

A EDUCAÇÃO COMO PRIORIDADE

Cesar Callegari
2008

Sumário

Apresentação	05
Educação e Reforma Urbana	07
A Educação como questão central na contemporaneidade	11
Educação e Reforma Tributária	15
O financiamento da educação como prioridade	19
Sociologia e Filosofia nas escolas e a crise educacional brasileira	23
O problema da educação dos brasileiros no Japão	27
Sobre o autor	31

Apresentação

Este pequeno livro reúne alguns artigos sobre Educação recentemente publicados em diversos periódicos e que foram objeto de interesse e discussão por parte de professores e militantes pela melhoria do ensino público.

O eixo comum a todos eles é a questão da prioridade, ou a falta dela, que a Educação vem tendo na construção da nação brasileira.

A iniciativa de reuni-los num único volume representa uma singela contribuição para o importante debate político em torno da luta pela Educação de qualidade como direito de **todos**.

Maio de 2008

Educação e Reforma Urbana

O ano de 2008, por ser de eleições nos municípios de todo o Brasil, será de intensa reflexão acerca das cidades. Há quem defenda, não sem razão, que entre as reformas estruturais requeridas por nossa sociedade, apresenta-se como prioritária a tarefa de uma reforma urbana. Há pouco consenso sobre o que isso significa, mas talvez seja possível começar a pensá-la como um conjunto articulado de mudanças nas diferentes dimensões econômicas e sociais presentes nas cidades. No que se refere à educação, vale a pena refletir sobre sua relevância na transformação da cidade num espaço republicano e democrático, onde cidadãos são acolhidos com o respeito aos seus direitos fundamentais.

Um primeiro ponto a considerar é que em nosso País as “fichas” dos valores propriamente urbanos acabam de cair ou ainda estão caindo, por assim dizer. Com um pouco de exagero, é possível afirmar que acabamos de chegar. De fato, faz pouquíssimo tempo, menos que 50 anos, que a população brasileira passou a viver majoritariamente em cidades. O Censo populacional de 1960 mostra que 55% dos brasileiros viviam no meio rural; no ano 2000, esse quadro já havia se transformado completamente e 82% já habitavam o ambiente urbano. Do ponto de vista histórico e da composição dos valores sociais dominantes, viver a cidade é condição recente para muitos brasileiros. Isso é tão evidente, que nos grandes centros é mais fácil encontrar pessoas que pertencem a famílias que há pouco vieram de fora, do que habitantes tradicionais. A maioria veio do interior ou de estados do nordeste brasileiro, gente que chegou para ganhar e vencer na vida. Ainda estão inebriados com a vertigem das descobertas, conhecendo e consolidando códigos e valores novos, próprios do universo urbano-industrial, um processo que normalmente exige tempo e esforço de

várias gerações e onde a família ainda tem e terá um papel educacional muito importante.

A intensa urbanização desse último meio século no Brasil é contemporânea à deflagração das formas mais atuais de expressão do modo de produção capitalista, caracterizadas pelo mais alto grau de globalização da economia e da cultura. São formas e valores hegemônicos pelo que é urbano-industrial, pelo que é moderno. A tal ponto que cidade para onde se vai ou onde se vive já não é mais o que dela se sabia. Ela já não é algo acolhedora, não compartilha tradições e costumes antigos, suas intensidades são menos materiais, mais intangíveis e já não evoca a sensação de pertencimento. E, como se fosse terra de ninguém, ela pode ser feia, suja e maltratada. A cidade mudou e continuará mudando em velocidade vertiginosa: deixou de ser lugar para se constituir em fluxo. Ela se cria e se recria o tempo todo, à maneira dos demais produtos na lógica do capital. A intensa dinâmica de circulação de informações, mercadorias e serviços, bem como das múltiplas expressões culturais desse urbano globalizado, desde logo estabelece uma pauta de problemas amplamente contagiante. Por essa razão, o tema reforma urbana e tudo aquilo que ela pode significar e implicar, não soará de todo estranho nem mesmo para os que habitam os municípios rurais. Do ponto de vista político, a questão principal está em socializar as chaves de acesso a esse “urbano em fluxo”, abrindo a todos a possibilidade de se articularem em torno de uma vivência comum, um sonho de cidade tão concreto quanto o concreto que a edifica. Este deve ser o propósito de um projeto de educação para a reforma urbana: proporcionar aos cidadãos a capacidade de compreender a natureza desses movimentos de criação e recriação da cidade e seus assuntos, a ponto de capacitá-los como protagonistas da origem, do sentido e da dinâmica de fluxos e de processos de invenção e transformação de um mundo em mutação.

Pensar o urbano na perspectiva de uma reforma de base implica em reconhecer que para os indivíduos, a vivência da cidade é marcada por rupturas múltiplas. Rupturas provocadas pelo esgotamento de possibilidades econômicas e das relações sociais prevalecentes nas regiões de origem e que continuam a acontecer na própria cidade. É generalizada a percepção de que as possibilidades reais de mobilidade

social e de progresso estão situadas no ambiente urbano. E não se trata de fetiche ou miragem: o que já é sabido e o martelar incessante dos apelos da indústria cultural, convidam à ruptura, reiteram que a cidade é a saída do sufoco, demonstram que convém arriscar e confirmam que é possível vencer, ainda que depois se constate que não terão passado de vitórias de pirro. Violência, desemprego e miséria, sintomas de uma suposta inviabilidade dos grandes centros, não chegam a abalar as decisões daqueles cuja realidade foi, desde sempre, marcada justamente pela falta de oportunidades, pela violência endêmica e pela pobreza crônica. Importa aqui dizer que os que chegam à cidade já têm pouco a perder, não podem recuar e, acreditam, têm muito a conquistar. São conquistadores urbanos convencidos de que tudo ainda pode dar certo. Sociologicamente, é preciso entender que a cidade não produz só exclusão, miséria e barbárie: produz também sonhos partidos que podem ser unificados no plano da política. Eis aí o núcleo de uma extraordinária potência instalada, capaz de transformar pela base a própria estrutura da sociedade. Eis aí o elemento essencial – a idéia força de progresso – que uma vez materializado em progresso coletivo, pode ser o alicerce de um novo projeto político para o urbano. Pois é político o propósito de transformar seres isolados, concorrentes e invisíveis, em pessoas conscientes de sua identidade, de seus direitos e deveres, visíveis, solidárias, participativas, politicamente fortes, protagonistas de seu presente e arquitetas de um futuro daquilo que pode ser coletivo. É o desafio político de transformar conquistadores urbanos em cidadãos. Assim também deve ser pensada a educação. É preciso superar a índole segregacionista, reprodutora de exclusões, e o caráter supostamente instrumental, utilitário e tecnicista que vem marcando políticas educacionais no Brasil. Políticas de resultados desastrosos, diga-se sem dúvidas. Rejeita-se desde logo uma educação pobre para os pobres. Ao contrário, defende-se aqui uma educação libertadora e transformadora, comprometida com a formação de espíritos críticos e participativos, democrática e humanista, em que Arte e Filosofia, diversidade e estranhamento, deixarão de ser estorvos para constituir fonte de riqueza e oportunidade criativa. É preciso imaginar um modelo educacional vinculado a um projeto de nação, comprometido com a eliminação das desigualdades sociais e com a abolição de quaisquer formas de discriminação e exclusão; um projeto baseado

no respeito às singularidades e às diferenças, capaz de dinamizar as potências ligadas ao interesse público, entre elas o respeito à natureza do planeta. Assim as cidades, aquilo que é propriamente urbano, até aqui expressão do que foi alienado e individualmente apropriado, privatizado, poderão ser transformadas em espaços verdadeiramente republicanos, manifestações complexas de interesse público democraticamente determinado.

* Texto original publicado na edição nº 16 (2008) da Revista “Sociologia Ciência & Vida”

A Educação como questão central na contemporaneidade

As elites hegemônicas brasileiras, cuja inserção na modernidade sempre foi contraditória e, em muitos sentidos, retrógrada, excluíram a imensa maioria de nossa população do acesso à educação de qualidade. Quando muito, para aquelas mesmas maiorias foi oferecida uma educação funcional cujo propósito maior sempre foi o de manter intocada a subalternidade e, portanto, os rígidos padrões de domínio político, exploração e exclusão.

O processo intenso e tardio de urbanização a que assistimos em nosso país não fez senão agravar o problema, uma vez que impôs às camadas populares, em curtíssimo espaço de tempo, uma readequação de todo o seu saber para que elas pudessem se acomodar às exigências de uma formação societária que requer o domínio sobre estruturas simbólicas complexas e formais. Não causa estranheza, então, que a pobreza tenha se disseminado em meio mesmo à riqueza mais extrema.

É preciso compreender, contudo, que a natureza da exclusão mudou, ainda que se reproduzam as mesmas condições socioeconômicas que se podia identificar no período que antecedeu a etapa contemporânea da globalização. Nas novas condições societárias, as políticas compensatórias mostram-se insuficientes, especialmente aquelas que envolvem a redistribuição de renda, apesar de se apresentarem como pressuposto de toda e qualquer ação no sentido da inclusão social. Não são capazes de engendrar, por si só, as condições para que cada indivíduo ou grupo liberte-se do ciclo recorrente de miséria e exclusão em que se encontra encerrado. É possível, por este recurso, minorar a penúria, mas não se eliminam seus fatos geradores. Esta é uma decorrência inevitável dentro dos marcos do desenvolvimento capitalista.

A incorporação contínua da inovação técnica ao processo produtivo, a transformação da ciência e da pesquisa científica em potências imediatamente produtivas, ou seja, a libertação do processo produtivo da dependência da intervenção propriamente física do homem e mesmo de suas particularidades individuais, trazem como conseqüências alterações nos sistemas de exclusão e inclusão, afetando os critérios para ingressar no processo produtivo bem como para nele permanecer.

Ser trabalhador, na atualidade, requer o domínio dos mínimos recursos culturais e simbólicos essenciais para integrar-se a um processo que, na essência, está mediado pela máquina e pelo estágio de seu desenvolvimento não apenas mecânico, mas igualmente eletrônico (computacional), ou seja, pela aplicação concentrada e metódica da tecnologia. A máquina tende a ser, cada vez mais, um artefato ao qual se agregam elementos de robótica e que, portanto, requer um operador capaz de satisfazer suas exigências operacionais que se encontram devidamente repertoriadas em manuais de procedimentos, códigos de utilização e conduta etc.

Compreende-se, deste modo, que ser trabalhador exige a aquisição de habilidades que dependem diretamente da educação formal e do nível de escolarização. Essa exigência, se considerada a dinâmica inerente ao processo de produção, implica complementarmente, mais do que um mínimo cultural ou um conjunto de habilidades, fazendo-se imprescindível a aquisição contínua de conhecimentos e habilidades sem os quais o trabalhador pode se ver rapidamente superado pelas exigências impostas pelo mercado de trabalho.

Fundamental recordar que o repertório que deve ser adquirido pelo trabalhador não está determinado necessariamente em escala nacional, sendo seguramente influenciado pelos padrões internacionais, algo de todo natural em uma economia que se globalizou completamente e que procura minimizar o custo de movimentação planetária de mercadorias e capitais.

Um projeto de nação, na justa medida em que compreendamos a natureza das determinações objetivas da sociedade contemporânea, deve incorporar o princípio norteador de transformar pela raiz. Uma revolução de natureza específica e particular, ou seja, a que nega

e supera o berço da desigualdade na nação brasileira – a educação pública de segunda qualidade que historicamente vem se oferecendo às massas populares como elemento essencial à manutenção da ordem, o que é um convite ao atraso recorrente e à exclusão sem remédio.

Contudo, não devemos nos ater somente à dimensão laboral (funcional) do problema ou à redução do tema que envolve superar a exclusão a seus termos estritamente econômicos ou produtivos. Estes são sempre, para aqueles que se comprometem com as causas populares, não mais do que um elemento de um processo mais amplo e complexo. O compromisso deve estar do lado da autonomia, da superação da menoridade perpétua que nos impõe a ordem, sua superação democrática por uma forma mais justa e fraterna de sociedade. Esta superação não pode ocorrer nas sociedades capitalistas contemporâneas fora dos quadros de um combate que se dá no campo cultural; combate que envolve, necessariamente, sobrepujar a colonização do imaginário, que está inexoravelmente imbricada com o desenvolvimento que engendrou a indústria cultural, não como forma acessória ao processo de acumulação capitalista, mas como o cerne a partir do qual aquele processo não apenas se sustém, mas especialmente ganha a forma auto-expansiva que a contemporaneidade vem conhecendo. É preciso superar, portanto, a produção subalterna da cultura, o que só se faz pela recuperação e desenvolvimento de valores humanistas, que sempre valorizam tanto a política, quanto o espaço público.

Portanto, as questões que envolvem a educação são, imediatamente, aquelas que se referem à própria construção da nação, empreendimento que deve ter por fundamento um projeto político cujas promessas irredutíveis e incontornáveis sejam a conquista da civilização e da cidadania para todos. Esse projeto de edificação de uma nação mais equânime e fraterna exige, dada a própria centralidade da educação nas sociedades contemporâneas, que nós a revolucionemos garantindo que o País passe a abrigar aqueles que, até aqui, têm permanecido à margem da sociedade e da fruição do patrimônio cultural que o homem vem construindo ao longo de sua história.

* Texto original publicado na edição nº 13 (2008) da Revista “Sociologia Ciência & Vida”

Educação e Reforma Tributária

Com o nome de “Subsídio Literário”, em 1773 foi criado o primeiro tributo brasileiro vinculado à manutenção do ensino público. Cobrado sobre cada barril de aguardente produzido pelos engenhos e sobre cada cabeça de gado cortado nos açougues, era destinado ao pagamento dos “mestres régios” que vieram a substituir os educadores jesuítas expulsos do Brasil em 1759. Mais tarde o “Subsídio Literário” veio a adquirir caráter definitivo pois a oferta de escolarização, ainda que precária, passou a ser permanente. Tanto assim que, mesmo no Brasil pós-independência, durante o século XIX, esse tributo continuou a ser cobrado em várias regiões do País, mantendo a mesma denominação (conforme Kenneth Maxwel, em “História dos Tributos no Brasil”).

Lembramos este fato para dizer que a história da educação brasileira poderia ser contada como a história da luta pelo seu adequado financiamento. E para lembrar que, neste instante, o Governo propõe e o Congresso Nacional já examina uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) contendo as diretrizes de uma reforma tributária que necessariamente vai afetar as bases de sustentação das atividades educacionais em todo o País.

Ao longo da nossa trajetória, também quanto a esse tema, é possível identificar a presença de forças distintas: de um lado, setores iluministas, conscientes de que uma Nação soberana, democrática, desenvolvida e socialmente justa só se constrói com robustos investimentos voltados a uma educação de boa qualidade para todos; e, de outro, obscurantistas de diversos matizes, que sempre souberam que a Educação ou, mais precisamente, a falta dela, serve a propósitos inconfessáveis de manutenção da dependência, de privilégios, da dominação, da opressão e da exclusão social. São setores que coexistem

e se enfrentam até hoje, e desse embate derivam políticas públicas e leis.

Já em 1932, um grupo de educadores integrante da elite intelectual brasileira lançou um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação. Propunham uma reconstrução educacional de grande alcance e vastas proporções, um plano com sentido unitário e com base científica. O documento teve grande repercussão e motivou uma campanha que resultou na inclusão de artigos específicos na Constituição Brasileira de 1934. O artigo 156, por exemplo, já dispunha que “a União e os Municípios aplicarão nunca menos que dez por cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos”.

Desde então, 74 anos se passaram marcados por movimentos pendulares que se materializam em dispositivos legais voltados ao financiamento da Educação. Houve épocas em que esses dispositivos chegaram a ser revogados, como durante períodos ditatoriais. Outras vezes, foram fustigados e ‘adequados’, sempre que outras necessidades “mais urgentes que a Educação” se impunham. Aqui e ali, em diferentes lugares e épocas, leis de financiamento do ensino ora foram ampliadas no seu alcance e dimensão, ora foram reduzidas ou enfraquecidas, sempre de acordo com a síntese política conjuntural. Mais recentemente, diante dos enormes desafios de uma Educação insistentemente precária, mecanismos foram modernizados, como com a criação do FUNDEF há 11 anos e, agora, com a aprovação do FUNDEB.

Na atual Constituição, de 1988, o artigo 212 manda que “a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a resultante de transferências, na manutenção e no desenvolvimento do ensino”. É desse mínimo esforço definido por Lei, indispensável, mas insuficiente, que resulta um montante de aproximadamente R\$ 90 bilhões, o equivalente a mingua dos 4 % do PIB brasileiro. Recursos esses, diga-se sem demora, que representam a metade do que se paga para os bancos, todos os

anos, a título de serviço da dívida pública. E, enquanto isso acontece, todas as avaliações e os indicadores, nacionais e internacionais, dão “nota vermelha” à qualidade da educação básica brasileira. É que nem mesmo aquilo que a Lei estipula como investimento mínimo, de fato é respeitado. Exemplo: apesar do que manda a Constituição, desde o ano de 1994 os 18% que a União está obrigada a destinar para a Educação não são mais 18, mas apenas 14,4%. Essa redução é provocada pelos efeitos do que hoje se conhece por DRU (Desvinculação das Receitas da União), sistematicamente prorrogada (por Lei) pelos sucessivos governos. Em consequência dela, nesses últimos 14 anos R\$ 100 bilhões já deixaram de ser investidos no ensino público. São R\$ 7 bilhões a cada ano, dinheiro suficiente para construir 4 mil escolas ou dar um aumento de R\$ 300 por mês para cada professor da rede pública. Portanto, agora é de se esperar que uma reforma tributária venha a por fim a essa esquizofrenia legal, esse dá e tira, mais tira do que dá, que produz tamanho desfalque nas verbas do ensino público. E mais: precisamos de uma reforma que projete uma estrutura tributária capaz de destinar à Educação pelo menos 7% do PIB, como foi proposto pelo Plano Nacional de Educação.

Importa aqui argumentar que a proposta de reforma tributária que está sendo discutida pelos congressistas vai muito além da definição da carga de impostos que irá pesar sobre os ombros de cada brasileiro. Ao propor alterações substantivas no ICMS, ela toca na principal fonte de financiamento da educação pública em todos os níveis e modalidades. Assim, é importantíssimo perguntar, por exemplo, que consequências podem advir da mudança na cobrança do ICMS para o local de destino das mercadorias e serviços e não no estado de origem, como acontece atualmente? As Universidades e Centros de Pesquisas, hoje concentrados nas regiões mais industrializadas, poderão ter suas bases de financiamento prejudicadas? As estruturas de educação básica destinadas às grandes concentrações populacionais terão recursos suficientes para enfrentar os custos do ensino com qualidade que é direito de todos? Poderá a nova sistemática significar, enfim, a superação das grandes desigualdades regionais - e educacionais - do Brasil? Quais as garantias de que as compensações por perdas de arrecadação causadas pelas mudanças serão adequadas e sustentáveis a longo prazo? Ao propor o desaparecimento da Contribuição Social

do Salário Educação e sua substituição por uma parcela da arrecadação de um novo Imposto sobre o Valor Agregado-IVA, recursos que hoje são utilizados para a aquisição de livros didáticos e merenda escolar poderão ser afetados? E, o que é fundamental indagar, como, nisso tudo, estão atuando as forças da luz e as forças das trevas? Que sentido tomará o pêndulo?

Essas e outras questões nos levam a refletir que reforma tributária está indissociavelmente relacionada à reforma da educação. E que ao discutir tributos, estamos debatendo acerca do pacto social e político em torno da edificação de um Projeto de Nação. Sabemos que não há reformas neutras; essa também terá sentidos políticos, econômicos, sociais e educacionais muito bem determinados. Assim, convém prestar muita atenção e participar da luta em torno desse tema aparentemente árido, mas tão fundamental.

* Texto original publicado na edição nº 17 (2008) da Revista “Sociologia Ciência & Vida”

O financiamento da educação como prioridade

Embutida na polêmica proposta de prorrogação da CPMF está a tentativa de igualmente prorrogar a DRU – Desvinculação das Receitas da União. Com ela o Governo Federal pretende continuar reduzindo, todos os anos, como vem fazendo desde 1994, 20% de sua obrigação de investir na Educação, e mais recentemente na Saúde. Na Educação, por força do artigo 212 da Constituição, a União tem que aplicar na manutenção e desenvolvimento do ensino pelo menos 18% de suas receitas provenientes de impostos. Com a DRU, este percentual tem caído para 14,4%. Essa diferença representa uma perda de R\$ 7 bilhões apenas no ano de 2007. (**)

Esse é o quadro com que nos deparamos, e a partir do qual estamos constrangidos a pensar sobre a situação desastrosa que se associa aos indicadores de qualidade do ensino público, que não vêm fazendo outra coisa que não declinar já por uma longa década.

É preciso considerar que a imposição da educação com qualidade é derivada de sua própria centralidade no mundo contemporâneo, que conduz o processo educacional a uma inserção essencial na própria dinâmica societária, considerados para este fim não apenas os aspectos econômicos (política de emprego e renda) – que costumam monopolizar as atenções – mas igualmente as questões que versam sobre a cultura e a política, bem como a formação para os propósitos do exercício de uma cidadania ativa, efetivamente compromissada com valores humanistas e republicanos.

Considerada a magnitude destas tarefas, é importante estabelecer alguns elementos estatísticos básicos, de natureza comparativa, de modo a que possamos nos orientar minimamente sobre a matéria.

Em primeiro lugar, convém pontuar a despesa em educação

como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), tomando por base o ano de 2001. Observa-se neste tópico que o Brasil tem um dispêndio próximo a 4%, ao passo que a média dos países da OCDE é da ordem de 5,3%, portanto um percentual acima dos valores que comprometemos com a área. Há que se chamar à atenção, contudo, para casos individuais, como a Dinamarca, que compromete 8,5%, Portugal 5,9% e França 5,7%.

Se considerarmos, para o mesmo período (2001), os gastos em educação como proporção do gasto público total, veremos que o Brasil (12%) se aproxima muito do padrão médio da OCDE (12,7%), mas está significativamente distante de países como o México (24,3%), Coréia (17,7%) e Estados Unidos (17,1%). Este indicador é entendido usualmente como identificando a prioridade que a educação recebe comparativamente ao conjunto das políticas públicas.

Nesta linha de raciocínio, o fato de que o Brasil se aproxime à média dos países da OCDE não deve nos induzir a erro, pois temos para com aquele conjunto de nações um atraso relativo, um déficit educacional, que só pode ser superado se investirmos mais decididamente na área educacional – fato reconhecido inclusive no diagnóstico traçado, à época de sua elaboração, no Plano Nacional de Educação.

Nossas deficiências no que tange ao financiamento da educação ficam ainda mais claras quando se considera não apenas o gasto agregado, mas o valor per capita, ou seja, a despesa por estudante: o gasto médio dos países da OCDE, no primeiro ciclo da educação básica é de US\$ 4.850, enquanto no Brasil encontramos o valor de US\$ 832, uma diferença de razão seis.

Diante desse quadro, por qual ordem de valores se deveria lutar para garantir que, efetivamente, a educação possa fazer diferença orientando o País para uma situação que garanta a seus cidadãos experimentar toda a amplitude dos acessos que a contemporaneidade criou? Desde um ponto de vista estritamente teórico, pode-se definir como patamar mínimo o percentual que se encontra atualmente para a média da OCDE, ou seja, 5,3%. Dado nosso atraso relativo, contudo, deve haver um valor adicional a comprometer, até que se anulem as diferenças de padrão

educacional comparativo. De quanto é essa taxa complementar?

O Plano Nacional de Educação, em seu diagnóstico, indicava uma taxa complementar de aproximadamente 3%, uma vez que defendia a tese de uma taxa total de 7% do PIB, a ser obtida em um intervalo de dez anos (a partir de 2001), por meio do esforço conjunto de todos os entes federados (de se lembrar que este artigo foi vetado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso).

Para precisar o percentual do PIB que se deveria comprometer com a educação, deveríamos, a rigor, partir do diagnóstico das deficiências apresentadas pelo sistema educacional brasileiro conjugado com um padrão qualitativo mínimo e de consenso.

Supondo, contudo, que as metas e diretrizes propugnadas pelo PNE estejam corretamente quantificadas em termos das despesas que geram, 7% do PIB, a ser obtido sem qualquer gradualismo, passa a ser esse o patamar mínimo absoluto que deveria ser alocado à educação, admitindo complementarmente ajustes que deveriam advir da reavaliação do plano em suas deficiências, inclusive no que tange a suas diretrizes propriamente pedagógicas.

É de se notar, por fim, que a novidade representada pelo FUNDEB não altera significativamente o cenário que foi descrito, uma vez que não aporta valores novos capazes de alterar significativamente o quadro do financiamento da educação brasileira. Continuamos, portanto, comprometendo recursos insuficientes para assegurar um ensino público de qualidade. A tese de que se gasta mal – provavelmente verdadeira em muitos casos – não deve conduzir à idéia perversa e falaciosa de que a utilização ótima dos recursos existentes seria capaz de resolver o problema educacional.

Faltam recursos e, mais particularmente, é escassa a compreensão do poder e do dever discriminatório do Estado, que deveria se consolidar na gestão das políticas públicas por meio do compromisso indeclinável com a equidade. Ora, o fato de que se comprometam aproximadamente R\$ 170 bilhões com o serviço da dívida, ao passo que a União pretende vincular não mais que R\$ 6 bilhões adicionais de seu orçamento à educação básica, via FUNDEB, demonstra de maneira insofismável a natureza do problema que se deve enfrentar e o

sentido das prioridades que pautam atualmente as políticas públicas. Portanto, não há como falar de educação pública de qualidade e para todos, sem colocar em questão que investir mais em educação é uma urgência nacional.

* Texto original publicado na edição nº 12 (2007) da Revista “Sociologia Ciência & Vida”

** A prorrogação da cobrança da CPMF acabou sendo rejeitada pelo Congresso Nacional. Porém o mesmo Congresso aprovou a prorrogação da DRU que, assim, continua em vigor penalizando a educação.

Sociologia e Filosofia nas escolas e a crise educacional brasileira

Como não poderia deixar de ser, surge uma nova reação contra a decisão do Conselho Nacional de Educação- CNE que, em 2006, instituiu a volta da Sociologia e da Filosofia ao currículo das escolas de ensino médio brasileiras. Esta reação agora vem de São Paulo, mais precisamente do Conselho Estadual de Educação que, em parecer aprovado em julho de 2007, considera que a norma nacional é uma ingerência indevida e uma violação da autonomia dos Estados. Em decorrência, orienta as escolas paulistas que ignorem a determinação do CNE. Embora surpreendente, ainda mais vinda de um Estado que há poucos anos tomou a iniciativa de implantar essas disciplinas na grade curricular das escolas públicas, essa reação não chega a ser de todo espantosa.

A luta pela presença da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio é tão antiga quanto os ataques desferidos contra elas. No período da ditadura militar, aulas de sociologia e de filosofia eram consideradas verdadeiros “ninhos de comunistas subversivos”. Muitos professores e seus alunos foram alvos preferenciais de perseguições e ameaças. O cerco foi tal, que essas matérias foram desaparecendo, tanto das escolas públicas quanto das particulares. O resultado é que houve uma diminuição da demanda por docentes especializados, atrofia dos cursos de formação e das licenciaturas nessas áreas, assim como uma redução das atividades de pesquisa e de produção de livros e materiais didáticos. Mais recentemente nos anos 90, auge do pensamento e das práticas ditas neo-liberais, essas disciplinas voltaram a ficar na mira de medidas de caráter restritivo. Afetados pelas idéias de uma educação meramente utilitária e tecnicista, currículos foram adaptados para assegurar apenas o ao que se considerava como “o mais necessário” aos jovens cuja formação em nível médio depende das escolas públicas. A

receita geral foi oferecer mais aulas de disciplinas ditas instrumentais, como português e matemática, e menos aulas de conteúdos voltados a uma formação crítica e humanista. Ou seja: uma educação pobre para os pobres. Autoridades educacionais brasileiras, freqüentemente aconselhadas por tecnocratas de instituições internacionais de apoio e fomento, construíram e impuseram matrizes curriculares que consideravam mais simples, objetivas e adequadas ao perfil típico dos alunos de escolas públicas. Mesmo em São Paulo, o maior estado brasileiro em termos econômicos, houve uma brutal reorganização curricular do ensino médio que acarretou a supressão de milhões de aulas de história, geografia, artes e, como não poderia deixar de ser, o desaparecimento de milhares de aulas remanescentes de sociologia e filosofia. A justificativa é que não cabia tudo no pouco espaço/tempo escolar disponível e, então, seria preferível concentrar os esforços somente em conteúdos e habilidades mais úteis à escolarização dos estudantes. Porém, para lástima daqueles burocratas da educação, nem bem dez anos foram necessários para que se constatasse que algo não deu certo. Dados e análises do Sistema de Avaliação da Educação Básica produzido pelo MEC/INEP, passaram revelar uma realidade implacável: de 1995 para cá, a qualidade da educação dos jovens brasileiros (e dos paulistas também) não parou de cair. Em 2005, os dados mostram que apenas 7% dos estudantes que concluíam o ensino médio apresentavam proficiência em matemática tida como “adequada”. Enquanto isso, incríveis 70% receberam a classificação de nível “crítico ou muito crítico”. Da mesma forma, o domínio dos conteúdos e habilidades em língua portuguesa revelou-se deplorável. Portanto, não é de se estranhar que, ano após ano, o desempenho educacional dos jovens brasileiros se posicione nos últimos lugares nas avaliações internacionais, como o PISA.

Evidentemente, esse quadro não se deve só à falta que faz os conhecimentos de filosofia e de sociologia na formação dos jovens. Mas a ausência dessas matérias é explicada pelo empobrecimento deliberado das condições de ensino e aprendizagem vigentes no contexto da educação básica brasileira. O descompromisso das elites dominantes que ao longo da nossa história tomaram decisões sobre a prioridade a ser dada à educação, chega às raias da irresponsabilidade para com o futuro da nação. Senão, vejamos.

Apesar de nosso atraso e das nossas deficiências acumuladas cuja superação exigiria um empenho maior do que o normal, apenas 4% do PIB brasileiro é destinado à educação. Menos que nossos vizinhos como Chile e Argentina. Bem menos do que o investido pelos chamados países ricos (todos investem mais que 5%). Na verdade, em termos de PIB, o esforço direcionado para a educação é simplesmente a metade dos 7% preconizados no Plano Nacional de Educação. O investimento por aluno/ano no ensino médio brasileiro, cuja responsabilidade de oferta pública é dos governos estaduais, é de US\$ 1.008,00 enquanto na Alemanha chega-se a US\$ 9.835,00. Portanto, dez vezes mais. Argentina, Chile e México, também nesse caso, investem mais que o dobro que o Brasil.

Baixos investimentos resultam em precárias condições de acesso e permanência. Enquanto nos Estados Unidos e no Japão 80% dos jovens e adultos já concluíram o nível médio ou mais, no Brasil essa etapa só foi completada por 30% dessa população. E na faixa etária própria de 15 a 17 anos, apenas 45% estão, de fato, freqüentando o chamado colegial. A maioria está atrasada, não chegou lá ou se evadiu antes de terminar. É o resultado de escolas desestimulantes e de condições econômicas e sociais precárias.

A falta de prioridade, claro, afeta os profissionais da educação. Estudo recente da Câmara de Educação Básica do CNE, chega a falar em risco de “apagão do ensino médio” quando constata a escassez de professores para essa etapa. Com um salário em torno de R\$ 944,00, professores brasileiros no ensino médio recebem $\frac{1}{4}$ da remuneração dos seus colegas sul coreanos e $\frac{1}{3}$ dos espanhóis, por exemplo. A consequência é que não se consegue atrair jovens para o exercício do magistério. E os poucos que se formam, escapam para outro ramo na primeira oportunidade. Não é que faltam professores de filosofia e de sociologia para lecionarem nas nossas escolas. Não os temos, é fato. Mas também não temos licenciados suficientes em física, química, matemática, educação artística, inglês, etc. E a situação se agrava quando sabemos que 60% dos 2,5 milhões de professores do país estão mais próximos de sua aposentadoria do que do início da carreira.

De fato, é um quadro grave, mas tem solução; e é bom reparar que algumas medidas vêm sendo tomadas, várias delas contidas no

recente Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE. Mas uma completa, ampla e sólida formação básica das nossas crianças e jovens a par de políticas que façam do magistério uma alternativa profissional e de vida capaz de atrair os melhores entre os melhores, devem ser assumidas como condições indispensáveis ao desenvolvimento econômico e social do Brasil.

Por tudo isso, o que não podemos é recuar. Não cabem recuos em relação a avanços como a presença da filosofia e da sociologia na formação da nossa juventude, da mesma forma que é preciso agir rápido para construir as condições políticas que garantam o conjunto das outras providencias necessárias a uma educação de qualidade para todos.

* Texto original publicado na edição nº 15 (2008) da Revista “Sociologia Ciência & Vida”

O problema da educação dos brasileiros no Japão

Não bastassem os graves problemas que afligem as escolas de educação básica em todo o Brasil, do outro lado do mundo milhares de crianças e jovens brasileiros também vivem graves dificuldades educacionais.

Atualmente, cerca de 320 mil brasileiros residem no Japão. Entre eles, 15 mil meninos e meninas freqüentam instituições públicas japonesas, 10 mil estão em escolas particulares para brasileiros, todas elas enfrentando problemas, seja de acesso às unidades de ensino, seja de permanência nas escolas. Além deles, pelo menos 15 mil crianças e jovens não freqüentam escola alguma. O quadro é cada vez mais alarmante a ponto de mobilizar, lá e aqui, manifestações de entidades representativas das famílias afetadas, e de exigir uma nova postura das autoridades governamentais brasileiras e japonesas.

A partir de 1990, quando o governo japonês alterou suas leis de imigração facilitando o acesso de estrangeiros nipo-descendentes ao seu mercado de trabalho, uma enorme quantidade de brasileiros foi atraída pela perspectiva de emprego e renda, bem como pela possibilidade de formar rapidamente uma poupança em moeda forte. Naquela época muitos viajavam sozinhos ganhar a vida. Quatro ou cinco anos de trabalho duro e um modo de vida espartano bastavam para juntar US\$ 100 mil ou mais, dinheiro suficiente para um recomeço em melhores condições quando da volta ao Brasil. De lá para cá a situação mudou bastante. Hoje, para acumular os mesmos US\$ 100 mil (que por conta do câmbio atual valem metade do que valiam) são necessários 10 anos de trabalho árduo e muita privação e muita economia. Esforço e tempo mais longos têm como consequência que muitos brasileiros passaram a levar consigo suas famílias para o Japão ou constituí-las lá mesmo. Esta é a principal explicação da presença, cada vez maior, de crianças

e jovens, assim como da eclosão de todos os problemas decorrentes de condições inadequadas de seu desenvolvimento e socialização. Isso é uma novidade, um fato social novo a desafiar cientistas sociais, educadores e políticos mais atentos e comprometidos com a situação dos brasileiros, onde quer que eles estejam.

No Japão brasileiros, em geral, trabalham em fábricas localizadas principalmente nas províncias da região litorânea central, a mais industrializada do país. Com jornadas estafantes que começam muito cedo e terminam muito tarde, muitas vezes consumindo os finais de semana, eles realizam as tarefas mais pesadas e insalubres, executando funções que são rejeitadas pelos próprios japoneses. Como conseqüência, são cada vez mais comuns os relatos de dissolução de famílias e problemas de crianças que, sem conhecer o idioma japonês, tampouco conseguem se comunicar bem em português porque quase não têm contato com os próprios pais.

A criminalidade juvenil de brasileiros é a segunda maior entre os estrangeiros no Japão, superada apenas pela praticada por jovens de origem chinesa. A chamada delinqüência juvenil é conseqüência direta de dificuldades de adaptação e ausência de perspectivas para muitos adolescentes. A situação é tal que, pelo segundo ano consecutivo, o Governo brasileiro se viu na contingência de promover exames supletivos em níveis de ensino fundamental e médio para jovens internos em penitenciárias e reformatórios de diferentes regiões do país. O aumento da criminalidade envolvendo brasileiros fez com que autoridades governamentais japonesas também passassem a dedicar mais atenção aos problemas de educação. A atitude é positiva, mas é preciso avançar mais rápido e agir com mais energia.

Pelas leis japonesas, o governo não tem obrigações educacionais para com os estrangeiros. Contudo, os em idade escolar são aceitos em estabelecimentos de educação fundamental públicos. A adaptação das crianças, entretanto, quase sempre é um problema, seja em função das dificuldades com a língua, seja como conseqüência de diferenças culturais. Raras são as instituições que dispõem de alguma estrutura bilíngüe voltada aos esforços de orientação e adaptação dos estudantes brasileiros. Além disso, as escolas sabem que a perspectiva de permanência desses alunos nas suas dependências é por tempo

reduzido, seja pelos planos familiares de retorno a Brasil, seja pela freqüente necessidade de deslocamento das famílias em busca de novas colocações num mercado de trabalho extremamente volátil para ocupações não-qualificadas. E mais: nas escolas públicas japonesas a progressão é continuada, isto é, as crianças vão progredindo conforme a sua idade. Não há repetência e se assegura o efetivo aprendizado. O fato é que, para crianças brasileiras que chegam ao Japão - e quanto mais idade elas têm, mais difícil é - freqüentar uma escola pública é uma espécie de não-opção. Ou a família reúne condições de matriculá-la numa escola particular para brasileiros, que é relativamente cara, ou a criança, na prática, fica sem estudar e sem aprender.

Identificar a situação e a exata localização dessas crianças e jovens brasileiros sem escola ou com dificuldades em escolas japonesas é tarefa urgente e que cabe aos governos. Assim como são urgentes as providencias no sentido de ampará-las no seu processo de integração, proporcionando profissionais, materiais e outras condições adequadas às suas necessidades.

Existem cerca de 90 escolas particulares atendendo aos filhos das famílias brasileiras no Japão. Metade delas tem seus procedimentos acreditados pelo MEC que tem avançado, é verdade, no sentido de monitorar a estrutura e a qualidade do ensino que elas oferecem. Além de ser um dever, esse acompanhamento é necessário porque a imensa maioria dos alunos voltará para o Brasil onde deverá prosseguir nos seus estudos. Tais escolas, contudo, não podem se constituir em ilhas de isolamento cultural, seja em relação a cultura brasileira, seja com relação á língua, cultura e civilização japonesas. Exigências maiores haverão de ser feitas para que elas se capacitem como pontos de integração, e que sejam responsabilizadas a promover o intercambio entre as duas formações sociais.

A educação dos brasileiros no Japão, claro, nunca deixará de ser responsabilidade do Brasil. Mas é preciso insistir que o problema também é de responsabilidade das autoridades japonesas. Brasileiros vão ao Japão porque lá são necessários. Há uma política deliberada que estimula sua imigração. Vão trabalhar e produzir riquezas, para o Japão e suas empresas. Obviamente, o incentivo à sua presença naquele país não é fruto de uma tardia reverência pelos descendentes

daqueles homens e mulheres que há um século deixaram o Japão e se estabeleceram no Brasil. Sendo funcionais ao capitalismo industrial globalizado, trabalhadores brasileiros, entretanto, não podem ser considerados apenas mão-de-obra. Assim, o país que os recebe deve assumir e lidar com as demandas sociais decorrentes desse processo.

Cem anos após a chegada dos primeiros imigrantes japoneses, quando se comemora sua importante contribuição na formação econômica e cultural do Brasil, é necessário lembrar que processos migratórios geram mais que oportunidades: criam responsabilidades inalienáveis de natureza solidária e humanitária. Antes como hoje, imigrantes não podem ser reduzidos à condição de força de trabalho: são cidadãos do mundo, portadores de direitos os quais cumpre respeitar e defender. Entre eles, o direito à Educação.

* Texto original publicado na edição nº 14 (2008) da Revista “Sociologia Ciência & Vida”

Sobre o autor



Cesar Callegari. Sociólogo, é membro do Conselho Nacional de Educação, Secretário Municipal de Educação de Taboão da Serra, Presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada – IBSA, Presidente do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB no âmbito da União e Membro do Comitê Nacional de Políticas de Educação Básica. Foi Secretário Executivo do Ministério da Ciência e Tecnologia, Deputado Estadual por dois mandatos, Diretor da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, Presidente da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, Secretário Adjunto da Secretaria Estadual da Cultura de São Paulo, Chefe de Gabinete da Secretária de Estado da Educação de São Paulo e Diretor do Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal - CEPAM - Fundação Prefeito Faria Lima – SP.

É autor e organizador de várias publicações, entre elas, os livros: Fundeb- Financiamento da Educação no Estado de São Paulo, Editora Ground, 2007 “O Fundef e a Municipalização do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo”, 2002 – Editora Aquariana; “Ensino Fundamental: a Municipalização Induzida”, 1997 - Editora SENAC; As Verbas da Educação - a luta contra a sonegação de recursos do ensino público em São Paulo, 1997, Editora Entrelinhas; “Curso de Formação, Capacitação e Atualização Política, 4 volumes”, 2007 (organizador), “Curso de Atualização e Capacitação sobre Formulação e Gestão de Políticas Públicas, 3 volumes, 2008, (organizador), publicações da Fundação João Mangabeira.