

AS CONDIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE NA AMÉRICA LATINA

Improvement of The Quality of Basic Education in Latin America

Abdel-Jalil Akkari¹

Natania Nogueira²

Resumo

Tem havido um aumento significativo na disponibilidade de escolas na América Latina. Quase todas as crianças têm acesso à educação básica. Contudo, parece que a educação básica em geral se tornou uma fonte de diplomas sem valor para os pobres e marginalizados. A educação disponível para estes grupos ainda é de baixa qualidade. Comparada a outras regiões do mundo, o nível da educação na América Latina tem sido fraco. As diferenças sociais da região fazem com que avanços na educação sejam difíceis e o patamar pobre da educação tem ajudado a perpetuar estas diferenças. Dada a diversidade sociocultural que caracteriza o povo da América Latina, a qualidade educacional implica em reconhecer a necessidade de diversificar os processos educativos e melhor distribuir os recursos públicos investidos em educação. Investir no conhecimento dos professores, em pedagogia e comprometimento, assim como oferecer materiais didáticos adequados e apropriados talvez ajude a implantar as reformas necessárias. A pedagogia de Paulo Freire foi testada e desenvolvida mediante uma série de experiências consecutivas ao longo de mais de vinte anos, tanto no contexto rural quanto no urbano. Ela apresenta uma valiosa alternativa para aprimorar a qualidade da educação na região.

Palavras-chave: Educação Básica; Qualidade; Freire; Reforma.

¹ Haute Ecole Pédagogique BEJUNE (Suíça). e-mail: akkari.abdelkalil@bejune.ch

² Professora na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (Brasil).
e-mail: nataniasnogueira@yahoo.com.br

Abstract

There has been a significant increase in the availability of schooling in Latin America. Nearly all children have access to primary education. However, it appears that universal primary education have become false entitlements for the poor and marginalized groups. The education available to them has been and still of poor quality. Compared to other regions of the world, Latin America's record in education has been weak. The region's social inequality makes education progress hard, and the poor education record has helped perpetuate the region's social inequality. Given the sociocultural diversity that characterizes Latin American peoples, educational quality implies recognizing the need to diversify educational processes and a better distribution of public resources invested in education. Building up teacher knowledge, pedagogy, and commitment as well as providing adequate and appropriate teaching materials may sustain the needed Reforms. Paulo Freire's pedagogy was proved and developed through a series of repeated experiences during more than twenty years in rural and urban context. It presents a helpful alternative to enhance quality of education in the region.

Keywords: Basic education; Quality; Freire; Reform.

Introdução

O presente texto procura, em um primeiro momento, analisar o progresso da educação básica durante a última década nos países latino-americanos e no Brasil, em particular. O acesso à escola de base tem efetivamente progredido em todos os países da região, graças aos esforços dos Estados e das grandes instituições de ajuda ao necessitado, que têm feito do desenvolvimento da educação uma prioridade para seus investimentos. No entanto, este acesso à escola não rima com qualidade de aprendizagem. Um grande número de crianças ainda sai da escola pública sem ter adquirido os conhecimentos e competências necessárias para sua integração social profissional.

Em um segundo momento, nós nos concentraremos sobre as complexas causas das taxas de abandono escolar, muito elevadas na América Latina. No Brasil, a título de exemplo, um estudo recente mostra que apenas 27% dos estudantes que entraram na escola no primeiro ano terminaram os oito anos de educação básica. A situação é particularmente crítica nas regiões dos estados do Nordeste. Nos países andinos, as populações indígenas são penalizadas por uma escolarização que ignora, na maior parte das regiões, suas línguas maternas e suas culturas de origem.

Na terceira parte do artigo, nós nos interessamos pelas condições pedagógicas favoráveis à utilização da herança do pedagogo brasileiro Paulo Freire, como opção para se operar uma reestruturação profunda da educação

de base na América Latina. Tendo em vista a proximidade da situação da educação de base nos países da América Latina com aquela que prevalece em certos países de língua francesa, nosso texto tentará, enfim, sintetizar os elementos comuns de reflexão sobre este tema. Fazer da educação de base com qualidade uma prioridade para as políticas educacionais será um dos maiores desafios para os países do Sul.

O desenvolvimento da educação básica na América Latina

Progressos significativos

Progressos consideráveis foram realizados na expansão do acesso à educação de base na América Latina. Três em cinco crianças estavam inscritas na primeira série primária no final dos anos 1960 ao passo que atualmente 95% das crianças acima de nove anos estão na escola. Após os anos 1960, a taxa de escolarização aumentou de 60% para 88% no nível primário, de 36% para 72% no nível secundário e de 6% para 27% no nível universitário (REIMERS, 1999). Estas mudanças demonstram um esforço considerável para ampliar as condições de acesso ao sistema educativo.

Na região, em sua totalidade, a taxa de isentos de escolarização atinge 84,9% para as crianças de um a seis anos, 36,1% para adolescentes de 12 a 17 anos e 16,9% para os jovens de 18 a 22 anos. Por outro lado, a taxa de alfabetização aumentou de 76% para 86% entre 1970 e 1990. Se as diferenças ligadas ao sexo têm tendência a suavizar em todos os níveis de ensino, elas tenderam a persistir nas zonas rurais e nas comunidades indígenas.

O desenvolvimento da educação nos países da América Latina pode ser descrito pelo indicador desenvolvido pela OXFAM (index da educação). Trata-se de um indicador composto, combinando a alfabetização dos adultos, o nível de igualdade entre os sexos em matéria de educação e o número médio de anos de escolaridade. Três tipos de países podem ser distinguidos na América Latina na utilização deste indicador: (1) os países onde o desenvolvimento da educação é elevado (Argentina, Chile, Costa Rica, Guiana, Peru, Trinidad & Tobago e o Uruguai); (2) os países onde o desenvolvimento da educação é médio (Brasil, Colômbia, Equador, Jamaica, México, Panamá, Paraguai e Venezuela) e (3) os países onde o desenvolvimento da educação é fraco (Belize, Bolívia, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras e Nicarágua).

Ao contrário de certas crenças veiculadas pela mídia internacional, a América Latina não é uma região onde há um elevado número de crianças em idade escolar não escolarizadas. Pelo contrário, este número tem baixado

sensivelmente na região, tendo, inclusive, regredido pela metade, passando de 11,4 milhões em 1990 para 4,8 milhões em 1998 (UNESCO, 2001).

Um relatório recente da UNESCO (2001) estima que 32 países não conseguirão enviar todas as suas crianças à escola primária até 2015. Este relatório não atinge a América Latina, que aparentemente apresenta-se capaz de alfabetizar todas as suas crianças.

O que se questiona, no entanto, é a necessidade deste processo possuir, também, alcance qualitativo e não apenas quantitativo. Um grande número de crianças está freqüentando as escolas públicas na América Latina, mas estão de fato sendo alfabetizadas? Estão sendo preparadas para o trabalho e para os desafios da vida cotidiana?

As disparidades educacionais existem não apenas entre países, mas, também, no interior de um mesmo país. Isso é particularmente verdadeiro para os países de grande dimensão territorial, como o México, o Brasil e a Colômbia. O México é um exemplo típico. Embora tenha praticamente generalizado o ensino primário, alguns de seus Estados têm taxas de escolarização abaixo de 60%. Em outros, ao contrário, chegam a uma taxa de 50% de escolarização para o secundário inferior. A mesma situação prevalece no Brasil, onde a metade do número de anos de escolarização passa de 4,1 no Nordeste para 6,2 no Sudeste. A taxa de escolarização primária aumenta de 64% no Nordeste a 79% no Sudeste. As disparidades maiores são contatadas no secundário, pois a taxa de escolarização é de 13% no Nordeste e de 35% no Sudeste.

O fosso entre as resoluções dos ápices da América em 1994 e 1998 (universalização da educação primária e educação secundária para 75% dos jovens) e a realidade da região é ainda substancial (WORLD BANK, 1999).

As realizações abaixo do nível econômico da região

A América Latina fracassou no desenvolvimento de um sistema de educação de base com um nível de *performance* e extensão, em relação à renda média *per capita* de habitantes. A classificação de muitos países/região pelo index EPI da OXFAM está muito mais fraco que sua classificação em termos de rendimentos (WATKINS, 2001). Entre estes países:

- a Colômbia está 45 posições abaixo;
- a Guatemala está 40 posições abaixo;
- a Argentina está 25 posições abaixo;
- a República Dominicana está 20 posições abaixo;
- a Venezuela está 18 posições abaixo;

- o Brasil está 16 posições abaixo;
- o Chile está 11 posições abaixo.

O caso da América Latina comprova a importância do indicador da OXFAM nas comparações internacionais. Contrariamente ao caso dos países da África subsaariana, a maior parte dos países latino-americanos tem atingido boa taxa de acesso à escola primária e têm sido bem-sucedido em reduzir a desigualdade ligada ao gênero. Entretanto, a saída prematura do sistema escolar é comum. Ela demonstra que as crianças pobres no Brasil passam menos tempos na escola do que as de países muito menos desenvolvidos economicamente, como Quênia ou Zimbábue. A extrema desigualdade entre o Nordeste e o Sudeste do Brasil se revela por meio da classificação de cada um com o index da OXFAM, que iguala o Nordeste brasileiro ao mesmo nível que Moçambique, que se encontra na 97ª posição, ou (seja) 49 posições abaixo da classificação nacional do Brasil. A situação da Guatemala e da Colômbia é agravada pelas diferenças entre sexo (30% e 45% respectivamente).

Várias pesquisas mostram claramente que o Brasil tem um nível de desenvolvimento da educação ainda muito abaixo de sua posição econômica, sendo que o ensino público fundamental e médio é profundamente deficiente. A qualidade do ensino e a valorização dos professores são os principais problemas enfrentados pelo país, assim como pela maior parte da América Latina. Mesmo a elite brasileira tem sentido os efeitos do sucateamento da educação: a qualidade do ensino nas escolas particulares – do ensino de base ao ensino universitário – tem caído visivelmente.

Resultados de estudos do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) revelaram recentemente que cerca de 33 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever corretamente, embora já tenham sido alfabetizados. Os mesmos estudos mostram que aproximadamente 48% dos professores brasileiros estão desestimulados e desiludidos com a profissão e cerca de 80% dos professores do ensino básico recebem em média R\$ 360,00 (NOBLAT, 2003). Aquilo que tem sido classificado como analfabetismo científico demonstra que existe uma grande diferença entre freqüentar a escola e ser escolarizado.

Em um teste aplicado em cerca de 200 alunos de uma escola pública de ensino médio, do Estado de Minas Gerais, com faixa etária entre 16 e 18 anos, cerca de 70% dos alunos não demonstraram qualquer conhecimento da realidade social, política e econômica do país. Faltam entre jovens e crianças as noções básicas de cidadania e de integração social e política. Poucos sabem o significado da palavra democracia e não compreendem a extensão de seu papel como cidadãos. Existe uma verdadeira alienação entre a juventude, que não conhece seus direitos e seus deveres. Conceitos como impunidade, engajamento e ética ou não são compreendidos ou estão completamente

excluídas de sua vida. Apensar de o teste representar apenas uma pequena amostra, os resultados são preocupantes.

A escola, portanto, tende a formar futuros cidadãos que não tendem a trabalhar para a construção de uma nação mais democrática e igualitária.

Segundo Noblat, (2003) a “tragédia” do ensino básico no Brasil pode ser traduzida pelos seguintes números: dos brasileiros com 18 anos ou mais, 73,1% não concluem o ensino médio; das crianças de 4 a 17 anos, 6,3 milhões estão fora da escola; na 4.^a série, 59% dos alunos não sabem ler adequadamente; dos jovens de 18 a 24 anos, 66,8% não concluem o ensino médio (NOBLAT, 2003). É cada vez maior o número de analfabetos funcionais, pessoas que não conseguem identificar enunciados simples e que são incapazes de interpretar um texto mais longo ou mesmo de decifrar informações simples, veiculadas pelos meios de comunicação.

Como ressalta uma avaliação recente do Banco Inter-Americano de Desenvolvimento, tomando por base o nível de desenvolvimento econômico dos países da América Latina, as crianças pobres freqüentam um dos sistemas de educação pública mais deteriorados do mundo. A população ativa possui em média 5,2 anos de escolaridade, neste caso ela precisará ter mais 7 anos de escolaridade se tomarmos por base a classificação dos países com um nível de desenvolvimento econômico comparável. A taxa de abandono escolar é duas vezes mais elevada comparada com as taxas internacionais (WATKINS, 2001).

Na América Latina, as desigualdades flagrantes na redistribuição da riqueza refletem nas desigualdades no acesso ao saber. Algumas crianças, privilegiadas, participam e conseguem sua escolarização pela aquisição de competências cognitivas básicas, é de numerosas experiências sociais. Sua educação lhes oferece a capacidade de trabalhar de maneira produtiva e participar social e politicamente. Já as crianças pobres têm as oportunidades educacionais limitadas, resultando no fracasso escolar e nas possibilidades limitadas de acessar as competências cognitivas de base. Por isso, a maior parte delas tem poucas possibilidades de ingressar no mercado de trabalho formal.

A péssima qualidade da educação pública na América Latina é ao mesmo tempo a causa e a consequência das desigualdades gritantes no que se refere à renda *per capita*. O fracasso das políticas educacionais objetivando melhorar a base dos sistemas educacionais agravou certamente as desigualdades.

Fatores que explicam a péssima qualidade da educação pública

Os problemas da qualidade da educação, de insuficiência de fundos, da distribuição inadequada dos recursos e das péssimas condições de trabalho dos educadores são temas que precisam ser melhor estudados na região.

O déficit latino-americano nos mostra um desenvolvimento precário da educação: sem alcançar ainda a alfabetização das pessoas adultas e o acesso geral das crianças e jovens, no sistema escolar. A América Latina se insere obrigatoriamente no modelo de globalização com um déficit de 10% de analfabetismo adulto e 40% na escolaridade básica (ADUR-RJ, 2004).

Para calcular o estado em que se encontra um sistema educativo, freqüentemente recorreremos a índices evidentes, como a taxa de escolarização nas diferentes idades, o número de escolas ou de professores. Deste ponto de vista, a situação dos países latino-americanos está globalmente melhor. Entretanto, está claro que a educação primária pública não tem mais boa qualidade. Com efeito, as maiores taxas de repetência do mundo são observadas na América Latina. Elas revelam a incapacidade de a escola cumprir o seu papel social e movimenta mecanicamente fortes taxas de fracasso na formação primária e de evasão escolar. Uma considerável quantidade de estudantes acaba por se reencontrar muitos anos depois nas classes seguintes.

Analisando os dados divulgados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), em 2002, Cavalcante, em seu artigo “Quem ensina no Brasil?”, publicado na revista Nova Escola, foi capaz de nos oferecer um perfil dos professores que atuam nas escolas públicas em todo o Brasil. São em sua maioria mulheres entre 40 a 59 anos, com uma média de 12 a 18 anos de profissão, dedicando cerca de 8 horas em casa para preparar suas aulas e outras 11 a 20 horas para trabalhos extras por semana. Fazem sozinhas as tarefas domésticas e quase nunca têm tempo para o lazer. Não têm computador ou acesso à internet (CAVALCANTE, 2003).

O Brasil, atualmente, sofre com a falta de profissionais que se dediquem ao ensino. Muitos professores se aposentam e o número de professores se diplomando nas faculdades tem sido cada vez menor. Outra parcela está se afastando das atividades escolares antes do tempo, procurando em outras atividades realização econômica e profissional. Para Cavalcante, o problema não reside apenas nas dificuldades de ordem financeira que o Brasil enfrenta, mas na falta de políticas públicas de valorização do professor e do sistema educacional. “Os professores brasileiros têm um dos piores salários entre 32 países de economia semelhante.” (CAVALCANTE, 2003).

A persistência da pobreza

A pobreza permanece de forma persistente na América Latina, e a educação de qualidade está restrita as elites políticas e sociais. Em 1993, aproximadamente 156 milhões de pessoas (equivalente à população do Brasil) eram consideradas pobres. Havia 69 milhões que viviam em uma pobreza

extrema, cuja maioria está na zona rural (WORLD BANK, 1999). De acordo com as estimativas da ECLAC (*Economic Commission for Latin America*), publicadas em 1998, a porcentagem dos trabalhadores pobres na região não mudou sensivelmente entre 1970 (40%) e 1993 (39%). Embora o peso da pobreza tenha diminuído durante certo período, o número absoluto de pobres continuou a subir. Na América Latina reside a maior desigualdade do mundo, de acordo com o relatório do banco mundial acima citado.

A educação é um dos principais fatores para se explicar a pobreza. As pessoas que possuem pouca educação formal e tende a ser menos produtivas, a ficarem desempregadas e a serem social e economicamente marginalizadas. A educação pode, entretanto, reduzir a pobreza pelo aumento da produtividade da população ativa e pela difusão de conhecimentos e de competências úteis à inserção em uma economia em forte mutação.

O paradoxo é que a educação é ao mesmo tempo, poderoso instrumento para a redução da pobreza e das desigualdades de renda, mas pode igualmente explicar a marginalização de certas camadas da população.

A educação das crianças pobres constitui, portanto, um imperativo social, econômico e ético. Ela deve ser um elemento central em toda estratégia de redução da pobreza e das desigualdades. Uma das prioridades deveria ser colocar em cena os programas que combinam nutrição, saúde e educação da infância. Esses tipos de programas podem reduzir os efeitos da pobreza durante os primeiros anos de vida e permitir às crianças se concentrarem no aprendizado escolar.

Educação e renda têm uma relação bastante próxima. No Brasil, por exemplo, os adolescentes (entre 15 e 19 anos), 40% mais pobres, passam em média quatro anos na escola, enquanto suas contrapartes, que estão entre os 20% do topo da pirâmide da distribuição de renda, têm duas vezes esta média de escolaridade. No Nordeste, este desnível aumenta: os 40% mais pobres (entre 15 e 19 anos) têm uma média de apenas dois anos de escolaridade, contra 5 anos para os 20% mais ricos. No Haiti, os adolescentes que estão entre os 40% mais pobres passam em média dois anos na escola, enquanto os 20% mais ricos têm uma média de seis anos. Na Guatemala, o desnível entre estes grupos é de dois contra seis anos de escolaridade média (REIMERS, 1999).

A precariedade da educação rural

A pobreza é maior na zona rural uma vez que a modernização foi um fenômeno concentrado nas áreas urbanas e apenas muito tempo depois estendida para a área rural. Mesmo atualmente existem localidades rurais que ainda não dispõem de benefícios básicos, tais como energia elétrica, meios de

comunicação modernos e transporte adequados. Em muitos casos, os governos adotam medidas de modernização do campo, sem que haja um projeto de inserção do camponês sem recursos para adquirir máquinas e insumos agrícolas.

Nas zonas rurais, aproximadamente uma em cada três crianças inscritas no primeiro ano do ensino primário abandonam a escola ainda no início de sua vida escolar. Muitas crianças pobres não freqüentam nenhuma instituição do pré-escolar e muitos educadores que trabalham com crianças desfavorecidas não têm nenhuma formação. O material pedagógico utilizado é inadequado, particularmente para as crianças indígenas que são confrontadas com uma língua que elas não compreendem. Todos os estudos realizados na região mostram que o resultado, freqüentemente, é a saída do sistema escolar. Os pais, cujas crianças repetem várias vezes de ano, acabam por enviá-las para o mercado do trabalho informal.

De forma geral, podemos afirmar que a precariedade da educação de base aumenta na passagem das zonas urbanas para as zonas rurais. As mais penalizadas são as populações indígenas. Na Bolívia, por exemplo, nas zonas urbanas, a média de anos de escolaridade é de 10 anos para os não indígenas, seis anos para os indígenas hispanófonos e 4 anos para os indígenas não hispanófonos (REIMERS, 1999).

A partir da década de 1950, desenvolveu-se um grande esforço, principalmente nos países andinos, para a implantação de metodologias de ensino destinadas a melhorar a qualidade da aprendizagem entre os povos indígenas. Este esforço resultou na etnoeducação, que defende uma educação bilíngüe, intercultural e participativa. A comunidade é envolvida no processo, que valoriza a cultura regional e a experiência de vida dos estudantes. A etnoeducação vem sendo colocada em prática em diversos países, tendo como ponto de partida as idéias de educadores renomados, dentre eles Paulo Freire (LANDABURU, 2002).

Seria igualmente interessante examinar a experiência colombiana do programa da Escola Nova (Escuela Nueva), que é aplicado há cerca de 25 anos. Ela busca dar ênfase na aprendizagem participativa e utilizar um programa que une o principal do conteúdo nacional com módulos locais pertinentes à cultura e às necessidades da população rural, por meio de uma unidade de pensamento criativa e analítica. Promove ainda a habilidade de aplicar o conhecimento adquirido em novas situações e o aumento da auto-estima. Além disso, fomenta atividades democráticas e de solidariedade, além da aquisição de um conjunto básico de habilidades próprias das áreas de linguagem, matemática, ciências sociais e naturais. O professor tem um papel de facilitador, de líder comunitário, buscando melhorar as atitudes em relação ao trabalho nas zonas rurais. Seu currículo está orientado pelas condições materiais das famílias e dos alunos que são atendidos pela escola. Resultados de avaliações sistemáticas do programa permitem concluir que os alunos melhoraram a auto-estima, seu comportamento, sua participação democrática, e trouxe uma diminuição do abandono escolar.

O programa da Escola Nova teve início em 1975, a partir do modelo da Escola Unitária, aprovado pela UNESCO no início dos anos 1960. A Escola Nova teve um rápido processo de expansão na Colômbia, de umas poucas escolas em 1976, a cerca de 500 estabelecimentos em 1978, chegando a 1500 em 1982. Em 2000, chegava a 14.000 das 18.000 escolas rurais daquele país. O apoio do governo foi fundamental para a gestão e implementação do programa. Por outro lado, a possibilidade de experimentar novas metodologias foi muito bem aproveitada, gerando um programa com forte base teórica que se traduz em ações específicas em sala de aula. O modelo gerado pela Escola Nova colombiana serviu de inspiração para a formulação de programas inovadores na área de educação em outros países, como a Guatemala, El Salvador, Honduras e Chile.

Em agosto de 2004, no Chile, a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) lançaram uma campanha internacional de educação rural dentro da programação da organização regional para segurança alimentar e educação rural. Segundo dados da FAO, a maioria das pessoas subnutridas e analfabetas da América Latina vive nas zonas rurais. A Guatemala é o país que tem o percentual mais elevado de população rural (de 25 a 59 anos), com uma escolaridade média de 1,9 ano. O objetivo da campanha é encontrar soluções para a questão do analfabetismo na zona rural a fim de melhorar a qualidade de vida do homem do campo e aumentar a produtividade. No caso da Guatemala, por exemplo, foi possível identificar um grau maior de produtividade entre agricultores que possuíam um número maior de anos de escolaridade (ADITAL, 2004).

Os países da América Latina estão reconhecendo a importância da educação rural e estão elaborando políticas para oferecer maior acesso e oportunidades a esse novo modelo de educação, buscando fórmulas que atendam às necessidades da população rural e às necessidades do homem do campo. Esta preocupação, no entanto, deve ser acompanhada pelo cuidado em se observar as disparidades sociais, culturais e econômicas de cada país e de cada região. No caso do Brasil, por exemplo, as necessidades dos agricultores dos diversos Estados da União variam imensamente e para essa diversidade deve ser adotada uma pedagogia que valorize os contrastes regionais e elabore estratégias claras e simples para torná-las um trunfo em vez de um obstáculo para a educação rural.

A má distribuição dos recursos públicos

Como mostra uma pesquisa sobre a distribuição de renda realizado no final do século XX, a quinta parte da população mais favorecida recebe cerca de metade dos recursos públicos para a educação superior (SCHIEFELBEIN, 1995).

O Brasil é dos países que possuem uma das piores distribuições de renda do mundo, segundo o Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). Cerca de 1% dos brasileiros mais ricos (1,7 milhão de pessoas) detém uma renda equivalente a parcela formada pelos 50% mais pobres (86,5 milhões de pessoas). Praticamente um terço da população brasileira (31,7%) era considerada pobre em 2003. Ou seja, 53,9 milhões de pessoas viviam com uma renda *per capita* de até meio salário mínimo. Alagoas é o Estado que contabilizou mais pobres (62,3%) (RIBEIRO, 2005).

Esta má distribuição de recursos se reflete na escola pública. Estudantes de todas as faixas etárias e de todos os níveis de ensino sofrem o impacto de uma política de distribuição de recursos financeiros e materiais. Por exemplo, escolas públicas de ensino médio e fundamental recebem computadores para uso dos alunos, mas nem todas possuem recursos próprios para manter um laboratório de informática ativo. As máquinas ou acabam sucateadas e depredadas ou encostadas em algum depósito. A realidade de cada escola pública é bem específica e este dado não é levado em conta. A grande quantidade de municípios brasileiros e as grandes diferenças econômicas, culturais e sociais que os distinguem é um fator que contribui para este estado de coisas. Talvez a questão que persista aqui seja a falta de planejamento, muito mais do que a falta de recursos. Saber onde aplicar o capital financeiro que se destina à educação e a melhor forma de atender às necessidades de cada região. Talvez algumas escolas precisem investir mais na ampliação de sua biblioteca e de seus recursos humanos do que de um laboratório de informática, por exemplo. Algumas ações neste sentido já estão sendo estudadas e, em alguns casos, realizadas. Mas a própria extensão territorial do Brasil é um obstáculo para toda e qualquer iniciativa.

Como melhorar a qualidade da educação pública: a educação de base e a responsabilidade dos poderes públicos

A América Latina situa-se na média internacional em matéria de gastos em educação, de acordo com a porcentagem do PNB. Entretanto, não podemos nos esquecer das grandes desigualdades sociais e regionais na oferta do ensino. As universidades latino-americanas, que recebem um número limitado de estudantes oriundos de grupos desfavorecidos, não são beneficiadas por uma parte importante dos gastos públicos. A reorientação dos gastos públicos para a educação básica seria um meio de canalizar sua baixa qualidade.

Entretanto, o que se vê é que as carências dos poderes públicos são de mais a mais compensadas pelo número crescente de ONGs, que trabalham com a educação, apesar das inúmeras críticas que muitas delas vêm recebendo.

Resta saber se suas falhas estruturais e antigas podem ser solucionadas pela iniciativa privada.

Segundo Ghanen, “Se não se pode conceber qualquer sociedade contemporânea sem o funcionamento regular de um sistema escolar, menos ainda se pode imaginar um país democrático que não ofereça educação escolar aos seus habitantes.” (GHANEN, 2004, p. 39).

Os números, quando comparados, mostram que o chamado crescimento da educação é relativo. Ao mesmo tempo em que se expandem as matrículas, diminuem-se os gastos por aluno e o salário dos professores sofre uma crescente defasagem (GHANEN, 2004). Ademais, a expansão das vagas não significa a democratização do ensino, pois as oportunidades dos estudantes variam sensivelmente de região para região e de acordo com o nível social de cada um. Embora o ensino seja um diferencial no mercado de trabalho, existem outros fatores que interferem na absorção da mão-de-obra.

No caso do Brasil, Ghanen cita Aparecida Joly Gouveia, que analisou esta questão, em seu livro *Democratização do ensino e oportunidades de emprego*:

[...] democratizar o ensino seria oferecer a todas as camadas da população e a todas as categorias sociais iguais oportunidades de freqüentar a escola e prosseguir na seqüência escola. Oportunidades iguais para ricos e pobres, moradores da cidade e do campo, homens e mulheres (GHANEN, 2004, p. 63).

Existe um conflito profundo nas sociedades latino-americanas entre a democratização do ensino e a modernização das nações. Modernizar, no sentido de possibilitar acesso aos mais recentes benefícios do progresso científico, é uma das bandeiras levantadas pelos governos de muitos países da América Latina. No entanto, a democratização desses benefícios esbarra nos interesses das elites em controlá-los. No Brasil, por exemplo, o regime democrático ameaça os privilégios das elites, ao passo que os defensores da democracia acabam por se verem forçados a desconfiar da modernidade, uma vez que ela tornou-se um indicativo dos privilégios de uma minoria e da exclusão social (CURY, 2002). Consolidar a democracia por meio de uma política de inclusão e expandir os benefícios da modernidade para todos é um crescente desafio, tanto no Brasil quanto na América Latina, de forma geral.

Os projetos gerados e concebidos regionalmente

Os projetos educacionais que tiveram maior impacto entre as crianças menos favorecidas possuem as seguintes características:

- pedagogia centrada sobre na infância em detrimento à pedagogia dirigida para o ensino;
- aprendizagem ativa;
- classes em diversos graus de progressão contínua;
- combinação de educadores diplomados e educadores formados pelos recursos comunitários;
- pais e outros membros da comunidade intimamente implicados na aprendizagem e na gestão escolares;
- a prática de uma criança tutorar outra: as mais velhas ou mais avançadas ajudando as crianças mais lentas;
- material pedagógico permitindo às crianças trabalhar de uma maneira autônoma ou em pequenos grupos;
- participação das crianças na gestão da escola;
- utilização de rádio, TV e de computadores;
- formação contínua e acompanhamento dos educadores;
- circulação livre das crianças e dos adultos nas instituições de ensino;
- mobilização da comunidade em participar de campanhas em favor da saúde e da nutrição das crianças;
- horário escolar local adaptado às condições de vida da família das crianças;
- a centralização sobre a aprendizagem e não sobre o ensino.

Reapropriação da herança pedagógica de Paulo Freire

Ao colocar em destaque o conceito de educação para todos, Paulo Freire mostrou que não se pode concentrar unicamente sobre a educação básica primário, mas também em níveis mais elevados de alfabetização de adultos.

A apropriação da herança pedagógica de Paulo Freire pode ser uma alavanca e uma forma de beneficiar a educação pública de base na América Latina. Em primeiro lugar, Freire captou o contexto político, social e econômico da região como nenhum outro pedagogo pôde fazer antes. As condições de existência dos oprimidos, ele não as analisa entre quatro paredes, nos salões acadêmicos do Rio de Janeiro ou de São Paulo, mas trabalhando no meio deles nas regiões mais pobres e desamparadas do país.

Em segundo lugar, Freire formalizou uma pedagogia do contexto, isto é, uma pedagogia que utiliza a realidade social dos estudantes para melhor compreendê-los, para se adaptar a eles e, em último caso, para mudar permanentemente.

Quando observamos a taxa de término precoce do sistema educacional na América Latina, não podemos deixar de pensar no pouco crédito que é concedido aos estudantes por meio da educação para transformar a sua realidade. Sem dúvida, é na transformação do conteúdo, dos objetivos e das pedagogias da educação de base que podemos esperar manter os estudantes o maior tempo possível na escola. Esta é a condição para passar, de acordo com a filosofia de Freire, da pedagogia bancária a uma pedagogia libertadora dos oprimidos.

Em terceiro lugar, Freire identificou a transformação social susceptível de mudar radicalmente as relações de força entre os grupos sociais. Ele utilizou a expressão “relação de força” entre os grupos sociais. A idéia é pedir aos intelectuais que defendam os interesses dos oprimidos contra seus próprios interesses, mais precisamente para a educação de base, que coloquem fim ao quase monopólio da escola privada sobre a reprodução social das elites na América Latina. O retorno das crianças das elites sociais à escola pública é a porta aberta para uma maior integração social e um renascimento da educação pública de base.

Referências

ADITAL. **Campanha quer reduzir analfabetismo rural na América LatinaChile**. 03 de agosto de 2004. Disponível em: <<http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?idioma=PT&cod=13325>>. Acesso em: 28 jan. 2005.

ADUR-RJ (Associação dos Docentes da UFRuralRJ). **A educação na América Latina: direito em risco**. Brasília, 2004. Disponível em: <www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/educ_amer_latina_em_risco.htm>. Acesso em: 2 jun. 2005.

CAVALCANTE, Meire. Quem ensina no Brasil? **Nova Escola**, 10 de abril de 2003. Disponível em: <novaescola.abril.com.br/index.htm?noticias/abr_03_10/index_1>. Acesso em: 18 maio 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os desafios do ensino Brasileiro: do ensino fundamental ao ensino profissional. In: TRINDADE, Helio; BLANQUER, Jean-Michel. (Org.). **Os desafios da educação na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 201-218.

GHANEM, Elie. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica/Ação Educativa, 2004.

LANDABURU, Jon. A educação em regiões indígenas: mudanças recentes na Colômbia, Equador e Bolívia. In: TRINDADE, Hélio; BLANQUER, Jean-Michel. (Org.). **Os desafios da educação na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 254-269.

NOBLAT, André. **A tragédia do ensino básico**. Jornal do Brasil, 23/04/2003 - Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.undime.org.br/htdocs/index.php?id=700>>. Acesso em: 25 abril 2003.

REIMERS, F. **Education and Poverty in Latin America**: can schools make any difference? Boston: DRCLAS News, 1999.

RIBEIRO, Ana Paula. Desigualdade social no Brasil continua em níveis elevados. Brasília, **Folha On Line**, 01 de junho de 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u69309.shtml>>. Acesso em: 13 jun. 2005.

SCHIEFELBEIN, E. **La reforma educativa en America Latina**: un programa de accion. Proyecto Principal de Educación BOLETIN 37, Santiago: OREALC, 1995.

UNESCO. Education pour tous: les résultats mondiaux. **D+C Développement et Coopération**, v. 6, p. 12, Nov./Dec., 2001.

WATKINS, K. **The Oxfam report**. London: Oxfam GB, 2001.

WORLD BANK. **Educational change in Latin America**. Washington DC: World Bank, 1999.

Recebido: 03 de julho de 2007

Aceito: 17 de agosto de 2007