

A qualidade na educação e o esvaziamento da esfera pública

Vandré Gomes da Silva¹

Resumo: O conceito de qualidade em educação no Brasil vem sendo associado, com bastante frequência, às iniciativas provenientes da esfera privada em detrimento de interesses e instituições de caráter público. A partir de algumas categorias centrais presentes na obra de Hannah Arendt, esse trabalho procura analisar e discutir algumas relações entre o esvaziamento da esfera pública no mundo moderno e a consolidação de um conseqüente parâmetro de qualidade educacional, cada vez mais condicionada e avaliada a partir de fins extrínsecos à própria educação escolar. Nesses termos a educação fica relegada à condição de um simples meio para a satisfação de necessidades antes criadas por uma sociedade de consumo do que legitimamente estabelecidas por uma discussão de caráter eminentemente público e político.

Palavras Chave: Qualidade educacional, qualidade de ensino, esfera pública, esfera social.

Abstract: The concept of education's quality in Brazil has been associated, quite often, by the initiatives from the private sphere in detriment of interests and institutions of public character. From some core categories present in the Hannah Arendt's work, this paper seeks to analyze and discuss some relations between the emptying of the public sphere in the modern world and the consequent consolidation of a parameter of quality in education, increasingly determined and assessed from the end extrinsic to education. In these terms the education is relegated to the status of a mere means to satisfy needs created by a company before consumption than legitimately established by a discussion of public and eminently political.

Keywords: Educational quality, public sphere, social sphere.

Em uma análise que aborde o conceito de qualidade aplicado à educação, é praticamente inevitável esbarrar em certo parâmetro amplamente veiculado e, na mesma proporção, tão pouco discutido no Brasil. Com raras exceções, a tão proalada “boa escola” é a escola particular, em franca oposição à qualidade oferecida, acredita-se, pela escola pública. É o próprio sentido pressuposto nessa comparação tão comum entre a qualidade de entes diferentes, isto é, escolas públicas e escolas privadas, que pretendemos analisar e discutir.

De fato, não se pode negar uma forte imagem negativa associada à escola pública, como se essa escola, justamente por ser pública, fosse inerentemente ruim, por oposição à “boa qualidade” associada à imagem da escola particular. É como se qualidade da escola pública – ou talvez devêssemos dizer uma formação escolar pública – prescindisse de maior atenção e reflexão, à medida que o parâmetro de “excelência” em educação parece residir na escola particular e na distinção econômica da elite que a frequenta.

Essa concepção, tão generalizada, guarda estreita relação com o processo de estigmatização pelo qual passou a escola pública nas últimas décadas, em função da política de democratização do acesso, em especial a partir da expansão do ensino ginásial em São Paulo em 1967 e, a partir do início dos anos 1970, estendida aos

¹. Pesquisador-Fundação Carlos Chagas (FCC). Mestre e Doutor em Educação Feusp. vgomes@fcc.org.br

outros estados do país. De forma similar ao *status* crescente de que goza hoje a escola particular, a “boa escola” de antigamente – pública – era acessível a apenas uma diminuta parcela da população nas séries mais avançadas, mas:

com a maciça expansão de vagas ocorridas a partir de 1967, a escola sofreu o impacto da presença de uma numerosa clientela nova, que trouxe problemas de ensino até então inéditos. Antes disso, a escola pública vinha desempenhando com relativo êxito a sua função de instituição social discriminadora da população segundo os interesses sociais e políticos prevaletentes (Azanha, 1995, p. 13).

A concepção de uma “queda na qualidade do ensino” tem caráter abstrato, se levarmos em conta que “a escola de poucos de ontem era e é historicamente diferente da de todos de hoje” (Azanha, 1995, p. 13). Para aquele enorme contingente de alunos cujo direito à escola pública era altamente restrito, não se tratava de ter ou não uma educação considerada de qualidade, mas antes poder frequentar ou não uma escola. Para esses alunos, a possibilidade de prosseguir os estudos sem dúvida consistia na garantia de uma qualidade até então inexistente. A escola de “antigamente” e a escola pública atual são instituições com papéis notadamente diferentes, com outros alunos, professores e práticas pedagógicas.

Entretanto, à medida que a escola foi se massificando, no sentido da democratização do acesso, forjou-se a percepção da deterioração da qualidade de ensino ofertada pela escola pública. Além da própria resistência do magistério às mudanças radicais ensejadas pela ampliação de vagas, Azanha aponta outros interesses e motivações “facilmente identificáveis” para a solidificação dessa imagem negativa associada à escola pública:

De um lado, temos o segmento médio da classe média que, com a popularização da escola pública, perdeu um poderoso elemento distintivo de *status* social. De outro, temos o grupo social constituído de interesses privados e confessionais – quase sempre conjugados nas questões de educação – na exploração comercial ou ideológica do ensino. E, finalmente, temos o próprio magistério público, profissionalmente aturdido e, pela sua própria extração social, identificado com os dois grupos cujos interesses haviam sido contrariados (Azanha, 1995 (b), p. 14).

No vácuo da deterioração da imagem positiva associada à escola pública, sua estigmatização ensejou uma crescente valorização da escola privada, não raro associada à idéia de excelência. O problema central aqui é o de desvincular o conceito de qualidade em educação ao seu caráter público, atrelando-o àquilo que a educação poderia fornecer de imediatamente útil em termos econômicos e privados, exclusivamente. Aqui não é outro o significado atribuído às alegadas “necessidades de aprendizagens” de *cada* aluno, como fica patente em diversos documentos e escritos atuais que abordam e, eventualmente, discutem o conceito de qualidade em educação.²

À medida que uma narrativa instrumental da qualidade em educação (Silva, 2008) reflete uma experiência comum, não é estranha a pouca importância dada ao caráter público de uma formação escolar, como se uma instituição escolar

² A esse respeito ver, por exemplo, ADAMS (1993), BRASIL (1997), PNUD/UNESCO (1990), UNICEF (2000), CASTRO (1999) e sob uma perspectiva mais crítica – e destoante – RISOPATRON (1991).

praticamente independesse desse conceito. Evidentemente, o esvaziamento do significado daquilo que é de interesse público não se restringe ao campo educacional. Essa imagem tão comum da “qualidade superior” da escola particular em relação à escola pública parece integrar um ideário social mais abrangente, que enaltece a eficiência da iniciativa privada na mesma proporção em que deprecia aquilo que é público.

Esse parece ser um dos aspectos mais contundentes do *programa prático* (Scheffler, 1974) ensejado pela definição – inegavelmente preponderante, embora não exclusiva - da qualidade educacional determinada por certos resultados considerados úteis ao desenvolvimento econômico da sociedade e à melhor forma de os indivíduos a ela se adaptarem.

Deve-se reconhecer, entretanto, que a própria noção de *público* pode ser ambígua ou apenas vagamente delimitada em seus diversos usos, desde os que se referem aos esforços teóricos e acadêmicos até sua veiculação mais corriqueira e despretensiosa. A *polissemia* da palavra engendra significados não raro divergentes como o de que a idéia de *público* estaria estritamente vinculada aos interesses da sociedade e seus diversos grupos ou o de que tal conceito seria pautado por tudo aquilo que é de propriedade do Estado ou está sob sua tutela.

Por outro lado, podemos encontrar limites mais indistintos entre o que se toma normalmente como *público* em contraste com o que é do âmbito *privado*. Uma universidade pública pertence ao Estado, o que não significa que seu acesso esteja franqueado à totalidade de sua população. Já uma fundação de direito privado que mantenha uma rede de escolas com acesso gratuito a uma pequena parcela da população pode ser considerada de utilidade pública, mas seria estranho, se não equivocado, classificá-la como uma escola pública.

Muitos outros exemplos poderiam ilustrar a dificuldade de se determinar precisamente o que se classifica como público, e esse adjetivo não pode ser tomado necessariamente como sinônimo de interesse ou propriedade estatal. Um Estado pode legislar e atuar em favor de uma pequena parte da população, e a história política brasileira é farta em exemplos desses.

Os diversos usos da noção de público parecem apontar uma disputa, ainda que velada, no que tange ao conceito de qualidade em educação. Nesses termos, a forte percepção de uma crise educacional – a qualidade e seu par antitético – são duas faces da mesma moeda, e o que pode decidir a favor de alguma delas – é o próprio entendimento que se tenha do conceito de público.

O público e o privado em sua origem grega

A identificação da polissemia de uma expressão – como é o caso da noção de público – pode acarretar paralisia ou relativismo. É um risco sempre presente quando o esforço de uma análise como essa se assentar no estabelecimento de um rol exclusivo e “privado”, por assim dizer, de significados, ainda que coerentemente organizados. O denominador comum de uma discussão nesses termos, calcado apenas na garantia de “assegurarmos uns aos outros o direito de nos refugiar em nosso próprio mundo de significados”, parece indicar apenas uma forma de intercâmbio de argumentações, mas não propriamente o esforço de compreensão de um “mundo comum a todos nós”, como nos lembra Hannah Arendt (2005, p. 132).

É justamente a partir da análise dessa autora em relação à experiência humana que forjou a noção de público – de que somos, em grande medida, tributários – que dispomos de uma perspectiva bastante pertinente para a reflexão acerca das contendas

e do sentido que esse conceito – e a própria idéia de uma formação escolar – adquirem atualmente.

Essa “arqueologia” em torno da experiência original de um espaço público – e político – parte do pressuposto de que “os problemas elementares da Política jamais vêm tão claramente à luz, em sua urgência imediata e simples, como ao serem formulados pela primeira vez”, numa referência à forma de vida inaugurada pela pólis grega. Se hoje a noção de público comporta diversos significados, apenas seu início e seu eventual fim são, “por assim dizer, puros ou sem modulação” (Arendt, 2005, p. 44).

Mas não é fácil seguir o estilo de pensamento e argumentação de Arendt. O desafio é não perder de vista que o significado primeiro da noção de público – e, conseqüentemente, suas transformações históricas e seu(s) sentido(s) atual(is) – não se pode dar de forma estanque em relação a outras categorias fundamentais da análise da autora. Usando a metáfora do jogo de xadrez, embora o conhecimento de suas regras seja condição para jogá-lo, o êxito na empreitada demanda a antecipação do que um determinado lance pode desencadear nos seguintes. Essa atenção às circunstâncias e ao desdobramento do jogo vai muito além do efeito de um movimento isolado, da mesma forma como Arendt situa a *esfera pública* – em suas configurações antiga e moderna –, imersa numa rede conceitual maior, condição para a compreensão de seus usos e significados atuais, a partir do modo de vida que a originou.

Tanto a origem grega de uma esfera pública como sua contraparte, a esfera privada, estariam indissociavelmente atreladas a determinadas atividades, compreendendo “as condições básicas mediante as quais a vida foi dada ao homem na Terra” (1995, p. 15). Assim, a *vita activa* é composta de três atividades humanas fundamentais.

A primeira delas é o *labor*, que diz respeito à vida biológica do corpo humano, assim como aos esforços de preservação da espécie e de seus indivíduos. Trata-se da própria condição de manutenção do ciclo vital de sobrevivência, num movimento pautado pela busca dos recursos necessários à manutenção da vida e sua demanda por consumo, esforço inerente a todo ser humano, assim como a todo animal. A busca e o consumo dos meios de subsistência, o descanso necessário ao corpo, a distração ou o divertimento como necessidade vital e a própria satisfação que tais atividades proporcionam, incluída aí a reprodução da espécie, dizem respeito ao *labor* e ao *animal laborans*. “A condição humana do *labor* é própria vida” (Arendt, 1995, p. 15).

A segunda atividade fundamental é a do *trabalho* e diz respeito à produção do mundo material e artificial que transcende o ciclo biológico da espécie humana. “A condição humana do trabalho” é a da “mundanidade”, isto é, uma atividade cujos produtos garantem durabilidade ao mundo criado pelo homem para além da vida individual como os objetos fabricados e as obras de arte. O *homo faber* é “mestre de si mesmo e de seus atos” e age pela *categoria de meios e fins*. O produto do *trabalho* não é necessariamente um fim em si mesmo; à medida que um determinado produto é concluído e se vê livre do processo de que resultou, pode ser agregado a outro processo de fabricação ou de uso. A atividade do trabalho demanda uma espécie de esfera pública exclusiva, pautada pelo “mercado de troca” de produtos. O contato do *homo faber* com outros homens se dá em meio à troca de produtos, diferentemente da relação entre pares numa esfera política.

A terceira é a *ação*, “única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou matérias” (Arendt, 1995, p. 15). A ação se dá em meio à pluralidade, entendida como “a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a

qualquer pessoa que existiu, exista ou venha a existir” (Arendt, 1995, p. 15). Essa singularidade como característica da espécie humana tem estreita relação com a natalidade – “o novo começo inerente a cada nascimento” (Arendt, 1995, p. 17) – e a capacidade de cada indivíduo agir num mundo preexistente, embora totalmente novo para quem nele se inicia. Na medida em que a ação “se empenha em fundar e preservar corpos políticos” (Arendt, 1995, p. 16), ela só é possível num espaço público, determinado não por fins meramente utilitários, mas pela liberdade de iniciar algo novo, e por isso imprevisível, junto a outros homens na mesma condição. Embora esteja numa esfera que transcende a necessidade vital ou a utilidade pragmática das condições da vida, a ação depende, em alguma medida, do labor e do trabalho.

Uma vez que as três atividades fundamentais da *vita activa* constituem as “manifestações mais elementares da condição humana [e ao] alcance de todo ser humano” (Arendt, 1995, p. 13), a autora analisa o modo como elas definem o tipo de espaço que ocupam e de que forma determinam suas circunstâncias³. Não se pretende aqui expô-las exaustivamente – se é que isso é possível –, mas apenas determinar seu significado em termos políticos (Arendt, 1995, p. 88). Segundo Eugenia Wagner, a diferença entre labor, trabalho e ação é estabelecida:

pela maneira como essas atividades se realizam, pelo espaço que ocupam na natureza ou no mundo, na esfera privada ou pública, pelo resultado final obtido através da realização das mesmas e pela maneira como os homens se expressam a partir de cada uma delas (Wagner, 2002, p. 64).

Nesse sentido, na pólis grega, a configuração de uma esfera pública contrastava nitidamente com a esfera privada, em função do tipo de atividades que nelas se exerciam. Embora absolutamente distintas, essas duas esferas de alguma forma se complementavam, em meio a uma posição hierarquicamente superior da *ação*, compreendida como *ação política*, em relação ao *labor* e ao *trabalho*.

Além de uma esfera privada – orientada pela satisfação das necessidades biológicas humanas e dos interesses utilitários pautados por essas necessidades –, o surgimento da cidade-estado possibilitou ao homem “uma espécie de segunda vida” pública, um *bio politikós* comum a todos os cidadãos – condição restritiva na participação da vida política da pólis⁴. É dessa diferença fundamental entre aquilo que era próprio do cidadão em sua condição vital (*idion*) e aquilo que tinha em comum com seus pares (*koinon*) que se assentam os pressupostos das esferas privada e pública gregas (Arendt, 1995, p. 33).

Todavia, a valorização e a própria constituição de uma esfera pública – equivalente, na pólis grega, a uma esfera política – estavam intrinsecamente ligadas à esfera privada, o que não implicava uma relação de subordinação ao que era estritamente assunto privado. Tratava-se antes de uma interdependência, capaz de criar a condição de participação do cidadão no mundo público.

³ As atividades integrantes da *vita activa* e o próprio significado dessa expressão não são fruto de uma classificação “puramente teórica” ou arbitrária da autora, mas antes o resultado da reflexão acerca da maneira como os gregos situavam a si mesmos e seu modo de vida.

⁴ De fato, na Antigüidade grega, a cidadania era restrita a uma pequena parcela de seus habitantes, excluindo-se mulheres, crianças, estrangeiros e escravos. Como lembra Arendt, a propósito da igualdade verificada entre os que podiam participar do espaço público, isto é, os cidadãos: “esta igualdade na esfera política muito pouco tem em comum com o nosso conceito de igualdade; significava viver entre pares e lidar somente com eles, e pressupunha a existência de ‘desiguais’; e estes, de fato, eram sempre maioria da população na cidade-estado” (1995, p. 42).

Uma vez assegurado seu lugar no mundo, o cidadão se via liberado das condições impostas pela vida, típicas do labor, como também do caráter utilitário associado ao trabalho, para participar do mundo público e nele agir politicamente.

Arendt destaca esse *status* atribuído à ação política a partir da perspectiva aristotélica em torno desse modo vida público adotado na pólis, distinto do labor e do trabalho, atividades consideradas indignas de “constituir um ‘bios’, um modo de vida autônomo e autenticamente humano; uma vez que serviam e produziam o que era necessário e útil, não podiam ser livres e independentes das necessidades e privações humanas” (Arendt, 1995, p. 21).

Era na praça pública da pólis que se exercia a liberdade, possível apenas nesse âmbito da existência humana. A partir de seus limites bem definidos e em função deles, a esfera pública mantinha um nítido contraste com a esfera privada, entendida como “comunidade natural do lar” e decorrente do imperativo da necessidade e do ocultamento, isto é, aquilo que não só não precisa ser visto como nem sequer tem relevância pública.

As atividades voltadas para a sobrevivência ou para os interesses e as especificidades da vida privada não constituíam um meio para o exercício da política, isto é, da própria liberdade. Como está “implícito na própria palavra”, e esfera privada implicava estar-se privado das “mais altas e mais humanas capacidades do homem”. Assim, um indivíduo que só vivesse no âmbito dessa esfera – como um escravo ou bárbaro – não poderia ser considerado inteiramente humano (Arendt, 1995, p. 47).

Já o termo “público” abrange “dois fenômenos intimamente correlatos mas não perfeitamente idênticos”. O primeiro é a *aparência*, aquilo que pode ser visto e ouvido por todos, que constitui a “realidade do mundo e de nós mesmos”, isto é, uma realidade comum. O segundo é o significado de “público” como sinônimo de “mundo”, comum a todos que dele participam mas maior e, portanto, diferente “do lugar que nos cabe dentro dele” (Arendt, 1995, p. 61-62). Assim:

o mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isso o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao advento e à partida das gerações na medida em que tem uma presença pública. É o caráter público da esfera pública que é capaz de absorver e dar brilho através dos séculos a tudo que os homens venham a preservar da ruína natural dos séculos (Arendt, 1995, p. 65).

Não se trata de uma referência a um lugar físico. O mundo significa antes a realidade humana comum, vista, ouvida e discutida por todos que dela participam, separando e ao mesmo tempo estabelecendo “uma relação entre os homens”. Relaciona-se com o produto da mão humana – obtidos pela atividade do *trabalho*⁵ –, à medida que esse produto ganhe visibilidade e reconhecimento públicos como uma

⁵ Segundo Wagner (2002), a tradução de *labor* e *work* por labor e trabalho pode não ser a mais fiel à argumentação de Arendt, sobretudo porque em português essas duas palavras podem ser tomadas como sinônimas em muitos de seus usos. A palavra *work* equivaleria à *poiesis*, ao ato de se produzirem utensílios, uma escultura ou mesmo uma obra intelectual como um poema. Assim, *work* tem o sentido de “fabricação”, diferente do significado que Arendt atribui ao *labor*.

escultura, uma obra arquitetônica ou mesmo um objeto cuja utilidade evidencie a criatividade humana.

É a partir dessa interação e do diálogo que se estabelece uma esfera capaz de garantir e fomentar um elo comum entre os cidadãos. “Espaço potencial da aparência entre homens que agem e falam” (Arendt, 1995, p. 212), a esfera pública assegurava aos cidadãos uma condição comum para ouvir, julgar, defender e convencer seus pares de seus pontos de vista ou por eles ser convencido. Um espaço comum mantido por meio do diálogo e da igualdade entre aqueles que o constituíam, mas não da violência; onde o interesse público não se dava à custa da singularidade de cada cidadão ou de suas peculiaridades, mas justamente em função dessa diversidade. Portanto, a *esfera pública* na pólis não implicava um comportamento comum ou uma necessária coincidência de opiniões entre aqueles que dela participavam, mas a possibilidade da distinção que um cidadão poderia atingir mediante suas palavras e ações⁶, imprimindo no mundo a marca de sua presença.

A realidade comum aos cidadãos era constituída não sobre um mesmo ponto de vista, mas pela pluralidade que advém da singularidade de cada indivíduo. Assim, a esfera pública não se distingue pela coesão entre as diversas opiniões e posicionamentos de cidadãos, mas a pluralidade de visões e opiniões num espaço comum igualmente acessível a todos eles.

Na qualidade de espaço privilegiado da *ação política*, a esfera pública constituía, na pólis grega, o meio comum que vinculava os cidadãos a seus antepassados e às gerações futuras, garantindo a “durabilidade do mundo” e a “imortalidade dos homens”. Compreendia a reunião dos cidadãos que, em suas ações e por suas obras, emprestavam durabilidade ao mundo e aos feitos e palavras que pudessem perdurar como lembrança, memória e história.

Era a *ação política* numa esfera pública que poderia dignificar e alçar à glória algum feito humano, tornando-o perene entre os mortais, o que difere bastante de muitas das noções fortemente associadas hoje à política – desonestidade, interesses privados e escusos ou apenas um meio de “ganhar a vida” –, marcando a dignidade da ação política na pólis grega.

É na busca da imortalidade e, conseqüentemente, na preservação da memória que se encontra o alicerce da ação política. Assim, não se estranha que os gregos louvassem “o amor ao belo e a cultura da mente” num mundo público na mesma proporção em que pouco valorizavam o trabalho de artesãos e artistas, cujo ofício era o da *fabricação* desses objetos. A imortalização do mundo por meio das artes que proporcionam aos homens a lembrança de seus feitos e palavras era parte da esfera pública, ao contrário do trabalho do artista, atento à realização das obras que lhe garantiam o sustento, a manutenção de sua vida, alheia a essa esfera⁷.

A *necessidade* como imperativo da esfera privada e expressão nítida dos assuntos domésticos – como a economia⁸ – configurava um fenômeno pré-político,

⁶ Dentre todas as atividades humanas, consideravam-se políticas apenas a ação (*praxis*) e o discurso (*lexis*) – constituintes do que Aristóteles denominava *bios politikos* –, o que excluía tudo o que fosse necessário ou útil. (Arendt, 1995, p. 34).

⁷ “Não havia, no entender dos gregos, nenhuma contradição entre o louvor da *philokaléin*, o amor à beleza, e o desprezo por aqueles que produziam o belo. A desconfiança e o efetivo desprezo pelos artistas surgiram de condições políticas: a fabricação das coisas, incluindo a produção de arte, não pertence ao âmbito das atividades políticas; põe-se, até, em oposição a elas. O principal motivo da desconfiança em todas as formas de fabricação é que esta é utilitária por sua própria natureza” (Arendt, 2005, p. 269).

⁸ Arendt conta como seria impensável na pólis grega tratar de assuntos de ordem econômica em âmbito político, na medida em que “o próprio termo ‘economia política’ [seria], de certa forma, contraditório:

excluído, portanto, do mundo público. Há aí aqui uma diferença marcante entre o modo de vida da pólis e a organização política moderna, foco principal da análise empreendida por Arendt em *A condição humana*.

Não é irrelevante que na pólis grega o mundo público não se interessasse pelos assuntos próprios da esfera privada. O que se destaca nessa esfera pública é a equivalência da ação política a um modo de vida não submetido às necessidades impostas à condição humana.

Deve-se ressaltar, entretanto, que o constante recurso de Arendt às analogias com a experiência política clássica não se pauta por um desejo idílico e irreal de retorno ao que fora a pólis nem se confunde com algum tipo de exortação à transformação da sociedade num determinado sentido. As concepções de progresso ou decadência humanas através da história, em si mesmo valorativas, ou a idéia de que poderíamos reviver ou reproduzir a pólis grega não estão absolutamente presentes em sua argumentação, assim como ela tampouco pretende responder a problemas políticos, pois respostas desse tipo “só podem ser dadas no âmbito da política prática, sujeitas ao acordo de muitos; jamais podem se basear em considerações teóricas ou na opinião de uma só pessoa” (Arendt, 1995, p. 13).

Seu exercício de situar o modo de vida e os valores que antecederam a tradição de pensamento ocidental na pólis pré-filosófica⁹ revela a preocupação de reunir elementos analíticos e conceituais que permitam uma compreensão do mundo atual, isto é, dos fatos, eventos e o modo de vida característicos do *mundo moderno*. Trata-se do esforço de “refletir sobre o que estamos fazendo” (Arendt, 1995, p. 13).

É na direção e no resultado dessas transformações históricas e da identificação dos interesses sociais atualmente vigentes no espaço público que se destacam alguns aspectos fundamentais para a compreensão de uma perspectiva instrumental da qualidade em educação fortemente predominante e da ampla adesão que vem angariando de vários segmentos sociais, inclusive setores governamentais.

O esvaziamento da esfera pública e a qualidade instrumental da Educação

O recurso à análise da *vita activa* a partir do modo de vida desenvolvido na pólis grega não perde de vista que as atividades mais elementares da condição humana – labor, trabalho e ação – são “permanentes, isto é, que não podem ser irremediavelmente perdidas enquanto não mude a condição humana” (Arendt, p. 14), mas essa condição não se limita às circunstâncias em que a “vida foi dada ao homem” e tampouco tem um caráter necessariamente determinado. Em meio a essas condições “naturais”, o homem cria suas próprias condições, com mesma força e intensidade.

Assim, a condição humana – em parte inerente ao homem, em parte criada por ele – aponta as transformações históricas que determinaram uma nova configuração da *vita activa*, acarretando outra valoração e hierarquização das atividades fundamentais e forjando as origens da alienação no mundo moderno. Essa, talvez, seja uma das razões pelas quais Arendt não trilhou o mesmo caminho das escolas filosóficas que, desde Platão, enxergaram a política e as demais atividades da *vita activa* como inferiores à contemplação e ao modo de vida filosófico atento à revelação da *verdade*.

pois o que fosse ‘econômico’, relacionado com a vida do indivíduo e a sobrevivência da espécie, não era assunto político, mas doméstico por definição” (1995, p. 38).

⁹ A expressão “polis pré-filosófica” é usada por Wagner (2002) para estabelecer um limite claro entre a experiência política prática da pólis grega e o sentido que adquire a filosofia, notadamente a partir de Platão, distanciada dessa realidade mundana pela busca de uma verdade que a transcendesse. Reside aí a oposição destacada por Arendt entre *vita activa* e *vita contemplativa*, que marcou a tradição de pensamento ocidental.

A partir desse “enorme valor da contemplação” na tradição de pensamento político inaugurado pelos ensinamentos de Platão e Aristóteles, obscureceram-se “as diferenças e as manifestações no âmbito da própria *vita activa*” (Arendt, 1995, p. 25). Daí que a autora se volte não para a busca da verdadeira política, mas para uma compreensão teórica da *ação* em sua condição de experiência real, da mesma forma que localiza as outras atividades da *vita activa* – labor e trabalho – no modo de existência característico da pólis.

Dada a oposição entre a *vita activa* e a *vita contemplativa* – proporcionada pela filosofia, alegadamente superior ao *labor*, ao *trabalho* e à *ação* –, não parece ter sido contingente o fato de se ter traduzido, ainda na Antiguidade, “política” pela palavra “social”, de origem latina: “Melhor do que qualquer teoria complicada, essa substituição inconsciente do social pelo político revela até que ponto a concepção original grega de política havia sido esquecida” (Arendt, 1995, p. 32).

Essa dimensão “social” da vida humana começa a assumir uma importância sem precedentes a partir do que Arendt considera o começo do declínio da tradição de pensamento ocidental com o início da Era Moderna¹⁰, que foi marcado pela até então inédita posição hierarquicamente superior atribuída ao *homo faber*. Dentre os fatores que teriam determinado essa inversão, destaca-se a nova maneira de se fazer ciência – com o advento do telescópio, inventado por Galileu –, o que de alguma forma abalou a confiança naquilo que o homem *observava* como fundamento da tradição, isto é, nos sentidos humanos como meios para o estabelecimento de verdades eternas¹¹.

A própria *vita activa*, a partir da tradição de pensamento que se iniciou com a filosofia grega, já não era mais percebida em suas três atividades peculiares e complementares – labor, trabalho e ação –, como se, ao adentrar a modernidade, seu significado fosse indistinto, confundido-se “ao agir no mundo dos negócios humanos – ao fazer em geral” (Wagner, 2002, p. 92). Dessa forma:

A ação do *homo faber* – o trabalho ou a fabricação – prescreve algumas características que têm marcado a Era Moderna como “a confiança no caráter global da categoria de meios e fins”, a redução de todo assunto humano ao princípio de utilidade, a “instrumentalização do mundo” e o modo natural de identificar a *fabricação* como a ação humana por excelência (Arendt, 1995, p. 318).

Contudo, a passagem da fabricação de objetos de modo artesanal para o industrial e depois para um tipo de trabalho mecanizado e a constituição de uma sociedade de massas enfatizaram não mais a atividade do *homo faber*, mas a do *animal laborans*. É nesse sentido que, à custa do paulatino esvaziamento das esferas pública e privada, se consolida uma *esfera social*. Sua gradual ascensão define as diferenças fundamentais entre a concepção de espaço público na pólis grega e sua nova configuração iniciada na Era Moderna.

¹⁰ “A era moderna não coincide com o mundo moderno. Cientificamente, a era moderna começou no século XVII e terminou no limiar do século XX; politicamente, o mundo moderno em que vivemos surgiu com as primeiras explosões atômicas” (Arendt, 1995, p. 13). Destacamos a expressão “mundo moderno” como feição e o contorno mais atual da era que lhe deu origem, pois não é incomum encontrarem-se diversas expressões e significados referentes mais ou menos ao mesmo período como “era da informação” ou o polêmico conceito da “pós-modernidade”. Entretanto, a impressão que se tem é que, seguindo Arendt, nunca fomos tão modernos.

¹¹ Arendt destaca alguns eventos que, embora integrantes de um mundo “pré-moderno” – portanto ainda fortemente arraigados na tradição –, foram determinantes para a inauguração da nova era que se iniciava: “No limiar da era moderna, há três grandes eventos que lhe determinaram o caráter: a descoberta da América e a subsequente exploração de toda a Terra, a Reforma que, expropriando as propriedades eclesiais e monásticas, desencadeou o duplo processo de expropriação individual e acúmulo de riqueza social, e nova ciência, que considera a natureza da Terra do ponto de vista do Universo” (Arendt, 1995, p. 260).

A mais clara indicação de que a sociedade constitui a organização pública do próprio processo vital talvez seja encontrada no fato de que, em tempo relativamente curto, a nova esfera social transformou todas as comunidades modernas em sociedades de operários e assalariados; em outras palavras, essas comunidades concentraram-se imediatamente em torno da única atividade necessária para manter a vida – o labor. (...) A sociedade é a forma pela qual o fato da dependência mútua em prol da subsistência, e de nada mais, adquire importância pública, e na qual as atividades que dizem respeito à mera sobrevivência são admitidas em praça pública (Arendt, 1995, p. 56).

Na esfera social, a atividade mais valorizada e almejada é o labor, e não a ação política. No mundo moderno – mais recente e no qual nos encontramos, fica patente essa inversão da valoração das atividades constituintes da – vida activa. Cada vez mais se produz almejando o aumento de consumo e cada vez mais se consome, num apetite sem limites, voltado para o desejo de continuar consumindo.

O labor como esforço de sobrevivência e busca da satisfação das necessidades básicas e imediatas dos indivíduos deixa de ser um aspecto característico da vida privada e, emancipando-se, ganha relevância pública, mesclando-se a essa esfera da vida humana. Assim, ao invés da ação política e do conseqüente convívio com os iguais, a preocupação vigente volta-se para a melhor forma de se “ganhar a vida”, como se costuma se dizer, e o “bem supremo” valorizado pela sociedade é “vida terrena dos indivíduos e da família”.

Essa valorização daquilo que é por definição privado não se restringe ao que os indivíduos fazem e conquistam na estrita dimensão de sua própria vida, mas tudo o que diz respeito a essa esfera atrai interesse e a transcende; por exemplo, o culto à vida das assim chamadas celebridades, que não deixa de ser uma expressão do esvaziamento das esferas pública e privada. Nesse sentido, a moderna concepção de sociedade não constitui de forma alguma uma ocupação mais ampla do espaço público. A ascensão da esfera social à custa do esvaziamento das esferas pública e privada indica não exatamente a completa eliminação dessas esferas, mas sua gradual e indisfarçável perda de densidade e relevância. Como marca de nossa época, o espaço público é tomado por uma profusão de grupos e interesses restritos, particularizados, todos compreendidos pelo difuso conceito de sociedade. Conseqüentemente, a própria ação política, cuja condição é a de ser exercida na esfera pública, acaba assumindo o papel de uma função da sociedade e a ela subordinada.

A sociedade moderna compõe uma esfera híbrida, “na qual os interesses privados assumem importância pública”, e, assim, a *esfera pública* cede espaço e importância ao jogo estabelecido entre os diferentes entes sociais, alguns notadamente mais poderosos e influentes que outros. Não que a ação política não seja possível, mas o esvaziamento da esfera pública como espaço da ação humana em função da crescente importância da esfera social restringe a condição de exercício da liberdade, isto é, a própria possibilidade da ação política. Nesses termos, a liberdade parece ser exatamente o oposto da maneira pela qual:

[...] a sociedade [moderna] espera de cada um de seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a ‘normalizar’ os seus membros, a fazê-los ‘comportarem-se’, a abolir sua reação espontânea ou a reação inusitada (Arendt, 1995, p. 50).

Nessa perspectiva, pode-se verificar como a grande narrativa atual em torno da qualidade em educação está fortemente vinculada a certas expectativas “da sociedade” e de suas “necessidades” econômicas, na mesma proporção em que oblitera a formação do futuro cidadão entendida como formação política que propicie a *ação* humana, isto é, que o libere dos ditames da necessidade e lhe permita adentrar a esfera da liberdade. O comportamento acaba tomando o lugar da ação como principal forma de relação humana, o oposto da igualdade e do livre agir proporcionados pelo espaço público forjado pela experiência política da pólis (Arendt, 1995, p. 51).

Na sociedade moderna, a ação, antes reino da liberdade, vai se tornando uma modalidade de *fabricação* orientada pelo labor, e essa parece ser a raiz da dificuldade de se pensarem e discutirem muitos assuntos de interesse público e também assuntos privados, sem:

[...] que se empregue a categoria de meios e fins e se raciocine em termos de ‘instrumentalidade’. [...] Somos talvez a primeira geração a adquirir plena consciência das conseqüências fatais de um modo de pensar que nos força a admitir que todos os meios, desde que sejam eficazes, são permissíveis e justificados quando se pretende alcançar um fim (Arendt, 1995, p. 241).

De fato, não é estranho que a atual literatura educacional reconheça a qualidade pelos efeitos de uma determinada escola, programa ou sistema educativo (Risopatron, 1991), pois é nessa razão instrumental que se sedimenta um parâmetro de qualidade cuja justificação é socialmente valorizada e validada, na medida em que serve a um fim marcado por interesses não de uma esfera pública e comum, mas de uma esfera social difusa e materialmente desigual, não obstante orientada por um determinante comum: o consumo e a categoria de meios e fins subordinada ao labor.

Nesse mesmo sentido, a cultura¹² e os bens culturais – que não são exatamente propriedade estatal, mas são autêntica e inegavelmente bens públicos e, portanto, objetos preferenciais da atividade escolar –, se vêem ameaçados, à medida que são, cada vez mais, “tratados como meras funções para o processo vital da sociedade, como se aí estivessem somente para satisfazer alguma necessidade” (Arendt, 2005, p. 261). Um exemplo contundente disso é a naturalização do fato – bastante comum em escolas de ensino médio –, de se lerem resumos de grandes obras da literatura, *úteis*, na medida em que presumivelmente facultam êxito em exames vestibulares, ao invés da valorização do contato vivo, enriquecedor e insubstituível com a obra literária.

Se a atividade humana mais valorizada na sociedade moderna diz respeito ao *labor*, à garantia da sobrevivência e das satisfações imediatas dos indivíduos – incluindo-se o lazer e o entretenimento –, o cidadão assume o papel de simples consumidor, marcado pela atitude que “condena à ruína tudo que o toca”, como é típico do processo metabólico orientado para sua própria manutenção, como uma fornalha que não faz distinção entre um resto de madeira e uma pilha de livros clássicos, testemunho da criatividade e da beleza humanas: todos igualmente se inflamam e produzem fogo.

¹² Segundo Arendt, a cultura se relaciona com objetos e, nesses termos, consiste num fenômeno do mundo. Entretanto, um determinado objeto pode ser cultural “na medida em que pode durar; sua durabilidade é o contrário mesmo da funcionalidade, que é a qualidade que faz com que ele novamente desapareça do mundo fenomênico ao ser usado e consumido” (2005, p. 260).

É assim que a forte presença de uma narrativa da qualidade com base no que se considera útil aos interesses do *animal laborans* não deixa de ser uma determinação de fins cujo caráter engendra interesses que dificilmente se poderiam dizer públicos.

Essa verdadeira confusão entre a esfera social e esfera pública num todo aparentemente indistinto não é alheia à percepção da vocação da instituição escolar e de sua responsabilidade, ao menos legal, de formar cidadãos. Um forte indício disso é o apelo aos ditos “interesses da sociedade”, quase em oposição à organização estatal como a instância atualmente responsável – e na atual configuração social, talvez a única – capaz de assegurar e proteger a existência de uma esfera pública, isto é, de um mundo comum.

Não é o caso, aqui, de se analisarem o papel do Estado ou a importante distinção entre Estado e governo, mas antes de se pôr em relevo em discussão um pressuposto de boa partes dos discursos atuais em torno da qualidade em educação: o de que a esfera social, com seus diversos grupos e contornos, pode ser tomada automática ou necessariamente como a encarnação do interesse público. Destacamos aqui um exemplo eloqüente de uma concepção como essa no campo educacional:

A escola pública de qualidade para todos, objeto de minha ação e reflexão, vício e paixão, não será estatal porque será realmente pública e portanto não monopolizada, conforme eu imaginava há pouco mais de uma década, por este Estado que temos hoje no Brasil nem por nenhum outro Estado. [...] descobri que a escola de qualidade será viva e real no dia em que for efetivamente apropriada pela sociedade como um todo e deixar de ser presa fácil dos políticos em plantão e suas insaciáveis clientelas, dos partidos políticos e suas ideologias intransigentes e redentoras, das corporações e seus interesse estreitos e imediatistas, dos intelectuais e educadores e seus modismos doutrinários e pedagógicos (Mello, 1998, p. 25).

A idéia de que a qualidade e o caráter público da educação – mais precisamente as escolas públicas – sejam orientados pela sociedade certamente pode parecer a alguns bastante sedutora, nestes tempos em que o *status* de público é tão frequentemente associado à ineficiência. Contudo, a crítica ao serviço educacional estatal e a seus problemas de gestão e organização não justifica que a sociedade – em sua configuração difusa e desigual – assuma e determine sua orientação ou mesmo que se responsabilize integralmente por essa tarefa.

Sem dúvida, a sociedade é depositária dos diversos interesses de seus inumeráveis grupos, segmentos e classes, e uma escola pública tutelada em função de “interesses sociais” oferecerá uma formação de contornos bastante discutíveis, em que se refletirá a desigualdade social, expressa na força e no poder graduais de seus diversos grupos e segmentos, como fator de regulação e determinação do espaço público. É como se a educação escolar só tivesse relevância quando favorece aquilo que atende ao interesse estritamente privado, e não o de um mundo público, onde as pessoas possam se relacionar como iguais e nessa condição agir, e não simples e naturalmente se adequar. Talvez não haja forma mais eficaz de se aumentar a desigualdade educacional do que delegar à esfera social a legitimação e orientação da escola pública, ainda que pautada por uma ideal igualdade educacional – em termos de oferta e de serviços educacionais prestados, o que não necessariamente significa uma formação orientada por valores de um mundo público.

A idéia de uma responsabilidade social ou da “apropriação da escola pela sociedade” defendida por Mello (1988) parece reafirmar a hipótese liberal de uma “harmonia de interesses” – base da economia “clássica” – no âmbito da esfera social.

No âmbito de uma esfera social, uma suposta “harmonia de interesses” diz respeito à reunião de diversos interesses individuais que, não obstante suas diferenças, comungam do fato de se orientarem por valores ligados à atividade do labor e à busca da melhor condição material de manutenção de suas vidas. A própria competitividade acirrada entre indivíduos e organizações, verificada e encorajada pela sociedade de consumo, é totalmente coerente com uma suposta “harmonia de interesses”. Tais interesses não são comuns à totalidade dos indivíduos e tampouco se orientam por valores públicos, o que não significa que não se “harmonizem” em relação a um dos pilares fundamentais de sustentação da esfera social: a busca de satisfação das necessidades dos indivíduos que a compõem.

Evidentemente, uma sociedade menos desigual é sempre desejável – e provavelmente mais justa – mas isso não significa que sua esfera pública seja fortalecida – mais justa mas isso não significa que sua esfera pública seja fortalecida e que os homens tenham mais e melhores condições de agir politicamente. Uma formação escolar pública é antes associada à participação em um mundo comum do que meramente um meio de satisfação de necessidades vitais e interesses puramente particulares.

Nesses termos, certas perspectivas de análise podem facilmente sucumbir ao ardil de se concentrarem fora dos muros escolares, perdendo-se uma preciosa oportunidade de se refletir e discutir sobre o que a escola faz e sobre o sentido de sua ação, e não só sobre o que factualmente produz em “termos sociais” ou “econômicos”.

A despeito do indiscutível direito universal e irrestrito à escola – um traço característico da modernidade –, a visão utilitária da qualidade em educação e seu programa prático parecem se opor, cada vez mais, aquilo que é de interesse público. O que vale, por assim dizer, são os interesses vigentes na complexa sociedade de massas e a melhor forma de os indivíduos a ela se adaptarem e nela ascenderem “socialmente”, segundo o desenvolvimento de suas “habilidades e competências”. Ao invés de ocupar apenas um aspecto – embora fundamental – da condição humana, a satisfação das necessidades da vida, o *labor*, prepondera e vem ditando determinados *fins extrínsecos* à educação escolar. É como se o valor da escola pudesse ser estimado pela riqueza ou pelo *status* social que proporciona aos indivíduos ou pelo desenvolvimento econômico que traz à sociedade – de forma notadamente desigual em relação aos indivíduos e grupos que a compõem. Esse é o pressuposto de uma narrativa instrumental da qualidade em educação, esvaziada de sentido e voltada para os interesses individuais e privados, e não para um interesse que seja efetivamente público, porque comum aos cidadãos.

É justamente o caráter público do processo de escolarização que vai cada vez mais perdendo relevância nos discursos educacionais atuais e na compreensão do tipo de inserção que escola pode realizar no âmbito de uma esfera pública e na própria continuidade do mundo humano.

Todavia, como se sabe, uma nação ou um povo não se reduzem à somatória de seus indivíduos. Em que pesem os fins que lhe são imputados – típicos da esfera social – e o quanto possa servir a diferentes propósitos privados, uma formação escolar se converte na principal instituição – que de alguma forma sobrevive – capaz ainda de ultrapassar a mera satisfação de necessidades de seus destinatários – futuros cidadãos na condição de alunos –, viabilizando um lastro maior e comum a todos eles.

Ao enfrentarmos o desafio de pensar - de forma mais profunda – acerca do que queremos dizer por qualidade no campo educacional, não podemos esquecer o que disse Hannah Arendt (2005) acerca da crise da educação no século XX: “Certamente há mais aqui do que a enigmática questão de saber por que Joãzinho não sabe ler”.

Bibliografia

- ARENDRT, Hannah. *A condição humana*. São Paulo: Edusp, 1995.
- _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ADAMS, D. *Defining Educational Quality*. Arlington, VA: Institute for international Research, 1993. (IED Publicaton: biennial report; 1).
- AZANHA, J. M. P. “A estigmatização da escola pública”. In: *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. “Melhoria do ensino e autonomia da escola”. In: *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995 (b).
- _____. “Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista”. In: *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Nacional, 1987.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos PCN*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães. *A educação para o século XXI: o desafio da qualidade e equidade*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1998.
- RISOPATRON, Verónica Edwards. *El concepto de calidad de la educación*. Santiago, Chile: Unesco/Orealc, 1991.
- SCHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva, 1974.
- SILVA, Vandrê G. A Narrativa Instrumental da qualidade em educação. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, n.40, mai/ago.2008.
- UNICEF. *Defining Quality. A Paper Presented by Unicef at the International Working Group on Education Meeting*. Florença, Itália: jun/2000.
- WAGNER, Eugênia Sales. *Hannah Arendt & Karl Marx: o mundo do trabalho*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

Recebido para publicação em 07-05-11; aceito em 11-07-11