

**Coleção
ANPED SUDESTE 2011
Livro 3**

Políticas Públicas, Movimentos Sociais

Desafios à Pós-graduação em Educação em suas
múltiplas dimensões

Helena Amaral da Fontoura
Organizadora

Rio de Janeiro
ANPEd Nacional
2011



Coleção
ANPED SUDESTE 2011
Livro 3

Políticas Públicas, Movimentos Sociais

Desafios à Pós-graduação em Educação em suas
múltiplas dimensões

Helena Amaral da Fontoura
Organizadora

Rio de Janeiro
ANPEd Nacional
2011

FICHA TÉCNICA

Copyright © 2011 by authors

Categoria

E-book online egresso de evento de associação científica nacional. [Ref. X Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. “Pós-Graduação em Educação na Região Sudeste em suas múltiplas dimensões”; evento da ANPEd Sudeste 2011 (<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/sobre.html>)]

Título/subtítulo

Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões

Organizadora

Helena Amaral da Fontoura

ISBN Coleção ANPED SUDESTE 2011

978-85-60316-12-0

ISBN livro 3

978-85-60316-15-1

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

□

Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões/ Helena Amaral da Fontoura (org.). Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011.

Modo de acesso: Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf>

Textos convidados para mesas temáticas do X Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. “Pós-Graduação em Educação na Região Sudeste em suas múltiplas dimensões”, realizado na UFRJ, UNIRIO e UERJ, entre 10 e 13 de julho de 2011.

Bibliografia.

ISBN 978-85-60316-15-1

1. Educação 2. Políticas Públicas 3. Movimentos Sociais.

Permitidos o *download*, o arquivamento, a reprodução e a retransmissão [por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação)] desde que citada a fonte.

Concepção do projeto e responsabilidade editorial

Helena Amaral da Fontoura

Editores

ANPEd Nacional - Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (CNPJ:30018410/0001-20)

End. com.: Rua Visconde de Santa Isabel, 20 - conj. 206-208 Vila Isabel - Rio de Janeiro - RJ - CEP: 20560-120 Fone: (0xx21) 25761447 Telefax: (0xx21) 3879.5511 anped@anped.org.br

Apoio

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Faperj – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Planejamento, supervisão e edição geral

Helena Amaral da Fontoura

Concepção visual (capa e layout)

Marco Silva e Nayara Machado

Obtenção do ISBN na Biblioteca Nacional

Esther Costa

Revisão e edição final dos textos

Helena Amaral da Fontoura

Revisão Técnica e Normalização (NBR ABNT 6023/2002 e 10520/2002)

Alexandre Alves

Diagramação e editoração eletrônica dos textos

Forma Diagramação

Data de publicação

Julho de 2011

Endereços para correspondência

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Avenida Pasteur, 250 fundos, sala 234 - CEP:22290-902 - Campus da Praia Vermelha

tel.: (21)2295-4047 begin_of_the_skype_highlighting (21)2295-4047 end_of_the_skype_highli/ 4346 - e-mail:ppge@fe.ufrj.br

EDITADO NO E DISTRIBUÍDO A PARTIR DO BRASIL

EDITED IN AND DISTRIBUTED FROM BRAZIL

Conselho Editorial

Ahyas Siss

Carmen Teresa Gabriel

Claudia Fernandes

Elisângela Bernardo

Jane Paiva

Helena Amaral da Fontoura

Marcelo Andrade

Marco Silva

Maria Cecília Fantinato

Maria Inês Marcondes de Souza

Maria Isabel Ramalho Ortigão

Mônica Mandarino

Rita de Cássia Frangella

Sonia Maria De Vargas

Zacarias Gama

SUMÁRIO

PREFÁCIO	8
<i>Carmen Teresa Gabriel - UFRJ</i>	
<i>Claudia Fernandes - UNIRIO</i>	
POLÍTICAS PÚBLICAS, MOVIMENTOS SOCIAIS MÚLTIPLAS DIMEN- SÕES DA EDUCAÇÃO DESAFIANDO A PESQUISA	14
<i>Jane Paiva (UERJ)</i>	
<i>Helena Amaral da Fontoura (FFP/UERJ)</i>	
CONVERSAR E CONVIVER COM OS DESCONHECIDOS... ..	27
<i>Carlos Skliar (FLACSO)</i>	
MOVIMENTOS SOCIAIS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: AVAN- ÇOS E DESAFIOS DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO DO MST	38
<i>Edna Castro de Oliveira (UFES)</i>	
EDUCAÇÃO E POPULAÇÃO NEGRA: PRODUÇÃO ACADEMICA E MO- VIMENTO SOCIAL	56
<i>Iolanda de Oliveira (UFF)</i>	
<i>Luciano de Souza Cruz (UFF)</i>	
OS REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO: A CONSOLIDA- ÇÃO DO NEOTECNICISMO NO BRASIL.....	72
<i>Luiz Carlos de Freitas</i>	
POLÍTICAS PÚBLICAS E ESCOLA: SOBRE ESTATÍSTICAS, PROFES- SORES E DIFERENÇA	91
<i>Miriam S. Leite (UERJ)</i>	
POLÍTICAS ESPECIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL	104
<i>Ana Maria Cavaliere (UFRJ)</i>	

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DOS GOVERNOS LULA (2003-2010): ELEMENTOS PARA ANÁLISE, APONTAMENTOS PARA NOVOS ESTUDOS	122
<i>Marcelo Soares Pereira da Silva</i>	
JUVENTUDE, CULTURA E EXPANSÃO DA ESCOLA: ELEMENTOS PARA UM ENCONTRO DESEJÁVEL	139
<i>Mônica Peregrino (FEBF/UERJ)</i>	
SENTIDOS DA CULTURA DIGITAL PARA A EDUCAÇÃO	152
<i>Rosália Duarte (PUC-RJ)</i>	
<i>Jane Fischer Barros (PUC-RJ)</i>	
<i>Rita Migliora (PUC-RJ)</i>	
AS NOVAS POLÍTICAS DE INCENTIVO SALARIAL PARA PROFESSORES: UMA AVALIAÇÃO	163
<i>Nigel Brooke</i>	
SOBRE OS AUTORES	189

PREFÁCIO

FAZER PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ENTRE TRADIÇÃO E TRADUÇÃO

CARMEN TERESA GABRIEL - UFRJ

CLAUDIA FERNANDES - UNIRIO

Na primeira quinzena de julho de 2011, reuniram-se no Rio de Janeiro, ao longo de quatro dias, diferentes pesquisadores e estudantes de pós-graduação *stricto sensu* vinculados aos 42 programas de Pós Graduação em Educação da Região Sudeste. Como nas edições anteriores, o propósito desse evento - o *X Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – Pós-Graduação em Educação na Região Sudeste em suas múltiplas dimensões* - foi de refletir, discutir e compartilhar questões de pesquisa, quadros teóricos, percursos metodológicos e resultados que fazem parte do nosso cotidiano profissional. Discussões historicamente contextualizadas que se tornam possíveis nesse Brasil que nos é contemporâneo indicando os desafios políticos e os dilemas epistemológicos para quem fala do campo educacional, do lugar de pesquisador e de formador de pesquisadores.

Essa coletânea, composta pelos textos encomendados para compor as mesas temáticas desse evento, transpira, pois, os ares desses nossos tempos. Mas não só. É possível perceber, e não poderia ser diferente, as marcas das permanências que falam das tradições disciplinares do nosso campo. Desse modo essa coletânea reafirma o lugar do fazer pesquisa em educação entre a tradição e a tradução, um movimento incessante e inacabado de procura de fixação de uma identidade que coloque esse fazer no interior da fronteira móvel que estabelece o que é e o que não é legítimo ao terreno da cientificidade.

Os títulos de cada um dos três volumes - Vol. 1 *Formação de Professores, Culturas*; Vol. 2 *Práticas Pedagógicas, Linguagens e Mídias*, e Vol. 3 *Políticas Públicas, Movimentos Sociais* – expressam bem o movimento pendular anteriormente mencionado e não deixam de ser uma forma possível de narrar esse movimento. Com diferentes perspectivas teóricas, recortes e enfoques, os textos, organizados nesses três volumes, retomam antigas interrogações, revisitam temáticas clássicas do campo, questões que intervêm sistematicamente ao longo de sua trajetória constituindo-se como a força de sua tradição. Do mesmo modo, abordam temas que emergem como objeto de pesquisa no campo educacional em nossa contemporaneidade, aceitando os desafios postos pelas exigências e demandas de nosso presente.

O termo “tradição” que utilizamos está longe de significar a tentativa de recuperar a “pureza” do passado ou um retorno às raízes ou, ainda, a necessidade de redescobrir unidades e certezas que são sentidas como perdidas. Reconhecer a importância do passado na construção da identidade de um campo científico é reconhecer a nossa condição de ser-afetado, como pesquisadores e professores, pelo passado. Afinal dizer a identidade de um campo científico é também responder questões como quem pesquisa, quando, o quê e por quê.

Essa coletânea deixa ver que é sempre possível, em determinados presentes históricos, combinar passados e futuros de formas diferenciadas, isto é tramar enredos diferentes e, até mesmo, opostos de uma história possível desse campo. Desse modo o conjunto de textos desses três volumes permite colocar em evidência permanências e mudanças sejam de temas, enfoques teóricos ou apostas metodológicas, nos oferecendo uma dessas histórias possíveis.

Entre essas permanências destacamos duas marcas do campo que perpassam esses textos: a pluralidade teórica e a busca de afirmação de sua

cientificidade. Importa sublinhar que a presença desses traços de continuidade pode se manifestar textualmente de diferentes formas: na escolha do quadro teórico-metodológico, na análise crítica de determinados discursos hegemônicos, em propostas alternativas de leituras do campo, por exemplo. Afirmar a permanência de alguns traços não significa necessariamente a defesa dos mesmos. Uma análise crítica dessas permanências significa que elas continuam dentro dos limites do campo de possibilidades de reflexão no âmbito educacional.

No que se refere à primeira marca mencionada, trata-se de sua identidade múltipla e multifacetada decorrente do fato de o campo educacional se constituir como campo de conhecimento a partir de uma pluralidade de campos científicos. Com efeito, a constituição do campo educacional como campo de produção de conhecimento tem vocação multidisciplinar desde o momento inicial do processo de autonomização do campo, na década de 20, com os Pioneiros da Educação (Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Sampaio Dória, Afrânio Peixoto) e a criação do INEP com Lourenço Filho em 1937. A criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE, com Anísio Teixeira em 1952, teve por finalidade realizar estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos, psicológicos e históricos sobre a realidade educacional brasileira. Os Centros Regionais de Pesquisa Educacionais em Belo Horizonte, Recife, Salvador, São Paulo e Porto Alegre mantinham uma articulação com as universidades dessas localidades, marcando de certa forma, o ponto de partida do fazer pesquisa em educação no Brasil. À época, a agregação de diferentes tradições disciplinares confere maior status ao campo educacional e possibilitava maiores condições de interpretar a complexidade dos fenômenos educativos.

Esse processo a partir da segunda metade do século XX tendeu a se ampliar e se intensificar por questões que extrapolam o campo educacional. O debate epistemológico contemporâneo coloca em evidência a potencialidade do entrecruzamento das fronteiras disciplinares e/ou entre campos científicos para a construção de possibilidades de leitura dos fenômenos sociais contemporâneos. Nesse contexto, o campo educacional reforça sua tradição, incorporando perspectivas e interlocuções teóricas que de alguma forma deslocam algumas de suas linhas divisórias internas. Os textos que configuram essa coletânea dialogam com antigos e novos campos de estudo para tratar de temáticas clássicas ou emergentes no campo educacional.

No entanto o reconhecimento dessa identidade híbrida do ponto de vista teórico nem sempre foi utilizado como argumento de positividade para a afirmação da cientificidade do campo educacional. Se, como mencionado anteriormente, a estratégia de agregar as contribuições de diferentes horizontes teóricos funcionou como estratégia de aquisição de maior status, paradoxalmente, essa heterogeneidade dificultou e dificulta, muitas vezes, o enfrentamento com outros campos disciplinares na luta pela afirmação da legitimidade da cientificidade do campo educacional.

Não é por acaso a presença de debates recorrentes no campo educacional que giram em torno de questões como rigor e qualidade das pesquisas nessa área. Vários são os argumentos desenvolvidos para questionar tanto a legitimidade buscada como a legitimidade da própria busca. Discursos que persistem em colocar a educação como “o lugar da aplicação de conhecimentos produzidos em outros campos” ainda estão presentes em muitos textos educacionais que circulam atualmente.

A luta contra esse esvaziamento epistemológico do campo educacional negando-lhe o seu lugar crucial na produção de grades de inteligibilidade dos fenômenos sociais tem sido uma de suas outras marcas de permanência. Hoje essa luta apresenta resultados positivos palpáveis. Com efeito a pesquisa e a pós-graduação em educação no Brasil conquistaram, nos últimos anos, ao lado das demais áreas, um lugar de destaque e de importância, pelos investimentos feitos tanto em nível federal quanto no âmbito das agências estaduais. Os destacados avanços e conquistas também são frutos dos esforços da comunidade acadêmica que em suas tentativas de estabelecer, cada vez mais, vínculos com a sociedade (fóruns, conferências, entre outros), busca produzir o conhecimento socialmente referenciado. Essa coletânea se insere nesse movimento. Os diferentes textos em suas diferenças mostram como essa busca pela cientificidade do campo tem permitido a emergência de novos problemas, novas metodologias, novos enfoques, sem, no entanto perder o rigor científico entendido como o limite radical, pactuado entre as diferentes ciências sociais, que define o que é considerado como estando dentro ou fora desse contexto discursivo.

O desafio que se coloca para o fazer pesquisa em educação consiste assim em continuar buscando caminhos teórico-metodológicos que possam equacionar a tensão entre a potencialidade analítica - oriunda dessa abertura à incorporação de diferentes contribuições - e a afirmação da especificidade das questões formuladas a partir desse campo. Esse segundo pólo da tensão nos remete a outra questão cara ao campo educacional e que se relaciona

igualmente ao segundo traço de permanência destacado: a busca da afirmação da sua cientificidade.

O que está em jogo aqui diz respeito aos argumentos desenvolvidos para fixar o que é específico a esse campo. Uma das críticas endereçadas às produções da área e que vai no sentido de questionar a sua possibilidade de produzir conhecimento científico, está diretamente vinculada a um dos argumentos muito utilizados para a fixação das questões específicas à educação. Trata-se principalmente de sua imbricação nas questões políticas mais candentes, justificada pelas características do terreno no qual as pesquisas educacionais tendem a eleger como empiria.

Nesse jogo, a fronteira no campo educacional, entre o engajamento político-teórico em termos da explicitação de nossas escolhas de projetos societários - presente no fazer pesquisa de qualquer campo científico- e a militância política pautada na crença de um único caminho de mudança possível, tende a tornar-se bastante tênue. Dito de outra maneira, em nome de uma especificidade de nossa área, o fazer pesquisa em educação tem que estar sempre atento para não fixar um “deve ser” que seja muito mais da ordem da prescrição do que da aposta política.

Esse risco é proporcional ao volume e complexidade das demandas e exigências da educação básica e superior no Brasil desde a primeira década do século XX. Uma situação de injustiça social e educacional que se manifesta tanto em termos do acesso desigual aos bens culturais, entre eles o conhecimento sistematizado produzido em contexto escolar, como em termos dos critérios utilizados para legitimar esses conhecimentos a serem ensinados.

Do mesmo modo e pautada no entendimento político, como anteriormente mencionado, a pesquisa educacional é muitas vezes interpelada para oferecer soluções para os problemas que afligem o cotidiano das escolas e universidades como se esse tipo de pragmatismo fosse o que justificasse a própria existência do campo. O desafio, nesse caso, para os pesquisadores do campo educacional, é marcar uma posição entre o tempo de reflexão, necessário para a produção do trabalho científico, e o tempo da ação política pautada pela urgência. Reflexão e urgência, rigor e engajamento têm marcado a trajetória desse campo exigindo posicionamentos por parte de seus pesquisadores. Os textos dessa coleção apontam que esse posicionamento não precisa ser dicotômico e que formas possíveis de articular esses pólos já estão disponíveis no campo educacional.

Por fim, vale ainda ressaltar que formato dessa coleção em três volumes - reunindo os textos de cada dois dos seis eixos temáticos em torno

dos quais se organizou o evento – procurou, ao propor essa configuração, não apenas evidenciar, como já mencionado, o movimento pendular - entre tradição e tradução - do campo. Ele também expressa a tônica dos trabalhos apresentados e discutidos ao longo do evento. Temas clássicos como formação de professores, práticas pedagógicas ou políticas públicas foram discutidos a partir de diferentes enfoques em função dos diálogos estabelecidos com as contribuições teóricas disponíveis na atualidade e das urgências políticas de nossa sociedade como, por exemplo, a questão da construção de uma escola inclusiva ou da formação de jovens e adultos. Em alguns casos, o estreitamento desses diálogos permitiu a emergência no campo de outras temáticas como a questão cultural, os movimentos sociais ou as linguagens, novas tecnologias e mídias, que tendem a ocupar, nos debates, um lócus onde os problemas de pesquisa do campo educacional passam a ser formulados.

Terminamos convidando os leitores a participar desse movimento, e entrar nessa roda de conversa com suas leituras, olhares e projetos. Afinal, o tema “Pós-Graduação em Educação na Região Sudeste em suas múltiplas dimensões” proposto para o X Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, representou mais uma oportunidade de construção do conhecimento, favorecendo o debate e o enriquecimento político-institucional em um espaço de adensamento e socialização da produção acadêmica que venha a dar visibilidade às tensões e questões específicas do fazer pesquisa educação.

POLÍTICAS PÚBLICAS, MOVIMENTOS SOCIAIS

MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO

DESAFIANDO A PESQUISA

JANE PAIVA (UERJ)

HELENA AMARAL DA FONTOURA (FFP/UERJ)

De fato, as ciências sociais estão instadas a aprender, também, a caminhar na incerteza, a inventar métodos de pesquisa e a dialogar com as denominadas ciências exatas e da vida. A dimensão espacial da ação, ao transformar os parâmetros de observação da realidade social, exige ousadia na proposição de novas teorias e conceitos a partir da experiência das sociedades periféricas. Contra os espaços alisados, é necessário afirmar as rugosidades, como disse Milton Santos (1996), e ver as rugas que se acumulam nos rostos das sucessivas gerações de marginalizados e espoliados. Assim, a práxis e as utopias necessárias são aquelas que, contraditoriamente, têm topos e que, por conseguinte, possibilitam apreender – na política, nas artes e nas ciências – a cronotopia latino-americana, tão ricamente refletida por Carlos Fuentes (1994). (Ribeiro, 2005, p. 270).

A temática em questão — políticas públicas, movimentos sociais — como desafiadora da produção do conhecimento na pós-graduação em educação, teve significativo lugar ao ser escolhida como eixo de aprofundamento e de aproximação de pesquisas na região Sudeste. Ocupou um lugar bastante esvaziado nos últimos tempos no tocante aos objetos de investigação de pesquisadores — experientes e iniciantes —, talvez porque os últimos oito anos tenham sido mais férteis no diálogo entre universidades e estudiosos e governos no fazer das políticas públicas, talvez porque essas respostas políticas tenham contemplado as lutas sociais travadas por diversos movimentos da sociedade, talvez porque as pautas dos movimentos tenham produzido inflexões mais especializadas, no conjunto de carecimentos, demandas e desejos de conjuntos da população organizada, que viu pautadas nas agendas políticas suas bandeiras de luta.

Muitos *talvez*, variadas hipóteses, mas o fato concreto de que a temática no Sudeste anda escassa de organização em linhas de pesquisa, pelas formas de agrupamento a que se submeteram para cumprir seus lugares de destaque como objetos de conhecimento. Discutir a temática como um eixo de aglutinação de pesquisas, portanto, desafiou, também, nossos modos instituídos de organização, nossos grupos de pesquisa, para passarmos a ver possibilidades e interfaces com ela que fizessem emergir a riqueza dos entrelaçamentos que podemos produzir, ao rompermos determinadas cercas que circunscrevem o conhecimento em terreiros cercados, com portões muitas vezes estreitos e poucas vezes abertos.

Para instigar as reflexões sobre o tema, a provocação de Carlos Skliar, apresentando ideias da conferência de abertura do evento, traduz em belo ensaio as tensões sobre esse diálogo do qual carecemos, em *Conversar e conviver com os desconhecidos...* denunciando o esvaziamento de sentidos atuais atribuídos à palavra *conversar*, e afirmando que “se conversa sempre entre os mesmos e sempre das mesmas coisas” e que “quase ninguém reconhece vozes cuja origem não sejam as suas próprias, quase ninguém escuta senão o eco de suas próprias palavras, quase ninguém encarna a pegada que deixam outras palavras, outros sons, outros gestos, outros rostos.”

Tecendo sentidos para *conviver* — “Tudo passa então entre nós: este ‘entre’, como seu nome indica, não tem consistência própria, nem continuidade. Não conduz de um a outro, não serve de tecido, nem de cimento, nem de ponte” — e escavando possibilidades para compreender os sentidos de *desconhecidos* — “[...] porém é mais natural desconhecer que conhecer. Pronuncia-se também como ‘irreconhecível’” —, o autor, pondo em relação palavras e sentidos escolhidos, a partir dos lugares que cada um deles assume

na educação, questiona a crença de que “educar deriva da adoção de um conhecimento acerca do outro, da infância, ou da juventude, ou de certas comunidades, ou de certos sujeitos em determinadas e particulares condições de existência”. Põe, por assim dizer, em cheque, o sentido último que *educação* tem assumido: “não [é] conhecer o desconhecido a partir de uma ciência técnica. O que vem a seguir é continuar doando a desconhecidos, ou seja, educando.”

Instigadas pelo tema e pelas discussões sobre ele, a escolha da epígrafe foi feita com duas claras intencionalidades: a primeira, reconhecer e apresentar aos leitores a densidade do pensamento de Ana Clara Torres Ribeiro, pesquisadora de estudos rurais e urbanos, fértil pensadora dos movimentos por que passa a sociedade, dinamicamente. Sua ausência escrita nesse volume, lamentada por nós, teve, entretanto, a compensação de sua presença, fisicamente, nas reflexões trazidas em mesa de debates, e na interlocução que travou com o tema. Não podendo garantir sua palavra escrita, demarcamo-la com um pensamento da autora sobre o fazer da ciência na abertura desse capítulo; a segunda intencionalidade, incluí-la no debate do qual participou, ocupando-a com a escuta resgatada das vozes de outros estudiosos, com os quais dialogou e que também com ela dialogaram.

A experiência da sociedade civil em movimento tem ensinado algumas importantes lições, especialmente em períodos da história em que poderes públicos devotos do valor do *pensamento único* esvazia de sentido resistências e pensamentos divergentes tecidos no cotidiano da vida. Formas de pensar hegemônicas, somadas a quadros de pobreza e desigualdade que muitos vivenciam e à perda de direitos historicamente conquistados (como é o caso do direito ao trabalho), compõem marcos ilustrativos das lutas sociais que põem em movimento pessoas, assumindo-se cidadãos pela participação e intervenção direta na formulação de “novas” políticas públicas.

Investigações mais recentes denotam como muitas municipalidades, sensíveis aos anseios de grupos organizados, têm dado respostas a demandas populares, alterando a ordem de saber com a qual lidam com as populações: saber que governam para todos, não devendo excluir ninguém. Experiências significativas constroem saberes, lideranças e legitimidade política: são tipicamente educativas.

A ação política dos movimentos sociais, vívida nas décadas de 1950 e 1960, abafadas nos anos 1970, e ressignificada nos anos 1980 não era — e nem poderia ser — mais a mesma. O conhecimento dos modos de fazer a luta, as concepções identitárias dos movimentos, dos sentidos a eles atribuídos passaram a exigir ressignificações e novas compreensões, para as quais a

pesquisa sistemática, a investigação atenta não bastavam, por estarem em gestação novos modos de “ser movimento”, novos modos de ação coletiva.

Embates e enfrentamentos visíveis como estratégias de luta nos movimentos sociais foram continuamente superados nas produções táticas (Certeau, 1994) dos sujeitos no cotidiano (Lefebvre, 1991), que criavam maneiras de fazer próprias, autônomas, não padronizadas, criativas, em que as subjetividades se revelavam inteiras, não apenas pela lógica da razão, mas admitindo outras lógicas que modernos instrumentos de comunicação favoreciam e produziam pelas chamadas redes sociais. Como pesquisadores, cabia-nos compreender e desvelar os *novos movimentos sociais*, para acompanhar as demandas que repensavam as condições da vida cotidiana, mas também o lugar de afrodescendentes, de mulheres, de indígenas, de povos do campo e da floresta ao mesmo tempo em que transformavam os sujeitos, em interação, e os modos de fazer política. O emaranhado de saberes que veio se dispondo à frente de investigadores, os enredaram em uma trama complexa, em que a linearidade não podia ser o fio de compreensão, pois o desafio estava, justamente, em seguir os pontos e nós que urdiam os saberes, poderes e conflitos que essas novas e diferentes práticas mostravam.

Viram-se emergir, nesses novos movimentos, sujeitos políticos capazes de fazerem valer seus direitos de cidadania e de, tomando a palavra, fazê-la sua e permitir a pronúncia de seu mundo, à semelhança do que ensinou Paulo Freire, tanto pela forma como a linguagem mediava relações com o meio social em que viviam, quanto com a classe política dirigente, pelo modo como se apropriavam da argumentação, da lógica e como, pelo diálogo, estabeleciam relações dialéticas com a realidade.

Acompanhando com respeito e olhar atento de investigadores cada movimento surgido como ação coletiva (Ribeiro, 1992) de quem faz história, porque se sabe sujeito de mudança da realidade, foi-se redefinindo a compreensão e o saber disponíveis quanto aos movimentos sociais. Novas questões se interpunham à ciência, e permitiam caminhar no sentido da produção de um conhecimento mais ampliado sobre a realidade e sentidos dos movimentos, ao intervirem no ambiente social: educavam-se na luta, e (re)construíam novos sentidos para o que é educar.

Movimentos sociais gestam importantes dimensões educativas. Aceitar que o processo de conhecimento é uma produção social e coletiva, sem desprezar a indispensável participação do indivíduo, é romper com muito da lógica de que a aprendizagem é resultado de “transmissão de conhecimentos” e de que o lugar de fazer isto é a escola. Mesmo sabendo,

na prática, que esse saber da escola, quando se deu, não mudou as condições de vida, a representação que as pessoas trazem da escola é fortemente impregnada dessa fantasia. E porque entre eles a escolaridade não configurava o fundamento de seu saber, nem sempre os protagonistas do movimento percebem a importância que esse outro saber, tecido na luta, tem como arma e poder para transformar a dura realidade em que vivem. Entender-se como parte de um coletivo que produz, em conjunto, um conhecimento; que, como parte desse coletivo, cabe a cada um contribuir sempre para o seguimento desse processo; que o conhecimento não é produzido apenas nos limites de um grupo, mas em todos os espaços sociais é tarefa grandiosa, de permanente vigilância. A dicotomização do grupo com o mundo, e deste com o grupo, não dá conta de entrever a rede de relações de aprendizagem a que cada participante está inextricavelmente ligado. E mais, que não é necessário romper ou renunciar a quaisquer relações estabelecidas para que novas produções de conhecimento tenham lugar. Pelo contrário, são:

[...] relações que se desenvolvem na participação e a descoberta dos espaços públicos (que) recriam situações que ensinam muito, porque desvelam situações de desigualdade, criam desafios nesse movimento de apropriação do público. [...] A consciência da relação desigual é o primeiro momento que pode explicitar uma nova necessidade. (Sposito, 1993, p. 375).

Edna Castro de Oliveira em *Movimentos sociais e produção de conhecimento: avanços e desafios da pesquisa na formação de educadores do campo do MST*, diante do lugar que os movimentos sociais têm ocupado nas agendas das universidades públicas, nas agendas de estudos e de produção de conhecimento, inicia o texto perguntando-se — e também ao leitor — qual tem sido o envolvimento da universidade com os movimentos sociais, em especial os do campo? Dividindo suas reflexões em três partes, na primeira percorre produções que problematizam o papel da universidade na relação com os movimentos sociais e suas conexões com a dinâmica da sociedade, tomando em conta, muitas vezes, condições adversas de pesquisa. Na segunda parte, rastreia pesquisas de mestrado e doutorado que se vinculam a movimentos sociais do campo e, em seguida, destaca nesse conjunto as que tratam da educação de jovens e adultos e da produção e de práticas de formação na educação do campo, no âmbito da formação de educadores, objeto de seus estudos. Por último, faz o exercício de pôr em diálogo Paulo Freire e Jacques Rancière que, em contextos histórico-culturais distintos, ocupam-se de possibilidades de educação do povo com vista à emancipação política, social e intelectual. A partir desse diálogo problematiza a ação de

educadores/agricultores/ militantes na tarefa da alfabetização, destacando algumas que contribuem na produção do conhecimento pela pesquisa.

A luta social ensina e o processo de apropriação do conhecimento é (re)significado, na luta. Novos conteúdos se dão a conhecer. Ao se aliarem, “os que não sabem” — diante do saber técnico da autoridade — descobrem-se como iguais no “não saber”, e acabam por desvelar o saber que têm, mas que é negado pela escola e pela sociedade. O saber, produzido socialmente, de modo geral só significa porque expressa um conjunto de necessidades históricas, determinadas pelas relações econômicas. Mas um outro significado para o saber também pode ser criado e percebido: o que revela o caráter não econômico dessas necessidades, porque construído de modo a permitir a satisfação social, e que acaba por preencher as necessidades de um claro sentido político.

Os caminhos de democratização no país exigiram a condição de cidadania para todos, e não apenas para alguns e, dessa feita, ampliaram possibilidades de fazer valer os direitos de cidadania, como parte da tarefa educativa, ao lado da consciência das exclusões — por exemplo, de etnia, de gênero, que se vinham reproduzindo historicamente no país, mitificadas pelo ideário da democracia racial e da superioridade masculina.

Iolanda de Oliveira e Luciano de Souza Cruz, em *Educação e população negra: produção acadêmica e movimento social*, apresentam outra realidade tensa da educação brasileira, a que disputa um direito acentuadamente posto na discriminação étnica que, ao ser visibilizada e assumida pela perspectiva das ações afirmativas, passa a escrever uma nova história no cenário nacional. Os autores verificam que entre o aspecto formal e a realidade objetiva, há grande lacuna constatada em relação ao acesso de determinados grupos a bens imateriais de cidadania e princípios de liberdade e igualdade, discutidos nas últimas décadas pelo poder constituído e sociedade em geral, especialmente quando se trata da educação para as relações raciais. Reconhecendo que muitas reivindicações da educação pelo movimento negro precedem o período republicano, e sem desconsiderar conquistas recentes, a autora mostra como as desigualdades raciais ainda denunciam a ausência da justiça social para com a população negra. Desenvolve seu texto, a partir daí, guiada pelas seguintes perguntas: que papel deverá “ser desempenhado pela universidade e pelo movimento negro?” E “qual a relação a ser estabelecida entre a academia e a militância negra em busca das conquistas que precisam ser alcançadas para que se promova a equidade racial em educação?”

Adensadas na década de 1980, as lutas em prol do Estado de direito, articuladas e estimuladas em forma de organizações sociais que surgiam em resposta à repressão empreendida pela ditadura militar, fazem com que muitas demandas se coroem como direitos com a Constituinte e com a mobilização de inúmeros fóruns da sociedade, propositores de temas e princípios para incorporação na nova Carta.

A Constituição de 1988, contribuindo para a legitimação das tensões históricas, garantia no texto da lei, entre outros direitos, o da educação para todos (excluído desde 1934), reafirmando o papel da educação continuamente em políticas de todas as áreas expressas em acordos do ciclo de conferências da ONU da década de 1990, embora esse entendimento e a garantia constitucional não tenham sido suficientes para mudar as práticas de exclusão e de interdição de direitos.

Ao tempo em que esses conteúdos adubavam o campo dos movimentos sociais, impunha-se como exigência aos pesquisadores pensar com que lógicas deveriam conhecê-los: se com aquelas que os pensavam como conhecimento objetivo e, portanto, absoluto e eterno, do “homem desencarnado”, ou se concebido à semelhança do que propõe Najmanovich (1995, p. 46), como objetivado por uma cultura em contextos sociais específicos. O que significaria dizer: com que pressupostos (teórico-)metodológicos investigadores se dispunham a compreender a presença e o significado desses movimentos?

Formulada nesse plano político, já não se pensava mais a educação restrita aos instrumentos do saber ler e escrever, imprescindíveis, mas insuficientes para dar conta da complexidade do mundo contemporâneo.

Luiz Carlos de Freitas em *Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil*, e partindo da análise de um programa americano também utilizado por Nigel Brooke como base de suas reflexões, contribui à discussão travada nesse *e-book* ao apresentar a educação como um campo sempre em disputa, em que economistas — com mais voz e muita escuta, e “muitas vezes escalados pelos interesses dos empresários” — defendem a formação de mão de obra, sobrepondo-se às concepções de educação e formação humana de educadores profissionais tanto na hora de elaborar políticas públicas educacionais quanto na ocupação e presença em diversas mídias. Sua argumentação alerta para o fato de que “a educação brasileira sofre e sofrerá nos próximos anos o assédio dos reformadores empresariais.” Para estes representantes dessa forma de pensar, a “educação é um subsistema do aparato produtivo e a isso se resume”.

O autor, entretanto, chama a atenção que “formar para o trabalho é apenas parte das tarefas educacionais”. E neste ponto, indica a divergência central entre as duas formas de pensar a educação. Para os primeiros, “os objetivos da educação se resumem a uma ‘matriz de referência’ para elaborar um teste que meça habilidades ou competências básicas”. E por isso ainda alerta: “Um país que não sabe o que pretende com sua juventude e que tudo que pode oferecer a ela como projeto de vida é passar no Enem não pode ir muito longe.” Defendendo a ideia de que para se ter um sistema educacional de qualidade, o primeiro passo é debater amplamente o que *qualidade* significa e que projeto formativo se deva oferecer à juventude, aconselha que se recuse a “objetividade” dos reformadores empresariais e que a escolha do projeto educacional oriente o país para além do domínio do português e da matemática, sem o que não se estará em condições de enfrentar os desafios que se apresentarão adiante.

Pensar a política, portanto, que se organiza nas tensões dos movimentos e dos avanços que vão sendo conquistados, exige debruçar-se sobre as formas como programas e políticas governamentais vêm se organizando, na complexidade de direitos que se entrecem e passam a ganhar visibilidade na educação brasileira. Nem sempre, porém, como resposta eficiente às demandas, mas mobilizando o poder público a repensar-se em função de novos requerimentos sociais.

Nesse sentido, Miriam S. Leite, ao abordar o tema de *Políticas públicas e escola: sobre estatísticas, professores e diferença*, problematiza currículo como texto e discurso, tomando a concepção de Ball (1993): “jogo de interpretações e respectivos efeitos de realidade no dia a dia da escola [...] com ênfase nas questões da diferença e da desigualdade que afetam a juventude/adolescência pobre nos processos da sua escolarização na atualidade”. Analisando o Projeto *Autonomia Carioca* da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em que alunos considerados defasados em idade-série, por não terem trajetória de fluxo contínuo, são retirados das turmas de ensino regular, passando a cursar duas ou três séries do ensino fundamental em apenas um ano e por meio de teleaulas, a autora questiona se tal defasagem que justifica sua exclusão do direito ao ensino regular constitui/é constituída por diferença ou desigualdade. Questiona, ainda, se a defasagem, considerada “drama” pela SME *a priori*, é dos alunos ou dos gestores que de algum modo se comprometeram com metas de eliminação ou redução dessa defasagem. E faz o alerta de que, como esses alunos não participam de provas de avaliação, aplicadas ao “ensino regular” do qual já não fazem parte, esta medida

colaborará significativamente para que os índices de defasagem idade-série se reduzam de modo drástico em curto prazo.

Em *Políticas especiais no ensino fundamental*, Ana Maria Cavaliere analisa o Programa *Mais Educação*, como política especial, entendida a partir do debate nacional e internacional no âmbito de “políticas compensatórias que assumiram formas e denominações variadas em diferentes países tais como políticas de ‘discriminação positiva’ ou de ‘educação prioritária’”. A autora apresenta reformulações ocorridas ao longo dos anos, e que irrompem e se expandem no século XXI na Europa — cujas desigualdades socioeconômicas e diversas formas de discriminação social se explicitam com mais intensidade com a entrada de países no bloco denominado Comunidade Europeia, com reflexos imediatos nos sistemas de ensino —, decorrendo daí políticas educacionais especiais voltadas para certos segmentos de populações na educação obrigatória, como tentativa de enfrentar o fenômeno do fracasso escolar. Discute que as políticas se assentam no referencial da meritocracia, que se afirma na defesa da igualdade de chances de acesso (como base ideológica das modernas sociedades democráticas) e o referencial da justiça escolar, ou da equidade em educação. Por fim, a autora divide com pesquisadores a inquietação sobre projetos especiais como o focado em sua análise: a ampliação da jornada escolar e a “educação integral”, como propostas educacionais, constituem políticas públicas de igualdade de oportunidades ou atuariam como balões de ensaio na busca de novos sentidos sociais para a escola?

Marcelo Soares Pereira da Silva, em *Políticas educacionais no contexto dos governos Lula (2003-2010): elementos para análise, apontamentos para novos estudos*, analisa a trajetória dos governos Lula no que concerne às políticas educacionais, destacando alguns elementos para compreender os contornos dos governos Lula nesse campo. O autor encaminha suas considerações para pontuar que “foi possível observar que, se por um lado, rupturas e novos programas e ações foram formulados e implementados, por outro lado, fortes elementos de continuidade e permanência se fizeram igualmente presentes.”

Outras dimensões, entretanto, adentram a área da educação e alargam o espectro quanto aos objetos a conhecer. Uma intrincada rede de relações, de conhecimentos, de saberes, de atores sociais, de sujeitos que conhecem e se dão a conhecer, se tece no cotidiano das populações, em âmbito local, alterando e exigindo o debruçamento dos que pensam os destinos do mundo na esfera global sobre as relações que uns e outros estabelecem, mesmo quando distanciados pelo tempo e pelo espaço. Não

mais a dicotomia e a dualidade que se pensava capazes de, relacionadas, dar conta da completude do conhecimento. Pensar o mundo exigia a perspectiva do conhecimento em sua incompletude, pela contribuição do pensamento complexo, que não luta contra a incompletude, mas contra a mutilação (Morin, 1998). Aí, certamente, inclui-se a educação, pelas formas complexas como necessariamente se expressa, o que exige repensar paradigmas que até então nortearam nossos modos de ler a realidade. Para isso, Morin (1998, p. 176-177) afirma ser necessário desfazer o primeiro mal-entendido, que:

[...] consiste em conceber a complexidade como receita, como resposta, em vez de considerá-la como desafio e como uma motivação para pensar. [...] nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões.

Assim é que Mônica Peregrino trata de *Juventude, cultura e expansão da escola: elementos para um encontro desejável*, ao caminhar na contramão dos processos que invisibilizam jovens pobres, “levantando elementos para a compreensão da importância e da centralidade dos estudos acerca das expressões culturais juvenis na área da educação hoje”. Para isso, trata da forma com que a expansão escolar se deu de meados da década de 1990 para cá e seu impacto sobre os processos de escolarização dos jovens, fazendo a seguir considerações acerca do conceito de juventude, seguidas de uma breve definição da noção de “culturas juvenis”, tratando de algumas correntes que vêm estudando a questão, e finalizando com uma breve discussão acerca da produção brasileira sobre a temática. Para discutir culturas juvenis, apresenta modos como os jovens percebem e expressam suas vidas, alicerçada em correntes teóricas que tratam do tema, oferecendo um panorama que possibilita ao leitor entender como se constrói o conceito nas diversas produções abordadas.

Sposito (1993, p. 135) em conhecido estudo sobre a luta social pela escola pública, na periferia de São Paulo entre 1970 e 1985, ilustra como a reivindicação por educação se organizou, pela população, apontando que a pesquisa empreendida não confirmava a hipótese de que essas lutas eram pela qualidade do serviço oferecido, mas sim pelo acesso. Ou seja, sua investigação apresentava o principal desafio que a política pública deveria enfrentar: disponibilizar escolas para toda a população. Nos tempos contemporâneos, entretanto, não basta apenas reivindicar acesso, mas a participação de novos modos de conhecer nos processos desenvolvidos pelas

escolas, como forma de manter o princípio de democratização da educação para todos alinhado, o que inclui novos ambientes de aprendizagem e novas ferramentas, em especial representadas pela cultura digital que impregna o cotidiano de crianças e jovens, principalmente.

A proposta de Rosália Duarte, Jane Fischer Barros e Rita Migliora intitulada *Sentidos da cultura digital para a educação*, desenvolve o argumento de que “o modo como associamos os conceitos de cultura infantil, culturas juvenis e cultura digital vem provocando equívocos em nossa compreensão e definição do que seja educação e do papel a ser desempenhado pelos adultos nesse processo.” Enfatizam as autoras a necessidade de integrar os debates acerca do sentido da cultura digital para a educação — para elas uma cultura que recebe atributos nunca antes destinados a nenhuma outra forma de expressão cultural. As preocupações acerca do acesso universal à escola e às tecnologias digitais, para as autoras, não prescindem de reflexões acerca dos fins da educação, o que implica definir que pessoas se quer formar e, primordialmente, o tipo de sociedade que se espera construir.

Nem sempre resultados de pesquisa orientam o fazer político, e quando acontece, um fato notável observado, por exemplo, é que a conquista de novos direitos se incorpora como horizonte possível a setores antes socialmente segregados, assim como, assinala Sposito, o acesso aos cursos não vem acompanhado de práticas pedagógicas nem de processos de escolarização adequados aos sujeitos que os acessam.

Quando a perspectiva de direitos constitui demanda, novas relações se estabelecem com o poder público e o exercício da democracia passa a ser praticado nas intermináveis negociações em defesa desses novos direitos. Que concepções os poderes assumem ao responder às tensões criadas pelos movimentos? Que resposta os movimentos e os sujeitos esperam receber do poder constituído?

Demonstrando como pesquisas e seus resultados nem sempre orientam o fazer político, e que respostas públicas também não escutam, por vezes, a voz de movimentos organizados, Nigel Brooke, no artigo *As novas políticas de incentivo salarial para professores: uma avaliação*, analisa uma das formas mais intensas e tensas dos últimos tempos em relação a como os poderes constituídos conformam concepções de ensino / escola de qualidade, e como para elas se voltam oferecendo políticas de incentivo docente.

O autor parte da realidade de seis estados brasileiros que vivenciam a experiência de incentivos salariais para professores baseados em medidas

de desempenho de alunos, propondo análise de políticas implementadas no Brasil, de modo a verificar se essas políticas cumprem a promessa de premiar a excelência e incentivar a melhoria da qualidade do ensino. Elucidando o significado dessa modalidade de gestão — *accountability* — e das provas usadas pelos sistemas de avaliação para medir o desempenho dos alunos — testes de “alto impacto” (*high-stakes*) —, alerta para os riscos que testes de alto impacto podem conter, falseando dados de avaliações, induzindo à desonestidade, substituindo esforços de ensino pelo de preparação para testes, entre outros e chegando, até mesmo, a “desestruturar os profissionais do magistério, além de provocar extrema ansiedade em alunos, pais, professores e administradores”. Em estudo comparado com políticas de países como EUA e Chile, o autor chega a algumas conclusões sobre a probabilidade da política de incentivos produzir ou não o efeito desejado.

Pesquisas nessa e em áreas afins, portanto, podem desvelar as faces inter-relacionadas do campo da política pública e dos movimentos sociais, nas dinâmicas que experiências e práticas vêm realizando e na relação dessas com as proposições políticas que as instâncias oficiais têm assumido. Escavar em torno de concepções, propondo um entendimento não de supressão de outros entendimentos, mas uma incorporação de perspectivas que permitam compreender mais amplamente o campo do fenômeno, percebidas na complexidade das relações em que se dão, leva em conta a necessidade de reconhecimento dessas produções do movimento social em tensão com transformações que afetam as sociedades e as culturas na economia globalizada.

Este panorama de compreensão do significado da pesquisa no campo vem debatido nessa obra por autores de diversas instituições da região Sudeste. Uma pequena amostra das possibilidades que o campo acolhe, e que concorrerá para instigar leitores sobre novos temas de pesquisa e objetos a conhecer.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. Trad. Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NAJMANOVICH, Denise, DABAS, Elina (comp.). *Redes el lenguaje de los vínculos*. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil. Buenos Aires, Argentina: 1995.

PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos*. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Movimentos, sujeitos sociais e política (elementos para a prática pedagógica). *In: Cadernos IPPUR/UFRJ*. Rio de Janeiro, Ano VI, n. 1, dez. 1992.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Outros territórios, outros mapas. *In: OSAL: Observatorio Social de América Latina*. Ano 6 n. 16 (jun. 2005). Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16TRibeiro.pdf> Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO. Acesso em out. 2011.

SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda*. A luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: HUCITEC: EdUSP, 1993.

CONVERSAR E CONVIVER COM OS DESCONHECIDOS...

CARLOS SKLIAR (FLACSO)

/conversar/

Palavra hospedada em outras palavras, como “amorosidade”, “amizade”, “hospitalidade”. Pode, em sua pronúncia, assumir a forma do acariciar, deslizar, acompanhar, capacitar, ajudar, educar. Mas também desolar, exilar, confundir, alterar, incidir. Às vezes, produz um imediato cansaço. Por si mesma se desprende, se desorienta e obriga um sujeito a estar com outro sujeito em meio a um código formal, para que ambos confirmem que não se sabe o que dizer ou que não há nada para se dizer. Começa com outro, não se sabe quando. Nem onde. Nem quem é o outro. Termina no interior de si mesmo, não se sabe por quê. Nem o que fazer. É um convite, não para explicar nem para compreender, mas para transcorrer e devir eternamente em sua escarpada geografia. Como o errar e como o amar, conversar é humano.

Quase não se conversa com outros, quase não se conversa de outras coisas; no melhor dos casos apenas se conversa sempre entre os mesmos e

sempre das mesmas coisas. A linguagem tem se tornado um refúgio opaco de narrativas sombrias em que cada um repete para si e se vangloria indefinidamente de suas poucas palavras, de sua pouca expressividade e de sua incapacidade manifesta para a escuta da linguagem dos demais. Quase ninguém reconhece vozes cuja origem não sejam as suas próprias, quase ninguém escuta senão o eco de suas próprias palavras, quase ninguém encarna a pegada que deixam outras palavras, outros sons, outros gestos, outros rostos.

Essa dificuldade ou impossibilidade de conversação em educação tem a ver, em parte, com o esvaziamento da linguagem da disciplina pedagógica. Há uma clara sensação de vazio e a percepção, estranha, intensa, indecifrável, corpórea, de que tudo se tornou impronunciável. Vale a pena citar (aqui) Jorge Larrosa:

Quando digo que essa linguagem parece vazia, me refiro à sensação de que se limita a gerir adequadamente o que já se sabe, o que já se pensa, o que, de alguma forma, se pensa sozinho, sem ninguém que o pense, quase automaticamente (...). Quando digo que essa linguagem está se tornando impronunciável me refiro, por exemplo, ao seu caráter totalitário, ao modo como converte em obrigatórias tanto uma certa forma da realidade (...) como uma certa forma da ação humana (Larrosa, 2005, p. 31).

O vazio e o impronunciável referem-se, quase no limite do desespero, a uma filiação esquiva entre o que dizer, quem o diz e como se dissemina o dito. Deveríamos prestar uma atenção mais escrupulosa às máscaras institucionais com que se pretende regular, administrar e, desse modo, destruir a conversa, pois se percebe o grande incômodo em relação aos simulacros de conversa que ocorrem, diariamente, no interior dessa linguagem pretensamente acadêmica.

Miguel Morey diz que toda conversa deveria desafiar esse “porque sou eu que digo” e o “você, o que diz?” para poder ser, justamente, uma conversa (Morey, 2007). Como se se tratasse de um esforço por abandonar a ideia de que conversar é apenas um duplo monólogo de dois “eus” que sempre estão em paralelo e nunca se tocam, quer dizer, nunca se afetam, nunca se movem, nunca se quebram. Assim, a conversa se torna uma impostura, uma maneira paradoxal de se ausentar da conversa, mesmo fazendo de conta que sim, estamos conversando.

A conversa é uma tensão permanente entre diferentes modos de pensar e de pensar-se, de sentir e de sentir-se: há dissonâncias, desentendimentos, incompreensões, afonias, impossibilidades, perdas de argumentos, tempos desiguais, perguntas de um lado apenas, respostas que

não chegam. Porém talvez isso mesmo seja uma conversa e, quem sabe, seja por isso mesmo que não podemos fazer outra coisa senão seguir conversando, senão ser outra coisa que a encarnação sempre imperfeita de uma conversa necessariamente árdua, mais próxima da perplexidade que da compreensão, sem efeitos especiais, uma conversa sempre humana, irremediavelmente humana.

É que estamos demasiadamente habituados a pensar a conversa como um idílio, como esse intercâmbio equilibrado, pausado, severo, consciente, particularmente caracterizado pela harmonia das vozes, dos corpos e das mentes. Estamos também atravessados por certos discursos que tendem a banalizar ou a desprezar a conversa como esse verdadeiro centro de gravidade institucional e pessoal, que tratam de impor um estilo mais lúgubre, silencioso, sentencioso e unipessoal. Nesse ponto, é preciso dizer, a conversa aparece em outra plenitude, em uma plenitude descarnada e árida, que não tem a ver com essa retórica da eficácia ou com a vontade obediente das decisões ou as ações forçosamente posteriores que alguns e algumas queiram imediatamente avaliar.

Conversar, sim, porém, não apenas de um e/ou do outro e/ou de nós. Conversar, talvez, sobre o que fazemos, sobre o que nos passa naquilo que fazemos, sobre essas “terceiras outras coisas” das quais se constitui e configura o ato de educar, tanto como qualquer outro ato relacional. Conversar.

CONVERSAR (1):

(Do lat. conversare). Diz respeito a uma ou várias pessoas: falar com outra ou outras. Conversar. Viver, habitar em companhia de outros. Diz respeito a uma ou mais pessoas: tratar, comunicar e ter amizade com outra ou outras. Narrar.

CONVERSAR (2):

“Necessitamos de uma linguagem para a conversa. Não para o debate ou para a discussão, ou para o diálogo, mas para a conversa. Não para participar legitimamente nessas enormes redes de comunicação e intercâmbio cuja linguagem não pode ser a nossa, mas para ver até que ponto ainda somos capazes de falar-nos, de compartilhar o que pensamos ou o que nos faz pensar, de elaborar com outros o sentido ou o sem sentido do que nos acontece, de tratar de dizer o que ainda não sabemos dizer e de tratar de escutar o que ainda não compreendemos. Necessitamos de uma língua para a conversa como um modo de resistir ao alheamento da linguagem produzido por essa língua neutra na qual se articulam os discursos científico-técnicos, por essa língua moralizante na qual se articulam os discursos críticos, e, sobretudo, por essa língua sem ninguém dentro e sem nada dentro que pretende não ser outra coisa além de um instrumento de comunicação” (Larrosa, 2005).

CONVERSAR (3):
"Em um poema leio:
conversar é divino.
Mas os deuses não falam:
fazem, desfazem mundos
enquanto os homens falam.
Os deuses, sem palavras,
Jogam jogos terríveis.

O espírito baixa
e desata as línguas
mas não diz palavras:
diz luz. A linguagem,
pelo deus acesa,
é uma profecia
de chamas e uma torre
de fumaça e um desplume
de sílabas queimadas:
cinza sem sentido.

A palavra do homem
é filha da morte.
Falamos porque somos
mortais: as palavras
não são signos, são anos.
Ao dizer o que dizem
os nomes que dizemos
dizem tempo: nos dizem,
somos nomes do tempo.
Conversar é humano.

(Octavio Paz, Conversar)

/conviver/

Palavra que assume sua nitidez e destino na segunda parte do termo, pois ali está sua razão de ser: longe de ser inevitável, é condição de existência. "Conviver" não é um tecido, um diagrama, um plano de vínculos, um ensino programado. O que há na palavra é uma pronúncia incômoda que alude às proximidades e às distâncias. É uma palavra-corpo. E, por isso, se desloca entre a incomodidade e a distensão, entre a procura e a desatenção, entre a respiração e a asfixia.

A pergunta sobre a convivência se tornou uma questão que remete excessivamente à linguagem formal, à soma e/ou subtração de corpos presentes, porém muito menos à contingência da existência em si, de toda e

qualquer existência. Aqui reside a chave, então, de por que a convivência não pode ser entendida apenas como uma negociação comunicativa, como uma presença literal, física, material de dois ou mais sujeitos específicos postos a “dialogar”, “convergir” e “consensuar” no interior de uma instituição educativa.

A palavra convivência sugere um primeiro ato de distinção, ou seja, aquilo que se distingue entre os seres e que é, sem dúvida, o que provoca contrariedade.

Se não houvesse contrariedade não haveria pergunta sobre a convivência. E a convivência é “convivência” porque sempre há – inicial e definitivamente – perturbação, inquietude, conflito, turbulência, diferença, afeição e alteridade. Há convivência porque existe um afeto que supõe, ao mesmo tempo, o fato de ser afetado e de afetar; porque compartilhar, estar juntos, estar entre vários, como expressa Jean-Luc Nancy: “É ser tocado e tocar. O ‘contato’ – a contiguidade, a fricção, o encontro e a colisão – é a modalidade fundamental do afeto” (Nancy, 2007, p. 51). Esse estar juntos, esse contato de afeição, não é um vínculo de continuidade, não é reflexo de uma comunicação eficaz, mas, sobretudo, um embate do inesperado sobre o esperado, da fricção sobre a quietude, a existência do outro na presença de um.

Contudo, boa parte dos discursos sobre a inclusão – sobretudo aqueles que pretendem capturar todas as configurações possíveis da relação entre nós e eles, ou entre um e o outro, o mesmo e o diferente – afirmam a convivência, sim, porém com a condição de que não se perpetuem as investidas e que o contato se mantenha a uma distância prudente, muitas vezes matizadas por palavras de ordem, tais como tolerância ou aceitação ou reconhecimento do outro; talvez porque ali não exista relação, mas um excesso de distância ou indiferença.

Agora: essa distância que se assume como distância de altura ou distância de hierarquia é impossível, porque, como continua dizendo Jean-Luc Nancy:

o que o tocar toca é o limite: o limite do outro – do outro corpo, dado que o outro é o outro corpo, quer dizer o impenetrável (...). Toda a questão do co-estar reside na relação com o limite: como tocá-lo e ser tocado sem violá-lo? (...) Arrasar ou aniquilar aos outros – e, no entanto, ao mesmo tempo, querer mantê-los como outros, pois também pressentimos o horror da solidão (Nancy, 2007, p. 51-52).

É necessário deter-se um instante na ideia de distância, nessa imagem que confere à distância desatenção, desapego e, inclusive, indiferença. Porque também existe uma imagem da distância que marca o espaço comum, o que é nosso em certo sentido, o que não se afasta até tornar-se infinito, mas cria um lugar onde as coisas podem acontecer. Distância não de altura, mas daquilo que reúne, que contém, que mantém enlaçadas duas pessoas, duas gerações:

E se a distância não é, ou ao menos não apenas, separação e afastamento? E se não se refere e evoca unicamente o exílio ou o esquecimento?

No momento, poderíamos pensar que a distância é, também, a linha e o traço invisível que nos une; ser pensada e vivida como o que existe entre você e eu (...), espaço que possibilita e acolhe o que existe e o que passa entre-nós (Molina, 2008, p. 71).

A convivência com os demais se constitui, então, entre um limite e um contato com o outro. Uma convivência que só pode deixar-se afetar ou deixar afetar-se com o outro. E nessa afeição que, muitas vezes pretende aniquilar tudo aquilo que nos perturba, tudo aquilo que nos inquieta, não haveria outro desejo possível além daquele que expressa que o outro siga sendo outro, que a alteridade do outro siga sendo alteridade. Então: como seria factível esse desejo de deixar que o outro siga sendo outro? Acaso a vontade da relação deve ser, sempre, vontade de domínio e de saber/poder sobre o outro? Quais limites de afeição propõem o outro corpo não apenas em sua presença material (quer dizer, o “aqui estou eu”), mas sobretudo em sua própria existência (isto é: “não apenas estou aqui, mas, eu também sou”)? E quais efeitos poderiam se produzir ao pensar numa transmissão educativa que não tenta mudar o outro, que não pretende fazê-lo alheio a sua alteridade?

Alguém poderia se perguntar se algo de todo o proposto até aqui reaparece, ainda que seja de outro modo, sob outras palavras, com outras entonações, na tradição da chamada educação inclusiva. Alguém poderia se perguntar se na verdade o que está em jogo ali não é uma percepção talvez débil, leviana, da própria ideia de convivência. Alguém poderia perguntar-se se a inclusão é *inclusão* quando a alteridade do outro é apenas um tema de diagnóstico, a afirmação de uma rápida e genérica formulação legal de um outro como sujeito de direito, a soma presente de presenças, mas não de existências. E alguém poderia se perguntar, também, se no estar juntos, na coexistência, há que nomear a relação com o outro como uma relação de

inclusão, se há que nomear o outro, apenas, como ser incluído previamente excluído.

O pensamento da convivência, do estar juntos, assim como temos assumido aqui a partir de alguns fragmentos de Jean Luc Nancy, obriga-nos a outras percepções, a outras palavras: a existência comum não pode expressar-se em plenitude senão tentando pensar: “nem a partir de um, nem a partir de outro” –, ou seja, evitando a identificação de sujeitos e centrando-se no que existe, no que existe entre os sujeitos –; senão “pensar absolutamente e sem reservas a partir do “com” (Molina, 2008, p. 56).

Por isso, estar juntos não tem sentido em si mesmo, senão implicaria sentir e pensar o que acontece entre nós; estar juntos não tem valor moral por si; estar juntos inclui desde a *amorosidade* para alguém *até a raiva, porém talvez não a indiferença*; estar juntos fala de um limite (é uma relação entre dois corpos), não de uma fusão ou uma assimilação (de um corpo em outro corpo); estar juntos não provém de uma determinação de uma relação jurídica obrigada, mas da potencialidade e da singularidade de uma paixão ética; estar juntos refere mais ao político que à política; estar juntos supõe simultaneamente hospitalidade e hostilidade; estar juntos impede ou suspende ou vai além da ideia de tolerância.

Estar juntos para fazer durar o mundo; para retirar a sombra da cada vez mais impaciente aceleração da vida; para que, ao fim e ao cabo, exista mundo. O contrário cheira a uma aspereza impossível de suportar, um tipo de “não” a tudo, mesmo quando inicialmente tenhamos dado o “sim”:

Como eles admiravam estarem juntos! Até que tudo se transformou em não. Tudo se transformou em não quando eles quiseram essa mesma alegria deles. Então a grande dança dos erros. O cerimonial das palavras desacertadas. Ele procurava e não via, ela não via que ele não vira, ela que estava ali, no entanto. No entanto ele, que estava ali. Tudo errou, e havia a grande poeira das ruas, e quanto mais erravam, com mais aspereza queriam, sem um sorriso (Lispector, 1999, p. 14).

CONVIVER (1):

(Do lat. convivere). Viver em companhia de outro ou outros, coabitar.

CONVIVER (2):

“Tudo passa então entre nós: este “entre”, como seu nome indica, não tem consistência própria nem continuidade. Não conduz de um a outro, não serve de tecido, nem de cimento, nem de ponte. Talvez nem sequer seja exato falar de “vínculo”

a respeito: nem está ligado, nem desligado, mas por debaixo de ambos (...). O “entre” é a distensão e a distância abertas pelo singular enquanto tal, e como a dilatação de seu sentido” (Jean-Luc Nancy, Ser singular plural).

CONVIVER (3):

“Teria sido melhor se tivéssemos seguido vivendo como irmãos e irmãs, ou hóspede e anfitrião, ou como amo e criado, ou o que até então tivéssemos sido? (...) Em um mundo de imprevistos, eram venturosos uns e funestos outros? Nos rendemos ao abraço de um desconhecido ou nos lançamos às ondas; em um abrir e fechar de olhos nossa vigilância se relaxa; adormecemos; e ao despertar percebemos que perdemos o rumo de nossas vidas. O que são essas oscilações contra as que a única defesa possível seria uma vigilância tão constante como desumana? Não serão talvez as fendas e interstícios pelos quais outra voz, outras vozes falam a nossas vidas? Com que direito cerramos-lhes nossos ouvidos?” (J. M. Coetzee, Foe).

/desconhecido/

Fazer que alguém deixe de estar tão presente, talvez por sua própria vontade, até fazê-lo ilustre. Sugere sentidos sepulcrais e também remete àquela voz que sem saber de onde surge diz algo que permanecerá entre os já conhecidos. Confunde-se com o sobrenatural, porém é mais natural desconhecer que conhecer. Pronuncia-se também como “irreconhecível”. As mães rogam que seus filhos não falem com ele. Quando se emprega em frases como: “estás desconhecido”, terá que estar atento à entoação de júbilo ou decepção.

“Outro” é apenas uma palavra, não mais que uma palavra, concordo, porém não é qualquer palavra. Em realidade, nenhuma palavra é qualquer palavra. Porém, no caso da palavra “outro”, parece irremediável que, ao pronunciá-la, traga consigo toda a sua história filosófica, cultural, política, psicológica e pedagógica. Quer dizer: quiséssemos que fosse apenas uma palavra, mas por alguma razão é impossível e cada vez que se escreve ou se diz “outro”, reagem imediatamente as filosofias do ser, as psicologias do “eu”, as políticas da confrontação vazia, as pedagogias que pretendem a todo custo tornar equivalente a alteridade à diversidade.

Acontece, afinal de contas, como se a palavra “outro” não pudesse nem deixar de dizer, nem pudesse desdizer-se.

Talvez fosse necessário tentar que essa palavra não dissesse mais do que diz, isto é, tratar que a palavra “outro” renunciasse, se despojasse, se desvestisse, estivesse desprovida desses travestismos discursivos que, apesar de sua espetacularidade, não acabam senão por ser fixações vãs,

tipificações, enquadramentos de um outro específico, singular, material. Pronuncia-se “outro”, porém em uma ideologia do ser que é, basicamente, uma ideologia da separação, da exclusão, da expulsão, centrípeta; mas também se pronuncia ao “outro” dentro de uma ideologia da excessiva junção, da inclusão, da assimilação, centrífuga.

Ignoramos ao outro, ignoramos o outro. De algum modo, a ignorância acerca do outro sobrevive, às vezes por demasiada proximidade, demasiado saber; outras vezes, é claro, por excesso de suspeita, por suspeitar da existência do “outro” em termos equivalentes à existência do “um”. Mas também pode haver uma ignorância voluntária, desejável, ou seja, renunciar a querer conhecer o outro – nos termos em que a palavra “conhecer” se lança no educativo, é claro – para começar a estar com o outro.

Em todo caso, o que poderia resolver a possibilidade de despojar da palavra “outro” sua herança de culpa e castigo, de pecado e expiação, de estrangeiro e inimigo, de individuação e coletividade, de bondade ou malefício etc. é um pensamento do comum, ou seja, um pensamento que submerja na experiência da relação. Ali onde existe relação, ou seja, ali onde existe encontro, desaparece “o outro”, isto é, ali onde estarmos juntos se torna inútil, sem necessidade e até diria absurda a simples menção do “outro”.

Porém, o que segue ao pensamento do comum não é, de modo algum, a percepção automática de que o único pronunciável em educação é o “nós”. Como escreve José García Molina:

Parece-me que a educação não é o lugar adequado para estar sempre se interrogando sobre quem somos. Nem sobre nossa identidade. A educação pode ser também um lugar para perguntarmo-nos como comunicar ou transmitir a, como conversar com, desconhecidos (...). Algumas vezes tem me parecido detectar, nos rostos daqueles com os quais tenho exercido a profissão de educador, uma espécie de desafio: ‘Não tentes adivinhar quem sou, o que quero, nem de onde falo. Não trates de buscar categorias que me prendam. Não te esforces por classificar-me de nenhuma maneira. O que conseguirás com isso? Entender-me melhor? Educar-me melhor? Não percas meu tempo e tuas energias em tentar compreender quem sou. Sou qualquer (Molina, 2008, p. 200-201).

Existe a crença de que educar deriva da adoção de um conhecimento acerca do outro, da infância, ou da juventude, ou de certas comunidades, ou de certos sujeitos em determinadas e particulares condições de existência. E se tem pensado que o essencial do educar resulta em uma prática decorrente diretamente desse conhecimento que, em boa medida, é adquirido na ausência

dos demais e, inclusive, muitas vezes, “fora do mundo”. As perguntas: “quem somos” ou “quem são”, porém também: “como somos” ou “como são”, pretendem ocupar todo o espaço educativo, como uma sorte de jogo de azar em que a resposta acertada seria, finalmente, a resposta perfeita para a pergunta educativa. Assim postas as coisas, não cabe a menor dúvida de que a pergunta menos interessante em educação é a pergunta identitária.

O que disse García Molina sobre os desconhecidos não apenas parece transcendente, mas que, ademais, pode ser comovente: até que ponto tanta previsão e tanto planejamento, tantos motes de designação nos fazem perder o infinitivamente atrativo que resulta iniciar uma conversação inédita com alguém desconhecido?

Ao desconhecido, a esse desconhecido que é qualquer um, lhe é ofertado algo. E isso “que ofereço ao desconhecido” deveria estar no centro da formação pedagógica, no coração mesmo da ideia de educar. O educar entendido como a doação a um desconhecido:

O doador não se preocupa por saber a quem doa, mas pelo valor de seu dom. O doador – o educador – poderia estar mais ocupado pelos conteúdos e formas da doação, da transmissão (...). A educação, afinal de contas, é uma arte ética antes de uma ciência técnica (Molina, 2008).

Por isso, o que vem a seguir não é conhecer o desconhecido a partir de uma ciência técnica. O que vem a seguir é continuar doando a desconhecidos, ou seja, educando.

DESCONHECIDO (1):

(Do part. de desconhecer). Ingrato, falta de reconhecimento ou gratidão. Ignorado, não conhecido de antes. Muito mudado, irreconhecível.

DESCONHECIDO (2):

“(É) demasiado semelhante e próximo como para poder combatê-lo explicitamente; e demasiado diferente e esquivo como para poder integrá-lo. Não é nem um nem outro; não pertence ao todo, nem a nós, nem a eles: porque é justamente a entidade que rompe a lógica binária, o enfrentamento e o choque “a dois” ao qual a Modernidade tem-nos habituado (...). E por isso dá medo: porque não é possível responder-lhe nem com uma luta frontal, nem com uma aceitação indiscriminada. Não resta senão mantê-lo em um limite que ele já tenha cruzado, ameaçando continuamente expulsá-lo, porém sem nenhuma possibilidade real de fazê-lo” (Roberto Esposito, *Enemigo, extranjero, comunidad*).

DESCONHECIDO (3):

“O mais importante é falar com desconhecidos. Porém temos que ser habilidosos para que eles falem, e o nosso papel é fazer-lhes falar. Quando isso resulta impossível, tem se iniciado a morte” (*Elías Canetti*, *La provincia del hombre*)

REFERÊNCIAS

LARROSA, Jorge. Una lengua para la conversación. In; LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (coord.). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.

LISPECTOR, Clarice. Por não estarem distraídos. In: LISPECTOR, Clarice. *Para não esquecer*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MOLINA, José García. *Imágenes de la distancia*. Barcelona: Laertes, 2008.

MOREY, Miguel. De la conversación ideal. Decálogo provisional. In: MOREY, Miguel. *Pequeñas doctrinas de la soledad*. México: Sexto Piso, 2007.

NANCY, Jean-Luc. *La comunidad enfrentada*. Buenos Aires: La Cebra, 2007.

MOVIMENTOS SOCIAIS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: AVANÇOS E DESAFIOS DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO DO MST

EDNA CASTRO DE OLIVEIRA (UFES)

INTRODUÇÃO

O eixo que busca colocar em diálogo a temática desta mesa nos provoca a assumir o movimento de reflexão sobre nossas ações como pesquisadoras e pesquisadores na relação que temos estabelecido com os movimentos sociais, o que levanta a pergunta sobre o lugar que os movimentos sociais têm ocupado nas agendas das universidades públicas, nas nossas agendas de estudo e produção de conhecimento e, em especial, qual tem

sido o envolvimento e a caminhada da Universidade com os movimentos sociais, em especial os movimentos sociais do campo.

Na tentativa de responder a essas questões, lançamos mão de alguns estudos que nos permitem situar parte da produção acadêmica oriunda de programas de pós-graduação, bem como a que emerge como pesquisa de ações de extensão junto aos movimentos sociais.

Para tal, organizamos este texto em três partes. Na primeira parte buscamos leituras de algumas produções que problematizam o papel da Universidade na relação com os movimentos sociais, suas conexões com a dinâmica da sociedade em “um contexto favorável ao florescimento da [sua] interação com os movimentos” (Novaes, 2010, p. 25), ao mesmo tempo que as condições de pesquisa são muitas vezes adversas aos que se voltam a projetos que buscam estreitar os vínculos entre universidade e comunidade, o que nos remete às relações entre pesquisa, educação e política, quando o que se põe em jogo é “o projeto de sociedade com que nossas pesquisas estão comprometidas e a que projeto de sociedade nossas pesquisas se opõem” (Garcia, 2001, p. 21).

Na segunda parte trazemos um rastreamento de pesquisas sobre educação e movimentos sociais em geral e, em específico, dos movimentos sociais do campo, realizado por Souza (2007), dentre outras produções, em nível de mestrado e doutorado, destacando o impulso que o Movimento dos Trabalhadores Rurais representa para a produção das pesquisas em programas de pós-graduação, no âmbito da educação do campo.

Em seguida, como parte integrante das pesquisas elencadas por Souza, focamos as que se voltam à educação de jovens a adultos, centrando num recorte de minha pesquisa de doutorado (Oliveira, 2005), a partir da qual se estabelece um vínculo de envolvimento com a produção e as práticas de formação na educação do campo, no âmbito da formação de educadores PRONERA-EJA do MST. Nesse movimento de pesquisa, nós nos damos ao exercício de colocar em diálogo dois pensadores da educação, Paulo Freire e Jacques Rancière, que, em contextos histórico-culturais distintos, assumem preocupação com as possibilidades de educação do povo com vistas à sua emancipação política, social e intelectual, problematizando a ação dos educadores/agricultores/militantes na tarefa da alfabetização, destacando a ação de alguns na produção do conhecimento pela pesquisa.

MOVIMENTOS SOCIAIS E SUAS RELAÇÕES COM A UNIVERSIDADE

A abordagem dessas relações requer um olhar sobre a conjuntura social e política da conformação dos movimentos sociais no atual contexto. Distintos dos movimentos que ocupam a cena pública no século XIX e no início do século XX, os movimentos sociais da atualidade se diferenciam também de outros movimentos que, ao longo do século passado, na década de 1960 emergiram nos Estados Unidos (direitos civis, movimento feminista, guerra do Vietnã). No contexto brasileiro, eles se distinguem dos movimentos das décadas de 1970 e 1980 que constituíam “movimentos populares reivindicatórios de melhorias urbanas [uma vez que lutavam] para ter direitos a ter direitos” (Gohn, 2010, p. 17). No contexto do século XXI, os movimentos encontram-se numa situação contraditória quanto à forma e ao grau de organização. Segundo Gohn, essa conformação tem feito com que alguns tenham mais condição de afirmação, enquanto “outros perderam sua força política por diferentes razões” (Gohn, 2010, p. 17). Assim é que várias lutas dos movimentos assumem diferentes ênfases; a do movimento indígena, marcada pela resistência secular de colonização, por exemplo, emerge como luta “não apenas de resistência, mas também de luta por direitos, reconhecimento de suas culturas e da própria existência, redistribuição de terras em territórios de seus ancestrais, escolarização na própria língua” (Gohn, 2010, p. 18). As mudanças nas relações entre Estado e sociedade civil e as novas políticas sociais do Estado globalizado a partir da década de 1990 vão priorizar “processos de inclusão social de setores e camadas tidas como ‘vulneráveis ou excluídas de condições socioeconômicas ou direitos culturais (índios e afrodescendentes)’” (Gohn, 2010, p. 20), o que opera uma inversão na lógica da organização e atuação dos movimentos, uma vez que as lutas que articulam e afirmam politicamente as identidades dos sujeitos são transformadas, no âmbito das políticas sociais de inclusão, em políticas de identidade estruturadas, segundo Gohn, de cima para baixo, retirando dos movimentos o seu protagonismo.

A dimensão política – entendida como o espaço possível de construção histórica, de análise da tensão existente entre os diferentes sujeitos e agentes sociopolíticos em cena – desaparece da ação coletiva justamente por ser capturada por estruturas políticas – de cima para baixo, na busca de coesão e controle do social. (Gohn, 2010, p. 21).

É nesse contexto de políticas sociais de inclusão, contraditoriamente fruto da indução do Estado para responder às pressões sociais e conter a população, que os movimentos buscam a Universidade para responder a suas

demandas nas mais diferentes áreas do conhecimento, o que nos remete à ponderação de Bourdieu quando alerta sobre o fato de que a História Social ensina “que não existe política social sem movimento social capaz de impô-la” (Bourdieu, 2001, p. 19-65). Ressalta a capacidade de criação e recriação de formas de ação dos movimentos com objetivos que se centram na materialidade da vida e pela incorporação da solidariedade como princípio da maioria das lutas e de seu empenho em exercitá-la tanto na ação como na forma de organização.

Nesse sentido, retomando o tema da mesa, é importante considerar que a relação da universidade com os movimentos sociais não se dá de forma homogênea, uma vez que se torna necessário entender a universidade como um campo de disputa, o que implica perguntar sobre qual universidade estamos falando. Se nos remetemos à universidade que privilegia a produção de conhecimento e a pesquisa hegemônica que alimenta o mercado e a tecnologia de ponta para a manutenção do sistema capital, então podemos entender porque a universidade pública permanece alheia às demandas do povo cada vez mais empobrecido e precarizado (Novaes, 2010, p.17). No entanto, a opção política que assumimos nos permite considerar possibilidades já presentes de universidades, a exemplo da UNEMAT, que nascem distintamente do modelo elitista, voltadas para responder às demandas dos movimentos com a “oferta de cursos de formação para os indígenas e com o viés da economia solidária” (Novaes, 2010, p. 19). Os cursos de licenciatura que vem sendo ofertados como experiências piloto pela UnB, UFMG, UFBA, UFPA são também exemplos dessas novas possibilidades. Na relação direta dessas relações com a produção da pesquisa destacamos a tese de doutorado de Novaes (2010) e os trabalhos de extensão sistematizados por Ornellas, Guimarães e Silva (2011), em que é possível observar um olhar atento sobre os pesquisadores-extensionistas-extensionistas-pesquisadores que na práxis reiteram a importância da extensão universitária como um dos tripés da relação ensino e pesquisa – e um dos principais canais de abertura para a interlocução da Universidade com os movimentos sociais, pela captação de suas demandas e a necessária mobilização que os movimentos sociais provocam a universidade a desencadear.

Embora estejamos vivendo um momento favorável à interação entre universidade e movimentos sociais, vários são os desafios enfrentados na continuidade das ações desenvolvidas nessas parcerias “em função da criminalização dos movimentos sociais e das iniciativas do Ministério do Desenvolvimento Agrário com as universidades – a CPI do MST –, o fechamento de cursos e cortes nos recursos do PRONERA, do Movimento

dos Atingidos por Barragens” (Novaes, 2010, p. 25). É de dentro desse campo de disputa que participamos de um projeto de universidade que busca estabelecer vínculos estreitos com os movimentos e, em função disso, somos chamados a reafirmar esse compromisso no I Encontro de Professores Universitários do MST, a realizar-se na escola Florestan Fernandes em setembro de 2011. Há muito o que se fazer no estreitamento dessas relações. Sachs (1993, p. 39), *apud* Novaes (2010), alerta para algo supostamente óbvio quanto ao papel da Universidade, no sentido de que “esta não poderá continuar sendo uma ‘torre de marfim’ nem uma ‘fábrica de diplomas’”. Sua função se explicita como uma das fontes primordiais de recursos para o desenvolvimento local. Para Novaes, apesar de as propostas dos movimentos saírem das profundezas [e mobilizarem certos nichos no interior das universidades], ainda ocupam um lugar marginal no ensino, pesquisa e extensão” (2010, p. 168).

RASTREANDO PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO JUNTO AOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

Cotejando outras fontes que tematizam a pesquisa junto aos movimentos sociais no campo da educação, é possível afirmar, a partir de Souza (2007), com *A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos programas de pós-graduação em Educação*, que o interesse dos pesquisadores em relação ao tema tem crescido e se mostra pela visibilidade com que a temática ganha inserção nas produções dos programas. Destaca-se principalmente a ênfase nas pesquisas em relação à Educação do campo como um novo paradigma que se volta para a “valorização do trabalho no campo e dos sujeitos trabalhadores, suas particularidades, contradições e cultura [...], em contraponto ao paradigma da educação rural, vinculado aos interesses do agronegócio, [...] e ao fortalecimento das políticas de esvaziamento do campo” (p. 447).

Isto se evidencia nos 150 trabalhos elencados por Souza (2007) entre dissertações e teses defendidas no período de 1987-2007, nos 83 programas situados em 22 estados da Federação. Há uma discrepância da produção nos estados das Regiões Sul e Sudeste em relação aos demais estados, o que, segundo a autora, justifica-se pelo fato de que essas regiões concentram a maior parte dos programas de pós-graduação, considerando-se também o fato de que, tendo o MST começado suas ocupações pelos estados da Região Sul, “o acirramento das lutas no campo e as demandas por educação escolar pública também se fortaleceram nessa região,

[provocando] os pesquisadores a analisar os processos de luta pela educação nas regiões Sul, Sudeste” (p. 448). O que reafirma um princípio caro ao Movimento, de que a luta pela terra não se dissocia da luta pela educação. As pesquisas analisadas dão conta de que os avanços da produção acadêmica têm sido impulsionados pelo próprio MST, uma vez que sua participação no contexto da sociedade brasileira carrega junto suas demandas educacionais

compreendidas como lutas por direito social e humano fundamental; [como] possibilidade de diálogo entre movimento social e sociedade política, [desencadeando] processos de formação inicial e continuada de profissionais da educação voltados à educação do campo; [o que instiga] a ampliação dos grupos de pesquisa – registrados no CNPq – que têm se dedicado a estudos da realidade educacional do campo no Brasil. Inúmeras universidades têm grupos de pesquisa voltados ao debate da educação do campo e dos movimentos sociais (Souza, 2008, p. 2-3).

Os estudos apresentam as contradições da realidade educacional do país, denunciando a “marginalidade com que a educação do campo foi tratada na legislação brasileira, [e] anunciam as possibilidades pedagógicas da prática coletiva nos movimentos e suas possibilidades pedagógicas nos projetos [em curso]” (Souza, 2007, p. 444). Importa ressaltar que as possibilidades apontadas nas pesquisas emergem das demandas criadas e da ênfase propositiva dos movimentos sociais do campo, ao tempo em que os estudos guardam também suas fragilidades de produção do conhecimento no que se refere aos estudos diretamente vinculados ao MST, sem a devida postura crítico-analítica.

Nesse sentido, dentre os trabalhos analisados me detenho sobre um recorte de pesquisa em nível de doutorado (Oliveira, 2005) voltado para a formação de educadores de jovens e adultos do MST no contexto do PRONERA. Esse estudo demandou um olhar crítico-analítico sobre as proposições do MST, ressaltando o caráter teleológico de sua proposta de educação em construção na relação com as experiências dos educadores e a necessária abertura para novas interlocuções teórico-práticas requeridas pelos desafios da formação.

OS DESAFIOS DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO MST: ENTRE PAULO FREIRE E O MESTRE IGNORANTE, DE JACQUES RANCIÈRE

Ao focalizar a produção da pesquisa junto aos educadores do PRONERA no MST, a partir dos vínculos que temos construído pessoal e

institucionalmente com esse Movimento, trazemos um recorte e uma atualização da pesquisa que realizamos durante o doutorado. A opção por explorar algumas conexões entre Paulo Freire (1978), a partir da apropriação de sua proposta de educação libertadora, e Jacques Rancière em seu livro *O mestre ignorante* (2002) se dá pelo fato de que são pensadores que se voltaram para pensar de forma propositiva a educação do povo na perspectiva da emancipação em diferentes perspectivas, problematizando as relações entre educação e política. Nessas relações, o povo joga um papel importante na chamada democracia militante na “constituição de sujeitos específicos adequados para conduzir [...] o litígio do povo [...], que assume tantos outros nomes” (Rancière, 1995, p. 234) que arriscaríamos a nominar de “Sem Terra” analfabetos.

Movida pela ação da pesquisa no acompanhamento da formação e atenta às relações entre educação e política, buscamos focalizar a *figura do professor*, em especial pelo educador de jovens e adultos, que vinha assumindo principalmente a tarefa da alfabetização, no contexto do MST, no Brasil, na década de 10 do século XXI. Neste cenário, os frutos da desigualdade e da injustiça social se expressam, dentre outros dados, pelos do analfabetismo, que, segundo Alceu Ferraro, “continuará a requerer a nossa atenção por um longo período, cujo término se mantém imprevisível” (2009, p. 195) e se apresenta, portanto, como uma grande tarefa e um desafio ético-político a exigir ações efetivas do Estado brasileiro para educar o seu povo, considerando aquela parcela de trabalhadores que na cidade e no campo permanecem à margem dos bens que a sociedade produz. Nesse contexto evidencia-se, de forma contundente, uma das formas de litígio do povo em que a relação indissociável entre educação e política se põe como forma de enfrentamento de um dos “fatos de desigualdades” que, no caso do analfabetismo no Brasil, constituem desigualdades históricas que se regionalizam e vão caracterizando as diferenças entre “a igualdade cidadã e a desigualdade do trabalho, entre a promessa de inclusão e a realidade de exclusão” (Rancière, 1995, p. 233), o que, em específico no campo brasileiro, juntamente com a luta pela terra e condições dignas de vida, constituem modos de litígio pautados pelo MST.

Ante o desafio que o analfabetismo representa para o Movimento, uma de suas bandeiras de luta a mobilização tem sido por “nenhum analfabeto nos assentamentos do MST”. Para a tarefa da alfabetização, uma das possibilidades de enfrentamento da questão que já vinha sendo, de certa forma, assumida pelo Movimento era contar com a grande maioria dos jovens assentados como alfabetizadores e alfabetizadoras. No entanto, a apreensão das lideranças era: “como é que nós vamos chegar a nenhum analfabeto nos nossos assentamentos se temos alfabetizadores que não sabem nem falar o

português”? Essa questão nos remeteu imediatamente a outra, talvez ainda não pensada: não estaria o MST perseguindo sua meta atuando diretamente com a figura dos educadores-alfabetizadores-militantes como mestres ignorantes, na perspectiva apontada por Rancière? O mestre ignorante, em Rancière (2002), é aquele que “não transmite seu saber e também não é o guia, que leva o aluno ao bom caminho, que é puramente vontade. O mestre ignorante é o que diz à vontade que se encontra à sua frente para buscar seu caminho e, portanto, para exercer sozinha sua inteligência, na busca desse caminho” (p. 188).

O que significa pensar a experiência da alfabetização a partir do princípio da igualdade das inteligências assumido pelo mestre ignorante, no contexto do MST? Não seria essa uma experiência de formação já em curso, vivida pelos educadores nos assentamentos? Em que aspectos as figuras do mestre ignorante de Jacques Rancière e do educador-educando enfatizado por Freire se encontram? Em que se abrem as problematizações? Em que sentidos a ideia de emancipação é compartilhada por esses autores? Em que o exercício de conexão de suas ideias ajuda a fecundar e construir o pensamento da formação numa perspectiva ampla?

Em *O mestre ignorante*, a tradição pedagógica é confrontada e desmistificada na razão de ser de sua existência e de sua práxis científica. Por suas formas radicais de pensar a formação e a ação do professor, Rancière resgata a aventura intelectual de Joseph Jacotot, pedagogo revolucionário francês do início do século XIX. Para Rancière, a experiência em que Jacotot se assume como mestre ignorante representa uma “ruptura com a lógica de todas as pedagogias [...] e a prática dos pedagogos que se apoia na oposição da ciência e da ignorância” (2002, p. 32). Ela coloca em questão as relações pedagógicas desiguais que marcam o lugar do professor e do aluno e as práticas das quais se nutrem: a da explicação e a da falsa compreensão, bem como o princípio que as sustenta, o da desigualdade intelectual. Pelas experiências de Jacotot, Rancière contrapõe ao princípio da desigualdade que embrutece o princípio da igualdade que emancipa. Para ele, “não há hierarquia de capacidade intelectual. É a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação”. O que torna possível a igualdade intelectual como possibilidade radical de construção de uma nova relação pedagógica “é o saber do ignorante e a ignorância do mestre”, razão porque se pode ensinar o que se ignora (Rancière, 2002, p. 34).

Talvez se possa encontrar nessas provocações de Rancière motivos suficientes para contra-argumentar, a partir da lógica que fundamenta a tradição pedagógica hierárquica do ensinar e aprender. Nessa lógica, alguns pontos

de interlocução vão se colocando entre Paulo Freire e Rancière. A crítica de Freire à educação e à figura do educador bancário, como “detentor do saber”, na *Pedagogia do oprimido* (1978, p. 67), coloca a tensão entre o mestre que aliena a ignorância ao considerar que “esta se encontra sempre no outro”, ao mesmo tempo que reconhece na “absolutização da ignorância [do outro] a razão de ser de sua existência”. Nessa ponderação, Freire toca a figura do mestre explicador explorada por Rancière, e a conexão entre as figuras do mestre embrutecedor e do educador bancário se faz, abrindo para outras conexões.

Silvio Gallo (2003) é um dos autores que fazem retomar o sentido dessa busca de conexão no contexto da pesquisa. As figuras do mestre embrutecedor e do educador autoritário, que atuam de forma isolada e se assentam numa relação pedagógica hierárquica com os seus alunos, confrontam-se com uma experiência comum vivida pelos educadores do Movimento que, na sua tradição, abriga o que Gallo (2003), tomando a ideia de Antonio Negri, chama de professor profeta e professor militante. Para ele, o professor profeta, no âmbito da tradição moderna, pode ser identificado como o professor crítico, consciente de seu papel político e que, de forma individual, “a partir da crítica do presente, [anuncia] as possibilidades de um mundo novo” (p. 170).

Diferentemente do professor profeta, o professor militante é aquele que, a partir da ação sempre coletiva,

não necessariamente anuncia o novo, mas sim é aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo. [...] É aquele que, vivendo as misérias da situação social da qual participa, procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação (Gallo, 2003, p. 171).

Importa focalizar aqui mais detidamente essa ideia do professor militante e sua pertinência, em detrimento do professor profeta, no âmbito do MST. Para isso, lanço mão da problematização feita por Gallo, citando Negri, a partir do contexto dos movimentos sociais e políticos ao afirmar “que já não vivemos um tempo de profetas, mas um tempo de militantes” (2003, p. 170). Deslocando essa ideia para o campo da educação, o autor problematiza a ação do professor profeta que “diz aos outros o que deve ser feito”. Embora faça parte da cultura do Movimento recordar as figuras de grandes profetas como Marx e Lênin e celebrar como conteúdo formativo os seus feitos na história do pensamento revolucionário, talvez seja oportuno hoje para o MST,

mais do que sempre o fez antes, voltar intensamente o olhar para a figura do militante, atentando à provocação de Negri:

hoje não há mais profeta capaz de falar do deserto e de contar o que sabe de um povo no porvir, por construir. Só há militantes, ou seja, pessoas capazes de viver até o limite a miséria do mundo, de identificar as novas formas de exploração e sofrimento e de organizar, a partir dessas formas, processos de libertação, precisamente porque têm participação ativa em tudo isso (Negri, *apud* Gallo, 2003, p. 170).

DOS POSSÍVEIS DIÁLOGOS DOS EDUCADORES E DE SUAS PRÁTICAS COM PAULO FREIRE E O MESTRE IGNORANTE, DE JACQUES RANCIÈRE

Voltamos-nos aqui a considerar algumas narrativas dos educadores que explicitam suas percepções sobre si mesmos. Em diferentes momentos da pesquisa deparamo-nos com exemplos da figura do professor militante entre os educadores. É como educadores-militantes e militantes-educadores que eles se veem ao narrar suas experiências¹:

não dá pra separar o educador do militante e do agricultor. Quem mora na roça é agricultor, e eu me considero um militante do Movimento. De uma forma ou de outra, nos assentamentos temos os setores e quem assume são os militantes e agricultores. Quem está no trabalho de massa é um educador, porque não educa só na sala de aula. Nas formações eu tenho um aluno que trabalha na frente da massa, direto com o povo na liderança.

A oportunidade de escutar a narrativa de uma das educadoras² responsáveis pelo setor de educação amplia o olhar sobre o militante no MST. Para ela,

o militante no Movimento é desde a pessoa que distribui o jornal *Sem Terra*, à pessoa que é solidária com o outro, à pessoa que consegue transmitir nas mais simples coisas a luta pela justiça, pela justiça social principalmente. Porque às vezes a gente fala em educar. Educar tem que preparar militante para o Movimento. Mas que militante nós pensamos em estar preparando, estar construindo? O militante que é aquele que é solidário, companheiro, que carrega consigo ou resgata dentro de si os valores. E quando você tem esse valor de que tem que ser solidário, que é importante, que você tem de buscar seus direitos, você é automaticamente um militante.

¹Optamos por nomear os educadores a partir da sequência de suas narrativas no texto como: Educador 1; Educador 2 e assim por diante.

² Educadora 2.

As relações indissociáveis, claramente reafirmadas aqui entre o educador, o militante e o agricultor, evidenciam que a igualdade das inteligências é assumida como princípio vivido nas práticas cotidianas pelos educadores-militantes, embora não se deem conta do sentido da emancipação intelectual que produzem como educadores-camponeses assentados com alunos-camponeses assentados. Se considerarmos a ideia do mestre ignorante como alfabetizador no MST e, mais uma vez, o exemplo do Educador 1 como militante, a tarefa que assume na alfabetização não foge à consideração de que a relação que se estabelece entre professor e aluno é uma relação que se realiza pelo encontro de duas inteligências que se assumem como iguais, não por mediação de algum sábio, mas porque as experiências vividas na produção da militância lhes permitem reconhecer-se como iguais. Essas experiências no cotidiano de suas salas de aula não se encerram nas quatro paredes, mas se estendem para os espaços dos assentamentos e acampamentos, na mobilização das marchas, dos encontros de jovens, de mulheres, dos sem-terra, do coletivo de educadores do Movimento, é que lhes permitem construir ações coletivas de formação dos assentados que têm fecundado práticas culturais, políticas de resistência e um projeto educativo na perspectiva da emancipação. Ao compartilhar com seus alunos as lutas pela reforma agrária e a busca de condições de vida digna no campo, o educador-militante reafirma a igualdade em diferentes dimensões que não podem ser desconsideradas para se pensar a igualdade intelectual como princípio de emancipação. Inferindo a partir de Rancière (2002, p. 107), o que importa nessa prática não é fazer sábios, mas abrir espaços para que os camponeses que às vezes se julgam inferiores e também são julgados com tal possam “sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas o do desprezo de si”.

Freire, ao contestar, na educação bancária, o caráter autoritário e antidemocrático da relação pedagógica opressora, que produz o sentimento de autodesvalia, rememora que os camponeses, nas suas percepções,

de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar (1978, p. 54).

Ao não se acreditarem capazes de aprender por si mesmos, sem a explicação do “doutor”, os camponeses se excluem do mundo da inteligência e “subscrevem, eles próprios, o seu veredicto de exclusão” (Rancière, 2002, p. 28). Importa aqui considerar a relação entre a figura do mestre embrutecedor

e do embrutecimento que produz, à semelhança da autodesvalia, e da domesticação promovida pelo educador bancário. “O embrutecedor não é o velho mestre obtuso, que entope a cabeça de seus alunos de conhecimentos indigestos” [como o faz o educador bancário], mas aquele que, quanto mais esclarecido, mais se evidencia e se afirma pela “distância que demarca entre o seu saber e a ignorância do outro” (Freire, 1978, p. 20). Não seria esta prática do embrutecimento algo bem presente na tradição pedagógica em todos os níveis, da pré-escola à universidade? Do ponto de vista intelectual, a prática do embrutecimento como método, segundo Rancière, acaba por “provocar no pensamento daquele que fala o sentimento de sua própria incapacidade” (2003, p. 188).

Essa expressão de incapacidade, que os faz sentir inferiores, é muito comum entre as pessoas na educação de jovens e adultos, na cidade e no campo, o que desafia as propostas educativas que se pretendem emancipatórias. Nesse sentido, Rancière (2003) observa que essa forma de embrutecimento é produzida não pela falta de instrução do povo, “mas pela crença [do povo] na inferioridade de sua inteligência” (p. 50). A figura do professor como “aquele que sabe”, diante de situações de inação dos alunos, traduzida por ideias tais como “eu não sei”, “eu não consigo”, “eu não posso”, leva-o a viver situações em que a infantilização do adulto é praticada no sentido kantiano (Larrosa, 2002).

As relações de dependência e submissão à professora por parte dos jovens e adultos em processo de alfabetização, principalmente entre as pessoas de terceira idade, manifestam-se em exemplos aparentemente simples, que evidenciam, a nosso ver, práticas de um adulto infantilizado, que não alcançou sua maioridade. Adorno (1995), ao abordar a questão da emancipação a partir da perspectiva do esclarecimento em Kant, sugere que a saída da minoridade pressupõe “a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento” (p. 169). Essa ideia remete à consideração de outras que vão sendo levantadas e que pressupõem para o mestre ignorante, na relação pedagógica, a necessidade de ser emancipado para emancipar.

Rancière não nega a necessidade do papel do mestre, mas contesta a figura do mestre explicador, contrapondo-a, segundo Jacotot, à daquele que encarna, na sua experiência, a figura de um professor que sabe que, para emancipar um aluno,

é preciso e suficiente que sejamos nós mesmos emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. [...] O ignorante

aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade (Rancière, 2002, p. 34).

Como sujeito intelectual, o mestre ignorante assume uma postura de atenção e vigilância permanente no acompanhamento de seus alunos, instigando-os continuamente à busca, ao mesmo tempo que “mantém o que busca em seu caminho de forma incessante. O que importa para ele não é a instrução do povo, mas a sua emancipação” (Rancière, 2002, p. 37).

Nesse sentido encontramos, durante visita a uma sala de aula a um dos assentamentos do norte do Espírito Santo, Pontal de Jundiá, um exemplo da figura do mestre ignorante na ação da Educadora 3, que, na falta de espaço físico para funcionamento de sua sala de aula, decidiu com seus alunos construir um cômodo feito de enchimento, ou estuque (com barro e varas), onde eles pudessem estudar. Nos registros de sua prática pode-se observar a busca de um mestre emancipador:

A cada dia, eu fazia o planejamento pesquisando livros, jornais, revistas e panfletos, sempre procurando ser dinâmica e criativa, para evitar que as aulas [se] tornassem cansativas e monótonas. Para isso utilizava: música, piada, brincadeiras, dinâmicas e cartazes, tudo dentro do assunto estudado, *exigindo sempre a participação dos alunos e valorizando seus conhecimentos e criatividade* (grifos meus).

Abrem-se aqui, novamente, provocações que nos levam a problematizar a concepção de emancipação a partir de uma perspectiva ampla de formação. Em Rancière, a figura do mestre ignorante em sua relação educativa com o povo envolve uma postura que requer não apenas a sua assunção como sujeito intelectual, mas também a compreensão do outro como sujeito intelectual. Parece residir aqui uma questão que toca a conformação do campo da EJA e desafia a compreensão da formação de seus educadores.

Numa crítica do discurso da Pedagogia desde Platão, Larrosa (2003), observa que a formação do mestre tem sido assentada na sua necessidade de diminuir o outro:

estabelecer sua ignorância, definir, a partir de um olhar de cima, retórica e ontologicamente um abaixo: a infância, o povo, os imorais, os desempregados, os trabalhadores, os consumidores, os jovens, os mestres, os ignorantes [...] definidos sempre por uma distância; pelo que lhes falta, pelo que necessitam, pelo que não são, pelo que deveriam ser [...]. De fato, situar-se no discurso pedagógico significa, em muitos casos, adquirir uma certa legitimidade e uma certa competência para olhar os outros de cima, para falar deles e para lançar sobre eles certos projetos de reforma e melhoramento (p. 291).

Talvez a EJA seja um dos segmentos que mais sofre a incidência “desse olhar de cima” não apenas pelo veio da legislação, que (des)considera os jovens e adultos pelo que eles ainda não tiveram, pelo que podem vir a ter, através de uma educação que pode ser caracterizada, de forma semelhante, como “uma prática de diminuição do outro”. A formação dos educadores para atuar nessa lógica não escapa aos programas e projetos que acabam por sucumbir às metas e interesses dos organismos de financiamento, cuja retórica ameaça esvaziar, por exemplo, o discurso da formação continuada, ou mesmo o da EJA como educação ao longo da vida.

AVANÇOS E DESAFIOS: A PROPÓSITO DE ALGUMAS CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

No contexto do MST, a importância da formação dos educadores tem sido reafirmada em suas diferentes ações, na busca de concretização de um projeto emancipatório que desafia os efeitos da globalização periférica e excludente. A proposta educativa do Movimento, como um movimento social revolucionário, reafirma o seu empenho na direção da emancipação e se entrecruza com a perspectiva emancipatória em Adorno (1995). Para este, importa que os que se voltam para a emancipação “orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (p. 183).

Freire (2001), em *Depoimentos ao MST*³, ao abordar o problema da reforma agrária como tarefa política, ideológica e acima de tudo pedagógica, resgata a percepção de um educador-alfabetizador-camponês-sem terra⁴ sobre si mesmo e sobre a dimensão da luta:

Um dia, pela força de nosso trabalho e de nossa luta, cortamos os arames farpados do latifúndio e entramos nele, mas quando nele chegamos, descobrimos que existem outros arames farpados, como o arame da nossa ignorância, e então ali eu percebi, melhor ainda naquele dia, que quanto mais ignorante, quanto mais inocente diante do mundo tanto melhor para os donos do mundo, e quanto mais sabido, no sentido de conhecer, tanto mais medrosos ficarão os donos do mundo (p. 40).

Coloca-se mais uma vez, na percepção desse educador, a assunção da ignorância como sinônimo de inferioridade, que, de certa forma, compromete

³ Transcrição do depoimento de Paulo Freire, gravado para educadores e educadoras do MST em novembro de 1966.

⁴ Educador de um assentamento do Rio Grande do Sul não identificado.

a luta desigual que o Movimento é chamado a enfrentar no cotidiano. Ao mesmo tempo, encontramos alguns avanços, que se tornam, no percurso do MST, exemplos do rompimento das cercas da ignorância e da inferioridade entre os educadores-alfabetizadores envolvidos, que prosseguiram sua formação em nível de graduação através do Pedagogia da Terra⁵. Outros avanços merecem destaque para os que prosseguem sua formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, como uma das perspectivas do MST. A compreensão do Educador 5 é de que “o investimento na educação e na pesquisa tem sido, para nós, sujeitos do campo, uma importante frente de consolidação e de resistência de nossas organizações” (Oliveira, 2010, p. 1). Para ele, “o movimento da pesquisa vem sendo compreendido pelas organizações sociais do campo como compromisso de formação [e como] fundamental para a autonomia política” dessas organizações.

O exercício da igualdade intelectual como princípio vai se fazendo, assim, pela mediação das lutas que têm o povo como sujeito da construção de alternativas que se fundamentem na justiça social e na redução das desigualdades. Nesse sentido, algumas conexões se mostram com a situação da educação atual do Brasil e com o porquê da persistência do analfabetismo no nosso país. Uma pesquisa realizada pelo MEC em parceria com a Unesco (2005) analisa os esforços realizados para alfabetizar o povo brasileiro sob a marca

de uma política de educação que visa à inclusão da população analfabeta e ao aumento da escolaridade nos estados e municípios brasileiros. [Esta, porém, não pode estar] desvinculada de outras políticas sociais, considerando o alto nível de pobreza e abandono em que vive grande parte da população em todo o país. Em algumas localidades visitadas, seria ingênuo pensar que aprender a ler e a escrever seja prioridade para uma população desprovida dos serviços mais essenciais e básicos (p. 155).

Importa perguntar, a partir da contundência da pobreza, sobre o sentido da alfabetização numa perspectiva de emancipação política, segundo Freire, e de emancipação intelectual, segundo Rancière (2002). As evidências por si falam da complexidade de elementos envolvidos para exercitar o princípio da igualdade das inteligências numa sociedade em que a perpetuação e a naturalização da desigualdade social gera a (des)igualdade de oportunidades, principalmente para os pobres e analfabetos, crianças,

⁵ Educadora 4 e Educador 5 prosseguem sua formação no Curso Pedagogia da Terra, concluído em 2006, em que a produção da pesquisa monográfica sob nossa orientação se faz uma das experiências de produção de conhecimento a partir do contexto dos assentamentos.

mulheres, negros, jovens e adultos “excluídos do sistema educacional dominante [...], sobre quem mais pesa o prejuízo da não igualdade intelectual” (Kohan, 2002, p. 191). Nesse cenário de desigualdades multiplicadas (Dubet, 2003), que tarefas se colocam para o educador-militante nas perspectivas de emancipação social, política e intelectual, considerando a perspectiva ampla de formação?

Seria suficiente, para o educador militante, assumir a prática da educação libertadora, como possibilidade de desenvolver com seus alunos uma alfabetização crítica como caminho de emancipação ou “empoderamento”, segundo a perspectiva do pensamento crítico? Seria suficiente para a emancipação política ensinar os analfabetos a dizer a sua palavra para se emancipar e poder emancipar outros? Essas questões evidenciam a complexidade de elementos que envolvem a ideia de emancipação.

Por outro lado, retomando a ideia de que o problema do analfabetismo no Brasil coloca em questão a relação indissociável entre educação e política, importa um olhar crítico sobre os nexos entre emancipação política e emancipação intelectual. Se a busca de saída da minoridade não produz necessariamente a emancipação política, por sua vez a igualdade das inteligências como princípio da emancipação intelectual nos leva a repensar a natureza política dessas relações, a partir da igualdade como princípio político. Deslocando a ideia de igualdade, de Alain Badiou (2000), como algo a ser produzido, fabricado, somos levados a pensar que a igualdade das inteligências, como um princípio pedagógico, requer, da figura do professor, a capacidade política de exercitá-la como direito e requer, portanto, criação.

Nessa perspectiva, a luta pela emancipação política e a busca de emancipação intelectual colocam-se como desafios à construção de uma política de emancipação que escape à sua institucionalização e que afirme a capacidade de homens e mulheres do campo e da cidade no âmbito dos movimentos sociais de produzir conhecimentos oriundos de suas lutas e de se afirmarem na construção de uma política da possibilidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BADIOU, Alain. *Conferência la ética y la cuestión de los derechos humanos*. Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, 2000.

- DUBET, François. *Desigualdades multiplicadas*. Trad. Sérgio Viola. Ijuí: Unijuí, 2003.
- FERRARO, Alceu Ravello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009 (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GALLO, Silvio. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169 -178, jul./dez. 2002.
- GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antonio Flavio et al. *Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 11-36 (Coleção Questões da Nossa Época).
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- KOHAN, Walter O. Entre Deleuze e a educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 123-130, jul./dez. 2002.
- KOHAN, Walter O. Sobre o ensinar e o aprender filosofia. In: PIOVESAN, Américo et al. (org.). *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LARROSA, Jorge. Pedagogia y fariseísmo: sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz. *Educação e sociedade*. Campinas, v. 24, n. 82, p. 289-298, abr. 2003.
- RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. São Paulo: Editora 34, 1995.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- NOVAES, Henrique T. *A relação universidade-movimentos sociais na América Latina: habitação popular, agroecologia e fábricas recuperadas*. Tese. Instituto de Geociências; Programa de Pós-Graduação em Política Científica e Tecnológica. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000477937>. Acesso em 26 de junho de 2011.
- OLIVEIRA, Edna Castro de. *Os processos de formação na educação de jovens e adultos: a “panha” dos girassóis na experiência do PRONERA MST/ES*. Tese. 171 f. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, 2005.
- OLIVEIRA, Welson B. de. *Educação do campo e formação no/pelo trabalho: experiências de homens e mulheres do Assentamento Sezinio – MST- ES*. Projeto de Qualificação de Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/Universidade Federal do Espírito Santo, 2010. mimeo.
- ORNELLAS, Adão; GUIMARÃES, Elias; SILVA, Rita de Cássia. *Universidade e movimentos sociais: intercâmbio de saberes e de experiências*. Universidade Estadual de Santa Cruz

(UESC/BA). Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/direitoshumanos/universidadeemovimentos.pdf. Acesso em 26 de junho de 2011.

SOUZA, Maria Antônia. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, p. 443-458, set./dez. 2007.

SOUZA, Maria Antônia. *A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo*. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4765—Int.pdf>. Acesso em 26 de junho de 2006.

UNESCO / MEC/SECAD. *Avaliação diagnóstica da EJA: Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola*. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, março de 2005.

EDUCAÇÃO E POPULAÇÃO NEGRA: PRODUÇÃO ACADÊMICA E MOVIMENTO SOCIAL

IOLANDA DE OLIVEIRA (UFF)

LUCIANO DE SOUZA CRUZ (UFF)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tratando-se da relação entre movimentos sociais, produção acadêmica e educação, particularizo a questão negra por ser esta a temática privilegiada por mim a partir do meu doutoramento. Entretanto, ao desenvolver este estudo, por motivo das interfaces entre os grupos que compõem a diversidade humana a quem são negados os direitos humanos, faço referência a outros aspectos dessa diversidade em alguns momentos ao desenvolver este trabalho.

Inicialmente, lançando um olhar para os documentos nacionais e internacionais com os quais o Brasil está comprometido, destaco o comprometimento nacional com a cidadania e com os princípios da liberdade e da igualdade. Como bens sociais que devem ser acessados por todos os brasileiros, independente do seu pertencimento racial ou étnico, estrato socioeconômico, gênero ou opção sexual, entre outros grupos que poderiam ser aqui enumerados.

Atentando para a realidade, a despeito do comprometimento formal documentado na legislação vigente e em outros documentos oficiais, verifica-se que entre o aspecto formal e a realidade objetiva há uma grande lacuna constatada em relação ao acesso de determinados grupos a tais bens, o que nas últimas décadas vem sendo discutido pelo poder constituído e pela sociedade em geral, principalmente tratando-se da educação para as relações raciais. Sem desconsiderar as recentes conquistas, é preciso salientar que as reivindicações da educação pelo movimento negro vêm sendo realizadas ao longo dos anos, havendo mesmo expressivas conquistas que precederam o período republicano. Entretanto, as desigualdades raciais na sociedade contemporânea, nesse setor social entre outros, ainda denunciam a ausência da justiça social para com a população negra.

Diante do quadro constatado, qual o papel a ser desempenhado pela universidade e pelo movimento negro? Qual a relação a ser estabelecida entre a academia e a militância negra em busca das conquistas que precisam ser alcançadas para que se promova a equidade racial em educação?

DISCUTINDO A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Historicamente, as instituições culturais criadas pelo imperador no início do século XIX – entre as quais as instituições de ensino superior – tiveram papel extremamente excludente em relação à população negra, ao incorporar no final daquele século, as teorias europeias sobre a diversidade humana, o que resultou na proposta de extermínio de negros e indígenas.

Pode-se afirmar que as ideias equivocadas sobre a inferioridade do negro, que ainda hoje fazem parte do imaginário social de grande parte da população brasileira, foram incorporadas do pensamento francês sobre a diversidade humana pelas instituições de ensino superior do século XIX e disseminadas por elas. Portanto, é a partir de tais instituições que o racismo brasileiro é afirmado, o que contribuiu fortemente para a disseminação do racismo.

Atualmente, o movimento social negro atua de modo paralelo à pesquisa acadêmica sobre o tema em diferentes áreas, com destaque particular na educação, cuja produção atual é extremamente expressiva, ainda que muitas lacunas permaneçam na produção de tais saberes, estando a exigir novas investigações sobre aspectos ainda não esclarecidos sobre o tema.

É desse lugar atual que se pretende falar; é da relação contemporânea entre movimento negro e produção acadêmica, negro e educação, que se pretende discorrer neste trabalho; para isso, fazem-se algumas colocações sobre o papel social da produção acadêmica e dos movimentos sociais.

Sobre o papel social da universidade, têm-se, a partir da Reforma Universitária de 1968, determinações que qualificaram o ensino superior brasileiro, salientando-se, entre tais aspectos, a instituição da pós-graduação, que aprimorou a formação docente e a institucionalização da pesquisa indissociável do ensino e da extensão. Essas medidas contribuíram fortemente para a construção da Universidade.

Concorda-se com Luiz Antônio Cunha (1989) sobre a insuficiência da indissociabilidade das três funções atribuídas à Universidade e sobre a necessidade de que se estabeleça uma hierarquia, colocando a pesquisa em primeiro plano, o que contribuirá para o aprimoramento qualitativo do ensino e da extensão como funções do ensino superior.

Considerando que a igualdade é um princípio com o qual o Estado brasileiro compromete-se por meio da adesão a documentos nacionais e internacionais e sabendo que para tornar realidade tal princípio deve-se migrar da igualdade formalmente assumida para a igualdade substantiva a partir de dados evidenciados no interior da sociedade, compete à Universidade realizar investigações tendo a população majoritária como destinatária dessa produção. Isto significa que ao mesmo tempo que os resultados das pesquisas devem ser incorporados ao ensino, deverão não só ter os problemas enfrentados pela população majoritária como temas de investigação, mas dever-se-á dar aos saberes produzidos o caráter de coisa pública, disseminando-os junto a toda a população.

Sendo a linguagem acadêmica inacessível à grande maioria da população, em um país cuja média de anos de escolaridade somente na atualidade se aproxima dos nove anos, torna-se necessária a mediação entre os saberes e tecnologias produzidos pelas pesquisas e a população majoritária que não é iniciada nessa linguagem. A quem compete tal mediação? Adiaremos um pouco essa discussão para retomá-la posteriormente, porque há questões que precisam ser colocadas por antecipação.

A despeito dos méritos apontados na reforma de 1968, há nessa legislação a presença da contrapartida da lógica do capital, o que se prolonga hoje por meio do Reuni, atingindo particularmente as universidades públicas federais. Essa lógica foi garantida por meio da determinação da presença das “classes produtoras” nos conselhos superiores, o que se concretizou em várias instituições, dando origem às fundações junto às universidades públicas.

Atualmente, conforme dados do Inep, são as universidades públicas que, a despeito das tentativas de privatização de parte dos governos, mais contribuem com a produção de conhecimento, sendo portanto nessas instituições que os movimentos sociais, organizados ou não, deverão buscar preferencialmente sustentação convincente para a sua atuação.

Compete aos intelectuais genuínos, assumindo a sua independência, responder em suas pesquisas às demandas que se expressam pelos movimentos sociais, com o propósito de produzir uma consciência coletiva por meio de investigações pautadas pelo necessário rigor científico, comprometidas com elevado grau de confiabilidade, para dar sustentação às reivindicações de projetos nacionais alternativos em busca da igualdade substantiva, a partir da produção gradativa de uma consciência coletiva, desestabilizando a ideia de que o acesso aos direitos humanos são conquistas pessoais – mas sim direitos sociais.

Segundo Milton Santos (1998), a atividade intelectual, o intelectual genuíno, é aquele que, renunciando a um comportamento cômodo e conformista, busca de maneira incansável a verdade, não para deleite intelectual, mas, abandonando a postura de mera testemunha da história, assume a busca intelectual de melhores caminhos para a sociedade por meio do saber, tendo como contrapartida a renúncia à busca do poder, busca esta que corrói as funções acadêmicas de pesquisar e de disseminar para toda a sociedade os conhecimentos oriundos de uma prática intelectual genuína. A busca da autenticidade na produção acadêmica não é confortável, porque exige o inconformismo diante de práticas acadêmicas desvinculadas do comprometimento com a promoção da população majoritária, ou seja, para com os socialmente rechaçados.

Há algumas décadas, tais intelectuais enfrentam também as constantes investidas no sentido de desestatizar os setores sociais, em particular o ensino superior, principalmente, no momento atual, entre as diretrizes do Reuni, a de aumentar a relação professor/aluno, o que necessariamente reduz o tempo dos profissionais para a realização de pesquisas, além das regras para avaliação dos cursos de pós-graduação cujo

tempo destinado à produção de artigos provavelmente compromete a qualidade de trabalhos que recebem a denominação de produção científica. Até que ponto, atropelados pelo tempo e pelo excesso de tarefas, têm condições de realizar investigações com o grau de confiabilidade de um trabalho realmente científico? Esses são alguns desafios postos aos que realmente se propõem a evidenciar a realidade com o rigor que as produções acadêmicas exigem.

O verdadeiro trabalho do intelectual é analisar a realidade com fidelidade e compreendê-la. Segundo Aducci Novaes, os autores dos textos do livro *O silêncio dos intelectuais* (2006), do qual é organizador e autor do prefácio, não definem nem discutem a intervenção direta dos intelectuais nas práticas políticas, tendo nestas uma participação distante. Nesse sentido, os autores negam ou pelo menos omitem a questão da participação dos intelectuais nos projetos de intervenção na realidade e mesmo as pesquisas cuja produção de saberes se dá a partir de projetos de ações transformadoras, o que exige, no caso das pesquisas sobre as populações majoritárias, rigorosas reflexões cuja discussão não cabe no espaço deste artigo e, portanto, fica adiada para outra produção.

Pode-se, entretanto, afirmar que o profissional que se procura caracterizar neste artigo é o intelectual desinteressado, que busca sobretudo a verdade, e não o que se submete ao dinheiro, ao prestígio e ao poder.

A quem compete a prática da mediação entre a produção acadêmica e os movimentos sociais sobre as diferentes questões? Aos intelectuais ou aos militantes, uma vez que a Universidade tem também a função de disseminar os saberes produzidos por ela?

Busca-se neste texto caracterizar o intelectual como portador de autonomia racional do pensamento que vai conferir a esse sujeito autoridade para constatar, compreender, analisar e criticar a realidade.

Esse é o perfil do intelectual que interessa aos movimentos sociais em geral e em particular ao movimento negro, o qual certamente buscará no âmbito da sociedade os temas a serem privilegiados em suas pesquisas. Mas a quem compete disseminar tais saberes? Ainda que privilegie a atividade de pesquisa, de acordo com as funções da Universidade, o intelectual poderá também disseminar os conhecimentos para a sociedade em geral pelas atividades de extensão. Entretanto, supõe-se que essa função esteja atrelada também e principalmente às atividades a serem realizadas pela sociedade civil organizada por via dos movimentos sociais.

Sobre a produção acadêmica que tem como tema a população negra, dados coletados no banco de teses e dissertações da Capes comprovam que, no período de 2005/2009, foram concluídas 255 pesquisas, sendo 45 teses e 210 dissertações, em diferentes áreas do conhecimento, com prevalência das produções em Educação, que correspondem a aproximadamente 2/3 do total, com 181 pesquisas, das quais 33 são teses e 148 são dissertações.

Os dados apresentados se referem às universidades públicas, porque, segundo dados do MEC (2004) e Neves (2003), está nas universidades públicas o maior percentual da produção acadêmica, que em 2004 se elevou a 90% das produções universitárias.

Os dados nos apresentam parte da produção acadêmica disponibilizada para toda a população e particularmente para subsidiar o movimento social negro em suas reivindicações no sentido de exigir do poder público a saída da neutralidade estatal em relação à promoção de políticas públicas para a promoção da igualdade racial e para garantir a execução de políticas já aprovadas pelas respectivas instâncias do governo, entre as quais há aquelas cuja execução se mostra extremamente incipiente, com acentuadas evidências de que os ganhos políticos obtidos se perderão no tempo pela inoperância dos responsáveis na execução das políticas estabelecidas.

É importante salientar que, pela brevidade desta produção e pelo tempo destinado à mesma, apresentam-se somente as produções de autores em fase de formação como pesquisadores, o que não raro traz subsídios relevantes para as pretendidas ações transformadoras. Entretanto, necessário se torna averiguar o potencial de pesquisadores sênior, isto é dos pesquisadores com formação em nível de doutorado cuja produção acadêmica é consolidada pela sua estabilidade no ensino superior público que privilegia o tema sobre a população negra em suas atividades, o que poderá ser um indicador de que o seu perfil corresponde ao que está posto por Milton Santos ao referir-se ao intelectual genuíno, conforme referências anteriores. Isso não significa que as pesquisas dos mestres e doutores recém-formados, principalmente as teses de doutoramento, sejam *a priori* excluídas desta classificação. Entretanto, a estabilidade conquistada pelos professores pertencentes ao quadro permanente das universidades públicas, a despeito dos entraves atuais que dificultam a dedicação à pesquisa, principalmente as tentativas de transformar o ensino superior federal em educação terciária, anuncia condições de trabalho que dificultam a realização de produção acadêmica de qualidade.

REDISCUINDO AS FUNÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS, COM DESTAQUE PARTICULAR AO MOVIMENTO NEGRO

Migrando das considerações sobre os intelectuais, passa-se a abordar a questão dos movimentos sociais no interior da sociedade. Procurando responder à questão relativa ao papel desses movimentos na atualidade, percebe-se que, ao tratar do perfil do intelectual para garantir uma produção acadêmica que dê sustentação às possíveis reivindicações desses movimentos, é possível fazê-lo sem fragmentação. Parece que o perfil do intelectual que se traçou com prevalência do pensamento de Milton Santos não se esgota em se tratando da questão negra, mas é o tipo ideal cuja produção deverá respaldar os movimentos sociais em suas particularidades.

Entretanto, tratando-se da atuação dos movimentos sociais e seus propósitos, percebe-se que grande parte das produções sobre o assunto se apoia no referencial teórico marxista, que, tratando da questão de classes sociais, omite referenciais teóricos que explicam a situação de outros grupos que são subalternizados na sociedade, tais como grupos de mulheres, negros, portadores de necessidades especiais, indígenas, homossexuais, refugiados... Entende-se que, no âmbito da sociedade, os interesses particulares de cada grupo social organizado não raro se cruzam. Entretanto, considera-se equivocada a posição de Antunes (2001, p. 216), que afirma a centralidade da questão vinculada ao mundo do trabalho, ainda que em alguns momentos as outras lutas se cruzem com a questão do trabalho:

As possibilidades de uma efetiva emancipação humana ainda podem encontrar concretude e viabilidade social a partir das revoltas e rebeliões que se originam **centralmente** do mundo do trabalho; um processo de emancipação simultaneamente do trabalho, no trabalho e pelo trabalho. Essa rebeldia e contestação não excluem nem suprimem outras, **igualmente** importantes. Mas, vivendo numa sociedade que produz mercadorias, valores de troca, as revoltas do trabalho acabam tendo estatuto de **centralidade** (grifo nosso).

É importante questionar se a dimensão pretensamente central que as lutas de classe adquirem, segundo o autor considerado, em busca da destruição do capitalismo, (hoje em busca de alternativa, para além do socialismo), é específica desse movimento ou se essa dimensão atinge também a outros ou aos outros movimentos sociais em suas questões particulares e se, portanto, a centralidade da questão do trabalho tem caráter equivocado, colocando os outros movimentos em posições periféricas.

No caso particular da negritude, esta é uma questão complexa, que tem sido discutida particularmente sobre o cruzamento raça e classe por alguns autores.

Parece que a produção teórica sobre o papel dos movimentos sociais cujos sujeitos são grupos que compõem a diversidade humana, ultrapassando os limites das classes sociais, é ainda muito incipiente.

Pesquisas sobre a população negra comprovam que sujeitos cujas condições socioeconômicas ultrapassaram os limites da pobreza são afetados pela discriminação racial, tanto na construção da sua identidade racial (Souza, 1983) quanto na determinação do lugar que esse grupo ocupa na sociedade. Portanto, se por um lado constata-se que raça e classe se cruzam, o referencial teórico marxista, ainda que necessário para as análises a serem feitas, não dá conta de explicar e fundamentar com exclusividade as situações criadas na sociedade a partir da atribuição de significados sociais aos negros. Na sociedade brasileira, o racismo incide sobre a população negra, independente do seu padrão de vida, ainda que seja evidenciada a relação raça/classe na maioria das situações constatadas. Entretanto, se a questão do trabalho, as lutas de classe, as lutas anticapitalistas devem atingir a todos os grupos pela pretensa dimensão mundial do capitalismo, isso não significa que a questão de classe deve ocupar posição central, em torno da qual seriam colocadas as outras questões sociais objeto de movimentos que atuam para além dos problemas socioeconômicos, os quais têm dimensão equiparável à situação de classes sociais, hoje ressignificada.

Tratando-se da questão racial, em sua obra *A integração do negro na sociedade de classes* Fernandes (1978, v. 2, p. 332) assim se expressa:

Existe uma pressão integracionista que opera no sentido de compelir o negro e o mulato a absorver as normas, os padrões de comportamento e os valores da ordem social competitiva [...]; trata-se de uma pressão integracionista que não afeta, propriamente falando, os padrões predominantes de concentração racial de renda, do prestígio social e do poder. Tais conclusões indicam que a sociedade de classes está se convertendo em um sistema social aberto, em termos de organização das relações raciais, mas sem modernizar a curto prazo, pelo menos, os padrões de dominação racial herdados do passado, os quais conferem o monopólio do poder aos círculos dirigentes da “raça branca” e dão a esta a condição quase monolítica de “raça dominante”.

Se, por um lado, a transcrição anterior aponta a necessidade de que o movimento social negro atente para a situação de permanência da sua tradicional condição subalterna, o que antecede e se prolonga na sociedade

capitalista, omitir a questão racial nas lutas das classes trabalhadoras significa admitir que a condição da população negra, sendo anterior ao capitalismo e ratificada por esse sistema de produção, prolongue-se para além do mesmo, porque a racialização das relações não emerge do capitalismo, mas se prolonga através desse sistema, não sendo exclusividade dele. Isso significa que silenciar diante da situação colocada pelo autor é admitir que o problema se prolongue para além do capitalismo.

Sobre a dimensão do racismo, Moore (2007, p. 293) assim se expressa: “A luta permanente e multifacetada contra o racismo, nas suas formas estruturais e sistêmicas, no imaginário social e nas suas formulações ideológicas, se faz necessária em nível planetário”.

O autor não se restringe apenas aos países capitalistas, mas a sua referência ao planeta permite inferir que o racismo afeta também os países com sistema de produção não capitalista, hoje extremamente ameaçados. Isso significa que, superada a fase utópica de busca de outra alternativa de organização social como forma de resistência à mundialização do capitalismo, as novas relações poderão ser perpassadas pela racialização, caso esta questão não seja incorporada às lutas para a recuperação não só da humanização do mundo, mas para o equilíbrio do planeta. Segundo esse autor, o Outro, o diferente, é “origem, essência e exigência para a continuidade da Vida. Acabar com o Outro (...) é necessariamente (...) assassinar a Vida (2007, p. 293).

A dimensão mundial da questão racial é também afirmada por Ianni (1996). Em vários parágrafos o autor comprova que o racismo tem dimensão mundial. Referindo-se à emergência e à insurgência de problemas raciais associados a questões nacionais e locais, esse autor afirma: “Isso ressalta que a globalização é acompanhada de uma fragmentação em que as linhas limite entre classe e raça mesclam-se e confundem-se, mas na maioria das vezes não se dissolvem” (p. 1).

Em outro parágrafo, tem-se: “Em muitos lugares os problemas raciais suscitam o contraponto raça, classe e casta, ou estamento. São formas de sociabilidade distintas e bastante demarcadas por suas especificidades, por seus enraizamentos nas tradições e mentalidades” (p. 17).

Essas citações anunciam o racismo como fenômeno mundial que ultrapassa os limites do capitalismo no tempo e espacialmente, o que leva a considerar equivocada a proposta de colocar essa questão como periférica à centralidade das lutas anticapitalistas.

As diferentes questões privilegiadas pelos movimentos sociais em suas particularidades evidenciam cruzamentos diversos por motivo da sua dimensão mundial. Entretanto, a centralidade de uma delas secundariza as outras e estabelece uma hierarquia que não deverá ser legitimada pelos que empreendem ações transformadoras. As relações a serem estabelecidas entre as questões particulares que são objeto de cada movimento social deverão ser sempre no sentido de um relacionamento horizontal, e nunca verticalizadas, mas é legítimo que, de acordo com o aspecto particular que justifica a existência de um grupo organizado no âmbito da sociedade em substituição a hierarquia pretendida por marxistas (Antunes, 2001), deverão ser estabelecidas prioridades.

Se a humanidade é perpassada por questões econômicas, como afirmam os intelectuais que se apoiam no referencial teórico marxista, todos os grupos humanos são atingidos também pelas questões raciais (Ianni, 1996) e, portanto, tanto as produções acadêmicas quanto as ações dos movimentos sociais deveriam considerá-las. A complexidade da questão se acentua e exige grande empenho na busca de respostas para os questionamentos postos ao alargarmos as possibilidades de que outras questões, tais como gênero e sexualidade, entre outras, tenham também alcance mundial e como tal devam ser tratadas. Mais uma vez parece que se anuncia a necessidade de estabelecer prioridades de acordo com as particularidades de cada grupo, quer seja de produção acadêmica ou dos movimentos sociais, sem descartar as interfaces que as questões privilegiadas pelos diferentes grupos mantêm entre si.

Buscando uma conceituação que possa orientar a questão colocada, considera-se que um movimento social é constituído por um grupo que no âmbito da sociedade civil se organiza para uma atuação coletiva em torno de um problema social particular, com o propósito de transformar a realidade, migrando da igualdade formal contida nos documentos oficiais para a igualdade substantiva que deverá atingir a realidade concreta.

Promovido pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) com a participação da Ação Educativa, CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), Unesco e Ceafro (Centro do Estudante Afro-Brasileiro, da UFBA), foi realizado em 2010 o evento O Papel da Sociedade Civil na Implementação do Plano Nacional da Lei nº 10.639/03, rumo à agenda da ação política articulada, com o seguinte objetivo, que contribui para esclarecer o que se entende por movimento social e seu papel social: “Construir uma agenda de ação política articulada entre movimentos negros e ações

parceiras, destinada a acelerar o processo de implementação do Plano Nacional da Lei nº 10.639/03 e a incidir na construção do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020)”.

O evento congrega a Universidade e movimentos sociais em busca da organização de um plano de ações para interferir na realidade, o que pode ser considerado referência para ações integradas ou articuladas dos dois movimentos, contribuindo para avançar na busca de respostas para a questão que, neste texto, parece pendente de respostas objetivas, que é a natureza da articulação entre as duas organizações em questão, a despeito da significativa contribuição que se segue, que nos é dada pelo professor Kabengele Munanga.

Sobre esse aspecto, o professor Kabengele Munanga (1997, p. 9) afirma:

Uma história crítica dos estudos sobre o negro no Brasil poderia revelar a natureza das relações, passadas e presentes, entre a militância negra e o mundo acadêmico dedicado a esse campo de estudos. A experiência e a vivência entre os dois mundos durante meus vinte anos de pesquisa nessa área me levam a crer que ambos funcionam como vasos comunicantes.

Continuando a sua referência a essa relação, Munanga retoma a reciprocidade desses grupos, apontando o movimento negro buscando sustentação e esclarecimentos para as suas ideias e dúvidas sobre suas ações políticas de mobilização e conscientização e a academia revendo sua postura epistemológica e suas concepções em face às críticas do movimento negro sobre a sua produção.

Entende-se também que a vinculação dos movimentos sociais às suas bases deverá ser permanente, movimento este que, segundo o autor, tem sido usuário direto das pesquisas acadêmicas, e não o poder público.

Essa relação entre academia e militância, sendo extremamente positiva, provocou, segundo Kabengele Munanga, o distanciamento da militância negra com formação não raro universitária, graduação e ou pós-graduação e politicamente mobilizada, de suas bases populares, nas quais se deveria investir. Sendo a produção acadêmica, em sua linguagem formal, inacessível à população majoritária negra, cujo nível de escolaridade média, não alcança o Ensino Fundamental completo, e sabendo-se que a cultura deve ser democratizada, tomando a forma de coisa pública, torna-se necessário que seja feita a mediação entre os saberes acadêmicos e as massas negras e não negras. Igualmente o acesso aos saberes produzidos sobre outros

grupos que compõem a diversidade humana deserdada dos bens materiais e não materiais que garantem o exercício da cidadania deverá ser dado a todos.

Referindo-se ainda ao relacionamento entre academia e militância negra, Munanga esclarece que a referida reciprocidade, as trocas não ocorrem sempre de forma harmoniosa, havendo conflitos que fazem parte das relações entre os dois grupos, o que contribui para que ambos conheçam mais criticamente o mundo afro-brasileiro.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO

Datado dos primórdios da presença negra no país, por meio de diferentes formas de resistência, o Movimento Negro no Brasil tem uma evolução que, gradativamente, ganha as formas pelas quais hoje se evidencia.

Passa-se a destacar alguns aspectos da evolução da militância negra no Brasil, a partir de estudos realizados por Silva (2008, 2010) e Albert e Pereira (2007). Têm-se atualmente expressivos ganhos políticos que resultam da ação dos movimentos sociais e da academia. Tais ganhos decorrem do reconhecimento da existência do racismo por parte do governo brasileiro, que se expressa com grande evidência no governo Fernando Henrique Cardoso pelo comprometimento assumido com a proposta política resultante da Conferência de Durban, em 2001, e consequente criação do Grupo Interministerial contra a Discriminação Racial, postura esta que se expande no governo Lula com a criação de órgãos oficiais sobre a diversidade racial e a aprovação da Lei nº 10.639/03 e seus desdobramentos por meio da legislação e resoluções complementares.

O avanço no governo Lula se deu também e significativamente por meio das políticas de ação afirmativa, sob a forma de cotas estabelecidas em universidades públicas, tendo a maioria delas cotas para a população negra. É importante salientar que tais políticas foram estabelecidas nas universidades federais por iniciativas de cada instituição em particular e não do governo central, que se omitiu em relação a tais políticas. Por outro lado, é necessário salientar a prevalência em tais projetos, em sua grande maioria, do equívoco da centralidade da questão socioeconômica em relação à raça.

Nesse sentido, denuncia-se a omissão de intelectuais que realizam pesquisas sobre o negro na atualidade, que nos projetos elaborados não ofereceram o suporte acadêmico para impedir tal equívoco ou possivelmente

renunciaram a essa posição por necessidade de negociação entre o ideal e o possível, ratificando tal equívoco.

Sabe-se que os ganhos políticos contemporâneos que anunciam a promoção da população negra resultam da atuação de intelectuais e do movimento negro. Entretanto, as formas pelas quais esta dupla atuação ocorreu e o relacionamento estabelecido ou não entre os dois grupos parece que são particulares de cada situação, principalmente em relação às políticas de ação afirmativa sob a forma de cotas para negros no Ensino Superior. Essa situação está a exigir a realização de pesquisas com predominância do aspecto qualitativo que evidenciem a natureza do relacionamento estabelecido em cada situação particular e, se for o caso, os aspectos comuns evidenciados nas relações estabelecidas, o que contribuirá para o avanço teórico sobre a articulação entre movimentos sociais e acadêmicos. A exposição quantitativa sobre a produção acadêmica deveria ser acompanhada de um estudo também quantitativo sobre as organizações do movimento negro contemporâneo. Porém, mais uma vez, as limitações desta produção em relação ao tempo e ao número de páginas conduziram a uma exposição sintética sobre a evolução do movimento negro brasileiro, sem apresentar os que atuam no momento atual.

Destacam-se neste estudo, como referenciais teóricos para esta parte dessa questão em particular, os trabalhos elaborados por Silva (2008, 2010) e Albert e Pereira (2007). Esses autores afirmam, de alguma forma, que a existência do movimento negro antecede as formas de organização contemporâneas, sendo historicamente evidenciada já no período escravista, com destaque para as organizações quilombolas, no final do século XIX; já no período republicano, tem-se a criação de periódicos, e na primeira metade do século XX destacam-se a criação de jornais da imprensa negra paulista e a Frente Negra Brasileira, todos com atuação respeitável. Até 1950 foram criados em São Paulo dez jornais da imprensa negra e cinco organizações negras, sendo duas dissidentes da Frente Negra Brasileira. Nesse mesmo período são criadas cinco organizações no Rio de Janeiro, com destaque para o Teatro Experimental do Negro, em 1944, liderado por Abdias Nascimento. É citada também a criação da Frente Negra Pernambucana e a do Centro de Cultura Afro-brasileiro em Recife, em 1936, havendo apenas um registro para Porto Alegre.

Na segunda metade do mesmo século, foram criadas ao todo 50 organizações negras e cinco jornais; dentre essas instituições, apenas uma foi criada antes de 1970. Em ordem decrescente, a criação dessas organizações se dá predominantemente no Rio de Janeiro, seguido de São

Paulo, Salvador e Maranhão. No Pará, em Pernambuco, Minas Gerais, Espírito Santo e no Rio Grande do Sul há registro da criação de apenas uma organização em cada um no período considerado. Em nível nacional foram criadas quatro organizações.

A prevalência de organizações criadas a partir de 1970 parece ser obviamente justificada pela relativa abertura do governo militar, que culmina com a anistia no final dessa década.

Certamente há nestes dados lacunas por não apresentarmos um quadro das organizações negras atuantes no momento atual para um possível confronto com a produção acadêmica sobre a temática negra; propomos que esse espaço seja preenchido por futuras pesquisas.

CONCLUSÃO

Os estudos realizados comprovam que a definição do papel social da Universidade e o perfil do intelectual aqui apresentado comprovam que os valores declarados tanto na legislação vigente sobre o ensino superior quanto a postura dos intelectuais consultados sobre o assunto são convergentes e coerentes com as necessidades de uma sociedade em que a justiça social, por meio da distribuição equitativa dos bens materiais e não materiais que consistem nos direitos humanos, não alcançou a maioria da população, que se encontra em condições de vida precária. Cabe averiguar se as condições de trabalho dos intelectuais no interior das universidades permitem que os pesquisadores tenham realmente uma produção socialmente relevante.

Por outro lado, as teorias sobre o papel dos movimentos sociais ainda são, em sua maioria, centradas nos movimentos de luta das classes trabalhadoras, sendo muito incipientes as referências aos outros movimentos sociais, cujo tratamento tende a colocá-los em posição periférica em relação aos problemas de classes sociais. Os estudos sobre a diversidade humana que incorporam questões de gênero, raça, etnia, sexualidade relacionados com os movimentos sociais parece que ainda são muito tímidos e em quantidade muito reduzida.

As relações estabelecidas entre a academia e tais movimentos estão a exigir estudos particulares, com ênfase no aspecto qualitativo, a fim de que se compreenda a natureza de tais relações, que têm, no caso do movimento negro, contribuições significativas do professor Munanga.

No momento em que se dispõe de expressivo número de pesquisas sobre o negro oriundas dos programas de pós-graduação, com prevalência das produções em Educação, e significativo aumento da criação de organizações do movimento negro no país e com relevantes avanços políticos sobre a busca da equidade racial, faz-se necessária a compreensão do tipo de relacionamento que efetivamente se tem estabelecido, a fim de fortalecê-lo e otimizar os avanços.

REFERÊNCIAS

ALBERT, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo (org.). *Histórias do movimento negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2001.

CUNHA, Luiz Antonio. *Que universidade?* São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, v. 1-2, 1978.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais – paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *Novas teorias dos movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 2008.

IANNI, Otávio. A racialização do mundo. *Tempo Social*, São Paulo: USP, v. 8, n. 1, p. 1-23, maio 1996.

MOORE, Carlos. *Racismo & sociedade – novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Maza, 2007.

MUNANGA, Kabengele. *Relações entre a academia e a militância negra*. In: Anais do V Congresso Afro-brasileiro. Salvador, 1997, p. 9.

NOVAES, Adauto (org.). *O silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTOS, Milton. O intelectual e a universidade independente. *Revista USP*, São Paulo, nº 39, p. 54-57, 1998.

SANTOS, Milton. *O intelectual e o dever da crítica*. São Paulo: Humanitas Publicações, FFLCH/USP, 1998. Série Eméritos 1.

SANTOS, Milton. Da discriminação à consciência coletiva. *Cadernos Cidadão*, São Paulo, nº 9, p. 4, 1998.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. Trajetórias do movimento negro e ação afirmativa no Brasil. *In*: MULLER, Tânia Mara Pedroso; OLIVEIRA, Iolanda (org.). *Cadernos Penesb*, Rio de Janeiro/Niterói: EdUFF, n. 10., 2008/2010, p. 117-138.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Sites visitados:

www.capes.gov.br

www.inep.gov.br

OS REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO: A CONSOLIDAÇÃO DO NEOTECNICISMO NO BRASIL

LUIZ CARLOS DE FREITAS

Quem poderia ser contra uma proposta que visasse não deixar nenhuma criança para trás em nossas escolas? – pergunta-se George Wood na introdução do livro *Muitas Crianças Deixadas para Trás* (Meier, 2004), logo depois que em 2001 foi aprovada a Lei Nenhuma Criança Deixada para Trás (*No Child Left Behind* - NCLB), nos Estados Unidos da América do Norte. E continua:

Afinal, não é esta a grande promessa de nosso sistema escolar público – que todas as crianças, independentemente de raça, nível socioeconômico, gênero, credo, cor ou necessidades especiais tenham acesso igual a uma educação que permita a elas desfrutar da liberdade e exercer as responsabilidades de cidadãos em nossa democracia? (p. vii).

No entanto, para os autores desse livro, as primeiras evidências da aplicação da lei já a configuravam como um “cavalo de troia” destinado a destruir o sistema escolar público. Afirmavam com clareza que a lei não conseguiria cumprir essa promessa e que a ênfase desmedida nos testes como instrumento de controle das escolas iria produzir um estreitamento curricular nas disciplinas objeto de testagem e produzir um efeito contrário, causando declínio na qualidade de ensino; a educação seria mais limitada em seu currículo e em seu ensino, especialmente nas escolas que atendem crianças mais pobres. As escolas, ao final, se sentiriam menos responsabilizadas pela qualidade.

Falando logo após a aprovação da lei, os autores do livro citado não poderiam imaginar que, oito anos depois, suas afirmações fossem uma realidade viva na América.

No começo de 2011, o ministro de Educação dos Estados Unidos foi à mídia dizer que o compromisso da lei Nenhuma Criança Deixada para Trás, de em 2014 ter todas as crianças proficientes, não será atingido por pelo menos 80% das escolas norte-americanas. A lei encerra um compromisso inatingível.

Mas teriam os Estados Unidos melhorado sua educação nesse período? A avaliação de figuras importantes (que se arrependeram de participar desse esforço de privatização nos Estados Unidos), como Ravitch (2010), mostra desencanto com essas estratégias. A autora defende que:

a Lei Nenhuma Criança Deixada para Trás foi punitiva e baseada em princípios errados de como melhorar as escolas. Assumi que divulgar as pontuações de testes para o público seria uma alavanca efetiva para a reforma escolar. Assumi que mudanças de gestão conduziram a melhorar a escola. Assumi que envergonhar escolas que não podiam aumentar sua pontuação todo ano – e as pessoas que trabalhavam nela – conduziria a pontuações maiores. Assumi que baixas pontuações são causadas pela preguiça de seus professores e o desleixo de seus diretores, que precisam ser ameaçados com a perda de seus postos. Esses princípios estão errados. Testes não são substitutos para o currículo e a instrução. Boa educação não se obtém pela estratégia de testar as crianças, envergonhar educadores e fechar escolas¹ (p. 111).

Qual o impacto dessas políticas, concretamente, na melhoria da qualidade da educação norte-americana? Para Diane Ravitch, em *Leitura*, na

¹ Um excelente livro de Sharon L. Nichols e David C. Berliner, chamado *Efeito colateral: como os testes de alto impacto corrompem as escolas da América*, mostra as variadas formas de destruição do sistema público de educação norte-americano (Nichols & Berliner, 2007).

quarta série, a pontuação no NAEP (National Assessment of Educational Progress) subiu três pontos entre 2003 (avaliação que se seguiu à implantação da responsabilização pela Lei NCLB²) e 2007, ou seja, menos que os cinco pontos ganhos entre 2000 e 2003, antes de a NCLB ter efeito. Na oitava série, não houve ganho entre 1998 e 2007. Em Matemática, os cinco pontos ganhos entre 2003 e 2007 são inferiores aos nove pontos obtidos entre 2000 e 2003. Na oitava série, em Matemática a história é a mesma (Ravitch, 2010, p. 109).

Qual a situação dos Estados Unidos nos testes internacionais do Pisa? Está na média há 10 anos e não melhora. Está literalmente empacado. Estava lá antes de adotar essas medidas e continua a estar lá depois delas (OCDE, 2010).

A diferença entre o desempenho de brancos e negros nos EUA entre 1999 e 2004 caiu de 28 para 23 pontos. Trinta anos antes, em 1973, era de 35 pontos; portanto, foi pouco afetada, como mostra a análise de Rothstein (2008).

Ravitch (2010) lista, ao longo de seu livro, situações inúmeras de falácias produzidas pelas políticas de meritocracia e responsabilização e as reúne em um capítulo final do livro, cujo título sugestivo é *Lições aprendidas* (p. 224-242):

- É pouco provável que as políticas que nós estamos seguindo hoje melhorem nossas escolas. Ao contrário, muito do que os formuladores de política demandam hoje muito provavelmente tornarão as escolas menos eficazes e podem futuramente rebaixar a capacidade intelectual de nossos cidadãos.
- Os fundamentos da boa educação são encontrados na sala de aula, em casa, na comunidade e na cultura, mas os reformadores de nosso tempo continuam a procurar por atalhos e respostas rápidas.
- Nossos problemas educacionais são função de nossa falta de visão educacional, não um problema de gestão que requer o recrutamento de uma armada de consultores de negócios.
- Nossas escolas não melhorarão se funcionários indicados se intrometem no território pedagógico e tomam decisões que deveriam ser tomadas apropriadamente por educadores profissionais. O congresso e legisladores estaduais não deveriam dizer a professores

² No Child Left Behind é a Lei de Responsabilidade Educacional norte-americana.

como ensinar mais do que eles dizem aos médicos sobre como realizar uma operação.

·Nossas escolas não melhorarão se nós continuarmos a focar somente o ensino de Matemática e Leitura enquanto ignoramos os outros estudos que são elementos essenciais da boa educação.

·Nossas escolas não melhorarão se nós focarmos exclusivamente os testes como meio para decidir o destino de estudantes, professores, diretores e escolas.

·Nossas escolas não melhorarão se nós continuarmos a fechar escolas nas comunidades em nome da reforma.

·Nossas escolas não melhorarão se nós as introduzirmos no mágico mundo do mercado. Mercados têm ganhadores e perdedores.

·Nossas escolas não melhorarão se as escolas *charter* continuarem a sugar das escolas públicas regulares os alunos mais motivados e suas famílias nas comunidades mais pobres.

·Nossas escolas não melhorarão se esperamos delas que atuem como empresas privadas, lucrativas. Escolas não são negócio; elas são um bem público. O objetivo da educação não é produzir altas pontuações, mas educar as crianças para serem pessoas responsáveis, com pensamento bem desenvolvido e bom caráter. Não se deve esperar que as escolas produzam lucro na forma de pontuações de valor agregado.

·Nossas escolas não melhorarão se nós as usarmos para todo e qualquer propósito. (...) As escolas devem trabalhar com outras instituições, e não substituí-las.

·Se nos queremos melhorar a educação, nós temos que, antes de tudo, ter uma visão do que é uma boa educação.

·O objetivo da avaliação não é identificar escolas que devem ser fechadas, mas identificar escolas que precisam de ajuda.

·O mercado não é o mecanismo correto para (...) fornecer educação pública.

O assalto promovido pelo mercado ao campo da educação nos Estados Unidos está bem descrito em *Mercados ocultos*, de Burch (*Hidden markets: the new education privatization*, de 2009) e em *Vida e morte do*

grande sistema escolar americano, de Ravitch (*The death and life of the great American School System*, de 2010). Mais de 20 anos dessas políticas nos Estados Unidos não contribuíram para a melhoria do sistema educacional norte-americano. Ao contrário; destruíram seu sistema público de ensino.

O VELHO TECNICISMO NO NOVO TECNICISMO

O governo de Fernando Henrique Cardoso encarnou, na figura de seu ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, e equipe a aplicação de uma série de receitas que chamei, na CBE³ de 1991, de neotecnicismo (Freitas, 1992). Mas já na época de Fernando Collor essa orientação educacional estava sendo gestada.

O termo fazia referência à definição de “tecnicismo” dada por Dermeval Saviani em *Escola e democracia* (Saviani, 1986) e era aplicado a essa nova investida liberal/conservadora na política educacional, preservando os mesmos traços originais do tecnicismo descrito por Saviani, mas alertando para o uso de outra plataforma operacional baseada na privatização, já formulada na época por Chubb e Moe (1990), os teóricos dos “*vouchers* educacionais”⁴.

Para Saviani, o tecnicismo como orientação pedagógica,

a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional (...); na pedagogia tecnicista, (...) é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão.

E conclui:

compreende-se, então, que para a pedagogia tecnicista (...) marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, portanto, capazes de dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, ela estará cumprindo sua função de equalização social. Nesse contexto teórico, a equalização social é identificada com equilíbrio do sistema (p. 16-17).

³ Conferência Brasileira de Educação.

⁴ Ver Freitas (1992a; 1992b e 1995).

A análise conceitual de Saviani é perfeitamente válida para o contexto neotecnista mais recente, apresentado agora sob a forma de uma nova teoria da “responsabilização” e/ou “meritocracia” associada a formas variadas de “privatização” (escolas por contrato de gestão e *vouchers*), em que se propõe a mesma racionalidade técnica de antes. No centro da proposta estão os *standards* de aprendizagem medidos em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista (Skinner, 1967), da econometria, das ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Uma espécie de “behaviorismo tardio”.

Segundo Taubman (2009), essa “cultura de auditoria refere-se à emergência de sistemas de regulação nos quais as questões de qualidade são subordinadas à lógica da administração e nos quais a auditoria serve a uma forma de metarregulação por meio da qual o foco é o controle do controle” (p. 108).

Está associada a uma série de termos trazidos da convivência das grandes corporações, como “valor agregado”, “qualidade assegurada”, “responsabilização”, “transparência”, “melhores práticas”, “mérito” etc.

A adjetivação de neotecnismo, dada há 20 anos (Freitas, 1992), no início dos embates com os neoliberais, era um alerta à retomada desse tipo de pedagogia e seu fortalecimento nos anos que se seguiriam, agora sob a lógica dos negócios e do mercado – antecipadas pelo trabalho seminal de Chubb e Moe (1990).

Infelizmente, a previsão de seu fortalecimento parece estar se realizando, como se pode ver em Soares e Hachem (2010) e em uma reportagem do jornal *Valor Econômico* dando conta de que 16 estados brasileiros estão fazendo movimentos nessa direção (Máximo, 2011), sem contar as políticas educacionais desenvolvidas no Estado de São Paulo e no Estado de Minas Gerais, que de longa data aplicam tais práticas em suas redes estaduais de ensino.

Nesse período, uma miríade de fundações e ONGs apareceram e travam uma batalha diária, por vezes silenciosa, em prol da utilização dessas ideias. Tais instituições, fartamente financiadas pelas corporações empresariais, trazem essas propostas para a área educacional. Nos Estados Unidos da América do Norte, essa ação resultou na abertura de um mercado que hoje alimenta uma farta e lucrativa indústria educacional, como afirma Ravitch (2011):

esse é o novo rosto da reforma empresarial. Ela oferece entrada para a vasta riqueza da indústria nacional da educação, um setor que gasta cerca de US\$ 800 bilhões em dinheiro público na esfera municipal, estadual e federal. Alguns se referem à Lei Nenhuma Criança Deixada para Trás como “Nenhum Consultor Deixado para Trás”. Tem sido e continua a ser uma bonança para os testes, preparação para testes e indústrias de tutoria. O Race to the Top⁵ abriu as portas para muito mais consultores, operadoras de escolas por contrato de gestão e *turn-arounds* estrategistas. A febre do ouro está em curso!

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DOS REFORMADORES EMPRESARIAIS

Os reformadores empresariais entendem que a escola é boa quando os alunos têm notas altas em Português e Matemática – no máximo incluindo Ciências. Essa concepção de educação centra a ação da escola no desenvolvimento de um aspecto do ser humano: a habilidade cognitiva. Na esteira dessa decisão, associam – como critica Diane Ravitch – notas altas nessas disciplinas com boa educação. Boa parte dos países desenvolvidos está nessa corrida para verificar quem é melhor em língua materna, Matemática e Ciências, comandada pela OCDE, e impõe esse critério aos menos desenvolvidos. Tais habilidades cognitivas não são desprezíveis, mas são amplamente insuficientes.

Primeiro porque, mesmo no plano cognitivo, não existem somente essas disciplinas na escola. Segundo porque o ser humano tem outras esferas de desenvolvimento igualmente importantes. Consideraríamos uma escola que desenvolve a criatividade, desenvolve a capacidade emocional e afetiva das crianças, cuida muito bem do desenvolvimento do corpo, desenvolve sua capacidade artística, mas não é tão boa em Português e Matemática uma má escola?

A TRI (Teoria da Resposta ao Item) poderia ser usada para examinar essas áreas também. Não é falta de tecnologia de medição. Mas o custo talvez seja impeditivo, argumentarão. Bem, então significa que medimos o que o dinheiro dá para medir? Muito provavelmente os reformadores empresariais responderiam positivamente a essas questões, já que, para eles, passar em um teste de Português e Matemática é sinônimo de ter boa educação. Entretanto, o ser humano pode desenvolver-se em múltiplas direções, como apontamos antes, e a escola deve prover condições para que

⁵ Atual programa do presidente Obama.

ele possa explorar e desenvolver todas essas dimensões, e não apenas uma delas – a cognitiva.

Mas há uma argumentação que alguns liberais mais cuidadosos formularão como resposta. Dirão que sem Português e Matemática não haverá o desenvolvimento das outras áreas. Isso, porém, não tem sustentação nenhuma em pesquisa. O desenvolvimento dessas áreas, embora tenha interface, não depende de uma sequência que comece por essas disciplinas. Ou teríamos que admitir que um analfabeto não teria emoção, criatividade, afetividade. Não cabe aqui a argumentação de que começamos por essas disciplinas para depois avançarmos em direção a áreas mais complexas. Até porque muito dessas áreas são definidas nos primeiros anos de vida e de ensino.

É urgente que coloquemos em dúvida, junto aos pais e junto aos formuladores de políticas, a afirmação de que nota alta em Português e Matemática é sinônimo de boa educação e comecemos a pensar na educação que queremos dar à nossa juventude de forma multilateral.

A educação é sempre um campo em disputa. Tem uma ligação tão grande com as questões relativas à formação de mão de obra em nossa sociedade que economistas, muitas vezes escalados pelos interesses dos empresários, predominam na hora de definir os caminhos da educação. Educadores profissionais pouco são ouvidos na elaboração das políticas públicas educacionais, e a mídia, em particular, abre mais espaço para os homens de negócio e seus representantes – e muito menos para educadores.

A conversa é sempre a mesma. Os educadores não são objetivos ou não têm propostas concretas. São ideólogos, e não cientistas. Os reformadores empresariais procuram se contrapor dizendo que eles, sim, são objetivos e não fazem ideologia. Como se isso fosse possível, pois não fazer ideologia já é uma opção ideológica.

A educação brasileira sofre e sofrerá nos próximos anos o assédio dos reformadores empresariais. Para eles, a educação é um subsistema do aparato produtivo e a isso se resume. Para os educadores profissionais, porém, formar para o trabalho é apenas parte das tarefas educacionais. E aí está uma divergência central. Para os reformadores empresariais, os objetivos da educação se resumem a uma “matriz de referência” para elaborar um teste que meça habilidades ou competências básicas. Um país que não sabe o que pretende com sua juventude e que tudo que pode oferecer a ela como projeto de vida é passar no Enem não pode ir muito longe.

Portanto, se pretendemos ter um sistema educacional de qualidade, o primeiro passo é um amplo debate sobre o que entendemos por essa qualidade e qual o projeto formativo que temos a oferecer à juventude – e isso não cabe nos testes. É prudente, portanto, recusar a “objetividade” dos reformadores empresariais e formatar um projeto educacional que oriente o país para além do domínio de Português e Matemática.

O momento atual de discussão do Plano Nacional de Educação seria ótimo para essa tarefa, mas o governo, os políticos e até mesmo entidades representativas dos educadores querem “celeridade” na tramitação da lei. Acontece que o PNE estabelece como “projeto educacional” sair-se bem no Ideb, e este foi vergonhosamente amarrado aos resultados do Pisa, teste de aprendizagem conduzido por um organismo internacional a serviço dos empresários, a OCDE – Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico. Assim, fica definido nosso “projeto educacional”: os alunos devem sair-se bem na Prova Brasil (Português, Matemática e futuramente Ciências), as escolas devem ter um bom Ideb e todos devemos ser bem avaliados aos 15 anos de idade no Pisa da OCDE em Português, Matemática e Ciências. Os equívocos desse caminho já estão bem estabelecidos em países que fizeram uso dele (Heilig; Darling-Hammond, 2008; Kane; Staiger, 2002; Madaus; Russell; Higgins, 2009; Jones; Jones; Hargrove, 2003; Miller; Almon, 2009, Corcoran, 2010). Décadas atrás gritávamos contra os acordos MEC-Usaid; hoje aceitamos a subordinação dos interesses formativos da nossa juventude à OCDE; a União Nacional dos Estudantes não diz nada e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação está perfilada ante o MEC.

Os reformadores empresariais argumentam que Português e Matemática são o básico para se formar para a cidadania. Entretanto, não definem o que entendem por cidadania, o que termina resumindo-se em atender aos interesses das corporações empresariais. O problema em limitar-se ao básico é que o básico, por definição, exclui aquilo que se considera que não é básico. E isso é uma decisão ideologicamente orientada. As artes, o corpo, os sentimentos, a afetividade, a criatividade devem ser desenvolvidas simultaneamente, e não após o básico. As crianças das camadas populares só têm a escola para desenvolver tais habilidades. Não passam duas vezes pela escola: primeiro para aprender o básico e depois para expandir o básico. É um engodo, portanto, falar que o básico vem primeiro. Portanto, o que essa decisão esconde é que ela aceita, na verdade, que a escola forma cidadãos de segunda categoria (para quem o básico é suficiente) e cidadãos de primeira categoria (para quem o ciclo educacional se expande para além do básico). Aos primeiros, uma escola assistencialista, que guarda a criança na escola e

se contenta com ensinar o básico. Para os segundos, uma escola que realmente forma. Está em curso a “guetorização” do sistema escolar (Freitas, 2008).

A configuração da escolarização em vários países vai caminhando para reservar as escolas públicas estatais para os pobres aprenderem, e mal, o básico; a escola privada para os ricos; e para criar uma escola “pública não estatal” intermediária, subvencionada, que funcione sob contrato de gestão, para que a classe média não tenha que ficar na escola “pública estatal”. Com isso, ela para de reclamar da qualidade do ensino. Mas isso é muito diferente de “educação de qualidade para todos”. A questão da privatização, hoje, tem que ser discutida na interface dos conceitos de “escola pública estatal” e de “escola pública não estatal”. A criação dessa falsa distinção escancara as portas da escola pública para a privatização via contratos de gestão.

A base dessas práticas tem sido subordinar o debate sobre os fins da educação à dimensão dos testes e indicadores educacionais, substituindo-os pelas matrizes de referência dos testes baseados em habilidades básicas de Português e Matemática. Se os alunos vão bem nos testes, dizemos que o país fornece uma educação de qualidade. Mas qual qualidade? E, como sempre acontece ao longo da história da nossa sociedade, a educação de qualidade para as camadas populares torna-se, de novo, uma promessa para o futuro – como acaba de acontecer com as promessas da Lei Nenhuma Criança Deixada para Trás nos Estados Unidos.

Enquanto escrevo este texto, acabo de ser notificado da divulgação de um novo relatório americano, *The Condition of Education 2011* (NCES, 2011), onde se pode ler em seu resumo: “entre 1975 e 2010, a porcentagem de brancos, negros e hispânicos entre 25 e 29 anos que obtiveram o grau de bacharelado aumentou. Ainda durante esse período, a distância na obtenção desse grau entre brancos e negros aumentou de 13 para 19 pontos percentuais, e a distância entre brancos e hispânicos aumentou de 15 para 25 pontos percentuais. Aprofunda-se, portanto, o *gap* entre brancos, negros e hispânicos na terra dos testes e da responsabilização. Esta é a “equidade” que nos espera, se seguirmos as propostas dos reformadores empresariais.

PRIVATIZAÇÃO E DESPROFISSIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Todos devem se lembrar de quando Antonio Palocci assumiu o Ministério da Fazenda logo no primeiro governo de Luis Inácio Lula da Silva.

Em abril daquele mesmo ano, ele divulgou um documento que colocava o governo Lula no espectro da centro-direita no campo da economia, retomando teses do consenso de Washington II, ou seja, a focalização da pobreza. À época, Maria da Conceição Tavares reagiu com veemência a essas e a outras propostas contidas no documento, e depois foi contida sob o argumento de que não era interessante desestabilizar o governo Lula com críticas desde dentro. Retirou-se de cena.

O dano que Palocci fez à política econômica do governo Lula, como ministro, agora vai fazer ocupando o cargo de ministro-chefe da Casa Civil⁶, porta de entrada de todos os ministros. Portanto, o dano vai se espalhar para todos os ministérios. O recente decreto que reformulou o MEC (7.480, de 16/05/2011) certamente tem sua mão e da presidenta Dilma, além da autoria ou conivência do ministro Fernando Haddad. Vale a pena ser lido e examinado pelos colegas que estudam políticas públicas.

Creio que a proposta do Plano Nacional de Educação do governo, somada a esse novo decreto de reformulação do Ministério da Educação, mais a Lei de Responsabilidade Educacional, em tramitação na Câmara, dão uma ideia mais precisa de para onde vai a política educacional do governo Dilma. E não é para um bom lugar.

O governo Dilma não terá condições de segurar a privatização da Educação Básica, com abertura de mercado para a iniciativa privada. Há uma demanda crescente de educação feita pela nova classe média que dificilmente pode ser atendida rapidamente nas condições de funcionamento atual do sistema educacional brasileiro, não só pela herança da época de Fernando Henrique Cardoso, mas agravada pelo tempo perdido nos oito anos do governo Lula. Somados, temos aí 16 anos. Terão, agora, que recorrer à iniciativa privada para acelerar esse processo, a tempo de auferir ganhos políticos dele na luta política pelo poder.

Além disso, as condições da economia brasileira estão determinando que a questão educacional seja encaminhada ou então os processos de extração de lucro sofrerão quedas, face à dependência cada vez maior desses processos ao aumento da produtividade do trabalhador (Arbache, 2011). Mudou a posição econômica do Brasil no cenário da divisão internacional do trabalho.

Voltando ao texto do decreto: lá se pode ler que a Educação Profissional e Técnica será alavancada com “novas formas de gestão” e

⁶ Ainda realidade à época da escrita desse artigo.

“parceria público-privada”. O Art. 14, que fixa as atribuições da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica diz textualmente em seu item VIII: “desenvolver *novos modelos de gestão e de parceria público-privada*, na perspectiva da unificação, otimização e expansão da educação profissional e tecnológica”.

Isso vem ao encontro da proposta dos reformadores empresariais que diz:

o que se propõe é incentivar a criação de arcabouços institucionais e normativos para regular os diferentes graus de participação de instituições não governamentais, com e sem fins lucrativos, na gestão de escolas ou sistemas de ensino – da parceria à completa responsabilidade (as *charter schools*) (Parceiros da Educação, 2010)⁷.

A questão volta no Art. 32, que fixa a competência da Diretoria de Articulação dos Sistemas de Ensino, em seu item primeiro: “propor e apoiar a *articulação dos sistemas educacionais com organizações governamentais e não governamentais*, visando o fortalecimento da educação”. Note-se que não se tem sequer o cuidado de dizer que são instituições não governamentais “sem fins lucrativos”. Portanto, inclui as que têm fins lucrativos.

O viés meritocrático pode ser notado no Art. 34, que fixa a competência da Diretoria de Valorização dos Profissionais da Educação, em seu item 1, letra “b”, ao indicar que cabe a essa diretoria auxiliar os estados, o DF e os municípios “na *definição de critérios técnicos de mérito e desempenho para a escolha de diretores de escola*, bem como as formas de participação da comunidade escolar na respectiva escolha”. Se associarmos a isso que está previsto no Plano Nacional de Educação do governo o Exame Nacional para Seleção de Diretores de Escola, o quadro vai sendo construído.

Finalmente, o dispositivo seguinte presente na atribuição (Art. 13) da Diretoria de Apoio aos Sistemas Públicos de Ensino e Promoção da Infraestrutura Física e Tecnológica Escolar estabelece a transferência de recursos: “V - Propor, em articulação com outros órgãos competentes, *critérios para a transferência de recursos financeiros aos sistemas de ensino e às organizações governamentais e não governamentais*”. Nada mais claro. Essa formulação dá base para o uso de parceria público-privada na educação, bem como explicita o significado de “novas formas de gestão” – incluindo entidades com e sem fins lucrativos. Ou seja, esses dispositivos são uma porta aberta

⁷ Sobre as limitações desse modelo nos Estados Unidos, consultar Credo (*Charter School Performance in New York City*, 2010; *Multiple Choice: charter school performance in 16 states*, 2009) e Springer; Winters (2009).

para o mercado atuar na educação e também para que a ótica dos negócios entre na área.

O fato de nada ser dito quanto a instituições não governamentais para outros níveis da Educação Básica (Ensino Infantil, Fundamental, por exemplo) não deve ser interpretado como uma recusa ao mercado nessas áreas. Ocorre que elas não são palco de atuação que estão sob responsabilidade direta do MEC e, portanto, não cabe a ele propor a abertura para o mercado, mas sim aos municípios e estados. E estes já estão fazendo isso, em especial na Educação Infantil (Campinas, 2011).

O importante é atentar, nesse caso, para o Art. 32 da Diretoria de Articulação dos Sistemas de Ensino, fixando a competência desse órgão para “articular os sistemas educacionais com organizações governamentais e não governamentais”.

Também está claro, no texto do decreto, que o Ministério da Educação abriu mão da política de formação do magistério. Somente há referência a casos específicos de formação, como, por exemplo, para professores que atuam na educação do campo. Mesmo que a Capes venha a ter papel relevante nessa área, não é a ela que deveria caber a formulação de uma política educacional de formação para o magistério.

Todos sabemos que a desprofissionalização do magistério (incluído aí os especialistas) conduz a um esvaziamento da profissão. Wilensky (1964), embora dentro da realidade norte-americana, traçou alguns estágios do desenvolvimento das profissões. Estudando-as, ele aponta cinco estágios ou cinco grandes características que podem ser encontradas no desenvolvimento das profissões mais estruturadas. Em primeiro lugar, ele fala do aparecimento da “ocupação em tempo integral”; num segundo momento, há o “estabelecimento de uma agência de formação que prepara o profissional para aquela ocupação”; em seguida, ele indica a fundação de uma “associação profissional”; em quarto, ele se refere à “agitação política desenvolvida pela associação”, no sentido de encaminhar as reivindicações e interesses desses profissionais; por último, faz referência à “adoção de um código formal” para a profissão.

Note-se que o aspecto da formação é apenas uma das características mais frequentes de uma profissão já desenvolvida. Claro que essa ordem sugerida pelo autor não deve ser entendida como um esquema rígido, mas é uma boa referência para pensarmos a profissão docente.

Devemos assinalar, entretanto, como faz Johnson (1989), que uma profissão não é uma ocupação; uma profissão é uma forma de controlar uma ocupação, ocupação essa que se desenvolve sob determinadas condições sociais, sócio-históricas, que estão em desenvolvimento. Portanto, uma profissão é um campo de disputas técnicas e políticas.

Sendo assim, uma profissão é forte na medida em que está bem organizada do ponto de vista de suas agências formativas e conta com associações, sindicatos que a defendem e ajudam a controlar o campo profissional. Os reformadores empresariais sabem disso, pois têm experiência acumulada internacionalmente e sabem que uma profissão forte e um sindicato forte são uma “pedra em seu caminho”. Há que removê-los para poder implantar as políticas educacionais desses reformadores, já que elas implicam precarização da profissão.

Ao abrir mão da política de formação, o Ministério da Educação do governo Dilma favorece a desprofissionalização do magistério e, na sequência, fragiliza as associações. É evidente a falta de professores em várias áreas e níveis do ensino. Ao invés de uma política de formação arrojada, o governo opta por abrir a profissionalização. Dois movimentos são aqui importantes: um dentro do próprio governo; outro fora do governo – mas ambos em perfeita sincronia temporal.

Dentro do governo estamos assistindo à elaboração do Exame Nacional de Docentes, que deverá ter sua primeira aplicação em 2012. Esse exame não será restrito, quer dizer, não há especificação de quem pode fazer o exame. Poderá fazê-lo quem quiser (portanto, não precisará nem ter formação em Pedagogia ou na Escola Normal de Magistério). Fico imaginando se o Ministério da Saúde, em nome de que os municípios têm dificuldades para efetuar concursos para contratar médicos, decidisse fazer um exame de alcance nacional para os médicos sem especificar quem poderia fazer a prova.

É preciso termos presente que esse caminho conduz à destruição da profissão de professor e suas associações. Qualquer um poderá, se passar no exame, reivindicar dar aulas em seus municípios e, na dependência do que decida o município, poderá transformar-se em professor. Basta preparar-se para a prova com algum “*kit* do exame do professor” que estará à venda nas livrarias.

Faz parte desse processo também a inclusão, no PNE do governo, de que haverá idêntico exame para os diretores de escolas.

Fora do governo, acaba de ser constituído algo que se chama Conselho Nacional de Certificação do Programa Gestão Escolar de Qualidade, sob a presidência de Guiomar Namó de Melo⁸. Como o nome sugere, tal conselho vai treinar e “certificar” no campo da gestão escolar. Por essa porta, administradores de empresas e homens de negócio poderão se credenciar a administrar escolas. Se passarem no exame nacional para diretores, quem os impedirá de assumir postos nas escolas estaduais e municipais? O melhor exemplo para tal, novamente, são os Estados Unidos da América do Norte: lá houve uma verdadeira diluição da profissão do magistério – tanto ao nível da docência como ao nível da gestão. O pessoal da área dos negócios e da administração invadiu a direção das escolas.

A intenção do Conselho Nacional de Certificação do Programa Gestão Escolar de Qualidade é adotar o modelo de qualidade da Fundação Chile, criada na época de Augusto Pinochet no poder (uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, criada em 1976 pelo Governo Militar e pela ITT Corporation, dos Estados Unidos, e que em 2005 incorporou a BHP Billiton), cuja gestora no Brasil é a Fundação L’Hermitage, de Belo Horizonte (MG). O lançamento foi no Teatro Universa, em Brasília.

A educação vem sendo assediada por essas iniciativas desde os anos 1970, e agora deverá ser revitalizada com a ênfase gerencialista em curso. A L’Hermitage é uma replicadora da Fundação Chile. Os cursos já estão anunciados na página da fundação, e a primeira turma já foi treinada.

Com os processos de credenciamento de professor e de diretor, os problemas de falta de professores se solucionarão sem que seja necessária uma política de formação arrojada para o magistério. A fragilização do profissional é a fragilização dos seus sindicatos, o que remove “a pedra” do caminho dos reformadores empresariais para o desenvolvimento de suas teses.

No *site* da organização Parceiros da Educação (Parceiros da Educação, 2010) pode-se ler:

A atual carreira docente apresenta equívocos lamentáveis que, ademais, são politicamente difíceis de serem sanados. A estabilidade de cátedra torna impossível demitir professores menos qualificados. O progresso na carreira não pode ser apenas por tempo de atuação na área pública

⁸ Tem como conselheiros: Heloisa Luck; Ivana Siqueira; José Augusto de M. Lourenço; Marcos Magalhães; Maria Auxiliadora Seabra Resende; Maria Helena Guimarães de Castro; Maria Madalena Rodrigues dos Santos; Reynaldo Fernandes; Simon Schwartzman; Vilma Guimarães.(informação de julho de 2011)

e por cursos realizados, uma vez que nem um nem outro estão estatisticamente associados ao desempenho. Em vez disso, os professores precisam ser avaliados periodicamente, e o cumulativo de tais avaliações deve ter peso significativo nas promoções. Um problema sério em muitos lugares é a impunidade diante do absentéismo. Em outros, o excesso de rotatividade dos professores e gestores dificulta qualquer plano de melhoria do ensino. A carreira deve ser estruturada com critérios precisos e eficazes quanto ao desempenho e aperfeiçoamento profissional.

A alternativa que se propõe para efetivamente transformar a carreira do magistério consiste na criação de uma estrutura paralela e voluntária. Quem quisesse poderia optar por ela. A seleção seria mais rígida, o salário inicial bem mais atraente (e pode depender da disciplina), as avaliações frequentes e os salários baseados em uma parte fixa e outra variável, dependendo do desempenho (medido pelo aproveitamento escolar dos seus alunos). Igualmente, as promoções seriam respaldadas pelo desempenho em sala de aula e baseadas em claros padrões de excelência conhecidos sobre o que significa ser um “bom” *versus* um “excelente” professor. As contratações seriam via CLT; portanto, sem garantia de estabilidade. Ao cabo de algumas décadas, esse sistema substituiria o vigente hoje. (...)

Na maioria dos estados brasileiros, um diretor inicia a profissão completamente despreparado, apenas contando com sua experiência pessoal como professor. É necessário criar mecanismos para formar diretores, para trabalhar as questões em três níveis de liderança: pedagógica, administrativa e financeira. Ele tem de ser o exemplo ao conduzir o trabalho de dezenas de professores e ser um bom gestor nas demais áreas de uma escola (que têm muitas características de uma pequena empresa).

Estamos diante de um momento de inflexão na política pública da educação. A balança pende para a privatização, mediante “novas formas de gestão” e “parcerias público-privadas” nas quais se incluem os contratos de gestão e os *vouchers* educacionais – no estilo ProUni (Ensino Superior) e Pronatec (Ensino Médio Técnico).

Responsabilização, meritocracia e privatização são as categorias articuladoras da prática desse novo tecnicismo, um neotecnicismo que inclui também a desprofissionalização do exercício da educação. Esses são os desafios que teremos pela frente nos próximos anos.

REFERÊNCIAS

- ARBACHE, J. Brasil precisa elevar produtividade. *Folha de S. Paulo*, 7 de janeiro de 2011, p. B4.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2010.
- BURCH, P. *Hidden markets: the new education privatization*. New York: Routledge, 2009.
- CAMPINAS, Prefeitura Municipal (1 de fevereiro de 2011). Ofício nº 39/2010. Encaminha projeto de lei que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais. Campinas, São Paulo.
- CHUBB, J. E.; MOE, T. M. *Politics, markets and America's schools*. Washington: Brookings Institution, 1990.
- CORCORAN, S. *Can Teachers be Evaluated by their Students' Test Scores? Should They Be? The Use of Value-Added Measures of Teacher Effectiveness in Policy and Practice*. 2010. Disponível em <http://www.annenberginstitute.org/pdf/valueAddedReport.pdf>. Acesso em 13 fev. 2011.
- CREDO. *Multiple Choice: charter school performance in 16 states*. 2009. Disponível em: http://credo.stanford.edu/reports/MULTIPLE_CHOICE_CREDO.pdf. Acesso em 10 nov. 2010.
- CREDO. *Charter School Performance in New York City*. 2010. Disponível em http://credo.stanford.edu/reports/NYC%202009%20_CREDO.pdf. Acesso em 28 jan. 2011.
- FREITAS, L. C. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, M. B.; KRAMER, S.; LUDKE, M. *Escola Básica*. Anais da 6ª CBE. Campinas: Papirus, 1992.
- FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992a, p. 89-102.
- FREITAS, L. C. Formação do professor para o amanhã: transformação ou modernização? *Cadernos do CED*, (17), p. 5-17, 1992b.
- FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.
- FREITAS, L. C. Nas trilhas da exclusão: guetorização, eliminação adiada e mudanças na organização escolar. *Revista Propuesta Educativa*, 17, p. 19-31, 2008.
- INEP. 2011. Disponível em <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>. Acesso em 14 fev.2011.
- JOHNSON, T. J. *Professions and Power*. London: MacMillan, 1989.
- JONES, M. G.; JONES, B. D.; HARGROVE, T. Y. *The unintended consequences of high-stakes testing*. Maryland: Rowman and Littlefield, 2003.
- LIMA, R. A. *Um plano para avançar*. 30 de junho de 2010. Disponível em: http://www.parceirosdaeducacao.org.br/evento_propostas/pdf/veja.pdf. Acesso em 10 jan. 2011.

MADAUS, G.; RUSSELL, M.; HIGGINS, J. *The paradoxes of high stakes testing*. Charlotte: Information Age Publishing, 2009.

MANTEGA, G. Primeiras ações de Dilma parecem governo Lula: entrevista com Guido Mantega. *Folha de S. Paulo*, 27 de fevereiro de 2011, p. A12.

MÁXIMO, L. Ganho por meta é foco de estados na educação. *Valor Econômico*, 21 de janeiro de 2011.

MEIER, D. *Many Children Left Behind: how the No Child Left Behind Act is damaging our children and our schools*. Boston: Beacon Press, 2004.

MILLER, E.; ALMON, J. *Crisis in the Kindergarten: why children need to play in school*. 2009. Disponível em Alliance for Childhood: http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/kindergarten_report.pdf. Acesso em 27 fev. 2011.

NCES. The Condition of Education. 2011. Disponível em: <http://nces.ed.gov/programs/coe/>. Acesso em 26 maio 2011.

NICHOLS, S. L.; BERLINER, D. C. *Collateral damage: how high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge: Harvard Educational Press, 2007.

OCDE. *Presentation of the PISA 2010 Results*. 2010. Disponível em: http://www.oecd.org/document/7/0,3746,en_21571361_44315115_46635719_1_1_1_1,00.html. Acesso em 26 jan. 2011.

PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. *A transformação da qualidade da Educação Básica no Brasil*. 2010. Disponível em Parceiros da Educação: http://www.parceirosdaeducacao.org.br/evento_propostas/pdf/transformacao.pdf. Acesso em 14 dez. 2010.

RAVITCH, D. *The death and life of the great American School System*. New York: Basic Books, 2010.

RAVITCH, D. A afronta da semana. *Education Week*, 2011. Disponível em: http://blogs.edweek.org/edweek/Bridging-Differences/2011/05/the_outrage_of_the_week.html. Acesso em 26 maio 2011.

ROTHSTEIN, R. *A Nation at Risk Twenty-Five Years Later*. 7 de abril de 2008. Disponível em: <http://www.cato-unbound.org/2008/04/07/richard-rothstein/a-nation-at-risk-twenty-five-years-later/>. Acesso em 25 jan. 2011.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. Brasília: Ed. UnB, 1967.

SOARES, J. S.; HACHEM, Z. I. Gratificação para professores e funcionários de escolas de educação básica: proposta de indicador. In: DALBEN, A. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 128-139.

SPRINGER, M. G.; WINTERS, M. A. *New York City's School - Wide Bonus Pay Program*. Abril de 2009. Disponível em: http://www.performanceincentives.org/data/files/news/PapersNews/200902_SpringerWinters_BonusPayProgram1.pdf. Acesso em 3 dez. 2010.

TAUBMAN, P. M. *Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. New York: Routledge, 2009.

WILENSKY, H. The Professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*, LXIX, p. 142-146, 1964.

POLÍTICAS PÚBLICAS E ESCOLA: SOBRE ESTATÍSTICAS, PROFESSORES E DIFERENÇA

MIRIAM S. LEITE (UERJ)

O convite para participar de uma mesa-redonda que debateria políticas públicas e escola¹ seria sempre bem-vindo, dado que meu foco de estudo se situa nessa articulação – porém, no presente momento, em que concluo a pesquisa que venho desenvolvendo desde que ingressei no quadro docente da Faculdade de Educação da UERJ, foi convite particularmente oportuno, pelo que agradeço à organização do evento.

O estudo, que inicialmente se intitulou *A diferença cultural no contexto da prática: traduções possíveis da Multieducação*, está vinculado à linha de pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura*, que é coordenada pelas professoras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. No projeto, privilegiou-

¹ Realizada em 11 de julho de 2011, no Fórum Pedro Calmon, na UFRJ, com participação de Ana Cavaliere (UFRJ) e Marcelo Soares Pereira da Silva (MEC) e coordenação de Zacarias Gama (PPFH-UERJ). Este texto traz a marca da comunicação oral a que se destinou.

se o contexto da prática curricular, entendendo, como propõe Stephen Ball (1993), que o currículo é texto e é discurso: se é texto, vai estar sujeito a múltiplas leituras na sua vida pública; se é discurso², nem todas as leituras vão ser possíveis e, entre as possíveis, nem todas terão a mesma legitimidade, nem todas terão o mesmo poder. Foi esse jogo de interpretações e respectivos efeitos de realidade no dia a dia da escola que se buscou problematizar na pesquisa, com ênfase nas questões da diferença e da desigualdade que afetam a juventude/adolescência³ pobre nos processos da sua escolarização na atualidade.

Depois de obter parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ e autorização da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a equipe de pesquisa⁴ chega a uma escola da rede, escolhida porque atendia às séries mais avançadas, em que se situa o jovem/adolescente foco do estudo, e também por não estar nos extremos das condições possíveis para as escolas da rede: nem uma escola de prestígio, nem uma escola especialmente problemática. Atendia a alunos de favelas próximas, assim como das chamadas áreas “de asfalto” da região.

Em fevereiro deste ano, após período exploratório, iniciamos a observação de uma turma do Projeto Autonomia Carioca, parceria entre a

² Ball utiliza o termo discurso conforme proposto por Foucault, o que traz um problema epistemológico quando se pretende articular a teorização acerca do ciclo contínuo de políticas de currículo com a teoria do discurso, como fazemos na nossa pesquisa. Conforme já argumentado em outras publicações (Leite, 2011, 2010), enquanto Laclau & Mouffe não distinguem práticas discursivas de práticas não discursivas, Foucault mantém essa diferenciação, entendendo que existe uma dimensão não discursiva que faz parte das condições de emergência dos discursos. De fato, trata-se de quadros teóricos com significativas distâncias, o que, no entanto, acreditamos não inviabilizar a interlocução proposta pela pesquisa. Concordando com Torfing (1999, p. 91), “Laclau & Mouffe claramente partilham com Foucault a ênfase nas questões de subjetivação, poder e política”. Operam com uma concepção não representacionista da linguagem e posicionam-se contrariamente às perspectivas essencialistas. Ou seja, considerando-se que não se trata aqui da obra de Foucault como um todo, mas, sim, de aspectos pontuais dos seus escritos, nas proposições de interesse mais imediato da pesquisa, essas teorizações apresentam mais proximidades do que distanciamentos, conforme destacado por Torfing.

³ O recorte se justifica pela intenção de dar continuidade aos estudos sobre tais processos, que foram iniciados na pesquisa relatada na tese de doutorado *Entre a bola e o MP3: diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar*, defendida por mim em fevereiro de 2008, no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, com orientação da professora Vera Candau. Sobre a terminologia adolescente/jovem, ver Leite, 2010.

⁴ Participam da pesquisa as mestrandas do ProPEd Carla Rodrigues, Izabella Corrêa e Priscila Campos, as bolsistas de iniciação científica Larissa Rios (Ciências Sociais), Mariana Marques (Pedagogia) e Magdielly da Costa (Pedagogia) e as estagiárias voluntárias Carla Romão (graduada em Ciências Sociais) e Kelsiane Mattos (graduada em Pedagogia), todas estudantes/recém graduadas da UERJ.

SME-RJ e a Fundação Roberto Marinho que tem por objetivo oportunizar a conclusão do Ensino Fundamental para alunos com defasagem idade-série por meio de aulas do Telecurso coordenadas por professor da rede. Avaliou-se, então, que a turma constituiria espaço privilegiado para a problematização das questões da desigualdade e da diferença na escolarização da juventude pobre da nossa cidade, na medida em que a escola os identificava como desiguais e agia no combate a essa desigualdade (defasagem idade-série).

Em maio, quando se buscou contato com a pessoa da Fundação Roberto Marinho indicada pela escola como responsável pelo Projeto, inicialmente foi agendada uma entrevista, que logo foi desmarcada, alegando que a pesquisa deveria ter autorização da SME-RJ para observar o projeto. Ao contatar a Secretaria, fomos informadas de que: “as turmas de projetos não estão incluídas no parecer de autorização da pesquisa”⁵. Contudo, a autorização não podia ser mais clara:

Autorizamos Miriam Soares Leite, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ e equipe de pesquisadores a realizar a pesquisa *A diferença cultural no contexto da prática: traduções possíveis da Multieducação*, de acordo com o processo n. 07/01/001119/2010, no qual constam: parecer do Comitê de Ética em Pesquisa e o parecer da equipe técnica concernente, *na(s) escola(s) da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino* com validade até 2011 (grifo nosso).

Pode se concluir, portanto, que as turmas de projetos não fazem parte da(s) “escola(s) da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino”: utilizam espaço, verba, recursos, professores e validação institucional da rede pública de ensino municipal, mas parece que não são consideradas ação das escolas dessa rede.

Como é direito da Secretaria definir o que pode e o que não pode ser pesquisado nos seus espaços-tempos de atuação, obviamente acatamos a proibição da pesquisa; por outro lado, passou a interessar muito ao nosso trabalho problematizar um projeto que começou em fevereiro de 2010 e já formou cerca de 8 mil alunos no Ensino Fundamental público, inclusive com grande festa no Maracanãzinho em novembro do ano passado⁶.

Tivemos, então, de reformular a metodologia e parte das questões da pesquisa, embora tenhamos mantido o foco projetado. Abandonamos os registros das observações diárias que a equipe realizou de fevereiro a maio e seguimos pesquisando por outros caminhos, buscando notícias das políticas

⁵ Mensagem de correio eletrônico de 25 de maio de 2011.

⁶ Disponível em www.rio.rj.gov.br/sme/. Acesso em 18 de junho de 2011.

curriculares atuais no ensino público carioca em outros espaços-tempos. Passamos a trabalhar com o texto curricular também nos contextos da produção e da influência, mas sem abandonar o contexto da prática, que passou a ser acessado por outros meios que não o estudo etnográfico previsto. Começamos pela internet e a entrada no Google do termo Projeto Autonomia Carioca gerou 646 mil resultados, entre eles muito de relevo para a pesquisa, como depoimentos em *blogs* diversos de professores que participam do projeto, notícia na página oficial da SME-RJ (apenas uma), informações das páginas oficiais da Fundação Roberto Marinho⁷, materiais do SEPE-RJ⁸, entre outras fontes. Ao mesmo tempo, considerando-se que o professor da rede municipal de ensino não conta apenas com essa identificação, podendo, por exemplo, identificar-se como participante do sindicato e querer colaborar com o estudo, buscamos realizar entrevista com profissionais do ensino que tivessem esse tipo de engajamento, atividade que ainda não concluímos. Desse modo, apresenta-se a seguir uma síntese da análise – ainda parcial – dos materiais recolhidos na internet sobre a atual política educacional do nosso município em geral e sobre o Projeto Autonomia Carioca em particular, além de entrevista com professor da rede, cujo contato se deu por seu vínculo com o SEPE, com objetivo de esclarecer alguns aspectos das políticas em discussão que não ficam claros nos materiais disponíveis na internet.

Para a análise que se segue, contamos com os estudos sobre a teoria do discurso que temos desenvolvido na nossa linha de pesquisa na UERJ e, sempre com foco nas questões da diferença e da desigualdade que permeiam os processos de escolarização da adolescência/juventude pobre na escola pública carioca, questionamos os materiais selecionados a respeito das significações e identificações que ali se afirmam e se contestam e que foram consideradas relevantes para o recorte privilegiado na pesquisa.

Embora não seja possível, nem mesmo desejável, a apresentação dessa teorização, torna-se importante começar a exposição da análise realizada por alguns esclarecimentos básicos sobre a interlocução teórica que desenvolvemos, para tentar evitar incompreensões que percebemos recorrentes na sua leitura e que comprometeriam o sentido dos argumentos que propomos a seguir.

Primeiro esclarecimento: quando os cientistas políticos Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004) citam Derrida para afirmar que não há nada

⁷ Endereço eletrônico: www.frm.org.br

⁸ Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro. Endereço eletrônico: www.seperj.org.br

fora do discurso, não se nega com isso a existência de uma concretude material para além da dimensão linguística da nossa existência. O que se afirma é que esse real vai ter, para nós, significados que sempre dependem do sentido que atribuímos a esse real – em outras palavras, depende da mediação simbólica que construímos. Desse modo, não é possível distinguir práticas discursivas e práticas não discursivas nessa teoria: fazem parte do discurso: textos escritos, orais, imagéticos, assim como ações, instituições, guerras, fábricas, sindicatos, relações sociais que criamos. E, principalmente, fazem parte do discurso as questões de poder que permeiam essas relações.

O outro mal-entendido frequente diz respeito à afirmação da arbitrariedade e da instabilidade dos significados e das identidades em geral. Não se trata de afirmar um caos absoluto do real, mas, sim, de reconhecer que não é possível fixar um centro, que não há nenhuma racionalidade ou lógica necessária ou natural nas relações/significações sociais, não há nenhuma referência essencial que determine os processos de significação e de identificação que nos constituem ao mesmo tempo em que são constituídos por nós. As lógicas do social – e do individual, na medida em que não há indivíduo fora do social – são lógicas contingentes, embora, nem por isso, menos poderosas.

Por fim, um último esclarecimento: a recusa ao fundacionalismo epistemológico e político não implica o que se costuma chamar de relativismo. Dito de outro modo: na perspectiva da teoria do discurso, a abordagem discursiva das questões sociais recusa o entendimento da verdade e do conhecimento como equivalentes ou redutíveis às questões de poder: os estudos e conclusões que se realizam nessa perspectiva vão estar sujeitos aos limites da evidência, da objetividade e da consistência interna, em certa medida, de acordo com os regimes de verdade que lograram algum grau de hegemonia no contexto em que os estudos se realizam (Howarth, 2005). Entende-se, contudo, que tais regimes são convencionais, instáveis, marcados por questões de poder, sem qualquer tipo de fundamento essencial.

Na leitura do material selecionado, logo ficou claro que os sentidos afirmados para a diferença apareciam submetidos a um processo maior de hegemonização de determinados sentidos para a noção de qualidade educacional. Seria interessante, mas não será possível abordar todo esse processo, dados os limites deste texto. Problematizam-se, então, as articulações identificadas em torno da significação da diferença, tema central da pesquisa, e, pela gravidade do quadro que se coloca, abordamos também a figura do professor, direta e radicalmente afetada pelas políticas em questão aqui.

Sobre a noção de articulação, na teoria do discurso entende-se que práticas articulatórias visam à fixação de sentidos/identificações/significações que estejam socialmente em disputa. Essa fixação é precária, entre outros motivos, porque sentidos excluídos nesse processo podem permanecer incomodando e desestabilizando essa fixação e forçando alguma modificação. A articulação é dita então hegemônica na medida em que permite que um elemento particular assuma a tarefa – que não se realiza jamais em plenitude – da representação universal, do estabelecimento de um sentido/identificação que se apresenta definitivo (Laclau; Mouffe, 2004). Desse modo, são os processos de fixação dos sentidos de *professor* e de *diferença* implicados na *qualidade educacional* que se afirma com as atuais políticas educacionais da nossa cidade o que se coloca aqui em discussão: que sentidos se afirmam, que sentidos se excluem, que efeitos de realidade podem ser gerados, que contestações podem suscitar.

Percebe-se assim que, nos textos oficiais recolhidos para análise, a valorização do professor é repetidamente anunciada; esse profissional com frequência é apresentado como central para os problemas da educação. Mas a página do Sindicato dos Professores traz um entendimento preocupante dessa centralidade: é figura central nessas políticas? Sim, porém justamente por isso tais políticas atuariam no seu *controle*.

De fato, a sistemática de fornecimento de apostilas padronizadas e testagens externas, somada ao sistema de punições e recompensas por performance que caracteriza a atual política educacional do município carioca, parece mesmo apontar para uma ênfase no controle do professor, um tipo de valorização muito particular dessa figura.

Em outras palavras: a perspectiva performática que marca essa política educacional – usando agora a nomenclatura de Ball (2003, 2004a, 2004b) – se caracteriza pela responsabilização do professor pelo que se considera como resultados educacionais. Esses resultados, por sua vez, são abordados em termos de desempenho estatístico de alunos e de sistemas de ensino.

Na entrevista já mencionada, a professora, que leciona Ciências na rede municipal há 16 anos e Biologia há 14 na rede estadual de ensino, também sustenta a tese do sindicato. A entrevistada relata que o currículo da atual gestão da SME desautoriza o trabalho do professor quando, de várias maneiras, evidencia a suspeição que ronda o trabalho desse profissional. No seu entendimento, as consultas feitas aos docentes quanto aos diversos encaminhamentos curriculares decididos por essa gestão são pouco efetivas,

porque não há tempo ou sistemática abrangente de discussão e decisão por parte do corpo docente da rede. As orientações oficiais se sucedem em velocidade que confunde e submete os docentes. Ela afirma:

Agora não, é uma amarra, camisa de força. Depois do projeto Multieducação durante anos [ênfatisa], aí se muda esse processo e se passa a basear toda a nossa vida com o aluno a partir de apostilas feitas não sei por quem, com conteúdos, é, *linkados* também não sei com que objetivo, nada é dito. Os descritores, que seriam aqueles vetores mais importantes a serem trabalhados com o aluno, são dados durante o processo. Eu, me pedem pra fazer planejamento e aos outros colegas, e eu digo: só se eu for vidente, porque já vem tudo pronto na apostila, mas eu recebo a apostila durante o próprio bimestre [ênfatisa], eu não recebo antes pra fazer uma avaliação.

Em textos do contexto de produção e do contexto de influência que se alinham com essas políticas, observa-se também que a identidade coletiva que seria uma das possíveis identificações da profissão – a identificação política organizada – é sentido secundarizado e mesmo ressignificado em termos de ação individual. Na página do SEPE-RJ tem-se notícias de uma audiência realizada em maio deste ano com a atual secretária de Educação, Claudia Costin:

Sobre a imposição de métodos, projetos em parceria com Fundações e Instituições, orientações curriculares e avaliações externas, defendeu sua política educacional alegando que os profissionais, através do *e-mail* e do Twitter, a aprovam⁹.

Ou seja, o interlocutor reconhecido, o professor com quem se dialoga, é o professor indivíduo, e não o professor de algum modo organizado em coletivo.

Cabe nesse ponto a pergunta que a educadora e pesquisadora estadunidense Diane Ravitch colocou quando questionou essa linha de política pública educacional no seu país, em livro publicado no ano passado, depois de quase vinte anos de atuação direta em tais políticas:

Essa política produziu resultados? Levou a notas mais altas nas testagens aplicadas? Talvez essas não sejam as perguntas adequadas. Faz mais sentido perguntar se uma política de coerção pode criar boas escolas. Os professores podem educar crianças para pensarem por si próprias se não são tratados como profissionais que pensam autonomamente? (Ravitch, 2010, p. 67).

⁹ Disponível em http://regional3.sepe.tenhoite.com/site/?page_id=3754. Acesso em 20 de junho de 2011.

Mas ela vai além desse questionamento. O outro lado do controle também é discutido pela autora. Grande parte do seu livro traz relatos das diversas formas que professores, escolas e sistemas regionais de ensino encontraram para burlar o sistema de punições e recompensas por performance.

Meu 14º depende de um maior índice de aprovação? Aprovemos os alunos. A classificação da minha escola depende do resultado da testagem externa? Ajudemos os estudantes nessas provas.

E lá, como sabemos que vem acontecendo também no nosso contexto, predominou a gestão e a assessoria de profissionais formados em outras áreas, como Economia, Direito e Administração, profissionais que muitas vezes defenderam e defendem não haver necessidade de formação específica para o exercício do magistério. Nesse quadro, o Sindicato acusa a Secretaria de trabalhar pelo *fim da profissão*.

Quando se lê sobre o professor em textos oficiais ou dos parceiros da Secretaria, fica mesmo o temor de que a interpretação do SEPE seja pertinente. Notícia disponível na página da Secretaria informa que:

As principais ações do Ginásio Carioca são: educação em tempo integral obrigatória, biblioteca com acervo atraente e voltado aos jovens, professores polivalentes, salas temáticas, sistema estruturado de ensino, projeto de vida orientado por um tutor, protagonismo juvenil, prova de nivelamento e matrícula (os alunos que já estudam nas 10 unidades experimentais terão prioridade e serão matriculados automaticamente para 2011)¹⁰.

Professores polivalentes – por que se trabalha com projetos inter ou multidisciplinares, por que estamos rompendo com a fragmentação do conhecimento? Não, não se trata disso. No caso do Ginásio Carioca, apresentado como escola modelo dessa gestão, o professor pode ter formação em qualquer área, dado que o seu trabalho é organizado por um “sistema estruturado de ensino”.

Já no Projeto Autonomia Carioca, o professor, também polivalente, trabalha a partir de aulas do Telecurso e recebe:

Diversos materiais complementares [que] foram desenvolvidos, como cadernos de formação para os professores, caderno de aulas planejadas, cadernos de cultura, exercícios resolvidos, entre outros. Tudo isso resultado da experiência que apontou que o professor precisa ser

¹⁰ Grifos nossos. Disponível em www.rio.rj.gov.br/sme/. Acesso em 20 de junho de 2011.

assistido continuamente com material adequado para que ele tenha condições de desenvolver com tranquilidade e segurança um trabalho de qualidade¹¹.

O professor, portanto, torna-se o tutor da realização do ensino que é concebido e planejado por especialistas.

É interessante ainda sublinhar as estratégias de articulação da hegemonização desse sentido para o professor: em textos analisados, cita-se Paulo Freire – o nome do Projeto, *Autonomia Carioca*, vem de livro publicado por Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia* – autor que, sabidamente, não poderia estar mais distante das perspectivas performáticas na educação. Refere-se também e repetidamente à “construção do conhecimento” por parte do aluno, e defende-se que se trabalhe “respeitando e valorizando a história de vida do aluno”, que traz, entre outros aspectos, uma trajetória de “direitos negados”¹². Trata-se de encaminhamentos muito próximos ao que Diane Ravitch (2010) relata ter marcado essa política nos Estados Unidos: a busca por estratégias retóricas que de algum modo unissem o que costuma se chamar de direita e esquerda em torno das propostas de reforma curricular.

Os textos curriculares são, portanto, flagrantemente hibridizados, trazendo marcas de discursos progressivistas e também de tendências críticas – todos podem em algum momento se identificar com essas propostas, o que facilita a adesão a tais políticas: para a direita, o conservadorismo social que afirmam; para forças de oposição, emprego como consultores especialistas que farão apostilas, reforço digital, avaliações externas.

Quanto à significação da diferença, nas falas de professores nos *blogs* visitados, nos textos oficiais e dos parceiros da Secretaria, afirma-se que o aluno – seu bem-estar, seu futuro, sua aprendizagem – é o que justifica todo esse movimento no ensino público municipal. Esse aluno, contudo, é apresentado no singular, tratado de forma monolítica, apesar de se anunciar repetidamente sua multiplicidade e mesmo a importância dessa diferença. Mas de que diferença se fala?

A referência à diferença cultural não surpreende: conforme sublinhado por Ball (1994), a linguagem do interesse público é característica dos textos políticos oficiais. No momento atual, dificilmente se hegemonizam sentidos para políticas públicas que não passem por algum tipo de referência, seja à

¹¹ Grifos nossos. Disponível em <http://www.frm.org.br>. Acesso em 10 de junho de 2011.

¹² Idem.

pluralidade, à diferença, à diversidade, ao multi ou ao interculturalismo, dada a “centralidade da cultura” (Hall, 1997) e a crescente valorização da diferença/diversidade nas sociedades contemporâneas em geral (Ortiz, 2007)¹³. Entretanto, tal prevalência não representa necessariamente uma vitória da diferença¹⁴ – afinal, forças de conservação das desigualdades sociais, de certo modo, sempre reconheceram a diferença (Pierucci, 1999) a fim de utilizá-la como justificativa para as desigualdades que querem conservar.

No caso do Projeto Autonomia Carioca, o que define que o aluno deve ser retirado da turma de ensino regular e cursar duas ou três séries do Ensino Fundamental em apenas um ano e por meio de teleaulas é a sua condição de defasagem idade-série, a partir de dois anos – mas tal defasagem constitui/é constituída por diferença ou desigualdade?

Laclau e Mouffe (2004), na teoria do discurso, sustentam que são as identificações que criam fronteiras e identidades, e não o contrário. Desse mesmo modo, a estatística não identifica se os enumerados são diferentes ou desiguais: os números não poderiam dar essa resposta – mas a leitura, a interpretação dos números, sim.

No livro *A ilusão das estatísticas* (1995), o matemático Jean-Louis Besson defende a validade desse instrumento de pesquisa, mas adverte para seus limites, em especial para a expectativa de precisão e confiabilidade dos números. Duvidando da transparência da linguagem matemática, o autor lembra que a estatística se baseia na suposição da ligação entre o observado – o chamado indicador – e o que se deseja conhecer.

No caso aqui em discussão, o que/quem se pretende conhecer? O aluno que não está sendo adequadamente atendido pelo ensino regular e, por isso, necessita de um trabalho diferenciado. Qual é o indicador, como se identifica esse aluno? Pela defasagem idade-série – mas o que esse único indicador nos permite conhecer a respeito do aluno?

A professora entrevistada argumenta:

Mas um aluno não pode ser enxergado só como fluxo, né, ele não é sangue, ele não é água, ele não é esgoto, né, lixo, ele é algo mais complexo.

Mesmo não contando com levantamentos empíricos consolidados, não é difícil conceber que muitas histórias podem justificar apenas dois anos

¹³ Entre muitas outras referências possíveis.

¹⁴ No sentido que Bhabha (2003) contrapõe a *diversidade*.

de defasagem na vida escolar (por exemplo, viagens em família, doenças, dificuldades cognitivas superadas). No entanto, na perspectiva do Projeto, essas histórias têm apenas uma dimensão:

O drama de alunos que apresentam defasagem idade-série deve acabar. Pelo menos, é o que propõe o Autonomia Carioca, projeto da Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Fundação Roberto Marinho, que promove o nivelamento de alunos através da aceleração dos estudos (notícia do jornal *O Globo* destacada na página do movimento *Todos pela Educação*¹⁵).

Assim pode-se ler as estatísticas.

O “drama” da defasagem é o elemento que passa a identificar *todos* esses alunos e justifica sua exclusão do direito ao ensino regular. A esse recurso dá-se o nome de sinédoque, estratégia retórica em que a parte representa o todo e que Laclau (2005) identifica como central nos processos de hegemonização de sentidos em disputa na vida social; é a mesma figura de linguagem que Besson (1995) observa como característica das leituras mais usuais dos estudos estatísticos.

É mesmo possível que certos níveis e casos de defasagem sejam vividos como drama por muitos alunos e por suas famílias, mas é também concebível que possam ser vividos como diferenças de trajetória, a depender das situações concretas em que se realizem.

Mas estatística, como diz Besson, é fotografia: seu trabalho é o da fixação. “Curiosamente, a inexatidão (de ordem técnica) é subestimada: a concepção fotográfica da estatística dilui a fluidez e conduz à alternativa: verdadeiro ou falso?” (Besson, 1995, p. 38).

Na situação em tela: ajustado ou diferente? Na idade ou defasado?

Drama ou vida, sempre complexa, surpreendente, imprevisível? Afinal, o drama é dos alunos ou dos gestores que de algum modo se comprometeram com metas de eliminação ou redução da defasagem idade-série? Uma informação importante que justifica essa pergunta é que os alunos das turmas do projeto não participam da Prova Rio nem da Prova Brasil – trata-se, sem dúvida, de medida que vai colaborar significativamente para que os índices de defasagem idade-série se reduzam de modo drástico em curto prazo.

¹⁵ Grifo nosso. Disponível em www.todospelaeducacao.org.br. Acesso em 20 de junho de 2011.

Em conclusão, um último questionamento. Onde anda o discurso da crítica? Como se chega ao ponto de uma política tão conservadora crescer tanto no campo educacional?

Tentando iniciar alguma resposta, trazemos inicialmente a posição do filósofo Zygmunt Bauman, no livro *A sociedade individualizada* (2008). O autor argumenta, de forma pouco otimista, que a vontade política hoje define-se diante do que qualifica como “esmagadora sensação de perder o controle do presente” (2008, p. 72). A crítica então se encontraria, nas suas palavras, “privatizada e desarmada”, “sem dentes”, reduzida à crítica do âmbito do consumo: eu pago, eu exijo (2008, p. 129).

Entretanto, acreditamos que há, sim, possibilidade de afirmação de outras perspectivas no campo educacional do Brasil contemporâneo.

Laclau argumenta que a crítica ao fundacionalismo epistemológico, que é central na sua teoria, implica que não há como determinar aprioristicamente que setores, que sujeitos serão vitoriosos na universalização das suas construções de sentido. Nem forças transcendentais, nem o interesse individual do liberalismo, nem as estruturas determinam nossos destinos. Estruturas podem existir, porém são descentradas, isto é, não têm garantia de sentido, estabilidade ou possibilidade de fechamento pleno.

A condição para a emergência do sujeito – a decisão – é que aquele não pode ser subsumido a nenhum determinismo estrutural, não porque seja uma substância em si mesmo, mas porque a determinação estrutural – que é o único ser que o assim chamado sujeito poderia ter – não logrou ser seu próprio fundamento, e deve ser suplementado por intervenções contingentes (Laclau, 1998, p. 113-114).

Concordamos que há espaço para a agência, e seus limites não são previsíveis. As disputas hegemônicas pela universalização do que é ser professor ou ser aluno, das funções da escola ou da sua qualidade são lutas complexas que ainda estão em curso. Políticas performáticas avançam, porém, identifica-se resistência local não apenas por parte do já citado sindicato (SEPE-RJ), como também se articulam novos sujeitos coletivos, como o Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública¹⁶. Este texto, na medida das suas possibilidades e limites, também se pretende agente, também busca participar dessa disputa, cujo desfecho não podemos antecipar, mas certamente podemos tentar afetar.

¹⁶ www.adufrj.org.br/fedep/

REFERÊNCIAS

- BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, v. 25, nº 89, p. 1.105-1.126, set./dez. 2004a.
- BALL, S. Performativities and Fabrications in the Educational Economy: towards the performative society. In: BALL, S. (ed.) *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*. Londres: Routledge Falmer, 2004b, p. 143-155.
- BALL, S. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, Londres, v. 18, nº 2, p. 215-228, 2003.
- BALL, S. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.
- BAUMAN, Z. *A sociedade individualizada. Vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- HALL, S. A centralidade da cultura. *Educação & Realidade*, v. 2, nº 22, p. 15-46, jul/dez 1997.
- HOWARTH, D. Applying discourse theory: the method of articulation. In: HOWARTH, D.; TORFING, Jacob. *Discourse theory in european politics*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2005, p. 316-346.
- LACLAU, E. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- LACLAU, E. Desconstrucción, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFE, C. (org.). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista*. Hacia una radicalización. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.
- LEITE, M. Adolescência e juventude no ensino fundamental: *significações* no contexto da prática curricular. *Revista Teias*, v. 11, nº 22, maio/ago 2010, p. 44-74. Disponível em: www.periodicos.proped.pro.br. Acesso em: 13 de junho de 2011.
- ORTIZ, R. Anotações sobre o universal e a diversidade. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n. 34, jan/abr 2007, p. 7-16.
- PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- RAVITCH, D. *The death and life of the great American school system. How testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books, 2010.

POLÍTICAS ESPECIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

ANA MARIA CAVALIERE (UFRJ)

As políticas de caráter universalista não têm conseguido efetivar o que prometem: tratar a todos igualmente. Acontece que nossa sociedade, tão desigual e discriminatória, acaba por reproduzir a desigualdade enquanto tal. Mantida, pois, uma base universalista comum, é possível e desejável focalizar crianças de grupos vulneráveis como segmentos étnicos e regiões empobrecidas das grandes cidades ou mesmo de muitos interiores do país por meio de políticas compensatórias.

Carlos Roberto Jamil Cury (2005)

POLÍTICAS ESPECIAIS NO BRASIL E NO MUNDO

Neste texto vamos analisar um programa educacional originado no governo federal – o Programa Mais Educação – tendo por base questões levantadas tanto pelo debate nacional como internacional sobre as políticas

compensatórias que assumiram formas e denominações variadas em diferentes países, tais como políticas de “discriminação positiva” ou de “educação prioritária”¹ e que aqui serão denominadas políticas especiais.

Essas políticas caracterizam-se por destinar recursos específicos – materiais, pedagógicos e profissionais – para determinados setores das redes escolares públicas considerados em desvantagem frente ao conjunto, no segmento da escolarização obrigatória. Sob a forma de programas extraordinários, quase sempre associados a outras políticas sociais, essas políticas educacionais vêm percorrendo uma trajetória na qual têm sido tanto questionadas por seus aspectos compensatórios, considerados limitados e ineficazes, como defendidas pelo seu significado de inconformismo frente à persistência das desigualdades.

Na França, por exemplo, os programas de educação prioritária iniciados na década de 1980 pelo governo socialista de François Mitterrand permanecem até hoje em funcionamento, com modificações sucessivas, mas mantendo a ideia de “dar mais àqueles que têm menos” e incorporando muitos aspectos de uma educação escolar ampliada, em suas áreas de atuação e em suas responsabilidades (Van Zanten, 2004).

Em todos os países onde foram instauradas, tais políticas sofreram reformulações ao longo dos anos, mas romperam o século XXI sendo praticadas, debatidas e incrementadas. Na Europa, seja devido ao aumento generalizado da desigualdade socioeconômica e das diversas formas de discriminação social, evidenciadas ao final do século XX, com reflexos imediatos nos sistemas de ensino, seja devido à ação homogeneizadora da Comunidade Europeia em relação a seus valores educacionais, houve reafirmação dessas políticas e sua expansão para países que não as praticavam. Dessa forma, nações com sistemas educacionais bem estruturados e universalizados como a França e a Inglaterra, e também países de ingresso recente na Comunidade Europeia e de recente universalização da escolarização básica, como Grécia e Portugal (Demeuse *et al.*, 2008), têm experimentado, na educação obrigatória, políticas educacionais especiais voltadas para certos segmentos de suas populações.

Essas tentativas de enfrentar o fenômeno do fracasso escolar, que emerge como problema social, produzem debates em torno de concepções educacionais que oscilam entre o referencial da meritocracia, que se afirma na defesa da igualdade de chances de acesso e é a base ideológica das

¹ Destacam-se, dentre elas, a política americana *Head Start* (1965), a política inglesa *Educational Priority Areas* (1967) e a política francesa de *Éducation Prioritaire* (1981).

modernas sociedades democráticas, e o referencial da justiça escolar, ou da equidade em educação (Derouet, 2010; Dubet, 2004), que se afirma na ideia de que é preciso diferenciar os meios e objetivos educacionais e repensar a própria instituição escolar para realmente democratizar o sistema educacional.

No caso brasileiro, a dualidade escolar existente, já na Educação Básica, representada pelos sistemas público e privado, cristaliza diferenças de origem e abala fortemente a ideia da igualdade de oportunidades. Ainda assim, ou justamente devido à forte evidência da inexistência dessa igualdade, o debate sobre a justiça escolar começa a se constituir, nos meios acadêmicos e em certas iniciativas políticas, antes mesmo da consolidação de uma estrutura formal de garantia da igualdade de oportunidades.

Algumas iniciativas, em geral sob a forma de programas ou projetos especiais, como o programa aqui analisado, podem representar as primeiras tentativas de superação da visão meritocrática que historicamente ordena a vida escolar em todos os seus níveis.

Ao final do período de ditadura militar (1964 -1988), no qual o sistema público brasileiro de Educação Básica sofreu pelo abandono generalizado e pela transferência em massa das classes médias para um sistema privado em expansão, as primeiras tentativas de enfrentamento da situação tiveram início na década de oitenta do século passado. Durante os primeiros passos da reinstauração democrática começaram a surgir, de maneira pontual, políticas especiais de educação, dirigidas a certos setores das redes escolares e não necessariamente ao seu conjunto. Tais políticas visavam os segmentos mais pobres e desassistidos da sociedade brasileira e eram promovidas pelos governos estaduais ou municipais. Constatada a grave situação em que se encontrava a educação pública, com altíssimos índices de evasão e repetência, essas iniciativas, em geral nas regiões mais desenvolvidas do país, destinavam-se aos grupos mais prejudicados dentre as escolas ou alunos.

Entre a promulgação da nova Constituição, em 1988, e a aprovação da nova LDB, em 1996, houve um período de indefinições, mas que nem por isso deixou de assistir a iniciativas que, em alguns casos, influenciaram a própria elaboração da LDB.

São dessa época projetos como o Profic, no Estado de São Paulo (Paro *et al.*, 1988), o Programa dos Cieps no Estado do Rio de Janeiro (Cavaliere; Coelho, 2003), os CEIS, na prefeitura de Curitiba (Gomes; Dini, 1994), os também chamados Cieps no governo do Rio Grande do Sul e, ainda com o mesmo nome, o programa dos Cieps da prefeitura de Americana-SP e o programa de âmbito nacional dos Ciacs/Caics.

A essa altura, a compreensão do fracasso escolar como fenômeno coletivo e não apenas de cunho individual estava razoavelmente difundida no Brasil e fundamentou as propostas desses programas, em geral destinados às unidades escolares que concentravam problemas de desempenho e adaptação escolar, e não a grupos de alunos ou a alunos individualmente.

Essas iniciativas deixaram marcas e percorreram caminhos que temos analisado nos últimos vinte anos. Entre outros enfoques, temos ressaltado aquilo que nelas revela uma incorporação de debates internacionais, bem como as formas próprias de implementação e reinterpretação das idéias fundamentais contidas naqueles debates.

Ainda que essas políticas, estaduais ou municipais, apresentassem sentido de *políticas especiais*, que visavam objetivos específicos para os setores mais desfavorecidos da população escolar, um conceito autônomo para defini-las não chegou a ser utilizado no Brasil. Além disso, cabe destacar a diferença fundamental entre essas políticas nos países desenvolvidos e no caso brasileiro: neste último, elas aparecem concomitantemente ao processo de universalização da educação fundamental obrigatória.

Devido a isso, entre suas justificativas encontrava-se a ideia do efeito de exemplaridade (Cavaliere, 2002) que tais políticas poderiam exercer em relação ao conjunto das redes e sistemas em processo de ampliação e estruturação. Outro componente importante de sua justificativa era a escassez de recursos que induzia à opção de atuar de forma focalizada sobre as parcelas mais frágeis das redes escolares. A dispersão equitativa dos poucos recursos pelo conjunto das redes parecia, muitas vezes, aos administradores, uma ação sem consequências efetivas, tendente a subsumir à inércia e sem visibilidade política.

Nos citados programas especiais de educação do período da redemocratização, um dos elementos presentes mais recorrentes era a ampliação da jornada escolar. Quando da redemocratização, na década de 1980, a realidade difundida por todo o país era a de turnos escolares muito curtos, com duração entre três e quatro horas diárias. Essa realidade da vida escolar deveu-se à transferência maciça da população brasileira do campo para as cidades, a partir dos anos 1950, sem os investimentos correspondentes em prédios escolares e professores. Um mesmo prédio escolar abrigava, não raras vezes, quatro turnos diários. Por esse motivo, houve forte associação entre o incremento da qualidade do trabalho educativo e a ampliação do tempo de permanência das crianças e jovens nas escolas.

Ainda antes da promulgação da LDB/96, uma política educacional nacional foi proposta, em 1991, durante o governo do primeiro presidente eleito após a ditadura militar. Essa política consistia na criação de escolas – os Centros Integrados de Apoio à Criança (Ciacs) – espalhadas por todo o país, inspiradas nos Cieps do Rio de Janeiro. Os Ciacs foram criados em prédios próprios, construídos pelo governo federal, com arquitetura padronizada, contendo uma grande diversidade de espaços e possibilidades de uso. Com previsão de transferência posterior às administrações estaduais, a proposta pedagógica que os acompanhava continha diretrizes gerais, mas facultava aos estados uma razoável autonomia para o desenvolvimento de seus projetos. (Brasil, 1991).

Esse foi o primeiro ensaio de uma política nacional para a educação básica que atingia diretamente a ponta do sistema, até então a cargo da iniciativa dos estados ou municípios. A despeito de sua curta e turbulenta trajetória, devido ao *impeachment* do presidente, foi mantida pelo governo seguinte, com algumas alterações, e antecipou políticas nacionais posteriores de atuação direta da esfera administrativa federal na educação básica.

Entretanto, a LDB promulgada em 1996 manteve a tradição de múltiplos sistemas educacionais descentralizados, ainda que coordenados, com uma divisão de competências que delega à União apenas um papel redistributivo, supletivo e equalizador na Educação Básica (Cury, 2008). Com base na Constituição, a relação entre a autonomia local e a iniciativa do governo federal assumiu uma forma *sui generis* no desenvolvimento político brasileiro. O cenário atual mostra que, ao mesmo tempo que o sistema educacional se centraliza e nacionaliza, há forte incentivo ao aumento da iniciativa local. Segundo Cury (2008), isso se torna possível porque, na verdade, não existe um sistema educacional nacional, mas sim um regime de colaboração recíproca e de competência compartilhada.

É no contexto dessa realidade legal que surge, entre outros, o programa educacional do governo federal Mais Educação. Em meio a um conjunto de outras iniciativas da União para a Educação Básica com caráter regulatório e avaliativo, como FUNDEF/FUNDEB; piso salarial de professores; exame nacional para credenciamento de docentes; avaliações nacionais em vários níveis, o programa Mais Educação se diferencia por atuar, como veremos a seguir, diretamente nos estados e municípios, inspirado em experiências estaduais e municipais, justamente aquelas com as características do que aqui denominamos políticas especiais.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação (PME) resume e incorpora um conjunto de ideias postas em prática na educação brasileira recente. O programa possui função indutiva e normativa e tem como núcleo de sua proposta a ampliação da jornada escolar. Financia e orienta estados e municípios a fim de que estes implantem o horário integral em parte de suas escolas, com a oferta de múltiplas atividades no turno oposto ao das aulas convencionais.

Lançado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad-MEC), foi estabelecido pela Portaria Interministerial nº 17, de abril de 2007, envolvendo os Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social e, posteriormente, pelo Decreto nº 7.083, de janeiro de 2010. O programa visa promover, no turno adicional, um conjunto de ações educativas. Essas ações se caracterizam pelo fortalecimento da formação cultural de crianças e jovens, pela diversificação das atividades educativas e dos locais onde elas ocorrem, bem como dos atores envolvidos, por meio do compartilhamento das tarefas educacionais entre escola, família e comunidade.

A seleção dos municípios e escolas participantes do programa é feita levando em conta a maior dificuldade social e educacional; no interior de cada escola, dá-se prioridade aos alunos que apresentem baixo rendimento escolar. Quando lançado, para que um município integrasse o Programa, ele deveria se enquadrar em uma das seguintes condições:

- a. Capitais e cidades de regiões metropolitanas ou do entorno de capitais com mais de 100 mil habitantes;
- b. Cidades com mais de 50 mil habitantes dos estados de pouca densidade populacional para atuarem como polos;
- c. Cidades atendidas pelo PRONASCI (Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania do Ministério de Justiça) (Brasil. MEC, 2008).

A ação pedagógica é estruturada em macrocampos de conhecimento estabelecidos em publicações complementares da Secad-MEC. Há ainda publicações sugerindo concepção curricular e orientações metodológicas para a ação nas escolas (Brasil. MEC, 2009).

As atividades realizadas no turno suplementar são de responsabilidade de monitores – que vêm a ser estudantes universitários ou agentes culturais, todos sob a coordenação de um professor da escola, chamado de professor comunitário.

Dando suporte ao PME, o Fundeb tem como um de seus critérios de distribuição de recursos a duração do turno escolar, favorecendo escolas e sistemas que adotem o horário integral, caracterizado como turno com duração mínima de 7 horas. Nesses casos, o valor do montante atribuído a cada aluno da Educação Fundamental é aumentado em 25%.

Possivelmente já mostrando algum efeito dessa política federal e de outras políticas localizadas, o censo escolar de 2010 constatou a ocorrência no país de 1.264.309 matrículas no Ensino Fundamental em regime de horário integral, o que representa 4,7% do total dessas matrículas². Já os turnos de mais de 5 horas, também no Ensino Fundamental, passaram de 7,9% em 2007 para 8,6% em 2009 (Brasil. Inep, 2007; 2009), o que revela uma tendencial, embora lenta, ampliação da jornada escolar do Ensino Fundamental, mesmo quando em turno parcial.

Dentre as iniciativas de governos municipais, especialmente nas capitais, que têm posto em prática programas de diversificação das atividades escolares com ampliação da jornada escolar sob a forma de política especial, podemos citar: Belo Horizonte – Escola Integrada; Cuiabá – Educa Mais; Porto Alegre – Cidade Escola; Salvador – Tempo Integral; São Paulo – São Paulo é uma Escola; Rio de Janeiro – Escolas do Amanhã; Florianópolis – Educação Integral; Brasília – Escola de Horário Integral; Palmas – Tempo Integral; Recife – Educação Integral. Todos esses programas, alguns com existência anterior ao PME, são, atualmente, apoiados por ele.

De acordo com informações da SEB-MEC, que em 2011 passou a abrigar o PME,

em 2011 aderiram ao Programa Mais Educação 15.018 escolas, com 3.067.644 estudantes a partir dos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes³.

A comparar com os dados do Censo Escolar de 2010, houve duplicação das matrículas em tempo integral entre 2010 e 2011.

Para além do horário integral, o programa apresenta três aspectos que trazem inovações e colocam questões que podem auxiliar na reflexão

² Os censos escolares de 2009 e 2010 foram os primeiros a incluir a informação sobre matrículas de horário integral.

³ Informação extraída em 8 de julho de 2011 do sitio do MEC-SEB, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16689&Itemid=1115.

sobre o sistema educacional público brasileiro: a intersetorialidade, a educação integral e o caráter local e comunitário das ações.

SOBRE A INTERSETORIALIDADE

A intersetorialidade aparece com destaque no texto da Portaria nº 17, sendo um dos aspectos mais marcantes do Programa, a começar por sua gênese interministerial. Ela é definida como a corresponsabilidade de todos os entes federados na implementação do Programa, afirmando a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local.

Propõem-se parcerias no interior da esfera pública e entre os setores público e privado, visando a ampliação e o aprimoramento dos espaços e ações socioeducativas. Nesse contexto, espera-se ainda fomentar a participação “da sociedade civil e de organizações não governamentais”. A portaria explicita a possibilidade de participação de instituições privadas, mas especifica a necessidade de que as atividades promovidas por essas instituições estejam integradas aos projetos político-pedagógicos das escolas.

A expectativa da intersetorialidade contida no PME é uma expressão significativa da tendência, aparentemente contraditória, de fortalecimento da ação política emanada do governo central em relação à ponta do sistema de Educação Básica e de busca de descentralização das políticas sociais, incluindo maior autonomia e iniciativa dos estados e municípios. Cabe destacar que essa busca de descentralização não é especificamente brasileira, mas segue modelos vistos mundialmente como democratizantes.

Destaquem-se as dificuldades resultantes do fato de, como afirma Cury, decorrer daí “um caráter de administração complexa devido ao número de espaços e poderes implicados, devido ao conjunto bastante intrincado da legislação”. Ou seja, além de as parcerias não estarem livres das injunções político-administrativas locais, acrescente-se, do ponto de vista operacional, a dificuldade advinda da tradição administrativa brasileira de funcionamento isolado dos diferentes setores que não estão objetivamente estruturados para atuar conjuntamente.

SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O conceito de educação integral tem uma longa história na área educacional do Brasil e do mundo. A ideia que ele traz, de educação com responsabilidades ampliadas, em geral com forte atuação nas áreas da cultura, dos esportes, das artes, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar, está presente em programas educacionais de diversos países e em diversas épocas.

Geralmente políticas públicas que tentam dar conta do fracasso escolar, dos problemas de integração social e escolar de determinados grupos sociais investem mais fortemente numa concepção ampliada de educação escolar, aproximando-se daquilo que seria uma proposta de educação integral.

O problema que se apresenta em relação a esse aspecto da proposta é uma utilização do termo – educação integral – que parece contar com a possibilidade da compreensão imediata e unânime de seu significado.

Na história brasileira, utilizando ou não a expressão, diversos projetos desenvolveram ações na direção do que hoje o PME denomina educação integral. Ainda assim, o termo educação integral, quando referido à escola contemporânea, não é autoevidente. O conceito já foi utilizado para diferentes – e até mesmo antagônicos – objetivos. Percorreu caminhos que vão dos anarquistas europeus aos integralistas brasileiros, além de ser muito utilizado por religiosos de diferentes confissões como justificativa para a incorporação do ensino religioso ao currículo escolar. Desse fato resulta que o conceito não expressa necessariamente uma concepção democrática de educação, que represente uma prática educativa rica e multidimensional, capaz de incorporar diferenças e relativizar padrões.

SOBRE O CARÁTER LOCAL E COMUNITÁRIO

Um dos objetivos do PME, expresso em seus documentos, é promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades mediante atividades que visem à responsabilização conjunta, integrando os equipamentos comunitários entre si e à vida escolar.

A ideia de que a educação pode se dar por meio de redes de relações ou “teias do conhecimento” chegou ao Brasil no final do século XX. Uma de suas influências foi justamente o movimento de Cidades Educadoras

(CABEZUDO, 2004). Sob a forma de programas e parcerias geridos por organizações não governamentais, difundiram-se soluções que defendiam o papel ativo da sociedade civil em substituição ou complementação às ações governamentais. Afirmava-se buscar uma nova participação de cidadãos e associações, por meio de convênios com empresas e outros tipos de agentes financiadores de dentro ou de fora do Estado. Também nesse período cresceram: a demanda pela participação das comunidades na vida das escolas públicas e o incentivo ao trabalho voluntário, prática que no país, com frequência, assumiu caráter equivocado de utilização indevida do trabalho dos pais dos alunos na conservação da escola, na confecção de merenda e outros serviços essenciais de responsabilidade do poder público. Propagou-se, ainda que sem grande sucesso prático, a ideia de que as mudanças sociais poderiam advir da boa vontade e dedicação dos indivíduos, sendo todos igualmente responsáveis pelas iniquidades sociais.

Em muitos casos, a participação comunitária na escola, ideia cara ao pensamento educacional democrático, foi mobilizada de maneira desvirtuada, como substituição dos investimentos do Estado, que, de acordo com o tipo de pensamento predominante nos anos 1990, deveriam ser reduzidos ao mínimo, dada a sua suposta incapacidade de responder às demandas da sociedade.

As críticas às políticas de feição neoliberal não significam a defesa de uma posição de fechamento da escola à troca com outras instituições sociais ou à incorporação de outros agentes educacionais. Entretanto, num sistema educacional ainda frágil institucional e materialmente, as formas alternativas de ampliação do tempo socioeducativo que não têm como centro a instituição escolar, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção.

As dificuldades encontram-se no fato de que as comunidades que mais necessitam da integração da escola com o seu entorno são as comunidades populares, situadas, em geral, em regiões empobrecidas, sem recursos e equipamentos urbanos, públicos ou privados, o que faz com que a busca por novos espaços e parceiros socioeducacionais, que possam irrigar a escola e ligá-la à vida comunitária, represente uma dificuldade às vezes incontornável.

OS DESAFIOS DA PRÁTICA

Relataremos brevemente, neste item, estudos realizados em dois municípios cujas políticas de ampliação do horário escolar foram inspiradoras do PME e que hoje recebem recursos oriundos dele, como fonte importante, ainda que não única, para a realização da jornada integral em suas escolas. Ambos os estudos foram realizados no ano de 2010.

Primeiramente, será apresentado o Programa Escola Integrada (Cavaliere, 2010), da prefeitura de Belo Horizonte-MG. Além da sistematização da proposta do PEI, o estudo realizou trabalho de campo em uma das escolas que o adota. Em seguida, apresentaremos as conclusões de Santos (2010), que levantou e analisou a situação do programa Bairro-Escola, de Nova Iguaçu-RJ.

Pode-se dizer que esses dois programas municipais realizam o PME em sua forma mais desenvolvida em termos da duração (mais de quatro anos, nos dois casos), da amplitude de alcance na rede e da efetiva adesão à proposta pedagógica.

Os resultados desses estudos trouxeram muitas inquietações e constatações a remarcar.

O Programa Escola Integrada, da prefeitura de Belo Horizonte, atinge 100 das 184 escolas da rede municipal. É herdeiro da Escola Plural e de outras propostas pedagógicas implantadas pela Secretaria de Educação da capital mineira a partir da primeira gestão do Partido dos Trabalhadores, iniciada em 1993. Propõe uma organização de horário integral na qual,

O atendimento aos alunos no Programa Escola Integrada deve acontecer prioritariamente nos espaços parceiros externos à escola. Internamente serão garantidas adequações das UANs (Unidades de Alimentação e Nutrição), instalações sanitárias e vestiários, uma vez que esses atendimentos, alimentação e higiene devem acontecer dentro da escola. Será cuidada também a questão da acessibilidade geral das edificações. Outras intervenções físicas serão possíveis em função de particularidades de cada escola/comunidade (Belo Horizonte, 2009, p. 5).

Foram realizadas observações em uma escola do PEI indicada pela SME como sendo expressão bem-sucedida dessa política, especialmente na relação escola/comunidade. A escola tem 600 alunos, e, em 2010, cerca da metade deles participava do PEI. As atividades do turno suplementar ocorrem

minoritariamente na própria escola e majoritariamente em um conjunto de três espaços de natureza pública e seis espaços de igrejas ou escolas católicas das redondezas. Por estar situada num complexo de favelas, em região de ocupação antiga e central da cidade de Belo Horizonte, muitas iniciativas filantrópicas foram realizadas na comunidade ao longo dos anos, inclusive a construção de pequenos prédios. Vários deles encontravam-se subutilizados e passaram a ser utilizados intensivamente pelo PEI.

Esses espaços são, em geral, espaços precários, de menor qualidade do que o espaço da escola ou dos outros prédios públicos da comunidade (quadra, centro social, quartel). Para a utilização dos prédios privados, há um sistema de comodato em que os proprietários são remunerados para garantir a manutenção deles.

Não foram encontradas ONGs ou OSCIPs atuando diretamente na escola. A atuação delas se faz ao nível de planejamento e avaliação, isto é, no nível central do Programa.

No caso da comunidade onde se encontra a escola estudada, o parque de filantropia da Igreja Católica estava instalado, e a possibilidade de trabalho voluntário foi facilitada pela proximidade com as regiões privilegiadas da cidade. A comunidade é urbanizada, isto é, tem todos os serviços essenciais – isso também viabiliza a circulação dos alunos e monitores.

Observou-se resistência discreta da escola ao PEI. A presença do programa complica a vida escolar. Engarrafa os pátios nas horas de entrada e saída dos turnos, pois todos passam pela escola para começar e terminar as atividades do EI. Ficou evidente que o PEI está em segundo plano na hora das escolhas da escola e que existe uma disputa velada entre a rotina da escola “convencional” e a rotina da “escola integrada”.

Com exceção dos agentes comunitários (capoeiristas e artesãos) e do fotógrafo voluntário que, individualmente, disponibilizam seus talentos para as crianças do EI, não há uma proposta educativa que venha de algum parceiro. A escola domina inteiramente a concepção e proposta do trabalho no turno complementar.

Como o parceiro pedagógico hipotético no caso dessa escola seria a Igreja, essa solução, embora não contemple os objetivos do promover o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais, revela-se adequada para a garantia do princípio da laicidade da escola.

As atividades mais interessantes observadas foram conduzidas pelos agentes culturais. As práticas dos monitores universitários reproduziam os moldes escolares convencionais.

O envolvimento e competência da professora comunitária em sua atuação no PEI, na escola estudada, tem caráter fortemente voluntarista. Ela afirma acreditar na proposta e se dedica de maneira excepcional aos seus afazeres. Ela foi uma das elaboradoras do PEI, no nível da SME. Afirma que se sente muito bem fora da escola, perto da comunidade e é uma entusiasta da proposta do PEI.

Em seu depoimento relata que hoje a comunidade percebe mais a existência da escola. “A escola está dentro da comunidade e é respeitada”. Depois que a escola “ocupou a comunidade”, não foram mais registrados episódios de violência no horário escolar. Há uma espécie de pacto pelo fato de as crianças estarem circulando o dia inteiro entre o prédio escolar e os demais espaços onde ocorrem as atividades. Por ter negociado pessoalmente todos os espaços da comunidade utilizados pelo PEI, a professora comunitária é muito conhecida por todos.

O pouco envolvimento dos professores do turno “regular” da escola com o PEI revelou-se um fator preocupante e fragilizador da proposta.

Não foi possível estabelecer uma relação direta entre a melhoria do IDEB da escola entre os anos de 2007 e 2009 e a presença do PEI. Um estudo criterioso precisaria ser desenvolvido nessa direção, e a diretora afirma que essa melhoria deveu-se “a um conjunto de fatores”.

A experiência do PEI observada nessa escola não é uma experiência reproduzível em larga escala nas comunidades mais afastadas e desprovidas de equipamentos particulares disponíveis.

Partindo para Nova Iguaçu, Santos (2010) mostra que o programa Bairro-Escola, criado em 2006, cresceu muito ao longo de quatro anos, a ponto de atingir praticamente todas as escolas da rede. Entretanto, nas três escolas observadas por ele, o horário integral organizado à base de parcerias, sem a criação de novos espaços e sem a efetiva ampliação do quadro docente, gerou muita instabilidade, com interrupções frequentes e desistência por parte dos alunos que inicialmente aderiram ao horário integral.

Santos afirma que

o modelo de gestão intersetorial, envolvendo inúmeros atores e instituições em torno da prática educativa, parece ter ignorado que os

pactos e acordos a partir dos quais a intersectorialidade se materializa não mudaram a lógica de operar a burocracia ou o tempo de cada um dos atores ou instituições envolvidos no programa. A despeito do pacto realizado oficialmente, este é inviabilizado na medida em que as verbais oriundas de cada ator ou instituição são liberadas em momentos distintos e possuem formas distintas de consumação e prestação de contas e os editais para contratação de pessoal possuem agenda e tempo de contratação diferentes (p. 146).

Ficaram evidentes para o autor as dificuldades de gestão de uma política altamente complexa, envolvendo atores diversos e sem espaços permanentes e adequados para a realização das atividades educacionais. Foram constatados problemas com a legalização, manutenção e conservação dos espaços parceiros e com as condições ambientais, climáticas e de segurança tanto dos espaços como dos percursos realizados pelos alunos.

Em relação aos efeitos no desempenho escolar, Santos (2010) também afirma que não há ainda possibilidade de associação entre o programa de ampliação do tempo escolar e a melhoria da aprendizagem constatada no município por meio do IDEB.

Ambos os programas, em consonância com a proposta do PME, não são voltados para o conjunto dos alunos das escolas, mas para grupos de alunos com baixo desempenho e/ou problemas de adaptação à vida escolar. Fica clara, no discurso dos responsáveis pelos programas nas secretarias de educação, a ideia de estruturação de uma solução de baixo custo, isto é, de uma ampliação da jornada escolar que não dependa de investimentos em infraestrutura e, ao mesmo tempo, possa inovar na relação entre a escola e sociedade.

Entretanto, ficou claro nas duas investigações que, em comunidades pobres, é raro que se encontre algum equipamento para além da escola. Ao contrário; em geral, a escola é o melhor equipamento disponível e tende a concentrar nela as atividades comunitárias. Ademais, quando existem outros equipamentos, pertencem a instituições religiosas, o que traz a preocupação adicional com a garantia da laicidade da ação educativa da escola pública.

As experiências estudadas mostram que políticas que pretendem concentrar recursos em certas realidades e em certos alunos com vistas à superação das desigualdades educacionais podem, justamente por não contarem com a infraestrutura mínima necessária e com um sistema educacional universal de qualidade já instalado, gerar e naturalizar condições educacionais precárias.

O “especial” perde, nesses casos, a identidade de melhor, de mais bem-feito, de oferta do “mais para quem tem menos”. Quando mesclada com propostas inovadoras que pretendem ir além da compensação, isto é, que pretendem mudar mais profundamente a relação pedagógica e a forma de atuação da escola, a precariedade termina por desmoralizar essas propostas e por reforçar a ideia, que se pretende combater, de que a escola, em seu formato convencional, poderá dar conta dos problemas educacionais.

Se normalmente o diferente, o que foge à norma e arrisca, tende a ser hierarquizado e estigmatizado, o que dizer de um diferente que muitas vezes se estrutura de modo mais frágil e contraditório do que a escola convencional o faz?

OS RISCOS DA PRECARIZAÇÃO E DA ESTIGMATIZAÇÃO EM POLÍTICAS ESPECIAIS

O risco da precarização ou da naturalização da precariedade que políticas de baixo investimento trazem para a educação pública é um dos elementos que queremos destacar neste item final do texto.

Os processos de incorporação de outros elementos à vida escolar, como os previstos no PME e observados nas escolas do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte e do Programa Escola Bairro de Nova Iguaçu, são importantes para que a própria instituição escolar repense seu papel, que tende a cada vez mais se ampliar. Perguntamos se a agregação à escola de espaços e tempos em seu exterior, bem como de outros tipos de profissionais, para além dos professores, será viável a partir dos ainda precários projetos pedagógicos das escolas brasileiras. Existirão condições objetivas de atuação que não ponham em risco o ainda frágil equilíbrio do trabalho educativo realizado sob a chancela da escola?

Um pressuposto que está presente nos documentos do Programa Mais Educação é a manutenção da centralidade da instituição escolar nesse processo de “localização” da iniciativa educacional. Trata-se de refletir se a escola brasileira, neste momento, tem condições objetivas de assumir a direção desse processo complexo de transformação da cultura escolar.

De todo modo, as práticas de implementação dependerão das realidades específicas onde se situarem, mas sempre implicarão mudanças na cultura escolar e nas expectativas dos profissionais. Quando se busca a ampliação da iniciativa da escola, para qualquer fim, a estabilidade e valorização

do quadro profissional administrativo e docente é a garantia da continuidade do trabalho, da preservação dos interesses educacionais coletivos e da qualidade das ações educativas. Os problemas relativos à estabilidade e à valorização dos profissionais da escola, docentes e não docentes, estão na raiz das principais dificuldades da educação brasileira contemporânea, mas ultrapassam, em muito, a esfera de ação do PME. Como todas as demais políticas educacionais inovadoras, os possíveis avanços a serem gerados pelo programa são dependentes dos imprescindíveis aperfeiçoamentos da infraestrutura do sistema.

Os estudos mostraram que a estratégia que poderá fazer avançar as ideias contidas no PME nas escolas localizadas nas regiões onde residem as classes populares, foco dessa política, não é padronizável, pois depende da realidade material e humana de cada localidade, o que dá ao programa uma feição de difícil sistematização e avaliação em curto prazo.

Quanto aos riscos da estigmatização, as políticas especiais implementadas sob a forma de projetos destinados a setores específicos da população podem ser vistas como uma forma de discriminação positiva, que tenta concentrar recursos, ideias e energias nas escolas e nos alunos em maior dificuldade. Entretanto, ao serem destinadas aos segmentos da população que apresentam problemas sociais e escolares graves, essas políticas tendem a afastar das escolas afetadas os alunos em melhores condições sociais e escolares (Costa, 2008). Esse fenômeno de homogeneização das populações atendidas pelas escolas alvo das políticas especiais pode autoalimentar os problemas existentes e exercer força antagônica às mudanças esperadas.

O exemplo emblemático dos Cieps do Rio de Janeiro, que foram caracterizados como escolas para os mais pobres e abandonados nos governos subsequentes, fruto de disputas partidárias, levou a que escolas com instalações prediais muito superiores à média das demais do estado e com avançada proposta pedagógica para a época padecessem, contraditoriamente, do preconceito de serem consideradas, em seu conjunto, como escolas de má qualidade, para alunos problemáticos ou de baixo desempenho. Como eram escolas, em sua maioria, localizadas em regiões habitadas pelos setores mais desprivilegiados da hierarquia social, foram desvalorizadas tanto por razões reais como simbólicas.

Hoje, as políticas especiais que têm a ampliação da jornada escolar e a “educação integral” como proposta educacional atuam como balões de ensaio na busca de novos sentidos sociais para a escola. Afirmam pretender

responder de maneira mais efetiva, e não apenas formal, às necessidades e perspectivas das massas de alunos que chegam hoje às escolas de Ensino Fundamental. Nessa direção, apoiados ou não pelo PME, municípios e estados brasileiros acumulam projetos que complementam, modificam ou se superpõem às suas estruturas educacionais ordinárias, isto é, constituem-se como políticas especiais, focalizadas em algumas escolas e em alguns alunos.

Entretanto, as dificuldades estruturais da educação brasileira, como a desvalorização da carreira docente e a precariedade dos equipamentos escolares, na maior parte das vezes não são tocadas por esses programas ou projetos, que, por isso, precisam estar atentos ao perigos de atuar abrindo ainda mais o flanco para a precarização e a desvalorização simbólica da educação fundamental pública brasileira.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação. *Programa Escola Integrada, Orientações gerais para as escolas*, fev. 2009.

BRASIL. *Portaria nº 2.134, de 13 de novembro de 1991: Diretrizes gerais e recomendações para a formulação de projetos pedagógicos dos Ciacs*. 1991.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. *Redes de Saberes – Série Mais Educação*, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação/Secad. *Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE*. 2008.

BRASIL. INEP. *Censo escolar 2007*. Brasília: MEC/Inep, 2007

BRASIL. INEP. *Censo escolar 2009*. Brasília: MEC/Inep, 2009.

CABEZUDO, A. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. (org.). *Cidade educadora*. São Paulo: Cortez, 2004.

CAVALIERE, A. M. *O tempo escolar nas políticas públicas de democratização da educação no Brasil e na França: um estudo comparativo*. Relatório de pesquisa. Faculdade de Educação da UFRJ. Apoio CAPES/CNPq, 2010.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. Para onde caminham os Cieps: uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 119, p. 147-174, 2003.

CAVALIERE, A. M. Escola de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. *Educação Brasileira em Tempo Integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, M. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede escolar municipal, *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, nº 39, set./dez. 2008.

CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, 2008.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, 2005.

DEMEUSE, M.; FRANDJI, D.; GREGER, D.; ROCHEX, J-Y. *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe – conceptions, mise en oeuvre, débats*. Lyon: INRP, 2008.

DEROUET, J.-L. Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, nº 112, jul./set. 2010.

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, nº 123, set./dez. 2004.

GOMES, C.; DINI, R. *Os centros de educação integral do município de Curitiba*. Brasília: INEP, 1994. Série Inovações Educacionais,

PARO, V. H.; FERRETI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. R. *Escola de tempo integral, desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SANTOS, T. L. A. *Inovações e desafios do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2010.

VAN ZANTEN, A. *Les politiques d'éducation*. Paris: PUF, 2004.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DOS GOVERNOS LULA (2003-2010): ELEMENTOS PARA ANÁLISE, APONTAMENTOS PARA NOVOS ESTUDOS

MARCELO SOARES PEREIRA DA SILVA

Em 2003 chegou à Presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva, dando início a um ciclo de governo que se encerrou em 2010 após a conclusão de seu segundo mandato à frente do Executivo federal. Portanto, foram dois mandatos de governo Lula, após outros oito anos do governo capitaneado por Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002). A vitória do candidato de oposição Luiz Inácio Lula Silva no pleito de 2002 trazia consigo a expectativa de diferentes setores da sociedade brasileira e do campo educacional de que importantes mudanças ocorreriam no âmbito das políticas públicas e do papel e atuação do Estado na sociedade. Se, de um lado, essas expectativas giravam no sentido de que haveria ruptura com o ideário neoliberal e a concepção gerencialista que sustentava a gestão pública, orientadora das

políticas econômicas e sociais nos governos anteriores, de outro as expectativas giravam em torno dos receios quanto às possíveis mudanças que poderiam significar rupturas e quebras de contrato que gerassem profunda instabilidade política, institucional e econômica.

De oposição a situação: elementos da trajetória dos governos Lula (2003-2010)

Ao longo do processo eleitoral de 2002, num primeiro momento, o programa de governo do então candidato Lula, por um lado, criticava o modelo de desenvolvimento conduzido pelo governo anterior, em que as reformas implementadas ao longo dos anos de 1990 se caracterizariam como “uma reação conservadora de inspiração neoliberal” às lutas sociais da década anterior.

Tal concepção teve diversas implicações: deslocou para o plano privado decisões e funções de natureza pública, transformou serviços públicos de caráter universal em mercadorias, levou à desregulamentação de atividades essenciais de infraestrutura, reduziu o horizonte das preocupações econômicas aos aspectos fiscais e monetários de curto prazo, ignorando os problemas estruturais da economia e deixando apenas para o mercado (como se este fosse capaz de fazê-lo) os investimentos necessários ao desenvolvimento econômico. Em particular, o ideário neoliberal produziu um enorme descaso pelo social, agravando o nível de concentração de renda e ampliando a exclusão social (Partido dos Trabalhadores, 2002, p. 3).

Diante dessa avaliação, num primeiro momento, nesse mesmo programa de governo, era anunciada uma ruptura com esse modelo de desenvolvimento:

A implementação de nosso programa de governo para o Brasil, de caráter democrático e popular, representará uma ruptura com o atual modelo econômico, fundado na abertura e na desregulação radicais da economia nacional e na conseqüente subordinação de sua dinâmica aos interesses e humores do capital financeiro globalizado. Trata-se, pois, de *propor para o Brasil* um novo modelo de desenvolvimento economicamente viável, ecologicamente sustentável e socialmente justo (Partido dos Trabalhadores, 2002, p. 1).

Todavia, ainda durante a campanha eleitoral, essa “ruptura” e esse “novo modelo de desenvolvimento” foram se deslocando, de modo a tranquilizar setores da sociedade brasileira no sentido de que ela se daria dentro de contornos e processos que não significariam mudanças rápidas e profundas em todo o processo de organização social, política e econômica em curso. Na *Carta ao Povo Brasileiro* o candidato Lula esclarecia:

O PT e seus parceiros têm plena consciência de que a superação do atual modelo, reclamada enfaticamente pela sociedade, não se fará num passe de mágica, de um dia para o outro. Não há milagres na vida de um povo e de um país. Será necessária uma lúcida e criteriosa transição entre o que temos hoje e aquilo que a sociedade reivindica. O que se desfez ou se deixou de fazer em oito anos não será compensado em oito dias. O novo modelo não poderá ser produto de decisões unilaterais do governo, tal como ocorre hoje, nem será implementado por decreto, de modo voluntarista. Será fruto de uma ampla negociação nacional, que deve conduzir a uma autêntica aliança pelo país, a um novo contrato social, capaz de assegurar o crescimento com estabilidade.

Premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país. As recentes turbulências do mercado financeiro devem ser compreendidas nesse contexto de fragilidade do atual modelo e de clamor popular pela sua superação (Silva, 2002).

Com essa condução, a candidatura de Lula foi vitoriosa naquele pleito, resultado que se repetiu nas eleições de 2006.

Em boa medida, a *Carta ao Povo Brasileiro* de 2002 foi um marco importante para o candidato Lula sinalizar para esses diferentes setores que haveria mudanças, sim, porém elas não significariam nem rupturas apressadas nem quebra de contratos firmados. E esta parece ter sido a condução dada por Lula ao longo de seus oito anos à frente da Presidência da República. Nesse sentido, Marques e Mendes (2007, p. 2) apresentam a seguinte síntese quando analisam o primeiro mandato do governo Lula:

O governo Lula manteve os juros atrelados às metas de inflação (o que provocou sua permanência em níveis extremamente elevados); aprofundou o esforço de geração de superávit primário com vista ao pagamento do serviço da dívida e comandou um crescimento pífio e errático da economia, fundado principalmente nas exportações do *agribusiness*. Foi nos seus três primeiros anos de gestão que as cinco maiores instituições bancárias auferiram um lucro de 26%, superior ao ocorrido nos oito anos de seu antecessor.

Do mesmo modo, no campo da gestão do Estado análises vêm mostrar que não teria havido rupturas conceituais e organizacionais substantivas. Abrucio (2007), também se referindo ao primeiro mandato do governo Lula, apresenta a seguinte análise:

O governo Lula continuou uma série de iniciativas advindas da experiência anterior da modernização do Estado brasileiro, particularmente no reforço de algumas carreiras, no campo do governo eletrônico e na nova moldagem que deu à Controladoria Geral da União, hoje um importante instrumento no combate à ineficiência e à corrupção. Além disso,

aproveitou sua inspiração na democracia participativa para discutir mais e melhor o PPA com a sociedade, em várias partes do Brasil, realizando um avanço no campo do planejamento. Só que a experiência petista no plano local, com vários casos de sucesso, tem sido menos aproveitada do que se esperava, infelizmente. Claro que é difícil avaliar um período governamental que ainda não acabou, mas alguns pontos podem ser ressaltados.

Todavia, ainda que insuficientes, alguns analistas políticos vêm apontando conquistas importantes alcançadas nesse período. Dentre elas destacam o crescimento econômico com a ampliação das relações comerciais internacionais; a incorporação de vários setores sociais no contexto do mercado consumidor interno; as melhorias alcançadas nas vias destinadas a transporte terrestre; a evolução positiva na taxa de empregos formais; a significativa recuperação do poder de compra do salário mínimo; a evolução constante de crescimento do PIB brasileiro; a evolução positiva no orçamento para a área da educação, acompanhada da ampliação de vagas na educação superior e tecnológica, inclusive com a expansão das respectivas redes de ensino. Em artigo publicado recentemente, Couto (2001) apresenta a seguinte síntese:

Já as mudanças promovidas por Lula são atinentes à considerável inflexão que teve, durante seu governo, a distribuição de renda e o peso relativo das classes sociais. A redução da desigualdade social apontada por diversos estudiosos do tema, como Marcelo Neri, ocorreu sem o impacto redistributivo automático que o fim da alta inflação teve poucos anos antes, graças ao Plano Real de Fernando Henrique Cardoso. O que houve com Lula foi política pública de efeito diretamente redistributivo, transferindo riqueza dos setores mais aquinhoados aos menos afluentes. Isso decorreu não apenas da expansão e aprofundamento das políticas de transferência direta de renda aos mais pobres, como o Bolsa Família, mas da elevação real do salário mínimo e do aumento dos empregos formais. Criou-se um novo arco de interessados e, conseqüentemente, um novo regime de políticas públicas nesse campo, o que tornará difícil sua reversão por futuros governos, mesmo que do campo conservador.

Um desdobramento dessa política pública foi a ascensão de um grande contingente dos mais pobres à assim chamada “classe C”, ou baixa classe média. Nisso, Lula novamente se diferenciou de Vargas, pois não apenas estabeleceu a regulação necessária para absorver as novas classes emergentes geradas pelo próprio desenvolvimento do país, mas alavancou a própria ascensão de classe. Vê-se aqui o desdobramento nas políticas públicas e em suas conseqüências sociais da inflexão na disputa pelas posições de poder causada pelo processo de circulação de elites. Como dificilmente futuras administrações terão como reverter esse quadro, que deve se aprofundar durante a gestão de Dilma

Rousseff, talvez esteja aí o mais importante dos legados da “era Lula” para a sua posteridade.

OS GOVERNOS LULA (2003-2010) E A EDUCAÇÃO

Voltando o olhar especificamente para o campo educacional, mudanças também eram anunciadas, porém com posicionamentos de menor radicalidade e com indicações de caráter mais geral:

No campo do direito à educação, não é possível tolerar o analfabetismo, num contexto de tantas exigências no mundo do trabalho e, sobretudo, no próprio exercício da cidadania. A educação não é mera forma de adestramento da força de trabalho, mas condição para a cidadania. É preciso universalizar o ensino básico e reduzir a evasão escolar, tendo como preocupação central a qualidade do ensino. Nessa perspectiva, o novo governo deverá reverter o atual processo de municipalização predatória da escola pública e estabelecerá um novo marco de solidariedade entre os entes federativos para assegurar a garantia de universalização da educação básica e o resgate da qualidade do ensino em todos os níveis. Nesse contexto, é decisiva a elevação substancial da escolaridade média da população, bem como o fomento ao ensino profissionalizante e ao de segundo grau. As universidades públicas e os institutos de pesquisa – na qualidade de instituições complexas, que detêm a síntese da capacidade intelectual, científica e cultural – serão valorizados e integrados ao processo de desenvolvimento nacional, considerando seu papel na recuperação da capacidade de produção endógena de tecnologia e seu papel crítico diante da sociedade (Partido dos Trabalhadores, 2002).

No campo das políticas educacionais, é necessário destacar alguns elementos para compreender os contornos dos governos Lula nesse campo.

De início, é importante apreender a distinção dos caminhos percorridos pelo Ministério da Educação (MEC) nos períodos de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010. Ainda que esses dois períodos se situem no escopo de uma mesma conjuntura política, isso não significa que não tenham ocorrido importantes mudanças no papel e na atuação da União no campo educacional. Por certo, no período em questão, não houve rupturas e mudanças radicais na trajetória das políticas educacionais conduzidas pelo MEC; no entanto, nessa trajetória, novos elementos, processos e práticas foram sendo incorporados, e eles precisam ser considerados quando se pretende compreender as mudanças no âmbito das políticas educacionais nos dois

mandatos dos governos Lula, de modo a delinear o papel e a atuação do Estado brasileiro frente à educação básica.

No primeiro mandato do governo Lula, estiveram à frente do Ministério da Educação três ministros: Cristóvam Buarque (2003); Tarso Genro (2004-2005) e Fernando Haddad (2005-2007); que este último continuou à frente do MEC durante todo o segundo mandato do Presidente Lula (2007-2010).

No primeiro período de governo, importantes mudanças foram implementadas. Em termos de estrutura organizacional do Ministério da Educação, por meio do Decreto nº 4.791/03, apesar de relativamente pequenas e poucas, algumas alterações puderam ser observadas, dentre as quais destacam-se:

- A alteração da denominação da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) para Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), o que fornece um importante indício de que a Educação Infantil, como etapa da Educação Básica nos termos da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, começava a assumir maior centralidade nas políticas nacionais de educação;
- A criação, no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESU), de um novo órgão – Departamento de Supervisão do Ensino Superior –, indicando que a questão da supervisão e regulação da Educação Superior assumiria outro lugar nas políticas desse nível de ensino;
- A criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, que apontava na direção de que a questão do analfabetismo no Brasil viria a receber um tratamento específico, com políticas e programas diretamente voltados para sua erradicação, como aliás fora anunciado durante o período eleitoral.

Todavia, foi no ano de 2004, por meio do Decreto nº 5.159/04, que mudanças mais substantivas foram introduzidas na estrutura administrativa do MEC, como expressão mais clara dos caminhos que as políticas educacionais iriam assumir naqueles anos que restavam para a conclusão do primeiro mandato do governo Lula. Nesse sentido, destacam-se:

- A antiga SEIF, herdeira da SEF, deu lugar à Secretaria de Educação Básica (SEB), que passou a tratar das políticas de todas as etapas da Educação Básica, inclusive o Ensino Médio, até então sempre vinculado à secretaria que tratava das políticas relativas à educação profissional. Assim, na recém-criada SEB, além de um departamento

específico para encaminhar políticas relativas à educação infantil e ao ensino fundamental, foram constituídos novos departamentos, responsáveis, respectivamente, pela articulação com os sistemas de ensino e o desenvolvimento de políticas de financiamento da Educação Básica;

·A antiga Secretaria de Educação Média e Profissional (SEMTEC) foi redesenhada como Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), portanto voltada especificamente para essa modalidade de ensino, ao mesmo tempo que recebeu em sua estrutura dois novos departamentos até então inexistentes – Departamento de Políticas e Articulação Institucional e Departamento de Desenvolvimento e Programas Especiais;

·Na SESU foi criado um novo departamento – Departamento de Residência e Projetos Especiais na Saúde –, que em boa medida respondia a uma reivindicação antiga da Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), no sentido de que os chamados “hospitais universitários” ou “hospitais-escola” dessas instituições tivessem tratamento específico no âmbito das políticas de educação superior e sua articulação com as políticas de saúde pública coordenadas pelo Governo Federal;

·A criação da Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade (SECAD), que ficou responsável por conduzir as políticas em torno de temas e problemas como alfabetização de jovens e adultos; educação integral; educação em direitos humanos, inclusive com as questões relativas a gênero; educação ambiental; relações étnico-raciais e ações afirmativas para as populações negras nas instituições de ensino; educação indígena; educação no campo, dentre outras. Com efeito, a criação da SECAD possibilitou que vários temas e dimensões que engendram e circundam o campo educacional brasileiro passassem a compor a agenda das políticas educacionais capitaneadas pelo Governo Federal. Isso fez com que muitos programas e ações que até então assumiam lugar marginal nessas políticas adquirissem maior centralidade.

Em 2007, por meio do Decreto nº 6.320/07, nova estrutura regimental foi definida para o Ministério da Educação, porém sem alterar o direcionamento dado pela reforma regimental de 2004. Foram mantidas as mesmas secretarias, porém com a reestruturação de alguns de seus setores internos, tanto em termos de nomenclatura (deixaram de ser denominados

Departamentos para serem identificados como *Diretorias*) quanto no que se refere a algumas de suas atribuições.

Em relação às políticas de Educação Básica especificamente, cumpre ressaltar algumas ações e programas importantes que foram desencadeados a partir da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. Nesse sentido, a alteração promovida na LDB, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e consequente inclusão da criança de seis anos nesta etapa da escolarização, desencadeou inúmeras iniciativas por parte da SEB de modo a assegurar que o Governo Federal pudesse disponibilizar diretrizes, orientações e recomendações técnicas e pedagógicas para as redes públicas de ensino no âmbito dos estados, Distrito Federal e municípios, que teriam até o ano de 2010 para concluir o processo de transformação do Ensino Fundamental, de 8 anos para 9 anos de duração.

Ao mesmo tempo, a SEB teve papel fundamental na condução dos processos de estudos, debates e formulações que culminaram na aprovação da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamentou o Fundo Nacional para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Profissional do Magistério (FUNDEB), em substituição ao antigo FUNDEF (Fundo Nacional para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Profissional do Magistério), regulamentado pela Lei nº 9.424/96. Registre-se que a proposta de constituição de um fundo que abrangesse não somente o Ensino Fundamental, mas toda a Educação Básica, também fora defendida pelo candidato de oposição Lula da Silva durante debate com o então candidato da situação José Serra.

A formulação da Lei do Fundeb foi construída ao longo de quase quatro dos primeiros anos do governo Lula, uma vez que implicou profundo processo de negociação e articulação com diferentes setores do campo educacional, porque sua definição traria impacto e implicava interesses tanto dos profissionais da educação quanto dos gestores municipais e estaduais, além do próprio Governo Federal, fosse no âmbito do MEC, fosse no âmbito do Ministério da Fazenda. Em entrevista à revista *Retratos da Escola*, Romualdo Portela (2009) sintetiza uma adequada análise dos impactos do FUNDEF e do FUNDEB:

O FUNDEF foi uma contribuição importante para resolver dois problemas crônicos. Colocou alguma racionalização no debate sobre gasto, uma vez que estabeleceu oficialmente parâmetro do gasto por aluno (...). A segunda contribuição foi tornar equitativo o gasto entre estados e municípios no interior do mesmo estado (...). O FUNDEB corrige uma das principais deficiências do FUNDEF, a de concentrar recursos e,

portanto, garantir melhor financiamento apenas para o Ensino Fundamental. Essa abrangência foi resultado de lutas de parte da sociedade civil organizada, especialmente no que concerne à Educação Infantil. O aspecto do FUNDEB claramente pior que o FUNDEF é a complementação da União, pois no caso do FUNDEF a previsão era de que a complementação da União elevaria o *per capita* de todos os estados com valores abaixo da média nacional. O inconveniente, no caso do FUNDEF era que a União não cumpria com essa responsabilidade. No caso do FUNDEB, depois de estar funcionando completo, a partir deste ano, a complementação estará limitada a 10% do Fundo, conseguindo elevar todos à média nacional ou não. Ambos não dão conta de dois problemas cruciais. O primeiro é combater a desigualdade interestados. Isso leva ao absurdo de termos estados com *per capita* médio quatro vezes maior do que o de outros (...). A segunda e mais importante limitação é que em nenhum dos dois se conseguiu aumento decisivo do gasto em Educação Básica no País.

Na área da formação dos profissionais do magistério da Educação Básica, dos gestores da educação e dos funcionários das escolas, importantes programas também foram formulados e tiveram seu início de implementação ainda no período de 2003 a 2006. Dentre esses programas, destacam-se:

- O Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação do Semiárido (Proforti), que tem como objetivo criar condições para que as secretarias municipais de educação da região do semiárido brasileiro possam se qualificar para responder às demandas e necessidades das populações de região;
- Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime); desenvolvido em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime) e o apoio de universidades públicas, esse programa foi concebido com a finalidade de viabilizar um espaço permanente de formação, interação e socialização de informações relativas à gestão das redes públicas de ensino e a legislação da educação;
- Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, estruturado a partir da organização de um curso de especialização implementado por meio da parceria de várias instituições públicas de ensino superior, com a finalidade de qualificar os profissionais que atuam na gestão da escola na perspectiva da gestão democrática da educação;
- Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), por meio do qual é estimulada a criação

de novos conselhos municipais de educação; ao mesmo tempo, procura fortalecer a atuação e a participação naqueles conselhos que já existem. Este programa apresenta como objetivo central qualificar a equipe de gestores e técnicos das secretarias de educação de modo que eles possam conduzir esse processo de criação e/ou fortalecimento dos conselhos de educação;

·Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que também tem como público-alvo gestores e técnicos das secretarias de educação, além de pais, estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar e local, que participam ou possam vir a participar do conselho escolar de determinada escola;

·Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, que consiste em um programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, com foco prioritário nas questões relativas aos processos de ensino e aprendizagem da leitura/escrita e Matemática. O Pró-Letramento tem duração de 240 horas, sendo 120 horas em cada uma das áreas que o estruturam;

·Gestar II - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, por meio do qual é desenvolvida formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do Ensino Fundamental em exercício nas escolas públicas. A carga horária total da formação realizada em cada área é de 300 horas; essa formação aborda questões teórico-práticas que possam contribuir no aprimoramento do trabalho do professor em sala de aula;

·Pró-Funcionário, que consiste em um curso técnico de formação para os funcionários da escola, em nível médio, desenvolvido na modalidade a distância e que tem como público-alvo aqueles trabalhadores que exercem funções administrativas nas escolas das redes públicas estaduais e municipais de Educação Básica.

Durante o primeiro mandato do governo Lula, pelo menos duas outras iniciativas nesta área merecem destaque. A primeira refere-se à criação, em 2004, da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. A segunda, cuja formulação teve início ainda no período de 2003 a 2006, mas que foi concluída apenas no primeiro ano do segundo governo Lula, refere-se à mudança da lei que regulamenta e define a nova estrutura e atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, por meio da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.

Outra linha de ação que merece destaque, tanto no primeiro quanto no segundo mandato de Lula da Silva à frente do Executivo Federal, foi o incremento dado à educação a distância no âmbito das instituições públicas de ensino superior. Esse caminho fora apontado ainda no governo FHC; no entanto, foi no governo Lula que se conseguiu definir uma estratégia para a efetiva inserção dessa modalidade de ensino nas universidades públicas. Por meio de editais para fomentar e induzir a constituição do chamado Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o MEC conseguiu fazer com que essas universidades, ainda que com críticas e resistências internas, por meio de diferentes grupos e setores nelas existentes, respondessem a esses editais e passassem a desenvolver ações de formação em nível superior na modalidade EAD. Esse impacto pode ser sentido especialmente no campo da formação de professores para Educação Básica, uma vez que, por um lado, grande parte das vagas e dos cursos ofertados pela UAB concentra-se nas licenciaturas, e, por outro lado, cerca de metade das vagas disponibilizadas no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, da qual trataremos a seguir, também é feita no âmbito da UAB.

O segundo mandato do Governo Lula teve como marco fundamental para definição e condução das políticas educacionais capitaneadas pelo Governo Federal o conjunto de ações que passaram a se desenvolver a partir da apresentação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE foi apresentado como esforço de articulação de um conjunto de ações e programas que abrangem as diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino, na perspectiva de construir uma ação governamental cada vez mais integrada e articulada, a partir de uma *visão sistêmica* e de longo prazo da educação. Ao preconizar o princípio desse tipo de visão para o enfrentamento e tratamento das questões do campo educacional, o MEC sinalizava para uma ruptura com aquelas visões fragmentadas que tendem a pensar a educação a partir do que é por ele definido como “falsas oposições”, como, qualidade x quantidade; diversidade x unidade; Educação Básica x Educação Superior; formação humana x formação profissional, dentre outras. Eis como essa *visão sistêmica* é sintetizada pelo MEC no documento intitulado *Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação* (p.9-10):

O PDE procura superar essas falsas oposições por meio de uma visão sistêmica da educação. Com isso, pretende-se destacar que a educação, como processo de socialização e individuação voltado para a autonomia, não pode ser artificialmente segmentada, de acordo com a conveniência administrativa ou fiscal. Ao contrário, tem de ser tratada com unidade, da creche à pós-graduação, ampliando o horizonte

educacional de todos e de cada um, independentemente do estágio em que se encontre no ciclo educacional. A visão sistêmica da educação, dessa forma, aparece como corolário da autonomia do indivíduo. Só ela garante a todos e a cada um o direito a novos passos e itinerários formativos. Tal concepção implica, adicionalmente, não apenas compreender o ciclo educacional de modo integral, mas, sobretudo, promover a articulação entre as políticas especificamente orientadas a cada nível, etapa ou modalidade e também a coordenação entre os instrumentos de política pública disponíveis. Visão sistêmica implica, portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre Educação Básica, Educação Superior, Educação Tecnológica e Alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente.

Assim, orientados pelos princípios e diretrizes definidos no âmbito do PDE, os vários programas e ações que estavam em andamento foram reafirmados como elementos estruturantes desse plano, ao mesmo tempo que outras ações e políticas foram introduzidas e implementadas a partir do PDE. Nesse sentido, no âmbito da Educação Básica, é preciso situar o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que regulamentou o que foi denominado Plano de Metas Todos Pela Educação.

Esse decreto trouxe para o centro das políticas para Educação Básica quatro elementos que passariam a orientar grande parte das ações do governo em sua articulação com os governos municipais, estaduais e do Distrito Federal. São eles:

- A definição de diretrizes que deveriam ser perseguidas por todos aqueles aderissem ao Plano de Metas;
- A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que passou a ser o balizador para a avaliação da qualidade da Educação Básica e referência fundamental nos processos de controle e acompanhamento das metas educacionais definidas;
- O pressuposto de que a adesão ao Plano de Metas seria de natureza voluntária por parte dos demais entes da federação e que essa adesão se daria a partir da formulação e apresentação ao MEC do respectivo Plano de Ações Articuladas (PAR). O PAR passou a ser a base para a articulação da União com os estados, municípios e Distrito Federal, com vista à realização de convênios e cooperação técnica e financeira junto a esses entes;
- O apoio da União foi estruturado e organizado em torno de quatro eixos de ação: gestão educacional; formação de professores e

profissionais de serviços e apoio escolar; recursos pedagógicos; infraestrutura física.

No escopo das políticas educacionais implementadas a partir e no contexto do PDE se situam, ainda, a implementação da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, mencionada anteriormente, que reestruturou e definiu novas atribuições para a Capes. A partir dessa lei, a Capes passou a ter a responsabilidade de atuar também no fomento e apoio a programas e ações voltados para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Ainda no campo da formação de professores, foi publicado o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. A partir desse decreto foi criado, em cada estado e no Distrito Federal, o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente, cuja principal atribuição é elaborar e acompanhar a implementação do plano estratégico do respectivo território, um plano que deve abranger as necessidades e demandas tanto da rede estadual quanto das redes municipais de ensino existentes. A implementação e funcionamento desses fóruns estaduais, apesar de se encontrar ainda em fase embrionária, já está a exigir que os estudos no campo das políticas educacionais se debrucem sobre eles de modo a captar as potencialidades, limitações e contradições que se fazem presentes nessa política.

Autores como Andrade (2009), Gracindo (2009), Ferreira (2009), Fonseca e Oliveira (2009), Azevedo (2009) têm evidenciado em suas análises que o PDE, ao mesmo tempo que demarca novas bases para a realização da ação supletiva e desenvolvimento de um regime de colaboração da União em relação aos estados, municípios e Distrito Federal, também carrega consigo ambiguidades e contradições. Um dos desafios postos para o campo das políticas educacionais reside precisamente em apreender e compreender essas marcas das políticas educacionais no governo Lula, de modo a fazer avançar na perspectiva da realização e garantia do direito a educação. Como bem sinaliza Andrade (2009, p. 207):

O que se pode depreender das citações acima, que, em certa medida, refletem ações e políticas congruentes ao afirmado, é que diferentemente do governo anterior, os princípios e dispositivos constitucionais conquistados na Constituição Federal da República de 1988 constituem-se em importante referência na condução das políticas. Mas essa é uma questão que merece maior investigação.

À GUIA DE CONCLUSÃO: APONTAMENTOS PARA POSSÍVEIS ESTUDOS

O movimento de análise e os elementos destacados ao longo deste trabalho elucidam dimensões e aspectos importantes da trajetória e contornos das políticas educacionais no período de 2003 a 2010. Foi possível observar que, se por um lado, rupturas e novos programas e ações foram formulados e implementados, por outro lado, fortes elementos de continuidade e permanência se fizeram igualmente presentes. Os processos de reestruturação regimental do próprio Ministério da Educação elucidam essas marcas de rupturas e continuidades, mas essas marcas são encontradas na transição do FUNDEF para o FUNDEB; no PNLD; no lugar e políticas de incremento à educação a distância, especialmente no campo da formação de professores.

Por sua vez, por meio do PDE e do Plano de Metas, a União redefiniu sua relação com os estados, municípios e Distrito Federal, especialmente no que se refere ao lugar do planejamento das políticas educacionais e dos parâmetros de definição de prioridades para essas políticas. Com efeito, a partir do estabelecimento do IDEB e da definição das metas a serem alcançadas e avaliação por meio desse índice e de outros indicadores, aqueles entes da federação, principalmente os que trazem, historicamente, maior dependência das verbas federais na manutenção e desenvolvimento do ensino passaram a se organizar ainda mais pelas diretrizes e orientações emanadas do MEC, o que colocou o *regime de colaboração* preconizado na legislação educacional brasileira em bases fortemente marcadas pelo poder de indução da União sobre os estados, municípios e Distrito Federal.

De outra parte, as mudanças no campo da formação de professores para a Educação Básica também foram bastante significativas, na medida em que não apenas novos programas e perspectivas teóricas e políticas passaram a se fazer presentes, mas também porque novos atores sociais e institucionais entraram em cena. É o caso da Capes e sua nova estrutura organizacional e administrativa e o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente instalado em cada estado, que passou a ter papel importante na definição de várias políticas e ações nesse campo da formação.

Como se depreende, portanto, muitas mudanças vêm sendo implementadas; rupturas e permanências se fazem presentes; novos programas e políticas foram efetivadas; novas formas de atuação do Estado se desenvolveram e todos esses elementos apontam para a necessidade de dar continuidade ao processo de estudo, análise e reflexão de aspectos como os aqui analisados. Eis alguns dos principais desafios que se colocam para

os estudos e pesquisas em políticas educacionais no Brasil; esse é o convite que este trabalho apresenta aos pesquisadores da área.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Dalila Oliveira. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre: ANPAE, v. 25, nº 22, p. 197-210, maio/ago 2009.

ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro, v. 41, nº spe, 2007.

Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122007000700005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23 abr. 2011. Doi: 10.1590/S0034-76122007000700005.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Programas federais para a gestão da Educação Básica: continuidade e mudanças. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre: ANPAE, v. 25, nº 22, p. 211-232, maio/ago 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 25 abr. 2011.

BRASIL. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em 25 abr. 2011.

BRASIL. *Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007*. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em 25 abr. 2011.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 25 abr. 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em 25 abr. 2011.

BRASIL. *Decreto nº 4.791, de 22 de julho de 2003*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d4791.pdf>. Acesso em 25 abr. 2011.

BRASIL. *Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>. Acesso em 25 abr. 2011.

BRASIL. *Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6320.htm. Acesso em 25 abr. 2011.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em 25 abr. 2011.

BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em 25 abr. 2011.

BRASIL. *Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm. Acesso em 25 abr. 2011.

COUTO, Cláudio Gonçalves. *Análise: o governo Lula e a ascensão de classes no Brasil*. Disponível em <http://noticias.uol.com.br/politica/2011/01/03/analise-o-governo-lula-e-a-ascensao-de-classes-no-brasil.jhtm>. Acesso em 25. abr. 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolossi. Políticas educativas no Brasil em tempo de crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolossi; ANDRADE, Dalila Oliveira (org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Cap. 11, p. 253-269.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre: ANPAE, v. 25, nº 22, p. 233-246, maio/ago. 2009.

MARQUES, Rosa Maria; MENDES, Áquilas. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula. *Revista Katálogo*, Florianópolis, v. 10, nº 1, p. 15-23, jan./jun. 2007.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Concepção e diretrizes do programa de governo do PT para o Brasil – 2002*. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/uploads/concepcaoediretrizesdoprog.pdf>. Acesso em 25 abr. 2011.

PORTELA, Romualdo. Entrevista concedida a Luiz Fernandes Dourado. Revista *Retratos da Escola*. Brasília, v.3 nº 4, p. 11-22, jan./jun. 2009.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. *Carta ao povo brasileiro*, 22 de junho de 2002. Disponível em: <http://www2.fpa.org.br/carta-ao-povo-brasileiro-por-luiz-inacio-lula-da-silva>. Acesso em 25 abr. 2011.

JUVENTUDE, CULTURA E EXPANSÃO DA ESCOLA: ELEMENTOS PARA UM ENCONTRO DESEJÁVEL

MÔNICA PEREGRINO (FEBF/UERJ)

No livro *Cabeça de Porco*, Luis Eduardo Soares faz uma interessante reflexão acerca da forma com que os jovens pobres (especialmente os do sexo masculino) são percebidos por nossa sociedade. “Invisibilidade” é a noção que desenvolve para analisar a relação. Em sua formulação, ele mostra que a invisibilidade refere-se, mais do que à simples incapacidade de ser visto, à imposição de uma imagem que funciona como uma espécie de máscara social, que não apenas encobre o sujeito, definindo-lhe, de fora, um papel. O jovem pobre, invisível para a sociedade, é também invisível para a escola, como invisíveis são suas elaborações e expressões culturais.

O presente trabalho busca operar na contramão desse processo, levantando elementos para a compreensão da importância e da centralidade dos estudos acerca das expressões culturais juvenis na área da educação

hoje. Para isso, trataremos brevemente da forma com que a expansão escolar se deu de meados da década de 1990 para cá e seu impacto sobre os processos de escolarização dos jovens; faremos a seguir algumas considerações acerca do conceito de juventude, seguidas de uma breve definição da noção de “culturas juvenis”, tratando de algumas correntes que vêm estudando a questão, e finalizaremos com uma breve discussão acerca da produção brasileira sobre a temática.

DA EXPANSÃO DA ESCOLA

Presenciamos, desde meados da década de 1990, a expansão da escolarização para grande parte dos jovens brasileiros. Esta, relativa aos níveis fundamental e (principalmente) médio dos sistemas públicos de ensino, vem atingindo basicamente os jovens das camadas populares. Segundo Fanfani (2000), aquilo a que temos assistido, no processo de expansão das escolas, refere-se, na América Latina, à **massificação** dos sistemas de ensino. Ele mostra ainda que há algo em comum nas “formas” de expansão das escolas nesses países:

Em muitos casos, esse crescimento quantitativo não é acompanhado por um aumento proporcional em recursos públicos investidos no setor. Muitas vezes ‘teve-se que fazer mais com menos’. É muito provável que a massificação tenha sido acompanhada de uma **diminuição do gasto per capita, esticando ao máximo o rendimento de certas dimensões básicas da oferta, tais como recursos humanos, infraestrutura física, equipamento didático etc.** (Fanfani, 2000, grifo nosso).

Em nosso caso, a “expansão milagrosa”, que faz “mais com menos”, inicia-se durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1994/2002). Aligeiramento dos conteúdos escolares, da formação de educadores, da estrutura física institucional, e, finalmente, diminuição do investimento *per capita* são os elementos centrais da “equação” que, a partir da segunda metade da década de 1990, passou a dar sustentação à expansão do Ensino Fundamental no Brasil (Algebaile, 2009).

Nesse âmbito, iniciou-se um processo objetivando, como o indicado nas cartilhas dos órgãos internacionais, a “racionalização” e a “correção” do setor escolar, com o objetivo de adequar a estrutura já disponível a um atendimento mais eficaz, buscando para isso tanto a diminuição dos índices de retenção (repetência) quanto a ampliação geral da escolarização da população. O programa de “aceleração da aprendizagem” é a pedra de toque

desse projeto, que “produz” vagas pela aceleração de processos, sem, contudo, criar infraestrutura.

Isso não é surpreendente. Em um país desigual como este, uma instituição como a escola, que só é considerada legítima quando distribui de maneira desigual o capital simbólico que detém, não se expande, e em particular não se expande ao acesso e ao tempo de permanência dos pobres – e em especial aos jovens pobres – sem se modificar profundamente. Os exames nacionais de avaliação de aprendizagens no Ensino Fundamental e Médio vêm mostrando claramente que uma das dimensões escolares “sacrificadas” no processo de sua expansão tem sido exatamente a da transmissão de conhecimentos.

Se tomarmos as unidades institucionais como referência, constataremos que o princípio da desigualdade manifesto em múltiplas dimensões produz efeitos importantes também **dentro das escolas**. A consolidação das táticas escolares de seleção sem exclusão (ou contando com mecanismos de atenuação da exclusão) vem criando, dentro da escola, modos desiguais de escolarização cuja marca distintiva é a variação, por vezes chocante, do grau de precariedade manifesto por aquilo que chamamos de “modos de escolarização”¹.

Dessa forma, a expansão das vagas pela “aceleração” dos processos de aprendizagem e do tempo de habitação da escola pelo jovem antes excluído dela não vem aparentemente agregando valor aos processos de escolarização, criando, dentro das instituições, uma espécie de “habitação” escolar sem escolarização.

Como já mencionamos, uma das peculiaridades desse processo é que os sujeitos mais atingidos são os jovens pobres. Se pensarmos especificamente nas relações entre os jovens e a escola, veremos que uma das dimensões mais importantes do processo consiste no fato de que o modo como se realizou a expansão das escolas fundamental e média precarizou-as de tal forma que fez com que perdessem algumas de suas características institucionais.

Ora, se o aluno é um “produto” da escola, se a posição de aluno é uma construção da instituição escolar, então uma instituição precária em seu funcionamento, em sua função, mais “habitada” do que experimentada pelos

¹ Para uma discussão mais detalhada dos “modos de escolarização” presentes na escola pública, após realização dos processos de expansão precária instituídos a partir da segunda metade da década de 90, ver: PEREGRINO, Mônica. *Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Rio de Janeiro, Garamond, 2010.

jovens pobres não vem oferecendo ao conjunto dos que nela ingressam a possibilidade de experimentação dessa condição. O que estamos querendo dizer é que os jovens pobres que recentemente ingressaram (e permaneceram) na escola não se constituem necessariamente em alunos. São, porém, jovens.

Para aprofundar o debate, faremos a seguir algumas considerações acerca do conceito de juventude, a partir do uso de dois autores: Pierre Bourdieu e Karl Mannheim.

JUVENTUDE COMO FERRAMENTA ANALÍTICA

Para Karl Mannheim (1968), juventude é reserva vital das sociedades modernas. Espécie de acúmulo energético, físico e mental somente posto em evidência em circunstâncias singulares, especialmente em situações que reivindicam necessidade de ajustamento a mudanças drásticas e imediatas. Nesse sentido, juventude é, para o autor, agente revitalizante da sociedade.

Segundo Mannheim, o que torna os jovens um conjunto tão singular é, ao mesmo tempo, o fato de não aceitar como natural a ordem consagrada nem possuir interesses adquiridos de ordem econômica ou espiritual. Aqui, a juventude é agente revitalizador porque não está ainda completamente enredada no *status quo* da ordem social.

Trocando em miúdos, o que interessa neste caso é a marginalidade da situação juvenil na sociedade. É essa liminaridade de condição que interessa ao autor. Para Mannheim, não só a posição de “estranho” é fator mais importante do que a efervescência biológica para explicar a mutabilidade e a receptividade do jovem ao “novo” como também essa disposição é coincidente para com as atitudes de outras populações lançadas em situação de marginalidade social. Finalmente, essa potencialidade é sempre condicionada pela configuração social, histórica, política e econômica.

Para ele, portanto, a posição marginal da juventude nas sociedades modernas é aquilo que a agrega como grupo social. É aquilo que a faz suscetível ao estranhamento das normas e dos valores sociais e, ao mesmo tempo, aquilo que a predispõe à mudança.

Bourdieu (1983), por outro lado, chama a atenção para o fato de que, ao tomarmos os jovens como unidade social, grupo dotado de interesses comuns, corremos o risco de perder de vista as diferenças e desigualdades

que marcam as muitas formas de **exercer** esse período da vida, marcado por significativas diferenças relativas às condições de vida, às relações mantidas para com o trabalho e ao orçamento do tempo nas vidas dos sujeitos.

Comparando os estilos de vida dos jovens que já trabalham e dos adolescentes que só estudam, o autor mostra que, se

de um lado, (temos) as coerções do universo econômico real, apenas atenuadas pela solidariedade familiar; de outro (encontramos) as facilidades de uma economia de assistidos, quasi-lúdica, fundada na subvenção, com alimentação e moradia a preços baixos, entradas para o teatro e para o cinema a preços reduzidos etc. (Bourdieu, 1983, p. 113).

Dois extremos de um espaço de possibilidades oferecidas aos jovens. Para este autor, a “situação de adolescente”, subvencionada e assistida, decorre de sua existência “escolar”, “estudantil”; essa existência “em separado” que os coloca temporariamente (e socialmente) “fora do jogo”. Bourdieu aponta ainda que é essa condição de “apartação social temporária” que permite ao jovem aquela sensação de “estranhamento” em relação às regras, às normas e aos valores sociais já apontada por Mannheim.

Há, portanto, distinções entre as perspectivas dos dois autores quanto a esse ponto. É que, se em Mannheim o “estrangeiramento” dos jovens em relação à sociedade em que vivem advém da própria **condição juvenil**, para Bourdieu o estranhamento das regras, normas e valores sociais por parte desses sujeitos é um efeito da **inserção escolar** deles. Nesse sentido, para Bourdieu é a escola que “cria” juventude (ou cria as condições para o exercício de uma forma particular de transição entre a infância e a maturidade, entendida de forma geral como “juventude”).

A preocupação com as clivagens que separam os jovens, em especial as diferenciações de classe, é uma marca da obra de Bourdieu, e suas considerações acerca da juventude não constituem exceção. Dessa forma, se em Mannheim temos a definição do que dá unidade à juventude, em Bourdieu (presente em sua instigação “juventude é apenas uma palavra”) encontramos destaque naquilo que a diferencia. Naquilo que a distingue.

Mesmo assim, a partir das reflexões dos dois autores, podemos afirmar que juventude se constitui numa posição social liminar no conjunto – pela emancipação parcial da socialização primária referenciada na família e na comunidade para inserção em novas instituições de socialização, com maior ou menor disponibilidade para a construção de sociabilidades coletivas e mais autônomas – atravessada, porém, pelas divisões que marcam o conjunto da

sociedade, tornando essa posição uma experiência **variável e desigual**. Dessa forma, podemos dizer que juventude constitui-se numa **condição social** (variável e desigual) e numa **forma de experimentar essa condição**.

Se assim é, dependendo do posicionamento que fazemos do problema (construindo-o do ponto de vista dos jovens ou da sociedade e de suas instituições), as questões suscitadas serão de natureza diversa, ainda que mantendo relações entre si. Assim, é possível perguntar sobre as formas por meio das quais as sociedades reproduzem as desigualdades e diversidades que marcam as condições juvenis e, igualmente, interrogar as formas pelas quais os jovens em posições sociais diversas interpretam, respondem, enfrentam, aderem a essas condições sociais ou se ainda prefiguram novas relações.

Neste breve trabalho nos concentraremos na última das perspectivas. Para enfrentar a questão das culturas juvenis, nós nos perguntaremos aqui não só como os jovens percebem e expressam suas vidas, mas ainda que correntes teóricas tomam a questão como tema.

AS CULTURAS JUVENIS

De acordo com Carles Feixa (1998), num sentido amplo as culturas juvenis constituiriam as maneiras pelas quais as experiências sociais dos jovens são expressas coletivamente, mediante a construção de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente no tempo livre ou em espaços intersticiais da vida institucional.

En un sentido más restringido (las culturas juveniles...), definen la aparición de “microsociedades juveniles”, con grados significativos de autonomía respecto de las “instituciones adultas”, que se dotan de espacios y tiempos específicos y que se configuran históricamente en los países occidentales tras la Segunda Guerra Mundial, coincidiendo con grandes procesos de cambio social en el terreno económico educativo, laboral e ideológico (Feixa, 1998, p. 84).

Faço a seguir um brevíssimo inventário dos principais grupos e autores que, a partir da primeira metade do século XX, tiveram os jovens, seus grupos e suas expressões culturais particulares como objeto de estudo. Faço-o a partir das formulações de Carles Feixa (1998).

A ESCOLA DE CHICAGO (STREET CORNER BOYS)

A Chicago do início do século XX podia ser percebida como um símbolo da América em expansão (com suas etnias, culturas e conflitos). A cidade, o espaço urbano começa a ser percebido como sintoma de grandes transformações então em processo. É nesse quadro que a Escola de Chicago traz contribuições fundamentais para a renovação dos estudos urbanos.

Temas até então merecedores de pouca atenção por parte dos estudos científicos tomam a centralidade das preocupações na “escola de ecologia humana”, cujo projeto era estudar as novas formas de conduta surgidas no novo ecossistema urbano.

Nas bases teóricas da proposta encontrava-se a ideia de que o ambiente urbano, por suas características próprias, permitia o surgimento de condutas reprimidas nas comunidades rurais e que se disseminavam mediante mecanismos de “contágio social”, gerando “regiões morais” onde prevaleciam normas e critérios desviantes. Um dos efeitos mais visíveis desse estado de coisas era a proliferação de grupos juvenis (gangues) em determinadas zonas da cidade, que evocavam preocupação por sua aparência extravagante, suas condutas delituosas e sua resistência à autoridade.

Para a Escola de Chicago, porém, ao contrário das demais análises acadêmicas da época, o desvio juvenil seria menos um desvio patológico e mais resultado de um contexto social que deveria ser, ele mesmo, analisado. Abordando a problemática dessa maneira, tais estudos permitiram acúmulos consideráveis para o conhecimento dos estilos de vida urbanos e dos significados destes para os atores.

O FUNCIONALISMO DE TALCOTT PARSONS (COLLEGE BOYS)

Vivendo um período de expansão acelerada depois da Segunda Guerra, com ampliação do período de escolarização dos jovens, o atraso na inserção profissional, a crescente importância da escola e a emergência do ócio, os estudos sobre as culturas juvenis, em especial da cultura *college*, com centralidade dos trabalhos de Talcott Parsons entram em cena. Nestes, as *high schools* são percebidas como o centro da vida social de jovens (originários fundamentalmente das classes médias). Nelas as *schools* são percebidas não apenas como espaços de formação acadêmica, mas principalmente como espaços de sociabilidade. Uma “cidade dentro da cidade”

para uso exclusivo das novas gerações. Nessa formulação, a idade é mais importante do que a classe (a idade submete a classe). Para Parsons, o processo de modernização da sociedade norte-americana (um processo uniforme de transição de uma sociedade agrária para uma sociedade industrial) estava marcado pela separação progressiva entre a família e o mundo institucional, num movimento em que os valores particularistas e solidários da primeira perdiam precedência para os valores universalistas e normativos do segundo.

Nesse sentido, a função dos grupos e subculturas juvenis consistia especificamente em favorecer a transição entre as esferas, combinando relações de solidariedade com valores universais, facilitando, permitindo a integração social.

Diferentemente dos *corner boys* de Chicago, os *college boys* de Parsons construíam suas referências e identidades não na rua, mas na escola, e, como nos mostra Feixa, sua rebeldia sem causa nunca transpunha os limites impostos pelos adultos.

Finalmente, é importante destacar, esse referencial analítico esquecia que, se essa era uma cultura que tendia a ser uniforme na medida em que a vinculação ao mercado juvenil pela via do consumo tornava irrelevantes as diferenças étnicas e sociais, tais diferenças insistiriam em se reafirmar tanto nas desigualdades que marcavam o acesso dos jovens a tal mercado quanto nas diferenças de gosto que afastavam os jovens dos diferentes setores no que se refere ao seu consumo.

A ESCOLA DE BIRMINGHAM (THE WORKING CLASS BOYS)

É num contexto que combina a opulência conhecida pela Grã-Bretanha do pós-guerra ao aumento da capacidade aquisitiva (em termos de bens de consumo) dos jovens, à consolidação do *welfare state*, ao surgimento da sociedade de consumo e ao apogeu do rock e do *swinging London*; e ainda com o fim do império britânico, trazendo para a capital as variadas pautas estéticas e culturais dos imigrantes das antigas colônias que surgem no país os chamados estilos juvenis “espetaculares”, que depois se disseminaram pelo resto do mundo, povoando-o de *rockers*, *skinheads* e *punks* (dentre outros). É nesse cenário que surge uma das escolas acadêmicas mais importantes (e fascinantes) no estudo das culturas (na verdade subculturas) juvenis: a Escola de Birmingham.

Richard Hoggart e, mais tarde, Stuart Hall foram os primeiros articuladores do Centre for the Contemporary Cultural Studies (CCCS), que, na tradição heterodoxa do marxismo britânico de Raymond Williams e Eduard Thompson, reuniu um conjunto de antropólogos, sociólogos, comunicólogos, historiadores e linguistas interessados no estudo crítico dos fenômenos culturais contemporâneos. Amalgamando contribuições tão distintas quanto o interacionismo simbólico, o estruturalismo, a semiótica, a literatura e o marxismo buscaram articular um marco teórico que permitisse compreender as origens históricas, sociais e culturais daquelas manifestações juvenis na Grã-Bretanha.

Em refutação à tese de que a juventude constituiria um conglomerado homogêneo “acima” das classes, a Escola de Birmingham propunha, a partir da noção central de “estilo”, uma perspectiva analítica para as subculturas juvenis encarando-as

como produções simbólicas elaboradas por jovens das classes subalternas para buscar enfrentar as contradições não resolvidas da cultura parental, assim como formas de resistência ritual aos sistemas de controle cultural impostos pelos grupos no poder (Feixa, 1998, p. 75).

O conceito de classe não simplifica, mas torna bastante complexa a análise que, como que em camadas sucessivas, aponta que a disposição dos elementos para o delineamento das subculturas juvenis deve levar em conta basicamente três dimensões, baseadas em suas relações para com as culturas parentais, a cultura dominante e os grupos de pares. Finalmente, aqui o conceito de hegemonia de Gramsci é fundamental, sendo as subculturas juvenis elementos que ao mesmo tempo contestam e colocam em crise o mito do consenso social.

CULTURAS JUVENIS: COMO APARECEM NA PRODUÇÃO DISCENTE BRASILEIRA?

Segundo Elmir Almeida (2009), o estudo dos grupos juvenis nas ciências sociais brasileiras é tardio e oscilante, iniciando-se na década de 1960 com o trabalho pioneiro de Marialice Foracchi (1965), sendo retomado como temática apenas nas décadas de 1980 e 90, tendo como referência, na área da Educação, os trabalhos de Marília Sposito.

Antes de mais nada, é necessário esclarecer que os dados a serem apresentados a seguir têm como fonte o (segundo) Estado do Conhecimento sobre juventude, estudo realizado entre 2006 e 2009, que, agregando

contingente de pesquisadores pertencentes a universidades de vários estados do País, contou com coordenação da professora Marília Sposito, da Universidade de São Paulo. O estudo, que abarcou as áreas de Ciências Sociais, Serviço Social e Educação, analisou a produção discente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil sobre a temática da juventude, tendo sido selecionadas, a partir do banco da Capes, as 1.427 teses e dissertações produzidas entre 1999 e 2006. O tema específico tratado neste tópico tomará como base as considerações presentes no artigo de Elmir Almeida, intitulado *O estudo dos grupos juvenis: presenças e ausências*, inserido no volume 2 da coletânea de artigos publicados ao final da pesquisa, em 2009.

A partir do balanço sobre a produção discente no âmbito da temática sobre juventude, entre 1999 e 2006, Almeida (2009) informa que foram identificados 64 trabalhos sobre os grupos juvenis (e suas expressões culturais). Destes, 21 foram produzidos em programas da área de Educação, 41 em programas da área de Ciências Sociais e apenas dois na área de Serviço Social. Em termos de número de trabalhos, o tema figurou na 8ª posição entre as demais temáticas analisadas, sendo, porém, a 1ª temática quando tomamos exclusivamente a área de Ciências Sociais. Quando consideramos exclusivamente a área de Educação, o tema figura na 14ª posição, em termos de importância numérica, e em 13º lugar na área de Serviço Social.

De acordo com o autor, os trabalhos apresentaram como elementos comuns primeiramente o fato de a imensa maioria das investigações centrar-se nos momentos de cultura e lazer dos grupos em análise. As abordagens das pesquisas deram-se em torno dos conceitos de “movimento social juvenil”, “cultura”, “contracultura”, “subcultura” e “estilo”. A imensa maioria dos trabalhos tratava de grupos de jovens pertencentes às classes populares, adscritos às periferias dos grandes centros urbanos do país, sendo bastante restrito o número de trabalhos que tratavam de grupos formados por jovens pertencentes às classes médias ou altas.

O autor mostra que, em seu conjunto, os 64 trabalhos investigaram: movimentos, com destaque para o *hip hop* (49 dos 64 trabalhos), mas também o *punk* e o gótico; manifestações culturais, como o *hip hop*, o *funk*, o *heavy metal*, a música eletrônica, o forró universitário, as bandas estudantis, o maracatu, o grafite, a pichação, a dança de rua, a capoeira, os fanzines; estudaram ainda a ação de grupos agregados em torno da *culture jamming*, do RPG, do surfe, do movimento antiglobalização e do passe livre. Apenas sete abordaram as relações entre os grupos juvenis e o universo escolar.

Seis dos trabalhos pertenciam à área de Educação, e um pertencia à área das Ciências sociais/Antropologia.

Pelas demandas (claras) dos problemas em análise, a imensa maioria dos trabalhos (61 em 64) optou pela abordagem qualitativa. Nesse âmbito, os trabalhos utilizaram predominantemente o estudo etnográfico, o estudo de caso e a pesquisa participante. Os procedimentos mais utilizados foram – acompanhando as declarações contidas nos trabalhos – a observação participante, a observação, o registro, o diário de campo, as entrevistas, o questionário estruturado, as conversas ou diálogos assistemáticos, a análise de conteúdo (de letras de músicas, material gráfico e imagens).

A PRODUÇÃO NOS PROGRAMAS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Almeida (2009), ao tomar especificamente a área de Educação, constatou que o número de trabalhos apresentados sobre o tema dos grupos juvenis e suas expressões culturais é discreto, contando com 21 trabalhos no universo de 64 trabalhos da temática, e ainda menor se tomarmos a quantidade total de 883 pesquisas realizadas na área no âmbito da temática mais ampla dos estudos sobre juventude.

No movimento de análise dos trabalhos, estes foram divididos em subtemáticas (em cada uma das temáticas apresentadas); na área de Educação, os 21 trabalhos sob o tema dos grupos juvenis e suas expressões culturais foram agregados, segundo Almeida (2009), em três subtemáticas, das quais, ainda com base nas análises daquele autor, trataremos a seguir.

Um primeiro grupo, com cinco trabalhos, tratou de representações, significações, significados, sentidos e valores produzidos **pelos** grupos de jovens ou **sobre** eles. O currículo propagado de jovens grafiteiros a jovens grafiteiros de classe média, a forma como jovens *punks* significam a si e aos outros e como são interpretados por outros, as letras de músicas de grupo *hip hop* de expressão nacional como registro da experiência social juvenil nas periferias urbanas, as ambiguidades e tensões presentes no movimento *hip hop*, a constituição do pertencimento étnico e as implicações educativas que envolvem a participação em coletivos culturais são as temáticas encontradas nesse grupo de trabalhos.

Um segundo grupo contendo 21 trabalhos investigou os processos de socialização e de sociabilidade de jovens das camadas populares a partir da experimentação de suas vivências grupais no campo da cultura, cotejadas

com suas experiências em esferas socializadoras “tradicionais” (como escola, família e trabalho).

Nesse grupo de trabalhos, as culturas e estilos foram abordados no quadro da reestruturação do mundo do trabalho e da retração do mercado formal de ocupações; da fragilidade das ações institucionais sobre os jovens; do reordenamento dos ciclos de vida; e de ampliação e diferenciação das situações de desigualdade econômica e social às quais os jovens estão submetidos. Nesse âmbito, as culturas e estilos juvenis foram tratados como novos modos de participação jovem no espaço público e como suportes para que jovens pobres vivenciem a condição juvenil, para que elaborem novos modos de “ser jovem” e para que se constituam em atores ou sujeitos sociais.

Finalmente, no terceiro grupo Almeida (2009) analisa os sete trabalhos que exploram as interações entre os grupos juvenis e o universo escolar, em trabalhos que tratam das dificuldades apresentadas pela escola no reconhecimento e na legitimação não apenas dos jovens moradores das periferias urbanas mas também de suas experiências coletivas no campo da cultura. Os trabalhos tratam ainda das representações dos jovens acerca da escola e da cultura escolar.

Em relação às temáticas apresentadas, os estudos abordam o grau (alto ou baixo, na maioria das investigações) de penetração das manifestações culturais juvenis na escola, analisando suas interações com projetos político-pedagógicos, planos e processos educativos. Tematizam-se também a indisciplina e as relações de poder entre os grupos de jovens e a escola.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.

ALMEIDA, Elmir. Os estudos dos grupos juvenis: presenças e ausências. In: SPOSITO, Marília Pontes. *O estado-da-arte sobre juventude na pós-graduação brasileira*, volume 2. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

BOURDIEU, Pierre. Juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

FANFANI, Emilio Tenti. *Culturas jovens e cultura escolar*. Documento apresentado no seminário Escola jovem: um novo olhar sobre o Ensino Médio. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília, 7 a 9 de junho de 2000.

FEIXA, Carles. *De Jovenes, Bandas e Tribus – Antropologia de la Juventud*. Barcelona: Ariel, 1998.

FORACCHI, Marialice. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. *In*: BRITO, Sulamita de. *Sociologia da Juventude*, volume I. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

PEREGRINO, M. *Trajetórias desiguais – um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Rio de Janeiro, Garamond, 2010.

SOARES, Luis Eduardo; ATHAÍDE, Celso; MV BILL. *Cabeça de Porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SENTIDOS DA CULTURA DIGITAL PARA A EDUCAÇÃO

ROSÁLIA DUARTE (PUC-RJ)

JANE FISCHER BARROS (PUC-RJ)

RITA MIGLIORA (PUC-RJ)

Este texto é fruto de reflexões produzidas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia, a partir da análise dos dados da pesquisa Juventude e Mídia, fatores escolares e sociais¹ em permanente diálogo com resultados de pesquisas semelhantes realizadas na Europa e nos Estados Unidos (Mediappro, relatório, 2006; Rivoltella, 2008; Fontar & Kredens, 2010; Livingstone & Haddon, 2009; Livingstone, 2009). Pretendemos desenvolver aqui o argumento de que o modo como estamos associando os conceitos de cultura infantil, culturas juvenis e cultura digital vem provocando equívocos em nossa compreensão e definição do que seja educação e do papel a ser desempenhado pelos adultos nesse processo.

Em primeiro lugar, apresentamos os conceitos de cultura e de educação que orientam nossa argumentação, já que ambos os termos são extremamente polissêmicos. Muito provavelmente estaremos “chovendo no molhado”, pois as definições que utilizamos são usuais em nossa área, mas precisamos explicitar do que estamos falando para evitar mal-entendidos.

Cultura é entendida aqui a partir da definição de Clifford Geertz (1989): como totalidade organizada e organizadora de padrões de comportamento; como sistemas organizados de crenças, práticas e símbolos significantes. Para Geertz, somos animais inacabados e incompletos e só nos completamos e acabamos por meio da cultura; não de uma cultura qualquer, mas de formas altamente particulares de cultura: a javanesa, a italiana, a brasileira, de classe alta, de classe baixa, acadêmica, comercial e assim por diante. Essa definição forneceu a base a partir da qual utilizamos o termo culturas, ao invés de cultura no singular, que, hoje, orienta teorias e práticas educacionais.

Educação tem muitas definições; pretendemos utilizar neste trabalho a definição de Émile Durkheim (1972), para quem educação é socialização: processo de transmissão de conhecimentos, valores e normas sociais das gerações mais velhas para as gerações mais novas. Se para Geertz cultura é a condição essencial da existência humana e base principal de sua especificidade, para Durkheim a educação é a condição básica para a preservação das sociedades; sem ela, todas as conquistas e patrimônios acumulados pela humanidade se perderiam a cada nova geração que chegasse. É através da socialização que aqueles que integram o mundo social apresentam a cultura (ou as culturas, se preferirmos) aos recém-chegados, e é este o processo que transforma seres biológicos em sujeitos sociais. Esse processo não acontece de uma única vez, nem em um único lugar ou a partir sempre das mesmas pessoas; ao contrário, a educação ocorre ao longo de toda a vida, de maneira mais e menos formal, em todos os espaços sociais por onde transitamos; são muitos os agentes que lhe dão forma e sentido. Chamamos de instâncias de socialização as instituições mais diretamente envolvidas nesse processo: família, escola, igreja, grupo de pares, ambientes de trabalho e a mídia.

Acrescentamos a mídia nesse contexto porque entendemos que a mediação tecnológica da comunicação interfere nos processos educativos e reconfigura o papel desempenhado pelas instâncias socializadoras. Família, escola, igreja, grupo de pares são, ainda, as instituições mais importantes no que diz respeito à socialização, porém nenhuma delas pode ser compreendida na atualidade sem levar em conta o papel desempenhado pela mídia. Esta exerce um papel fundamental no funcionamento dessas instituições, em como

as relações são mantidas e desenvolvidas e na organização da vida cotidiana. Para Krotz (2009), deveríamos nos referir hoje a uma socialização midiaticizada, à escola e à família como instituições midiaticizadas e mesmo a uma mídia midiaticizada.

O que é comum a todas as instâncias de socialização é o fato de atuarem permanentemente na tensão entre conservar e transformar (Arendt, 2009); no interior dessas instituições, tradição e inovação convivem e lutam entre si. É preciso conservar para preservar as conquistas das gerações anteriores, para que não se tenha que recomeçar tudo a cada nova geração que chega. Mas, se só se preservar o instituído, não haverá lugar para o instituinte, para inovação e mudança, o que provocaria estagnação social e aniquilamento cultural; é preciso também transformar, o que significa dar forma nova ao que já existe, modificar, criar condições para a gestação do novo. Essa é a dinâmica fundamental da educação: uma dinâmica que é interna às instituições, cujo conteúdo está na sociedade da qual elas fazem parte.

Para Simmel (1983), educação é também sociabilidade, isto é, transmissão e construção de conhecimentos, normas, atitudes e valores entre pares, no interior de uma mesma geração; processo a partir do qual as sociedades e culturas se transformam, produzem novos valores e questionam o instituído. Para o autor, socialização e sociabilidade são processos complementares.

Um dos eixos de nossa argumentação diz respeito a esse aspecto: o modo como estão sendo utilizados os conceitos de cultura infantil e de culturas juvenis, em muitos casos, parece indicar uma reificação da ideia de sociabilidade, ao se superestimar o papel dos pares na educação dos mais jovens, desautorizando o adulto como agente legítimo de socialização. Para Hannah Arendt (2009), a crise da autoridade, que acompanhou o desenvolvimento do mundo moderno no século XX, provocou reflexos no que ela define como áreas pré-políticas, como a educação dos filhos e a educação escolar, áreas em que

a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida, que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros (p. 128).

Na perspectiva defendida pela autora, assumir o lugar de autoridade frente aos recém-chegados significa assumir a responsabilidade pelo mundo que lhes preexiste, o que implica transformar esse mundo com eles ao invés de simplesmente delegar-lhes essa tarefa.

O outro eixo da argumentação que desenvolvemos está relacionado à mudança no conceito de cultura: o abandono da ideia de cultura como lugar do sagrado, de um supostamente estável e imutável patrimônio artístico e científico da humanidade que, por essa razão, deveria ser objeto de culto e veneração por parte dos que não tiveram oportunidade de aceder a ele.

Entender a cultura apenas como sistema que congrega objetos materiais e simbólicos sagrados e permanentes, produzidos e acumulados pela humanidade ao longo dos séculos pode nos levar a supor que os que não tiveram acesso a esse patrimônio são incultos (sem cultura), ignorantes (sem conhecimento), *infans* (sem fala) e anômicos (sem norma). Nesse caso, caberia aos que tiveram acesso (e exclusivamente a estes) preencher de cultura os seres vazios dela. Assim, o abandono desse conceito em favor da ideia de cultura como produção coletiva, em permanente transformação, foi um passo fundamental para as ciências sociais e humanas, e gerou mudanças significativas na educação.

Para muitos dos que nascemos e nos formamos depois da segunda metade do século XX, cultura passou a ser entendida como um sistema dinâmico cujo conteúdo é compartilhado e produzido continuamente tanto pelos que já estão no mundo há mais tempo quanto pelos que vão chegando, e não é por outra razão que podemos falar em cultura infantil e culturas juvenis, o que traz novos sentidos para o modo como educamos.

Essa mudança não aconteceu de forma homogênea nem hegemônica, mas podemos perceber os sinais dela em muitos setores, o que nos parece muito positivo. Mas, ao que parece, essa concepção não se preserva quando nos referimos a uma nova forma de cultura, gestada a partir do final do século XX: a cultura digital. Esse é o terceiro argumento que desejamos apresentar.

A comunicação é a base a partir da qual os seres humanos constroem suas culturas. Hoje, a comunicação é mediada fundamentalmente pela tecnologia digital. Essa mediação, que Martin-Barbero (2006) definiu como tecnicidade, fez com que a tecnologia deixasse de ser algo meramente instrumental para “espessar-se, condensar-se e converter-se em algo estrutural, pois remete não a alguns aparelhos, mas sim a novos modos de percepção e

de linguagem, a novas sensibilidades e escritas” (p. 54). A comunicação mediada pelas tecnologias digitais tornou possível o que chamamos de cultura digital, algo que nos envolve, como atmosfera, e de que participamos como produtores e consumidores, pois integra nossa vida cotidiana, nossas casas e as relações que estabelecemos entre nós e com o mundo material e simbólico.

A cultura digital não é mais nem menos que as outras formas de cultura que a precederam e que foram por ela absorvidas, como a cultura oral, a cultura letrada e a cultura visual, também mediadoras da comunicação. No entanto, por diversas razões, muitas delas de caráter econômico, a cultura digital tornou-se para nós um fetiche. Para efeito de argumentação, definimos fetiche apenas a partir do dicionário, ou seja, como feitiço: objeto de reverência ou devoção extrema e/ou irracional; algo em torno do qual são construídos crenças e mitos que lhe atribuem poderes e significados mágicos. Em decorrência disso, os cultos digitais ou, como querem alguns, os sábios digitais (Prensky, 2008) poderiam ser considerados integrantes de uma linhagem mais evoluída da espécie humana, o *homo sapiens sapiens technologicus*.

Para justificar a afirmação de que se trata de uma reificação, apresentamos o que os dicionários definem como digital: representação de informações ou de grandezas físicas por meio de caracteres, por exemplo, números, ou por sinais de valores discretos; chamam-se digitais os sistemas, dispositivos ou processos que empregam tal modo de representação discreta (por oposição a analógico).

Diz-se digital o circuito eletrônico que produz e responde a sinais que, num determinado instante, encontram-se num dentre dois níveis possíveis (0 e 1); diz-se dos dados contínuos separados em unidades distintas, para facilitar sua transmissão, seu processamento etc.; diz-se da transmissão (por exemplo, de som e imagem) assim realizada; digital é também o computador que opera com quantidades numéricas ou informações expressas por algarismos. Nas máquinas digitais existe uma correspondência puramente arbitrária entre a informação que se quer armazenar e transmitir e sua expressão por meio de dígitos e códigos. Se digital é isso, o que seria então cultura digital? O *site* Cultura digital² define o termo do seguinte modo:

Reunindo ciência e cultura, antes separadas pela dinâmica das sociedades industriais, centrada na digitalização crescente de toda a produção simbólica da humanidade, forjada na relação ambivalente entre o espaço e o ciberespaço, na alta velocidade das redes informacionais, no ideal de interatividade e de liberdade recombinante, nas práticas de

simulação, na obra inacabada e em inteligências coletivas, a cultura digital é uma realidade de uma mudança de era. Como toda mudança, seu sentido está em disputa, sua aparência caótica não pode esconder seu sistema, mas seus processos, cada vez mais auto-organizados e emergentes, horizontais, formados como descontinuidades articuladas, podem ser assumidos pelas comunidades locais, em seu caminho de virtualização, para ampliar sua fala, seus costumes e seus interesses. A cultura digital é a cultura da contemporaneidade (Internet; acesso em 2 de julho de 2011).

É, sem dúvida, algo bem mais complexo do que a transmissão de dados separados em unidades distintas; parafraseando Geertz, podemos dizer que cultura digital é um sistema de crenças, práticas e símbolos significantes organizado em torno e partir da transmissão e armazenamento de dados em dígitos e códigos que muda comportamentos e altera a forma como percebemos o mundo.

O problema não está, portanto, em reconhecermos a importância e o significado da cultura digital nas sociedades contemporâneas; está em atribuímos a ela propriedades que nunca havíamos atribuído a nenhuma outra cultura antes dessa: de algo que rompe radicalmente com o que lhe precedeu e que, por isso, prescinde da ação socializadora dos adultos e das instituições.

Para Livingstone (2009), apenas em raros momentos da história da humanidade as crianças dispuseram de mais *expertise* do que os adultos em habilidades altamente valorizadas pela sociedade (*trad. livre*, p. 49). Para a autora, as dificuldades reais, experimentadas pelos adultos, no acesso e no uso da internet, frequentemente os levam a crer que, se as crianças navegam na rede e usam o *mouse* de forma tão habilidosa, é natural supor que elas sabem tudo de que precisam saber para fazer isso, o que seria, analogamente, supor que, uma vez que a criança tenha aprendido a ler e a escrever, não é mais necessário ensinar a língua a ela (*trad. livre*, p. 50).

Ao que parece, a reificação da sociabilidade, que nos leva a conceber crianças e jovens como autônomos e autossuficientes porque produtores de cultura, associada à fetichização da cultura digital, com a qual os mais jovens estão muito mais familiarizados do que os mais velhos, vem produzindo efeitos negativos no modo como os adultos vivenciamos nosso papel frente aos jovens. Atribuímos-lhes saberes e competências que efetivamente ainda não possuem, delegamos aos seus pares a tarefa de ensinar-lhes o que ainda não aprenderam e temos receios de exercer frente a eles nossa autoridade.

Segundo Hannah Arendt (2009), autoridade é incompatível com persuasão, “a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de

argumentação”; para ela, a relação entre pais e filhos e entre professores e alunos não se assenta na razão comum nem no poder do adulto, mas na própria hierarquia, “cujo direito e legitimidade ambos reconhecem” (*trad. livre*, p. 129).

Nosso argumento vai exatamente nessa direção. Se é verdade que as crianças dispõem do que poderíamos chamar de “autonomia tecnológica”, e que, nesse âmbito, aprendem muito mais com seus pares do que com os adultos, também é verdade que elas não dispõem da autonomia necessária à construção de novos conhecimentos, à preservação da vida e à convivência em sociedade: “não se pode tratar as crianças como se elas fossem maduras; jamais se deveria permitir que as crianças sejam separadas da comunidade adulta, como se a infância fosse um estado autônomo, capaz de viver por si e por suas próprias leis” (*trad. livre*, p. 246).

Ainda que a capacidade de pensar seja inata em todos os membros da espécie humana, o uso adequado, autônomo e criativo das operações racionais – análise, síntese, comparação, generalização, classificação, julgamento – e da sensibilidade não é inato; precisa ser ensinado.

Pesquisas realizadas com crianças e jovens em diferentes países (Livingstone & Haddon, 2009; Rivoltella, 2008; Livingstone, 2009; Fontar & Kredens, 2010), assim como a que realizamos com os jovens da rede pública municipal do Rio de Janeiro (Migliora & Duarte, 2011), indicam que a autodidaxia que os jovens demonstram ter no manejo das tecnologias digitais não se traduz necessariamente em autodidaxia cognitiva e muito menos em autonomia moral. Não há ainda evidências empíricas que sustentem a tese de que estamos diante de uma geração estruturalmente diferente das gerações anteriores em razão da convivência íntima e intensa com os artefatos tecnológicos, como parece estar implícito nos conceitos que definem os jovens contemporâneos como “nativos digitais” (Prensky, 2001), geração conectada, geração interativa (Sala & Chalezquer, 2008), geração tecnológica, entre outros de mesma natureza.

Se para Prensky (2001a, 2001b), os nativos digitais, definidos como aqueles que nasceram após a difusão em massa das tecnologias de informação e comunicação digitais, apresentam mudanças profundas na forma de pensar e de aprender em relação aos que nasceram antes da era tecnológica, definidos por ele como “imigrantes digitais”, para os críticos dessa perspectiva os estudos realizados até o momento não fornecem evidências empíricas disso. Constata-se nas novas gerações uma grande mudança em suas formas de se relacionar socialmente, mas não se pode afirmar que sejam

homogeneamente dependentes das tecnologias, insatisfeitos com a educação que recebem e cognitivamente diferentes das gerações que as precederam. Para Bennett, Maton e Kevin (2008),

o cenário que começa a emergir da pesquisa sobre as relações dos jovens com as tecnologias digitais é muito mais complexo do que sugere a caracterização de nativos digitais. Embora a tecnologia esteja integrada a suas vidas, os usos que os jovens fazem dela, assim como suas habilidades, não é uniforme. Não há evidências de insatisfação generalizada e universal ou de um estilo de aprendizagem que jamais tenha sido visto antes (*trad. livre*, p. 783).

Entre os resultados obtidos na pesquisa Mediappro – The Appropriation of New Media about Youth³ aparecem indicações de um uso pouco criativo da internet pelos jovens europeus. Apesar do tão alardeado potencial criativo da internet, a maioria dos jovens que participaram do estudo fazia uso da rede muito mais como consumidores – ver, ouvir e ler – do que como produtores de conteúdo; uma minoria deles (menos de 18%) desenvolvia *blogs* ou tinham suas próprias páginas na internet.

A pesquisa que realizamos coletou dados junto a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, professores e diretores das escolas, com questionários (autoaplicáveis)⁴. O questionário do aluno tinha quesitos destinados a identificar: nível socioeconômico; motivação escolar; consumo cultural; modos de uso de mídia; tempo e local de uso do computador; habilidades nos usos das novas mídias e percepção de violência no ambiente escolar.

Nossos resultados, assim como os obtidos na pesquisa realizada na França (Fontar & Kredens, 2010) e na pesquisa Mediappro (Rivoltella, 2008), indicam baixa frequência de uso das tecnologias digitais para a realização de atividades que envolvam aquisição de novos conhecimentos e formas criativas e autônomas de aprender. Buscar informações por conta própria relacionadas aos conhecimentos de natureza escolar e à instrução, utilizar programas educativos, escrever textos, produzir conteúdos novos e preparar apresentações aparecem nas respostas ao questionário como atividades muito pouco usuais entre os jovens que participaram da pesquisa. Por outro lado, as atividades mais realizadas por eles estão relacionadas à participação em redes sociais e a conversas *online* por texto, voz e imagem.

Não se trata, aqui, absolutamente, de desqualificar a relação dos jovens com a cultura digital e muito menos de defender uma tutela do adulto em face dessa relação. Nossa argumentação tem como objetivo chamar a atenção para a “desautorização” de pais e professores quando se trata dessa

temática. Reconhecemo-nos como menos habilidosos e mais heteronômicos face às tecnologias digitais não significa tornarmo-nos adeptos da mitologia, fortemente baseada em interesses econômicos, de que a relação dos mais jovens com essas tecnologias é suficiente para que eles atinjam a autonomia intelectual e moral de que necessitam para atuar como cidadãos. Ainda que sejamos menos hábeis digitalmente, quando comparados aos que transitam de forma “quase natural” pela cultura digital, somos responsáveis por introduzi-los no mundo (digitalizado!), o que implica cuidar deles tanto quanto do mundo ao qual acabam de chegar. Como afirmava Hannah Arendt acerca da educação das crianças, ainda na primeira metade do século XX,

a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração; (...) qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças e não deveria tomar parte da educação delas (2009, p. 235 e 239).

Nessa perspectiva, quando nos recusamos a assumir o papel de autoridade estamos nos recusando a responsabilizarmo-nos pelo mundo ao qual trazemos as crianças e, conseqüentemente, passando a elas a responsabilidade de preservá-lo e, principalmente, de transformá-lo. Para Arendt (2009), agir assim seria o mesmo que dizer às crianças e aos jovens:

não sabemos muito bem como nos movimentar nesse mundo, o que devemos saber, quais habilidades devemos dominar; tudo isso são mistérios também para nós. Vocês, crianças e jovens, devem entender esse mundo do jeito que puderem; vocês não têm o direito de exigir satisfações; somos inocentes, lavamos nossas mãos (p. 241-242).

Retomamos aqui a concepção de educação que apresentamos no início deste texto associando os conceitos de Durkheim e Simmel à perspectiva, defendida por Hannah Arendt, de educação como processo de acolhimento e de condução dos recém-chegados a uma cultura para sugerir que, na cultura digital, somos nós os recém-chegados e, portanto, somos nós que precisamos ser socializados na lógica e nos pressupostos que presidem essa cultura. Podemos nos deixar conduzir nesse território pelos que a ele chegaram antes de nós e que o conhecem melhor; mas, na maioria dos outros territórios, em especial os das relações humanas, da produção de conhecimentos e o do *ethos* social, somos nós os condutores, e não há razões para deixarmos de exercer nosso papel. Como afirma Arendt,

a educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do mundo adulto e não abandoná-las a seus próprios recursos e tampouco arrancar-lhes das mãos a oportunidade de empreender algo novo e imprevisto para nós, preparando-as para a tarefa de renovar, conosco, um mundo comum (2009, p. 247).

A nosso ver, essas questões precisam integrar os debates acerca do sentido da cultura digital para a educação. Nossas preocupações acerca do acesso universal à escola e às tecnologias digitais não prescindem das reflexões acerca dos fins da educação, que implicam definir que pessoas queremos formar e, principalmente, o tipo de sociedade que esperamos construir.

Os interesses econômicos que sustentam a mitologia da superioridade das tecnologias externas a nós sobre as tecnologias do corpo e do pensamento humanos muitas vezes nos fazem esquecer que somos nós os criadores e cabe exclusivamente a nós definir os fins a que devem servir as tecnologias que desenvolvemos.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BENNETT, S.; MATON, K.; KERVIN, L. The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, vol. 39, nº 5, 2008.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. 8ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

FONTAR, B.; KREDENS, E. *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour le protéger des dangers*. 2010. Disponível em: <http://www.isjm.fr/docs/apel/rapport%20Prevention%20nouv%20techno.pdf?PHPSESSID=304ba8420f5eb5bf6ce3fcf6dd3ae5ab>. Acesso em 17 de abril de 2011.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. São Paulo: LCT, 1989.

KROTZ, F. Mediatization: A concept with which to grasp media and societal changes. In: LUNDBY, K. (org.). *Mediatization. Concept, changes and consequences*. New York: Peter Lang, 2009.

LIVINGSTONE, S.; HADDON, L. *Kids online: opportunities and risks for children*. Bristol: Polity Press/Bristol University, 2009.

LIVINGSTONE, S. *Children and the internet*. Cambridge: Polity Press, 2009.

MARTIN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, D. (org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006, p. 34-51.

MEDIAPPRO FINAL REPORT. 2006. Disponível em: <http://www.mediapro.org/publications/finalreport.pdf>.

MIGLIORA, R.; DUARTE, R. *Jovens do Rio de Janeiro e as novas mídias*. Submetido ao V Simpósio Nacional da ABCiber, UDESC/UFSC, 2011. Disponível em: (<http://www.simposio2011.abciber.org>).

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants, part I. *On the Horizon*. Lincoln: NCB University Press, v. 9, nº 5, 2001a.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants, part II. Do they really think differently? *On the Horizon*. Lincoln: NCB University Press, v. 9, nº 6, 2001b.

RIVOLTELLA, P. C. *ScreenGeneration*. Milano: Vita e Pensiero, 2008.

SALA, X. B.; CHALEZQUER, C. S. *A geração interativa na Ibero-América*. Navarra: EducaRed/ Telefônica Internacional, S.A.U./Universidade de Navarra, 2008.

SIMMEL, Georg; MORAES FILHO, E. *Georg Simmel: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

AS NOVAS POLÍTICAS DE INCENTIVO SALARIAL PARA PROFESSORES: UMA AVALIAÇÃO¹

NIGEL BROOKE

INTRODUÇÃO

Pelo menos seis estados brasileiros já têm experiência com o uso de incentivos salariais para professores baseados em medidas de desempenho dos alunos – Amazonas, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. O Estado do Espírito Santo e o Distrito Federal já estabeleceram os procedimentos a serem seguidos, mas ainda não implementaram suas políticas. Há notícias de duas capitais de estado com interesse em implantar políticas de incentivo salarial similares; por outro lado,

¹ Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla sobre o uso da avaliação externa para a gestão educacional, financiada pela Fundação Vitor Civita.

Belo Horizonte teve sua iniciativa nesse sentido combatida pelos professores e derrotada na câmara dos vereadores.

De modo geral, a opinião expressa nos eventos da comunidade acadêmica educacional e na pouca bibliografia sobre o assunto é negativa. Essa modalidade de gestão é qualificada como exemplo de *accountability*, e as provas usadas pelos sistemas de avaliação para fornecer a medida do desempenho dos alunos são classificadas como testes de “alto impacto” (*high-stakes*). Por terem consequências de grande significância para os envolvidos, entende-se que os testes de alto impacto podem falsear os dados das avaliações, induzir à desonestidade, substituir os esforços de ensino pelo de preparação para testes, estreitar o currículo e desestruturar os profissionais do magistério, além de provocar extrema ansiedade em alunos, pais, professores e administradores (Movimento contra Testes de Alto Impacto em Educação, 2010).

O propósito do presente trabalho não é apresentar informações que possam confirmar ou contestar as críticas apresentadas. O que se pretende é uma análise das políticas implementadas no Brasil para entender se elas podem efetivamente cumprir sua promessa de premiar a excelência e incentivar a melhoria da qualidade do ensino. Pela lógica das metodologias empregadas e pela discussão dos prováveis impactos, espera-se chegar a alguma conclusão sobre a probabilidade de a política de incentivos produzir ou não o efeito desejado. Para ajudar nessa tarefa, precisamos de uma revisão da bibliografia internacional, principalmente norte-americana, e o detalhamento de pelos menos alguns exemplos de sistemas estaduais de incentivo salarial.

ANTECEDENTES

A ideia de usar a avaliação educacional com o propósito de focar as atenções nos resultados e, mediante diferentes estímulos ou medidas coercitivas, induzir mudanças nos professores e nas escolas não é uma política nova. Em 1863, o parlamento britânico estabeleceu um sistema de financiamento educacional que durou quase 30 anos; nele, o volume de recursos repassados às escolas e os salários pagos aos professores dependiam dos resultados dos alunos em provas orais aplicadas pelos inspetores escolares (Rapple, 1994). Portanto, tem quase 150 anos o primeiro exemplo de *accountability*, na forma de pagamento por resultados envolvendo professores de Ensino Fundamental.

Em tempos modernos, a associação entre resultados e consequências, principalmente no uso de provas finais para determinar a graduação do Ensino Médio nos Estados Unidos, data da década de 1970. Porém, o uso mais recente de políticas que responsabilizam as escolas pelos seus resultados, coroado por uma legislação federal naquele país que, no princípio da década passada, estipulava metas de proficiência para todos os grupos e ameaçava fechar escolas que não as alcançavam, tem levado a prática da *accountability* a um patamar de exigência nunca antes experimentado.

Essa legislação federal, aprovada pelo congresso americano em 2001, recebeu o nome de Nenhuma Criança Deixada para Trás e a sigla NCLB, pelo seu nome em inglês. O NCLB aumentou significativamente as obrigações dos estados na aplicação de avaliações, estipulou metas de *accountability* para escolas, distritos e estados e legislou sobre o “progresso anual aceitável” para todos os alunos e subgrupos de alunos por nível socioeconômico, raça, língua materna e necessidade especial (Linn; Baker; Betebenner, 2002). A avaliação anual foi estendida para da 3ª até a 8ª séries; as recomendações para a formulação de padrões curriculares e as metas para todos os alunos alcançarem proficiência até o ano de 2014 foram acompanhadas de uma série de provisões em caso de a escola não cumprir a sua tarefa, que variam do direito dos pais de levar seus filhos para outras escolas até o fechamento e “reconstituição” da escola que não alcançasse o progresso anual adequado por anos consecutivos (Haertel; Herman, 2005).

O objetivo da legislação (ainda em vigor) era pressionar as escolas públicas, principalmente aquelas consideradas de desempenho fraco, a melhorar seu rendimento de acordo com parâmetros padronizados nas diferentes áreas do currículo e para os diferentes subgrupos de alunos (Malen; Rice, 2004). Segundo Fuhrman (2005), esse propósito tinha vários pressupostos: que o desempenho dos alunos nas provas fosse o objetivo chave da escola e que o sistema de *accountability* fosse construído em torno dele; que o desempenho pudesse ser medido de forma precisa; que as consequências motivassem os professores e alunos; que o efeito geral pudesse ser um ensino de qualidade e um nível superior de desempenho; e que os efeitos colaterais e indesejados fossem mínimos (Fuhrman, 2003).

Mesmo não havendo nenhuma recomendação na NCLB para que os estados criassem sistemas de incentivos salariais para premiar os bons resultados das escolas, a prática se disseminou ao longo da década passada a ponto de afetar mais de 35% dos professores de distritos educacionais urbanos daquele país (NCES, 2009). Por conta da polêmica sobre esses

novos sistemas de pagamento por resultados, existe literatura já considerável sobre o tópico que nos ajudará a especular sobre os possíveis efeitos dos sistemas de incentivo que estão sendo implantados no Brasil e seus impactos nos resultados dos alunos.

Quando a pesquisa se concentra na comparação dos resultados dos alunos de acordo com a presença ou não de sistemas de pagamento de incentivos, a tendência nos Estados Unidos e em outros países como Índia e Israel é mostrar que os alunos têm desempenho superior quando seus professores estão aptos a receber algum bônus. Usando dados de um experimento natural em um distrito escolar em que uma escola de Ensino Médio adotou um sistema de incentivos e outra não, Eberts e colegas não conseguiram mostrar que houve impacto na média dos alunos, mas constataram que a proporção de alunos evadidos diminuiu significativamente (Eberts; Hollenbeck; Stone, 2000). Figlio e Kenny (2006), por outro lado, com base na Pesquisa Longitudinal Nacional sobre Educação (NELS), encontraram resultados melhores em escolas com sistemas de incentivo, mas pela natureza dos dados não puderam descartar a possibilidade de esse resultado ter sido causado pela adoção dos sistemas de incentivo pelas melhores escolas (Figlio; Kenny, 2006).

Resultados mais convincentes foram encontrados por Winters (2008) em estudo do sistema de incentivos de Little Rock, Arkansas, em que os alunos dos professores incluídos no programa obtiveram ganhos substanciais, e por Atkinson (2009), na Inglaterra, onde o ganho equivalia a aproximadamente 40% de um ano escolar por aluno. O estudo de Lavy (2009), com professores de Inglês e Matemática incluídos em programa de premiação por aumentos no resultados dos alunos no exame de ingresso ao Ensino Médio, mostrou ganhos na proporção de alunos prestando o exame, nas médias e na taxa de aprovação causados por mudanças no ensino, nos cuidados dos professores com os alunos e no tempo gasto fora do horário escolar. Mesmo representando somente 3% do salário anual, os incentivos oferecidos no estado indiano de Andra Pradesh foram suficientes para melhorar os resultados dos alunos em 0,28 e 0,16 desvios padrão em matemática e língua após dois anos do programa (Muralidharan; Sundararaman, 2009).

Outros autores são menos otimistas e enfatizam possíveis efeitos negativos dos sistemas de incentivos, incluindo a erosão da motivação intrínseca inerente à docência pela motivação extrínseca mais instrumental. Springer (2009) menciona a perda do ambiente colaborativo e a instalação de interesses mais competitivos, ao mesmo tempo que critica a incapacidade

dos testes de retratar a complexidade multitarefa do trabalho do professor. Relatório da Corporação Rand (2009) também fala da possibilidade de efeitos negativos na moral dos professores, no espírito de colaboração entre membros da equipe e no desempenho dos alunos. Os trabalhos que não detectam ganhos entre os alunos de professores incluídos em programas de incentivo observam o efeito de pequenas variações no próprio desenho dos programas e a necessidade de envolver os interessados no processo de formulação (Prince, 2008).

A pesquisa também distingue entre sistemas de incentivos individuais e sistemas de incentivos coletivos (pagos a todos os integrantes da equipe escolar). Neste segundo caso, as justificativas geralmente explicitam o propósito de motivar a equipe inteira e evitar possíveis divisões causadas pelos incentivos individuais. Os motivos também são práticos. Pela concentração da avaliação em poucas áreas curriculares e em só algumas séries escolares, geralmente são poucos os professores cujos alunos são efetivamente testados, mesmo nos Estados Unidos, (Ahn;Vigdor, 2010). Outro problema é a distribuição não-aleatória de alunos entre as turmas e a consequente distribuição enviesada de resultados e incentivos entre os professores. O terceiro problema é que os instrumentos de avaliação e os métodos estatísticos para determinar a relação entre os resultados dos alunos e o trabalho do professor ainda sofrem flutuações aleatórias e outras imprecisões que dificultam seu uso para incentivos individuais.

Apesar das aparentes vantagens do incentivo coletivo, a pesquisa não demonstra o mesmo impacto. Muralidharan mostra que, enquanto as duas modalidades de incentivo produziram impactos similares no primeiro ano, a partir do segundo ano os incentivos individuais superaram os outros (Muralidharan; Sundararaman, 2009). Goodman e Turner, por outro lado, mostram pouco impacto para incentivos de grupo pagos de acordo com o cumprimento de metas pela escola. Em pesquisa conduzida junto ao sistema público de Nova York, foram criadas diversas medidas de resultados incluindo esforço docente, desempenho dos alunos em Matemática e Leitura e práticas de sala de aula. Foi detectada a prática de *free-riding*, em que os professores cujos alunos não foram testados se beneficiaram do trabalho dos outros, mas sem esforço próprio, o que reduziu significativamente o efeito dos incentivos do programa. Em escolas com um número menor de professores, os incentivos levaram a uma melhora significativa na frequência dos professores, mas essa mudança não se traduziu em ganhos nos resultados dos alunos (Goodman; Turner, 2010).

CHILE

Na América Latina, o pioneiro da responsabilização é o Chile. O Sistema Nacional de Avaliação dos Estabelecimentos Subvencionados (SNED) desse país é acionado a cada dois anos desde 1996 para distribuir prêmios às escolas com os melhores resultados no SIMCE e, dessa forma, estabelecer consequências para o trabalho dos professores. Segundo Mizala e Romaguera (2003, 2005), essa política, dirigida a todas as escolas que recebem financiamento público com o objetivo explícito de aumentar a motivação dos professores, oferece prêmios para as escolas com as médias mais altas na avaliação bianual do SIMCE em comparação com escolas de características e nível socioeconômico similares. Adicionalmente, o sistema de premiação se transforma em orientação para os pais ao entregar informação à comunidade escolar sobre a qualidade das escolas mediante comparações em diversas dimensões do ensino (Mizala; Romaguera, 2003). Em cada região, as melhores escolas são premiadas até alcançar 25% dos alunos matriculados, o que na prática significa aproximadamente 20% das escolas e 27% dos professores. A lei estipula que 90% do montante recebido sejam distribuídos entre os professores e o restante distribuído de acordo com as prioridades de cada escola. Em 2005, o valor distribuído para cada professor equivalia a algo entre 5 e 7% do salário anual, mas a legislação mais recente efetivamente duplica esse valor, além de aumentar a proporção da matrícula regional que será coberta pelos “prêmios de excelência” de 25% para 35% (Mizala; Romaguera, 2005; Vegas; Umansky, 2005). Apesar de existirem sistemas de incentivo em outros países da América Latina, como Bolívia e El Salvador, o SNED do Chile é o único que enfatiza principalmente os resultados dos alunos no cálculo do indicador final de desempenho, junto com alguns indicadores de processo e de igualdade de oportunidades. Novos sistemas de responsabilização no Brasil, a serem discutidos a seguir, alteram esse panorama regional.

A pesquisa sobre o impacto do SNED é dificultada pela ausência de um grupo de comparação (já que todas as escolas com financiamento público competem pelos prêmios) e pelo problema de endogenia sofrido pelas avaliações de impacto do SNED, que precisam usar como indicador o mesmo resultado usado pelo SNED no cálculo do índice de desempenho da escola. A solução encontrada por Mizala e Romaguera (2005) foi empregar um modelo de efeitos-fixos, o que permitiu modelar a heterogeneidade de cada escola e criar uma função de produção para ver o efeito do SNED no desempenho dos alunos. Com este método, os autores fornecem evidências preliminares de

que, quando os dados das diferentes rodadas do SNED são comparados, há evidência de que o incentivo tem um efeito cumulativo e positivo no desempenho dos alunos só para aquelas escolas que possuem boas chances de ganhar o prêmio (Mizala; Romaguera, 2005). Não há efeito para a quase metade das escolas que nunca foram premiadas.

Vegas e Umansky (2005) interpretam esses resultados como indicação de um problema no desenho da política. As falhas consideradas mais prováveis são: 1) que somente uma pequena proporção dos professores sente o efeito do incentivo para melhorar a aprendizagem dos alunos, já que a maioria ou recebe o prêmio automaticamente ou não tem nem chance de recebê-lo; 2) que o tamanho do prêmio é tão pequeno que os professores sentem que o esforço para melhorar o desempenho de seus alunos não vale a pena; e 3) que o prêmio pode não estar suficientemente ligado ao trabalho do professor (Vegas; Umansky, 2005). Carnoy *et al.* (2004) também levantam dúvidas a respeito da eficácia do sistema de incentivo, pelo fato de estar baseado em parte na diferença entre os resultados dos alunos de 4ª e 8ª séries, ou seja, mediante comparações entre alunos de grupos ou coortes diferentes, ao invés de medir os ganhos intracoorte na aprendizagem dos mesmos alunos ao longo do tempo passado na mesma escola entre a 4ª e 8ª série (Carnoy *et al.*, 2004). Os autores argumentam que existe pouca evidência empírica de que os professores respondam sistematicamente a incentivos intercoorte de 4ª e 8ª séries e que a diferença nos resultados desses testes dependem mais de variações naturais entre as coortes e outras flutuações aleatórias do que do nível de esforço dos professores. Os resultados desses pesquisadores mostram que há relação entre as duas medidas, mas que muitas das escolas que receberam prêmios não mostraram o mesmo desempenho nas medidas intracoorte. Em conclusão, os autores sugerem que a melhor estratégia da escola é concentrar-se na produção de bons resultados nas 4ª e 8ª séries nos anos dos testes do SIMCE antes de se preocupar com a aprendizagem dos alunos ao longo de seus anos na escola.

INCENTIVOS SALARIAIS NO BRASIL

A bibliografia sobre o tema dos incentivos salariais no Brasil não é extensa, mas permite traçar o histórico dessa política desde o principio da década passada. Os exemplos mais bem documentados da primeira geração de políticas dessa natureza foram os casos da Nova Escola, do Estado do Rio de Janeiro, o sistema de bônus salarial do Estado de São Paulo, o prêmio

Escola do Novo Milênio do Estado de Ceará e o bônus salarial para professores alfabetizadores do município de Sobral, todos criados no ano de 2001 (MEC/Inep, 2005; Brooke, 2006; Rodrigues, 2007; Andrade, 2008; Brooke, 2008).

Os exemplos mencionados empregavam diferentes medidas de resultados para produzir dois indicadores da qualidade da escola. O indicador mais comum era o desempenho médio dos alunos de determinada série e matéria. O outro era o progresso da escola com base na mudança no nível de aprendizagem dos alunos de um ano escolar para outro. Com base nesses indicadores, foi feita a distribuição dos prêmios.

O desempenho médio apresenta uma série de problemas para o cálculo do incentivo. Como o desempenho do aluno é uma combinação de vários fatores, incluindo muitos que são externos à escola, o desempenho medido pelo sistema de avaliação reflete muito mais do que a contribuição dada pela equipe escolar. Portanto, as médias podem indicar o nível de desempenho, mas não a fonte da aprendizagem. Pelo uso exclusivo desse indicador, é possível premiar uma escola que em nada tenha contribuído para o nível médio de desempenho dos seus alunos.

Foi para contornar esse problema que os Estados do Ceará e do Rio de Janeiro introduziram uma medida de progresso no desempenho da escola de um ano para outro. Trata-se do modelo chamado nos Estados Unidos de “mudança de *status*” (Hanushek e Raymonds, 2003), que pode ser visto como um avanço parcial pelo fato de controlar hipoteticamente pela aprendizagem anterior dos alunos. Como a composição social do alunado de determinada escola não muda de forma brusca, pode-se supor que o alunado da mesma série, em dois anos consecutivos, é composto do mesmo tipo de aluno e tem características sociais e níveis de aprendizagem prévia similares. Portanto, medindo a diferença no desempenho dos alunos da mesma série em anos consecutivos pode-se obter uma medida do quanto a escola avançou no período em questão. O problema dessa suposição é que há as flutuações naturais entre as turmas e entre os anos, mencionadas por Carnoy em relação ao SNED (Carnoy *et al.*, 2004) e a escola pode ser julgada como apresentando mais ou menos progresso exclusivamente em função dessas flutuações. Em suma, a mudança de um ano para outro confunde o desempenho da escola, as diferenças socioeconômicas entre os alunos e os erros naturais de medição.

Outro problema relacionado à medida de progresso é que ela pressupõe uma mudança constante e positiva no nível de desempenho dos alunos. Para a fase inicial do programa de responsabilização ou para a escola que começa a instituir programas de melhoramento, essa mudança pode ser

uma meta realista. Para a escola que já alcançou um nível mais alto de desempenho, o progresso constante pode não ser realista e a escola ser julgada de menor qualidade. As medidas de esforço da escola presentes nas metodologias da segunda geração de incentivos às vezes resolvem essa dificuldade.

É também importante observar que em nenhum dos exemplos da primeira geração de políticas de responsabilização havia medida da distribuição dos alunos pelos diferentes níveis de aprendizagem alcançados nas diferentes matérias testadas. Não havia, portanto, uma medida do grau de equidade alcançado pela escola e nenhuma forma de premiar as escolas que se esforçavam para eliminar as desigualdades intraescolares existentes. Da mesma forma que as políticas de responsabilização entendem que o aprimoramento da qualidade depende da ênfase nos resultados da escola, pode-se argumentar que somente com a inclusão de indicadores de equidade é que os sistemas começarão a combater às diferenças no tratamento de alunos dentro das escolas.

A segunda geração de políticas de responsabilização tenta superar as críticas relatadas. Criados nos últimos dois a três anos e exemplificados pelos sistemas de incentivos de Pernambuco, São Paulo e Espírito Santo, esses novos sistemas incorporam procedimentos mais sofisticados para a definição de critérios e a avaliação de escolas. Segundo Formoso (2009), o objetivo do novo Programa de Qualidade da Escola em São Paulo foi promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino estadual e, ao mesmo tempo, combater o problema do absenteísmo dos professores. O programa de pagamento de uma bonificação foi atrelado, portanto, a dois fatores: o resultado de um índice de desenvolvimento das escolas, denominado Idesp, e a assiduidade dos professores (Formoso Jr., 2009).

SÃO PAULO

A metodologia do Idesp descrita por Soares (2009) mostra a forma encontrada para verificar a qualidade do ensino e privilegiar a dimensão da equidade. O primeiro passo foi a definição dos níveis de desempenho aos quais seriam atribuídos significados pedagógicos e normativos. Há muita diversidade de opinião sobre o número e a denominação dos níveis que devem ser usados. No caso do Idesp foram escolhidos quatro níveis com as seguintes denominações: Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado. Essas etiquetas escolhidas para os níveis têm claro significado normativo e

descrevem graus de dominação das competências almejadas pelos responsáveis pelo currículo oficial. A opção por quatro níveis reflete a necessidade de orientar a organização de atividades a serem oferecidas aos alunos após a análise dos dados obtidos em uma avaliação, dando às proficiências dos alunos uma utilidade pedagógica e não apenas gerencial (Soares, 2009).

O segundo passo foi a escolha dos pontos de corte das proficiências do Saresp para os quatro níveis. Encontrou-se uma distribuição de referência por meio da comparação do desempenho dos alunos brasileiros com o desempenho dos alunos de um grupo de países participantes do Pisa de 2000. Mediante a comparação da distribuição da pontuação dos dois grupos e o cálculo da diferença em desvios padrão, foi possível criar uma distribuição “ideal” das pontuações para o SAEB. Com base nessa distribuição e a decisão de colocar aproximadamente 25% dos alunos no nível avançado e outros 25% no nível básico, chegou-se a duas tabelas com a definição dos pontos de corte do Saresp para cada nível para 4^a e 8^a séries e 3^o ano e para Leitura e Matemática.

O significado desses passos se revela com a fórmula para o cálculo do Idesp para cada escola. Ao mesmo tempo que o Idesp mantém a ideia básica do Ideb, de agregação dos indicadores de fluxo e desempenho, ele incorpora a dimensão de equidade no indicador de desempenho ao mudar a maneira de cálculo do primeiro fator, passando a utilizar um indicador baseado nos percentuais de alunos nos diferentes níveis. O indicador de desempenho usado no Idesp é obtido calculando-se primeiramente a defasagem média dos alunos da escola em relação ao nível avançado. Para isso atribuem-se aos alunos classificados no nível Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado respectivamente três, duas, uma e nenhuma defasagem. A defasagem do sistema ou escola é definida como a média ponderada das defasagens de cada nível, tomando-se como peso a porcentagem de alunos em cada nível. Para tornar a defasagem, como definida acima, similar ao indicador de desempenho usado no Ideb foi necessário transformá-la em um indicador que assume valores entre 0 e 10, sendo atribuído à pior escola o valor 0 e à melhor escola o valor 10. Isso é obtido pela aplicação da seguinte fórmula: $\text{Indicador} = (1 - (\text{Defasagem}/3)) * 10$.

O uso da defasagem como medida de desempenho da escola sinaliza a importância de melhorar o desempenho dos alunos mais fracos, ao invés de excluí-los. Quando os incentivos foram pagos com base na média das turmas testadas, a estratégia mais eficiente para aumentar as chances de recebê-los residia na melhoria dos resultados dos alunos com maior condição de mostrar

avanços, e não no trabalho mais paciente com os alunos de desempenho mais baixo.

As metas desenhadas pela Secretaria de Educação com base no indicador Idesp servem para monitorar a evolução da qualidade da educação nas escolas. Segundo Ferraz (2009), a inovação do programa está na relação entre o tradicional bônus monetário e o grau de cumprimento dessas metas. Para isso, foi definido um índice que mede o grau de cumprimento das metas para cada ciclo em cada escola. No ciclo 2007/2008, esse índice foi calculado comparando-se quanto a escola melhorou entre 2007 e 2008 ($\text{Idesp}_{2008} - \text{Idesp}_{2007}$) com quanto a escola deveria ter melhorado para atingir a meta ($\text{Idesp}_{\text{meta}} - \text{Idesp}_{2007}$). Essa relação oferece a percentagem da meta efetivamente atingida pela escola. Para escolas que têm mais de um ciclo, há diferentes metas que a escola tem de atingir. Uma maneira de analisar se a escola se aproximou das metas como um todo é calcular uma média ponderada de cada Índice de Cumprimento, em que a ponderação é o número de alunos avaliados no Saresp em cada um dos ciclos (Ferraz, 2009).

Esse índice de cumprimento ponderado é então utilizado para remunerar as equipes das escolas pelo seu desempenho. A Secretaria de Educação definiu uma remuneração que é proporcional ao grau de atendimento das metas. Em escolas que tiverem índice de cumprimento de 100% da meta, por exemplo, todos os professores e funcionários da escola recebem um bônus equivalente a 20% dos 12 salários mensais, ou seja, 2,4 salários mensais a mais. Porém, em atenção ao outro objetivo do sistema de responsabilização, o pagamento individual depende da frequência dos professores. Para receber o bônus, os funcionários devem ter atuado, no mínimo, em dois terços dos dias letivos do ano (ou 244 dias). Mesmo entendido como punição pelos professores, a SEE/SP entende que, como não há punição para o não alcance das metas, o sistema de bonificação não se equivale aos sistemas encontrados nos Estados Unidos (Formoso Jr., 2009).

ESPÍRITO SANTO

O Estado do Espírito Santo demonstra um enfoque muito parecido com o de São Paulo. Em documento da própria Secretaria (SEDU/ES, 2010) encontra-se a descrição da Bonificação por Desempenho daquele estado, criada em 2010 e baseada no índice de desenvolvimento da escola - IDE, composto por indicador dos resultados, o IRE, e o indicador do esforço da escola, o IEE, de modo que $\text{IDE} = \text{IRE} \times \text{IEE}$.

Como em São Paulo, o primeiro passo se resume na definição dos mesmos quatro níveis de desempenho e os pontos de corte a serem empregados. Diferentemente do cálculo de defasagem em São Paulo, a metodologia usada no Espírito Santo atribui um valor de 0 a 10 para cada nível de desempenho, deixando clara a intenção de beneficiar a escola que consegue passar seus alunos para os níveis de desempenho mais altos. Um nível adicional da classificação é formado pelos alunos “excluídos”, que evadem ou, mesmo matriculados, não se apresentam para as avaliações e recebem em consequência o valor 0. Essa categoria desestimula a perda de alunos por abandono e a prática de “esconder” alunos de baixo desempenho na época dos testes. O cálculo do Indicador de Resultado da Escola é obtido pela multiplicação do percentual de alunos em cada nível de desempenho pelo valor atribuído àquele nível, dividido por 100.

Nível	Excluídos	Abaixo do Básico	Básico	Proficiente	Avançado
Escore	0	2	6	8	10

Quadro 1: Categorização dos alunos em níveis e respectivos escores para 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio

O próximo passo se resume no cálculo do Indicador de Resultados da Escola para todas as avaliações a que foi submetida ao longo do período de referência. No caso da aplicação da fórmula em 2010, levaram-se em consideração as avaliações de 2008 e 2009. O Indicador de Resultados da Escola final é calculado com base na média ponderada, considerando o número de alunos matriculados nas séries testadas.

O Indicador de Esforço da Escola – IEE é a forma encontrada para levar em consideração o nível socioeconômico da escola e permitir, dessa maneira, uma comparação entre escolas que não seja viciada pelas diferenças na condição dos alunos. A lógica do indicador é que quanto mais alto o nível socioeconômico menor o esforço da escola para produzir bons resultados. Portanto, o cálculo do indicador é dado pela diferença entre o nível socioeconômico da escola, numa escala de 0 a 5, e um valor máximo arbitrado em 10. A escola com nível socioeconômico mais alto teria um índice de esforço 5, enquanto a escola com o nível socioeconômico mais baixo teria o índice 10. Usando a mesma lógica em relação aos níveis de ensino da escola, e pressupondo aumento no esforço na medida em que os alunos avançam das primeiras séries do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, calcula-se o esforço total da escola levando em consideração a composição do corpo estudantil por nível de ensino.

A definição do modelo para o cálculo e pagamento da bonificação das escolas premiadas também foi objeto de discussão detalhada para evitar certos inconvenientes, incluindo o risco de fomentar um ranqueamento das escolas e a prática dos professores de procurar transferências para as escolas mais bem classificadas. O pagamento da bonificação ao indivíduo é condicionada a uma frequência mínima, como em São Paulo.

PERNAMBUCO

De modo parecido com São Paulo, o sistema de incentivos implementado em Pernambuco em 2008 também premia escolas com base em metas de desempenho estabelecidas a partir do sistema de avaliação do estado, o Saepe, e um indicador de fluxo escolar, de forma análoga ao Ideb. No entanto, a definição das metas foi feita de forma diferente da de São Paulo pela ausência de resultados do Saepe para o ano de 2007. Para as escolas de desempenho no quartil inferior da distribuição do Indicador de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – Idepe, foi usada como meta a nota do Ideb de 2009. Para as escolas de desempenho intermediário, a meta foi definida para superar em 10% o estado com melhor desempenho do Nordeste. Por último, para o grupo de escolas com desempenho superior, as metas foram estipuladas pelo valor do estado com melhor desempenho no Brasil.

Para determinar a proporção da meta que foi atingida pela escola, é feito um cálculo em duas etapas, segundo Ferraz (2009). Calcula-se primeiro um índice que representa quanto a escola deveria melhorar para cumprir a meta – o Índice de Cumprimento (IC) e depois o Índice de Progresso (IP) para estimar quanto a escola efetivamente progrediu. A média para cada série é ponderada pela proporção de alunos em cada ciclo. Finalmente, a proporção da meta global atingida pela escola é calculada pela divisão do que a escola efetivamente atingiu (o IP) pelo índice de cumprimento das metas o (IC). A remuneração por desempenho é paga somente para aquelas escolas em que o índice de cumprimento global seja de pelo menos 50%.

O sistema de incentivo salarial de Pernambuco foi pensado como um dos elementos de um conjunto de ações voltadas para a revisão da situação funcional e salarial do professor. Entre essas ações figura a reformulação do contrato de trabalho e do plano de carreira, de modo que o professor possa se dedicar à docência em uma única escola, em vez de acumular até 70 horas aula/semana em diferentes escolas e redes, como permitido pela legislação

atual. Portanto, o incentivo é visto como um complemento para um salário que já resolve as necessidades do professor.

No entanto, a situação funcional e salarial do professor ainda não foi resolvida. Isso levanta a questão de se, na presença de uma política confessadamente defasada e inadequada, é legítimo implantar o sistema de incentivo que era programado para ser o complemento da nova política salarial. De forma parecida ao sistema de Minas Gerais, discutido a seguir, o valor do bônus é calculado com base no percentual de cumprimento da meta fixada para a escola, a partir de 50%. As metas são determinadas para cada escola com base na faixa de desempenho em que se encontra – baixo, médio ou alto –, de acordo com os resultados do Saepe do ano anterior.

O que também chama a atenção do sistema de Pernambuco é a maneira de estipular o valor monetário do bônus pago aos professores. Comum em outros sistemas é o pagamento a uma proporção fixa de escolas ou, como no Chile, às escolas que atendem a uma proporção fixa de alunos, no caso 25%. Em Pernambuco, todo ano é criado um fundo representando a folha de pagamento de um mês, o que permitiria pagar bônus equivalente a um salário a todos os professores caso todas as escolas atingissem 100% da meta. Em 2008, 51,8% das escolas tiveram acesso ao bônus, o que permitiu pagar 2,4 vezes o salário base dos beneficiados no caso de escolas que atingiram 100% da meta. Em 2009, a proporção de escolas atingindo pelo menos 50% da meta subiu para 82%. Com isso, o fator usado no pagamento do bônus caiu para 1,6 salários nas escolas que alcançaram 100% da meta.

Os avanços metodológicos dos novos sistemas de incentivos são evidentes. Todos evitam o uso de medidas simples de tendência central e incorporam métodos mais sofisticados para captar tanto a proficiência quanto o fluxo de alunos. Também no caso de São Paulo e Espírito Santo foram criados métodos para levar em consideração questões de equidade e amenizadas as dificuldades em fazer comparações entre as escolas ao controlar pelas diferenças no nível socioeconômico e composição do corpo estudantil. O uso de metas também incorpora uma visão prospectiva para facilitar a compreensão do incentivo.

Mas certas dificuldades técnicas ainda permanecem. As medidas usadas para controlar pelo nível socioeconômico dos alunos se baseiam em valores arbitrados, e não no impacto real do nível socioeconômico ou outros característicos dos alunos. Também não resolvem o problema da falta de medida do desempenho anterior dos alunos, que impede que seja calculada a contribuição específica da escola à aprendizagem. Não há dúvida de que a

melhor medida para o desempenho dos alunos seria a medida longitudinal, em que são monitorados ao longo de um período de tempo a partir de uma primeira avaliação servindo de linha de base. O resultado dessas medidas longitudinais, em termos de ganhos médios de aprendizagem da coorte de alunos, pode ser considerado um cálculo mais exato do valor agregado da escola, porque, além de controlar pelo efeito da aprendizagem prévia, controlam-se também as flutuações na composição das turmas.

CEARÁ

No caso do prêmio Escola Nota 10, a principal política de incentivo salarial do Estado do Ceará, cabe esclarecer que, antes disso, ela é uma política para distribuir recursos para as escolas premiadas e para as escolas com os piores níveis de desempenho, que passam a receber assistência técnica das escolas premiadas. Conforme o *Manual de Orientações Para Elaboração, Execução e Prestação de Contas do Plano de Aplicação dos Recursos Financeiros do Prêmio*, documento de 63 páginas, dos 75% do valor total do prêmio recebido na primeira parcela, as escolas podem destinar até 20% para “bonificar os professores do 2º ano do Ensino Fundamental; profissionais do núcleo gestor e demais profissionais lotados na escola no ano de referência da premiação”. Do resto do prêmio, até 70% são destinados para aquisição de materiais de apoio pedagógico, material permanente, formação continuada e adequações dos ambientes físicos da escola e “outras ações que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos”, e até 20% são destinados ao deslocamento, alimentação e hospedagem para a equipe escolar com o objetivo de desenvolver ações de cooperação técnico-pedagógicas junto à escola apoiada. Dentre os limites fixados pela legislação, a escola fica livre para seguir seus próprios critérios, até na forma de calcular e fazer a distribuição da bonificação.

A Secretaria de Educação de Ceará também patrocina o prêmio Aprender Pra Valer, voltado para escolas de Ensino Médio, conforme a Lei nº 14.484, de 2008. Neste caso são premiados os professores de até 45 escolas que atingem os seguintes índices na soma das médias de Língua Portuguesa e Matemática em cada uma das três séries do Ensino Médio:

- Evolução de 7% a 10% sobre a média de proficiência obtida no ano anterior.

- Não apresentar média de proficiência no padrão Muito Crítico.
- Percentual de participação mínima de 80% (no SPAECE) com base na matrícula inicial informada no Educacenso.

O prêmio, destinado aos gestores, professores e servidores efetivos e temporários, é concedido no valor mensal da remuneração de cada servidor, proporcional ao acréscimo da média dos alunos. Ou seja, no limite inferior de 7% de crescimento na média da escola, os professores ganham uma bonificação de 70% do salário. No limite superior de 10% ou mais, a bonificação é de 100%. Em 2010, a premiação representou um gasto de cerca de R\$ 2 milhões, e, como no caso da Escola Nota 10, houve solenidade para a entrega às escolas de placas de homenagem pelo desempenho alcançado.

A convicção do Estado do Ceará na eficácia dos prêmios como incentivo para os professores tem uma década de história, que começa com a criação do prêmio Escola do Novo Milênio, pela Lei nº 13.203, de fevereiro de 2002. Alterado em 2004, quando o estado instituiu o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica e criou o selo Escola Destaque do Ano, o prêmio continuou ininterruptamente até 2007. Nesse ano, o atual governador, Cid Gomes, tomou posse. Prefeito de Sobral de 1997 a 2005, quando aquele município implantou o primeiro exemplo de um sistema de bonificação individual para professores alfabetizadores, o novo governador deu continuidade às políticas de incentivo ao criar o Índice Municipal de Qualidade Educacional como base para a distribuição dos 25% do ICMS pertencentes aos municípios e estabeleceu as bases para a retomada da premiação de escolas em 2008 por meio do Escola Nota 10. No ano seguinte são criados o Prêmio Aprender pra Valer e o Prêmio Para os Alunos do Ensino Médio, também pioneiro, que distribui um *laptop* a todos os alunos que conseguem média de 325 em Língua Portuguesa e 350 em Matemática, na escala do SPAECE.

A opinião positiva dos gestores cearenses não vem só do efeito cumulativo da experiência, mas também de um raciocínio que deposita fé no efeito real do incentivo tanto na melhoria da competência quanto na motivação do professor. Isso não significa que a política de incentivos salariais não ofereça problemas na hora da aplicação prática das regras. No caso do Escola Nota 10, por exemplo, foi necessário criar o IDE-Alfa, que leva em consideração a proporção de alunos matriculados que efetivamente participam do SPAECE, porque as escolas nem sempre aplicavam as provas aos alunos mais fracos, para não prejudicar suas médias.

Além desse tipo de *gaming*, em que as escolas aprendem a manipular as regras, também se observa a tendência das escolas de se preocupar menos com as séries que não são levadas em consideração no cálculo do IDE-Alfa. Outros problemas incluem a “transferência branca” de alunos para outras escolas, para tentar se livrar de alunos de desempenho mais baixo, resolvido com a inclusão de uma medida de participação no indicador, e a insatisfação criada pela pressão irreal do prêmio Aprender pra Valer, que estipula o crescimento de no mínimo 7% ao ano na média de desempenho da escola, independentemente do patamar já alcançado.

Apesar da convicção generalizada na eficácia da política, o impacto dos prêmios no desempenho dos alunos não parece ser pelo recebimento do dinheiro, seja dos incentivos ou dos recursos para uso pela escola. Uma evidência nesse sentido é o fato de as escolas apoiadas, que recebem menos, terem avançado mais que as escolas premiadas. Outra evidência é fornecida pelo fato de os recursos terem demorado para chegar às escolas e o avanço no desempenho ter acontecido mesmo na ausência desses recursos. A explicação alternativa pode estar relacionada ao efeito psicológico da premiação, tanto para as escolas premiadas quanto para as apoiadas.

Mesmo assim, nem todas as escolas premiadas conseguem manter suas médias para justificar o recebimento da segunda parcela da premiação, equivalente a 25% do total. Das 148 premiadas em 2009, 75 não receberam a segunda parcela por não manterem o IDE-Alfa da escola no mesmo nível; outras 12 não receberam pelo fato de suas escolas apoiadas não alcançarem o índice 5 nessa mesma escala.

Também no caso do Ensino Médio, acredita-se que houve melhoria expressiva nos resultados. Mas nesse caso o efeito pode ter sido pelo novo entusiasmo dos alunos pelos testes, provocado pelo prêmio para os alunos do Ensino Médio, e refletir, portanto, a melhoria causada pela medição mais exata da proficiência dos alunos.

A taxa de participação dos alunos matriculados, criada para contornar o problema da “transferência branca”, e a falta de comparecimento dos alunos no dia das provas têm criado seus próprios problemas. Um deles tem sido a não premiação de escolas que, por motivos alheios, têm perdido alunos por abandono ou transferência. Nesses casos, escolas com desempenho inferior podem chegar a receber a premiação por não ter sofrido a mesma perda de alunos. Há relatos de funcionários das escolas viajarem até os novos domicílios de alunos transferidos para receber a documentação oficial da transferência e de um diretor que teve que falar com o conselho tutelar do Rio de Janeiro para

garantir que o aluno transferido estivesse de fato matriculado em escola do Rio.

No fundo, essa dificuldade diz respeito à aparente “injustiça” dos critérios estipulados para o pagamento do incentivo. Em se tratando de um acréscimo importante à renda do professor, equivalente a um mês de salário, não é trivial a questão de as regras da competição serem percebidas como legítimas e justas ou não. A experiência de Sobral e os ajustes sucessivos nas regras do bônus do professor alfabetizador para o aperfeiçoamento da política de incentivos mostram o quanto os gestores precisam fazer as adaptações de acordo com as definições locais de justiça.

Numa primeira versão dessas regras, as cinco primeiras escolas na prova de alfabetização levaram o prêmio, independentemente do tamanho da escola e do número de turmas. No ano seguinte, a competição foi subdividida em categorias pelo número de turmas das escolas, em reconhecimento à dificuldade maior de escolas maiores em melhorar os resultados. No terceiro ano, houve nova mudança pelo fato de algumas escolas não receberem prêmio mesmo tendo desempenho melhor que algumas escolas premiadas por só existir um prêmio para cada grupo. Nesse ano foi eliminado o ranqueamento e criado em seu lugar um sistema de metas com base no desempenho da própria escola no ano anterior. Nesse formato, a escola competia consigo mesma para alcançar pelo menos 90% da meta. A lição aprendida é que o sistema de incentivo dificilmente fica com as mesmas regras de um ano para outro.

MINAS GERAIS

O sistema de premiação de Minas Gerais também merece uma análise mais detalhada, por seguir um modelo diferente dos outros estados. Chamada Acordo de Resultados, a metodologia implantada em 2008 e repetida anualmente desde então se estende a todas as secretarias do governo. No caso da Secretaria da Educação, o acordo diz respeito aos resultados da secretaria, das superintendências regionais de ensino (SREs) e de todas as escolas. No caso destas, a nota recebida é composta em 65% pela nota da secretaria, 10% pela nota da SRE e 25% pela avaliação dos “indicadores finalísticos” da escola. Por esta composição, mostra-se claramente que a responsabilidade pelos resultados finais da escola é compartilhada entre as três instâncias.

Os indicadores finalísticos da escola dizem respeito a um conjunto de 10 metas, expressas tipicamente em termos da proficiência média dos

alunos por ano e matéria. Como exemplo, a sexta meta, com peso valendo 2,14% do total da nota da escola, diz respeito à proficiência média dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em Português. A escola ganha a nota máxima se o valor observado para a meta for maior ou igual ao nível recomendável para o ano, de acordo com a classificação publicada pelo sistema de avaliação do estado. No caso de a meta da escola ser menor que o nível recomendável, é preciso empregar uma equação para calcular o desempenho da escola de 0 a 1, com base na diferença entre a proficiência alcançada no presente ano com a proficiência do ano anterior dividida pela diferença entre a meta e a proficiência do ano anterior. No final, a fórmula é: Nota do indicador = Desempenho x Peso do indicador x 10. Quando somadas todas as notas dos indicadores mais as notas da secretaria e da SRE a que a escola pertence, a nota final da escola mostrará a proporção da meta global alcançada e, portanto, o percentual do prêmio de produtividade a que terá direito.

Essa matemática é necessária a partir da decisão de beneficiar a escola com alguma recompensa mesmo no caso de não alcançar 100% da meta acordada. Essa flexibilização torna o processo mais brando, permitindo a diluição do significado das metas a ponto de elas se tornarem indicadores de resultados, o que permite levar em consideração a realidade das escolas que nem sempre conseguem melhorar no ritmo desejado, apesar dos esforços.

O aspecto mais interessante do acordo de resultados é o procedimento para a fixação das metas. Esse processo culmina na assinatura de um termo de compromisso por parte das SREs e das escolas após a consulta ao sistema *on line* em que as metas estão listadas escola por escola. No caso de a escola não concordar, existe um procedimento para a sugestão de nova meta e para o julgamento do pleito da escola. Ou seja, mesmo sendo um processo centralizado, a possibilidade de a escola fazer uma contraproposta torna mais legítimas as metas fixadas e justifica a assinatura do termo de compromisso que pactua os resultados esperados. Não que a Secretaria acate todas as contrapropostas das escolas: de 3.988 escolas, 10% fizeram pedidos de alteração e, dessas, somente 10% tiveram suas metas modificadas.

Outro aspecto relevante que reporta à discussão sobre o impacto do modelo de planejamento estratégico e gestão por resultados assumido por diversos governos estaduais diz respeito à relação entre as metas dos planos governamentais e as metas colocadas para as escolas. No caso de Minas Gerais, as metas do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integral – PMDI 2003-2023 foram desdobradas em metas plurianuais por meio dos PPAGs - Plano Plurianual de Ação Governamental. No entanto, nem sempre os planejadores

ouvem os gestores antes de fixar as metas globais do estado. Na primeira edição do Acordo de Resultados, os planejadores dividiram as escolas em cinco faixas, de acordo com a proficiência do ano de 2007 (um ano de crescimento acima da média), e depois calcularam a taxa de crescimento para cada faixa e fixaram as metas até 2010. As metas ficaram muito altas e a secretaria teve que negociar novas metas, mais exequíveis.

Não é trivial a questão de como estabelecer as metas de um sistema de incentivos quando não se quer usar um ranqueamento competitivo nem fixar as metas exclusivamente com base no histórico do crescimento anual da proficiência. O que está em jogo é uma combinação de fatores que também leva em consideração a vontade dos governantes de ir além da meta.

O sistema de acordo de resultados tem vários méritos metodológicos. Também tem uma deficiência criada pelo uso de médias para a fixação das metas e o cálculo do desempenho da escola. Pelo fato de a escola poder melhorar suas médias com mais facilidade mediante atenção especial para os alunos mais capazes, existe o risco de a escola optar por esse caminho e se esquecer dos alunos mais atrasados. Outras possíveis deficiências dizem respeito à dificuldade da escola de entender o cálculo do percentual do bônus a que tem direito e à dificuldade de aceitar as diferenças nas metas de cada escola. O fato de os indicadores estarem relacionados às matérias avaliadas pelo Simave no 3º, no 5º e no 9º anos do Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio também traz consequências para a maneira de pensar dos professores das outras matérias e anos. Mesmo sendo pago a todos os professores da escola, a capacidade de o bônus incentivar os professores não incluídos nos indicadores deve ser menor, o que abre a possibilidade do *free-riding* encontrado na bibliografia.

DISCUSSÃO

A primeira observação diz respeito à diferença entre as políticas de *accountability* desenvolvidas nos Estados Unidos e as políticas de responsabilização na região latino-americana. Semelhantes ao sistema SNED do Chile, as políticas de responsabilização brasileiras associam consequências aos resultados dos alunos em termos de um adicional ao salário dos professores pertencentes às escolas classificadas ou premiadas. Por esse motivo, tais políticas se diferenciam das políticas de *accountability high-stakes* dos Estados Unidos, em que as consequências atingem primeiramente os alunos. Nos Estados Unidos, a legislação estipula as metas em termos da

proporção de alunos que alcançam o desempenho mínimo necessário para receber o diploma de conclusão do Ensino Médio. No Chile e no Brasil, os resultados dos sistemas de avaliação não são usados para classificar ou certificar o aluno, muito menos para influenciar seu futuro no mercado de trabalho. Portanto, as consequências criadas pelos sistemas de premiação/incentivos são decorrências secundárias dos resultados do processo escolar que nos dizem bastante sobre a visão dos gestores a respeito da motivação do professor, mas dizem menos a respeito da qualidade de educação da escola. É verdade que, nos Estados Unidos, as consequências se estendem também para as escolas e seus professores, mediante as políticas de intervenção naquelas escolas que demonstram progresso anual insuficiente, mas mesmo nesses casos o indicador de qualidade ou a falta dela são as taxas de graduação dos alunos. Nos casos brasileiro e chileno, o indicador que se produz ao final dos cálculos determina se a escola é premiada ou não e qual o nível de premiação alcançada. Por mais sofisticada a metodologia de cálculo, esse indicador é bem menos transparente que a taxa de graduação.

Outra diferença entre as políticas de responsabilização e as de *accountability* diz respeito à natureza sempre positiva da premiação ou bônus salarial, enquanto as consequências *high-stakes* nos Estados Unidos podem ter implicações bastante negativas para os alunos, seus professores e escolas. A ausência de qualquer consequência negativa no caso brasileiro não significa *a priori* a falta de eficácia da política de incentivos, mas deixa dúvida sobre a pertinência do termo responsabilização. A recusa dos professores e legisladores em permitir qualquer tipo de punição é louvável, mas quando inexistente a possibilidade de consequência negativa torna-se mais difícil alegar que a escola e sua equipe estão sendo responsabilizadas pelo produto de seu esforço. Somente na presença da possibilidade de consequências tanto negativas quanto positivas pode-se dizer que há algo em jogo que represente um valor a ser ganho ou perdido conforme a própria palavra *stakes*, usada para descrever a política.

Com essas diferenças em mente, convém fazer a distinção de acordo com o nível em que a política de responsabilização incide no processo escolar, seja em nível do aluno, do professor ou da escola. Com essa distinção, pode-se dizer que as políticas brasileiras de responsabilização são direcionadas quase exclusivamente às escolas, havendo só um registro, no caso de Sobral, Ceará, em que, além de dar prêmio para a escola, a política de responsabilização identificava e premiava professores alfabetizadores individuais.

Também convém explicitar quem está responsabilizando quem. No caso dos Estados Unidos e, de certa forma, o do Chile, uma parte das políticas de *accountability* mostra que os governos centrais tomam para si o papel de exigir os direitos da população de receber um serviço público de qualidade dos governos estaduais e distritais. Nesses casos, o *accountability* expressa um acordo a respeito do gasto correto e eficiente dos recursos dos contribuintes e a obrigação dos governos subnacionais de cumprir esse papel. Também pressupõe uma organização de poder em que o governo central tem ascendência legítima sobre os governos subnacionais. No caso brasileiro, essas condições não são dadas. O único tipo de responsabilização em jogo, do governo estadual em relação aos seus funcionários, é o mesmo do empregador que exige bons resultados dos seus empregados. Por mais que façam uso de justificativas que expressam os direitos do cidadão de ser bem atendido, as políticas de incentivo estaduais sempre serão estratégias para aumentar a produtividade.

Quando a pesquisa norte-americana distingue entre sistemas de incentivos individuais e sistemas de incentivos coletivos, pagos a todos os integrantes da equipe escolar, os resultados se tornam mais relevantes para a situação brasileira. Com a exceção do prêmio para os professores alfabetizadores do município de Sobral, os incentivos brasileiros são coletivos, pagos a todos os membros da equipe. O que a pesquisa mostra é que, apesar das justificativas plausíveis, os incentivos coletivos não têm a mesma eficácia.

Talvez não seja tão difícil entender esse resultado. No caso dos incentivos individuais, o professor que não ganha o bônus tem condição de modificar seu comportamento com base no modelo oferecido por outros professores da mesma escola que receberam o incentivo. Nesse caso, há uma conexão possível entre o sistema de incentivos e a mudança pretendida na prática dos professores menos produtivos. No caso do incentivo de grupo, essa conexão não existe. O professor que pertence a uma escola que não recebe o bônus não tem em quem se modelar para produzir um comportamento ou prática docente diferente. Da mesma forma, a escola que ganha o bônus coletivo não recebe indicação das práticas consideradas bem-sucedidas e deve encarar o pagamento mais como uma gratuidade ou um 13º salário do que propriamente um incentivo para o aprimoramento do ensino da escola.

O resultado que o incentivo de grupo talvez impacte mais na motivação do professor, medida pela sua frequência ou assiduidade, sugere que os sistemas brasileiros que condicionam o pagamento do bônus ao cumprimento de um número mínimo de dias talvez possam produzir alguma consequência.

Resta saber se, no caso brasileiro, o efeito da melhoria na frequência do professor se traduz em avanços na aprendizagem dos alunos. Os resultados de Nova York não encorajam muito otimismo a esse respeito.

De toda forma, observa-se a necessidade de clareza maior sobre o tipo de impacto desejado pelos sistemas de incentivo brasileiros. A falta de evidência de que o prêmio incentiva o professor a procurar se capacitar ou a modificar sua prática de ensino impõe a necessidade de explicitar que o propósito seja muito mais de bonificar a assiduidade. Nesse caso, talvez nem precisasse de indicadores de aprendizagem. Outros usos de incentivos, como, por exemplo, para levar professores para áreas menos atraentes, como é o caso das escolas rurais, ou para mover professores para disciplinas curriculares onde há falta de professores ainda não constam do elenco de políticas dos governos estaduais, mesmo havendo conexão bem mais clara entre o pagamento e os resultados.

Do ponto de vista das metodologias usadas, é inegável que as políticas de incentivos de segunda geração, que utilizam indicadores de desempenho construídos de diversos elementos para levar em consideração o fluxo, o nível socioeconômico dos alunos, o esforço da escola, a distribuição dos alunos por faixa de desempenho etc. são mais sólidas e confiáveis que suas antecessoras. No entanto, até a construção de indicadores que levem em consideração o valor agregado e que permitam a avaliação da escola ao longo de um período de anos, sempre haverá dúvidas sobre a influência de movimentos aleatórios no desempenho dos alunos. Os resultados da Escola Nota 10, do Ceará, em que a metade das escolas premiadas em 2009 não conseguiu mostrar o mesmo desempenho no ano seguinte, leva a crer que uma parte dos prêmios se deve a flutuações aleatórias. O fato de algumas das escolas identificadas como de desempenho mais baixo em 2009 conseguirem melhorar a ponto de receber prêmios com escolas “nota 10” no ano seguinte também levanta suspeitas sérias. Dificilmente uma escola cumpre esta trajetória em um único ano escolar, mesmo com a assistência técnica de uma escola de excelência.

O estudo da implantação e dos primeiros passos da nova geração de políticas de incentivos salariais não foi capaz de mostrar sinais claros de benefícios em termos dos resultados dos alunos. Pelo contrário, os resultados do sistema de bonificação de São Paulo de 2010, em que o número de professores beneficiados e o volume pago de bônus foram menores que em 2009, sugerem que o sistema de bonificação não é o suficiente para promover a melhoria dos resultados dos alunos.

Também não há evidências seguras que os sistemas de incentivos causem os danos colaterais da gravidade sugerida pelos críticos da política. Os embates ideológicos que caracterizam o campo, que também explicam por que a bibliografia continua incapaz de destilar algum consenso, indica que a formulação de novas políticas será mais uma questão de fé do que de ciência.

Sendo assim, permito-me duas suposições. A primeira é de que quanto mais se avança no sistema em termos da idade ou ano dos alunos, maior a dificuldade em relacionar a atuação dos professores aos resultados dos alunos e mais tênues os sistemas de incentivos. Por isso, será sempre mais difícil criar prêmios que façam sentido para os professores do Ensino Médio ou os últimos anos do Ensino Fundamental. Pelo mesmo raciocínio, é mais provável encontrar evidência de algum impacto de um sistema de premiação nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A segunda suposição é de que quanto maior o piso salarial e menor a insatisfação dos professores com seus salários, maior a probabilidade de o incentivo salarial produzir os efeitos desejados. Enquanto o incentivo for visto com um remendo ou uma tentativa disfarçada de oferecer o salário que o professor reivindica, a sua lógica como prêmio fica prejudicada e sua capacidade de provocar o tipo de atuação colaborativa pretendida ainda mais remota.

REFERÊNCIAS

AHN, T.; VIGDOR, J. *The Impact of Incentives on Effort: Teacher Bonuses in North Carolina*. Harvard, 2010 (PEPG 10-06).

ANDRADE, E. C. D. "School Accountability" no Brasil: experiências e dificuldades. *Revista de Economia Política*, v. 28, n. 3 (11), jul./set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v28n3/a05v28n3.pdf>.

ATKINSON, A. B. Simon; CROXSON, Bronwyn; GREGG, Paul; PROPPER, Carol; SLATER, Helen; WILSON, Deborah. Evaluating the impact of performance-related pay for teachers in England. *Labour Economics* Elsevier B. v. 16, p. 251-261, 2009.

BROOKE, N. As perspectivas para as políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006. ISSN ISSN 0100-1574. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0100-157420060002&lng=en&nrm=iso.

BROOKE, N. Responsabilização Educacional no Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. v. 1, p. 93-109, 2008. Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art7.pdf>. Acesso em maio de 2011.

CARNOY, M. *et al. Las Limitaciones de Incentivos Salariales para Profesores Basados en Comparaciones Inter-Cohortes: El Caso del Programa SNED*. Expansiva. 2004.

EBERTS, R.; HOLLENBECK, K.; STONE, J. *Teacher performance incentives and students outcomes*. W.E. Upjohn Institute, August, 2000.

FERRAZ, C. Sistemas educacionais baseados em desempenho, metas de qualidade e a remuneração de professores: os casos de Pernambuco e São Paulo. In: VELOSO, F. P. Samuel; HENRIQUES, Ricardo; GIAMBIAGI, Fábio (Ed.). *Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FIGLIO, D. N.; KENNY, L. W. *Individual teacher incentives and student performance*. National Bureau of Economic Research. Cambridge, Mass. p. 26, 2006.

FORMOSO JR., A. *Burocratas de linha de frente e pressão por resultados na educação: experiências brasileiras em governos estaduais*. 2009. 118 p. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo). Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

FUHRMAN, S. H. Redesigning accountability systems for education. *CPRE Policy Briefs*. Graduate School of Education, University of Pennsylvania: Consortium for Policy Research in Education, 2003.

GOODMAN, S.; TURNER, L. *Teacher Incentive Pay and Educational Outcomes: Evidence from the NYC Bonus Program*. Harvard June, 2010. (PEPG 10-07).

HAERTEL, E.; HERMAN, J. L. A Historical Perspective on Validity Arguments for Accountability Testing. In: HERMAN, E. H. J. L. (ed.). *Uses and Misuses of Data for Educational Accountability and Improvement: 104th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Malden: Blackwell Publishing, v. Part II, 2005, p. 1-34.

LAVY, V. Performance Pay and Teachers' Effort, Productivity, and Grading Ethics. *American Economic Review*, v. 99, n. 5, p. 1979-2011, 2009. Disponível em: <http://www.economics.harvard.edu/faculty/staiger/files/Lavy%2Baer%2Bdec%2B2009.pdf>. Acesso em: 15 de novembro de 2010.

LINN, R. L.; BAKER, E. L.; BETEBENNER, D. W. Accountability Systems: Implications of Requirements of the No Child Left Behind Act of 2001. *Educational Researcher*, v. 31, p. 3-16, 2002.

MALEN, B.; RICE, J. K. A Framework for Assessing the Impact of Education Reforms on School Capacity: Insights From Studies of High-Stakes Accountability Initiatives. *Educational Policy*, v. 18, n. 5, p. 631-660, Nov. 2004. Disponível em: <http://epx.sagepub.com/content/18/5/631.abstract>. Acesso em 6 de outubro de 2010.

MEC/INEP. *Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE*. Brasília: MEC/INEP, 2005. Disponível em: www.sic.inep.gov.br/

index.php?option=com_docman&task. Acesso em maio de 2011.

MIZALA, A.; ROMAGUERA, P. *Rendimiento escolar y premios por desempeño. La experiencia latinoamericana*. Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile, Abril, 2003.

MIZALA, A.; ROMAGUERA, P. Teachers' Salary Structure and Incentives in Chile. In: VEGAS, E. E. (ed.). *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington: The World Bank, 2005.

MOVIMENTO CONTRA TESTES DE ALTO IMPACTO EM EDUCAÇÃO. 2010. Disponível em: <http://sites.google.com/site/movimentocontratestes/home>. Acesso em 04 de junho de 2011.

MURALIDHARAN, K.; SUNDARARAMAN, V. *Teacher performance pay: experimental evidence from India*. National Bureau of Economic Research. Cambridge, Mass., p. 37, [11] 2009.

NCES. *Characteristics of Public School Districts in the United States: Results From the 2007–08 Schools and Staffing Survey*. STATISTICS, T. N. C. F. E. Washington: U.S. Department of Education, 2009.

PRINCE, C. D. K. Julia; AZAR, Tamara Morse; BHATT, Monica; WITHAM, Peter J. *Building Teacher and Community Support for New Compensation Systems*. Center for Educator Compensation Reform. Washington, 2008.

RAND. Designing Effective Pay-for-Performance in K–12 Education. *Policy Brief*. Santa Monica, CA: Rand Education, 2009.

RAPPLE, B. Payment by results: an example of assessment in elementary education from nineteenth century Britain. *Education Policy Analysis Archives*, v. 2, n. 1, p. 1-23, 1994.

RODRIGUES, J. R. S. *Responsabilização e resultados escolares no Rio de Janeiro*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.

SEDU/ES. *Relatório Técnico Modelo da Bonificação*. Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo; 66 p. 2010.

SOARES, J. F. Índice de desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP): bases metodológicas. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação SEADE, v. 23, n. 1, p. 29-41, jan./jun. 2009.

SPRINGER, M. Rethinking Teacher Compensation Policies: why now, why again? In: SPRINGER, M. (ed.). *Performance Incentives: Their Growing Impact on American K-12 Education*. Washington: Brookings Institution Press, 2009.

VEGAS, E.; UMANSKY, I. *Improving Teaching and Learning through Effective Incentives: What Can We Learn from Education Reforms in Latin America?* The World Bank. Washington: 2005.

WINTERS, M. A. R.; GARY, W.; MARSH, Ryan H.; GREENE, Jay P.; HOLLEY, Marc J. *The Impact of Performance Pay for Public School Teachers: Theory and Evidence*. Harvard University. 2008 (PEPG 08-15).

SOBRE OS AUTORES

Ana Maria Cavaliere

Programa de Pós Graduação em Educação UFRJ

Carlos Skliar

Coordenador da Área de Educação FLACSO Argentina

Carmen Gabriel

Programa de Pós Graduação em Educação UFRJ

Claudia Fernandes

Programa de Pós Graduação em Educação UNIRIO

Edna Castro de Oliveira

Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Espírito Santo

Helena Amaral da Fontoura

Programa de Pós Graduação em Educação Faculdade de Formação de Professores UERJ

Iolanda de Oliveira

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense

Jane Fischer Barros

Bolsista do CNPq de Pós-Doutorado Júnior junto ao Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia

Jane Paiva

Programa de Pós Graduação em Educação UERJ

Luciano de Souza Cruz

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense

Luiz Carlos de Freitas
Faculdade de Educação da UNICAMP
Coordenador do Movimento contra Testes de Alto Impacto na Educação

Marcelo Soares Pereira da Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Uberlândia.

Miriam S. Leite
Programa de Pós Graduação em Educação UERJ

Monica Peregrino
Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação nas
Periferias Urbanas FEBF/UERJ.

Nigel Brooke
Faculdade de Educação UFMG

Rosália Duarte
Programa de Pós Graduação em Educação PUC- Rio
Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia

Rita Migliora
Doutoranda do PPGE PUC - Rio e membro do Grupo de Pesquisa em
Educação e Mídia