

# Qualidade da educação: desfazendo a trama conceitual nos discursos

Leoni Maria Padilha Henning  
*Universidade Estadual de Londrina*

## Resumo

A qualidade na educação é abordada vinculando-a a excelência, tema central dos anos 80 no contexto das mudanças postas pela crescente globalização, que provocou medidas estratégicas para que fosse absorvida pelas nações atingidas pelos tentáculos do capitalismo mundial em vias de acomodação a novas necessidades. Nessa ambientação, a educação é desafiada a alcançar índices de excelência para o preparo competente e competitivo dos indivíduos da sociedade tecnológica, do conhecimento e da contínua aprendizagem. Eis importante preocupação na atualidade. Tais relações impingem estudos para a “compreensão” dos conceitos e “interpretação” dos problemas enredados nesse complexo de ideias.

**Palavras-chave:** Qualidade. Excelência. Educação.

## **Quality in education: unraveling the conceptual fabric in discourses**

*Quality in education is approached, in connection with excellence, a central theme of the 1980's; in the context of the changes imposed by growing globalization, when the nations reached by the tentacles of world capitalism adopted strategic measures, as they accommodated to new needs. In this atmosphere, education is challenged to reach indices of excellence for the competent and competitive preparation of individuals in the technological society, of knowledge, and of continuous learning. This is an important concern of our time. Such relations demand studies for the "understanding" of the concepts and "interpretation" of the problems entangled in this complex of ideas.*

**Keywords:** Quality. Excellence. Education.

## **Calidad de la educación: desentrañar la trama conceptual en los discursos**

*La calidad de la educación es abordada vinculándola a la excelencia, el tema central de los años 80 en los cambios ocurridos por la creciente globalización, provocando medidas para ser absorbido por las naciones afectadas por los tentáculos del capitalismo global en el proceso de adaptación a las nuevas necesidades. La educación tiene ahí el reto de alcanzar niveles de excelencia en la preparación de personas competentes y competitivas para la sociedad tecnológica, del conocimiento y aprendizaje continuo. Son unas de las principales preocupaciones, hoy. Estas relaciones estimulan estudios para "comprender" los conceptos e "interpretar" los problemas inmersos en las ideas complejas.*

**Palabras-clave:** Calidad. Excelencia. Educación.

## Introdução

Conforme afirmação corrente de que deve haver uma garantida 'qualidade' na educação formal ou que as escolas devam oferecer uma educação 'de qualidade' a todos, em vista da democracia, do progresso, da paz social, dentre outras inestimáveis decorrências, julgamos necessário investigar o que seria, então, preciso à educação para merecer esta adjetivação. No desenvolvimento do trabalho, percebemos, contudo, que a tarefa encontra barreiras teóricas importantes. Portanto, este artigo trata de estudo não empírico.

Recuperando o passado, encontramos educadores, pais e administradores escolares apoiando bandeiras em favor de campanhas para a melhoria educacional e escolar. Alguns desses movimentos apresentaram conteúdo ideológico forte, sendo frequentemente transformados em meros 'modismos' teoricamente vazios de princípios consistentes. Não estamos certos, ademais, de que nesses momentos tenha havido coincidência de significados em relação aos conceitos centrais das bandeiras empunhadas ou uma compreensão clara do conteúdo veiculado por esses adjetivos tão fervorosamente defendidos. Muitas dessas campanhas mostravam-se lideradas por profissionais de outra formação, distante dos educadores ou de áreas afins, e careciam de argumentos que resultassem de conhecimentos originados de estudos aprofundados em teorias educacionais ou experiência efetivamente firmada no campo pedagógico.

Preocupados com as implicações do movimento em defesa da 'qualidade' na educação, permeado, na maioria dos casos, pelo espírito da 'excelência', acreditamos ser preciso discutir alguns dos vários entendimentos dos conceitos envolvidos ou, pelo menos, devemos considerar alguns dos desdobramentos reportados a questões que brotam desses temas. Lembrando Teixeira em seu livro *A educação não é privilégio* (1971), citamos um trecho ilustrativo para subsidiarmos a preocupação:

Tratando-se de instituição que corporifica ideias e aspirações sociais, é imprescindível certa precisão em caracterizar tais conceitos e ideais, a fim de evitar as inúteis e estereis confusões, tão comuns em nossas controvérsias, nas quais diferenças de pontos de partida e diferenças de conceituação geralmente impedem qualquer entendimento comum do problema e, portanto, qualquer progresso útil no esclarecimento da solução aceitável pelos participantes do debate. (Teixeira, 1971, p. 11)

Assim, vejamos o que trazemos na sequência de nossa discussão.

## **Os anos 80: o lançamento da ideia de ‘excelência’ e os altos níveis educacionais e econômicos como pré-condição para a efetivação da democracia no novo milênio.**

A publicação em 1983, nos Estados Unidos, do documento “Uma nação em risco”, como carta aberta ao povo americano, dando-lhe conta da situação educacional crítica na qual se encontrava, resgata a habitual importância da educação para a democracia americana, expressa, neste caso, na noção de excelência em educação e na ideia de tornar toda a sociedade americana uma *learning society*. Assim, a ‘sociedade do conhecimento’ ganha espaços cada vez maiores como um conceito importante e particular para o referencial teórico das décadas que se seguem.

O citado documento, chamado de um *clarion call*, pretendia alertar todo o povo americano sobre as condições de risco em que se encontrava naquele momento, dado o enfraquecimento competitivo do país, explicitamente mostrado nos rankings internacionais de testes escolares. Pedia-se, portanto, a participação de todos que, comprometidos com a ideia de ‘excelência’ na escola pública, recapturariam a tão sonhada e perseguida promessa da escolaridade universal, um dos elementos fundamentais de uma verdadeira sociedade democrática.

A afirmação aclamativa de um dos membros da Comissão que estudara a crítica situação e produzira o documento, Gerald Holton, professor de física e história da ciência da Universidade de Harvard, Massachusetts, evidencia o entendimento da educação vinculada à ideia de desenvolvimento econômico e a crença no fator educativo como determinante para os ideais de realização e progresso.

Todos, independentes da raça ou classe ou *status* econômico, estão habilitados a ter uma oportunidade certa e os instrumentos para o desenvolvimento de seus poderes individuais de mente e espírito ao máximo [...] todas as crianças pela virtude de seus próprios esforços, competentemente guiados, podem esperar atingir um julgamento maduro e informado necessário para assegurar um emprego lucrativo, e governar suas próprias vidas, conseqüentemente servindo não somente a seus próprios interesses, mas, também, ao progresso da própria sociedade. (US Government, 1983, p.8, tradução nossa)

A crença inquebrantável na educação parece ter feito tradição na América, desde longa data. Como atesta Cremin (1964), recorrer à educação como garantia maior, solucionadora de problemas essenciais de uma nação, tornou-se um traço da sociedade americana. Vejamos um exemplo disso, quando o autor se refere à última década do século XIX, momento em que os americanos se depararam com as dificuldades da sociedade industrial:

Olhar para os anos noventa é perceber um despertar da consciência social, uma crença cada vez maior de que este sofrimento incrível não era nem culpa dos sofrendores nem

a parcela inevitável pertencente a eles; certamente que ele poderia ser aliviado e que o caminho para o alívio não era nem a caridade nem a revolução, mas, em última análise, a educação. (Cremin, 1964, p. 59, tradução nossa)

Podemos lembrar ainda os anos 50 do século XX, quando ocorreu um compartilhamento dessas ideias no Brasil quanto ao fervor pelas inigualáveis possibilidades da educação na reconstrução da sociedade. Teixeira, em 1958, então declara:

Nesse processo de reconstrução, nenhum problema é mais essencial do que o da escola, pois por ela é que se efetivará o novo senso de consciência nacional e se afirmará a possibilidade de se fazer permanente e progressiva a grande mobilização do esforço brasileiro. (Teixeira, 1971, p. 83)

Na moderna sociedade científica e tecnológica do alvorecer do novo milênio, cuja informática e comunicação se tornaram a *way of living* e na qual os paradigmas do conhecimento apontavam para novas formas de se conceber a ciência, a filosofia e as artes e os demais saberes no contexto das sociedades produtivas, urgiu uma educação voltada à realização de uma formação de indivíduos mais competitivos e informados. A 'excelência' precisava ser alcançada nas instituições educacionais por meio do estabelecimento de objetivos bem definidos. Porém, conforme o citado documento "Uma nação em risco" havia a impossibilidade de realização destes ideais, porque os estudantes estariam sendo graduados no ensino médio sem preparo para o trabalho e sem aptidão para continuarem seus estudos na universidade. Uma das preocupações da Comissão estava relacionada aos competidores internacionais, pois se entendia que, estando numa 'aldeia global', seria natural que entrássemos em competição uns com os outros, já que 'interligados' pelas condições comunicacionais, principalmente. A noção de competição parecia ser usada como meio para desenvolver a excelência. Citando Crabbe, Sendor (1982, p. 17) enfatiza: "Competição é um fator motivador para levar os estudantes a fazerem coisas que são boas para eles. Goste disto ou não, competição é uma forma de viver." Em seguida, o autor reforça a ideia: "Os competidores diferem amplamente, mas eles compartilham de um mesmo objetivo: estimular os estudantes à excelência por meio do reconhecimento público de suas realizações" (tradução e grifo nossos).

Ao lado disso, percebia-se que o desenvolvimento industrial e comercial requeria novos treinamentos, ideias e conhecimentos. A educação então era vista como investimento para a 'idade da informação' ao equipar as pessoas à nova matéria-prima para o comércio internacional, a saber, "[...] o conhecimento, a informação sobre a aprendizagem e a inteligência prática" (US Government, 1983, p. 07, tradução nossa). As palavras de Smith, presidente e executivo oficial da *General Motors*, ilustram bem esta ideia:

Uma nova geração de líderes dos negócios reconhece que precisa haver maiores responsabilidades na sociedade moderna. Precisa-se continuar competindo no mercado tradicional onde os bens e serviços são vendidos, mas é necessário também entrarmos num novo mercado, o mercado de ideias, onde as forças que moldam a sociedade têm sempre sido determinadas. Somente a liderança com muitos e variados talentos pode esperar ser próspera neste mercado ideológico. (Smith *apud* Hurwitz, 1982, p. 333, tradução nossa)

No Brasil, não escapamos destas determinações. Ademais, naquele momento, tínhamos um grande complicador, a 'exclusão,' que se somava aos outros fatores decorrentes do impacto de tudo isso enquanto nação de Terceiro Mundo (expressão já em desuso), como também do abalo de uma nova visão de organização econômica e política nacional e internacional que atingiu a sociedade humana nas mais diferentes dimensões da vida.

Não obstante nos deparemos com afirmações indicativas da presença do "novo" nas dimensões da nossa cultura, próprio daquilo frequentemente chamado de pós-modernidade, há aqueles que, como Severino, acreditam que há simplesmente uma efetiva continuidade da mesma racionalidade moderna e um acirramento dessa modalidade de pensamento, uma "maturação das premissas" postas anteriormente, caracterizando a atualidade como um "vagalhão neoliberal" (Severino, 1998, p. 90). No entanto, tal estrutura, com seu poder abrangente, resultando da combinação de todos os elementos nela implicados como, por exemplo, o individualismo, o produtivismo, o consumismo, etc., se configurou de tal forma que acabou por impingir novas exigências também à escola. Para Severino, todavia:

O futuro da sociedade latino-americana está na dependência da sua transformação em uma sociedade menos excludente. E nesse processo, a produção do conhecimento científico, diretamente vinculada à produção econômica e à dinâmica política, terá papel relevante no compromisso de responder aos desafios da alta modernidade. Construir o futuro, a meu ver, implica investir na educação de modo geral, e na Universidade de modo particular, mas sempre na perspectiva de uma política científica intrinsecamente voltada para os interesses humanos da sociedade, visando à superação intencional e planejada de suas forças de exclusão social. (Severino, 1998, p. 95)

A educação, quanto à produção e veiculação de conhecimento requeridas nos argumentos de Severino (1998, p. 92), envolve competência, criatividade e criticidade para se livrar, no primeiro caso, do amadorismo, da superficialidade, da mediocridade; no segundo caso, do superficialismo, do tecnicismo e das fórmulas prontas; no terceiro caso, do absolutismo dogmático, bem como do ceticismo e do enviesamento ideológico.

A busca por uma melhor educação faz parte de uma antologia pedagógica sonhada por nossos intelectuais. Evocando Teixeira (1971), merece destaque seu

pronunciamento apresentado na Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, onde assim se expressou:

Outra seria a situação, se houvéssimos conseguido criar realmente um autêntico sistema de educação pública, destinado à “educação comum”. Como nos Estados Unidos da América, onde foi mais vigoroso e correto o desenvolvimento da *common school*, veríamos a ascensão do povo brasileiro, graças a sua unificação, para níveis econômicos cada vez mais altos, sem perda, porém, das suas condições de ocupação e trabalho. (Teixeira, 1971, p. 32-33, grifos do autor)

Mas o que buscamos como elemento qualitativamente superior na educação que nos garantiria uma inegável diferença na formação dos indivíduos?

A Comissão que elaborou o documento “Uma nação em risco” insiste na necessidade de o povo aprender e treinar constantemente para que possa preparar-se para a nova era. A educação é entendida como aquele fator que possibilita a participação dos cidadãos nas tomadas de decisões já que, ao oferecer o patamar da ‘cultura comum’, isto é, a compreensão compartilhada sobre os temas culturais mais complexos, permite a efetiva integração dos indivíduos na sociedade a que pertencem. Contudo, as preocupações apontavam deficiências, justamente quando trabalhadores altamente habilitados para as novas áreas estavam sendo requisitados. O documento ressalta que a computação, embora penetrasse, cada vez mais, nos lares, fábricas e escritórios, não estava sendo apropriada pela grande maioria; que as áreas que utilizavam grandemente a tecnologia do *lazer* e a robótica, indispensáveis aos empregos do novo milênio, se encontravam igualmente deficitárias; que as mudanças generalizadas nas ocupações provocadas pela alta tecnologia, que afetavam a saúde, a ciência médica, a produção de energia, o processamento de alimentos, a construção civil, os equipamentos científicos, educacionais, militares e industriais em geral, precisavam realmente ser encaradas de frente pela educação vigente. O documento alerta para o ‘analfabetismo científico e tecnológico’ que ameaçava a sociedade americana, com base em pesquisas realizadas. Atentava-se para o crescente abismo que separava uma pequena elite científica e tecnológica dos cidadãos comuns mal-informados, principalmente, quanto aos assuntos que têm por fundamento um conhecimento científico mais complexo.

O alcance às benesses da nova e avançada tecnologia não consolidava uma verdadeira democracia, mas produzia um fosso ainda maior entre as diversas camadas da população, as quais apresentavam dificuldades proporcionais, em termos de comunicação mútua e compreensão da realidade, frequentando escolas correspondentes aos seus diferentes nichos sociais.

No Brasil dos anos 90 do século XX, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) chamam a atenção para os temas que deviam ser tratados na escola a fim de melhor instrumentalizar as crianças no processo de construção democrática por meio do ensino ‘de qualidade’:

No contexto atual, a inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente são temas que ganham um novo estatuto, num universo em que os referenciais tradicionais, a partir dos quais eram vistos como questões locais ou individuais, já não dão conta da dimensão nacional e até mesmo internacional que tais temas assumem, justificando, portanto, sua consideração. Nesse sentido, é papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política. (Ministério da Educação, 1998, p. 34, grifos nossos)

Este documento ressalta a necessidade de um novo reequacionamento da educação com a sociedade contemporânea, que traz novas exigências à escola. Estas vão além do preparo dos jovens para as profissões tradicionais. Percebe-se, contudo, no computador, o elemento que transformou as novas relações entre o conhecimento e o trabalho. Novas competências são necessárias para o enfrentamento das novas tecnologias e da comunicação. Ressalta, ainda, a necessidade de 'aprender a aprender' e o comprometimento com a educação permanente.

Contudo, insistentes estudos nos mostram a precariedade das escolas públicas no Brasil e a ânsia por uma 'educação de qualidade', como aponta Iosif (2007):

O atraso em relação ao cuidado e zelo com a educação dos brasileiros, principalmente daqueles historicamente marginalizados, contribuiu para o avanço das desigualdades sociais no país e para a manutenção da pobreza daqueles que têm sido mantidos à margem dos direitos sociais, principalmente do direito a uma educação de qualidade. (Iosif, 2007, p. 19, grifos nossos)

## **A 'excelência' como objetivo educacional e alguns de seus desdobramentos.**

A excelência, que fortemente é estabelecida nos anos 80 no documento Uma nação em risco, aparece como fator que precisa ser alcançado pelos estudantes em todas as instituições. Isso, por meio do estabelecimento de altas expectativas e propósitos bem definidos. Em nível individual, a excelência seria definida como a atuação das habilidades individuais, empurradas aos seus limites, de forma que esses limites pessoais fossem testados e colocados no seu máximo, na escola e no trabalho. Em nível institucional, a Comissão sugere que as escolas tivessem objetivos claros e definidos ao invés de apresentar aos estudantes um programa nos moldes de um 'buffet variado' em que, conforme seu apetite, eles se servissem em quantidade e em que, conforme seus interesses, muitas vezes passageiros, escolhessem alternativas frequentemente menos importantes para seu sucesso futuro. Os membros da Comissão defendiam, portanto, os conteúdos 'básicos' que



deviam ser apreendidos por todos. Pediam, ainda, que as universidades fossem firmes e rígidas quanto às exigências para a entrada no curso superior. Solicitavam às instituições educacionais que utilizassem materiais de pesquisa, de ensino e instrucionais em geral, apropriados e atualizados. Em nível individual, a Comissão sugeriu mais tarefas escolares; maior duração do tempo escolar diário e anual; desenvolvimento de habilidades para os estudos; código de conduta para evitar o desperdício de tempo e a indisciplina; e, também, incentivos para a maior frequência escolar. Enfatizaram, ainda, a necessidade de proteção ao trabalho do professor.

O conceito de excelência demandava assim elevadas expectativas aos estudantes, ajudando-os a alcançarem-nas num esforço constante de expandirem os limites de suas capacidades. Uma ‘sociedade do conhecimento’ seria, desse modo, aquela que apresentasse na excelência o *leitmotiv* de sua ação pedagógica, apresentando-se comprometida com as políticas voltadas a ela, levando seu povo a enfrentar apropriadamente um mundo em rápidas mudanças.

Guardadas as devidas proporções e as diferenças, no Brasil, todos nós somos sabedores da influência dessas ideias que grassaram as nossas instituições e os discursos dos intelectuais, políticos e empresários. Todos apresentavam sugestões para ajudar a nossa sociedade na busca pela ‘excelência’, para que fosse possível o alcance de patamares de ‘qualidade’ cada vez mais plenos. Foi a partir deste contexto que uma defesa inflamada de ‘excelências’ foi mencionada nos diversos campos da atividade humana e, também, na ‘qualidade’ que devia ser perseguida em todas essas esferas, sob pena de perdermos o ‘bonde da história’.

## **Impactos da ideia de excelência nas propostas educacionais da sociedade democrática e ‘multicultural’ em tempos de globalização**

O entendimento dos povos sobre a necessidade de aprendizagem, traduzida por suas escolas nas disciplinas de estudos, varia amplamente conforme os países, as culturas e os momentos históricos. Gradativamente assistimos à defesa das mais diversas propostas de organizações de conteúdos, cuja sequência, avaliação e seriação decorrentes se justificam também por diversas formas. São provocativas as palavras de Arroyo (1992):

Nós não dominamos, não precisamos dominar uma grande porcentagem de “saberes” sobre os quais nossos filhos são avaliados, e até são reprovados, nas cinco “disciplinas” que têm de suportar cada dia, por duzentos dias anuais, por oito anos de suposta *educação básica*. As crianças de nove a quinze anos são cobradas do domínio de conceitos que foram criados pela e para a escola: verbos transitivos e intransitivos, atributos simples e complexos, proposições incidentais, explicativas ou determinativas; objeto direto e indireto; palavras oxítonas e paroxítonas, etc, etc. Conceitos descartáveis que nós, cidadãos adultos, não precisamos para o exercício

de nossa cidadania, mas que continuam servindo para disciplinar as mentes e para excluir 80% dos cidadãos comuns do direito a uma experiência educativa e cultural rica, para o qual têm apenas o escasso tempo de formação que a sociedade lhes permite. (Arroyo, 1992, p. 48, grifos do autor)

Há, contudo, aqueles que insistem que a educação básica deva ser constituída por ‘saberes’ que garantam, sobretudo, a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade. Muitos dos conservadores norte-americanos, por exemplo, por diversas razões acentuam a necessidade de se preservar o conhecimento que se mostra valioso para o mundo em que vivemos. Na vertente perenealista – que se ocupa daquilo que perdura no tempo constituindo-se em valores universais e perenes –, há a ênfase nos ‘grandes livros’, embora seus defensores considerem também importante o ensinamento das línguas vernácula e estrangeira, história, matemática, ciências naturais, filosofia, belas artes, as quais revelam as aspirações e realizações humanas. Para os essencialistas, o importante é recuperar o que é essencial a ser ensinado, advogando em favor das disciplinas que facilitam o entendimento da criança com seu mundo, em que elas são apresentadas numa ordem lógica, garantindo a assimilação, pelo aluno, das matérias prescritas. Já John Dewey (1983), com sua visão progressivista, chama a nossa atenção para os males que um currículo pode apresentar à criança quando desconsidera as suas experiências e apresenta as disciplinas de forma absoluta e conformada à visão particularizada do cientista ou do adulto. Esta postura defendida pelo filósofo condena o arranjo lógico pré-concebido pelo cientista e a desconsideração das relações entre os conteúdos e destes com as experiências cotidianas, comprometendo, desse modo, a aplicação dos conhecimentos ‘recebidos’ à vida ordinária.

A discussão do que é ‘básico’ no tocante ao conhecimento escolar não esconde o grande dilema da filosofia: a questão da verdade, em que pode haver, por exemplo, o entendimento de uma segura correlação do que seja básico com o que pareça mais garantido, fundamental, promissor, pois, verdadeiro em relação às diversas dimensões da vida individual e social. Citando Ozmon em seu livro ‘Filosofia da educação: um diálogo’ (1975), lembramos que uma das perguntas essenciais de um progressista (ou, progressivista, para alguns) pode ser assim traduzida:

– Mas que são os fatos? [...] – Os fatos alteram-se. Os fatos que os nossos pais aprenderam não são os mesmos fatos que hoje ensinamos. Mesmo assim, ainda temos problemas. Precisamos ensinar o povo a resolver problemas, não a aprender algo sobre os fatos. (Ozmon, 1975, p. 25)

No que diz respeito à objetividade dos fatos, Davidson (2001) defende o conceito de ‘intersubjetividade’, que pressupõe o entendimento de toda a realidade, objetiva e subjetiva, como constituída e desenvolvida pela linguagem e interpretação. Concordando com Dewey, que entende a aprendizagem como resultado de nossa

interação com as coisas de nossa realidade, Davidson acrescenta a triangulação comunicativa, que é constituída em última instância pelos fatos compartilhados por, no mínimo, duas pessoas que, intersubjetivamente, interpretam a realidade, formando a base do conhecimento.

Na tentativa de explicitar o que seria 'básico' na educação, há os que enfatizam a necessidade de se estimular o pensamento reflexivo ou a autoreflexão crítica, o bem pensar ou o pensamento de ordem superior, ou ainda o pensar por si mesmo, ao invés de apresentar um conjunto de saberes tomado como essencial à formação. Lipman (1994), por exemplo, manifestava o convencimento de que o fracasso na educação resultava de uma *overemphasis* nos produtos finais e acabados da investigação e que a solução seria o estímulo na sala de aula para o pensamento independente, imaginativo e cuidadoso. Combatendo as rígidas linhas divisórias do conhecimento estabelecidas pelas diversas disciplinas, à maneira de Dewey, defende as 'comunidades de investigação', que transformam o ambiente escolar naquele que prioriza a participação e o respeito mútuo na busca por um conhecimento aberto e compartilhado por todos os colegas. Assim, ao procurarem pensar por si mesmos, argumentam e buscam as 'boas razões' para as suas opiniões. O currículo, para ele, não devia paralisar o pensar, devendo trazer à tona os problemas e estimular o estudante a buscar por si mesmo as razões condutoras da descoberta e dos significados, no contexto da comunidade de investigação.

Rorty (1997), combatendo qualquer fundamento transcendente, universalista ou objetivo para a sociedade liberal, opta pelo histórico, pelo contingente e pela defesa da socialização em nível de educação básica. Como Dewey, rejeita qualquer expressão de dualismo, como seria para ele o platonismo, defendendo a sociedade pluralista, uma vez que seria impossível se pretender sair da própria caverna, fora da história e da cultura. O papel da socialização na educação básica seria o de inculcar um sentido de cidadania, promovendo a solidariedade como exigência de uma sociedade democrática, tornando o homem um ser distinto dos demais animais e familiarizando os mais jovens às noções, independentemente de serem ou não verdadeiras, formando com isso um corpo de cidadãos instruídos. A questão que se coloca é a de não se confundir a totalidade com a perspectiva da cultura ocidental. Esta, por apresentar características específicas de uma visão provinda da 'própria caverna' (da caverna daqueles que lideram a sociedade), poderá misturá-las à realidade inteira, homogeneizando o conjunto das contingências históricas.

Igualmente importante seria refletirmos sobre: como poderia a escola oferecer as condições necessárias, no seu sentido mais amplo, para atender às diferenças presentes na 'aldeia global' em que vivemos, permitindo a todos as mesmas possibilidades de atender às exigências postas pela sociedade democrática contemporânea? Percebemos, ao contrário, um largo segmento social perdendo todo o referencial para a sua compreensão dessa mesma sociedade e a capacidade de participação nas decisões que afetam todos os seus membros. Retornamos com isso à antiga e fundamental questão filosófica em torno da 'sociedade justa', ideal

humano imorredouro. Na verdade, trata-se do conceito de igualdade, presença obrigatória nas discussões sobre a democracia. Nas palavras de Smith: “[...] que práticas educacionais são consistentes com o *ethos* público multicultural [?]”. (Smith, 1995, p. 01, tradução nossa)

De acordo com o ‘liberalismo moderno’, as condições sociais devem permitir aos indivíduos acessarem tudo aquilo que é considerado alternativa necessária e efetiva para a realização das suas escolhas. Com isto se pretende resolver os importantes dilemas trazidos pelo individualismo em contexto cultural, analisado pela teoria liberal. O tema sobre a participação cultural mostra-se, desse modo, problemático. Porém, trata-se de um tema igualmente imprescindível para ser trazido à tona, uma vez que envolve uma discussão ampla sobre as diferenças culturais, sociais e as de classe que, notadamente, tocam no chamado multiculturalismo ou pluralismo social em que vivemos. Desse modo, o liberalismo tem sido questionado no tocante aos temas referentes às minorias. Ao eurocentrismo, por exemplo, têm sido imputadas severas críticas. Podemos citar novamente Smith, quando diz que, “[...] tanto historicamente quanto metafisicamente, o liberalismo ocupa-se das noções particulares do indivíduo e da sociedade passando como universais aos interesses do imperialismo cultural ocidental”. (Smith, 1995, p. 02, tradução nossa)

Pesquisas têm mostrado a correlação existente entre as escolas ditas eurocêntricas e as deficiências na autoestima das crianças dos grupos minoritários que as frequentam, o que tem provocado o insucesso acadêmico dessas crianças. Isso pode acarretar dificuldades quanto ao acesso delas nas instâncias superiores de formação e de aquisição de conhecimentos, fatores que poderiam lhes oferecer melhores oportunidades de inserção social e possibilidades de compreensão da realidade, como, também, de realização profissional. Desse modo, estudantes que pertencem a certos grupos sociais não teriam igual oportunidade de realização, atingindo dificilmente a esperada ‘excelência’! Na perspectiva multicultural, os estudantes precisariam perceber na escola o reflexo de sua cultura, para se sentirem motivados, autoestimados e comprometidos com o sucesso acadêmico.

A representação das várias visões sobre o ‘bem’ a ser perseguido por todos é entendida então como uma boa estratégia para a expansão das opções de escolhas para ‘todos’ os estudantes. Na esteira de Dewey, teremos de nos acautelar diante das ‘separações’ dos grupos sociais, pois estas implicam o sucesso das teorias dualistas, resultantes de barreiras rígidas que separam os indivíduos entre si. Tais barreiras levam à ausência de comunicação, ocasionando a separação de experiências de vida, assuntos, objetivos e valores isolados. Reforçando o que já foi dito acima, e agora na visão de Dewey, podemos afirmar que, quanto mais os interesses dos grupos sociais forem compartilhados nas interações com outros grupos, melhor se torna a sociedade.

## **Qual educação seria considerada de excelência na sociedade democrática e multicultural?**

A sugestão de que a diversidade cultural e individual requer igualmente uma diversidade nos padrões educacionais parece-nos um enorme desafio para uma educação de qualidade na sociedade global. Muitos têm argumentado em favor da seguinte afirmação: 'toda criança pode aprender'; assim, não haveria razão para a preocupação com os conteúdos específicos que poderiam ser difíceis, desinteressantes ou não tão importantes para algumas. As crianças provenientes dos grupos das minorias, de grupos economicamente desprivilegiados, de componentes sociais marginalizados, etc., poderiam aprender tão bem quanto as crianças das classes economicamente mais abastadas e politicamente em condições de participação mais ampla. Há, portanto, os que resistem adotar diferentes temas curriculares para os diferentes grupos sociais, insistindo, por outro lado, que todos necessitam de um mesmo corpo comum de conhecimentos, sem que seja preciso se levar em grande consideração os destinos e alternativas das diversas crianças frente aos vestibulares ou às escolas de cunho mais profissionalizante.

Deste modo, se toda criança pode aprender os conteúdos tidos como os mais difíceis entre os estudantes, então, acreditaríamos que as crianças de todos os grupos sociais ou étnicos podem aprender, por exemplo, álgebra e geometria e, conseqüentemente, nossa expectativa seria a de que toda criança precisa ter oportunidade para isso. Isto exige uma adequada ação política e um cuidadoso preparo do profissional da educação para que sejam efetivadas as alterações esperadas nos resultados dos estudos sobre o aproveitamento escolar. A questão que se coloca, neste particular, é quanto à relação entre o conceito de excelência e de igualdade, ambos necessários ao contexto da moderna sociedade democrática e globalizada. Ou seja, se a democracia pode ser entendida como um sistema de vida que privilegia a igualdade entre os cidadãos, como manter viva a chama competitiva da sociedade capitalista moderna que clama por líderes nos mais diversos campos da atividade humana, enfatizando os talentos da excelência enquanto alvos impulsionadores aos demais cidadãos, diante do desenvolvimento científico, tecnológico e social? Mas, de acordo com Green, citado no artigo de Noddings (1992, p. 02, tradução nossa), um sistema educacional só será excelente se oferecer as oportunidades iguais de acesso e de permanência na escola. Considerando os estudos de Gardner, uma sociedade verdadeiramente democrática que persegue a excelência deve respeitar as diferenças individuais, os diferentes talentos e seus interesses, por meio de uma educação correspondente às suas habilidades especiais, para que todos alcancem o melhor de si. Neste particular, tem-se observado, no entanto, que as escolas têm enfatizado mais fortemente a aprendizagem, o acadêmico, o desenvolvimento da memória, do raciocínio e dos aspectos intelectuais. No caso brasileiro, outro problema ainda se soma: como realizar as exigências de um ensino realmente de

qualidade, sem uma escola pública forte e comprometida com tão amplo e elevado alcance?!

Preocupadas com o atendimento à diversidade, as escolas têm levado em conta as diferentes condições materiais, segundo os diferentes grupos de crianças e jovens. Relacionando os conceitos de excelência com as diferentes situações da sociedade multicultural, o que seria mais correto aceitarmos: que todas as crianças aprendam, apesar de estarem em situações materiais e culturais diversas; ou que, embora as crianças possam aprender em situações materiais diversas, não devam permanecer nas 'mais nefastas', já que há outras situações 'mais bem arranjadas por alguns grupos sociais', as quais 'todos' deveriam almejar para realmente poderem atingir os mesmos níveis de excelência prescritos pela moderna sociedade democrática aos indivíduos nela inseridos?

Quanto à defesa de que a educação deva se preocupar, antes de mais nada, com o estímulo ao 'saber pensar', devemos lembrar que já desde Sócrates temos a proposta educativa incitando as pessoas a pensarem de forma mais crítica. Em nossos dias, este esforço tem sido traduzido pela preocupação dos educadores no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento autônomo, como garantia na construção da cidadania. Essa questão dá o que pensar! Pois, o contexto educacional brasileiro enfrenta novas condições desafiadoras diante das transformações da chamada era pós-moderna. Vejamos.

Os elementos socioeconômicos, culturais, científicos e tecnológicos presentes na avalanche das mudanças têm influído fortemente nos meios de comunicação de massa, apontando para uma nova gestão empresarial na paisagem de um mundo globalizado, onde se detecta uma crise de paradigmas que exige um esforço cada vez maior para o entendimento deste novo modelo. Novos temas vêm se tornando corriqueiros nos vocabulários, em meio à exigência pela qualidade e pela excelência. Insiste-se na interdisciplinaridade e numa visão mais holística de conhecimento, na informática, na robótica, na internet, nas redes sociais, como elementos indispensáveis a serem dominados por todos, no trânsito à nova modernidade. Solicita-se, contudo, nesse contexto, um novo indivíduo que 'saiba pensar' dentro dos parâmetros da flexibilização econômica e que esteja apto a tomar decisões. Educadores e não educadores nesta 'sociedade do conhecimento' devem, portanto, ter uma preparação cuidadosa e condizente com os novos tempos, cujo perfil deve ser redesenhado pelos novos parâmetros: rapidez de raciocínio, capacidades intelectuais amplas, visão global do processo produtivo, realizando os seus talentos em contínua escolaridade. Nas escolas, a onda de se ensinarem as crianças a pensarem por si mesmas impõe ao educador alguns novos desafios.

Freire, na *Pedagogia da autonomia* (1997), trata dessas exigências, apontando para que sejam interpretadas à luz não só de um novo conhecimento necessário, mas também de uma ética e estética que devem perfazer a prática pedagógica do novo educador:

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo. (Freire, 1997, p. 30-31)

Os movimentos em defesa da ‘educação para o pensar’ têm sido pautados pela perspectiva de uma medida eficaz para a formação do cidadão crítico, atento aos mecanismos sutis da escravização ideológica nas ditas ‘sociedades de consumo’, na qual a racionalidade técnica é traduzida pela dominação e pela sinonímia entre os termos: saber, conhecimento e poder. Há os que postulam, portanto, a necessidade de recuperação da razão crítica frente à propalada razão instrumental rudemente pragmática e utilitarista que entende o ‘saber’ como o ‘mero saber fazer’, que incorpora o ‘aprender a aprender’ como estratégia cognitiva, somado à absorção de técnicas, habilidades e procedimentos para preparar as pessoas a enfrentarem as situações novas.

Percebemos que propostas centradas em questões sobre ‘qual educação seria de melhor qualidade para os dias de hoje?’ não reduzem definitivamente a complexidade da problemática. Tampouco, solucionaríamos com facilidade a equação que contivesse os fatores: excelência e igualdade em educação.

Noddings nos lembra que a nossa cultura tem superenfaticado o aprender no sentido de racionalidade e que os aspectos afetivos, o prazer, nem sempre são valorizados. Estariam todas as crianças ‘se sentindo bem’ em escolas tão desiguais? Ou seja, aquelas que estão aprendendo em condições mais desconfortáveis estariam, mesmo assim, felizes por aprender num ambiente pouco receptivo e provocativo, embora se mantendo nos bancos escolares à espera, talvez, de uma de suas poucas chances para a sua realização na vida? Noddings, com palavras simples, sintetiza o que deveria ser a preocupação de todos os educadores: “Um sistema de educação excelente atenderá ambos, a qualidade das experiências presentes e seu papel em preparar os estudantes para um futuro mais promissor”. (Noddings, 1992, p. 06, tradução nossa). É preciso que nós – os educadores deste milênio –, em processo de desarranjo dos conteúdos postos confortavelmente em gavetas etiquetadas, não joguemos simplesmente fora tais referenciais, caprichosamente conservados pelo tempo, que teima em exigir de nós que refaçamos as etiquetas, mas que não percamos os caminhos já construídos. Tais ações não deverão ser feitas automaticamente, apenas pelo recondicionamento ou repetitiva acomodação dos conhecimentos adquiridos, postos nas antigas gavetas, mas buscando renomearmos as coisas com especial cuidado, pois elas nos ajudarão a abrir fendas novas para uma promissora viagem ao desconhecido. O caminho do conhecimento, entretanto, é, por vezes, composto por um emaranhado de ‘nós’, em torno de cujo conjunto professores e estudantes deverão alegrar-se na banalidade promissora do desfazer

pequenos empecilhos em vista do alcance de objetivos comuns de desenvolvimento humano, realizado no plural majestático e ambiente produtivo de uma sala de aula. Afinal, não é isso que nos incita, como educadores? Tal qual Penélope, resistindo aos encantamentos das soluções imediatistas, devemos nos mostrar incansáveis na arte de construir e de enfrentar os desafios, não renegando o objetivo maior que se funda na esperança, na determinação e na competência de saber desfazer, para garantir o tempo necessário à reflexão e para articular seu plano de ação inteligente. Assim, desfazendo a trama conceitual que envolve o nosso que-fazer, conferimos responsabilidade e competência às nossas atividades profissionais. Trata-se de um trabalho cuidadoso, arduo, exigente, que requer um exame conceitual inibidor de comportamentos falaciosos, de fórmulas imediatistas e de superficialidade na formação e na produção de conhecimento. É o que procuramos demonstrar neste artigo com respeito aos conceitos que envolvem a qualidade e a excelência em educação.

## **Considerações finais**

Com a discussão apresentada, entendemos que, pelo menos, trouxemos à baila a pluralidade pertinente à adjetivação posta à educação quando intenta gerar expressões de 'qualidade' (e de excelência) em suas ações, nas manifestações formativas e em sua ambientação geral. Trata-se de um qualificativo que exprime significativa interdependência em relação às dimensões que compõem a educação; por isso, apresenta-se com um perfil de difícil compreensão, malgrado o seu uso generalizado e defesa popularizada. Observamos, mesmo que rapidamente, diferentes concepções sobre a qualidade de diversos modelos de educação escolar, mostrando os vínculos dessas sugestões a tempos e espaços particulares, os quais não podem ser desconsiderados nos estudos sobre o problema, pois podem revelar orientações ideológicas, às vezes apagadas por análises apressadas e desavisadas.

Assistimos também a um rol de sugestões para a geração de fatores contributivos para a implementação de uma maior qualidade à educação, revelando-se todas como detentoras de enorme potencialidade, bastando que observemos a pertinência de cada uma delas quanto à sua operacionalidade num tempo e espaço concretos. Assim, percebemos na explanação feita que, malgrado ter o conceito de excelência se aclimatado nos contextos nacionais, por exemplo, e, particularmente, nos Estados Unidos e Brasil, não se livrou de apresentar sua efetivação descompassada nos dois países, segundo as possibilidades distintas de suas práticas. Na sociedade americana, mostra-se comprometido com a ideia de formação de talentos e o favorecimento de uma educação associada à ideia de democracia e de um desenvolvimento mais sólido. No caso brasileiro, houve uma adesão à ideia de excelência por parte de algum segmento da sociedade cuja realização pode ter acirrado ainda mais as



diferenças, pois observamos que uma significativa parcela ainda não alcançou, de fato, um patamar cultural 'comum' estipulado para servir a todos, o que requer medidas políticas amplas e a concretização de estruturas indispensáveis para que isso se concretize.

Desse modo, "É preciso atentarmos para as diferentes ambientações ideológicas e as distorções com as quais a discussão pós-moderna chegou ao Brasil" são essas palavras de Assmann (1996, p. 175) e com elas gostaria de pautar os comentários finais. Podemos perseguir patamares tidos como 'excelentes'; contudo, se vistos seriamente, muitas dessas posições carregam inconsistências, uma vez que necessitamos investir numa formação de pessoas com visão de conjunto da rede cultural mais complexa em que vivemos. A ideia de 'cultura comum' básica ganha rapidamente novos aspectos, dadas as transformações reais a que todos estamos submetidos na contemporaneidade, e novos temas são reveladores de dimensões que vão além do espaço imediato, local ou nacional na complexa sociedade globalizada.

Com efeito, acreditamos que a análise das palavras envolvidas no presente trabalho, como 'excelência' e 'qualidade' na educação, merece ser efetivamente elaborada no contexto em que essas ideias se desenvolvem, para que nos seja possível realizar uma atividade reflexiva marcada por sentido e significado mais consistentes. Para isso, entendemos ser produtivo o entendimento das conexões das noções aqui apresentadas, explicitando o contexto em que aparecem, as consequências e os resultados das relações que provocam na esfera da educação.

Para efetivar tais intenções e inspirados em autores como Dewey e Freire, dentre outros, defendemos o domínio de algumas habilidades como a capacidade de considerar as relações em suas mais variadas manifestações como: entre o todo e as partes, os meios e os fins, a globalidade e a contextualidade, por meio das quais podemos perceber, com maior clareza, alternativas e possibilidades diversas para a compreensão da realidade educacional. A questão da formação de educadores merece, neste caso, atencioso fomento.

Apesar de tudo o que foi dito até aqui, a conexão produtiva e fundamental da educação com a utopia torna imperativa a busca incessante por sempre maior qualidade na educação. Isto, no sentido da superação dos problemas de aprendizagem, da precária participação dos envolvidos, sendo tudo isso realizado de modo mais contundente por parte de todos com respeito aos assuntos educacionais. É preciso atenção quanto à formação dos agentes educativos, quanto aos problemas da exclusão, amplamente considerada, possibilitando que as escolas contribuam realmente para a inserção de uma maior parte da população nas decisões gerais que afetam a todos, mas isso feito com domínio cognitivo, político, cultural, psicológico, interpessoal de cada um, no gozo de plena atividade dentro e fora das escolas. Tal qual a associação da educação à esperança enquanto poder transformador, possível, pautada no acesso crítico à realidade, à moda de Freire, vemos que a perspectiva utópica de uma 'educação cada vez melhor' pode contribuir para um maior empenho na busca pela sua qualidade. Possibilitar o impulso criativo, curioso e de construção

pessoal, sem coibir o crescimento de cada um na escola e fora dela: eis uma meta indispensável de uma educação de qualidade. Nesse contexto, a formação dos professores, por exemplo, poderá ser um importante fator desencadeador nessa busca, em que as ações profissionais devem incidir no avanço do trabalho educativo mais geral – um efetivo começo para a concretização desses ideais.

## Referências

- ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Em aberto*, Brasília, INEP, v.11, n. 53, p. 46-63, jan. – mar. 1992.
- ASSMANN, Hugo. Pós-modernidade e agir pedagógico – como reencantar a educação. In: Endipe, VII, 1996, Goiânia, *Anais da VII Endipe*, UFGO, 1996, p. 175.
- BORRADORI, Giovanna. *The american philosopher*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1994.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998.
- CREMIN, Lawrence. *The transformation of the school – progressivism in American education, 1876-1957*. New York: Vintage Books Edition, 1964.
- DAVIDSON, Donald. *Subjective, intersubjective, objective*. Oxford: Clarendon Press, 2001.
- DEWEY, John. *The child and the curriculum*. In: O'NEIL, William F. Rethinking education. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 1983, p. 213-224.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HURWITZ, Sol. Civic partners: business and liberal education. *Liberal education*. Washington – DC, Association of American Colleges and Universities, v. 68, n. 4, p. 323-328. 1982.
- IOSIF, Ranilce M. Guimarães. *A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil*. 2007. 310 f. Tese (Doutorado em Política Social). Universidade de Brasília, DF, 2007.
- LIPMAN, Matthew. *Filosofia na sala de aula*. Tradução: Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- NODDINGS, Nel. Excellence as a guide to educational conversation. *Philosophy of education Yearbook*. Illinois: 1992. 12p. Disponível em: <[http://jotamac.typepad.com/files/nel-noddings\\_-\\_excellence-as-a-guide-to-educational-conversation.pdf](http://jotamac.typepad.com/files/nel-noddings_-_excellence-as-a-guide-to-educational-conversation.pdf)> Acesso em: 30 jul. 2013.
- OZMON, Howard. *Filosofia da educação: um diálogo*. Tradução: Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- RORTY, Richard. Educação sem dogma. Tradução: José Lívio Dantas. *Filosofia*,

*sociedade e educação*, Marília – SP, UNESP, v. 1, n. 1, p. 69 – 79, jul. 1997.

SENDOR, Elizabeth. Harness competition and hoopla to hook kids on academic excellence. *The American school board journal*. United States, National School Boards Association, 169, p. 17-20, jun. 1982.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Epistemologia e ética da produção científica na atualidade latino-americana. *Filosofia, sociedade e educação*, Marília – SP, UNESP, v. 2, n. 2, p. 87 - 96, ag. 1998.

SMITH, Stacy. Liberalism, Multiculturalism, and Education: Is there a Fit? *Philosophy of Education Society* website. Cornell University: 1995. 12p. Disponível em: <[http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/95\\_docs/smith.html](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/95_docs/smith.html)>. Acesso em: 30 jul. 2013.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1971.

USA Government. *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington: US Government Printing Office, 1983. mimeografado.

Recebido em setembro de 2013

Aprovado em outubro de 2013

---

**Leoni Maria Padilha Henning** é doutora em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo e atua na área de Filosofia da Educação na Universidade Estadual de Londrina. E-mail: [leoni.henning@yahoo.com](mailto:leoni.henning@yahoo.com)

---