

Sistema perverso que privilegia quantidade

Rudá Ricci

Temos mais de um milhão de jovens retidos no ensino fundamental. Não chegam ao ensino médio. A idade média no 8º ano do fundamental é de 14,3 anos, sendo que esse nível termina oficialmente aos 14 anos de idade. No 9º ano, a idade média é de 15,2 anos.

A educação brasileira é um funil perverso. Dos mais de 4,3 milhões de alunos ingressos na 1ª série do ensino fundamental, somente metade conclui esse nível. Apenas 11% dos alunos terminam o ensino médio com o conhecimento esperado efetivamente adquirido. O funil continua e pouco mais de 300 mil ingressam no ensino superior. Os que o concluem são apenas 4,5% dos que ingressaram, lá atrás, no ensino fundamental.

Desde a formação dos grupos escolares, em 1893, o Brasil privilegiou a quantidade, não a qualidade. Nos últimos anos, oscilamos até nas metas: do fim do analfabetismo e ampliação da duração do ensino médio para quatro anos (gestão Cristovam Buarque), ao sistema de cotas e limitação da abertura de cursos de medicina e

direito (gestão Tarso Genro), passando pela ampliação da avaliação sistemática (Ideb e outros), ensino profissionalizante e nacionalização do conteúdo curricular (via Enade, Enem e outros, na gestão Fernando Haddad).

A qualidade raramente é um objetivo das políticas educacionais porque a educação brasileira se tornou dado de disputa eleitoral e objeto de desejo de grandes grupos econômicos. Em 2011 o setor presenciou vinte operações comerciais capitaneadas por quatro empresas de capital aberto, que totalizaram R\$ 2,4 bilhões, um recorde. O foco é a demanda por cursos técnicos, sem grandes projetos de formação efetivamente qualificada. Lembremos que, entre 2005 e 2010, a fatia das matrículas em cursos técnicos sobre o total verificado no ensino médio regular passou de 8,2% para 13,6%.

Mas a ânsia comercial atinge também várias redes públicas de ensino. Hoje, temos 150 redes municipais paulistas que contratam sistemas apostilados privados (Objetivo, COC e Positivo, em especial). São 23% do total das 645 cidades paulistas. Em todo o Brasil, 300 municípios tomaram tal decisão. São apostilas genéricas que massifi-

ciam o conhecimento. Ocorre que estudos recentes indicam que redes pequenas, escolas pequenas e relacionamento escola-família é que geram resultados mais positivos no desempenho escolar. Não a educação massificada.

Análise dos dados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2007, realizada pela ONG Todos pela Educação, intitulada "Equidade entre as escolas das redes municipais", revelou que quanto menor a rede, melhor o desempenho de alunos. Grandes redes de ensino não conseguem criar estratégias de atendimento equânime entre escolas. Grandes escolas não conseguem atender de maneira personalizada seus alunos e professores. Recentemente, dados do Saresp indicaram que o desempenho dos alunos estava relacionado ao tempo do diretor nessa função. Quando o diretor é conhecido pela comunidade escolar, torna-se um líder que articula sala de aula com família e comunidade.

Esse conjunto de dados revela que educação é relação social. As práticas pedagógicas ao longo dos últimos dez anos focaram resultados e não o processo de aprendizagem, e contribuíram para a falta de frequência escolar. Estudo de Elai-

ne Pazello (Inep/MEC) apontou uma realidade perigosa em que estudantes vão à escola, mas não se dedicam ao aprendizado.

Para piorar o quadro, as avaliações sistemáticas desconsideram as peculiaridades do processo de aprendizagem de cada aluno e não conseguem informar corretamente os motivos que geram um resultado. Equipe pedagógica e direção das escolas não sabem o que fazer e recaem no lugar comum dos programas de reforço escolar. Mas o reforço, muitas vezes, utiliza metodologias que já foram empregadas anteriormente e que fracassaram.

Sem dados qualitativos, diagnósticos mais profundos das reais causas de dificuldades de aprendizagem e, principalmente, dos hábitos familiares que o aluno adquiriu e com os quais dialoga cotidianamente, gastamos recursos sem qualquer sentido lógico. O fato é que desconsideramos o papel das famílias, não avaliamos mais se determinados currículos ou apostilas adotados são adequados. Não analisamos as condições reais de trabalho nas escolas.

Outro estudo da ONG Todos pela Educação indicou que 32% dos alunos apresentam dificuldades de apreender o que os professores

ensinam e que 22% não têm interesse em estudar. A pesquisa, apresentada na Conferência Nacional da Educação de 2010, revelou que 16% dos pais não conhecem as matérias que os seus filhos estudam, impedindo-os de ajudar quando eles têm dúvidas. Essa é a realidade concreta que as políticas educacionais oficiais ignoram: o perfil do aluno das classes emergentes que ingressam nas redes de ensino.

Pierre Bourdieu já havia constatado um processo de seleção social nas escolas via currículo que extirpava os hábitos culturais das classes menos abastadas, gerando estranhamento dos alunos em relação à linguagem, personagens e formas de socialização de conhecimentos. Com efeito, cruzamento de dados da Prova Brasil 2009 efetuado pela Fundação Lemann, indicou que os alunos de famílias mais pobres e os negros são os que apresentam pior desempenho (5º e 9º anos do ensino fundamental) em escolas públicas. Só dois em cada dez negros no 5º ano aprendem o que é esperado pelos professores.

Em matemática, na mesma série, enquanto 80% dos alunos mais pobres não atingiram o nível mínimo esperado, o índice cai para 55% entre os alunos mais ricos.

Qual o motivo? Estudos realizados desde a segunda década do século XX indicam que o hábito familiar se relaciona diretamente com desempenho escolar. País que leem habitualmente constroem a noção de leitura como algo natural. Em todas áreas do conhecimento e da ação humana essa relação se repete. Ora, se somos um país majoritariamente conformado por membros da classe C, o primeiro passo é adaptarmos os cursos de formação de professores à realidade cultural e familiar dessa classe emergente. Temos que saber dialogar com seus hábitos, crenças e intenções. A classe média emergente viu-se incluída socialmente pelo consumo e essa é sua motivação para o estudo: a garantia de ascensão ou manutenção do seu poder aquisitivo. A escola não acompanhou tal revolução comportamental. E a culpa não é dos professores ou diretores. Muito menos da escola pública. A culpa é dos gestores da política educacional que continuam desconhecendo a realidade da sala de aula.

Rudá Ricci é sociólogo, doutor em ciências sociais, diretor do Instituto Cultiva (www.cultiva.org.br). E-mail: ruda@inet.com.br