

INTERFERÊNCIAS PRIVADAS NA ESCOLA BÁSICA: SEQUESTRO DO PÚBLICO E DEGRADAÇÃO DO PEDAGÓGICO

Vitor Henrique Paro
Universidade de São Paulo

Resumo

Numa democracia, o público e o privado, como instâncias mutuamente determinantes, devem coexistir de modo que um não cerceie a liberdade do outro. O público é o domínio da universalidade de direitos e deveres de cidadãos, responsáveis diante dos demais cidadãos e da sociedade organizada no Estado democrático. O privado é o âmbito da particularidade de indivíduos e grupos com seus interesses e idiossincrasias, e também supõe direitos e deveres garantidos pelo Estado. Sempre que o poder público sobrepuja-se aos direitos do privado, limitando-os, assim como toda vez que o privado agride o domínio do público, utilizando-o para interesses particulares, a democracia é violada. A educação como apropriação da cultura é direito universal, e se apresenta como necessidade intrínseca ao desenvolvimento da sociedade e ao fortalecimento da democracia. Como direito público, sua realização na escola básica, lugar por excelência de seu provimento pelo Estado, deve pautar-se em princípios públicos, ou seja, universalizantes e democráticos. Além disso, o aprendizado escolar é necessariamente democrático não apenas por essa universalidade, mas também por razões didáticas ligadas à natureza mesma do processo pedagógico, que só se faz com a vontade do educando. A interferência do privado na escola básica – especialmente por meio dos pacotes e “sistemas” de ensino comercializados pela iniciativa privada (mas com certa frequência também pela compra de “serviços” de ONGs e assemelhados) – ao atender a grupos particulares com interesses marcadamente mercantis, sonega dos educadores escolares o direito (e o dever) de planejarem, organizarem e executarem a aprendizagem em estreita colaboração com seus colegas e educandos. Ao invadir, assim, o espaço público, o privado não só reduz a universalidade da cidadania, mas também solapa o terreno em que se constrói o educativo.

Palavras-chave: Público-privado na educação. Escola básica. Processo pedagógico.

Quando se examina a interferência da iniciativa privada na escola básica, nem sempre ficam inteiramente explícitos os conceitos e os princípios envolvidos na análise. Às vezes apenas se apresentam dados e se descreve a realidade, esperando que a simples constatação da presença ou ausência da privatização provoque as posturas de concordância ou discordância do interlocutor diante do fato. Entretanto, numa sociedade em que a consciência política da população é muito escassa e em que a própria escola básica não proporciona a adequada reflexão crítica sobre a realidade, não se pode esperar que a gravidade do avanço do poder privado sobre a escola pública seja automaticamente aferida pela simples apresentação quantitativa de sua ocorrência. Conceitos como os de público, privado, processo educativo, e princípios como os de cidadania, direito à educação e democracia, precisam sempre ser levados na devida conta para que uma consistente avaliação das políticas educacionais sobre o tema seja realizada. Diante disso, o propósito deste ensaio é apresentar e discutir esses conceitos e princípios, de modo a subsidiar o debate e a reflexão a respeito do assunto.

O público e o privado

De um modo sintético, pode-se dizer que o público é o domínio da universalidade de direitos e deveres de cidadãos, responsáveis diante dos demais cidadãos e da sociedade organizada no Estado democrático.

O Estado é o domínio da política, entendida não restritamente apenas como luta pelo poder, mas em seu sentido mais amplo, como convivência entre indivíduos ou grupos que detêm ou reivindicam sua condição de *sujeitos*, ou seja, detentores de interesses e atuantes em sua realização. É a condição de sujeito que caracteriza o homem como humano-histórico, distinguindo-o da mera necessidade natural, na medida em que, por uma posição de não indiferença (ORTEGA Y GASSET, 1963), ele se manifesta diante do real, criando um valor, expressão de sua vontade, que lhe oferece condições de estabelecer um objetivo e procurar alcançá-lo pelo trabalho (MARX, 1983). O conceito de sujeito, assim, não se limita à condição de agente ou ator, mas se expande para sua qualidade de *autor*.

Pelo trabalho, o homem se faz necessariamente social, uma vez que não consegue produzir sua existência diretamente, de modo isolado, tendo, em vez disso, que relacionar-se com os demais por meio da divisão social do trabalho. Isso equivale a dizer que o homem, como ser histórico, não existe no singular, visto que a produção de

sua existência só se dá com a colaboração dos demais elementos da espécie. Mas não é ainda essa sociabilidade que o diferencia da natureza, porque também na natureza se encontram inúmeros exemplos de espécies que são “sociais”, ou seja, que produzem sua existência por meio da colaboração necessária dos indivíduos que a compõem (abelha, formiga, etc.). O homem não é, portanto, apenas um “animal social”, porque não lhe basta *relacionar-se* com o outro, é preciso também *conviver* com a subjetividade desse outro, que, como tal, tem ou advoga a condição de sujeito, de autor. Ou seja, os indivíduos humanos possuem vontades, interesses, valores, desejos, projetos, sonhos, que não necessariamente coincidem com os de outros indivíduos da mesma espécie. A convivência diante dessa condição é que caracteriza a ação *política* em seu sentido amplo.

Há basicamente duas formas de produzir a convivência entre sujeitos. Uma consiste na dominação de uns sobre outros, reduzindo-se estes à condição de objetos (não sujeitos). Trata-se do *autoritarismo* em suas mais variadas formas, cuja predominância na história tem sido tão marcante a ponto de levar o senso comum (e muitos estudos acadêmicos) a identificá-lo com o próprio conceito de política. Isto é, a política como luta contra o outro se faz tão presente que produz a falsa consciência de que a atividade política se resume na luta pelo poder de uns *sobre* os outros, descartando a possibilidade de que a política se faça também como convivência *com* os outros (Cf. HOLLOWAY, 2003), que consiste precisamente na segunda forma de fazer política, ou seja, aquela que se realiza no diálogo entre sujeitos. Trata-se, neste segundo caso, da *democracia* em seu sentido mais universal (Cf. COUTINHO, 1980), como “convivência pacífica e livre entre pessoas e grupos *que se afirmam como sujeitos*” (PARO, 2010, p. 27; grifos no original).

Mesmo que nunca encontremos cada uma dessas modalidades em sua forma pura na organização da sociedade, é a elas que temos de recorrer quando procuramos analisar a realidade. E se, como afirmamos, o conceito de público está relacionado à universalidade de direitos e deveres de cidadãos numa sociedade organizada pelo Estado democrático, é à prática política como *democracia* que devemos nos referir sempre que nos reportamos ao caráter público dos direitos e deveres. Assim, podemos dizer que o Estado será tanto mais público quanto mais democrático ele for, da mesma forma que a democracia não pode nunca perder de vista sua articulação necessária ao bem comum (público, universal).

Além disso, o Estado democrático (sua própria existência) supõe a concordância de todos com suas determinações. É por isso que ele não apenas estabelece direitos mas também impõe deveres. Direitos e deveres existem, supostamente, para o bem de todos os integrantes da sociedade. Numa democracia, a razão de ser do Estado, em princípio, é a garantia do bem público. Todavia, isso não significa que, na prática, o público sempre coincida com o estatal. Como entidade histórica, o Estado está permeado pelas múltiplas contradições que caracterizam os empreendimentos humanos. Assim, mesmo o Estado constituído a partir de parâmetros democráticos não está imune a medidas e práticas que violam os interesses públicos da sociedade. Por isso não se deve tomar por pública determinada instituição pelo simples fato de pertencer ao Estado ou ser por ele mantida. A esse respeito, a pergunta que se faz é se é mesmo apropriado chamar de pública nossa escola básica mantida pelo Estado – quando sabemos de sua precariedade em atender os interesses da população tanto em termos qualitativos quanto em termos de sua abrangência e universalidade – ou se a expressão “escola pública básica” anuncia apenas um desejo e uma intenção ainda longe de se realizar. Em acréscimo, e para efeito do tema que examinamos aqui, a questão é saber em que medida as interferências de interesses privados em sua organização e funcionamento concorrem para descaracterizá-la como instituição que visa ao bem público.

O privado é o âmbito da particularidade de indivíduos e grupos com seus interesses e idiosincrasias, e também supõe direitos e deveres protegidos pelo Estado. Todo cidadão precisa ter a garantia de uma vida privada, com ideias, crenças, atos e decisões que não são públicas, nem passíveis de monitoramento por parte do Estado, fazendo parte apenas de seu círculo privado de relações. Pode-se dizer então que, no domínio privado, prevalecem as relações “pessoais”, aquelas que dizem respeito às características particulares, idiosincráticas, de cada pessoa ou grupo. Em sua condição de “pessoa”, o cidadão atua num âmbito demarcado pelas características e potencialidades de seu círculo de conhecimentos e amizades. São relações diretas, que se dão no círculo privado, sem a mediação estatal. Ou seja, seu poder deriva de circunstâncias que, a rigor, nada têm a ver com o controle do Estado. Fulano *pode*, por exemplo, receber um presente de um amigo, pelo *privilégio* de tê-lo como amigo, e isso escapa completamente à regulação estatal. Ele pode também, pela circunstância de ter sido criado numa família cristã (ou de outra religião qualquer), professar essa crença, sem que isso em nada diminua ou acrescente a sua condição de cidadão.

A essa característica privada da condição de “pessoa”, contrapõe-se o conceito de “indivíduo”, como síntese dos atributos que os sujeitos sociais têm em comum com todos os demais (Cf. DAMATTA, 1991). Ou seja, cada indivíduo, nesse sentido, aparece como exemplaridade do conjunto de cidadãos, devido à universalidade de seus direitos e deveres. Aqui seu poder social deriva não de uma sua característica pessoal ou de uma circunstância particular, mas de algo geral, universal, comum a todos os componentes da sociedade. Já não há *privilégios* (pessoais), mas *direitos* (de cidadania). Fulano *pode*, por exemplo, matricular seu filho numa escola gratuita de ensino fundamental porque esse é um *direito* de todos, garantido pelo Estado. Neste caso estamos no âmbito do público, daquilo que é universal, não particular (privado). Podemos dizer, então, que os cidadãos se igualam como indivíduos (público) e se diferenciam como pessoas (privado).

Público e privado existem em estreita relação e não é incomum a confusão entre os dois conceitos. Por isso, é preciso estar bastante atento a respeito das fronteiras que delimitam essas instâncias, para evitar interferências ilegítimas de uma sobre a outra. Ou seja, numa democracia, o público e o privado, como instâncias mutuamente determinantes, devem coexistir de modo que um não cerceie a liberdade do outro. Sempre que o poder público sobrepõe-se aos direitos do privado, limitando-os, assim como toda vez que o privado agride o domínio do público, utilizando-o para interesses particulares, a democracia é violada.

Um bom exemplo para ilustrar a interferência ilegítima de uma instância sobre a outra é a confusão de papéis que se costuma verificar na relação entre ciência e crenças religiosas. A ciência é necessariamente o domínio do público, pois deve ser fundada em conteúdos que tenham validade universal. A “verdade” científica só se sustenta quando se demonstra publicamente, por meio de fatos e argumentos, aquilo que se está afirmando. A crença religiosa, por sua vez, é necessariamente privada, e como tal deve ser respeitada. Se alguém diz acreditar na existência de deus (ou de duendes), isto não precisa ser publicamente provado. Esse indivíduo tem o direito de professar livremente sua fé, sem que se possa exigir dele que forneça evidências científicas (públicas) disso. Tal exigência corresponderia a proibir-lhe de exercer sua crença, já que ninguém consegue provar ou fornecer evidências científicas (públicas) que justifiquem determinada fé religiosa. Mas, em igual medida, o direito privado a uma crença não pode de modo nenhum servir de pretexto para violar qualquer direito público. Não se pode, a pretexto de princípios religiosos (privados), advogar a transgressão de princípios

públicos que lhes precedem. Assim, se determinado credo religioso estabelece, por exemplo, que a transfusão de sangue é pecado, ou contraria a vontade de deus, esse “preceito” deve, sim, ser preterido quando interfere no direito à vida das pessoas, não podendo o Estado permitir que um pai proíba a transfusão de sangue em seu filho só porque sua religião assim o estabelece. Assim como um cidadão não pode ter direito de espancar ou de violentar seu filho, só porque é seu filho (contexto privado), ele também não pode ter o direito de, com pretextos religiosos (privados), usurpar-lhe a chance de viver, já que esse é um direito público que deve ser protegido pelo Estado.

Também o público não pode, com medidas totalitárias, invadir o âmbito do privado para transgredir os direitos dos indivíduos. A liberdade de crença, como vimos, é um direito privado e deve ser exercido plenamente desde que não interfira no direito de outros (público). O Estado não pode (não deve), portanto, violar esse direito, introduzindo ou favorecendo o ensino religioso nas escolas, por exemplo, sob pena de violar a liberdade de crença dos cidadãos, além de pôr uma instituição pública a serviço de interesses não públicos. E não tem validade aqui o argumento viciado de que o ensino religioso abre possibilidades para todas as religiões, fazendo-se, assim, universal. Primeiro, porque não é a soma de privados que compõe o público; este advém de um princípio que é universal, não do ajuntamento de pedaços particulares. Além disso, a soma de “todas as religiões” não inclui a não religião, ou o ateísmo, que deve também ser um direito de todos.

O pedagógico

A educação como apropriação da cultura é direito universal, e se apresenta como necessidade intrínseca ao desenvolvimento da sociedade e ao fortalecimento da democracia. Como direito público, sua realização na escola básica, lugar por excelência de seu provimento pelo Estado, deve pautar-se em princípios públicos, ou seja, universalizantes e democráticos. Além disso, o aprendizado escolar é necessariamente democrático não apenas por essa universalidade, mas também por razões didáticas ligadas à natureza mesma do processo pedagógico, que só se faz com a vontade do educando.

O primeiro ponto a ser considerado quando se fala em direito à educação é a necessária precisão da natureza e da extensão desse direito. No senso comum costuma-se acreditar que o direito à educação escolar se restringe à “transmissão” sistematizada

de conhecimentos e informações. Tal premissa está equivocada tanto com relação à forma quanto com relação ao conteúdo da educação.

Com relação ao conteúdo, é uma visão altamente reducionista e discriminatória porque não serve à formação do humano-histórico em sua plenitude, restringindo o ensino às tradicionais disciplinas escolares. Todavia,

o ser humano, para realizar-se como tal, para sentir-se bem, liberto dos grilhões da necessidade, não precisa apenas de conhecimentos e informações. A cultura, na forma de todo desenvolvimento científico, filosófico, ético, artístico, tecnológico, etc., é o próprio substrato da liberdade do homem, para além da necessidade natural. Nesse sentido, cada indivíduo se faz mais livre à medida que se apropria da cultura. Quando falamos de direito à educação, portanto, isso não pode significar o direito apenas a pequenos “pedaços” da cultura, na forma das chamadas disciplinas escolares (Matemática, Geografia, Língua Portuguesa, etc.). Estas são, sem dúvida, partes importantíssimas da herança cultural, mas não são tudo. (PARO, 2011, p. 137-138)

Infelizmente, é a visão do senso comum que orienta de modo geral as políticas públicas em educação, entre nós, com o agravante de que as próprias metas do ensino tem se reduzido a rudimentos de Matemática e Língua Portuguesa que são pretensamente aferidos por meios dos duvidosos sistemas de “avaliação” em ampla escala, como o Saeb, a Prova Brasil, etc., cuja principal função tem sido escamotear ainda mais os reais problemas de nosso ensino.

Com relação ao método, é espantoso constatar que, apesar de todo o desenvolvimento das ciências da Educação, especialmente no último século, a concepção que estrutura a escola básica em todo o território nacional ainda é a visão ingênua do senso comum, segundo a qual os conhecimentos são “transmitidos” de forma linear de quem educa para quem é educado. Essa forma de ensinar não funciona. Primeiro porque, especialmente na escola fundamental e na de educação infantil, os conhecimentos não se passam sozinhos, exigindo os outros componentes culturais (arte, filosofia, crenças, valores, direito, esportes, etc.) para se integrarem na formação plena da personalidade do educando. Por isso, nossa escola, ao pretender “passar” só conhecimentos, nem mesmo isso consegue fazer. Em segundo lugar, porque cultura (o verdadeiro conteúdo da educação) não se *transmite*, como acontece com uma mercadoria ou um objeto qualquer. As ciências que subsidiam a Pedagogia (Psicologia, Antropologia, Sociologia, Neurociência, Didática, etc.) têm provado à exaustão que o educando só aprende quando se faz sujeito (autor), isto é, quando sua ação no processo

pedagógico não é simples atividade, mas expressão de sua vontade. Sendo assim, o educando não é um ser passivo que recebe a cultura de quem lhe “passa”. O educador não lhe “transmite” nada, mas tão somente apresenta ao educando um componente cultural (um conhecimento, um valor, uma habilidade, etc.) e propicia condições para que este se *aproprie* desse elemento cultural. É o educando quem processa o aprendizado, *educando-se*. Ao apropriar-se de determinado conteúdo cultural, este passa a ser do educando, sem deixar de ser (continua sendo) do educador. Não há, pois, *transmissão* deste para aquele, como creem o senso comum e os formuladores de políticas educacionais. A cognição é *construída* no processo ensino-aprendizado e o educando incorpora a cultura em sua personalidade viva, educando-se.

Sequestro e degradação

O processo pedagógico como acabamos de resumir consiste em autêntica ação política porque se trata de uma relação de convivência entre sujeitos. Mais do que isso, se o processo pedagógico é efetivamente exitoso, trata-se de uma relação democrática, já que é uma relação entre sujeitos que se afirmam como tal. O professor é necessariamente sujeito porque tem um objetivo a realizar e se aplica em sua realização; o educando é sujeito porque o êxito do aprendizado só se dá se ele aplica sua vontade na atividade de aprender. Além disso, o educando, como objeto de trabalho – ou seja, o elemento do processo de trabalho que se transforma (em sua personalidade viva) no produto final (o indivíduo educado) por meio da apropriação da cultura – precisa ser sujeito porque o fim da educação é a produção de um sujeito (o ser humano-histórico). Como, numa ação eficiente, os meios não podem contrariar os fins, o objeto de trabalho pedagógico não pode ser mero objeto, mas um sujeito, mesma condição esperada do produto que se propõe realizar.

Diante disso, todo tratamento técnico (didático-metodológico) da relação pedagógica não pode de modo nenhum ignorar o caráter político dessa relação. O processo de trabalho pedagógico está perpassado pelo técnico e pelo político em completa interdependência e simbiose. Toda providência técnica consiste, então, no provimento e fortalecimento da ação política (democrática), de tal forma que quanto mais tecnicamente consistente, mais o processo se torna democrático e quanto mais democrático mais se fortalece tecnicamente.

Esse caráter político (democrático) da relação ensino-aprendizado revela toda a especificidade do trabalho pedagógico. É essa especificidade que é ignorada pelos formuladores de políticas educacionais alheios ao campo pedagógico. Diversamente de outros tipos de produção – que povoam a mente e a preocupação dos administradores de empresa de um modo geral – em que o trabalhador adota uma posição de exterioridade com relação a seu objeto de trabalho, o professor como trabalhador precisa envolver-se (politicamente) com o educando, seu objeto de trabalho por excelência. O fazer do educador não realiza apenas uma ação que resulta num produto. Seu fazer, em vez disso, deve produzir outro fazer (do educando) que realiza a ação que dá origem ao produto desejado, isto é, sua personalidade modificada pela cultura por ele incorporada.

A ação da escola e de seus educadores reveste-se assim de uma complexidade ímpar que exige condições de trabalho adequadas tanto aos aspectos políticos quanto aos técnicos. Os primeiros dizem respeito, acima de tudo, à liberdade e à autonomia de professores e demais educadores escolares para planejarem e organizarem suas atividades de acordo com as peculiaridades de seus alunos, do currículo envolvido e da especificidade do trabalho pedagógico. Os aspectos técnicos, por sua vez, têm a ver com todas as condições materiais e institucionais necessárias ao desenvolvimento da ação pedagógica, indo desde recursos didáticos, material escolar, mobiliário, salas e ambientes disponíveis, passando por remuneração satisfatória e formação permanente, até os espaços e tempos reservados para a troca de experiências com colegas de trabalho e compartilhamento de experiências com a comunidade.

Quando essas condições políticas e técnicas não se encontram presentes, verifica-se o sequestro do caráter público da instituição escola e uma degradação de seu desempenho pedagógico. Essas consequências não estão dissociadas uma da outra. Assim, o sequestro do público ocorre duplamente: por um lado, elas se dão em virtude das dificuldades de exercício da ação política dentro de parâmetros democráticos e de liberdade de atuação por parte de educadores e educandos; por outro, por causa do empobrecimento da ação pedagógica que, assim, não consegue desenvolver-se de modo a propiciar a apropriação da cultura por parte dos educandos, seu direito público fundamental. Por sua vez, a degradação do pedagógico já está presente no próprio sequestro do público, na medida em que as condições técnicas omitem sua conotação inerentemente política, impossibilitando também uma prática pedagógica consistente.

Certamente há mais de uma forma de sequestrar o caráter público da escola e de patrocinar a degradação de sua prática pedagógica, e o modo descuidado e

antipedagógico como o Estado vem tratando das políticas educacionais relacionadas à escola básica não é das menos plenas de consequências deletérias. Uma das maneiras atualmente em voga por parte dos vários sistemas de ensino para desonerar-se de seu dever de proporcionar ensino de boa qualidade para a imensa população necessitada de educação básica é a adoção dos inexplicáveis pacotes e “sistemas” de ensino da iniciativa privada, que são adquiridos com dinheiro público para favorecer interesses particulares e são impingidos aos educadores escolares, sem a mínima consideração pela especificidade do educativo e pela liberdade de ensinar dos professores.

É notório que as estratégias adotadas por esses “sistemas” geralmente agridem os mais mezinhos critérios da boa pedagogia, buscando “taylorizar” o trabalho do professor, e ultrapassando as raias do tolerável em termos de desqualificação. Todavia, a análise a ser feita, primariamente, não é se o material pedagógico utilizado por tais “sistemas” são de boa ou má qualidade, porque o processo pedagógico não se reduz a esse aspecto, embora isso também não possa deixar de ser considerado. A degradação se concretiza, fundamentalmente, porque o próprio modo de gerir o pedagógico, alijando os educadores escolares de sua liberdade de conceber, planejar e executar o ensino de uma forma orgânica e tecnicamente consistente, impossibilita uma educação eficiente, pois tira da escola as condições adequadas de realizar o ensino de acordo com suas peculiaridades políticas e pedagógicas

Em suma, a interferência do privado na escola básica – especialmente por meio dos pacotes e “sistemas” de ensino comercializados pela iniciativa privada (mas com certa frequência também pela compra de “serviços” de ONGs e assemelhados) – ao atender a grupos particulares com interesses marcadamente mercantis, sonega dos educadores escolares o direito (e o dever) de planejarem, organizarem e executarem a aprendizagem em estreita colaboração com seus colegas e educandos. Ao invadir, assim, o espaço público, o privado não só reduz a universalidade da cidadania, mas também solapa o terreno em que se constrói o educativo.

Referências

COUTINHO, Carlos Nelson. *A democracia como valor universal*. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

DAMATTA, Roberto. *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

HOLLOWAY, John. *Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje*. São Paulo: Viramundo, 2003.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. I.

ORTEGA Y GASSET, José. *Meditação da técnica*. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.