora que “ensina” todas as tardes na 1ª série também participa, junto com outros professores, do intervalo e de reuniões pedagógicas, fecha e abre portas, corrige provas, prepara aulas, aparta brigas. Atividades como essas, embora façam parte, em sentido amplo, do *empreendimento* ou ramo profissional denominado ensino, não caracterizam nem o trabalho realizado em uma escola, tampouco o que nela faz um professor (Hirst, 1973). A participação em reuniões e o desfrute de merecidos momentos de descanso nos intervalos são fundamentais para o desempenho do

professor, mas, se ele se empenhar apenas nelas, estará longe de ser considerado um bom profissional. Da mesma forma, não será exagero afirmar que, embora a negligência, o absenteísmo ou a falta de planejamento não sejam atividades canonicamente associadas ao ensino, elas podem se converter numa espécie de “objeto de aprendizagem” dos alunos. Bons exemplos dados por professores e escolas se constituem em formas de ensino interessantes – em muitos casos, essenciais –, e nada impede que sua contra-face – os maus exemplos – seja apreendida e cultivada pelos alunos, ainda que não tenha sido essa a intenção da instituição escolar ou mesmo de um professor notadamente relapso em sua atuação.

Convém distinguir aqui dois tipos fundamentais de uso do verbo ensinar. A depender do contexto, essa atividade pode indicar êxito necessário – “os alunos da professora Roberta aprenderam tudo o que lhes foi ensinado” – ou, então, pode significar uma *tentativa* que, não obstante se oriente por uma meta a atingir, não se concretiza necessariamente (Scheffler, 1974). É este o caso de afirmações comuns, como: “o professor de matemática se esforça muito para ensinar seus alunos, mas o fato é que eles aprendem pouco”.

De qualquer forma, nem o ensino tomado como uma atividade exitosa e nem como uma tentativa de se alcançar uma determinada meta especificam o tipo de ação a que se referem e o modo como são realizadas. Atividades como apresentar, demonstrar, contar histórias, ficar em silêncio, gesticular, fazer e responder perguntas e, seguramente, muitas outras podem ser consideradas entretenimento, diversão, passatempo ou ensino, conforme o contexto em que se executam.

Sobre uma sala de aula onde os alunos se sentem aleatoriamente, sozinhos ou com outros colegas, em que muitos falem ao mesmo tempo e estejam envolvidos em diferentes afazeres, pode-se levantar a hipótese de que se trata de uma grande bagunça ou de uma típica demonstração de “indisciplina discente”. Mas talvez não seja nada disso. O professor pode ter proposto um exercício que demande tanto atividades individuais como em grupo – exigindo dos alunos que se comuniquem uns com os outros. Ademais, a atividade pode ter sido suficientemente instigante para uma participação mais entusiasmada e barulhenta dos alunos. Assim, o que define se uma atividade é ou não ensino são seus *objetivos* – cujos *propósitos* são o de *produzir aprendizagens* de forma *intencional* (Hirst, 1973) – e o tipo de contexto em que se insere.

Naturalmente, numa instituição escolar, é de se esperar que a maior parte das atividades executadas por seus agentes seja caracterizada como ensino, ao passo que, exercidas fora da escola, atividades semelhantes podem adquirir outra conotação. Numa escola, supõe-se que o ensino não seja aleatório, como informar o nome de alguma rua a alguém perdido em busca de orientação: trata-se de uma atividade exercida profissionalmente, numa instituição com características peculiares.

O ensino escolar não implica a definição de uma meta exclusiva e tampouco uma ou mais metas se configuram objetivos necessários, à

medida que se tenha realizado algum ensino de forma específica e bem delimitada. O próprio uso do verbo indica tais nuances, quando se distinguem, a depender do contexto, períodos distintos dessa atividade. Há períodos de ensino relativamente curtos, como o de 50 minutos – padrão de duração de uma hora-aula em muitas redes públicas do País – ou períodos mais longos, como três semanas ou três anos. Assim, a meta de uma atividade de ensino “pode se encontrar além dos limites da própria atividade ou de um dos segmentos dessa, ou então carecer totalmente de condições temporais” (Scheffler, 1974, p. 77).

Embora muitas atividades de ensino possam, dentre suas diversas e possíveis metas, fazer com que os alunos aprendam, por exemplo, a ser cidadãos, dificilmente se poderia afirmar que isso possa ser realizado apenas a partir de uma aula sobre a “origem grega da cidadania” ou a respeito dos “três poderes da República”. Atividades delimitadas como essas – que, segundo Scheffler (1974), se poderiam chamar “lições” – têm, evidentemente, metas específicas, como a aprendizagem de determinadas informações históricas ou o mote para discussão e análise das relações que se podem estabelecer entre os conceitos antigo e moderno de cidadania. Entretanto, outros objetivos e metas dessas *lições* podem ser mais abrangentes e gerais, demandando sua sucessão e aprofundamento em diferentes períodos de ensino. Analogamente, diferentes tipos de lição e períodos de ensino podem atender a um mesmo objetivo de caráter amplo, como é o caso da formação da cidadania.

Pode-se perguntar qual o tipo de ensino mais exitoso ou talvez, segundo alguns, de “mais qualidade” e qual está mais “fadado ao fracasso”. Trata-se aqui de uma questão instigante, mas que pode se revelar infrutífera, pois a pergunta pressupõe a existência de métodos de ensino infalíveis que, independentemente de quem os aplique ou do que se pretenda ensinar, garantam êxito. A sucessão, na ordem do dia, de várias metodologias que indicam como se deve ensinar e “o que deve ser feito”, e as frequentes e justificadas queixas de muitos professores que atestam que, “na prática, a teoria é outra” parecem confirmar uma espécie de ilusão metodológica.

A decisão – e, não raro, o entusiasmo – pela adoção de uma determinada metodologia de ensino comporta a ideia de que ela pode ser orientada por regras cuja estrita observância garantiria êxito. Não é outro o motivo da frequência com que se assiste à veiculação de regras de ensino alegadamente derivadas de algum ramo da ciência, como a psicologia, sob a justificativa de que sua suposta eficácia é respaldada em autoridade científica. Mas regras que visem à obtenção de êxito podem ser mais ou menos pertinentes e interessantes. Orientar os professores para que exerçam um ensino “atraente para os alunos” ou para que partam de seus “interesses e de sua realidade” parece tão útil quanto recomendar a uma equipe de futebol que, para vencer a partida, marque mais gols do que o time adversário.

A esse respeito, Scheffler (1974) propõe uma distinção interessante entre regras *exaustivas* e *inexaustivas*. Como o próprio nome indica, as

primeiras, quando aplicadas, garantem o êxito; é exemplo um manual de um aparelho que, seguido à risca, garante seu funcionamento adequado. Já o ensino demandaria o uso de regras inexaustivas, cuja aplicação, mesmo atenta e cuidadosa, não garante necessariamente êxito. O autor ilustra esse tipo de regra com uma analogia bastante sugestiva:

As regras para caçar leões dizem (poderíamos imaginá-lo) aos caçadores como caçar leões. Tais regras incluem os detalhes de treinamento, de preparação da caçada e de como deverá ser ela conduzida. Poder-se-ia supor que um dos conjuntos que compõem tais regras relativas à caçada seria este: "Aponte a sua arma carregada para o leão, em seguida, quando a distância e outras condições forem adequadas, puxe o gatilho." Suponhamos que sejam excelentes o conhecimento e a perícia do caçador, que ele interprete corretamente a adequação das condições e que siga ao pé da letra esse conjunto de regras, assim como os demais conjuntos componentes. Mesmo assim, não fica garantido que algum leão será capturado; o leão pode saltar para longe exatamente no momento crucial. (Scheffler, 1974, p. 86).

Não se pode eliminar a possibilidade de fracasso ao ensinar, entendido como a não obtenção de êxito diante de uma determinada meta, mas o ensino pode ter uma ou mais metas, e, certamente, muitas delas não podem ser simplesmente estimadas ou mensuradas por qualquer instrumento de avaliação do desempenho cognitivo discente. Metas de caráter mais amplo e valorativo não se prestam à medição e à determinação precisas: trata-se, antes, de objetos de avaliação e deliberação, devido ao significado atribuído à educação.

A própria pressuposição de que os resultados de aprendizagem aferidos pelo desempenho dos alunos atestam a "qualidade de ensino" não faz justiça aos diversos usos do conceito e à característica lógica aparentemente comum a muitos deles. Como argumenta Passmore (1984), ensinar pressupõe, normalmente, uma relação triádica, em que "para todo X, se X ensina, deve haver alguém a quem se ensina e a algo a se ensinar", e também a inter-relação entre esses três elementos, ainda que o uso do conceito de ensino nem sempre explicita os termos dessa relação.

Ninguém pode ensinar sem que isso se destine a alguém – que, despeito das abstrações típicas de muitas metodologias de ensino, são pessoas reais, imersas em condições específicas e peculiares, historicamente determinadas – e tampouco pode haver ensino sem que haja algo a ser ensinado. A obviedade dessa observação é da mais alta relevância, quando se supõe que é possível determinar a qualidade do ensino ministrado a partir do que os alunos demonstram saber. É possível que alunos aprendam muitas coisas sozinhos, uma vez que sempre se pode aprender algo sem que ninguém o tenha ensinado. Talvez o ensino tenha ocorrido em condições discutíveis, como práticas desrespeitosas à pessoa humana, que de forma alguma são captadas por avaliações em larga escala, ou a atuação do professor de uma determinada sala tenha sido praticamente nula, caracterizada pela completa ausência de planejamento e responsabilidade, além de um grande número de faltas. Da prática de um professor como esse – que,

infelizmente, está longe de ser uma simples caricatura –, será mais adequado falarmos não em “qualidade de ensino”, mas em sua completa ausência. Seja como for, esses aspectos escapam a uma análise dos resultados obtidos por meio de mensuração em exames.

Dessa forma, a determinação praticamente exclusiva da qualidade do ensino por apenas parte de seus eventuais resultados na aprendizagem – normalmente vinculados às disciplinas de português e matemática – implica desconsiderar uma série de outras dimensões e nuances dessa atividade típica da prática escolar, reduzindo-a a um único aspecto. Assim, uma avaliação da qualidade se converte em simples questão de *eficiência*, quando se supõe que uma determinada meta daquilo que se espera ter sido ensinado pode fornecer um índice de proficiência capaz de atestar o êxito ou o fracasso. Tudo o mais que se poderia esperar de uma instituição escolar fica relegado a um segundo plano ou, simplesmente, perde-se de vista.

Desse modo, é pelo viés exclusivo da eficiência, em termos dos resultados obtidos pelos alunos nos exames, que se argumenta e atesta, por exemplo, a superioridade do conjunto de escolas particulares – um grupo que não é absolutamente homogêneo. Contudo, “a escola privada” não é, por definição, acessível a todos – sua organização está sujeita aos interesses de seus mantenedores, assim como suas práticas podem justificar, em atenção à clientela, a discriminação e a segregação de alunos por seu desempenho, como é comum em alguns colégios de elite que separam os estudantes em turmas de “melhores alunos” e, conseqüentemente, em turmas de alunos com mais dificuldades. Nesse mesmo sentido, pode não haver uma maior discussão em termos do planejamento pedagógico, devendo o professor limitar-se a seguir o material adotado. Em uma escola particular, fica excluída a possibilidade de uma convivência plural de alunos num ambiente autenticamente público ou mesmo a discussão pública e livre de determinados pressupostos e medidas adotadas por ela que, eventualmente, desautorizem suas instâncias superiores ou contrariem o interesse de algum cliente em especial. Nessas condições, são prestadoras de serviço de quem se pode cobrar eficiência, mas não exatamente um compromisso público como relação ao serviço que vendem.

Assim, a “qualidade do ensino” ou “da educação”, estimada e discutida apenas pelo aspecto da eficiência, aponta a adoção de critérios que não têm qualquer compromisso de ordem ética, pois o critério da “eficiência” não implica que o ensino seja bom ou mal, valoroso ou indesejável. Como disse Hirst (1973, p. 177):

O ensino exitoso seria aquele que produz de fato a aprendizagem daquilo que se pretende ensinar. O bom ensino, por outro lado, é bem mais difícil de definir. Não estou certo de que o ensino com êxito seja um bom critério para o bom ensino. Na verdade, não há contradição em dizer que uma pessoa foi ensinada com sucesso, mas mal ensinada.

Certamente, é desejável que a atividade de ensino seja eficiente na consecução de algumas metas estabelecidas, isto é, que obtenha êxito,

mas a eficiência tomada exclusivamente pode comprometer ou se contrapor a outros objetivos educacionais tão valiosos quanto a aquisição de certas capacidades e conhecimentos por meio dessa atividade. A partir desse ponto, talvez possamos distinguir mais claramente uma simples prestação de serviço instrucional de um processo de *formação pública* voltado a um mundo comum.

A própria vocação da instituição escolar e o trabalho que comumente a caracteriza parecem atribuir um valor ao ensino que ultrapassa muito o critério da eficiência. É o que se depreende da seguinte definição:

O ensino poderá, certamente, proceder mediante vários métodos, mas algumas maneiras de levar as pessoas a fazerem determinadas coisas estão excluídas do âmbito padrão do termo "ensino". Ensinar, no seu sentido padrão, significa submeter-se, pelo menos em alguns pontos, à compreensão e ao juízo independente do aluno, à sua exigência de razões e ao seu senso a respeito daquilo que constitui uma explicação adequada. Ensinar alguém que as coisas são deste ou daquele modo não significa meramente tentar fazer com que ele o creia; o engano, por exemplo, não constitui um método ou modo de ensino. Ensinar envolve, além disso, que, se tentarmos fazer com que o estudante acredite que as coisas são deste ou daquele modo, tentemos ao mesmo tempo, fazer com que ele o creia, por razões que, dentro dos limites da sua capacidade de apreensão, são nossas razões. (Scheffler, 1974, p. 70).

Para além de uma descrição relativamente comum do entendimento do termo, há, nessa definição, um programa de ações. Esse caráter *programático* vinculado ao ensino não se resume à eficiência com que determinadas metas são ou não atingidas, mas perpassa os próprios significados que se veiculam nessa atividade e sua justificação a partir da forma como é realizada. A doutrinação, por exemplo, está excluída do que se entende por ensino numa escola.

Aqui, parece haver um traço comum entre ensinar e o conceito mais abrangente de educação: o ensino – como atividade característica da educação escolar – não pode abstrair a relação entre os agentes institucionais da escola e os alunos, pautada pelo esforço de manter e fazer perdurar um mundo compartilhado de valores e razões humanas, cujo caráter público identifica como "nossas razões". Trata-se de uma prática institucional pública que engendra um fim em si mesmo, ainda que esse traço esteja relegado ao esquecimento em favor de um caráter instrumental cada vez mais impingido ao trabalho escolar.

### **Fins da educação e vocação escolar**

As diferentes funções ou a utilidade que se pode atribuir à escola não lhe subtraem o que peculiarmente caracteriza sua *cultura*, seus contornos institucionais e mais propriamente seus *fins intrínsecos* (Peters, 1979). Independentemente do que possa resultar para a vida privada dos indivíduos ou para a sociedade – materialmente desigual e notadamente injusta nas relações que mantém entre os diversos grupos e segmentos

que a compõem –, a educação escolar possui algo que lhe é próprio e característico. Sua explicação e determinação vão além da análise e da verificação da objetividade de resultados, como o êxito em vestibulares, o desempenho discente em avaliações de larga escala ou o impacto econômico que possa vir a causar ou favorecer.

É claro que a educação escolar e seus eventuais produtos e resultados podem ser analisados sob muitos ângulos, o que, aliás, é frequente. Um sociólogo pode atribuir à escola um papel fundamental para o processo de socialização dos indivíduos, um economista pode afirmar que os países considerados desenvolvidos investiram no passado e continuam investindo maciçamente em educação básica e alguém pode até entender que a função da escola é “domesticar as massas” e reproduzir fidedignamente a sociedade estratificada e materialmente desigual que aí está.

De fato, essas concepções quanto aos fins da educação guardam diferenças entre si, muito embora não sejam necessariamente antagônicas. Mais ainda, elas têm em comum o fato de serem *fins extrínsecos* às instituições escolares, distintos de objetivos próprios da vocação de uma escola ou de uma área de estudos em educação que tenha como objeto o sentido da ação escolar, sua história e seu cotidiano.

Os diversos ângulos sob os quais se pode descrever e analisar a educação tangem limites determinados pelo próprio objeto – no caso, a instituição escolar e o tipo de trabalho nela realizado, sob condições específicas. Uma escola pode manter seus alunos, durante um período do dia, a salvo de uma cidade violenta; propiciar-lhes amizades e momentos de muito prazer; concorrer para sua ascensão social ou para o acúmulo de riquezas de um país, assim como, eventualmente, de seus habitantes. Mas, mesmo que tenham estreita relação com a escolarização, nem ocupar espaço físico, nem fomentar relações humanas e tampouco promover o aumento de riquezas materiais são objetivos escolares precípuos. Como destaca Peters (1979, p. 103):

[é] questionável supor que certas características pudessem ser vistas como essenciais, sem a consideração do contexto e das questões a serem discutidas. No contexto do planejamento de recursos, pode ser correto pensar a educação como algo em que a comunidade possa investir; no contexto da teoria de coesão social, a educação pode ser, ingenuamente, explicada como um processo de socialização. Mas, se a considerarmos do ponto de vista da tarefa do professor na sala de aula, essas explicações serão ambas muito gerais e muito ligadas a uma dimensão perigosa, pois encorajam um modo conformista ou instrumental de ver a educação.

Não se trata de desqualificar os enfoques de outras ciências, como a sociologia, a psicologia ou a economia, que costumam também estudar a educação, atribuindo-lhe funções ou salientando seus efeitos. Na verdade, o que se procura é chamar a atenção para a especificidade da tarefa escolar e a conseqüente adoção de critérios próprios quanto ao estabelecimento de seus fins, dados a natureza e o sentido do trabalho a ser realizado.

Assim como uma certa orientação religiosa pode ser determinante para o êxito econômico de algumas nações, como aponta Weber em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, não cabe reduzir os propósitos e os objetivos do protestantismo ao tipo de desenvolvimento que possa proporcionar a um país que o adote como religião oficial. Caso semelhante ocorre com a educação escolar: a ênfase em sua utilidade instrumental – em termos de seu impacto econômico e tecnológico – leva a padronizar extrinsecamente sua qualidade, independentemente dos propósitos que histórica, ética e logicamente estão associados à prática escolar e à própria ideia de uma educação pública. Atribuir à educação escolar uma determinada – e, não raro, exclusiva – finalidade *utilitarista* é restringir seus objetivos e propósitos. Se sua finalidade é extrínseca, o que resta é a determinação e a busca exclusiva de eficiência do trabalho escolar, por meio de resultados aferíveis, e nada mais.

Esse modo “conformista ou instrumental de ver a educação”, de que nos fala Peters (1979), é justamente a premissa subjacente à concepção instrumental de qualidade cada vez mais preponderante. É inegável que o processo de escolarização possui diversas funções e acarreta inúmeras consequências, mas *fins extrínsecos* a ele não podem caracterizá-lo e nem distingui-lo de outras atividades, como cumprir ordens ou adestrar alguém em alguma habilidade. Isso se poderia esperar, talvez, de um treinamento específico, mas, em termos de uma educação escolar, supõe-se que “seus processos e ações contribuam para estabelecer ou envolvam algum valor” (p. 107) cujo caráter intrínseco não se mensura por provas ou índices de proficiência, mas se avalia pela direção que a orienta.

De um ponto de vista estritamente escolar e do próprio professor preocupado em ensinar crianças e jovens, a tarefa cotidiana dele dificilmente é – ou pode ser – orientada por objetivos amplos, como o de formar “um bom trabalhador”, “ser bem-sucedido economicamente” ou desenvolver nos alunos “competências e habilidades”, em geral, requeridas pela sociedade de consumo, à qual eles se veem compelidos a se adaptar. Alheias à atividade escolar, essas metas pouco ou nada dizem sobre o trabalho cotidiano da escola.

Podemos tomar como exemplo eloquente disso o próprio ensino da literatura. É de se esperar que muitos professores dessa disciplina não percam de vista a sua utilidade para o êxito no vestibular – aliás, um típico *fim extrínseco* à educação básica. No entanto, dificilmente um docente de literatura – minimamente comprometido com seu ofício, é bom sublinhar – definirá ou atestará o valor e o mérito dessa matéria por sua presença nesse tipo de exame. Pode mesmo ser considerado desrespeitoso por muitos professores que se restrinjam os objetivos do ensino da literatura à aquisição de “habilidades” ou “competências”, como a interpretação ou a correção gramatical, para além da obra literária. Como lembra Antonio Candido (2004), a literatura constitui um direito humano inalienável, um fator indispensável de humanização. Trata-se de uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos [...] não há povo ou ser humano que possa viver sem a possibilidade de entrar em

contato com alguma espécie de fabulação” (p. 137). Além de ser um direito de cidadania, talvez se possa dizer da literatura que ela é parte do processo da humanização dos homens, isto é, que tem um valor tal que por si só a justifica e legitima. Mas não teria sentido perguntar por sua utilidade, esperando dela algum *fim extrínseco* e meramente utilitário.

Contudo, a direção que se vem imprimindo à escola pública parece apontar uma forma de degradação do sentido da educação, postulando-a apenas como um meio – ainda que, não raro, como o mais importante – na cadeia que visa a garantir a sobrevivência dos indivíduos e sua adaptação às demandas econômicas da sociedade, marcada pela satisfação das necessidades de consumo e do desejo de continuar consumindo.

Assim, a concepção instrumental da qualidade se apresenta como expressão contundente do fenômeno moderno, apontado por Hannah Arendt, da paulatina e constante perda de sentido da *ação humana*. O resultado disso foi

como se o próprio sentido se houvesse separado do mundo dos homens e a eles somente fosse deixada uma interminável cadeia de objetivos em cujo progresso a plenitude de sentido de todas as realizações passadas constantemente se cancelasse por metas e intenções futuras. (Arendt, 2005, p. 112).

Essa redução do significado da qualidade em educação a um fim meramente utilitarista ou instrumental de uma formação escolar parece convidar-nos a uma caminhada cujos ponto de partida e paisagens percorridas são desprezíveis em face do ponto de chegada – mesmo que este seja a inusitada competência e capacidade de caminhar melhor. Nesses termos, à medida que se pauta exclusivamente pela *categoria de meios e fins*, a sociedade se vê irremediavelmente marcada pela conseqüente falta de sentido da *ação humana*, tornando o tempo presente nada mais do que uma etapa provisória ante o futuro já anunciado. É como se boa parte do que fazemos, pensamos e adquirimos fosse assessoria e precária, não só em termos de objetos estritamente materiais, mas, sobretudo, de concepções, ideias e mesmo valores.

O parâmetro de uma “boa vida” – em seus vários sentidos, incluídas as diretrizes da educação escolar – está no futuro, não como um tempo que ainda não chegou, mas sim um futuro “presentificado” e imerso em nossa vida. Como parte e fundamento das necessidades de ordem econômica, nossa época se pauta por uma indisfarçável *tecnocracia*<sup>1</sup> – “a técnica tornada diretamente poder, e não a serviço do poder” –, cujo constante progresso instrumental se apresenta como o campo para o qual se devem dirigir todos os projetos humanos, como argumenta Franklin Leopoldo e Silva (2001).

É nesse sentido que as exigências do contexto contemporâneo são a constante adaptação e o fazer, mas não a reflexão. Se o futuro é o “tempo forte” da humanidade, nada mais é ou deve ser permanente, e o foco não deve recair sobre o presente, nem aí marcar passo. As atenções se voltam para um devir absolutamente determinado e praticamente imperativo. (Silva, F. L., 2001, p. 245).

<sup>1</sup> “A supremacia da técnica na esfera da atividade encontra seu correspondente na supremacia do mercado na esfera das relações inter-humanas. Os sujeitos singulares anulam-se diante dessa supremacia: tornam-se apenas elementos passivos que atuam como peças componentes da conduta única do sujeito que é o mercado” (Silva, F. L., 2001, p. 247).

Não é casual que os recentes Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e as matrizes curriculares de referência (Brasil, 1999), para os grandes sistemas de avaliação em larga escala utilizados pelo Saeb e Prova Brasil, adotem uma concepção pedagógica fundada na necessidade de a escola ensinar a seus alunos determinadas “competências e habilidades” tão valorizadas pela sociedade de consumo. Não são objetivos políticos e de interesse público – e, portanto, comum a todos os cidadãos – que orientam uma concepção pedagógica como essa, mas sim os interesses privados e difusos dos indivíduos imersos numa *esfera social* pautada em seus diversos interesses de ordem econômica. É como se apenas nisso consistisse a melhor ou talvez a única meta a ser visada pela escola.<sup>2</sup>

Embora essa verdadeira *narrativa instrumental da qualidade* (Silva, V. G., 2008) se afirme cada vez mais nos corações e nas mentes de gestores educacionais, agentes institucionais e alunos que frequentam a escola, parece haver um hiato entre o enfoque de uma concepção como essa e o que rigorosamente poderia ser tomado como uma prática educacional com vistas à formação do cidadão. Há, certamente, algo mais valioso implicado na noção de educação – especificamente de uma educação escolar pública – presente em muitos usos comuns e cotidianos desse conceito:

O conceito de “educação” não privilegia qualquer tipo particular de processos como treinamento, por exemplo, ou de atividades como fazer preleções; sugere, antes, critérios aos quais os processos como o de treinamento devem se adaptar. Um desses critérios é o de que algo valioso deve se manifestar. Daí, é possível que estejamos educando alguém enquanto o treinamos, mas não necessariamente, pois podemos treiná-lo na arte da tortura. Contudo, a exigência de que deve haver algo de valor no que está sendo transmitido não pode ser concebida com a significação de que a própria educação nos levaria a algo de valor ou produziria algo de valor. Isso é o mesmo que dizer [...] que a reforma deve fazer com que um homem seja melhor. A questão é a de que fazer um homem melhor não é um fim extrínseco à reforma: é um critério que algo deve satisfazer para ser chamado de “reforma”.<sup>3</sup> (Peters, 1979, p. 107).

Essa definição de educação e seu inegável caráter programático transcendem a mera descrição do que ela é ou de como deve ocorrer num determinado sistema de ensino. Há aqui um valor intrínseco atribuído à formação escolar, como se a educação, independentemente de qualquer “demanda social” ou utilidade imediata que possa eventualmente proporcionar, possuíse um valor intrínseco, algo que valha a pena realizar, independentemente de qualquer outra coisa.

Nesses termos, poderíamos situar a qualidade da educação a partir da formação de um “espírito público” que oriente a ação escolar, isto é, a formação dos sujeitos forjada pela “finalidade do aprender como atividade constitutiva do ser do homem”, como sugere Lefort (1999, p. 222), ao discutir o fenômeno atual do desaparecimento do “ideal humanista” de educação. É dessa forma que, analogamente às palavras de Peters,

<sup>2</sup> Vale destacar que “competências e habilidades”, ou qualquer outro parâmetro de qualidade em educação formulado em termos estritamente instrumentais, são, como diz Passmore (1984, p. 168), “capacidades para opostos”, algo como um remédio que, conforme a dose, pode curar ou matar.

<sup>3</sup> O termo “educação” aqui empregado refere-se à educação escolar e não a outros significados a ele atribuídos em português. Designa, portanto, uma formação escolar circunscrita a uma instituição social determinada, norteada por certas práticas, valores e objetivos característicos.

podemos dizer que a qualidade em educação não pode ser um *fim extrínseco* à escola pública: é um critério que algo deve satisfazer para ser chamado de “escola pública”.

### **Natalidade e iniciação pública**

Por mais que se atribua um caráter meramente instrumental à educação escolar, há algo inerente à formação de seres humanos que escapa aos eventuais *fins extrínsecos* que um processo de escolarização vise a atingir. Trata-se daquilo que Arendt (2005) denominou *natalidade*, ou o “fato de que seres humanos nascem para o mundo”, o que implica não só a necessidade de se assegurar a sobrevivência dos recém-chegados como condição de manutenção da vida humana, mas também sua introdução num mundo preexistente: o humano. Para essa autora, vida e mundo não são a mesma coisa. Em sua dimensão estritamente biológica, a vida do homem não se distingue do mesmo impulso vital de outros seres vivos, marcados pelos esforços de preservação no “treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos” (Arendt, 2005, p. 235). É assim que o homem supre suas necessidades vitais, garantindo a sobrevivência e a manutenção dos indivíduos e da sua própria espécie.

Ao ganhar a vida, os seres humanos também se veem na condição de recém-chegados a um mundo comum, um lastro capaz de nos ligar àqueles que vieram antes de nós, nossos antepassados, assim como às gerações futuras. Dessa forma, a *natalidade* se refere ao compartilhamento de formas de vida e tradições públicas de conhecimento forjadas a partir de uma “linguagem pública que exigiu, de nossos remotos ancestrais, séculos para se desenvolver” (Peters, 1979, p. 120), uma verdadeira herança assegurada a cada pessoa pelo simples fato de ela compartilhar a condição humana.

Como herdeiros legítimos do mundo humano, os indivíduos que o adentram a cada nova geração têm a condição potencial de reordená-lo e modificá-lo, o que, de forma alguma, implica um sentido necessariamente positivo à ação humana, responsável por suas eventuais transformações. Uma herança pode tanto ser acrescida como esvaziada, e mesmo desaparecer, sobretudo se se compõe de bens imateriais e simbólicos, não dependentes de um testamento ou de uma escritura de propriedade, mas adquiridos pela aprendizagem – em especial, por meio de formas institucionalizadas de ensino. É a aprendizagem que possibilita a participação em um mundo comum, transcendente à duração da vida dos indivíduos que por ele passam. Na feliz expressão de Michael Oakeshott (1968, p. 158): “Pode-se comprar um quadro, mas não a compreensão que dele se possa ter. E chamo a esse mundo herança comum porque penetrá-lo constitui a única forma de se tornar um ser humano, e viver nele é ser um ser humano”.

Evidentemente, há muitas instâncias responsáveis pela introdução das crianças e dos jovens no mundo público. Por exemplo, o aprendizado

da língua materna, assim como de muitos valores e saberes de uma dada cultura, começam, primeiramente, no âmbito familiar. Essas e outras diversas formas de introdução ao mundo, em suas várias graduações e especificidades, dependem do contexto social e histórico em que ocorrem e de suas circunstâncias, procedimentos e objetivos. Destaca-se aqui a vocação do trabalho escolar a partir de um tipo de trabalho e ação orientados por um viés e um propósito distintos de outras formas de acolhida aos recém-chegados, marcadamente público e, por princípio, destinado a todos.

É no âmbito institucional da escola que a *natalidade* se caracteriza pela tarefa de *iniciar* crianças e jovens em certas tradições de conhecimento e formas de vida comuns. Uma iniciação que parte da herança humana mais extensa e variada, notadamente pública, pautada em:

[...] formas mais características de conhecimento tais como ciência, história, matemática, religião e apreciação estética, e em tipos práticos de conhecimento que estão envolvidos nas formas de pensamento e ação de natureza moral, consultiva e técnica. Essas diferenciações são estranhas ao espírito de uma criança e de um homem primitivo – na verdade, também ao homem anterior ao século XVII. Ter um espírito não significa desfrutar de um cinema particular ou exercitar algum órgão diáfano interior; significa ter uma consciência diferenciada de acordo com os cânones implícitos em todas essas tradições herdadas. “Educação” assinala o processo por meio do qual o indivíduo é iniciado em tais tradições. (Peters, 1979, p. 121).

A educação como “iniciação” compreende as várias nuances de uma prática educacional escolar, desde a transmissão de conhecimentos e a reflexão direcionada sobre eles até a experimentação de formas de vida e convivência possíveis apenas numa instituição responsável por uma formação pública. Essa iniciação implica não só que algo valioso deva ser ensinado, mas também que as atividades e os modos de conduta praticados e cultivados na escola sejam coerentes com os princípios maiores que os animam (Peters, 1979, p. 120).

É dessa forma que a vocação escolar e a sua tarefa de iniciação dos jovens num mundo público se reveste de uma grande responsabilidade, cuja importância reside na própria continuidade desse mundo e na possibilidade de sua constante renovação. Na condição de agente institucional escolar, o professor se apresenta a seus alunos como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade. Segundo Arendt (2005), na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de *autoridade*.

Contudo, sempre se poderá alegar que uma iniciação em tradições de conhecimento demanda, necessariamente, o aprendizado de determinadas “habilidades e competências”. Ainda que sob uma denominação discutível, não se pode ignorar que a educação escolar compreende o ensino daquilo que preferimos chamar “capacidades”, assim como de certas habilidades. O ponto aqui não é o questionamento estéril acerca do fato de a escola, inevitavelmente, ensinar capacidades e habilidades aos alunos, mas sim a ênfase e a direção que toma essa orientação.

Na crítica a essa concepção pedagógica, Azanha (2006, p. 182) destaca que o conceito de competência “refere-se antes ao grau de excelência que se consegue no desempenho de uma atividade específica do que à posse de algo nebuloso que deve ser desenvolvido em escolas de formação geral”, nesse sentido:

...em cursos de formação geral (ensino fundamental e médio), não há espaço para que se incluam dentre seus objetivos o desenvolvimento de competências, isto é, o alcance de graus de excelência no desempenho de uma ou outra atividade. Esse desenvolvimento, quando possível, será sempre fruto de um persistente empenho e de firme propósito individual, apenas cabíveis em cursos ou treinamentos especializados, mas não em cursos de formação geral. Estes apenas poderão estimular que desenvolvimentos individuais sejam buscados além dos patamares básicos e coletivos de desempenho exigidos.

Talvez, visar à aquisição de “competências e habilidades” como finalidade precípua de um processo de escolarização, imputando a disciplinas ou conteúdos escolares a condição de meios apenas, seja uma espécie de equívoco teórico-conceitual (Carvalho, 2001; Azanha, 2006). Não se pode deduzir que qualquer conteúdo, dependendo apenas da forma como é trabalhado, proporcione indistintamente a aquisição de capacidades e competências ou, mais especificamente, “flexibilidade, criatividade, autonomia, capacidade de resolver problemas, de fazer escolhas e de continuar aprendendo” (Mello, 1993, p. 67). De fato, é pouco provável que teóricos ou agentes escolares consigam fornecer alguma metodologia ou tecnologia capaz de ensinar a resolução de problemas em geral, independentemente de serem problemas de filosofia, matemática, história ou educação física.

Ainda que seja discutível a plausibilidade do ensino de “competências e habilidades” de forma abstrata, o que se destaca aí é a forma entusiástica com que se concebe a *idealização* de um futuro já anunciado e inexorável, na mesma proporção em que se procura esquecer deliberadamente o passado, isto é, as próprias “tradições de conhecimento humanas” assim entendidas. Mesmo que para uma *sociedade de consumo* seja conveniente que os indivíduos tenham certas habilidades e capacidades, muitas das quais efetivamente presentes no trabalho escolar, uma educação pública requer uma direção diferente da que possa se apresentar como imediatamente útil. Segundo Oakeshott (1968, p. 162):

Iniciar o aluno no mundo das realizações humanas é pôr ao seu alcance muitas coisas que não se apóiam na superfície do mundo presente. Uma herança pode conter coisas caídas em desuso, abandonadas ou esquecidas. Conhecer somente o predominante é familiarizar-se com uma versão atenuada dessa herança. Ver-se refletido no espelho do mundo atual é ver a imagem tristemente distorcida de um ser humano; porque nada nos autoriza a crer que estamos diante da parte mais valiosa de nossa herança, ou que o melhor sobrevive com maior facilidade que o pior. E nada sobrevive sem o apreço humano. A tarefa do professor (na verdade, isso pode ser apontado como sua característica peculiar de agente de civilização) é a de libertar seus alunos da servidão dos sentimentos, das emoções, das idéias, das crenças e mesmo das

habilidades dominantes não mediante a invenção de alternativas que lhe pareçam mais desejáveis, mas colocando à disposição desses alunos algo que os aproxime da totalidade de sua herança.

A ênfase no que a escola pode oferecer de instrumental e alegadamente “útil” aos seus alunos é, como diz Oakeshott, apresentar-lhes apenas uma “versão atenuada de nossa herança”. Nesses termos, ela pode, em maior ou menor grau, apresentar partes dessa herança, a fim de desenvolver certas capacidades, mas isso se dará em função de uma razão apenas instrumental, e não como algo que possua um valor em si e um potencial caráter formativo. Não se trata de a escola se divorciar por completo das condições de manutenção e perpetuação da vida – que, inclusive, converte-se em condição para a própria existência e perpetuação do mundo humano. O problema aqui é o de sobrepor supostas necessidades da sociedade e dos indivíduos ao sentido público da herança humana, à continuidade de um mundo que transcende aquilo que é estritamente utilitário e, por isso mesmo, visa à liberdade do cidadão e não ao seu condicionamento.

Esse gradativo e constante esvaziamento da herança humana – ou o que Arendt (2005) denomina como *tradição* – pode ser percebido pela perda do “fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado”. Não se trata exatamente da perda do passado, pois “tradição e passado não são a mesma coisa”, mas da perda da tradição que perpassou e estimulou certos aspectos predeterminados do mundo, algo como um elo entre as sucessivas gerações, conferindo sentido à ação humana. O risco dessa perda é o esvaziamento da dimensão de “profundidade na existência humana”, “pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem, a não ser através da recordação” (p. 130).

O que está em jogo é o próprio sentido de uma formação escolar pública, em flagrante contradição com a massificação de um parâmetro de qualidade em educação que enxerga o homem escolarizado antes como o indivíduo competente e habilidoso naquilo que pode fazer em uma sociedade voltada ao consumo do que como o cidadão capaz de enxergar e compreender as coisas do mundo para nele agir livremente, em meio a um espaço e condições comuns a todos.

### **Contornos políticos da qualidade como formação pública**

À medida que os homens são introduzidos e iniciados num mundo preexistente, são também capazes de “iniciar algo novo” e imprevisto nele. Assim, além de estar intimamente imbricada no processo de escolarização, a *natalidade* é, ao mesmo tempo, uma “categoria central do pensamento político” (Arendt, 2005, p. 170). Nessa possibilidade de constante renovação e transformação do mundo, reside um aspecto fundamental da condição humana e do próprio sentido de uma escolarização pública: a especificidade de uma *ação política* exercida numa esfera pública (Arendt, 2005), muito diferente do mero fazer ou da técnica, como

preconiza a concepção pedagógica orientada pelo ensino de “competências e habilidades” alegadamente requeridas pela difusa *esfera social*.

No entanto, em nosso *mundo moderno*, a *ação política* tem se caracterizado pela categoria de *meios e fins*, como se consistisse numa técnica ou na *fabricação* de algum objeto que demanda um conjunto de meios para a obtenção do resultado desejado. Assim, não é de se estranhar a recorrência do termo “eficiência” ou a insistência em sua busca nos discursos políticos atuais, inclusive os relativos à educação. Contudo, o fato de um meio ter sido eficiente em relação a um fim desejado não torna a sua obtenção necessariamente valorosa ou pertinente ao interesse público. A história política brasileira é farta de ilustrações que atestam meios bastante eficientes voltados a fins espúrios.

De qualquer forma, a *ação política* no contexto contemporâneo se vê comumente submetida aos diversos interesses presentes numa difusa e desigual *esfera social*, limitando-se a ser apenas uma função desta. E não se alegue que a soma dos interesses particulares ou de determinados grupos sociais imersos na sociedade pode equivaler automaticamente ao que se poderia classificar como interesse público. Se há algo em comum entre os indivíduos no âmbito de uma *esfera social*, é a preocupação com os meios de se garantir uma vida cada vez mais confortável, voltada exclusivamente para a busca da satisfação de necessidades vitais, isto é, de consumo. Trata-se de um moto-perpétuo, como é típico de todo metabolismo conformado às suas necessidades.

A *política* como simples função social e a perspectiva destoante de uma formação do cidadão voltada à ação em um mundo comum atestam a relevância de, ao menos, discutir-se o atual sentido da educação e de seu parâmetro de qualidade mais preponderante. Talvez o caráter político imbricado no processo de formação escolar possa ser mais bem apreendido pela notória constatação de uma alegada *crise educacional*, item quase obrigatório dos atuais discursos educacionais, não raro atrelado a seu par antitético: uma concepção instrumental da qualidade.

O estado crítico atribuído à educação escolar aponta, antes, uma crise da própria *sociedade moderna*, cujo indício mais visível talvez seja o desaparecimento de significados comuns e compartilhados, típicos de uma *esfera pública*. É o que se depreende da veemência com que a sociedade cobra mais “autoridade do professor”, na mesma proporção em que esvazia de significado o pressuposto dessa mesma autoridade: a iniciação em tradições públicas de conhecimento e de modos de vida valiosos – sob esse ponto de vista –, assim como a própria condição de o homem *agir* num mundo público e não apenas se adequar.

Entretanto, uma crise pode tanto resultar desastrosa, quando a enfrentamos com “juízos pré-formados” e “preconceitos”, quanto ensejar a exploração e a investigação da “essência da questão” e a reflexão decorrente (Arendt, 2005). Nesse sentido, por ser a *natalidade* a “essência da educação” é que a formação escolar pública precisa ser *conservadora* (Arendt, 2005, p. 242), não só pelo fato de a vocação escolar estar vinculada à responsabilidade perante o mundo, mas também porque a escola é

o potencial lugar de abrigo e proteção de crianças e jovens contra ideais ou modos de vida predeterminados ou qualquer tipo de doutrinação ou visão determinista do mundo a que os indivíduos devam suposta e irremediavelmente se adequar.

Aliás, um dos traços característicos da concepção instrumental da qualidade é a imposição de uma espécie de padrão que dita a “aparência futura” dos alunos e futuros cidadãos. Orientada por esse propósito, a educação só pode significar “o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo”, ou seja, de impedir-lhes a ação política, necessariamente livre, no mundo. É nesse sentido que, do ponto de vista dos recém-chegados, uma idealização do futuro será sempre “mais velha que eles mesmos” (Arendt, 2005, p. 221).

Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossas esperanças nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura. Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo num mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição. (Arendt, 2005, p. 243).

Não se pode confundir a ideia de *conservação* com a manutenção do *status quo* e a inadmissível desigualdade material que caracteriza a *sociedade de consumo*, assim como não se pode interpretá-la com uma metodologia de ensino “moralizante”, “disciplinadora” ou que contenha qualquer outro reducionismo tão comum no discurso educacional. Trata-se de dar continuidade às tradições de conhecimento e a suas respectivas experiências e modos de vida, por meio de sua transmissão aos recém-chegados no mundo. Seguramente, não é essa a concepção corrente no debate acerca da qualidade da educação.

Termos como “tradição” e “conservação” são notoriamente tratados de forma pejorativa no discurso educacional, em oposição ao que seria uma educação mais aberta ou, segundo alguns, “democrática”. Trata-se do que Arendt chamou “*pathos* do novo”, ou o fascínio pelo que se apresenta como novidade, como é o caso da constante sucessão de metodologias e técnicas de ensino, na mesma proporção em que se despreza aquilo que rapidamente se passa a considerar “ultrapassado”, “antiquado” ou “tradicional”. É possível que essas dicotomias escamoteiem os próprios termos em que se assenta a vocação de uma formação escolar pública e sua estreita ligação com a possibilidade de o homem participar ativa e livremente da política e dos negócios públicos.

Aliás, é comum que a ênfase no aspecto instrumental dos resultados escolares venha atrelada à crítica das formas “tradicionalistas” de conhecimento, como se estas servissem à doutrinação e ao cerceamento do potencial imaginativo e crítico do aluno. Uma compreensão tão abstrata – e preconceituosa – do que pode significar uma tradição e de seu papel na

formação pela qual a escola é – ou deveria ser – responsável é, no mínimo, equivocada, pois:

[...] não há antítese entre iniciar os jovens em grandes tradições e ensiná-los a serem críticos; as grandes tradições são tradições de *crítica*, ainda que não sejam ensinadas como tal. [...] O espírito crítico que o professor se interessa em desenvolver significa a capacidade de ser participante crítico de uma tradição, mesmo se o efeito de tal crítica for a modificação profunda dos *modi operandi* dessa tradição. (Passmore, 1984, p. 193).

Pela *conservação* de determinados aspectos do legado humano, a educação tem um peso fundamental na formação do cidadão, aqui entendida como sua própria formação política. Ao tomarem posse de sua herança por meio da escolarização, os recém-chegados ao mundo se mantêm, em alguma medida, ligados à sua condição humana histórica. Dessa forma, podem assumir, de algum modo, sua cota de participação no mundo, ao mesmo tempo em que se veem liberados de ter que reinventar a roda ou de reproduzir na vida adulta experiências já transformadas – e muitas vezes superadas – pelo conhecimento humano canonizado ou pelo próprio acúmulo de experiências. Nessa perspectiva, a escola tem uma dupla responsabilidade: a preservação das tradições de conhecimento e formas de vida de um mundo preexistente – do qual os recém-chegados vão apropriando-se gradualmente – e a possibilidade de agir sobre esse mundo, renovando-o. É nesse sentido que se fala em conservação:

[...] apenas no âmbito da educação, ou melhor, nas relações entre adultos e crianças, e não no âmbito da política, onde agimos em meio a adultos e como iguais. Tal atitude conservadora, em política – aceitando o mundo como ele é, procurando somente preservar o *status quo* –, não pode levar senão à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo. (Arendt, 2005, p. 242).

O sentido de uma ação política reside em ser esta uma manifestação autenticamente humana, uma forma de relacionamento entre pares que têm a responsabilidade de discutir e agir sobre o mundo comum. Não está subordinada a qualquer objetivo predeterminado, gerado a partir de algum segmento da sociedade ou pela “certeza de demandas futuras”, às quais os indivíduos devem necessariamente se adequar. Antes, configura-se como uma condição capaz de perpetuar um mundo comum, por meio da sua permanente modificação. A ação política numa *esfera pública* se configura como uma autêntica forma de vida, valorosa em si mesma e marcada pelo sentido de agir conjuntamente em meio à pluralidade de indivíduos e a partir de um elo comum capaz de distinguir uns dos outros. É na *esfera pública* que o cidadão pode, por suas palavras e ações, afirmar sua singularidade como alguém que jamais existiu ou existirá no mundo.

Dessa forma, a educação escolar guarda estreita ligação com a *ação* numa *esfera pública*, não porque “instrui as crianças na arte de viver”,

mas porque deve ensiná-las “como o mundo é” (Arendt, 2005, p. 246). Trata-se de uma formação que reconhece a *natalidade* e a *iniciação* no mundo humano como seu fundamento, assume a *responsabilidade* por esse mundo sob a forma da *autoridade* a partir de uma herança pública e comum e permite que, de posse dessa herança, o indivíduo renove o mundo do qual passa a fazer parte.

Assim, a formação escolar pública acolhe “uma espécie de *indeterminação*, já que quem aprende está sendo requisitado não tanto para dominar um certo lote de conhecimentos, mas sim para travar um novo relacionamento com o saber” (Lefort, 1999, p. 211), ou com sua herança humana. Esse caráter indeterminado da educação é pressuposto também de uma *esfera política e pública*: a *imponderabilidade* da ação humana no exercício de sua liberdade. E esse não deixa de ser um critério pelo qual podemos afirmar que um aluno tenha de fato aprendido algo: quando demonstra saber alguma coisa que não tenha sido dada numa determinada aula ou disciplina, mas que só lhe foi possível aprender pela educação e pelo discernimento que desenvolveu em sua formação escolar.

Essa indeterminação, contudo, não significa falta de clareza ou de objetividade e nem se trata de quanto conhecimento ou de que “habilidades” o aluno deve deter e ser capaz de demonstrar. Pensemos, por absurdo, que se todos os alunos alcançassem um mesmo desempenho escolar, aprendessem as mesmas coisas e da mesma forma, além de o mundo se tornar monótono e previsível, restaria pouco ou nenhum espaço para a constituição de sujeitos singulares que pudessem agir livremente a partir do que – por direito de cidadania – lhes teria proporcionado a escola.

Entendida como formação, a qualidade da educação não pode ser mensurável, pois não tem um limite predefinido. Refere-se, antes, a um significado e sentido para essa formação escolar, não conformada às necessidades humanas vitais de sobrevivência e consumo, mas que, para além delas, se volta para o que é característico da existência humana: o exercício de uma cidadania ativa numa esfera pública capaz de unir os homens pelo que têm em comum e de distingui-los segundo a singularidade de cada um. A única restrição, por assim dizer, que talvez se possa fazer ao livre agir do homem é a de que não destrua – ou não esvazie de significado – os próprios fundamentos que possibilitam a construção, a continuidade e a renovação de um mundo comum e público.

Uma *formação pública* não se converte automaticamente num parâmetro de qualidade, mas é parte de um critério fundamental para sua avaliação: uma escola que possibilite e favoreça o contato do aluno com sua herança humana, libertando-o para agir politicamente no mundo que gradualmente passa a ser o “seu mundo”. Evidentemente, a definição de indicadores e mesmo de um padrão de qualidade – como reza a Constituição – fica a cargo dos gestores dos sistemas públicos de ensino, da forma e dos interesses que prevalecem no planejamento e na execução das políticas educacionais e se isto é feito de forma abrangente e, por assim dizer, legítima.

Nesses termos, a reflexão acerca do significado e sentido de uma formação escolar pública, a partir da análise da qualidade em educação, parece ser de importância verdadeiramente *inestimável*; não tanto por evidenciar determinados aspectos do que se está fazendo e propondo ultimamente, mas, sobretudo, por destacar e analisar aquilo que é sumariamente desconsiderado e esquecido no tratamento de uma questão tão relevante.

---

### Referências bibliográficas

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. São Paulo: Edusp, 1995.

\_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ADAMS, D. *Defining Educational Quality*. Arlington, VA: Institute for International Research, 1993. (IED Publicaton: biennial report, 1).

AZANHA, J. M. P. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Ed. Senac, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Saeb 2001: relatório nacional*. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho de estudantes da 3ª série do Ensino Médio*. Brasília: Inep, 2004.  
Disponível em <www.inep.gov.br>. Acesso: 4 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. *2.ed. Matrizes curriculares de referência para o Saeb*. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos PCN*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Setec). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CARVALHO, J. S. (Org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petropolis, RJ: Vozes, 2004. p. 130- 158.

CARVALHO, Jose Sergio. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 155-165, mar. 2001.

HIRST, P. H. What is a teaching? In: PETERS, R. S. (Org.) *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, 1973.

LEFORT, Claude. *Desafios da escrita política*. São Paulo: Discurso, 1999.

MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MENEZES, Naércio. *Para além das salas de aula: depoimento prestado no debate "Avaliação em educação: o que a escola pode fazer para melhorar seus resultados?"*. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 3, p. 26-30, 2007.

OAKESHOTT, Michael. *Aprendizagem e ensino*. In: PETERS, R. S. (Org.). *The concept of Education*. London: Routledge & Keagen, 1968.

PASSMORE, John. *The Philosophy of teaching*. London: Duckworth, 1984.

PETERS, R. S. *Educação como iniciação*. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Org.). *Educação e análise filosófica*. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.

RISOPATRON, Verónica Edwards. *El concepto de calidad de la educación*. Santiago, Chile: Unesco/Orealc, 1991.

SCHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva, 1974.

SILVA, Franklin Leopoldo. O mundo vazio: sobre a ausência da política no contexto contemporâneo. In: SILVA, Doris Accioly; MARRACH, Sonia (Orgs.). *Maurício Tratenberg: uma vida para as ciências humanas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

SILVA, Vandrê G. *Por um sentido público da qualidade na educação*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), 2008.

UNESCO. *Educação para todos: o imperativo da qualidade (relatório de monitoramento global)*. Brasília, DF: Unesco; São Paulo, SP, Moderna, 2005.

UNICEF. *Defining quality. a paper presented by Unicef at the International Working Group on Education Meeting*. Florença, Itália, 2000.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WINCH, Christopher; GINGELL, John. *Key concepts in the Philosophy of Education*. New York: Routledge, 1999.

---

Vandré Gomes da Silva, doutor em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), atua na formação em serviço de gestores públicos no âmbito do programa "Melhoria da Educação no Município", sob a coordenação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

vandregs@ig.com.br

Recebido em 20 de novembro de 2008.

Aprovado em 28 de agosto de 2009.