

ESCOLA PÚBLICA

TEMPOS DIFÍCEIS MAS NÃO IMPOSSÍVEIS

ORGANIZADORA
NORA KRAWCZYK



FOTOGRAFIA: SÉRGIO SILVA

FE UNICAMP
Editora


NAVEGANDO
EDITORA & PUBLICAÇÕES

Nora Krawczyk
(Org.)

Célia Kerstenetzky • Dermeval Saviani
Reginaldo Moraes • David Berliner
Paulo Carrano • José Claudinei Lombardi
Renato Janine • Dirce Zan
Débora Mazza

Escola Pública
Tempos difíceis, mas não impossíveis

FE-UNICAMP
Editora



Escola Pública
Tempos difíceis, mas não impossíveis

FE-UNICAMP
Editora



Faculdade de
Educação



Apoio



FICHA TÉCNICA

Faculdade de Educação – UNICAMP

Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan- Diretora
Profa. Dra. Débora Mazza - Diretora Associada

Apoio

CNPq
FAPESP
Faculdade de Educação - Unicamp

Revisão, preparação de textos e normalização bibliográfica

Leda Farah

Produção

Publicações | Biblioteca | FE-Unicamp
Projeto gráfico e miolo: Bruno Barros
Capa – Fotografia: **Sérgio Silva (direitos reservados)**

Copyright © 2018

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Biblioteca da Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas
Rosemary Passos – CRB-8ª/5771

Es18 Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis /
Nora Krawczyk (org.). - Campinas, SP: FE/UNICAMP;
Uberlândia, MG: Navegando, 2018.
230 p.

ISBN: 978-85-7713-237-9

1. Escola pública. 2. Educação pública. I. Krawczyk,
Nora (org.). II. Título.

20ª CDD – 371.01



MIOLO: permitida a reprodução em qualquer meio, desde que citada a fonte.

CAPA: © Todos os direitos autorais reservados.

Este livro é uma amostra dos problemas que a educação brasileira enfrenta e enfrentará nas próximas décadas. Eles passam pelas questões políticas contemporâneas, que conformam a educação brasileira e também o desenvolvimento de seu ensino superior, repercutindo na educação básica; pelas concepções de Estado e suas formas de enfrentar os problemas sociais; pelas dificuldades de implementação das políticas públicas; pelo impacto da internacionalização das políticas educacionais; pelo desenvolvimento profissional de nossos professores; e também pela disputa da escola como locus formativo que tem levado as forças políticas conservadoras a propor um maior controle da escola, incluindo sua privatização e a restrição de sua diversidade. Nenhum destes aspectos opera isoladamente – constituem um mosaico de fatores que afetam a educação brasileira e precisam ser enfrentados conjuntamente. Cada um dos temas abordados eleva nossa compreensão e nos mobiliza a enfrentá-los em um momento muito particular da vida pública brasileira. Um momento em que, como nunca, dependemos do envolvimento de todos os atores da educação (pais, gestores, professores e estudantes) para que ela seja um espaço público e democrático.

Luiz Carlos de Freitas



**Doutor em Ciências (Psicologia Experimental).
Professor titular (aposentado) e ex Diretor da
Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas - UNICAMP.**

Sumário

Prefácio <i>Dirce Zan e Débora Mazza</i>	8
Introdução <i>Nora Krawczyk</i>	10

PARTE 1

Na socialdemocracia, as bases da moderna escola pública

Ainda há lugar para o Estado Social? <i>Celia Lessa Kerstenetzky</i>	14
---	----

PARTE 2

Educação pública brasileira Uma história pontuada de momentos difíceis

A Defesa da Escola Pública no Brasil: difícil, mas necessária <i>Dermeval Saviani</i>	23
Educação Superior no Brasil: passado torto, presente difícil, futuro incerto <i>Reginaldo Moraes</i>	33

PARTE 3

As estratégias de destruição da escola pública

Escola pública nos EUA. Resistindo aos ataques do governo Trump <i>David Berliner</i>	44
Brasil–Estados Unidos. A trama de relações ocultas na destruição da escola pública <i>Nora Krawczyk</i>	59

PARTE 4***Debater, propor, mobilizar: resistir é possível***

A escola pública diante do desafio de educar em relações de liberdade e convivência democrática <i>Paulo Carrano</i>	74
A luta em defesa da escola pública: algumas notas para debate <i>José Claudinei Lombardi</i>	82
Escola Pública no Brasil. Como enfrentar os tempos difíceis <i>Renato Janine Ribeiro</i>	97
Formação de Professores no Contexto Atual: os desafios apontados pelo Professor António Nóvoa <i>Dirce Zan e Débora Mazza</i>	107
Agradecimentos <i>Nora Krawczyk</i>	117

Prefácio

Dirce Zan e Débora Mazza¹

A Faculdade de Educação (FE) da UNICAMP comemorou 45 anos da sua criação em 2017. Fazendo jus a sua trajetória, realizamos uma série de eventos acadêmicos que objetivaram aprofundar o debate sobre a educação brasileira no difícil contexto de crise política e econômica vivido em nosso país. Dessa forma, pudemos apresentar ao público externo e à comunidade universitária a produção de nossas pesquisas, reflexões, intervenções e proporcionamos momentos significativos para a formação dos diferentes sujeitos que estiveram presentes nesses eventos. Como forma de encerrar o ano de comemoração do aniversário de 45 anos da FE e reafirmando nosso compromisso com a sociedade e o ensino público em nosso país, realizamos, sob a coordenação da professora Nora Krawczyk, o Congresso Internacional Escola Pública: tempos difíceis, mas não impossíveis. Contamos com a presença de importantes pesquisadores de nossa área. Os textos base de suas apresentações nesse encontro compõem esse livro.

Além disso, o evento mobilizou de forma intensa docentes, técnicos administrativos e estudantes de nossa Faculdade, aos quais agradecemos pela colaboração. Nossos agradecimentos também a professores, pesquisadores e gestores das redes de educação, que adensaram e abrilhantaram as atividades de formação e os eventos culturais realizados entre os dias 30 e 31 de outubro e 01 de novembro de 2017.

É importante ainda registrar e agradecer os apoios recebidos da UNICEF e das agências de fomento: CNPq e FAPESP.

As contribuições dos participantes nacionais e internacionais do Congresso apontaram para um movimento orquestrado de ataque e destruição à escola pública. O discurso hegemônico acusa a administração pública, regida pelo direito público, de ser incompetente, onerosa, ineficaz e ineficiente. Entretanto, compreendemos que esta crítica tem suas origens e seus fundamentos no projeto neoliberal que visa privatizar todas as esferas da vida e transformar direitos sociais em serviços privados ofertados e disputados pelo mercado. As terceirizações e as parcerias público-privadas, apresentadas como saídas eficazes e competentes, criam ao longo do tempo um mercado privado de espoliação dos bens do setor público e de apropriação privada das verbas públicas.

Os direitos e as garantias fundamentais, entendidos como esferas da sociedade que deveriam ser protegidas pelas políticas sociais, tais como: “educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, Constituição de 1988, Art 6.º) são hoje disputados pelo mercado e pelo capital financeiro.

A escola pública representa hoje um patrimônio duramente amealhado pela luta dos movimentos sociais, das entidades científicas nacionais, dos sindicatos de trabalhadores nos curtos e frágeis períodos de experiência democrática brasileira.

1. Respectivamente, Diretora e Diretora Associada da FE/UNICAMP (Gestão: 2016/2020).

O Estado Democrático de direito estabelece que a educação “visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania - e não apenas sua qualificação para o trabalho -, tendo entre seus princípios a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, Constituição de 1988, Arts. 205 e 206). Assim sendo, defender a escola pública é defender a democracia e o patrimônio nacional.

A Faculdade de Educação da UNICAMP, criada em 1972, surgiu com o objetivo de atuar nos cursos de formação de professores que existiam na universidade naquele momento. Desde então, essa instituição tem ampliado sua atuação na formação de profissionais em Educação, abrindo o curso de graduação em Pedagogia (1974) e implementando o mestrado (1975) e o doutorado (1980) em Educação.

Ao longo desses 45 anos de sua existência, a FE se consolidou como um centro de referência na formação de profissionais para a educação e como instituição importante na produção da pesquisa nessa área. Somos hoje responsáveis pela oferta dos cursos de graduação em Pedagogia (Integral e Noturno) e Licenciatura Integrada em Química-Física (Noturno). Além disso, participamos da formação de professores em outras 22 licenciaturas oferecidas pela universidade.

Nosso programa de Pós-Graduação em Educação exerce papel fundamental na produção científica e na formação de pesquisadores que compõem os quadros de ensino superior no Brasil. Com a expansão da pós-graduação em educação, muitos mestres e doutores formados pela FE são responsáveis pela formulação, implementação e/ou acompanhamento de programas nas mais diversas regiões do País e nos diferentes entes federativos: municípios, estados e Distrito Federal; e nas esferas pública e privada. Desde 2011, a FE também forma educadores no Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (Pecim), atuando em cooperação com os institutos de Física, Química e Geociências da UNICAMP. A partir de 2017, passou a ofertar o Mestrado Profissional em Educação que, desde sua criação, tem tido ampla procura de professores da educação básica em nossa região.

Além dessas frentes de ação, a FE historicamente atua de forma sistemática na oferta de diferentes cursos e ações de extensão, visando a sua aproximação cada vez maior com a comunidade e, em especial, com as redes públicas de educação básica da cidade e da região e com os movimentos sociais.

O compromisso de nossa Faculdade tem sido, ao longo desses anos, o de contribuir para a consolidação de uma sociedade democrática e de uma escola pública gratuita, de qualidade, laica, para todos e socialmente referenciada. Tal compromisso se explicita em posições e ações concretas, como a aprovação, em 2016, da política de cotas étnico-raciais e para pessoas com deficiência, para o ingresso em nosso programa de pós-graduação.

Desejamos à Faculdade de Educação da UNICAMP vida longa, ancorada nos princípios que têm orientado sua existência!

Introdução

Nora Krawczyk

Quando a escola pública é atacada, a juventude é atacada e a nação é atacada. Infelizmente, é esse o momento que estamos vivendo, com uma forte campanha voltada à sua destruição e substituição por modelos que retiram seu caráter público e democrático. É um processo que se dá no Brasil e em diversos outros países, ao qual precisamos nos opor.

O discurso político alarmista e maniqueísta do fracasso do Estado na condução da educação básica e universitária é legitimado numa produção de conhecimento dominada pelo economicismo e pela supremacia dos interesses privados. O Estado tem sido acusado de ser o responsável por todos os ‘males’ da sociedade atual.

O ataque à escola pública não é mais nem menos que uma investida na ignorância de nossa juventude e que se dá, paradoxalmente, num tempo chamado ‘era do conhecimento’. Nega-se à infância e à juventude um espaço democrático onde se possa aprender a ser tolerante com as injustiças, a conviver com o diferente. Um espaço que estimule a curiosidade e o gosto intelectual de apreender. Um espaço que transcenda as crenças e os valores particulares de grupos e famílias. Uma escola que esteja disposta a contrariar destinos.

O ataque à escola pública não é mais nem menos que um ataque à soberania nacional. A escola pública é um espaço estratégico de formação de valores e é fundamental no desenvolvimento de uma sociedade democrática e independente. Um espaço que, por sua própria condição de público, deve estar orientado pelo interesse coletivo. A universidade pública é o lugar, por excelência, de desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação, em prol do interesse coletivo, econômico e social.

A destruição dos espaços públicos e a apropriação da educação escolar por interesses particulares – ideológicos e econômicos – são dimensões do processo regressivo das conquistas sociais adquiridas ao longo de décadas e que estamos vendo serem destruídas num abrir e fechar de olhos, produzindo nem mais nem menos que a precarização e a desagregação da sociedade brasileira. É nosso dever resistir à destruição da escola pública, pois ela, apesar de todas as suas contradições, inerentes ao sistema no qual está inserida, representa uma conquista da luta de várias gerações de educadores, trabalhadores e lideranças populares.

Este livro, resultado da empreitada que a Faculdade de Educação da UNICAMP encarou para comemorar seus 45 anos de luta pela escola pública, traz a contribuição de um conjunto de autores que, a partir de diferentes referenciais teóricos, assume o desafio intelectual de rebater as falácias que sustentam esse ataque cerrado à escola pública, produzindo conhecimento que explique os reais motivos e os problemas fundamentais da educação contemporânea.

O livro começa com o artigo “Ainda há lugar para o Estado Social?”, de Celia Lessa Kerstenetzky,

que nos oferece uma visão daquilo que se convencionou chamar estado de bem-estar social, sua história, contradições e possibilidades. Trata-se do estado que promove a solidariedade social e a redução das desigualdades, bases essenciais da escola pública. Como ela, ele também se constitui e se reconfigura numa constante tensão entre forças opostas e, da mesma forma que a escola pública, hoje igualmente vive tempos difíceis.

Na segunda parte, Dermeval Saviani e Reginaldo Moraes analisam a historicidade da educação pública no Brasil.

Dermeval Saviani mostra que a história da escola pública no Brasil é cheia de momentos difíceis, de resistências das elites dirigentes a sua democratização. Analisa a política educacional que se seguiu no País após a ditadura militar até os dias atuais, através do que o autor chama a “perversa equação”: Filantropia + proteção + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no País. Numa segunda parte, analisa de forma bastante detalhada como essa equação se agrava de maneira insólita após o golpe militar de 2016. Finaliza, chamando à reflexão os leitores, frente ao “suicídio democrático” que nosso país está vivendo e à necessidade de organizar uma resistência.

Reginaldo Moraes foca na análise das principais transformações do sistema brasileiro de ensino superior nos últimos 50 anos, bem como suas complexas relações com o processo de urbanização e industrialização. Enfatiza o crescimento do segmento empresarial e seu impacto sobre as qualificações de mão de obra e as capacidades de inovação do País. Explicita, através de um conjunto de dados, o “perfil peculiar” do ensino superior brasileiro, as sérias implicações para o desenvolvimento de um projeto consistente e sustentável e os tempos difíceis para reverter esse quadro. Discute, finalmente, os desafios colocados ao poder público, se quisermos uma reforma da educação superior progressiva e inovadora.

Na terceira parte do livro, os artigos de David Berliner e Nora Krawczyk analisam alguns dos processos de ataque à escola pública nos EUA e sua influência no Brasil.

David Berliner discute as ameaças à educação pública nos Estados Unidos, a partir da análise das mudanças das aspirações educacionais do país. Diferentes programas de privatização do sistema de educação – *voucher* e escolas *charter* – são detalhados para denunciar as “mentiras do governo Trump” sobre o desempenho das escolas públicas, que tentam justificar o incentivo ao aumento da privatização do sistema educacional, fazendo com que apenas estudantes mais privilegiados cheguem à Universidade. Nestes tempos difíceis, Berliner identifica “pequenos raios de esperança” na crescente oposição e mobilização dos educadores e das famílias às mudanças antidemocráticas.

Nora Krawczyk mostra como, junto à desqualificação e à demonização da escola pública perante a opinião pública, o cenário educacional estadunidense (a atuação do empresariado e suas estratégias de privatização da escola pública) tem sido uma influência importante para o pensamento dominante brasileiro na educação e para a legitimação das novas políticas educacionais, produzindo uma virada no pensamento hegemônico e de renovação da racionalidade organizacional da escola pública no Brasil. Destaca a agressiva atuação do empresariado brasileiro na inculcação de novos valores no pensamento educacional hegemônico, que legitimam as relações sociais capitalistas e o modo como as relações no âmbito educacional entre Brasil e EUA expressam o entrelaçamento dos interesses do capitalismo dos dois países.

Na quarta e última parte do livro, nos artigos de Paulo Carrano, José Claudinei Lombardi, Janine Ribeiro e de Dirce Zan e Debora Mazza se vislumbram caminhos de superação dos tempos difíceis da escola pública e recuperação de sua identidade.

Paulo Carrano analisa o tempo difícil da realidade das escolas brasileiras e as alternativas democráticas possíveis de serem construídas. Afirmo que estamos frente a “uma batalha cultural pelos sentidos das relações sociais mais amplas e da vida escolar, em particular”. O autor coloca em discussão algumas questões que considera essenciais para enfrentar as forças conservadoras e construir um país

justo, fraterno e solidário. Elas são: a escola como espaço de livre pensamento e a necessidade de intensificar o bom combate de ideias contra tudo aquilo que busca interditar a liberdade de pensamento nas escolas, a escola como espaço de formação cidadã e de convivência entre os diferentes e os desafios da escola pública num mundo de múltiplas referências educadoras.

José Claudinei Lombardi apresenta elementos para o debate sobre como conduzir a defesa da escola pública (ou estatal), a partir de uma análise das ações e dos movimentos que no passado travaram esta luta. Parte da atual conjuntura brasileira, com o avanço do conservadorismo no mundo que embasa os complexos tempos difíceis da escola pública e o embate entre esta e a escola privada (particular) que acompanha historicamente a tendência de mobilização de movimentos sociais contrapostos. Num segundo momento, analisa os movimentos e as lutas educacionais do processo constituinte e da tramitação e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional até o período pós-LDB, oferecendo elementos para compreensão das continuidades e das rupturas da educação nos governos liderados pelo PSDB e pelo PT.

Renato Janine Ribeiro, com base em sua experiência como ministro da Educação do governo Dilma, descreve e comenta aspectos muito importantes das políticas educativas nos 24 anos que se encerraram com o golpe do *impeachment*, em 2016. Desde o diálogo “muitas vezes proveitoso” entre as duas principais correntes que dominaram a cena política ao longo desse período (PSDB e PT), passando pelos avanços na Educação Básica, as tentativas de reforma do ensino médio, até o processo de expansão das universidades públicas e o sistema de cotas. Por fim, analisa o que faltou fazer para que pudéssemos melhor enfrentar os tempos difíceis da educação pública, de forma a aprender com as falhas e procurar corrigi-las. Nesse aspecto, ele destaca a necessidade de construir uma consciência política na população brasileira beneficiada pelos programas sociais. Especificamente no caso da educação, insiste que falta desenvolver a ideia de compromisso com o País, em contraposição à simples apropriação privada dos diplomas conquistados. Essa, naturalmente, é tarefa sobretudo para os educadores.

O livro termina com o artigo de Dirce Zan e Debora Mazza, que analisam, a partir dos principais aportes do professor António Nóvoa na sua conferência de abertura do Congresso “Escola Pública: tempos difíceis, mas não impossíveis”, a situação da formação de professores no Brasil no contexto atual. As autoras abordam as mudanças na educação contemporânea e o paradoxo entre “a acusação da má qualidade dos cursos de formação de professores e a necessidade de maiores intervenções e investimentos na formação e valorização e o processo de desprofissionalização do professorado” no Brasil. Por último, fazem uma síntese das reflexões de Nóvoa para superar os tempos difíceis que a escola pública está vivendo e a sua contextualização para a realidade brasileira.

Esperamos que as reflexões que apresentamos aqui sejam inspiradoras para adensar o desafio de aprofundar o diálogo entre o conhecimento (de uma perspectiva teórica e analítica crítica), as referências empíricas e as possibilidades de ações políticas transformadoras que permitam superar os tempos difíceis, mas não impossíveis, e afirmar a positividade da escola pública na construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

PARTE 1

Na socialdemocracia, as bases da moderna escola pública

Ainda há lugar para o Estado Social?

Celia Lessa Kerstenetzky²



Os tempos difíceis em que estamos vivendo não se limitam à escola pública. Pode-se dizer que abarcam os vários e diferentes aspectos daquilo que pode ser considerado público, assim entendidos os espaços, as políticas e as instituições de Estado, voltados a promover a solidariedade social, a reduzir as desigualdades e a fornecer proteção contra as incertezas, especialmente as incertezas engendradas pelas economias de mercado. São tempos em que forças poderosas se contrapõem ao estado social, tempos que nos obrigam a repensá-lo, a indagar sobre seu lugar, sua razão de ser. Este texto tem como propósito oferecer elementos para essa reflexão, perscrutar possibilidades. Uma brevíssima história do estado social é recapitulada nas seções iniciais; a

última seção especula sobre os desafios contemporâneos e suas novas exigências. A uni-las, a noção de que o estado social se constitui e se reconfigura na constante tensão entre forças opostas.

A primeira onda

Voltando às origens, a esmagadora vitória do Partido Trabalhista britânico, em 1945, foi a pedra fundamental do estado social universalista, lançada sobre as águas turbulentas da sociedade industrial do século XX. Quase imediatamente viria a propagar-se o assim chamado “espírito de 1945”. O pulso do momento reverbera até nós, espectadores contemporâneos, graças ao documentário homônimo de Ken Loach, inteiramente baseado em material de arquivo³. Nele, recobra vida o momento mágico de inoculação do sentimento de pequena “comunidade” (*Gemeinschaft*) na “sociedade” mais abrangente (*Gesellschaft*), uma comunidade jamais imaginada, mais ampla do que a paróquia ou distrito rural, a comunidade de cidadãos. Uma inteira sociedade, solidariamente investida na missão de derrotar não mais o inimigo externo, mas o inimigo interno: a degeneração social de que dão testemunho as numerosas marchas da fome e pelo emprego, cicatrizes da Grande Depressão.

A dinâmica “solidariedade contra a degeneração”, observada no caso inglês, sugere como fértil chave de leitura da história do estado social o que ficou conhecido na teoria social como o duplo movimento “polanyiano”, em referência ao seu autor, o intelectual de origem austro-húngara, Karl Polanyi.

Karl Polanyi (2011) descreve como um pêndulo “desproteção-autoproteção” o processo político-institucional que presidiu a mercantilização do trabalho no século XIX inglês e a reação a esta, por ele nomeada “autoproteção da sociedade”. Enquanto a mercantilização ameaçava o tecido social, arrojando

2. Professora titular do Instituto de Economia da Universidade Federal de Rio de Janeiro (UFRJ) e Coordenadora do Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento — CEDE. PhD em Ciências Políticas e Sociais pelo European University Institute (1998). celiakerstenetzky@gmail.com

3. Disponível em: <https://vimeo.com/124353555>

humanos ao “moinho satânico” do mercado, a autoproteção, inicialmente reclamada pela luta política e finalmente estabilizada nas instituições de proteção social do *welfare state*, já em pleno século XX, buscava neutralizá-la. Nesse contramovimento, foram atores cruciais os partidos políticos, os sindicatos, as organizações operárias em geral, além de movimentos de massa mais – ou menos – espontâneos.

O “protetor” que resultou dessas ameaças e contrapressões se apresentou, no final do século XIX inglês, principalmente na forma de legislação trabalhista. Paulatinamente, ao longo do século XX, começando de maneira tímida nos governos liberais nas primeiras décadas desse século e de modo resoluto sob a administração trabalhista de Clement Atlee no pós-guerra, se converteu em um estado do bem-estar. Essa forma de Estado reconhece a ameaça ao tecido social introduzida pela instituição do mercado de trabalho: a “mercantilização da substância humana da sociedade”, nos termos de Polanyi. Reconhece, por conseguinte, a condição de grande vulnerabilidade a que se submete o trabalhador assalariado e sua família, dada a incerteza quanto ao emprego assalariado ser capaz de garantir a renda e o bem-estar ao longo de todo o ano, que dirá da vida. Reconhece, ainda, a desarticulação das formas tradicionais de proteção social, essencialmente a comunidade rural e a família estendida, que acompanha a evolução das sociedades de mercado.

E assim, frente à evidente inocuidade da política social meramente assistencial, típica das leis dos pobres, que se fundamenta na crença de que a remuneração do trabalho daria conta das necessidades de bem-estar exceto dos incapazes para o trabalho, alguns programas sociais contributivos foram iniciados já no começo do século XX inglês. Tratava-se de seguros contra riscos sociais regulares, como o envelhecimento e o adoecimento, mas também o desemprego. O governo liberal britânico estabeleceu um seguro nacional para os trabalhadores, incluindo pensões para a velhice e seguro doença, e um seguro desemprego compulsório. Contudo, o paradigma da seguridade social universal, de caráter não exclusivamente contributivo, veio com a reforma da política social proposta por William Beveridge, levada a cabo apenas com a vitória trabalhista a partir de 1945.

Sob o modelo de seguridade social “beveridgiano”, todo cidadão inglês teria direito à proteção social contra infortúnios associados ao ciclo da vida, acidentes, doença ou ciclos econômicos. Essa proteção lhe seria garantida não exclusivamente por suas contribuições individuais, mas igualmente por impostos pagos por todos. Era ainda parte integrante do esquema de Beveridge o compromisso do Estado com um limite ao desemprego, elemento indispensável para garantir, via arrecadação de impostos, a sustentabilidade financeira do *welfare state*. Para o atendimento desse objetivo concorreriam várias outras políticas, como habitação, educação secundária e expansão do capital público.

É bem verdade que o modelo de estado social introduzido por Bismarck na Alemanha no final do século XIX já havia aberto o caminho, ao indicar que não haveria proteção contra os riscos de uma sociedade de mercado na ausência de um fundo coletivo – neste caso, como no experimento de política social liberal inglês, formado por contribuições de trabalhadores e empregadores. Contudo, o seguro social alemão manteve a diferenciação de *status*, pois os vários fundos que o compunham eram organizados por ocupações, e os benefícios guardavam relação com contribuições e segmentações de variada ordem. No modelo beveridgiano, benefícios não poderiam ser diferenciados porque eram devidos a cidadãos enquanto cidadãos, ou seja, eram a contrapartida de direitos iguais, não de contribuições diferenciadas.

E, não obstante, o universalismo inglês na igualdade de benefícios foi se esvaindo nas últimas décadas do século XX em função das crescentes diferenciações e desigualdades sociais. Para entender o porquê, é preciso observar que, se o duplo movimento “desproteção-proteção” acompanhou a *démarche* do capitalismo, foi, não obstante, o avanço do impulso de mercantilização (a “desproteção”) que liderou essa dinâmica, ou seja, o desenvolvimento pleno de uma economia de mercado e as crescentes desigualdades que a acompanham. A tal ponto que o próprio estado social universalista inglês se viu ao longo do tempo reproduzindo, antes que reprimindo ou contendo, as desigualdades: os benefícios

básicos iguais do universalismo britânico acabaram por alienar da provisão pública as classes médias e as camadas mais privilegiadas na estrutura social, que optaram por soluções de mercado, por exemplo, para suas aposentadorias.

De fato, recentemente, sob governos conservadores, esses estratos sociais nem pareceram se importar com o fim das prestações familiares universais (benefícios para famílias com filhos), cujo valor já não exercia atração. (O mesmo, contudo, não se pode dizer dos serviços de saúde oferecidos pelo National Health Service, que segue sendo o melhor exemplo de universalismo robusto, justamente porque conta com o apoio da classe média, a quem atende com adequação).

Diante de dilema semelhante, o universalismo experimentado nos países escandinavos ousou mais: internalizou as desigualdades na proteção social, pondo-as desse modo sob controle. A seguridade social pública passou a garantir benefícios universais generosos (que faziam diferença no bolso de quase todos), sem distinção de *status* socioeconômico e, quanto à previdência, manteve certa proporcionalidade em relação aos ganhos na atividade, fazendo desse modo com que a classe média continuasse no sistema público, em vez de optar por previdência privada⁴. Disso resultou um fundo público financeiramente robusto e uma dispersão menor dos rendimentos, em comparação ao que ocorreria, caso a solução adotada fosse, como acabou sendo no caso inglês, provisão privada para os que têm capacidade para pagar e pública para os demais.

O estado social que então se consolida ao final do século XX é a resposta à sociedade de alto risco organizada pelo padrão de mercado, que submeteu a esfera econômica da vida e reorganizara a paisagem social segundo as exigências da industrialização.

É preciso recordar, contudo, que as democracias foram mediadoras cruciais dessa resposta, e as sociais-democracias europeias, nos países nórdicos em particular, foram os experimentos políticos que produziram as respostas mais efetivamente universalistas.

Forma mais abrangente de universalismo, as experiências social-democratas ampliaram o escopo dos riscos sociais reconhecidos, produziram proteção robusta e introduziram diferenciações nos benefícios para manter o sistema solidário e igualitarista: com meios desiguais, privilegiaram resultados mais igualitários (ou menos desiguais que as alternativas existentes). Os anos 1970-1980 testemunharam a ascensão do modelo dos países escandinavos como a vanguarda do estado social moderno – em termos do gasto social, da quantidade de riscos cobertos, do universalismo e dos resultados computados em redução das desigualdades e da pobreza.

A segunda onda

A partir dos anos 1980, nova onda “polanyiana” redobra os riscos sociais e impõe novos condicionantes ao duplo movimento risco-autoproteção. Dinâmica endógena ao capitalismo, o ímpeto de mercantilização preside a mudança estrutural em direção aos serviços; à revolução tecnológica e à proeminência da chamada economia do conhecimento; à pressão por desregulamentação de mercados, especialmente dos mercados de trabalho e de capitais, e por neutralização de barreiras geográficas. Agora é para valer: tudo o que é sólido desmancha no ar.

As sociedades de mercado passam por brutal processo de concentração econômica e diferenciação social, com desigualdades que recuperam níveis próximos às décadas douradas do capital no final do século XIX.

4. Os sistemas de previdência desses países sofreram reformas a partir dos anos 1990, e essa condição passou a não mais prevalecer. Contudo, outras políticas buscaram compensar as perdas em redistributividade e confirmam esses estados sociais como os mais redistributivos do mundo contemporâneo.

Desigualdades, que crescentemente assumem a forma de concentração no topo da distribuição de rendimentos, se infiltram nos sistemas políticos democráticos, dobrando-os aos imperativos do poder econômico, reduzindo-os, na prática, a mal disfarçadas oligarquias ou plutocracias incontroláveis.

Note-se que esse cenário jamais foi sequer cogitado por filósofos políticos da imaginação de Platão, Aristóteles ou Maquiavel. Vislumbrando democracias a decair em anarquia, temiam a tirania como consequência – o que, para o bem ou para o mal, acabaria por conduzir ao tiranicídio e à renovação do ciclo de sistemas políticos. Oligarquias despertariam a reação democrática, não se imaginou que se desdobrariam de democracias... “*It’s the economy, stupid*”, diriam os espertos⁵.

Enquanto a condição de igualdade política, substrato das democracias, se vê fortemente atingida pela desigualdade de poder que acompanha a concentração econômica, que forças seriam capazes de resistir a esse novo movimento compulsivo de mercantilização?

É preciso reconhecer, de partida, que esse mesmo movimento que generaliza o sentimento de insegurança econômica também enfraquece as possibilidades de ação coletiva das forças de resistência tradicionais. Em toda parte, observa-se o enfraquecimento de sindicatos – seja pela queda na densidade sindical, seja pela redução da cobertura de seus acordos, seja ainda, é importante reconhecer, por agendas corporativas não abrangentes – em associação com os processos generalizados de desregulamentação do mercado de trabalho.

O fantasma da redundância do trabalho corrói os liames de solidariedade indispensáveis para carrear forças à reação do trabalho; segmentações na força de trabalho, entre os que estão dentro e os que estão fora dos bons empregos, vão na mesma direção.

Por outro lado, a noção de que é possível organizar o conflito político sob o lema “os 99% mais pobres *versus* o 1% mais rico” tem apelo retórico, mas não parece convincente em termos da capacidade de produzir efeitos realmente transformadores. Por meio de que canais institucionais esse movimento poder-se-ia converter em mudança efetiva? Que agenda positiva operaria a convergência entre interesses em princípio tão díspares? (Mesmo assim há algo que é capturado por esse “tropo” e que, no meu entender, precisa ser absorvido em uma agenda alternativa abrangente de um possível estado social democrático; voltarei a esse problema mais adiante).

Ademais, alega-se que o próprio Estado seria parte do problema: ao crescer ininterruptamente desde o pós-guerra, tornou-se grande, custoso e disfuncionalmente protetor, constituindo-se, também, em obstáculo à dinâmica de acumulação do capital, em fase de crescimento lento e concorrência global. O Estado, além de se mostrar não efetivo na provisão de proteção, estaria impedindo o mercado de entregar os benefícios que lhe seriam próprios...

A avalanche de novos riscos sociais e o dedo acusatório ao Estado como fonte adicional de descoordenação da sociedade de mercado – o apelo implícito, em outras palavras, a uma coordenação de livre mercado – impõem as questões: o estado social ainda teria lugar? Continuaria operacional o pêndulo polanyiano de freios e contrafortes ao avanço do mercado?

O agravamento da questão social, por um lado, sugere fortemente que o estado social tem, mais do que nunca, lugar. Se não ele, o quê? Se não for a dimensão política da vida social a frear, bloquear, compensar, regular a atividade mercantil, o que será? Se não for ela, mediada por agências e instituições públicas, estratégias, políticas, programas, difícil imaginar o que tomará o seu lugar. O Estado, no imaginário social, se configura como esse espaço onde há de se constituir, deliberar e agir a “vontade geral”, o interesse público.

Contudo, é preciso reconhecer que os desafios se multiplicam e desafiam o próprio entendimento.

5. Agradeço a Jaques Kerstenetzky por me emprestar esse comentário.

Uma leitura da avalanche de transformações estruturais que se abateram sobre as sociedades de mercado contemporâneas e a configuração de um estado social para contrariá-la são sugeridas pelo novo paradigma do estado do bem-estar social, conhecido como “perspectiva do investimento social”.

Do lado da economia, descreve-se o deslocamento progressivo do eixo dinâmico da economia da indústria para os serviços e, no interior destes, para a economia do conhecimento – e todas as implicações problemáticas em termos de novas desigualdades e precarização do mercado de trabalho, já que a fonte dos novos empregos é o setor de serviços. Para não mencionar o desemprego duradouro, nova realidade do mundo pós-industrial, desemprego daqueles que se consideram irremediavelmente inempregáveis. Do ângulo propriamente societário, apontam-se mudanças demográficas significativas, que redundaram no envelhecimento populacional e na elevação das taxas de dependência (aumento da expectativa de vida e queda das taxas de fecundidade), ao lado de mudanças igualmente significativas na composição das famílias (que dificultam a oferta dos mais do que nunca necessários cuidados).

Essas mudanças teriam sido concomitantes com a aceleração do processo de globalização, que se configurou como ampliação substancial da liberdade do capital, não acompanhada por equivalente liberdade do trabalho.

Riscos sociais, como já mencionado, se intensificariam em intensidade e qualidade. O trabalho não qualificado ou de baixa qualificação (e crescentemente também o de média qualificação, com o avanço da automação), normalmente associado aos jovens e às mulheres, assim como a alta incidência de população com idade avançada; o emprego feminino e a crise dos cuidados; as famílias uniparentais (risco de pobreza infantil e precarização das chances de vida das mães solteiras); os dilemas de conciliação da família com o trabalho (que implicam em adiamento da maternidade, queda das taxas de fecundidade, afastamento ou inserção precária das mulheres no mercado de trabalho); a nacionalidade “errada”. Riscos certamente mais intensos e difusos do que os observados no capitalismo industrial do século passado, quando prevaleciam famílias “tradicionais” e demografia “favorável”, e dos quais os diferentes tipos de seguros sociais do estado do bem-estar pareciam dar conta.

A “perspectiva do investimento social” do estado do bem-estar pretende ser uma resposta a esses desafios. Um pressuposto básico é que essa resposta precisa se dar nos marcos de uma economia de mercado, de uma economia capitalista, cooperando com o crescimento econômico, orientado pela mudança estrutural em direção aos serviços e à economia do conhecimento e em harmonia com a globalização. Evidentemente, o outro pressuposto básico é que essa resposta deve se dirigir aos riscos sociais, não apenas os compensando, mas introduzindo um viés de mudança socioestrutural que vise à substancial redução das desigualdades sociais e, em última instância, à promoção de justiça social.

O resultado é um conjunto de intervenções que visam simultaneamente a aumentar a produtividade agregada da economia e produzir maior equilíbrio social, com aumento da participação econômica de homens e mulheres em empregos e condições de trabalho de melhor qualidade, acesso universal a oportunidades sociais de qualidade, garantia de direitos plenos à seguridade social e redução de iniquidades multidimensionais intra e intergeracionais.

Todas as intervenções propostas se baseiam simultaneamente em razões relacionadas à produtividade e à justiça social – ênfase distinta do velho *welfare state* de seguridade social, que acusa o golpe do “Estado custoso e não efetivo” e o quer reinventar como Estado de investimento (em acréscimo à seguridade social, e não em substituição a ela, em contraste com a vertente da “terceira via” britânica), não meramente de gasto. Em termos práticos, atenção muito maior deveria ser dada aos serviços de cuidados a idosos e crianças pequenas, a políticas ativas de mercado de trabalho que operam em conjunto com a seguridade social (políticas de treinamento e retreinamento, de longa duração), à educação ao longo de toda a vida, disponível para todos e com elevada qualidade.

Essas políticas, além de concorrerem para acessos universalizados a direitos e oportunidades e re-

sultados mais bem distribuídos na população, acredita-se, deverão assegurar as suas próprias condições de sustentabilidade financeira, ao contribuírem para o aumento da produtividade agregada.

Outra preocupação da perspectiva do investimento social é com a sustentabilidade política dessas novas intervenções: ao não se autodescreverem como políticas Robin Hood, e sim como intervenções que promovem ganhos generalizados, ainda que possivelmente mais incidentes em seus efeitos sobre os estratos sociais menos privilegiados, podem se apoiar em coalizões sociais mais amplas.

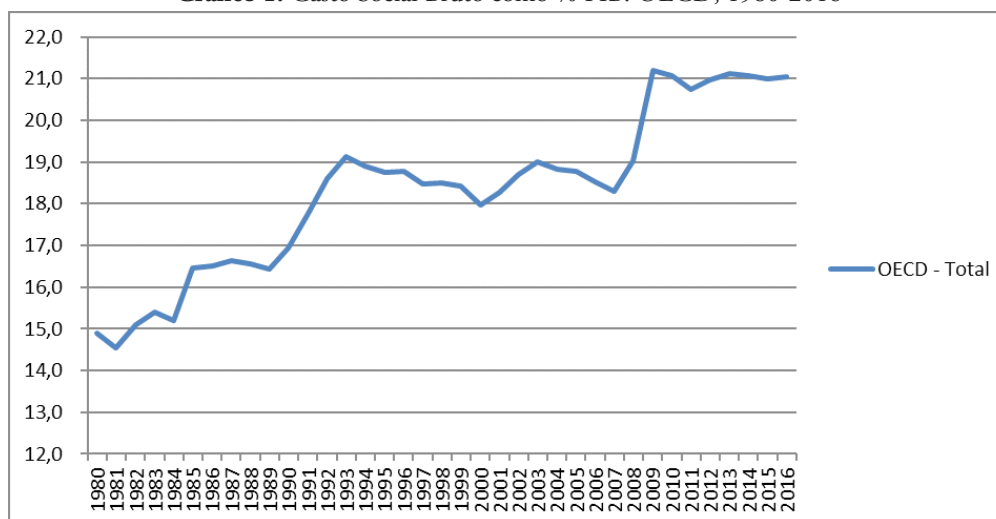
Especificamente em termos da economia política dessa nova política social, o apoio das mulheres, como beneficiárias diretas, foi identificado em vários estudos e percebido por partidos políticos em suas bem-sucedidas estratégias eleitorais.

O tema das mulheres e a social democracia é todo um capítulo à parte. Sua entrada decisiva no mercado de trabalho e progressivamente mais na esfera pública tem se dado em simultâneo ao avanço do estado do bem-estar e em consonância com a assim chamada nova geração de políticas sociais, tais como as intervenções que visam a conciliar família e trabalho (creches, serviços externos para idosos, escolas em tempo integral, licenças parentais e paternas, jornada de trabalho flexível).

A agenda plena do investimento social foi aplicada apenas nos países do Norte da Europa, que, na realidade, serviram de laboratório para sua concepção. Desde a década de 1930, os países nórdicos vinculam a construção do *welfare state* ao duplo compromisso produtividade-igualdade. Mesmo tendo avançado significativamente na Holanda e parcialmente na Alemanha, não se tornou propriamente uma agenda europeia.

Contudo, a despeito da visível diversidade dos estados sociais no mundo hoje, vale registrar o avanço dos gastos sociais em toda parte (ver Gráfico 1). Mais ainda: o avanço não acontece apenas nos países costumeiros, mas também nos países asiáticos, nas economias emergentes, na América Latina. Com todas as limitações e os desafios remanescentes, o estado social tem sido absorvido como forma de Estado normal no capitalismo contemporâneo.

Gráfico 1: Gasto Social Bruto como % PIB: OECD, 1980-2016



Fonte: Elaboração própria. *OECD SOCX*

Nossa questão é, pois, mais complexa do que investigar “o fim do estado social”, sucumbindo às ameaças contemporâneas, pois de fim não se trata. Estamos longe, muito longe disso. E, contudo, temos muita razão para ficar apreensivos, pois outra questão é em que medida o estado social segue ainda contrabalançando os desequilíbrios e as desigualdades gerados pelo mercado, sendo vetor de mudanças qualitativas; ou, ainda, em que medida ele se limita a acompanhar as mudanças na demografia social

(por exemplo, o envelhecimento populacional, o aumento da população desempregada e empobrecida, as novas necessidades de saúde) e a responder inercialmente aos novos riscos.

Aftershocks da segunda onda: a Grande Recessão

Ainda não nos referimos à virada do século, que viveu os efeitos plenos de um movimento que já se punha em marcha desde os anos 1980, quando novos circuitos de valorização do capital, até então reprimidos, foram subitamente liberados. Trata-se da desregulamentação financeira, que resultaria em crise sistêmica a partir de 2008.

A primeira década do novo século sofreu os efeitos do crescimento desproporcional dos ganhos financeiros sobre os ganhos reais e dos rendimentos do capital em geral por sobre o crescimento da riqueza nacional. A fórmula sintética de Thomas Piketty, $r > g$ (a taxa de retorno do capital é maior que a taxa de crescimento econômico) ecoa em nossas mentes e esfria nossos corações.

A estratosfera dos super-ricos, atingindo ganhos inimagináveis e absorvendo boa parte da renda nacional, alimentando-se o capital de seu próprio poder magnético (o poder de atrair, quanto maior, maiores taxas de retorno), parece passar ao largo do que poderia alcançar o novo estado do bem-estar ou exigir uma redefinição sua ainda mais ampla.

Aqui certamente entra em questão o tema da tributação progressiva, que, tendo avançado no pós-guerra, entrou em declínio a partir dos anos 1980, abastecendo novos lucros e ganhos financeiros. Mas como poderia ela se articular com uma agenda do estado do bem-estar, com sua ênfase tradicional no gasto público e crescente apoio em tributação de base mais ampla, como os impostos sobre os rendimentos do trabalho e do consumo?

O aspecto crucial que nos traz a análise de *O capital no século XXI*, de Thomas Piketty (2014), é que, sem taxação sobre os retornos do capital, não há limites para o topo. E a grande ameaça é a musculatura política que o topo passa a adquirir, além de produzir dinastias que se perpetuam indefinidamente no tempo, desconstruindo de vez o mito de igualdade constitutivo da modernidade. O grande risco, como já mencionado, é o da oligarquização da democracia, contaminando o sistema político e reproduzindo sem cessar a distopia na qual já estamos imersos.

Ou seja, enquanto o equilíbrio social poderia ser promovido em consonância com o desenvolvimento da economia do conhecimento, a aposta da “perspectiva do investimento social”, não é sensato esperar o mesmo equilíbrio combinar-se com o impulso de valorização puramente financeira do capital. Aqui há que se contemplar a alternativa de intervenção confiscatória, que se justifica pelo imperativo de preservar outro impulso da humanidade: o impulso civilizatório.

A grande questão me parece ser neste momento entender que os problemas sociais que desafiam o estado social se constituem nos obstáculos mesmos ao seu avanço: as desigualdades crescentes e incontroláveis, a concentração no topo, a conseqüente infiltração do poder econômico no sistema político e a captura do interesse público pelos interesses especiais do pequeno grupo no topo.

Enquanto a perspectiva do investimento social apela a todos os interesses, desenhando uma forma ampla de cooperação em um capitalismo de bem-estar, o avanço no terreno da progressividade, em particular na tributação da riqueza, é agenda conflitiva.

Ao confrontarmos a estratégia secessionista dos grupos acima da lei e que a influenciam desproporcionalmente em favor de suas formas preferidas de extração de riqueza, é necessário reconhecer o valor do universalismo. Esse reconhecimento convida não apenas a contrabalançar o referido secessionismo como também a refletir mais detidamente sobre a forma fragmentária que a política tem tendido a assumir no mundo, privilegiando identidades de grupos em torno de nacionalidades, etnias, gênero, religião.

Se a política identitária é, em muitos casos, uma reação defensiva legítima a iniquidades e privilégios, e em parte ao próprio secessionismo dos super-ricos, também é verdade que o retorno à pequena “comunidade dos iguais” tem os seus perigos e certamente não resolve as questões relativas à ampliação da liberdade real de todos, em suas múltiplas formas de pertencimento, e acima de todas essas formas, à comunidade política, à convivência entre os humanos. A experiência civilizatória parece depender, entre outros elementos é verdade, contudo crucialmente, da capacidade que teremos de infundir vida nova ao universalismo e novos compromissos ao estado social.

Sugestões de leitura:

KERSTENETZKY, Celia Lessa. *O estado do bem-estar social na idade da razão – a reinvenção do estado social no mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. Disponível em: http://www.ie.ufrj.br/images/grupo_cede/publica%C3%A7%C3%B5es/kerstenetzky_celia_-_o_estado_do_bem-estar_social_na_idade_da_raz%C3%A3o_2012_9d8dc.pdf

KERSTENETZKY, Celia Lessa. Estará o futuro da social democracia nas mãos das mulheres? *Revista Direito das Relações Sociais e Trabalhistas*, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <http://publicacoes.udf.edu.br/index.php/exemplo1/article/view/Celia%20Kerstenetzky>

PIKETTY, Thomas. *Capital in the twenty-first century*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2014.

POLANYI, Karl. *A grande transformação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, [1944] 2011.

PARTE 2
Educação pública brasileira
Uma história pontuada de momentos difíceis

A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária

Dermeval Saviani⁶



A escola pública no Brasil vive de fato momentos difíceis. No entanto, todos os momentos da educação no Brasil, desde a chegada dos jesuítas em 1549, têm sido bem difíceis. Basta lembrar que os jesuítas chegaram em março de 1549, com um mandado de D. João III fixado nos Regimentos de dezembro de 1548, para atuar no ensino e na catequese dos indígenas. E numa carta de agosto de 1552 o Padre Manuel da Nóbrega, dirigente da missão jesuítica, dizia que os oficiais do reino mandavam dinheiro para a manutenção dos padres, ou seja, para alimentação e vestimentas, mas não para a construção e a manutenção dos colégios. Então disse Nóbrega: tudo o que recebemos “aplicamos a esta casa [da Bahia] para os meninos, e nós no vestido remediamos-nos com o que ainda do reino trouxemos, porque a mim ainda me serve a roupa com que embarquei [...] e no comer vivemos por esmolas” (HUE, 2006, p. 68).

A partir desse início seria possível traçar as vicissitudes da histórica resistência de nossas elites dirigentes em manter a educação pública, destinando recurso em quantidade sempre insuficiente. Tomemos o período mais recente, que coincide com a fase de redemocratização pós-ditadura militar, abrangendo as três décadas que antecederam o golpe jurídico-midiático-parlamentar que se abateu sobre o país em 2016.

A perversa equação da política educacional brasileiroano período pós-ditadura militar

Poderíamos condensar as medidas de política educacional acionadas nesse período por meio dos termos filantropia, protelação, fragmentação e improvisação.

A filantropia diz respeito à demissão do Estado em consonância com a ideia do Estado mínimo, o que se traduz na tendência a considerar que a educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado, isto é, dos governos. A impressão é que, em lugar do princípio que figura nas constituições, segundo o qual a educação é direito de todos e dever do Estado, adota-se a diretriz contrária: a educação passa a ser dever de todos e direito do Estado. Com efeito, o Estado se mantém como regulador, como aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas transfere para a “sociedade” as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade. Veja-se como exemplo, no governo FHC, o mote “Acorda Brasil. Está na hora da escola” e, no governo Lula, o “Compromisso

6. Professor Titular colaborador pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor emérito da UNICAMP. Pesquisador emérito do CNPq. Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). dermeval.saviani.2013@gmail.com

Todos pela Educação”, ementa do decreto que instituiu o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação). Na divulgação da Campanha “Acorda Brasil. Está na hora da escola”, o MEC distribuiu um folheto publicitário que continha frases como:

Os professores precisam ter condições para se atualizar; entre outras coisas, você pode: patrocinar a realização de palestras, seminários e cursos de atualização nas escolas, doar livros e assinaturas de jornais e revistas para uso dos professores. O trabalho didático utiliza diferentes materiais: entre outras coisas, você pode: doar máquinas de escrever, videocassetes, projetores, televisores, computadores e impressoras, doar equipamentos de esporte, promover a criação de bibliotecas, ludotecas e videotecas... etc., etc.

E vai em frente com outras pérolas, chegando a apelar à prestação de “auxílio administrativo à escola” e pedindo para “ajudar as crianças com dificuldade, ministrando aulas de reforço” (SAVIANI, 1997, p. 11-12). Fica claro, aí, que o princípio constitucional que define a educação como dever do Estado cede lugar à boa vontade da população, num regresso à época em que a educação ainda não era considerada um assunto de responsabilidade pública, permanecendo na alçada da filantropia.

Quanto ao “Todos pela Educação”, trata-se de um movimento criado pelos empresários, sugerindo que a educação é um problema não restrito ao Estado e aos governos, mas de toda a sociedade, tendo sido encampado pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que originou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ao instituir o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (SAVIANI, 2009). Conforme reportagem do *The Intercept-Brasil*, a filantropia pode ter várias utilidades: “o honesto desejo por um mundo melhor, a lavagem de consciência, o tráfico de influência e até a lavagem de dinheiro” (BORGES, 2016), além, obviamente, das isenções fiscais e da promoção da imagem das empresas que criam os respectivos institutos ou fundações.

A protelação significa o adiamento constante do enfrentamento dos problemas. Tomemos o exemplo dos dois pontos fixados pelo Art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição: eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. A constituição fixou o prazo de 10 anos para o cumprimento dessa meta: 1998. O Plano Decenal “Educação para Todos”, de 1993, também 10 anos: 2003. O Fundef, de 1996, igualmente 10 anos: 2006. O Fundeb, de 2007, 14 anos: 2021. O PDE, de 2007, 15 anos: 2022. E o PNE, 10 anos, 2024. E assim, de adiamento em adiamento, nós corremos o risco de chegar ao final do século XXI sem conseguir universalizar o ensino fundamental completo e eliminar o analfabetismo, problemas que os principais países resolveram na passagem do século XIX para o século XX.

A fragmentação se constata pelas inúmeras medidas que se sucedem e se justapõem, perpetuando a frase do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932: “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar” à altura das necessidades do país.

A improvisação se manifesta no fato de que, para cada ponto que se levanta como importante, busca-se logo aprovar uma emenda constitucional, uma lei, ou baixar um decreto ou portaria, sem atentar para sua efetiva necessidade e sua justaposição com outras medidas correlatas ou de efeito equivalente. Veja-se o caso do ensino fundamental de nove anos. Na verdade, a antecipação do início do ensino fundamental para os 6 anos de idade era uma reivindicação dos prefeitos, o que se devia ao Fundef, que absorvia 60% dos recursos educacionais de estados e municípios concentrados no atendimento exclusivamente ao ensino fundamental. Com isso, os municípios ficavam com apenas 40% para atender à educação infantil, incluindo as creches e as pré-escolas. Daí a reivindicação dos prefeitos, de modo a possibilitar que o então último ano da educação infantil pudesse ser coberto com recursos do Fundef. Atendendo a essa reivindicação, foi sancionada, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274,

estendendo a duração do ensino fundamental para nove anos. Criou-se, assim, uma ambiguidade que gerou certa confusão nas cabeças principalmente dos pais, pois o ensino fundamental passou a ter nove anos e oito séries. Ou seja, a primeira série ficou correspondendo ao segundo ano. No entanto, em dezembro de 2006, venceu o prazo do Fundef, e em seu lugar foi criado o Fundeb, que passou a abranger toda a educação básica. Portanto, toda a educação infantil passou a ser coberta com os recursos do Fundo. Revelou-se, portanto, totalmente desnecessária a confusão criada com a lei dos nove anos. Não bastasse isso, em 11 de novembro de 2009 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59, que tornou obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos, abrangendo, portanto, toda a segunda etapa da educação infantil correspondente à fase pré-escolar.

O resultado observável empiricamente é a precarização geral da educação em todo o país, visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados.

Em síntese, eis a perversa equação que expressa o significado da política educacional brasileira desde o final da ditadura (1985) até os dias de hoje: Filantropia + proteção + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país.

Mas agora as dificuldades se apresentam de forma inaudita, prenunciando um agravamento sem precedentes. Passemos, então, à análise da conjuntura atual.

A política educacional brasileira hoje, em tempos de golpe

Mas, se a política educacional tem sido marcada pelas limitações que acabei de indicar, o campo dos profissionais da educação vem, desde o final da década de 1970, lutando para superar esses limites, com a criação e a mobilização de entidades representativas, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), fundada em 1977; o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), cuja fundação foi articulada em 1978 e formalizada em março de 1979; a Associação Nacional de Educação (Ande), fundada em 1979; a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), constituída em 1979 a partir da Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), criada em 1960; a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTe), na qual se transformou a CPB em 1989; a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes), criada em 1981, além da Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas (Fasubra), criada em 1978.

Como expressão dessa mobilização, os educadores formularam um projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, antecipando-se ao governo, foi protocolado na Câmara dos Deputados sob número 1.158-A/88 em dezembro de 1988, embora, ao final, tenha sido derrotado pela interferência do governo FHC no Senado. Igualmente, após a aprovação da LDB, os profissionais da educação, reunidos no I e II Congressos Nacionais de Educação (Coned), realizados, respectivamente, em agosto e novembro de 1997, ambos em Belo Horizonte, elaboraram o projeto de Plano Nacional de Educação (PNE), conhecido como “projeto da sociedade brasileira”, que também se antecipou ao governo: deu entrada na Câmara dos Deputados em 10 de fevereiro de 1998, sendo seguido, dois dias depois, do projeto do MEC que, embora apensado ao anterior, teve a prioridade invertida, porque o governo tinha maioria no congresso e reverteu a iniciativa dos educadores.

Enfim, de modo especial a partir do segundo mandato de Lula, o protagonismo dos educadores tornou-se mais efetivo, logrando vários avanços e convergindo para a I e II Conferências Nacionais de Educação (Conae), tendo como tema central a construção do Sistema Nacional de Educação e do novo Plano Nacional de Educação. E quando se alimentou a expectativa de algum avanço mais significativo com a aprovação do novo PNE e com a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação, sobreveio o golpe, e estamos diante de um retrocesso não de anos, mas de décadas.

Tal retrocesso incide sobre vários aspectos, a começar pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 13.005, sancionada em 25 de junho de 2014 (SAVIANI, 2017, p. 107-153), uma vez que as medidas pós-golpe já o tornaram letra morta, pois várias de suas metas já venceram sem serem atingidas, e as que ainda não venceram não têm mais a mínima chance de se viabilizar. Vejamos: a) metas já vencidas: Meta 1 (educação infantil) – universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade; Meta 3 (ensino médio) – universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos de idade; Meta 18 – assegurar, no prazo de dois anos (portanto, até 2016), a existência de planos de carreira para os profissionais de todos os sistemas de ensino; Meta 19 – assegurar condições, no prazo de dois anos (portanto, também até 2016), para a efetivação da gestão democrática; b) metas a vencer: Meta 2 – universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos até o último ano de vigência deste PNE (2024); Meta 4 – universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa meta trata, portanto, da educação especial e, como não menciona a data, considera-se o final da vigência do Plano, ou seja, 2024, como prazo para ser atingida; Meta 20 – ampliar o investimento público em educação pública, de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB, no quinto ano de vigência desta Lei (2019) e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (2024). Mas, com a Emenda Constitucional apelidada de “PEC do fim do mundo”, que impede o aumento dos gastos públicos por 20 anos, todas essas metas já estão inviabilizadas pelo menos até 2.037.

No entanto, essa inviabilização das metas do PNE é apenas um dos aspectos pelos quais as reformas regressivas do atual governo vêm procurando neutralizar os limitados avanços dos governos Lula e Dilma, retomando o espírito autoritário que foi a marca do período da ditadura militar. Esse autoritarismo fica evidente na reforma do ensino médio, baixada por medida provisória, sem sequer dar conhecimento prévio às Secretarias de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação, que, pela Constituição e pela LDB, são os responsáveis pela oferta pública desse nível de ensino. Como responsáveis pelo ensino médio, os estados e o Distrito Federal deveriam ser consultados sobre a proposta de reforma desse nível de ensino. No entanto, nem mesmo foram informados, tendo sido surpreendidos com a entrada em vigor da referida reforma, uma vez que, sendo baixada por medida provisória, passa a valer imediatamente após sua promulgação. O caráter autoritário fica claro, também, nas medidas relativas à realização da próxima Conferência Nacional de Educação com a intervenção do MEC no Fórum Nacional de Educação, à revelia do que dispõe a lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Com essa intervenção arbitrária, o governo mudou a composição do Fórum, sem consulta às entidades que, conforme as normas legais, nele têm assento, e retirou do Fórum a coordenação do processo de preparação e realização da Conae, função que lhe fora atribuída pela mesma lei, alocando-a na Secretaria Executiva do MEC. Tal autoritarismo se faz presente, ainda, no movimento “escola sem partido”, merecidamente chamado por seus críticos de “lei da mordça”, pois explicita uma série de restrições ao exercício docente, negando o princípio da autonomia didática consagrado nas normas de funcionamento do ensino.

Dados recentes mostram a persistência da situação precária da educação brasileira. Vejamos algumas manchetes que pipocaram na mídia nos dias coincidentes com a realização do Congresso Internacional “Educação Pública: Tempos Difíceis, mas não Impossíveis”:

“Brasil pode levar 76 anos para adequar a aprendizagem dos alunos à aptidão em leitura”.

Essa manchete é de 29 de outubro de 2017 e expressa a conclusão de análise do próprio Movi-

mento “Todos pela Educação” a partir dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), divulgados pelo MEC, mostrando que o índice de alunos com nível insuficiente de leitura em 2016 correspondia a 54,73%. O tempo de 76 anos indica que, mantido esse ritmo lento de queda da insuficiência, somente no final do século XXI atingiríamos a suficiência em leitura.

Mas veja-se esta outra manchete, que decorre da constatação de que “1 em cada 4 jovens de 15 a 17 anos não frequenta o Ensino Médio no Brasil”:

Se continuarmos no ritmo atual, só alcançaremos a universalização do ensino, uma das metas do PNE que era para 2016, daqui a 200 anos.

Assim, mantido o ritmo atual do aumento da frequência dos jovens em idade de cursar o ensino médio, somente daqui a 200 anos teremos atingido a meta 3 do Plano Nacional de Educação: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos...”.

Sabe-se, porém, que, no espírito do golpe, a reforma do ensino médio não foi feita para viabilizar a referida meta do PNE, e sim para favorecer o mercado financeiro, como mostra esta outra manchete:

Sob aplausos do mercado financeiro, empresários já lucram com reforma do ensino médio (BORGES, 2017).

Lançada pelo *The Intercept-Brasil*, foi motivada por uma manifestação do Presidente do Banco Central do Brasil, Ilan Goldfajn, em Nova York, incluindo, entre as medidas econômicas que concorram para o otimismo dos investidores, a reforma da educação, ou seja, a Medida Provisória da Reforma do ensino médio. Entre os vários motivos para esse otimismo a reportagem destaca o direcionamento do investimento das grandes empresas de educação com ações na Bolsa de Valores, para a educação básica com foco principal no ensino médio e os ganhos com a estratégia das empresas em investir em gestão educacional e outros serviços a municípios e estados mediante as parcerias público-privadas, ensinando aos profissionais das redes públicas o “novo modelo de modernização do ensino”, segundo a “lógica de produtividade empresarial”, abocanhando, assim, fatias consideráveis do orçamento do Fundeb.

Enfim, uma outra manchete que frequentou os órgãos de comunicação foi a intromissão do Banco Mundial nos nossos assuntos educacionais, ousando propor que o Brasil passe a cobrar taxas dos estudantes das universidades públicas, conforme o nível de renda (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 138). O argumento apresentado é aquele mesmo já brandido pelos conservadores e adeptos da economia de mercado aqui mesmo no Brasil desde a Constituinte, quando foram voto vencido, tendo surgido em diferentes ocasiões projetos de lei propondo a cobrança nas universidades públicas, com a consideração de que a maioria de seus estudantes pertence aos extratos econômicos de maior renda.

Contra esse tipo de argumento, cumpre considerar que a questão da desigualdade social não é um problema da universidade, pois seu fundamento se encontra na estrutura econômica da sociedade que, por sua vez, é agravada por uma estrutura tributária injusta, em que predomina a modalidade do imposto regressivo. Ora, aí está o cerne da questão, uma vez que a estrutura e o funcionamento do Estado são assegurados pelos impostos arrecadados de toda a sociedade. Com a predominância do imposto regressivo, toda a estrutura do Estado é mantida basicamente pela população de menor renda, ou seja, por aqueles que vivem do trabalho; pela classe trabalhadora. Esclareçamos essa questão.

Há, basicamente, três tipos de imposto: o proporcional, pelo qual todos contribuem proporcionalmente à renda que auferem. Isso é traduzido pela aplicação do mesmo percentual à renda de cada um; um segundo tipo é o progressivo, ou seja, quem ganha mais paga mais. Desse tipo é, por exemplo, o imposto sobre a renda em que se aplicam alíquotas progressivamente mais elevadas conforme se passa das faixas de renda inferiores às superiores; finalmente, há o imposto regressivo: quem ganha menos paga mais e quem ganha mais paga menos. É desse tipo a maioria dos impostos vigentes no Brasil, porque incidem sobre o consumo final – como são, por exemplo, o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e o Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI).

Ilustremos esse caso com o exemplo do arroz, algo que se faz presente praticamente nas mesas de todas as famílias brasileiras, desde as mais humildes até as mais ricas. Pois bem. Digamos que um pacote de cinco quilos de arroz esteja custando algo como R\$ 14,30 reais. O imposto, considerando tratar-se de um produto da cesta básica, com alíquotas mais reduzidas de imposto, é de 7%; portanto, para cada pacote o consumidor irá pagar R\$1,00 de imposto, independentemente da renda mensal que possa auferir. Ora, um real para quem ganha R\$1.000,00 por mês significa que ele, ao comprar um pacote de cinco quilos de arroz, estará contribuindo com uma porção de seu salário dez vezes maior do que quem ganha R\$ 10.000,00 por mês. Portanto, os que ganham menos, os membros da classe trabalhadora, contribuem com uma parte maior de sua renda para a manutenção da estrutura e dos serviços do Estado do que as camadas mais favorecidas da sociedade, as chamadas classes média e alta. Mas não é só isso. Não é apenas em termos relativos, proporcionalmente, que os que ganham menos contribuem mais para a manutenção do Estado. Também em termos absolutos isso ocorre porque, obviamente, a classe trabalhadora é muito mais numerosa do que as camadas média e alta.

Ora, considerando que as universidades públicas são mantidas com uma fatia dos impostos arrecadados pelo Estado, isso significa que seus recursos provêm predominantemente das camadas mais pobres da sociedade. Portanto, essas são as que teriam mais direito de usufruir das atividades desenvolvidas pelas instituições de ensino superior públicas. A conclusão é, portanto, que não deixa de ser procedente o argumento que considera uma injustiça as universidades públicas beneficiarem principalmente as camadas já mais favorecidas da sociedade.

No entanto, o raciocínio que precisa ser adicionado a essa análise é que não cabe à universidade fazer justiça tributária. A referida injustiça decorre da estrutura tributária, e não da estrutura e do funcionamento da universidade. Consequentemente, aquilo de que se trata é de uma reforma tributária que torne dominante o tipo progressivo de imposto, adotando-se, para todos os casos, a regra: “quem ganha mais, paga mais”. Feito isso, não se configurará uma injustiça estudantes de famílias com maior renda terem acesso ao ensino gratuito da universidade pública, pois eles já pagaram antes, ou seja, eles já terão contribuído, pela forma de arrecadação dos impostos, com um maior quinhão para a manutenção da universidade pública.

Essa consideração é de grande relevância, porque, se for atribuída à universidade a tarefa de analisar o nível de renda de seus estudantes para estabelecer taxas de cobrança conforme as faixas de renda, ela será obrigada a criar toda uma estrutura permanente de análise dos níveis de renda que, obviamente, poderão variar durante o tempo de frequência dos estudantes na universidade. E deverá, além disso, criar uma estrutura de cobrança. Deverá, pois, instalar setores ou departamentos específicos para o desempenho dessas tarefas. Consequentemente, a manutenção de toda essa estrutura consumirá parte considerável de seu orçamento, parte essa que não deveria ser desviada de suas funções essenciais, a saber, o ensino, a pesquisa e a extensão. Na verdade, tratar-se-ia de uma espécie de desvio de função. Não! A universidade não deve ser onerada com esse tipo de atividade. Ela deve estar liberada para produzir, pela pesquisa científica, novos conhecimentos e para formar, com elevada qualidade, os profissionais requeridos pela sociedade.

Aliás, sem criar novas estruturas de custo, as universidades públicas já vêm contribuindo para corrigir parte das distorções do sistema tributário, num reconhecimento de que devem atender prioritariamente àqueles que contribuem mais para sua manutenção, ou seja, os membros da classe trabalhadora. Isto está sendo feito pelo sistema de cotas que, convenhamos, é um procedimento bem mais racional do que a cobrança de anuidade segundo a faixa de renda dos alunos. Que essa cobrança seja proposta pelo Banco Mundial é até compreensível, embora devamos rechaçar essa intromissão em um assunto interno de nosso país. Mas é compreensível porque, como banco, ele se guia pela lógica do capital, que busca converter tudo em mercadoria. E não nos iludamos. A introdução da cobrança de anuidade dos alunos é o primeiro passo para a privatização das universidades que hoje são definidas como públicas.

Precisamos resistir firmemente a essa tendência que, agora, no contexto do governo que assumiu em decorrência de um golpe para implantar sem rebuços a agenda neoliberal, derrotada nas urnas, ganha apoio nos próprios agentes governamentais. Nessa circunstância é pertinente refletirmos sobre a seguinte questão: por quanto tempo as forças políticas que usurparam o poder nele permanecerão? Quando do golpe militar, também se afirmou que fora feito para salvar a democracia e livrar o país da República Sindicalista, do comunismo; e os militares, restabelecida a ordem, devolveriam o poder aos políticos. Ficaram 21 anos. Agora estamos diante de um verdadeiro “suicídio democrático”, ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito com a ação articulada da grande mídia, do parlamento e do judiciário que, pelo golpe, se apossaram do executivo.

Sobre a ação da grande mídia, é eloquente o suicídio do reitor da UFSC, encoberto pela mídia com um manto de silêncio acumpliciado. E, quando não prevalece o silêncio absoluto, a notícia é dada com distorção induzida, como se pode ver pela forma como o G1 de Santa Catarina, o órgão eletrônico de informações da Rede Globo, deu a notícia, registrando em letras garrafais:

VOCÊ VIU? MORTE DO REITOR
DA UFSC, SUSPEITO DE AGREDIR
MÃE IDOSA E AS MAIS LIDAS DO G1 SC

Só depois de estampada a foto do reitor em tamanho grande, deixando um bom espaço entre a manchete principal e a secundária, vem a informação, em letras menores.

Aí então é que o leitor poderá perceber que são duas notícias diferentes: o suicídio do prof. Luiz Carlos Cancellier em Florianópolis e a prisão de um suposto agressor da própria mãe em Lajes. E, mesmo assim, ainda fica uma margem de dubiedade porque na informação correta é informado o nome, mas sem registrar que se trata do reitor. Fica clara a indução dos leitores – em especial aqueles que consultam as notícias predominantemente se limitando às manchetes principais – à conclusão de que o motivo da prisão e do conseqüente suicídio do reitor tenha sido a agressão à própria mãe, além de tudo, idosa.

Na verdade, o reitor da Universidade Federal de Santa Catarina foi a primeira vítima fatal da escalada de arbítrio que tomou conta do país em decorrência do golpe que destituiu a presidenta reeleita num pleito disputadíssimo. Com o *impeachment*, sem que se comprovasse o crime de responsabilidade, único motivo previsto na Constituição para a destituição do Presidente da República, quebrou-se a institucionalidade democrática. Sabemos que a democracia burguesa se limita à democracia formal, que é insuficiente, e deve ser transformada em democracia real. No entanto, embora insuficiente, a democracia formal é necessária como um conjunto de regras que devem ser respeitadas por todos como garantia dos direitos dos cidadãos. Em conseqüência, a quebra da institucionalidade democrática abre as portas para toda sorte de arbítrio. É essa a situação que estamos vivendo em decorrência do golpe jurídico-midiático-parlamentar que aboliu o Estado Democrático de direito e instalou, no Brasil, um verdadeiro estado de exceção, o que se evidencia em fatos como os seguintes:

1. O juiz Sérgio Moro afirmou que uma situação excepcional exige medidas excepcionais e vem agindo sem levar em conta a presunção de inocência e o direito de defesa previstos na Constituição.

2. O Tribunal Regional Federal da 4.^a região (Porto Alegre), para onde seguem em grau de recurso as sentenças proferidas por Moro, declarou, em decisão acordada numa votação de 13 votos a 1, que em tempos excepcionais as decisões judiciais não precisam observar as leis.

3. O juiz Alex Costa de Oliveira, da Vara da Infância e Juventude (pasmem! Juiz da Vara da Infância e Juventude!) do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT), em decisão prolatada em 30 de outubro de 2016, autorizou o uso de técnicas de tortura para convencer os estudantes a desocupar as escolas. Entre as técnicas estão restrição ao acesso de familiares e amigos, inclusive que estejam levando alimentos aos estudantes; e o uso de “instrumentos sonoros contínuos, direcionados ao local da ocupação, para impedir o período de sono” dos adolescentes. O juiz ainda ressaltou que tais medidas devem ser mantidas, “independentemente da presença de menores no local”. E afirmou: “Autorizo expressamente que a Polícia Militar (PM) utilize meio de restrição à habitabilidade do imóvel, tal como, suspenda o corte do fornecimento de água, energia e gás [...] restrinja o acesso de terceiro, em especial parentes e conhecidos dos ocupantes”.

4. Em São Paulo a polícia, sem autorização judicial, também adotou os referidos métodos de tortura, conforme depoimento de alunos atingidos. Para se constatar a truculência e os atos arbitrários da polícia paulista pode-se ver o vídeo *Lute como uma menina*, com mais de uma hora de duração, disponível no Youtube.

5. Invasão da Escola Nacional Florestan Fernandes, em Guararema-SP, pela polícia, armada de fuzis, no dia 4/11/2016, chegando com dez viaturas a pretexto de deter uma pessoa sem, no entanto, a ordem judicial de prisão. Chegaram, pularam a janela e entraram, apontando as armas. E a Secretaria de Segurança do Estado de São Paulo, com o respaldo do governador, divulgou a versão de que eles teriam sido puxados para dentro das janelas e agredidos, o que motivou sua reação. No entanto, as câmaras de segurança da entrada da escola registraram a truculência dos policiais e o modo como acondicionaram seus fuzis para pular a janela da guarita e entrar nas dependências da escola, em cujo interior se encontravam estudantes de 36 países, inclusive dos Estados Unidos e do Canadá, em aulas de vários cursos que a Escola ministra regularmente em convênio com universidades e órgãos internacionais como a Unesco. Tal operação expressa a tendência de criminalizar os movimentos sociais, no caso o MST, que mantém a referida Escola Nacional.

Todas essas arbitrariedades, que culminaram com o suicídio do reitor da Universidade Federal de Santa Catarina, vêm sendo acobertadas por versões divulgadas pelas autoridades, que invertem o sentido dos fatos, com a cumplicidade da grande mídia, que não apenas transmite como verdadeiras as versões falsas, mas esconde os fatos reais. E a população, de modo geral, fica alienada diante da grave situação que estamos vivendo. Por esse caminho vai se escancarando o estado de ditadura e, o que é pior, uma ditadura com a participação do próprio judiciário, o que significa que os atingidos não terão a quem recorrer. É preciso, pois, resistir a essa escalada do arbítrio antes que seja tarde demais.

Mas... momentos não impossíveis

Anísio Teixeira, em 1947, tendo retornado do exílio que se impôs ao longo da Ditadura do Estado Novo, participou da elaboração do capítulo de educação e cultura da Constituição da Bahia, momento em que fez a seguinte afirmação: “Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil, e em nenhum outro, tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de nos estarmos a repetir”.

O que é preciso fazer, todos sabemos. Seja a partir da experiência de outros países, seja a partir das discussões que vimos travando desde, pelo menos, o final da década de 1970. Somos, pois, tomados por um sentimento análogo àquele expresso por Anísio. Também nós não podemos fugir à impressão

penosa de que estamos a repetir.

De fato, a educação pública atravessa tempos difíceis, de modo geral e, especificamente em nosso país, onde os setores privatistas vêm obtendo vitórias significativas no ensino superior, avançando agora também na Educação Básica, especialmente no ensino médio. Além do favorecimento de programas como o Prouni e o Fies, vêm ganhando força as parcerias público-privadas mediante as quais são transferidos recursos públicos para a iniciativa privada – beneficiada, também, com a abertura indiscriminada de cursos tanto presenciais como a distância. Constata-se, assim, que o próprio Estado vem atuando em favor do privado em detrimento do público. Conseqüentemente, embora os defensores da educação pública insistam em afirmar que educação não é mercadoria, nessa forma de sociedade baseada no capital, a mercadorização da educação parece inevitável.

Como assinala Marx (1968, p. 41) na abertura d'*O capital*, “a riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em ‘imensa acumulação de mercadorias’, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza”. Assim sendo, a tendência do capitalismo é converter tudo em mercadoria, como já fora antes formulado no “Manifesto do Partido Comunista”: a burguesia “afogou os fervores sagrados do êxtase religioso [...] nas águas geladas do cálculo egoísta” e “fez da dignidade pessoal um simples valor de troca” (MARX; ENGELS, 1968, p. 25). Mas se trata de um processo contraditório. Por isso, no final do primeiro volume d'*O capital*, Marx afirma que com o capitalismo são destruídas todas as formas antigas e transitórias e substituídas pelo “domínio direto e franco do capital. Com isso, generaliza também a luta direta contra esse domínio”. Favorecendo as condições materiais do processo de produção, “aguça as contradições e os antagonismos da forma capitalista de produção amadurecendo, ao mesmo tempo, os elementos formadores de uma sociedade nova” (MARX, 1968, p. 575). Portanto, se nessa fase de crise estrutural do capitalismo a pressão para transformar a educação em mercadoria, de modo especial a de nível superior, assume formas agudas, também a resistência a essa pressão deve ser fortalecida, pois, ainda citando Marx, “o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma” (p. 559).

Portanto, se os tempos atuais no Brasil são, de verdade, muito difíceis para a educação pública, não podemos nos render, considerando impossível reverter a escalada privatista. Ao contrário, trata-se de tempos difíceis, mas não impossíveis, e é necessário, em consequência, organizarmos tenazmente a resistência, preparando-nos para uma luta longa, porque os que se apoderaram do governo por usurpação não vão abrir mão dele facilmente.

É preciso, enfim, organizar e manter mobilizada a resistência das forças progressistas e populares, cuja indicação básica nos é dada pelo programa mínimo da Frente Brasil Popular, que tem o condão de orientar tanto as manifestações contra o golpe como os encaminhamentos referentes às eleições de 2018. Infelizmente, esse programa, lançado como Plano Popular de Emergência em 29 de maio de 2017 no Tuca, em São Paulo, parece ter caído no esquecimento. O referido plano gira em torno de dez eixos: democratização do Estado; política de desenvolvimento, emprego e renda; reforma agrária e agricultura familiar; reforma tributária; direitos sociais e trabalhistas; direito à saúde, à educação, à cultura, à moradia; segurança pública; direitos humanos e cidadania; defesa do meio ambiente; e política externa soberana.

Prosseguindo em sua mobilização, a Frente Brasil Popular anunciou, em sua 2ª Conferência Nacional, ocorrida nos dias 9 e 10 de dezembro de 2017, a realização do Congresso do Povo Brasileiro, com o objetivo de “construir com o povo e para o povo um projeto de nação”, cujo ponto de partida foi dado com o lançamento, em 28 de junho de 2018, do Comitê do Congresso do Povo, que convidou a população para “sair da arquibancada e entrar em campo”, participando de várias ações, numa sequência de etapas que extrapolam o período eleitoral, prolongando-se pelo ano de 2019.

Considero que essas iniciativas da Frente Brasil Popular constituem uma estratégia adequada de

enfrentamento contra o movimento reacionário e autoritário que tomou conta do país. Obtendo a adesão das forças de esquerda, de preferência unificadas com um candidato comum à presidência da República, o plano da Frente Brasil Popular, enriquecido pelas ações do Congresso do Povo Brasileiro, poderá construir uma alternativa concreta para as eleições de 2018 como forma de derrotar o golpe que provocou um verdadeiro “suicídio democrático” na política brasileira.

A esse movimento político mais amplo impõe-se, no campo da educação, articular a iniciativa do Fórum Nacional de Educação que, diante dos seguidos constrangimentos criados pelo MEC, decidiu se constituir em entidade autônoma, nomeando-se como “Fórum Nacional Popular de Educação”. E, em consequência, coordenou, conforme foi aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o PNE 2014-2024, as etapas preparatórias que desembocaram na III Conferência Nacional Popular de Educação (Conape), realizada também de forma autônoma, independente e em contraposição ao MEC. Como base para essas ações, proponho como necessária a rearticulação dos Fóruns municipais, estaduais e nacional em defesa da escola pública, mas agora não se limitando aos profissionais da educação e, sim, ampliando-se para abarcar os sindicatos de trabalhadores e movimentos sociais. Com efeito, educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira não é uma questão afeta apenas aos profissionais da educação, mas é um anseio de toda a classe trabalhadora do país.

Referências

- BANCO MUNDIAL (2017). *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Volume I: Síntese. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report> Acesso em: 18 dez. 2017.
- BORGES, Helena. Conheça os bilionários convidados para reformar a educação brasileira de acordo com sua ideologia. *The Intercept Brasil*. 4 nov. 2016. Disponível em: <https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/> Acesso em: 17 dez. 2017.
- BORGES, Helena. Sob aplausos do mercado financeiro empresários já lucram com reforma do ensino médio. *The Intercept Brasil*. 20 out. 2017. Disponível em: <https://theintercept.com/2017/10/20/sob-aplausos-do-mercado-financeiro-empresarios-ja-lucram-com-reforma-do-ensino-medio/> . Acesso em: 17 dez. 2017.
- HUE, Sheila Moura. *Primeiras cartas do Brasil (1551-1555)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. 2. ed. São Paulo: Escrava, 1968.
- SAVIANI, Dermeval. Educação não é filantropia. *Presença Pedagógica*, v. 3, n. 13, p. 5-15, jan. /fev. 1997.
- SAVIANI, Dermeval. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. 2. ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2017.

Educação Superior no Brasil: passado torto, presente difícil, futuro incerto⁷

Reginaldo Moraes⁸



Em 1776 e 1822, dois grandes países surgiram na América. Quase cinquenta anos de diferença na certidão de nascimento. E mais ou menos isso, ou mais, na afirmação da escola pública. Nos Estados Unidos, a massificação da escola elementar já era realidade no final do século XIX. No início do século XX, era quase certo que todo jovem americano (branco, por suposto) teria acesso à *high school*, o ensino médio. Em 1970, Tio Sam comemorava o ensino superior de massa, incluindo as minorias étnicas, negros e latinos, com uma enorme rede de universidades estaduais e *community colleges*. No Brasil, a expansão de tais instituições demandou várias décadas a mais. E elas ainda são bastante precárias, de acesso incerto e seletivo. No que diz respeito ao ensino superior, um claudicante ensaio de massificação se produziu no final dos anos 1990 – e sob a primazia de escolas privadas com fins lucrativos.

A expansão de nossa escola pública foi bastante determinada por dois fatores. Um deles é o processo de urbanização e industrialização, algo que mudou a cara do país. Entre outras consequências, o processo de urbanização produziu um forte fluxo migratório interno: o país “escorreu” para o sudeste. Algo similar ocorreu com a indústria – com o traço peculiar de ser hegemônica pelas filiais de empresas estrangeiras. Esse modelo assumiu ainda um traço relevante para a conformação das “escalas sociais”: uma brutal desigualdade de renda, desigualdade que corta entre as classes e, também, entre as regiões do país, produzindo enormes desequilíbrios e contrastes.

O segundo vetor determinante para ditar o crescimento e o perfil da escola foi a mão visível do Estado. No segmento do ensino superior, em particular, dois momentos são marcantes. O primeiro deles é a reforma universitária promovida pela ditadura militar em 1969, sob a orientação explícita da agência americana para o desenvolvimento (USAID). O segundo momento é aquele das reformas neoliberais dos anos 1990, ditadas por agências multilaterais, também hegemônicas pelos EUA. Como se vê, junto com a mão visível do Estado, uma outra mão, um pouco menos visível, mas muito atuante.

Nos anos 1970, a reforma teve como desdobramento a multiplicação de faculdades isoladas, privadas, induzidas a se apresentar como “instituições sem fins lucrativos”, mas, de fato, movidas por empresários. O salto foi visível. Em 1968, o alunado de ensino superior era um universo de pouco mais de 100 mil almas, concentrado em escolas públicas (75%). O setor privado era composto quase exclusivamente de instituições sem fins lucrativos, a maioria delas de orientação confessional. No meio dos

7. Este texto é uma versão razoavelmente modificada de capítulo de livro a ser publicado pela Routledge/London em 2018. São retomados alguns dos argumentos daquele ensaio. E a maior parte dos dados.

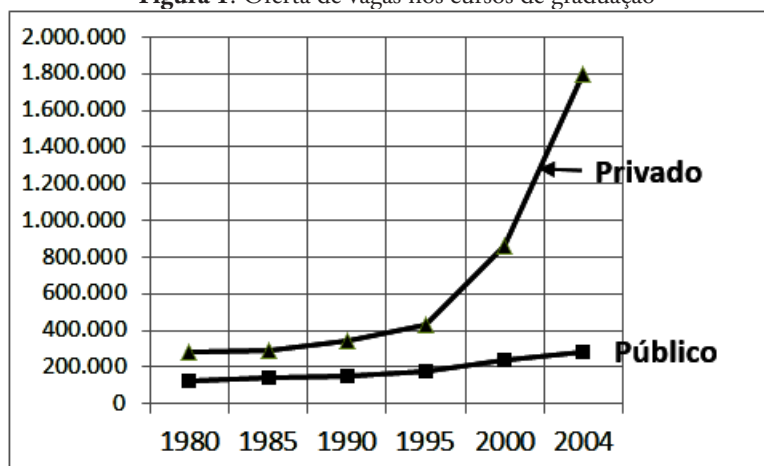
8. Professor titular do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisador do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia para Estudos sobre os Estados Unidos (INCT-Ineu). Colaborador da Fundação Perseu Abramo. Colunista no *Jornal da UNICAMP*. rccmoraes@gmail.com

anos 1980, quando a ditadura se desmanchava, esse número já tinha superado 1,5 milhões – e o setor público cobria uns 35% das matrículas. O setor privado tinha mudado: era já povoado de empresas de educação.

O segundo momento, na metade dos anos 1990, registrou outro ponto de inflexão. Uma reforma federal induziu as escolas a assumir, mais claramente, seu perfil jurídico: empresas ou instituições sem fins lucrativos. E pavimentava o caminho para uma diversificação institucional, estabelecendo uma tipologia assim constituída: universidades, centros universitários, escolas isoladas. Mais relevante do que essa reforma, porém, foi uma política menos notada de “formação de capital” para as escolas privadas. Em 1995, o ministério da Educação negociou com o banco de fomento federal (BNDES) um plano de financiamento muito generoso. De fato, envolvia uma injeção de recursos capaz de recriar, em escala muito maior, esse setor privado. Uma rede enorme de instalações e equipamentos foi construída com esse recurso – crédito com juros generosos, até negativos. E o resultado, cinco anos depois, foi este: o setor privado oferecia o dobro de vagas para cursos de graduação.

O que se observa, nessa série, não é um crescimento paulatino. É um salto de natureza entre 1995 e 2000. A inflexão pode ser vista, com notável precisão, na Figura 1⁹.

Figura 1: Oferta de vagas nos cursos de graduação



Fonte: Elaboração própria, com dados do Censo do Ensino Superior (Inep), disponíveis em: <http://www.inep.gov.br>

Estava aberto o caminho para criação de uma indústria – e uma indústria em franco processo de concentração e financeirização. A partir daí, sucessivas políticas de estímulo foram demandadas pelo setor – e respondidas pelo governo. Políticas voltadas a dar uso a essa capacidade instalada e potencialmente ociosa. Isenções, crédito estudantil, programas de bolsas. Essas políticas atravessaram o governo Fernando Henrique e prosseguiram durante o governo Lula. Obtida a decolagem, empurrada pelo Estado, era necessário sustentar a velocidade de cruzeiro, com o combustível também garantido pelo Estado.

Três principais características do sistema de educação superior brasileiro

Os números absolutos são muito impressionantes: perto de 2 mil instituições privadas e 300 públicas; 32 mil cursos presenciais e outros 1200 a distância, quatrocentos mil docentes, mais de 6 milhões de estudantes em cursos presenciais e outro 1,2 milhões a distância. A educação superior no Brasil já é um grande ramo de negócios.

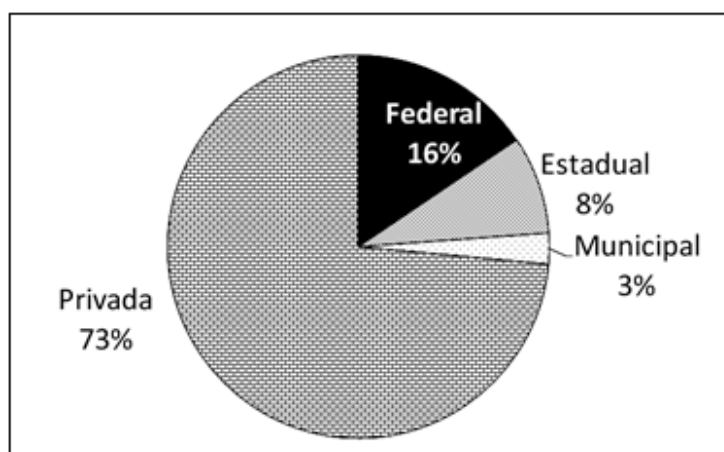
9. Os gráficos, de elaboração própria, são construídos com dados do Censo do Ensino Superior (vários anos), disponíveis no *website* do INEP.

O perfil desse complexo pode ser construído a partir de três características mais fortes. Vejamos quais¹⁰.

1. Predomínio da oferta privada

Já comentamos o predomínio do setor privado na oferta anual de vagas. Esse fluxo de ingressantes consolida-se no estoque, representado pelo total de matrículas, como indica a Figura 2.

Figura 2: Matrículas no ensino de graduação – Brasil 2013

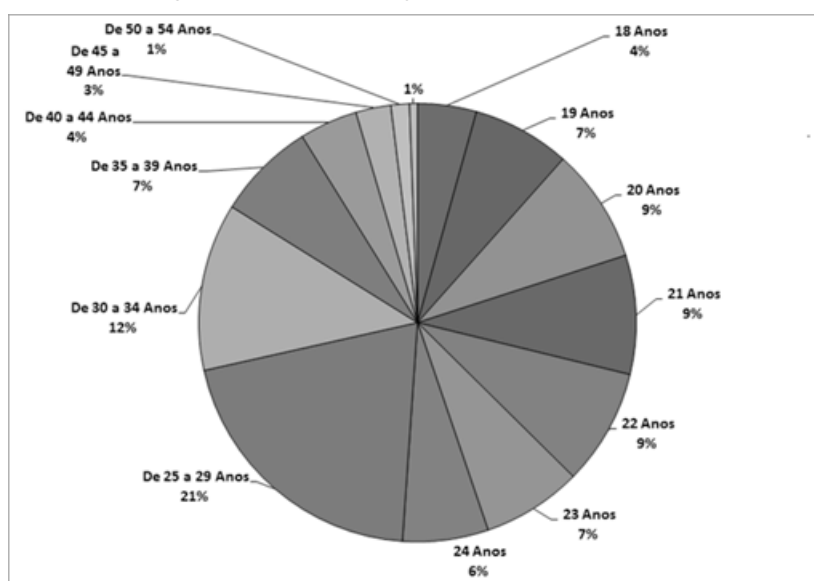


Fonte: Elaboração própria, com dados do Censo do Ensino Superior (Inep), disponíveis em: <http://www.inep.gov.br>

2. Grande número de estudantes “não jovens”

O sistema comporta um contingente significativo de estudantes acima da “faixa etária adequada”, isto é acima dos 24 anos – Figura 3. Há razões para isso ser assim – e não são as mesmas que vemos, por exemplo, em países europeus. Lá, uma inclinação desse tipo corresponderia ao envelhecimento geral da população. No Brasil, além desse fator, deve-se levar em conta uma espécie de “demanda reprimida”, ou o estoque acumulado de estudantes não acolhidos no momento certo.

Figura 3: Matrículas na graduação – por faixa etária



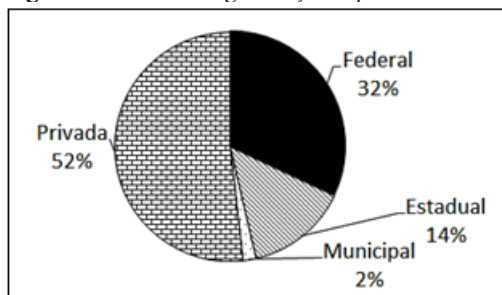
Fonte: Elaboração própria, com dados do Censo do Ensino Superior (Inep), disponíveis em: <http://www.inep.gov.br>

10. Os dados que utilizei para criar os gráficos deste artigo estão na Sinopse do Censo do Ensino Superior, edição 2013. O documento está disponível no *website* do INEP: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> (Último acesso 25 jan. 2016).

3. Conjunção dominante: estudantes que trabalham, cursos noturnos, rede privada

Esse perfil do alunado (mais velho) é relevante para compreender sua distribuição e seu acesso desigual aos diferentes subsetores do ensino superior. Esse alunado não é apenas mais velho – é composto de pessoas que voltaram para a escola depois de ingressar no mercado de trabalho. São estudantes-trabalhadores em busca de cursos que possam ser compatíveis com suas ocupações: cursos noturnos. É por aí que entendemos sua distribuição entre as escolas públicas (em geral mais seletivas e prestigiosas) e o setor privado, em geral de menor qualidade e prestígio. O setor privado não é tão maior do que o público, quando consideramos as matrículas de cursos diurnos, conforme se vê na Figura 4.

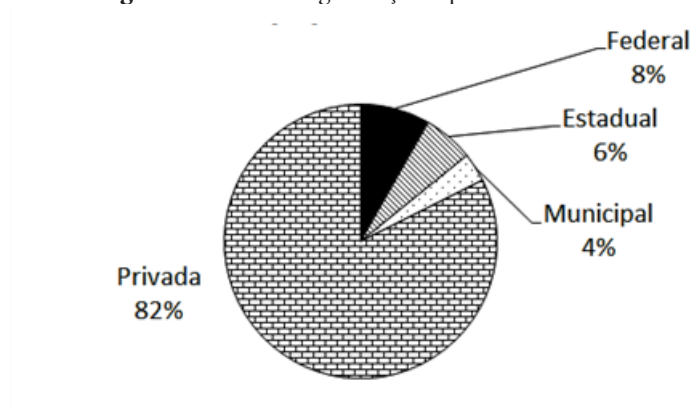
Figura 4: Matrículas graduação – período diurno



Fonte: Elaboração própria, com dados do Censo do Ensino Superior (Inep), disponíveis em: <http://www.inep.gov.br>

Mas a proporção é chocante, quando olhamos para as matrículas em cursos noturnos, isto é, aqueles frequentados pelos estudantes mais velhos e que trabalham, como indica a Figura 5:

Figura 5: Matrículas graduação – período noturno



Fonte: Elaboração própria, com dados do Censo do Ensino Superior (Inep), disponíveis em: <http://www.inep.gov.br>

O sistema de escolas superiores federais – universidades e institutos – cresceu muito nos últimos 10 anos. Praticamente dobrou de tamanho e foi bastante capilarizado, criando polos de acesso em pontos do interior dos estados, não apenas em suas capitais. Ainda assim, está longe de responder à demanda e longe de equilibrar o alcance das escolas privadas junto a um certo público. O Censo do Ensino Superior revela que, nas escolas federais, 62,3% dos estudantes têm 24 anos ou menos. Nas instituições privadas, esse percentual é de 41,7%. Entre 24 e 40, anos, nas federais, o percentual é de 31,5%. Nas privadas: 42,4%. Mais de 40 anos: nas federais, 6,5%; nas privadas, 10,3%.

Para onde vai o sistema?

O perfil resultante é claro e relativamente simples de explicar. O sistema público, gratuito, é pequeno, rejeita um grande número de candidatos. O sistema privado, pago, os absorve. Mais um ele-

mento para explicar: durante muito tempo, as escolas públicas hesitaram em oferecer vagas em cursos noturnos. No começo do ano 2000, nas universidades federais, menos de 20% das matrículas estavam no período noturno. A proporção era rigorosamente o inverso nas escolas privadas. O estudante trabalhador tinha mais dificuldade em passar pelo *numerus clausus* das escolas públicas: saíam na frente, com vantagem, os estudantes de estratos sociais superiores, com maior capital cultural e treinados em escolas médias mais sofisticadas. Mas, além disso, o estudante-trabalhador, se ingressasse na escola pública, enfrentava o obstáculo dos horários conflitantes com seu ganha-pão.

Nos últimos 20 anos, a chegada dessa massa de estudantes à escola superior reflete uma espécie de corrida contra o atraso, uma recuperação de terreno, paulatina, a cada nível de ensino. Em 1990, mais de 50% dos estudantes do ensino médio estavam acima da “faixa etária adequada” (tinham mais de 18 anos). Nos anos 2000, esse índice caiu para a faixa dos 30%. A onda dos “velhos” se transferiu para o andar seguinte, engrossando os números do ensino superior.

Assim, temos um perfil peculiar do ensino superior brasileiro: um setor seletivo de escolas públicas e um setor “de massa” dominado pelo setor privado com fins lucrativos. E esse setor privado beneficia-se de muito aporte de recurso público, ao mesmo tempo que desfruta de ambiente com baixíssima regulação. A rigor, o segmento público também se divide, com a constituição de um núcleo ainda mais seletivo de “universidades de pesquisa”. Para usar uma imagem de Steven Brint, é como se estivéssemos diante desta combinação: um setor de alta costura, um de *prêt-à-porter* de marca e um segmento “de carregaço”, popular.

São graves as implicações de um tal modelo, para as aspirações de um projeto de desenvolvimento consistente, sustentável e coerente. Um projeto desse tipo necessita adotar programas voltados para a produção de “infraestruturas de conhecimento”, no campo da educação e da pesquisa. É difícil imaginar uma tal política num quadro de ensino superior com o perfil que descrevemos. Não parece ter existido algo similar no mundo e nada indica que possa existir. Ainda mais preocupante é ver que o setor privado com fins lucrativos é o grande provedor de credenciais superiores – diplomas e certificados – em segmentos como gestão, pedagogia, direito, engenharia, medicina e enfermagem. O que temos nesse segmento é, portanto, a gestão dos negócios, das leis, das inovações técnicas, bem como de políticas de bem-estar estratégicas. E tudo isso depende, fundamentalmente, de práticas de educação e formação geridas e modeladas por agentes que visam ao lucro e, cada vez mais, ao lucro de curto prazo.

O setor público pode reverter isso? Pode, mas para isso necessita competir com o setor privado e vencê-lo. Antes de mais nada, precisa entender de onde o setor privado retira essas energias. Precisa examinar quais dessas energias são sugadas do próprio setor público, sem contrapartida ou com baixas contrapartidas. A regulação do setor privado é algo ao mesmo tempo urgente e difícil. Há cerca de 10 anos, o governo Lula enviou ao congresso um projeto de reforma do ensino superior. O projeto era tímido, mas introduzia regulações que o sistema privado julgava inaceitáveis. O projeto foi enterrado pela bancada conservadora, privatista, mas também pela extrema-esquerda niilista. Uma das tímidas regulações apelava para algo estratégico, sem sequer avançar no controle público: a participação de professores e estudantes nos núcleos decisórios das escolas. O sistema segue quase sem regulações dessa natureza. Como os movimentos organizados de estudantes e de professores são quase exclusivamente voltados para escolas públicas, a pressão política sobre o setor depende dos legisladores e dos agentes do Estado. Ora, esse segmento empresarial também sabe fazer *lobby* e financiar campanhas parlamentares. Fortalecido nos últimos 20 anos, acumulou recursos para fazê-lo.

Mas, além de regular o setor privado, o poder público precisa criar alternativas de oferta que respondam a esse público “acolhido” pelas instituições privadas. E isso significa flexibilizar a criação de estruturas educativas. Não faz sentido nem é viável pensar a expansão com base na criação de universidades “humboldtianas” em cada aldeia do país. É preciso ter uma rede “pontos de acesso” diversificados e combinados, articulados entre si. E devem estar dispostos de tal modo que qualquer estudante

tenha um deles a, no máximo, 30 minutos de sua residência ou trabalho. Esses pontos não podem ser catedrais, precisam ser pequenas paróquias e capelas. E precisam desenvolver métodos e procedimentos adequados a esse novo público.

Em terceiro lugar, a experiência internacional mostra que é preciso levar em conta não apenas a ampliação do acesso, mas também do sucesso e da qualidade. Nesse sentido, além das políticas de permanência, compensatórias, o poder público precisa dar conta da articulação deficiente do ensino superior com os outros níveis de ensino, a escola fundamental e a média. Compensar de um lado, ao mesmo tempo em que reforma, no outro. É preciso enfrentar os gargalos de qualidade existentes nesses níveis. Aliás, muitos estudos já revelaram que pelo menos 80% das ocupações e das vagas de trabalho mobilizam, no máximo, o conhecimento hipoteticamente apreendido nos anos finais do ensino fundamental. E mais: perto de 90% ou mais exigiriam apenas o ensino médio como teto. Em uma palavra, a operação do mundo produtivo e dos serviços sociais depende de um conjunto de habilidades e conhecimentos que podemos reputar como elementares. Redigir e ler adequadamente, fazer as quatro operações aritméticas e resolver problemas simples como percentagens, regras de três, equações de primeiro grau, geometria elementar; ter noções básicas de ciências naturais e humanas (geografia, história), essenciais para que o indivíduo se coloque no mundo e não apenas “opere no mundo”, mas, também “opere o mundo” naquilo que for preciso.

Hoje, rigorosamente, estamos mantendo um nível superior que, talvez (talvez!) chegue perto dessa tarefa elementar – um piso educativo como aquele mencionado no parágrafo anterior como resultado do ensino fundamental e médio. Ou, dito de outro modo: a qualidade precária do ensino tem feito que os estudantes consolidem tais conhecimentos e habilidades elementares apenas no nível superior – quando o fazem! Assim, o aumento do número de anos na escola não significa mais conhecimento, mas apenas simplesmente isto: mais anos na escola. Também parece haver uma espécie de inflação das credenciais – ou da exigência de credenciais claramente superiores às necessidades da ocupação. Ou a venda dessa ilusão. A sociedade brasileira é marcada por extrema desigualdade econômica e polarização social (prestígio incluso). A disputa da credencial universitária insere-se nesse contexto. A pressão pela oferta de ensino superior, também.

Os dilemas da educação começam no desenho das relações entre os diferentes níveis e tipos de oferta escolar. E no papel que cada um desempenha – ou deveria desempenhar.

Observada deste ângulo, uma reforma do sistema teria que ir muito além dos aspectos administrativos, legais ou financeiros. Deveria partir da pergunta básica: que tipo de sistema de educação (incluindo a superior) precisamos ter? O que dela devemos esperar?

Há quem comece a análise de nossos problemas e saídas com um cenário “zero”: trata-se de reconstruir inteiramente o edifício, com uma educação integral integralmente reformada desde o ventre da mãe. Esse exercício é útil e necessário. Para construir a escola daqueles que estão chegando e daqueles que virão. Mas... e o que fazemos com aqueles que já estão aqui e não tiveram nada disso? São milhões. Devemos ignorá-los? Será aceitável, do ponto de vista ético e político? E será possível – ainda mais se pensamos que são eles que colocam para operar as engrenagens do país? E se é com eles que começaremos a construir o edifício novo?

A política para reformar o ensino tem que ser sistêmica – uma política integrada, para o conjunto, da creche à pós-graduação. E tem que ser uma política calcada naquilo que se quer atingir, mas levando em conta o que se tem – as instituições e as práticas, as pessoas e as competências. Muitas das soluções da reforma serão “gambiarras” provisórias, feitas para a passagem. Terão duração limitada. Outras serão mais duráveis. Sem essa modéstia no planejamento e nas metas, será difícil cultivar a ambição imprescindível dos sonhos. Os projetos reformadores precisam ser ambiciosos, mas, ao mesmo tempo, não podem se descolar dos elementos que encontra na realidade presente. E é preciso lembrar que aqueles que preparam o manjar do futuro precisam comer no presente.

Essa engenharia da inovação institucional, inovação das políticas públicas, tem que ser profundamente nacional, profundamente enraizada nas aspirações, nos comportamentos e nas inclinações dos brasileiros. Mas, ao mesmo tempo, deve ser sábia para apreender, com outras sociedades, outras experiências.

Pós-escrito: A expansão recente do sistema federal de ensino superior.

Nos últimos 15 anos, houve uma importante inflexão na rede pública de ensino superior brasileiro – a expansão das escolas federais, as Universidades e os Institutos.

Em 2007, o governo federal lançou um programa de expansão das universidades federais – o Reuni. Ele encontrou resistência de segmentos muito mobilizados das comunidades acadêmicas, notadamente de professores. Nos bastidores, mas com força, empresários do setor também trabalharam pelo seu fracasso, já que diminuiria o ‘mercado’ de estudantes em que pescam. Alguns empresários do setor chegam a enunciar um argumento agressivo: as escolas privadas enfrentam uma concorrência desleal, porque as escolas públicas não cobram taxas... Uma das metas das campanhas para cobrar mensalidade nas escolas públicas é... ampliar o mercado das escolas privadas.

Mesmo combatido, o Reuni foi adiante e fez realizar milhares de concursos e contratações de professores e funcionários, promoveu a ampliação e a construção de novos *campi* (fora das sedes). Esses recursos eram condicionados à expansão de vagas e a mudanças de políticas na definição dos cursos. Assim, várias dessas instituições foram induzidas a abrir *campi* auxiliares e a oferecer cursos em horário noturno. O programa resultou em crescimento significativo da oferta pública – quase dobrou o número de matrículas entre 2007 e 2012 e aumentou a oferta de vagas no período noturno. Esta forma de crescimento, somada à mudança nos critérios de seleção para ingresso de “calouros”, trouxe a inclusão de mais estudantes de escolas públicas e de baixa renda, mais integração de minorias étnicas tradicionalmente excluídas.

Assim, enfatizemos: talvez mais importante do que o simples aumento do número de universidades tenha sido a propagação de unidades fora das sedes (*campi* auxiliares), com a interiorização e a redistribuição da oferta. Esse efeito seria ainda maior, se incluíssemos os Institutos Federais (antigas escolas técnicas federais que passaram a incorporar ensino superior). Um quadro resumido – apenas para universidades – seria o seguinte:

Quadro 1: Número de *campi* – 2003 - 2014

Anos	Universidades	<i>Campi</i>/Unidades	Municípios
2003	45	148	114
2010	59	274	230
2014	63	321	275

Também os recursos orçamentários para expansão foram ampliados, nesta proporção:

Quadro 2: Recursos orçamentários para expansão do ensino superior federal (2005-2012)

Ano	Custeio	Investimento	Total
2005	2.640.396	64.840.709	67.481.106
2006	52.279.785	331.778.298	384.058.083
2007	73.154.311	366.877.394	440.031.705
2008	177.551.293	759.881.047	937.432.341
2009	332.843.609	1.283.763.854	1.616.607.463
2010	535.092.380	1.210.613.309	1.745.705.690
2011	890.924.058	1.922.229.625	2.813.153.683
2012	1.041.007.761	950.818.403	1.991.826.164
Totais	3.105.493.593	6.890.802.639	9.996.296.235

MEC/Sesu

Desse modo, o confronto entre 2003 e 2011 mostraria significativas diferenças:

Quadro 3: Situação das universidades federais – 2003/2011

	2003	2011
Vagas na graduação presencial	109 mil	231 mil
Matrículas na graduação e na pós-graduação	596 mil	mais de um milhão
Número de docentes efetivos	40 mil	67 mil
Funcionários técnico-administrativos	85 mil	98 mil

Como era de se prever, a inclusão de mais estudantes – de estratos sociais mais baixos e, supõe-se, menor preparo acadêmico – teria reflexos na possibilidade de permanência (ou de evasão). Em 2008, o governo criou o Pnaes, para apoiar o estudante ingressante e ajudá-lo a não desistir da escola por falta de recursos. Destinou ao programa, naquele ano, 126,3 milhões. Em 2012, esses recursos foram de 503,8 milhões.

Além disso, o programa de expansão das universidades federais (Reuni) foi acompanhado de um sistema de “Bolsas Reuni” para qualificação do professorado (assistência ao ensino, mestrado, doutorado, pós-doutorado). Em 2008, ano da criação, concedeu 1050 bolsas. Em 2012, 10 mil.

Contudo, ainda assim, tudo isso é claramente insuficiente para equilibrar a expansão do setor privado, que continua sendo o destino prioritário do aluno mais velho, trabalhador, frequentador do noturno. Este, em grande medida, segue sendo usuário do FIEs ou beneficiário do ProUni.

A comparação de faixas etárias, no setor público e no privado é reveladora. Nas escolas federais, 62,3% dos estudantes têm 24 anos ou menos. Nas instituições privadas, esse percentual é de 41,7%. Entre 24 e 40 anos, nas federais: 31,5%; nas privadas: 42,4%. Mais de 40 anos: nas federais, 6,5%; nas privadas, 10,3%. No conjunto (público + privado), cerca de 50% dos estudantes estão acima da “faixa etária adequada”. Os dados são todos do Censo do Ensino Superior, produzido pelo INEP (2013, tabela 1.8).

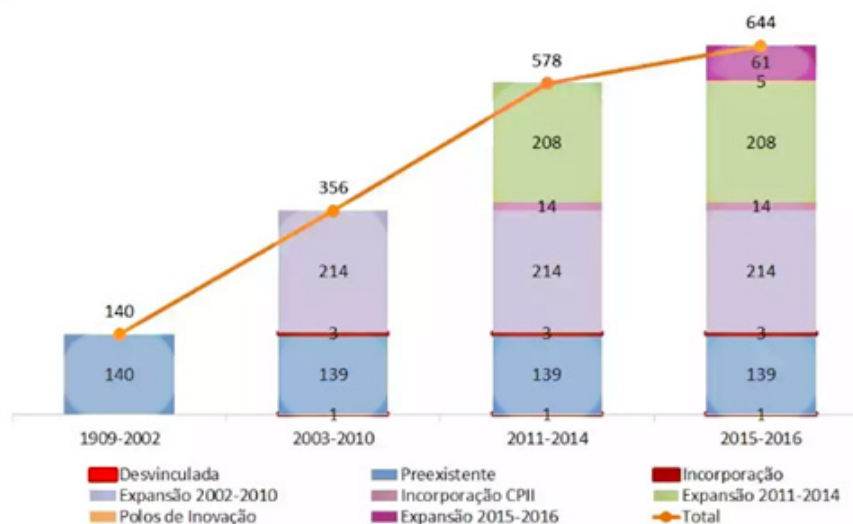
Quando se fala de expansão, não se fala apenas das universidades, mas dos IFES – estes cresceram mais do que as universidades, em número de escolas e de estabelecimentos, instalações fora das sedes, como revela o mapa a seguir. Aqui também houve problemas – como a resistência dos docentes à diversificação institucional, isto é, ao ensino superior que não seja identificado com o modelo único da

“universidade de ensino, pesquisa e extensão”. Este apego ao chamado padrão humboldtiano persiste – em muitos casos, mais como dogma do que como realidade operante, mas persiste. O mundo acadêmico, em geral, e as associações docentes, em especial, identificam expansão do ensino superior com a criação de novas universidades “humboldtianas” – ou isso ou nada. Se ocorresse, seria uma experiência de “massificação” inédita no mundo.

Nunca é demais repetir, insistir. Não estamos falando apenas da ampliação da rede, mas ao modo pelo qual ela se produz, à mudança na capilaridade e na forma da rede.

Muito se fala na criação de novas universidades federais. Importante, sim. Fala-se menos na reforma das já existentes – principalmente com a expansão de cursos noturnos e de *campi* auxiliares fora das sedes e fora das capitais e do litoral. Mais importante, ainda: muito pouco se fala em algo que pode ter efeito multiplicador muito, mas muito mais importante – o crescimento dos Institutos Federais – estruturas mais leves, mais capilarizadas e com um enlace mais forte com as realidades locais, tanto no ensino quanto, potencialmente, na pesquisa aplicada, na difusão da inovação e de novas práticas de produção e de vida. O Gráfico 1 mostra a evolução dos “pontos de acesso”, isto é, de estabelecimentos dos institutos federais. Em São Paulo, por exemplo, o Instituto Federal pulou de três bases para 38. Os IF podem ter papel estratégico em um novo modelo de desenvolvimento para o país – se souberem desenvolver também seu perfil, sua peculiaridade, seu papel muito próprio, sem tentar imitar as formas de funcionamento de sua irmã maior, a universidade. Não porque esta última seja inútil ou menos importante, longe disso. Mas o IF tem outra realidade e outro perfil. Vai ser um desafio combinar essas formas, sem produzir empastelamento e homogeneidade artificial.

Gráfico 1: expansão da rede federal
Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades



Fonte: O gráfico está disponível neste endereço: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

Mapa dos Institutos Federais até 2016:



O gráfico é eloquente em vários sentidos. Mostra a enorme transformação dos últimos dez anos, mas também permite imaginar os efeitos desse crescimento e dessa capilarização, rumo ao interior do país, para fora das capitais e dos grandes centros, do litoral para o interior. Permite imaginar, ainda, as implicações que podem resultar do envolvimento dessas instituições de ensino com as comunidades locais. Mas isso é tema para outros estudos e, quem sabe, para o futuro, se essas políticas de governo forem mantidas.

PARTE 3
As estratégias de destruição da escola pública

Escola pública nos EUA Resistindo aos ataques do governo Trump

David Berliner¹¹



Desde o início da nossa República, a educação pública recebeu forte apoio. Samuel Adams, nosso segundo presidente, disse:

Eu devo estudar política e guerra para que meus filhos possam ter a liberdade para estudar matemática e filosofia. Meus filhos devem estudar matemática e filosofia, geografia, história natural, arquitetura naval, navegação, comércio e agricultura *a fim de dar aos seus filhos o direito de estudar pintura, poesia, música, arquitetura, esculturas, tapeçarias e porcelana.*

Desde o início, Adams viu que a recompensa pela guerra revolucionária que lutamos não era apenas libertar da Inglaterra o povo americano e sua economia: era desenvolver as artes e as humanidades – poesia e cerâmica. Estes foram considerados os resultados mais desejáveis para a escolaridade, o verdadeiro presente oferecido pela liberdade. Adams ficaria decepcionado com os objetivos educacionais atuais, ou seja, preparar os alunos para a faculdade ou para a carreira. E “carreira” significa a obtenção dos conhecimentos e das habilidades específicos para trabalhar com informática, engenharia e ciências. As humanidades e as artes não são recomendadas para a juventude contemporânea!

Thomas Jefferson, nosso terceiro presidente, considerou a cidadania como principal objetivo da educação pública. Ele disse:

Não conheço nenhum depositário seguro para os poderes supremos da sociedade, que não as pessoas; e, se pensarmos que não são suficientemente esclarecidas para exercitar seu controle com critério, o remédio não é retirar o controle, mas instruir as pessoas por meio da educação. Esta é a verdadeira solução corretiva para os abusos do poder constitucional.

Jefferson também não se concentraria nos objetivos mais estritos da carreira e da faculdade. Ele queria que os cidadãos estivessem envolvidos no governo.

Muitos dos nossos pais fundadores pensaram, assim como os gregos de tempos anteriores, que a escolaridade deveria proporcionar o conhecimento das ciências humanas e dos requisitos da cidadania. Os gregos valorizavam as artes liberais – as artes da liberdade –, as artes de homens e mulheres livres, como filosofia e história. Pessoas livres contemplavam as coisas importantes do mundo, como arte, poesia e música. Os gregos distinguiram as artes liberais das artes servis, como negócios, medicina, engenharia e tecnologia – as artes que seus escravos poderiam fazer!

11. Professor emérito de Educação da University of Arizona. Membro da Academia Nacional de Educação, da Academia Internacional de Educação e ex-presidente da Associação Americana de Pesquisa Educacional (AERA). berniler@asu.edu

Da era de ouro da Grécia aos EUA do século XXI, vimos a destruição das artes liberais e o aumento do poder das artes servis, e isso não é um bom sinal. Por outro lado, nenhum de nós quer abrir mão da medicina moderna, da engenharia e da tecnologia – por isso, buscamos um equilíbrio, ao invés da capitulação unilateral às artes servis, às artes que melhor atendem as economias neoliberais e de mercado.

Assim como os pais fundadores de minha nação e outros que atualmente não fazem política educacional contemporânea, acho que deve sempre haver um lugar na experiência humana para as artes verdadeiramente liberalizadoras. Mas essas aspirações – às artes liberais e à promoção da cidadania por meio da educação pública gratuita – enfrentam grande resistência na atualidade. Corremos o risco de limitar esses objetivos, assim como as escolas públicas gratuitas que foram projetadas para alcançá-los.

Em seguida, discutirei essas mudanças nas aspirações educacionais dos EUA e também mostrarei a crescente oposição a essas mudanças. Primeiramente, discutirei as maiores ameaças ao sistema público nos EUA – vários tipos de programas *voucher* e escolas *charter*. Em seguida, descreverei como o presidente dos EUA e os membros de sua equipe mentem descaradamente sobre o desempenho das escolas públicas e, ao buscar aumentar a privatização do nosso sistema de educação, colaboram para que apenas os estudantes mais privilegiados cheguem à Universidade. Mas, embora os tempos sejam difíceis, não acredito que as escolas públicas dos EUA venham a desaparecer em breve, nem sem muita briga. Assim, a terceira parte deste artigo trata dos pequenos raios de esperança que me permitem pensar que podemos sobreviver às investidas antidemocráticas dos privatizadores do livre mercado, que não valorizam a educação pública gratuita e de qualidade.

Os problemas nos EUA

Embora nossos pais fundadores tenham promovido as escolas públicas, as escolas privadas e religiosas nunca foram proibidas nos EUA. Mas raramente recebiam dinheiro público e, durante décadas, receberam apenas cerca de 10% das crianças em idade escolar, uma taxa que não flutuou muito ao longo dos anos. Para frequentar essas escolas, era quase sempre necessário pagar uma mensalidade, de modo que geralmente atendiam mais a famílias muito ricas e brancas do que as escolas públicas. Na verdade, muitas das escolas privadas que operam hoje foram iniciadas há 60 anos, em reação ao fim da segregação racial nas escolas dos EUA. Uma vez privatizadas, essas escolas conseguiram permanecer “brancas”. Assim, nossas escolas públicas acabaram mais frequentemente servindo às minorias, os mais pobres e aqueles que precisavam de serviços especiais.

Em geral, as escolas privadas usufruem de uma boa reputação nos EUA, assim como em outras nações que participam dos testes internacionais – PISA. Por isso, essas escolas são muito caras. As mensalidades em escolas privadas com boa reputação na cidade de Nova York facilmente ultrapassam 40.000 dólares ao ano, sem contar os impostos. Contudo, as escolas privadas nos EUA não têm um desempenho tão bom nas avaliações padronizadas quanto as escolas públicas com as quais podem corresponder estatisticamente. Por exemplo, na Tabela 1 são apresentados os resultados dos exames de quatro tipos de escolas privadas na nossa avaliação padronizada mais respeitada, isto é a Avaliação Nacional de Progresso Educacional (NAEP).

Tabela 1: resultado dos exames de escolas privadas na NAEP

	Escolas Católicas	Escolas Privadas	Escolas Cristãs Conservadoras	Outras Escolas Privadas
Pontos acima ou abaixo da média das escolas públicas correspondentes <u>antes da realização</u> dos ajustes demográficos	+9,5	+10,7	+4,2	+11,0

Fonte: Lubienski e Lubienski (2014)

Conforme demonstrado, os quatro tipos de escolas privadas claramente superam suas escolas públicas correspondentes (LUBIENSKI; LUBIENSKI, 2014). Deve-se, porém, perguntar: quem são os alunos dessas escolas privadas nos EUA? Se as vantagens sociais dos alunos que as frequentam são controladas estatisticamente, quais seriam os resultados desses alunos, em comparação aqueles alcançados pelas escolas públicas? A resposta para essa pergunta está na Tabela 2.

Tabela 2: notas de desempenho dos alunos do 4.º ano após os ajustes das notas originais por medidas de classe social

	Escolas Católicas	Escolas Privadas	Escolas Cristãs Conservadoras	Outras Escolas Privadas
Pontos acima ou abaixo da média das escolas públicas correspondentes <u>após a realização</u> dos ajustes demográficos	-7,2	-4,2	-11,9	-5,6

Fonte: Lubienski e Lubienski (2014)

Como pode ser visto na Tabela 2, uma vez que a classe social dos alunos nas escolas privadas e públicas é controlada estatisticamente, a vantagem na nota da avaliação para os alunos nas escolas privadas desaparece, e as escolas públicas apresentam um desempenho superior ao das instituições privadas. Essas descobertas não são aceitas por aqueles que desejam mais financiamento público de escolas religiosas privadas e de escolas privadas – apoiadores do sistema de *vouchers* nos EUA. Aumentar a participação nas escolas privadas é a agenda publicamente declarada do nosso atual Secretário de Educação e do Presidente dos EUA – ambos igualmente ricos, brancos e oriundos de escolas privadas. Apesar do apoio inabalável de nosso secretário e presidente e dos dois últimos secretários e presidentes dos EUA, pelo menos dois outros estudiosos de renome, em análises separadas e com conjuntos de dados separados, chegaram à mesma conclusão sobre as escolas privadas. Ou seja, a vantagem da escola privada surge a partir de quem a frequenta, não da qualidade de seus professores, nem do currículo que usam, nem da existência de turmas menores, das quais muitas vezes essas escolas se vangloriam (BRAUN; JENKINS; GRIGG, 2006; WENGLINSKI, 2007).

Assim, o trabalho que o governo federal dos EUA está realizando para promover o sistema de *vouchers* parece apenas satisfazer o desejo de destruir o sistema público de ensino, e não de promover uma educação pública melhor. O sistema público apoiado por Adams, Jefferson e outros foi mais bem descrito por Horace Mann, outro grande defensor das escolas públicas nos EUA. Ele afirmava que as escolas públicas eram a maior invenção da humanidade; e as considerava as grandes equalizadoras das sociedades! Entretanto, o sistema público que incontestavelmente levou os EUA à sua grande eminência no século XX infelizmente já não é considerado útil pelos líderes corporativos e políticos na minha nação.

Mas fica ainda pior. Os líderes corporativos e políticos dos EUA também estão promovendo o sistema de *neo-vouchers* (WELNER, 2008). Os *vouchers* são subsídios diretos dados pelo Estado aos pais que querem matricular seus filhos em escolas privadas. No entanto, geralmente são os pais mais ricos que podem se dar ao luxo de receber o dinheiro que o Estado fornece. Isso ocorre porque um *voucher* pode valer, digamos, 3 mil dólares por ano. Esse montante pode ser oferecido por um estado a um pai que deseja enviar seu filho à escola particular de sua escolha. Mas mesmo uma escola privada barata pode custar, digamos, 12 mil dólares ao ano. Dessa forma, pais pobres não podem usar o *voucher* com facilidade, mas as pessoas mais ricas podem! É verdade, no entanto, que às vezes os *vouchers* são utilizados pelo Estado para ajudar famílias pobres ou famílias com filhos deficientes. Mesmo assim, os *vouchers* pouco ajudam os destinatários pobres e de classe média, ao passo que subsidiam muito bem os cidadãos mais ricos.

Além disso, as escolas privadas que aceitam dinheiro público por meio dos *vouchers* permanecem privadas e não estão sujeitas a qualquer supervisão do Estado, podem contratar professores não certificados, pagar mal os professores, não contribuir com a previdência, negar a estabilidade no emprego e impedir a presença de sindicatos. O mais importante é que também podem enviar de volta às escolas públicas todos os alunos que não querem educar, assim como aqueles cujos pais questionam os métodos da instituição. Suas decisões não podem ser contestadas, porque são empresários privados, ainda que usem dinheiro público.

Uma das mais respeitadas avaliações encomendadas pelo Congresso Nacional estudou o perfil dos alunos que participam do programa de *voucher*. O resultado está na Tabela 3.

Tabela 3: Comparação entre estudantes similares que participaram ou não de escolas privadas que aceitam *vouchers*.

	Grupo experimental: alunos que receberam e comprovaram <i>vou- cher</i> para frequentar uma escola privada.	Grupo de controle: alunos para os quais foram oferecidos <i>vouchers</i> a fim de que se matriculassem em escolas privadas, mas que não os aceitaram.	Impacto do uso de <i>voucher</i> para frequentar uma escola privada em um teste padroni- zado de desempe- nho.
Nota em uma ava- liação padronizada de leitura	39,5	44,4	-4,9 pontos
Pontuação em uma avaliação padronizada de matemática	36,9	44,2	-7.3 pontos

Fonte: Dynarski et al. (2017)

Como a Tabela 3 deixa claro, o programa de *vouchers* de Washington DC – o programa financiado, administrado e favorecido por nosso Congresso – não mostra evidências de sucesso. Além disso, no primeiro ano do programa de *vouchers* o grau de satisfação dos pais e dos alunos da escola pública e da escola *charter* com a escola foi o mesmo. Esses mesmos resultados negativos em avaliações de desempenho ocorreram em três outros programas de *vouchers* que foram bastante estudados: os de Indiana e Louisiana (DYNARSKI, 2016), e o de Ohio (FIGLIO; KARBOWNIK, 2016).

O sistema de Indiana foi defendido pelo vice-presidente Mike Spence, que é fundamentalista cristão e de direita. O da Louisiana foi criado ainda no governo conservador do ex-presidente George W. Bush, depois que o furacão Katrina destruiu as escolas públicas de Nova Orleans. Ambos os siste-

mas privatizados continuam a existir, apesar da superioridade comprovada das escolas públicas com as quais eles competem. A essas falhas nos planos de *vouchers* que não apresentam o desempenho desejado, podemos adicionar as experiências da Nova Zelândia, Suécia e Chile. Em todos esses casos, descobriu-se que a contribuição mais consistente dos planos de *vouchers* para cada uma dessas democracias era separar ainda mais os alunos, ao mesmo tempo em que forneciam pouca evidência de que educaram esses alunos com qualidade superior à das escolas públicas.

Até recentemente, os *vouchers* dos EUA (e as escolas *charter*, descritas a seguir) tinham uma grande limitação: as escolas religiosas, na maioria dos estados, não podiam receber dinheiro estatal. Para contornar essa restrição, foi inventado o *neo-voucher* (WELNER, 2008), que compõe um método para canalizar o dinheiro do Estado para escolas paroquiais, algo que os EUA têm evitado por cerca de 250 anos, até agora.

Um *neo-voucher* típico tem um pai que dá alguns milhares de dólares para uma organização que concede “bolsas de estudo” para qualquer escola que esse pai quiser. É claro que é quase sempre a escola que o filho dele frequentará. A organização de bolsas aprovada pelo Estado doa o dinheiro para aquela escola. Duas coisas acontecem de forma subsequente: primeiro, e obviamente, a mensalidade pode ser reduzida na escola que recebeu a doação. Então, esses *neo-vouchers* permitem que o pai pague menos pela escolaridade de seu filho. Segundo, o pai consegue deduzir de seus impostos pessoais seu “presente” para a organização da bolsa de estudos.

Os tribunais decidiram que, pelo fato de o Estado nunca receber diretamente o dinheiro, as doações da organização de bolsas de estudo para escolas religiosas não violam a constituição de nenhum dos estados que proíbem o financiamento direto de organizações religiosas. O pai / doador mais rico do fundo de bolsa de estudos então pode declarar sua falsa doação para que receba uma isenção de impostos, dólar por dólar. Porém, essa evasão fiscal prejudica o governo do estado, reduzindo a receita necessária para pagar bombeiros, policiais, a equipe que realiza o reparo rodoviário, profissionais da saúde e assim por diante. *Vouchers* e *neo-vouchers* são maneiras pelas quais o presidente, o secretário de Educação e outros cidadãos ricos prejudicam a educação e a vida comunitária americana.

As escolas religiosas que utilizam *vouchers* também foram isentas da supervisão do governo estadual, para que pudessem (como fizeram, de fato) contratar professores não licenciados. Elas não precisam seguir o currículo estadual e não ensinam que a evolução não é verdadeira; não precisaram participar das avaliações estaduais, o que significa que os conteúdos de biologia, história e cidadania, por exemplo, não precisam ser ensinados da forma comumente aceita; podem discriminar estudantes com os recursos públicos que recebem. Escolas separadas e desiguais são invariavelmente o resultado final dos planos de *voucher* e *neo-voucher*, que estão se proliferando pelos EUA. Embora fortemente apoiadas por nosso atual presidente e secretário de educação, essas escolas não são boas para a democracia (MCCLURE; MCCULLOCH; ALDRIDGE, 2017). A Carolina do Norte é um excelente exemplo. É possível utilizar os *vouchers* para qualquer tipo de escola que os pais escolham para seus filhos e, como consequência, em 2016-2017, as dez maiores beneficiárias do financiamento através de *vouchers* na Carolina do Norte foram escolas religiosas.

As escolas *charter* constituem outro ataque às escolas públicas e às tradições democráticas. Em princípio, as escolas *charter* seriam escolas públicas com a liberdade de experimentar novas ideias, mas, na realidade, nem estão totalmente sob controle público, nem são inovadoras. As aprovações necessárias para administrar uma escola *charter* são obtidas através de diferentes mecanismos, conforme os estados. Porém, raramente têm um conselho escolar eleito, o que seria um sinal de que a escola segue a tradição democrática. E muitas delas têm fins lucrativos. Ambos os tipos de escolas *charter* prejudicam as escolas públicas de uma forma que geralmente não é compreendida. Por exemplo, se uma escola *charter* abre em um bairro e atrai 10 estudantes de uma escola pública próxima, essa escola pública perde o dinheiro alocado pelo estado para esses estudantes, representando cerca de 100 mil dólares. Mas os tamanhos das

turmas naquela escola não são reduzidos o suficiente para juntar duas turmas ou demitir um professor. E os salários ainda precisam ser pagos para a equipe de limpeza e alimentação, para os administradores, os conselheiros e os bibliotecários. Em outras palavras, os custos de administração da escola pública continuam a ser os mesmos, mas a escola precisa ser administrada com 100 mil dólares a menos no orçamento!

Algumas das escolas *charter* com fins lucrativos são redes, como o McDonald's. Porém elas não têm visitas ocasionais de fiscalizadores estaduais de saúde e segurança, e há pouca ou nenhuma supervisão governamental para os administradores dessas escolas *charter*. Seus donos podem ganhar muito dinheiro. Por exemplo, a rede BASIS de escolas e a Great Hearts Academy, uma escola *charter* de Arizona, beneficiam-se do que, muitas vezes, é descrito como capitalismo de camaradagem, que se faz com dinheiro público e com pouca ou nenhuma supervisão do governo.

Algumas escolas *charter* funcionam virtualmente, sem sedes físicas ou qualquer histórico de sucesso, exceto no que diz respeito às margens de lucro de seus proprietários. O eufemismo atual para as escolas *charter* virtuais é “aprendizado personalizado”. A Fundação Gates alocou milhões para este modelo de aprendizagem computadorizada – basicamente uma criança em frente de uma tela, muitas vezes sendo educada em casa, com o computador tomando decisões sobre o que deve ser ensinado. Um estudo bem estruturado a respeito de escolas *charter* virtuais verificou que são excepcionalmente ruins, limitando a aprendizagem da leitura entre alunos a 72 dias por ano e reduzindo um ano inteiro do ensino de matemática, em comparação com o que normalmente é aprendido no ano letivo em uma escola pública típica (WOODWORTH et al., 2015).

Além disso, as escolas *charter* com instalações físicas, ao contrário das escolas públicas, aparentemente selecionam seus estudantes, apesar de estarem proibidas de fazer isso na maioria dos estados. Eles negam que o façam, mas, certamente, parece que escolhem seus alunos para minimizar suas necessidades de disciplina e ter sucesso em avaliações padronizadas estaduais. A evidência disso está apresentada na Tabela 4.

Tabela 4: Índice de estudantes do Arizona que podem ser mais difíceis de ensinar e sua taxa real de matrícula em quatro escolas *charter* que têm alta classificação e desempenho

	Média do Estado do Arizona	Porcentagem de alunos inscritos na Basis Charter School em Scottsdale	Porcentagem de alunos inscritos na Basis Charter School em Tucson	Porcentagem de alunos inscritos na Great Hearts Academy em Chandler	Porcentagem de alunos inscritos na Great Hearts Academy - Veritas
Porcentagem de estudantes que recebem alimentação gratuita ou com preço reduzido (% de crianças pobres)	35%	0	0	0	0
Porcentagem de estudantes que estão aprendendo a falar inglês	7,5%	0	0	0	0
Porcentagem de alunos classificados como educação especial	11,7%	0,06%	0,21%	1,4%	3,5%
Porcentagem de alunos que são brancos e não hispânicos	42,9%	57,7%	53,1%	67,4%	72,8%

Fonte: Potterton (2013)

A Tabela 4 mostra que essas escolas *charter* acabam parecendo mais bem-sucedidas do que as escolas públicas comuns, por não atenderem crianças pobres ou que estão aprendendo a língua inglesa, embora o Arizona tenha muitas dessas crianças. Além disso, essas escolas públicas e supostamente “abertas” não aceitam muitas crianças que precisam de educação especial e parecem discriminar estudantes que não são brancos. Aparentemente, essas redes de escolas *charter* discriminam algumas crianças quando tentam se matricular ou as expulsam depois de matriculadas.

Portanto, com esses recursos, para o diretor de uma escola *voucher* privada ou escola *charter* “pública”, é bastante fácil construir uma reputação convincente como uma escola “melhor” que qualquer escola pública na região. Porém, um aspecto que não costuma ser analisado é que a expulsão de alunos nessas escolas durante o ano letivo é difícil não apenas para o aluno e sua família, pois também se torna um fator complicador para as escolas públicas próximas. O motivo disso é que as crianças expulsas ou rejeitadas, muitas vezes, retornam às escolas públicas durante o ano letivo, colocando um enorme peso sobre os professores da escola pública que a criança passa a frequentar. Assim, a expulsão dos estudantes das escolas *charter* e privadas geralmente causa um aumento na pontuação nas avaliações dessas escolas, e isso contribui para sua reputação como escolas “boas”; ao mesmo tempo, essa ação provavelmente diminuirá os resultados das avaliações nas escolas públicas que aceitam esses estudantes indesejados, o que contribui para sua reputação menos favorável.

O Arizona, estado onde vivo, criou uma grande ação de publicidade positiva a respeito de suas 550 escolas *charter*, apesar de muitas delas estarem fechando as portas ou se esforçando para permanecer

abertas. Isso ajudou a promover as escolas *charter* em todo o país. Mas, em 2016-2017, a legislatura estadual avaliou o desempenho das escolas públicas e das escolas *charter*, e as descobertas foram instrutivas: mesmo quando expulsam os alunos que não querem; mesmo com porcentagens muito baixas de alunos com deficiências; mesmo com poucos alunos que estão aprendendo inglês; e mesmo quando algumas escolas *charter* não aceitam ou não mantêm estudantes pobres, muitas das escolas *charter* no Arizona ainda são classificadas como deficitárias. Elas receberam um percentual significativamente menor de classificações “A” ou “B” do que as escolas públicas. E havia até dez escolas *charter* que receberam uma nota “F”.

Qual é a lição que tudo isso nos ensina? Apoiar escolas privadas, escolas que recebem *vouchers*, escolas apoiadas pelo sistema *neo-voucher* e todos os tipos de escolas *charter* é apoiar escolas que não funcionam melhor do que as escolas públicas correspondentes ou que são inferiores a elas! Essas instituições também parecem representar o conceito de capitalismo de camaradagem. Um grande número delas encontrou uma maneira de utilizar recursos públicos para fornecer um produto inferior. Ao ferir ou destruir os sistemas públicos de educação, vemos uma tentativa de dismantelar os bens comuns, a cola que ajuda a manter unida uma democracia turbulenta. Isso não é saudável, embora provavelmente seja exatamente o objetivo de todos os esforços para privatizar esse bem público.

Ainda que eu tenha criticado o setor não público da educação, também devo reconhecer que, por mais nobres que sejam, em teoria, nossos sistemas de escolas públicas muitas vezes foram injustos. Não foram úteis durante as décadas em que afro-americanos e latinos tentaram se integrar. Não eram gentis com os imigrantes europeus pobres e brancos, como os irlandeses e os poloneses. Mais recentemente, além do ônus do racismo persistente e do preconceito étnico, são os pobres que sofrem discriminação nas escolas públicas, qualquer que seja sua raça ou seu país de origem. Neste ponto, na história dos EUA é a educação dos pobres, de todas as raças e etnias, o nosso maior problema educacional. A boa notícia é que os EUA fecharam algumas lacunas raciais; a má notícia é que as lacunas no desempenho escolar entre os pobres e os ricos, independentemente da raça, nunca foram maiores (REARDON, 2011).

Nossos problemas de escolaridade estão fortemente relacionados ao fato de que vivemos em uma sociedade de *apartheid-lite*. As pessoas certamente podem viver onde quiserem. Não aceitamos nada como o *apartheid*, que era legal na África do Sul. Mas indivíduos e famílias têm que pagar os aluguéis e as casas nas áreas residenciais onde desejam viver. Em outras palavras, a qualidade das nossas escolas está entrelaçada com a demografia dos bairros onde vivemos. A Tabela 5 apresenta dados de quatro subgrupos de estudantes americanos (branco, negro, latino e asiático). Como revela a diagonal nesta tabela, os estudantes norte-americanos vão a escolas públicas frequentadas principalmente por estudantes de seu próprio grupo racial. Isso se deve predominantemente a políticas de habitação que no passado proibiram alguns grupos raciais de viver em comunidades onde os brancos viviam e, mais recentemente, se tornou um reflexo das rendas dos diferentes grupos raciais.

Tabela 5: Segregação parcial das escolas americanas

Grupo racial dos estudantes	Porcentagem de estudantes brancos na escola	Porcentagem de estudantes negros na escola	Porcentagem de estudantes latinos na escola	Porcentagem de estudantes asiáticos na escola
Branco	72,5	27,6	25,1	38,9
Negro	8,3	48,8	10,9	10,7
Latino	11,8	17,1	56,8	22,1
Asiático	3,9	3,6	4,7	24,5

Fonte: Orfield e Frankenberg (2014)

É provável que a pobreza e sua relação com a habitação, além da relação entre pobreza e habitação com os resultados da escolaridade, sejam as principais causas dos problemas educacionais nos EUA. A renda afeta a habitação, o que atinge a população que frequenta uma escola. Isso dá origem a efeitos de coorte, influenciando o desempenho individual e os resultados escolares.

A avaliação PISA mostra que tende a ser melhor nas escolas frequentadas por alunos de renda familiar mais elevada. No entanto, quando se analisam as notas de alunos com renda familiar baixa, mas que frequentam escolas em que a renda familiar média é elevada, esses alunos apresentam melhor desempenho do que aqueles, também de renda familiar baixa, que estudam em escolas nas quais a renda familiar está na mesma faixa que a sua (PERRY; MCCONNEY, 2013). Quem frequenta a escola com você influencia muito, e é por isso que a política de habitação também é uma política educacional.

Tudo o que sabemos agora sugere algo que os decisores políticos norte-americanos hesitam em aceitar: as políticas educacionais não podem ser separadas das outras políticas sociais. Muitos políticos norte-americanos parecem incapazes de reconhecer que as políticas de habitação são políticas educacionais. Que as políticas da polícia e do juizado de menores são políticas educacionais. Que as políticas de renda e emprego são políticas educacionais. Que as políticas de educação infantil e saúde mental são políticas educacionais. Nossas escolas não estão isoladas da sociedade: são sempre reflexos das populações que tentam servir.

Com isso, encerro a Parte 1 da minha apresentação. Nesta segunda parte do meu trabalho, mostrarei novamente informações sobre as dificuldades de apoiar a educação pública nos EUA, causadas por um fenômeno mais moderno: as crenças equivocadas ou as mentiras promulgadas por um presidente que está determinado a destruir nosso sistema público de educação. Embora possa ser facilmente comprovado como falso, o que o presidente Trump diz é amplamente divulgado pela imprensa nacional. Isso influencia negativamente a percepção pública sobre as escolas públicas.

Por exemplo, ele disse: “Nossas escolas não são seguras, o que é suficientemente ruim. Mas além disso, nossos filhos não estão aprendendo. E muitos estão saindo da escola e indo pra vida na rua... As escolas têm altas taxas de criminalidade e não ensinam”. Nada disto é verdade. As taxas de criminalidade na escola, as armas na escola e os índices de alunos que são vítimas de crimes nas escolas públicas estão caindo há mais de 25 anos.

A Avaliação Nacional do Progresso Educacional revela que o desempenho dos alunos aumentou de forma constante nos últimos 25 anos, e as pontuações dos alunos hispânicos e negros aumentaram substancialmente mais do que as pontuações dos estudantes brancos. Assim, os EUA têm sido eficazes em fazer algo positivo sobre a disparidade no desempenho entre os subgrupos raciais norte-americanos. É claro que, com grandes ganhos nas notas de todos os estudantes dos EUA, torna-se difícil acusar os professores de não ensinar. Os resultados da avaliação não aumentam sozinhos! E, mesmo que qualquer evasão escolar seja um fracasso, o total de estudantes que completam o ensino médio alcançou seu nível

mais alto, ao passo que os índices de evasão são os mais baixos da história dos EUA.

O presidente também se queixou de que “as pessoas estão cansadas de gastar mais dinheiro com educação *per capita* do que qualquer outra nação no mundo”. Além disso, afirmou em outro momento: “Nós somos o número um em termos de custo por aluno”. Isso pode ser facilmente verificado usando dados da OCDE (PISA, 2016) e, portanto, é facilmente provado ser totalmente falso. O presidente está mal informado ou mente.

Ademais, o presidente Trump também disse que ocupamos o “26.º lugar no mundo. Vinte e cinco países são melhores do que nós na educação”. O que ele não percebe é que, no último teste internacional, o teste PISA de 2015, os estudantes brancos dos EUA superaram tanto a Coreia quanto Hong Kong nas notas de ciências. Em geral, como um grupo separado, os americanos brancos de 15 anos de idade teriam ficado em 4.º lugar no mundo em Ciência. O mesmo acontece com as pontuações de alfabetização no PISA 2015: os estudantes brancos dos EUA superaram os estudantes da Coreia e do Japão, entre outros, e estavam empatados com os da Finlândia, o país que os educadores dos EUA gostariam de imitar. A nota média norte-americana é modesta nessas avaliações por causa das desigualdades na escolaridade. Estudantes negros, hispânicos e, especialmente, estudantes pobres não têm um bom desempenho nas avaliações do PISA. Isso leva a uma queda substancial no resultado médio nos EUA. Contudo, os estudantes norte-americanos mais ricos competem muito bem com alunos de escolas públicas de qualquer lugar do mundo. O presidente não é apenas mal informado ou mentiroso a respeito do sistema americano de escolas públicas, ele detém crenças que sugerem que ele é irracional. Trump (2000) diz: “De acordo com a regra geral dos especialistas em avaliações escolares, a nota média de desempenho de uma criança cai cerca de 1 por cento a cada ano que frequenta a escola”. Isso não é apenas falso, mas, se o Presidente Trump, como parece, realmente acredita nisso, ele é irracional e mentiroso sobre a condição da educação escolar pública nos EUA.

Na seção anterior, busquei demonstrar que poderosas forças do mercado e da direita estão se posicionando contra as escolas públicas nos EUA. Essas forças promovem *vouchers*, *neo-vouchers* e escolas *charter*, frequentemente mentindo para uma imprensa passiva. Com frequência, são as mesmas forças que lutam contra a distribuição igualitária de renda, de forma que os problemas de habitação relacionados à renda que afetam nossas escolas públicas não serão alterados. Essas forças aprovaram recentemente uma legislação que reduzirá os impostos para os ricos e para as grandes empresas, e estão trabalhando duro para negar os serviços de saúde aos pobres nos EUA, ao mesmo tempo em que aumentam os gastos militares no país. Com um presidente mentiroso, que nunca pede desculpas e que também é irracional quando se trata de compreender a educação, teremos que enfrentar forças poderosas. Mas, embora os tempos em que vivemos sejam certamente difíceis, eles não são impossíveis. Mesmo diante de tanto desespero, há algumas luzes no fim do túnel.

A primeira é que a tendência dos *vouchers* e das poupanças educacionais (ou *neo-vouchers*) pode estar terminando, e algumas reversões desse movimento estão finalmente ocorrendo. No estado extremamente conservador onde vivo, o Arizona, um grupo de educadores e pais formou uma organização chamada *Save Our Schools*, ou Salve Nossas Escolas (SOS). Antes que a nossa legislação conservadora pudesse implementar o mais recente e devastador programa de *vouchers* na história do estado, a SOS coletou assinaturas exigindo uma votação estadual a respeito dessas questões. O grupo reuniu cerca de 120 mil assinaturas, e agora haverá uma cédula para votação sobre o tema nas próximas eleições. Nesse sentido, todos os cidadãos do Arizona poderão votar em programas que poderiam destruir o sistema de educação pública do estado. Atualmente, o plebiscito para proteger nossas escolas públicas deve ter resultados positivos. Além disso, é importante notar que em todos os estados onde a promoção de *vouchers* foi definida por meio de votação, as leis para *vouchers* falharam. Os *vouchers* não passam de escolhas implementadas por legisladores de direita: eles não representam o sistema educacional realmente desejado pelos cidadãos de cada estado.

Enquanto quase todos os legisladores republicanos querem privatizar a educação – e eles continuam a aprovar leis nesse sentido –, a maioria dos cidadãos não quer acabar com o sistema público de ensino. Assim, ao permitir que os cidadãos votem diretamente sobre essa questão, a tendência é que os *vouchers* percam força. Além disso, o Arizona não é o único estado que está lutando dessa forma.

Uma segunda luz no fim do túnel é a pequena militância realizada por nossas associações de professores, que não costumam ser muito ativas. Em estados como o Arizona, sindicatos de professores são proibidos, mas associações profissionais são permitidas. O gatilho que finalmente aumentou a raiva dos professores foi previsível: o governador conservador do estado acaba de premiar membros de sua administração com aumentos, que giram em torno de 20%. Por outro lado, o aumento concedido aos professores do estado, que não tiveram reajuste salarial por cerca de 7 anos, e que são classificados no 50.o lugar do país na escala de pagamentos, foi de apenas 2%. E ele queria que isso fosse pago em 5 anos – o que não seria suficiente para acompanhar a inflação nem por um ano!

Mesmo no meu estado conservador, os pais não querem que os professores recebam tão pouco. Eles sabem que, com os atuais níveis de remuneração, os distritos escolares não conseguirão preencher as vagas de trabalho que possuem atualmente. Eles também sabem que pessoas despreparadas e sem formação estão sendo contratadas para ensinar, apenas para garantir que haja um corpo adulto presente na sala de aula. Além disso, a colocação desses professores despreparados e sem formação quase sempre ocorre em escolas que atendem famílias pobres. Esses profissionais raramente entram nas salas de aula que atendem os filhos de famílias ricas. Dessa forma, a Associação dos Professores do Arizona está trabalhando para incluir o aumento dos salários dos professores no plebiscito. A organização acredita que os cidadãos estarão mais aptos que os legisladores a tomar tal decisão, uma vez que os políticos são, em sua maioria, conservadores, velhos, brancos e defensores do Estado mínimo, que aparentemente não gosta de financiar os estudos de crianças pobres não brancas em nossas escolas públicas e gratuitas. Eles trabalham a favor dos ricos, não dos pobres. Mas agora há uma reação.

Uma terceira razão para ter esperança nestes tempos difíceis é que os pais passaram a preferir que seus filhos não participem das avaliações. As avaliações padronizadas receberam grande incentivo durante os 16 anos das presidências de Bush e Obama. Estudantes da maioria dos anos letivos precisavam ser avaliados anualmente, e as escolas foram responsabilizadas pela melhora no desempenho. A competência dos professores também passou a ser avaliada por meio do avanço anual nas notas dos alunos, a despeito das evidências de que os professores não afetam muito os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações padronizadas (AMREIN-BEARDSLEY, 2014; BERLINER, 2013, 2014). Os resultados das avaliações de desempenho padronizadas são consequência muito mais da classe social dos alunos e das características do bairro em que vivem, do que da competência dos professores. Os maiores beneficiados com a confiança nos resultados das avaliações para a tomada de decisões importantes a respeito das escolas e dos professores são justamente os órgãos que publicam as avaliações. Nos últimos anos, eles ganharam muito dinheiro.

Mas, ao longo do tempo, os pais aprenderam que o mau uso e o uso excessivo das avaliações está prejudicando a educação pública, uma vez que elas tomam tempo de aula, reduzem o currículo e levam inúmeros estudantes a desistir da escola. Mesmo os alunos que permanecem aprendem a não gostar da escola. O excesso de avaliações perpetua uma falsa narrativa de fracasso para muitos estudantes e coloca as escolas em comunidades de baixa renda em risco de fechamento ou privatização – que é o principal objetivo dos privatizadores!

Assim, nos últimos anos, com o apoio de seus pais e professores, centenas de milhares de alunos passaram a lutar contra avaliações desnecessárias, exercendo o direito de optar por não participar, boicotar ou se recusar a fazer a avaliação. Optar por não participar é uma maneira poderosa de dizer aos legisladores que devem mudar sua estratégia. Quando fazem isso, os alunos colocam em xeque a validade da avaliação. O movimento de exclusão é suficientemente grande no momento para prejudicar

os responsáveis pela publicação das avaliações. Por exemplo, as ações da Pearson, uma grande editora britânica que publica avaliações nos EUA, caíram drasticamente nos últimos meses, já que os movimentos de exclusão invalidaram as avaliações produzidas pela empresa. Em função da validade cada vez mais questionada, muitos estados interromperam parte de seus programas de avaliação.

Um quarto ponto positivo é o fato de que a carreira docente se tornou indesejável. Mas por que isso seria bom? É bom porque os cursos de economia básica nos ensinam que quase todas as profissões com escassez de trabalhadores qualificados foram obrigadas a aumentar salários e benefícios. Os empregadores também são pressionados a tratar melhor seus funcionários, para que não os percam. Nos últimos anos, quase todos os cursos superiores de educação nos EUA perderam boa parte dos professores que estavam formando, o que resultou em grande escassez de professores nas salas de aula dos distritos escolares no início do ano letivo 2017-2018.

Semelhante ao que acontece em outros estados, a falta de professores no Arizona é resultado de vários fatores: os profissionais formados no curso de educação ganharão, no primeiro ano após a graduação, cerca de 23% menos do que aqueles formados em outros cursos universitários; e também esperam ser tratados com desrespeito por políticos e pelos meios de comunicação; seu direito à estabilidade empregatícia está sendo lentamente removido; e a aposentadoria já não é mais garantida. Entretanto, é possível que tenhamos chegado ao fundo do poço. O público em geral está preocupado com essas questões, o que pode resultar em melhorias na vida profissional dos professores. Talvez seja muito cedo para afirmar, mas há sinais de que a falta de professores contribuirá para a valorização da profissão. Infelizmente, entretanto, muitos alunos de escolas públicas sofrerão devido à falta de professores adequadamente formados, e é provável que os estudantes mais pobres sejam os mais prejudicados.

Um quinto ponto brilhante em meio à escuridão esmagadora é o seguinte: cursos superiores comunitários e estatais com quatro anos de duração, alguns de nível internacional, estão se tornando gratuitos. As mensalidades no ensino superior aumentaram dramaticamente nas últimas décadas, o que se deve parcialmente aos grandes cortes no financiamento que essas instituições recebiam dos governos estaduais e municipais. Políticos de diversas regiões defendem a redução da carga tributária nos EUA e foram novamente apoiados pelo governo Trump. A maioria dos norte-americanos não sabe que sua carga fiscal real não é tão alta quanto a de muitos países do norte da Europa.

Universidades que tinham de 30 a 50% de seus fundos provenientes dos estados em que operam, agora recebem cerca de 10%, ou menos, de seus recursos dessa fonte. No Arizona, o financiamento para faculdades e universidades comunitárias caiu 56% desde 2008 apenas! Portanto, para que instituições de ensino superior de todo o país pudessem permanecer abertas durante as últimas duas décadas, foi necessário fazer cortes nos cursos e entre o corpo docente, e aumentar as mensalidades. Porém, com alguns planos econômicos engenhosos, há um movimento para tornar essas instituições gratuitas. Isso pode muito bem permitir que grupos maiores de estudantes pobres ali se matriculem. As mensalidades gratuitas também servirão de incentivo para os estudantes de baixa renda mais brilhantes que ainda se encontram em nível pré-universitário. Muitos deles acreditam que não podem pagar a faculdade e, portanto, não se dedicam aos estudos de forma séria durante o ensino médio. Isso poderia mudar, se eles soubessem que é possível frequentar a faculdade. Atualmente, os jovens ricos com menor capacidade intelectual se formam em cursos superiores na mesma proporção que os jovens de baixa renda com maior capacidade intelectual. Portanto, os EUA estão perdendo muitos talentos necessários à sociedade. As mensalidades gratuitas poderiam nos ajudar a atrair alguns deles para a força de trabalho.

Um sexto vislumbre de esperança: as pessoas estão começando a recordar que crianças pequenas precisam de tempo para ser crianças pequenas. Elas não precisam e não devem sofrer pressões acadêmicas tão cedo. Em sua maioria, os pais americanos sabem disso instintivamente, mas muitos outros, como os chineses e os coreanos, têm tanto medo de que seus filhos não possam frequentar uma universidade de prestígio, que fazem com que o rigor acadêmico seja central desde a primeira infância. Feliz-

mente, no entanto, há um recuo em relação aos “objetivos rigorosos” na educação infantil. Os reformadores finalmente foram longe demais nas escolas públicas, ao tentar convencer os pais a empurrar até o útero assuntos acadêmicos e os sistemas de avaliação que os acompanham! Esse movimento de protesto parece estar crescendo, pois os pais mais espertos compreendem que a infância não deve se perder na busca por melhores notas internacionais e por uma vaga em universidades como Stanford e Harvard.

Conclusão

Na primeira parte deste artigo apresentei informações sobre como os *vouchers*, os *neo-vouchers* e as escolas *charter* estão prejudicando os sistemas educacionais públicos dos EUA e, em geral, prejudicando a nossa democracia.

Na segunda parte, apresentei informações sobre como o Presidente Trump mente a respeito das escolas públicas dos EUA para promover seu projeto de acabar com a educação pública como a conhecemos. Enquanto a mídia atende ao presidente e divulga o que ele diz, os cidadãos começam a acreditar nas mentiras que ele conta. A verdade é que, apesar de todos os nossos problemas, as escolas públicas ainda têm um desempenho admirável, especialmente se o aluno é de classe média ou tem maior renda familiar e vive em um bairro mais abastado. As escolas públicas nessas comunidades são indiscutivelmente boas e, na sua maioria, criaram espaços humanísticos em que se formam estudantes excepcionais. Já mencionamos as notas altas no PISA entre todos os alunos, exceto os mais pobres, que representam uma porcentagem altíssima. A baixa classificação geral das escolas norte-americanas no PISA e em outras avaliações internacionais ocorre por causa de nosso *apartheid-lite* e das políticas de habitação baseadas em renda e educação. Estes são os sistemas que precisam mudar, mas também são questões que certamente não serão abordadas pelo governo atual.

O que a maioria dos americanos não sabe é que em 2014, 2016 e 2018, o Índice Global de Empreendedorismo, também conhecido como GEDI, determinou que homens e mulheres dos EUA lideram, de longe, na área do empreendedorismo. No índice de inovação global da OCDE, os EUA ocuparam o quarto lugar mundial. No Índice Global de Criatividade 2015 os EUA ocuparam o segundo lugar. Mesmo na avaliação PISA, em que não tivemos uma boa classificação em função dos índices elevados de pobreza infantil, acabamos com 33% de alunos nos níveis 5 e 6 em ciências – os estudantes de 15 anos de idade com melhor desempenho em ciências do mundo (pelo menos de acordo com o PISA). Nos conteúdos de matemática, contamos com 14% dos alunos com as maiores notas no mundo e, em leitura, temos 34% das crianças mais inteligentes do mundo. Além de tudo isso, a produtividade dos trabalhadores dos EUA está entre as mais altas do mundo, cerca de 20% acima da média da OCDE e cerca do dobro da Coreia. Dessa forma, enquanto muitos políticos e jornais torcem o nariz, as notáveis conquistas dos americanos são provenientes principalmente dos 90% dos alunos que estão matriculados no sistema público de educação.

No final, apesar de todas as queixas a respeito do sistema educacional feitas pelos políticos conservadores, que não querem pagar para que os filhos de outras pessoas frequentem a escola, nem desejam educá-los o suficiente para que possam competir pelos empregos que querem que seus filhos tenham, ainda temos um sistema público altamente competitivo. Todas as estratégias conservadoras da direita para demonizar e privatizar nosso notável sistema escolar público – o maior inventário da humanidade, esse grande equalizador social – ainda não foram capazes de destruí-lo! Nós certamente temos desafios educacionais nos EUA; o principal é a necessidade de trazer melhores oportunidades educacionais para os estudantes de menor renda, especialmente os não brancos. Entretanto, não posso deixar de acreditar que, mesmo neste mundo perigoso em que vivemos, se cortássemos o orçamento militar em um quarto e colocássemos esse dinheiro na educação pública, na habitação e em serviços sociais, os EUA teriam mais chances de desenvolver um futuro melhor.

O escritor americano John Green expressa alguns dos meus sentimentos e, portanto, caberá a ele a palavra final:

A educação pública não existe para o benefício dos alunos ou o benefício de seus pais. Existe para o benefício da ordem social. Descobrimos como espécie que é útil ter uma população educada. Você não precisa ser um aluno ou ter filho estudante para se beneficiar com a educação pública. Cada segundo de cada dia de sua vida, você se beneficia da educação pública. Então, deixe-me explicar por que eu gosto de pagar impostos para as escolas, mesmo que não tenha filhos frequentando uma escola: é porque não gosto de viver em um país com um monte de pessoas estúpidas.

Referências

- AMREIN-BEARDSLEY, Audrey. *Rethinking value-added models in education: Critical perspectives on tests and assessment-based accountability*. New York: Taylor & Francis, 2014.
- BERLINER, David. Problems with value-added evaluations of teachers? Let me count the ways! *The Teacher Educator*, v. 48, n. 4, p. 235-243, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/08878730.2013.827496>
- BERLINER, David. Exogenous variables and value-added assessments: A fatal flaw. *Teachers College Record*, v. 116, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=17293>
- BRAUN, Henry; JENKINS, Frank; GRIGG, Wendy. *Comparing private schools and public school using hierarchical linear modelling* (NCES, 2006-461). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2006.
- DYNARSKI, Mark. On negative effects of vouchers. *Evidence Speaks Reports*, v. 1, n. 18. Washington DC: Economic Studies, Brookings Institute, 2016.
- DYNARSKI, Mark. et al. *Evaluation of the DC Opportunity Scholarship Program*. Impacts after one year. Washington, DC: US Department of Education, National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance, 2017. NCEE 2017-4022.
- FIGLIO, David; KARBOWNIK, Krzysztof. *Evaluation of Ohio's Edchoice Scholarship Program: Selection, competition, and performance effects*. Columbus, Ohio: Thomas B. Fordham Foundation, 2016.
- LUBIENSKI, Christopher; LUBIENSKI, Sarah. *The public school advantage: Why public schools outperform private schools*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7208/chicago/9780226089072.001.0001>
- McCLURE, Greg; McCULLOCH, Hayley; ALDRIDGE, Sara. *Fighting our own: Where is teacher education in the fight for public schools?* Power point presentation, 2017. Disponível em: https://docs.google.com/presentation/d/1upovBMMVVZ_ftD1gC6OZSPnOPtM_DaW-7ECXRrC3qGo/edit#slide=id.p Acesso em: 20 jan. 2018.
- ORFIELD, Gary.; FRANKENBERG, Erica. Brown at 60. *Great progress, a long retreat, and an uncertain future*. Los Angeles, CA: Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles at UCLA, 2014.
- PERRY, Laura; McCONNAY, Andrew. School socioeconomic status and student outcomes in reading and mathematics: A comparison of Australia and Canada. *Australian Journal of Education*, v. 57, n. 2, p. 124-140, 2013.
- POTTERTON, Amanda. A citizen's response to the President's Charter school education proclamation: With a profile of two "highly performing" charter school organizations in Arizona. *Teachers Colle-*

ge Record, 1 nov. 2013. Disponível em: <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=17309> Acesso em: 26 jan. 2018.

REARDON, Sean. The widening achievement gap between the rich and the poor. In: DUNCAN, G. J.; MURNANE, R. J. (Ed.). *Whither Opportunity*. New York: Russell Sage Foundation, 2011. p. 91-116.

TRUMP, Donald. *The America we deserve*. Milwaukee Wisconsin: Renaissance Books, 2000.

WELNER, Kevin. *NeoVouchers: The emergence of tuition tax credits for private schooling*. New York: Rowman & Littlefield, 2008.

WENGLINSKY, Harold. *Are private high schools better academically than public high schools?* Washington DC: Center on Education Policy, 2007. Disponível em: <http://www.cepdc.org/displayDocument.cfm?DocumentID=121>

WOODWORTH, James. et al. *Online charter school study*. Stanford, CA: Center for Research on Education Outcomes (CREDO), Stanford University, 2015.

Brasil – Estados Unidos

A trama de relações ocultas na destruição da escola pública

Nora Krawczyk¹²

Um país que destrói a ESCOLA PÚBLICA não o faz pelo dinheiro, porque faltam recursos e seu custo seja excessivo. Um país que desmonta a educação, as artes e as culturas, está governado por aqueles que só tem a perder com a difusão do saber. (Italo Calvino, apud CARAPINHANA, 2013))



O cenário educacional estadunidense tem sido uma fonte importante de inspiração do pensamento dominante brasileiro na educação e de legitimação das novas políticas educacionais durante as últimas três décadas, produzindo uma virada no pensamento hegemônico. A atual configuração do sistema educacional dos EUA é apresentada como um modelo exitoso, principalmente por uma fração do empresariado brasileiro que tem assumido a renovação da racionalidade organizacional da escola pública no Brasil.

Na década de 1990, já apareciam, nas recomendações do Banco Mundial, formas de atuação tipicamente estadunidenses, como as escolas *charter*, a participação do empresariado na educação pública, alterações nas condições de trabalho dos docentes e nos sistemas de avaliação e responsabilização (*accountability*), entre outras. Eram recomendações que condicionavam, de diferentes maneiras, os empréstimos internacionais ao Brasil e a outros países latino-americanos. Mais recentemente, esse modelo tem se fortalecido no Brasil através de alianças de empresários brasileiros e norte-americanos, e gradativamente vem ganhando mais e mais poder, nos diferentes espaços de decisão político-educacionais.

A reforma educacional da década de 1990 instaurou no Brasil um novo modelo de organização e gestão da educação pública, tanto em seu sistema quanto em suas instituições. O cenário educacional que se apresenta no limiar do século XXI vivifica, sob o fetiche da modernidade e da democratização, os fundamentos neoliberais que se aprofundam nas décadas seguintes (KRAWCZYK, 2000).

Assim, fundações e institutos ligados a empresas, devidamente assessorados por consultorias privadas, transformaram-se no Brasil em verdadeiros *think tanks* dos governos (tanto no Executivo quanto nos Legislativos). Além de atuar diretamente nas escolas, passaram a liderar cada vez mais as políticas

12. Professora da Faculdade de Educação, Departamento de Ciências Sociais na Educação (DECISE). Membro do grupo Política, Educação e Sociedade (GPPES) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutorada pela Maryland University (EUA) (2016). Membro da Rede Latino-americana de Metodologia em Ciências Sociais. 3105nora@gmail.com

de educação, treinando novas lideranças nos EUA¹³. Estão construindo um novo paradigma do serviço público, habilitado na ‘evidência empírica’ de alguns países, principalmente dos EUA. Divulgam massivamente essas propostas, através de publicações e eventos (com forte apoio da mídia), promovendo a transferência de políticas e práticas sociais e governamentais de um país para outro.

Omitem-se da realidade educacional dos EUA seus resultados, o avanço de um sistema educativo fortemente segmentado, seguindo caminhos contrários a seus princípios liberais de igualdade de oportunidades educacionais. Encobrem-se também as dinâmicas sociais e as relações de poder que a produzem e que são elementos-chave para compreender a dinâmica e as perspectivas que subjazem ao presente educacional do país. Desconsideram-se a cultura e os valores que ancoram e também legitimam determinadas dinâmicas de produção de políticas educativas, apresentando-as como simples fatos (quase naturais de uma época). Todas essas dimensões são fundamentais para o conhecimento da realidade educacional de um país e necessárias para a sua problematização e para a compreensão de seu potencial e dos riscos para o Brasil.

A educação pública foi priorizada nos EUA e negligenciada no Brasil

Nos EUA, como em tantos outros países, a educação moderna tem buscado responder às necessidades do sistema de produção capitalista. Necessidade não apenas de maior capacidade técnica, mas também de indivíduos disciplinados e condicionados para trabalhar e inculcar valores sociais, entre outros.

O Brasil e os Estados Unidos tiveram o ritmo e as características de seus processos de industrialização bastante diferentes e, portanto, também as necessidades educacionais decorrentes desses processos; mas interessa destacar aqui o papel outorgado pela sociedade estadunidense à educação na construção de seu projeto nacional, na integração e coesão social e o espírito competitivo internacional por trás das políticas implementadas, principalmente a partir da década de 1960.

Diferentemente do Brasil, que até a década de 1940 era um país principalmente agrário com um sistema educacional público extremamente seletivo, a elite estadunidense visualiza, já em meados do século XIX, um papel importante da educação pública, na consolidação do que o país considera ser seu ‘destino manifesto’: inicialmente foi liderar as Américas, transformando-se, no século XX, no ‘destino manifesto’ de liderar ‘o mundo livre’ (expressão que aparece no discurso oficial).

A educação pública nos EUA foi e continua sendo uma importante estratégia de política social e de ação filantrópica empresarial que tem buscado uma integração pacífica e a inculcação do ‘*ethos* norte-americano’.

Em meados do século XIX, podíamos encontrar, de alguma forma estabelecida, a escola primária pública em alguns estados do país¹⁴, como consequência da forte pressão dos liberais e dos trabalhadores, em contraposição

a conservadores e eclesiásticos. E, com a abolição da escravidão, houve um incremento importante da escolaridade, entre outros motivos, pela influência exercida pelas primeiras fundações filantrópicas educativas, criadas por capitalistas do Norte para a erradicação do atraso educacional do Sul.

A ideia de uma escola pública comum para todos os cidadãos (no início excluindo os escravos), que já se colocava nos Estados Unidos quando da independência, seria consumada nas primeiras décadas do século XX, numa organização universal da educação, da pré-escola até a universidade. Esse processo resulta de uma relação bastante particular entre Estado e sociedade (comunidade e empresariado), na formação e no desenvolvimento da sociedade estadunidense.

13. Centro de Pesquisa em Stanford-Califórnia. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/centro-lemann-em-stanford>

14. A reforma educacional no estado de Massachusetts foi pioneira e teve forte influência em outros estados durante o século XIX.

As culturas associativa e filantrópica são elementos importantes nas relações sociais e da governança norte-americana (SCOTT, 2009). É parte do *ethos* americano o orgulho de ajudar os outros e de uma cultura filantrópica como escopo da moral de uma sociedade democrática liberal. Grandes fundações empresariais foram criadas no século XIX, tais como Carnegie¹⁵, Rockefeller ou Ford, que atuam até hoje em diferentes âmbitos, prioritariamente na educação.

Já em meados do século XIX foram colocadas questões vinculadas à responsabilidade do Estado no controle das escolas e na provisão de fundos públicos para sua manutenção e extensão do sistema escolar público, sem o estigma de uma instituição para pobres, não sectária e, portanto, um sistema único, gratuito e universal (LUZURIAGA, 1950). Não estava em questão a sua forma político-administrativa, já que o sistema educativo americano nasceu e se desenvolveu de forma descentralizada e com forte autonomia dos Estados, mas sua organização curricular. Isto é, um currículo comum para todas as classes sociais, tanto no primário quanto no secundário.

Ao terminar o século XIX, ficou estabelecido nos EUA um sistema educacional que tinha como princípio construir uma unidade ininterrupta, do jardim de infância à universidade, para a promoção de uma democracia liberal, o que supostamente garantiria uma sociedade justa e de indivíduos livres, construída nas bases de uma meritocracia educacional, com igualdade de oportunidades para todos, independentemente de sua classe social, raça e condição de nascimento. Esse modelo se opunha ao sistema escolar dualista europeu, baseado nas diferenças sociais e econômicas.

A expansão do ensino público comum nos EUA não se deu sem conflitos. Com o crescimento da matrícula no secundário, principalmente pela participação de alunos imigrantes e filhos de trabalhadores, o princípio de uma escola única com o mesmo plano de estudos para todos passou a ser questionado nos finais do século XIX e abriu espaço para a elaboração de planos de estudos diferenciados – para os estudos profissionalizantes e para os acadêmicos (BOWLES; GINTIS, 1976).

O período de maior crescimento da educação profissional ocorreu entre 1900 e 1917, mas, apesar do importante poder de pressão do empresariado, a implementação de educação profissional (*vocational education*) não resultou, como em muitos países da Europa e no Brasil, na criação de um sistema educativo dual (GORDON, 2002; MALDONADO; SADDLER, 2008).

Diferentemente dos Estados Unidos, no Brasil a expansão da educação iniciou-se na década de 1940, com a formação profissional. Constituiu-se um sistema dual de educação, no qual a formação profissional era de caráter terminal e oferecida através de um sistema de compartilhamento entre o Estado e o empresariado. A preocupação se concentrava na formação de mão de obra, o que levou a que a educação formal se desenvolvesse de maneira bastante desigual nas diferentes regiões, como resultado dos ritmos e das necessidades dos processos de industrialização em curso.

A indiferença do empresariado brasileiro pela construção de uma educação pública democrática contrastava com o pensamento de importantes intelectuais brasileiros e de movimentos sociais que, a partir das primeiras décadas do século XX, pregavam a universalização da escola pública, laica e gratuita¹⁶. Formaram uma nova geração de destacados intelectuais e militantes da educação que, em meio a conflitos importantes com os empresários e os religiosos, conquistou espaços no pensamento educacional.

15. Andrew Carnegie é uma figura emblemática da filantropia empresarial norte-americana. Fez sua fortuna na produção de aço. Era chamado 'o rei do aço'. Embora muitas vezes apresentado como um dos 'barões ladrões' (personagens inescrupulosos da História do capitalismo nos Estados Unidos), é citado como o primeiro empresário a declarar publicamente que os ricos têm a obrigação moral de repartir suas fortunas acumuladas. Fundou em 1905 a Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

16. Refiro-me ao Movimento Escola Nova, que, em 1932, publicou o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", assinado por 26 intelectuais, que defendem um sistema estatal de ensino e uma pedagogia laica e contemporânea que daria as bases para a superação das desigualdades sociais brasileiras.

A preocupação dos EUA pela imposição de uma ideologia única e pela posição do País na concorrência econômica mundial sempre esteve presente nos comportamentos dos diferentes governos, principalmente após a Segunda Guerra Mundial. E o sistema educacional ocupou um papel importante nesse desafio.

As oportunidades educativas foram propagadas muito rapidamente no século XX, como forma de promover a igualdade de oportunidades educacionais, econômicas e sociais, expressão do Sonho Americano – “American Dream”. Sem dúvida, a relação entre crescimento econômico e mobilidade social e grau de escolarização da população, princípio fundamental da Teoria do Capital Humano acunhada pelo economista estadunidense Theodore Schultz¹⁷, foi fundamental para o otimismo e a expansão dos sistemas educativos que se espalharam no mundo ocidental.

Mas a competição pela superioridade científica entre os EUA e a União Soviética¹⁸ durante a Guerra Fria foi, talvez, a motivação mais importante para a realização de fortes investimentos do governo nacional na expansão da educação norte-americana e em programas de melhoria do ensino da ciência, de matemática e de línguas estrangeiras, como forma de incentivo a novos avanços científicos e tecnológicos (HAMPEL, 1986).

Na década de 1960, os EUA já tinham quase universalizado a escola primária (99,5%) e a secundária (90%). No entanto, o sistema educativo norte-americano continuava sendo altamente segregacionista (HAMPEL, 1986). Assim, diante do fracasso das políticas educacionais na promoção de igualdade de oportunidades e mantendo o otimismo do potencial transformador da educação na construção de uma sociedade democrática, em que os princípios de liberdade e igualdade pudessem se concretizar, a instituição escolar converteu-se num laboratório de experiências inovadoras.

Nas duas décadas seguintes, novas formas de organização curricular e gestão escolar, entre outros aspectos que fortaleciam a participação das famílias e de entidades da sociedade, tais como fundações, nas decisões escolares (ANYON, 2005), foram criadas, como alternativas à escola pública tradicional. Algumas delas foram promovidas pelos professores para poder experimentar diferentes abordagens pedagógicas com estudantes que enfrentavam desafios maiores; outras, por iniciativas governamentais para promover a diversidade dentro de cada escola; outras, ainda, pelas famílias mais afetadas, para criar um espaço aconchegante para as minorias étnicas; e mais outras, por iniciativas particulares com um espírito filantrópico.

Foi assim que surgiram vários formatos escolares, que fazem parte hoje da estrutura do sistema educacional estadunidense: escolas públicas, com gestão privada (escola *charter*); escolas ímã (*magnet school*), com currículos especializados; escola comunitária (*community school*).

Originaram-se entre as décadas de 70 e 80 do século XX¹⁹, pensadas para ser tipos de escola alternativa, para acolher os alunos que fracassavam nas escolas tradicionais. Têm como antecedente o movimento de dessegregação e livre escolha das escolas dos anos 60 e 70 (KRAWCZYK, 2016; WEIL, 2009).

Com o tempo, essas propostas foram apropriadas por corporações que, através de suas fundações, criaram redes de ensino paralelas às escolas públicas tradicionais, com regras próprias. As redes mais importantes atualmente são as de escolas *charter*. As famílias estadunidenses procuram escolas *charter*, buscando o empoderamento através da livre escolha. No entanto, como vimos, as escolas *charter* transformaram-se num importante mercado para corporações, que atuam através das Organizações de

17. Prêmio de Ciências Econômicas em Memória de Alfred Nobel de 1979

18. Em 1957, com o lançamento do satélite Sputnik ao espaço pela União Soviética, que deixou evidente a sua superioridade científica, a qualidade da educação nos EUA foi fortemente questionada.

19. Diz-se que o professor Al Shaneker, ex-presidente da Federação Americana de Professores foi, junto com outros docentes, idealizador dessa proposta. Mas, quando percebeu que estava sendo apropriada por companhias empresariais, o que privatizava as escolas, tornou-se um crítico dos encaminhamentos que estavam tomando (KAHLENBERG; POTTER, 2014).

Gestão Educacional²⁰, transformando a ideia de empoderamento das comunidades num mito (BERLINER; GLASS, 2014.)

A taxa oficial de alfabetização nos EUA é quase de 100%. A maioria das crianças e jovens frequenta a escola pública. As escolas *charter* representam só o 6% do total das escolas públicas, no entanto têm uma tendência de crescimento bastante importante. Os governos (federal e estaduais) e o *lobby* de escolas *charter* têm sido atores importantes desse crescimento.

Existem os bônus (*voucher*) que os Estados oferecem às escolas particulares, mas este sistema não é significativo, pois, entre outras coisas, o sistema privado é bastante reduzido²¹ e concentra, principalmente, escolas religiosas e/ou de formação de elites.

Reconfiguração do poder público e papel do empresariado brasileiro

A influência dos empresários tem sido intensa na educação pública desde o século XIX. A lógica filantrópica e a atividade das grandes corporações está enraizada em todos os espaços da produção educacional americana: na produção de políticas, de programas educacionais, nas escolas. Ela surgiu como atividade filantrópica, com os empresários moralmente obrigados a ‘compartilhar’ parte de sua riqueza. Cresceu exponencialmente a partir da década de 1980, conferindo a eles poder e prestígio que, além das vantagens fiscais, resultaram na criação de um gigantesco mercado educacional.

Diferentemente do empresariado estadunidense, a educação pública nunca foi prioridade para o empresariado brasileiro, na construção da nação, e sua participação foi bastante limitada até recentemente.

Isso começou a mudar a partir da década de 1990, que pode ser considerada um divisor de águas entre o velho e o novo comportamento empresarial na esfera pública. Foi uma época de fortes pressões – por parte de organizações internacionais e do governo federal – e de mecanismos de persuasão, para que o empresariado brasileiro assumisse parte da responsabilidade pelo bem-estar da população, de forma a diminuir a responsabilidade do Estado. Surgiu aí o conceito de Responsabilidade Social Empresarial, generalizaram-se os programas de voluntariado corporativo e simplificou-se o processo legal para organizações privadas receberem fundos públicos.

A experiência das organizações e das fundações estadunidenses no campo educacional foi um importante impulsor das mudanças do comportamento empresarial em nosso país, principalmente por meio de publicações, consultorias e alocação de fundos do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

O progressivo aumento de poder do empresariado levou a leis específicas, capazes de dar ao mercado a possibilidade de entrar nas competências e nas atribuições antes definidas para o Estado.

A situação atual é realmente diferente, pois ampliou-se muito a influência do empresariado nas políticas educacionais brasileiras. A atuação empresarial em matéria de política educacional se apresenta de diferentes formas:

1) O modelo Todos pela Educação, movimento que se constitui em ampla coalizão, reunindo empresários e governos, atua como densa rede de influências e como um *think tank*, com forte apoio da mídia (MARTINS, 2016).

20. No Brasil nomeada OSCIP.

21. Nos dados mais atualizados disponíveis, o ensino privado representa 24% das escolas do país e 10% de todos os alunos do ensino básico (National Center for Education Statistics Annual Survey of Schools and Districts, 2013-14).

2) O espaço escolar é reconhecido como um espaço estratégico ideológico, pelo seu potencial na difusão de valores. Criam-se, para as escolas públicas, programas que promovem a difusão de valores e competências próprios do estágio atual do capitalismo, tais como o empreendedorismo, apresentado como competência essencial para a aquisição da liberdade e da autonomia individual.

3) Há fundações empresariais que trabalham, junto aos governos municipais e estaduais, para a decisão e a implementação de políticas educativas ou diretamente, na liderança de formulação de políticas na área, como é o caso da Fundação Lemann, na constituição de uma Base Nacional Curricular.

4) Alianças entre corporações nacionais e estrangeiras, principalmente norte-americanas, fornecem serviços educacionais, como é o caso de formação docente (Teaching for América); bolsas de estudo e formação de lideranças para o Brasil, como, por exemplo, o Centro de Pesquisa Lemman, em Stanford-Califórnia, entre outros²².

De uma ou outra forma, o espaço público educacional no Brasil vem sofrendo um processo de reconfiguração, no qual o empresariado passou de interlocutor privilegiado do poder público para mentor das políticas educacionais (MARTINS; KRAWCZYK, 2016).

A década de 90: o início de um novo namoro....

A atuação estadunidense na educação na América Latina a partir de 1990 não é inédita. Já houve outros períodos históricos durante o século passado: nas décadas de 50 e 60, após a Segunda Guerra Mundial, quando o poderio dos EUA se manifestou em diferentes áreas, na educação se iniciou a era dos empréstimos do Banco Mundial para implementação de reformas. Mas, a partir de 1990, a presença dos EUA teve um incremento maior e, principalmente, de maior amplitude.

Um marco importante foi o discurso fortemente alarmista de governos e empresários de ambos os países. Segundo eles, os sistemas públicos de educação respectivos estavam em colapso e, portanto, exigiam reformas rápidas e maior controle dos governos nacionais.

Podemos ver no Quadro 1, a seguir, as principais políticas implementadas durante o governo Bush Filho e Fernando Henrique Cardoso, tendo como suporte de legitimação o discurso alarmista.

22. A Fundação Lemann e a Escola de Pós-Graduação da Universidade de Stanford fundaram o Centro Lemann de Empreendedorismo e Inovação Educacional no Brasil, em Stanford. Sua meta é criar estratégias para melhorar o aprendizado nas escolas públicas brasileiras e capacitar lideranças para mudar a educação brasileira (Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/centro-lemann-em-stanford/>)

Quadro 1: Título: Principais políticas do governo Bush e do governo FHC

Discurso Alarmista do governo e empresariado “O sistema público está em colapso”	
EUA (1990)	Brasil (1990)
• Demonização da escola	• Demonização do espaço público
• Aumento da participação empresarial com financiamento público	• Formação de uma base jurídica para: - Permitir que as empresas (OS-CIP) tenham financiamento público. - As empresas possam agir em diferentes âmbitos da educação pública
• Aumento das escolas <i>charter</i>	• Ausência de responsabilização pelos resultados (<i>accountability</i>)
• BNCC - <i>Common core</i> e padrões de aprendizagem	• Evidência: notas baixas em testes nacionais e internacionais
• Incremento na lógica avaliativa (aumentos das avaliações e da responsabilização pelos resultados)	
• Evidência: notas baixas em testes nacionais e internacionais	

Fonte: elaborado pela autora

O relatório da Comissão Nacional para a Excelência em Educação “Uma Nação em Risco”, produzido no governo de Ronald Reagan, na década de 80, fez uma avaliação bastante negativa da qualidade do ensino nas escolas e previsões pessimistas para o futuro do país (BROOKE, 2012). Colocou a prioridade de uma reforma educacional e marcou o início da era do *accountability* (responsabilização) e dos testes padronizados como instrumento de alinhamento entre currículo, padrões de avaliação para o controle do governo federal, apesar de o sistema educativo ser totalmente descentralizado. A era da responsabilização foi reafirmada com a promulgação da Lei “Nenhuma criança deixada para trás”, durante o governo Bush Filho, com uma importante participação das corporações.

Não só a historicidade da educação brasileira era radicalmente diferente, como também a situação do Brasil nos anos 90. Dez anos antes, o País saía de várias décadas de ditadura, com um sistema público de ensino que se configurava destinado a crianças e jovens de famílias pobres, com altos índices de fracasso e evasão escolar no ensino fundamental e um ensino médio quase inexistente para a maioria da população. Enquanto o discurso dos governos dos EUA era pela excelência, sem abandonar o princípio da igualdade de oportunidades, próprio da sua ideologia liberal, no Brasil a preocupação por uma escola democrática, própria da década de 80, transformou-se, nos anos seguintes, na implementação de mudança, na configuração de responsabilidades entre o poder público e a sociedade, para a expansão do ensino público e a diminuição dos baixos indicadores de rendimento estudantil, dramáticos para qualquer inserção do País no mercado internacional.

Apesar dessas realidades tão diferentes e do fracasso dos EUA, evidenciado por eles mesmos, os diagnósticos oficiais e as políticas educacionais no Brasil seguiram, em grande medida, o mesmo

caminho. Foi criada uma base legal para implementação de políticas que já existiam nos EUA, incrementadas pelo Partido Republicano, e incorporou-se no linguajar educacional o termo *Accountability*, indicando a necessidade de responsabilizar as escolas e seus docentes pelos resultados educacionais e aumentando o sistema de controle federal.

O Brasil foi pioneiro, na América Latina, na criação de um sistema de avaliação nacional das escolas.

A influência norte-americana se retroalimentou e se estendeu a diferentes espaços: da formação docente e das condições de trabalho desses profissionais à reconfiguração do espaço público e à gestão escolar, passando pelos controles, pelas formas de especialização a que se pretende submeter as escolas médias na constituição de uma base curricular comum, entre outros.

Some-se a isso o envolvimento das empresas, de suas fundações e seus consultores na formulação das políticas educacionais e a inspiração norte-americana revela-se por inteiro. Aliás, essa inspiração tem sido rotineiramente mencionada pelos defensores da mudança de paradigma da educação brasileira.

O mito do empoderamento pela livre escolha: a escola *charter* e o *voucher*

O modelo de escola *charter* chega ao Brasil, de fora e de cima para baixo. Conforme as próprias publicações e palestras de consultores educacionais envolvidos explicitam, ele vem das mãos das corporações empresariais norte-americanas e brasileiras para ser implantado nas escolas. Através delas, transfere-se a responsabilidade do poder público na gestão das escolas para entidades privadas. Fazem parte de um processo de reconfiguração do Estado brasileiro e dos sistemas públicos de ensino, também estes em processo de submissão à lógica neoliberal de desregulamentação.

Ainda não temos grandes redes de escolas *charter* no ensino básico, tal como nos EUA, mas tudo indica que elas já estão na mira de empresários brasileiros e norte-americanos, espelhando-se no que acontece nos Estados Unidos. Vários estados já estão transferindo a gestão das escolas públicas para entidades privadas – no modelo de escolas *charter*. A reforma do ensino médio e o anúncio do empréstimo do BID para sua implementação começam a produzir um processo semelhante ao que aconteceu no ensino superior, onde atualmente atuam poderosas corporações, cujos investimentos já renderam enormes lucros, provenientes, entre outras fontes, do crescimento das ações das empresas na bolsa de valores. Por sua parte, a reforma do ensino médio começa a ter também reflexo positivo nas ações de empresas de serviços educacionais (FELDEMANN DE QUADROS, 2018).

O suposto sucesso da escola *charter* norte-americana faz dela uma ‘grife’ que governos, deputados, instituições empresariais e meios de comunicação no Brasil apresentam como alternativa de excelência ao ensino público. Procura-se mostrá-la como uma boa experiência, que possibilita inovação, responsabilidade, possibilidade de escolha para as famílias, etc. Em contrapartida, o próprio discurso oficial reforça a percepção de falência do ensino público e da gestão estatal.

Mas o que nos ensina a situação atual das escolas *charter* nos Estados Unidos?

A gestão privada e a sua conseqüente desregulamentação não têm se demonstrado melhor do que a gestão pública: há escolas ‘boas’ e ‘ruins’ em ambos os formatos.

As escolas *charter* nos EUA são muito vulneráveis aos interesses – econômicos e ideológicos – das corporações que delas têm se apropriado. Fecham quando não ‘deram certo’ ou quando as corporações resolveram investir em outras áreas, deixando os estudantes com dificuldade de completar o ano letivo. Criam, na sua maioria, uma gestão *franchise*, com rotinas escolares e propostas pedagógicas padronizadas, acompanhadas por material didático para toda a rede de escolas. Podemos dizer que as escolas

passam a ser um ‘não-lugar’ na sua relação com o espaço e os outros²³. É este modelo de escola *charter* que se pretende implantar no Brasil: a escola *charter* das corporações.

Sem dúvida, no Brasil a escola pública, ainda que com diferenças regionais e institucionais importantes, tem grandes problemas. Mas a des-responsabilização do Estado tem produzido ações governamentais que transbordam as fantasias privatistas de alguns setores da sociedade. É o caso, por exemplo, do estado de Goiás: pioneiro na militarização de sua rede de ensino, transferiu sua gestão para a Polícia Militar do Estado.

Também foi paradigmática a promessa do então ministro da fazenda, Henrique Meirelles, ao empresariado norte-americano em 2016. Ele expressou, em reunião com futuros investidores, “sua intenção de aumentar os vouchers em saúde e educação como parte de uma estratégia para diminuir o Estado e abrir o mercado brasileiro” (UOL, 27 maio 2016).

Podemos dizer que, de lá para cá, a política de bônus é no Brasil cada vez mais expressiva. Encontramo-la, em políticas estaduais e municipais, na educação infantil, na educação profissional; e em políticas nacionais na educação superior. Atualmente, há indícios, como vimos, de que possa acontecer também no ensino médio.

Nos EUA, tanto a maioria dos estados quanto os governos que se seguiram a Reagan e as corporações foram e continuam sendo féis defensores da escola *charter*. A política de bônus teve pouca presença no cenário educacional, até que o governo Trump começou a defendê-la publicamente, como nos explica o professor Berliner em seu texto.

É interessante destacar que a política de bônus está mais presente e foi mais bem recebida no Brasil do que nos EUA. E isso pode ser explicado a partir das singularidades de cada país.

A valorização das escolas privadas, vistas sempre, pelo senso comum brasileiro, como melhores e mais eficientes do que a escola pública, é cada vez mais inculcada pela mídia para legitimar a inclusão da gestão privada no serviço público como forma de resolver todos os seus problemas. No Brasil, existe um terreno fértil para a aceitação da implementação da gestão privada nos espaços públicos, mas também para o crescimento da política de bônus. A percepção social de superioridade do setor privado em educação, em relação ao setor público, sistematicamente reforçado pela mídia, torna cada vez mais legítima a transferência de dinheiro público através de bônus para as famílias ou para as escolas particulares.

A precarização da profissão docente

O modelo da escola *charter* é muito mais do que o compartilhamento do financiamento público-gestão privada. Compõem esse modelo uma formação centrada na prática e o trabalho docente desregulamentado, defendido pelo empresariado no Brasil.

A maioria dos professores que trabalham nas escolas *charter* nos Estados Unidos são jovens formados na organização Teach for America, como revelam entrevistas com Patrick Belson, que foi professor de uma escola *charter* em Washington, DC e com o prof. David Imig, University of Maryland – UMD.

Teach for America²⁴ é uma organização norte-americana, criada em 1990, responsável pelo Programa do mesmo nome. Está presente em 40 países, entre eles o Brasil, formando uma rede de organizações de formação de professores²⁵ denominada Teach for All. Essas organizações são responsáveis pela implementação do Programa, tal como ele foi formatado na matriz.

No Brasil, a organização responsável pela implementação desse Programa é o Ensina Brasil. Esta

23. Conceito acunhado pelo antropólogo francês Marc Augé (1994) para designar espaços que são construídos para certos fins e pela relação entre os indivíduos e esses espaços. Por exemplo: os supermercados, o quarto de hotel, o campo de refugiados, as estradas.

24. Disponível em: www.teachforamerica.org/about-us/our-story/our-history

25. Global Network Not Profit Organization- For Treaning Teacher

organização começou atuando no Rio de Janeiro, em 2012. A gerente foi treinada no Centro Lemmon, na Universidade de Stanford, e tem também experiência no Banco Mundial. É uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que tem parceria com organizações brasileiras e norte-americanas, como: Fundação Lemann, Itaú Social, Bain&Company, entre outros.

É uma opção de formação de professores/líderes, centrada na prática e na formação de lideranças em educação. Contempla uma formação intensiva, de um mês, e dois anos de prática em escolas públicas de período integral, localizadas em bairros pobres. Na condição de professor temporário e com salário base, lecionam alguma disciplina relacionada à sua graduação, com acompanhamento de tutores.

O Programa garante que o jovem formado está capacitado para trabalhar não só como professor numa escola, mas também em outras áreas, como: empreendedorismo social, gestão pública, organizações do setor privado; ou como investidores em organizações voltadas ao impacto social²⁶. É uma importante mudança de paradigma na formação e no exercício do professor, em que a formação pedagógica é substituída pela potencialização de uma série de competências individuais típicas do mundo dos negócios.

O modelo e os princípios do Programa Teaching for America/Ensina Brasil competem pelo espaço de formação de professores com os cursos de pedagogia e licenciatura nas universidades públicas. Estes vêm sofrendo fortes questionamentos: são apresentados como demasiado longos, custosos e com poucos resultados, em consequência de estar focados na teoria, e não na prática.

O modelo de formação Ensina Brasil condiz com a LDB, que, em 2006,

sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009, p. 148)

Mais um passo nessa direção foi dado, dez anos mais tarde, no texto da Lei para a reforma do ensino médio, que autoriza a contratação de professores sem certificado, na condição de professores de ‘notório saber’, aligeirando também a certificação docente.

Desregulamentação do trabalho docente

As condições de trabalho dos docentes nos Estados Unidos e no Brasil são muito diferentes. Lá, as condições de contratação e trabalhistas dos docentes são bastante diferenciadas entre os estados. Podem oferecer maior ou menor estabilidade e direitos sociais, e isso depende, fundamentalmente, do poder de negociação do sindicato da categoria com o governo local. Nas escolas *charter* a situação dos professores é ainda menos regulamentada: o professor tem um contrato anual sem nenhum tipo de garantia de estabilidade, tem uma longa jornada de trabalho e as condições de salário são definidas pela escola.

No Brasil a seleção por mérito dos docentes e a estabilidade no trabalho foi uma conquista democrática para romper com a prática clientelista praticada em muitas partes do País. As críticas e as pressões do empresariado pela flexibilidade das regras de contratação, de demissão e salarial do professor, são bastante conhecidas. Têm encontrado nas últimas décadas um apoio importante da mídia, responsabilizando-as pela dificuldade de melhorar o ensino público no Brasil. O modelo de eficiência empresarial norte-americana volta a estar no cenário das ‘evidências’.

Ainda que pareça difícil mudar essas conquistas dos docentes, os poderes locais, assessorados por consultorias privadas, têm encontrado formas de driblar as regras e diferenciar as condições de trabalho no interior do corpo docente.

26. Disponível em: <http://ensinabrasil.org>

Uma das formas é a manutenção de baixos salários, o que facilita a aceitação de outras formas de aumento do ingresso, tais como o salário por desempenho, que, além de reforçar a ideologia meritocrática, desorganiza a categoria e particulariza as situações. Encontramos também em vários estados (São Paulo, Ceará, Pernambuco, entre outros) a criação de escolas ‘modelo’, com organização e gestão diferenciadas – a chamada “Tecnologia Empresarial Aplicada a Educação” –, com novas condições de trabalho docente: liberdade de contratação, liberdade para demissão, flexibilidade e diferenciação salarial segundo rendimento dos alunos e fortes políticas de responsabilização (KRAWCZYK, 2014). Para trabalhar nessas escolas ‘modelo’, o professor deve fazer parte da rede estadual, realizar um teste e uma entrevista e, para enganar a leis laborais, deve assinar um contrato que passa por cima das regras de contratação na escola pública. Dessa forma, se o docente não se adaptar à filosofia da escola e não tiver o desempenho exigido, sai dessa escola e volta ao cargo anterior.

Flexibilização curricular do ensino médio

A estrutura do sistema educativo nos EUA caracterizou-se, na primeira metade do século XX, como já explicamos, por uma organização única e um modelo curricular generalista, expressão de um projeto educativo democrático para toda a população. Essa modalidade continua presente na maioria das escolas secundárias públicas e, em muitos casos, convive com um conjunto de programas e disciplinas eletivas, que podem ou não fazer parte do currículo escolar obrigatório. Como vimos, também existem escolas ímãs²⁷ (*magnet school*), que organizam seus currículos com um foco determinado, escolhido pela própria escola. O pressuposto é que, entre as crianças e os jovens, existem talentos, interesses e formas de aprendizagem diferentes, independentemente de sua origem econômica, social ou étnica. Na atualidade, as escolas *magnet* representam uma percentagem bastante pequena das escolas públicas e, na sua maioria, são também escolas *charter*.

A diversidade de formatos escolares do sistema educativo norte-americano foi se construindo no bojo de tensões entre projetos educacionais diferentes e entre interesses sociais e setoriais distintos, locais e nacionais. Uma tensão que só é possível quando o sistema público de ensino é um espaço ocupado pela maioria da população, independente de classe social, raça ou nacionalidade.

No entanto, a flexibilização curricular, expressa em diferentes ‘tipos’ de escola que surgiram com a esperança de que a livre escolha das famílias e o espírito meritocrático da escola pudessem se contrapor às dinâmicas de segregação (étnica e de classe social) das escolas públicas tradicionais, não aconteceu. Nem os fetiches da meritocracia e da livre escolha conseguiram ocultar as relações sociais inerentes ao País.

O ensino médio no Brasil vem sendo atacado, já há algum tempo, pela sua rigidez curricular, pelo seu caráter generalista e pela falta de opções para os alunos. Nesse marco, “flexibilização” passa a ser a palavra de ordem de sua reformulação, aprovada recentemente²⁸.

O sistema educativo norte-americano foi bastante citado como experiência exitosa, principalmente nas audiências públicas prévias à aprovação da Medida Provisória²⁹, destacando a flexibilidade de seu currículo, através de um conjunto de disciplinas eletivas e/ou formatos curriculares.

A reforma do ensino médio em curso no Brasil propõe o aligeiramento da formação geral dos estudantes, diminuindo drasticamente sua carga horária e as disciplinas obrigatórias, e um conjunto de trajetórias educacionais, que serão disponibilizadas aos estudantes, segundo as possibilidades dos estados e/ou das escolas.

27. Chamam-se escolas ímã (*magnet schools*) porque surgiram com o propósito de atrair estudantes com os mesmos interesses, configurando grupos heterogêneos, segundo classe social e etnia.

28. Medida Provisória 746/2016

29. Alguns dos que assim o fizeram foram: Wilson de Matos Silva (ex-senador e professor da Unicesumar) e Moaci Alves Carneiro (UFPB).

Esse modelo, defendido por oposição ao modelo curricular generalista, considerado completamente engessado, não tem nada em comum com a realidade estadunidense.

Tal como vimos, a maioria das escolas públicas estadunidenses tem um currículo generalista e disciplinas eletivas (algumas mais, outras menos), complementares da formação geral. A diversidade curricular que acontece num número bastante pequeno de escolas, que são as chamadas escolas ímã (*magnet school*), não acontece com descaso da formação geral. Possuem apoio financeiro dos governos e de corporações, o que lhes permite contar com uma estrutura e materiais diferenciados, além de recursos humanos qualificados; recolocam os princípios meritocráticos como mecanismos de seleção e diferenciação, gerando um nicho de escolas diferenciadas no interior do sistema educativo.

Além disso, é importante lembrar que a maioria dos programas complementares que as escolas públicas oferecem aos estudantes para além do currículo oficial é fornecida por corporações. Isto significa que as atividades extracurriculares se constituíram num importante espaço mercadológico, bastante explorado por diferentes corporações; e que, ao mesmo tempo, ditam parte da formação dos jovens.

A escola pública no Brasil está sob ataque cerrado, que utiliza um arsenal de práticas e de ideologia diretamente importados dos Estados Unidos. Não é apenas a implantação da gestão privada, não é apenas a transformação radical nas condições do trabalho docente, nem as profundas mudanças curriculares. Vai muito além de tudo isso, ancorando-se na ideia-força de flexibilização e suas irmãs gêmeas: desregulamentação e diferenciação. É um processo que também está se desenrolando nos Estados Unidos, mas que aqui, por conta do caminho que a escola pública tomou nos anos anteriores, poderá ser mais profundo e mais destrutivo do que lá.

Como vimos, a educação pública nos Estados Unidos se configurou como um espaço universalista, do qual se serviam tanto trabalhadores da base da pirâmide social, quanto as camadas médias e, até mesmo, parte dos ricos. Os conflitos e as tensões têm se dado nesse sistema, produzindo diferentes formas de segmentação e segregação social dentro da própria escola pública, mas sem que as camadas médias a abandonem. Já no Brasil, a escola pública, que surgiu como espaço de formação das elites, depois se transformou em escola para os pobres.

Nos Estados Unidos existe a pressão por uma apropriação diferenciada do espaço público, que garanta os interesses das várias camadas sociais, o que se dá através das escolas *charter* e de outros modelos assemelhados. É por essa brecha que penetra a gestão privada, inicialmente das famílias e comunidades, e agora das corporações, que procuram capturar verbas públicas. No Brasil, o processo atualmente em curso é a apropriação direta e sem disfarce da educação pública pelos interesses particulares, seja através da gestão privada das escolas públicas, seja pelo financiamento governamental de bolsas de estudo, que está produzindo um novo ciclo de crescimento dos negócios no ramo da educação básica. O ciclo anterior resultou do abandono da escola pública pela classe média. O atual se dá pela canalização do orçamento público da educação para negócios privados. O fato é que educação é um mercado altamente lucrativo e, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, abre-se com ele uma nova fronteira de expansão capitalista.

No entanto, no Brasil está se dando algo ainda mais assustador. Trata-se da difusão de valores que legitimam as relações sociais capitalistas: individualismo (e daí livre escolha), competição em todas as dimensões da vida, meritocracia, empreendedorismo, voluntariado, imagem do homem de negócios como herói da modernidade. São os valores que mobilizaram sempre a sociedade norte-americana para agir e que, em grande medida, expressam o sistema educacional lá desenvolvido. No Brasil, esses valores nunca ditaram o pensamento educacional hegemônico, nem estiveram tão presentes no cotidiano

escolar como estão hoje, fruto de uma ofensiva de doutrinação para criar a base ideológica da educação que as classes dominantes desejam implantar em nosso país.

Há um processo de destruição da escola pública nos Estados Unidos, tal como ela foi concebida – para ser instrumento da construção de um país, conforme descreve o professor Berliner em texto publicado neste livro. No Brasil o processo é igualmente de destruição, e está sendo levado a cabo por relações (às vezes ocultas, às vezes escancaradas!) em que interesses do capitalismo dos dois países se entrelaçam.

A influência norte-americana na educação brasileira tem um aval importante dos organismos internacionais, mas não só deles. O ingresso das corporações norte-americanas no mercado educacional brasileiro e a difusão de experiências pelo empresariado brasileiro são uma parte desta ingerência. Mas não menos importante é a contaminação do comportamento da sociedade norte-americana, recentemente demonstrado com o aumento da demanda por escolarização domiciliar (*home schooling*).

Referências

ANYON, Jean. Radical possibilities. In: ANYON, Jean. *Public policy, urban education and a new social movement*. Nova York: Routledge, 2005.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Papirus, 1994.

BERLINER, David.; GLASS, Gene. *50 myths and lies that threaten America's public schools: The real crisis in education*. Nova York: Teachers College, Columbia University, 2014.

BOWLES, Samuel.; GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books, 1976.

CARAPINHA, Luis. A escola: reflexo da sociedade. Alentejo: Tribuna Alentejo, 18/1/2003

COMISSÃO NACIONAL PARA A EXCELÊNCIA EM EDUCAÇÃO: Uma nação em risco. In: BROOKE, Nigel. (Org.). *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FELDEMANN DE QUADROS, Sergio. *O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma do ensino médio no processo de circulação do capital*, 2018. (mimeo).

GORDON, Howard. R. D. *The history and growth of vocational education in America*. 2nd. ed. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 2002.

HAMPEL, Robert. *A study of high schools the last litile citadel. Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School since 1940*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1986.

KAHLENBERG, Richard; POTTER, Halley. The original charter vision. *The New York Times*, Wahington, DC. 30 August, 2014.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria. Malta; HADDAD, Sergio (Org.). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2000.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014.

KRAWCZYK, Nora. Charter school: uma escola pública que caminha e fala como escola privada. *Carta Capital* – Revista on-line, 31 maio 2016. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/charter-school-uma-escola-publica-que-caminha-e-fala-como-escola-privada/>

- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.
- MALDONADO, Cecilia; SADDLER, Sterling. History of vocational education & training research in the United States In: RAUNER, Felix; RUPERT, Maclean. *Handbook of technical and vocational education and training research*. Berlin: Springer Science, 2008.
- MARTINS, Erika. *Todos Pela Educação: Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. Campinas: Lamparina, 2016.
- MARTINS, Erika; KRAWCZYK, Nora. Entrepreneurial Influence in Brazilian Education Policies: the Case of Todos Pela Educação. In: VERGER, A. et al. (Ed.). *The global education industry*. Nova York: Routledge, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.
- SCOTT, Janelle. The politics of venture philanthropy in charter school policy and advocacy. *Educational Policy*, EUA, v. 23, n. 1, jan. 2009.
- WEIL, Danny. *Charter school movement: History, politics, policies, economics and effectiveness*. Nova York: Grey House Publishing, 2009.

PARTE 4

Debater, propor, mobilizar: resistir é possível

A escola pública diante do desafio de educar em relações de liberdade e convivência democrática

Paulo Carrano³⁰



Este artigo é produzido numa época de profundas incertezas sobre a vida nacional, em especial, pela crise econômica, política e civilizatória que tem seu marco trágico no golpe institucional ocorrido no ano de 2016 que culminou na destituição da Presidente eleita Dilma Rousseff, sem que contra ela pesasse efetivamente crime de responsabilidade.³¹ Desde então, forças de expansão da exploração capitalista e do estabelecimento de agendas conservadoras e protofascistas se articulam para consolidar um projeto de um país amesquinhado diante dos interesses estrangeiros, intolerante com a diferença e com os Direitos Humanos e indiferente às nossas brutais desigualdades econômicas e sociais. O Brasil está em rota de colisão

consigo mesmo, e somente a participação popular orientada democraticamente poderá nos recolocar os horizontes para sairmos do atoleiro cívico, político e econômico no qual nos encontramos.

A escola não é uma ilha

A análise sobre a realidade de nossas escolas e as alternativas democráticas que podemos construir coletivamente não pode se dar isoladamente das reais condições de realização da escolarização nas atuais circunstâncias da vida nacional. Estamos hoje diante de uma “batalha cultural” pelos sentidos das relações sociais mais amplas e da vida escolar, em particular. A nossa encruzilhada civilizatória é saber se reaprenderemos o caminho de democratização inconclusa da sociedade brasileira que iniciamos após a ditadura civil-militar. Conseguiremos ter um projeto de país que busque diminuir as desigualdades, combater as injustiças, tecer relações sociais e arcabouços institucionais para consolidarmos uma nação justa, fraterna e solidária ou sucumbiremos diante das forças do conservadorismo mais reacionário, que se aproveitam do clima de insegurança em que nos encontramos para emplacar uma agenda anticidadã, calcada na intolerância com a diferença, na destruição do estado laico, no punitivismo como sucedâneo da justiça democrática e na manutenção dos privilégios e violências múltiplas de classe, raça, gênero e idade?

Não irei me alongar nos exemplos que evidenciam os sinais de retrocesso, mas preciso registrar

30. Professor Associado na Faculdade de Educação, Departamento “Sociedade, Educação e Conhecimento” da Universidade Federal Fluminense (UFF). Primeiro Secretário da Associação Nacional de Pesquisa (ANPEd), de 2015 a 2017. Coordenador do Grupo de Pesquisa Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF e do Portal Ensino Médio EMdiálogo. pc.carrano@gmail.com

31. Não se quer aqui insinuar que o golpe institucional de 2016 inaugurou as mazelas – sociais, políticas e econômicas – da vida nacional. O próprio governo de Dilma Rousseff já dava sinais de baixa capacidade de enfrentar os graves desafios econômicos e institucionais de nossa pesada herança de sociedade capitalista e profundamente desigual. Entretanto, o caráter conspiratório do golpe perpetrado pelas elites locais e sua subordinação a interesses internacionais, o que fragilizou as instituições democráticas, agravaram pesadamente o quadro social e político que já não era favorável para a maioria da população brasileira.

as violentas atitudes do Ministério da Educação, sob a égide do golpe de 2016, ao elaborar políticas de costas para a escuta pública e a participação mais ampla da comunidade educacional. Desde a imposição de uma reforma autoritária do ensino médio, da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) gestada em gabinete, da inviabilização de uma Conferência Nacional de Educação (CONAE) democrática e participativa, até a recente política de formação nacional de professores – já duramente criticada pelas nossas associações educacionais e de pesquisa –, passando pelo desmonte do Fórum Nacional de Educação, o que vivenciamos é uma tecnocracia de índole neoliberal associada a interesses conservadores, tentando ditar os rumos da educação no País. Resistimos!

Este mesmo MEC-golpe recebeu, na primeira hora do exercício do cargo do ministro, representantes dos setores conservadores que perseguem professores em sala de aula com ideologia que pretensamente visa proteger crianças e adolescentes de “professores doutrinadores”, este fantasma que inventaram para sustentar a ideologia esdrúxula da chamada “escola sem partido”. Ideologia persecutória que agora também vai aos museus e, ainda que não entenda nada, consegue cercar a liberdade de expressão com a suspensão de exposições e a agressão de funcionários e artistas em nome de uma estreita e violenta noção de moralidade religiosa que ultraconservadores pretendem impor ao espaço público.

Nas redes sociais o ar já está há algum tempo intoxicado com discursos de ódio, com “notícias inventadas” – as *fake news* – e condutas de perseguição aos que não se encaixam no modelo de corpo, gênero, pensamento e sociedade do fascismo³² também em sua forma digital. Debates, seminários e congressos na universidade já estão sendo alvo de invasões de militantes fascistas que dizem combater a “doutrinação ideológica da esquerda nas universidades”.

Não é excessivo dizer que precisamos tanto nos proteger pessoal e emocionalmente desses ataques, buscando preservar nossos lugares de produção do conhecimento e de debate democrático, quanto não nos deixar levar pelos métodos de interdição do diálogo. E este é um terreno sempre muito difícil de transitar quando se trata do combate ao fascismo. E se torna especialmente difícil quando os poderes constituídos que deveriam estabelecer limites à violência tornam-se coniventes com o arbítrio de facções ideológicas. Este é o caso, por exemplo, de magistrados e promotores públicos que costumam confundir a própria moralidade religiosa com o ofício público de aplicação das leis da república.

A intolerância só aceitável diante do intolerável civilizatório. E aos intolerantes devemos oferecer o bom combate das ideias.

Nada está consolidado, e o nosso destino está sendo jogado aqui e agora. É neste sentido de uma disputa cotidiana pelos sentidos da vida que não nos cabe apenas aguardar o que o futuro nos reserva.

No registro de que a realidade é difícil, mas não impossível, gostaria de elencar algumas evidências de que os “tempos não são impossíveis”. Sem pretensão de ser exaustivo, de iniciativas de resistência democrática, cito:

- As ocupações de escolas e universidades entre os anos de 2015 e 2016, que evidenciaram que os estudantes, e muito especialmente as estudantes, não se conformam em ser apenas objetos de intervenções educativas vindas do alto e vítimas da precarização da educação escolar.
- As inúmeras manifestações de rua contra as reformas neoliberais e os gritos de #ForaTemer que ecoam por todos os cantos do País; a despeito de toda a truculência policial que insiste, ao arripio da Constituição, em dispersar atos públicos.

32. Utilizo aqui o conceito ampliado de fascismo adotado por Umberto Eco (2002), que não o confunde com a forma militarista adotada pelo partido fascista de Benito Mussolini na Itália, mas que se apresenta como um Ur-Fascismo que [...] pode voltar sob as vestes mais inocentes. Nosso dever é desmascará-lo e apontar o indicador para cada uma de suas novas formas – a cada dia, em cada lugar do mundo.

- Os múltiplos coletivos de jovens no campo das artes, da música, da poesia, do audiovisual, da fotografia, do midiativismo, expressando suas demandas por direitos, justiça e liberdade nas cidades e nos campos.
- A luta de coletivos juvenis contra o extermínio da juventude negra nas periferias de nossas cidades.
- A atuação no espaço público, de jovens atualizando as pautas de ação do movimento feminista.
- A eleição de jovens mulheres negras em várias câmaras de vereadores, com agendas de participação cidadã em amplo espectro, desde o direito à vida, o combate à cultura do estupro até o direito à moradia e a democratização dos espaços das cidades.
- A invenção de coletivos juvenis para a discussão e a elaboração de políticas de segurança pública e alternativa ao ciclo violento e ineficaz das políticas de combate às drogas.
- As mobilizações, ainda tateantes, de jovens para encontrar alternativas democráticas e construir agendas progressistas para as eleições de 2018.

Existimos em luta e a vida pulsa!

Passo, então, a colocar em discussão três pontos que me parecem centrais neste nosso diálogo sobre “questões culturais” da escola pública.

O primeiro ponto diz respeito à defesa intransigente da escola como lugar do livre pensamento e de produção dos sentidos do reconhecimento da diferença como chave da coexistência numa sociedade democrática.

O segundo ponto se relaciona com os desafios da formação cidadã no âmbito da escolarização.

No terceiro e último ponto buscarei tratar dos desafios da escolarização de jovens num mundo de múltiplas referências educadoras.

A escola como lugar do livre pensamento

Precisamos intensificar o bom combate de ideias contra tudo aquilo que busca interditar a liberdade de pensamento nas escolas. Sem dúvidas, neste cenário tem destaque o grupo conservador “escola sem partido” e seus aliados políticos que estranhamente se dizem liberais e têm se destacado pela criação de um “pânico moral” e, pode-se dizer, uma fantasmagoria que procura denunciar uma pretensa doutrinação em larga escala sobre crianças e jovens nas escolas brasileiras, a partir daquilo que esses conservadores chamam de “professores doutrinadores”. Estes professores estariam imbuídos do espírito de inculcar o que eles ideologicamente chamam de “ideologia de gênero”³³ e também cometeriam abusos sobre o direito de expressão política no exercício docente. O referido grupo político estimula que estudantes façam denúncias contra seus professores e que familiares intimem extrajudicialmente aqueles que venham a ser considerados “doutrinadores”. O grupo também oferece modelo de projeto de Lei para que assembleias legislativas e câmaras municipais aprove leis de controle e punição desses imaginados doutrinadores do magistério.

Em março de 2017, o Ministro do STF, Luís Roberto Barroso, suspendeu o programa inspirado no Escola sem Partido no estado de Alagoas. Lei 7.800/2016, do estado de Alagoas, que se propõe a combater uma suposta doutrinação ideológica marxista nas escolas. A Decisão liminar do ministro suspendeu o programa em vigor desde abril do ano passado, até que Ação Direta de Inconstitucionalidade seja julgada no plenário do STF (ROVER, 2017).

33. A expressão “ideologia de gênero” foi lançada pelo Vaticano, na Conferência do Cairo, em 1994, espalhou-se e foi apropriada nos embates nacionais por toda a América Latina, agregando hoje organizações não governamentais, associações profissionais, instituições de defesa da família, além de unir distintas Igrejas (MACHADO; MACIEL, 2017).

A mais recente investida desse grupo ideológico foi ação judicial, ganha em primeira instância, para a Justiça impedir o Enem de zerar redação que viole os direitos humanos.³⁴ Em outras palavras, uma deturpação do princípio constitucional do direito de livre expressão que não significa em nenhuma hipótese o direito de dizer ou escrever qualquer coisa que possa romper com princípios constitucionais e acordos internacionais de respeito à dignidade humana.

Ainda que a inconstitucionalidade (VASCONCELLOS, 2016) de leis inspiradas nesse tipo de programa de criminalização de professores seja configurada, é preciso dizer que o clima de perseguição já se encontra instaurado nas escolas públicas e privadas do País. A imprensa já registra casos de perseguição de professores e estudantes em diferentes regiões do País que redundaram em processos administrativos, abandono de escolas, demissões ou mesmo na pior das censuras, que é autocensura induzida pelo medo da arbitrariedade (DIP, 2016).

A propósito deste incômodo debate sobre as investidas contra a liberdade na educação, lembro-me do educador Paschoal Lemme que, em artigo originalmente publicado em 1959, alertou para os riscos da volta à Idade Média, com as ofensivas da Igreja para retomar a direção do ensino. Os argumentos dos fins dos anos de 1950 são os mesmos esgrimidos, hoje, pelos partidários do cerceamento da liberdade de professores e estudantes, quais sejam: de que a direção do ensino é uma questão particular das famílias, uma questão privada, e que não cabe ao Estado intrometer-se nele, mas apenas facilitar os meios para que os pais eduquem seus filhos como e onde desejarem (LEMME, 2004, p. 92).

E foi também Paschoal Lemme (2004, p. 118) que alertou ser amplo o desafio da democracia na escola, porque ele envolve mesmo a democratização de toda a sociedade. O que, em suas próprias palavras, significa dizer que “sem sociedade democrática não há educação democrática”. Este me parece ser o duplo desafio para o campo educacional comprometido com a Democracia, ou seja, o de não descuidar dos ataques à liberdade à educação que incidem sobre a regulação dos sistemas de ensino e cotidianos escolares, mas também não se iludir que poderemos ter uma escola verdadeiramente democrática em contexto nacional comprometido pelo golpe nas instituições e contaminado por discursos e práticas autoritárias que tentam avançar em diferentes planos da vida pública, destruindo conquistas sociais, aprofundando a desigualdade, maltratando a diferença e limitando as liberdades democráticas.

A escola diante da diferença

Na organização dos currículos escolares há uma evidente secundarização do discurso e das práticas relacionadas com as noções de diferença ou diversidade. É um equívoco colocar em disputa o uno e o diverso. Uma das consequências negativas dessa falsa polarização é a de nos afastar de um dos mais importantes desafios civilizatórios no Brasil e no mundo de hoje, que é o da convivência entre os diferentes. Se a escola, mas não só ela, não conseguir trabalhar para que possamos dar uma resposta satisfatória à pergunta “poderemos viver juntos?” (TOURAINÉ, 1999), seguiremos para formas de *apartheid* social e barbárie contra tudo aquilo que divergir dos padrões dominantes, quer sejam eles expressos pela aparência do corpo ou pela diferença de pensamento?

Reconhecemos que existem dificuldades com o conceito de diferença na escola porque há uma questão mais ampla no contexto da própria sociedade. Toda vez que estamos diante de um “outro”, colocamos em jogo também nossos próprios valores. Todo valor expressa crenças, convenções e particularidades que adquirimos ao longo da vida. E os valores são significações já estabelecidas em nossos modos de estar no mundo e representá-lo. Assim, não basta afirmar que somos diferentes.

É preciso controlar aquilo que nossa percepção informa sobre a diversidade que emerge das aparências e das representações que temos deste “outro” diferente de nós. Isso porque, ao mesmo tempo

34. Em 04.11.2017, um dia antes da aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a presidente do STF (Supremo Tribunal Federal), Cármen Lúcia, decidiu que não poderá ser aplicada nota zero automática na redação para quem desrespeitar os Direitos Humanos.

em que o olho percebe, ele atribui um valor; e, como nos diz Sodré (1999), o grau de valor social se deduz da aparência. Na vida social, já pela “cara do outro” se intui um valor social e uma atribuição de conduta.

O Brasil vive uma verdadeira epidemia de assassinatos de jovens negros e moradores das periferias das cidades. A maior letalidade que recai sobre esses jovens é conferida pelo “estigma” de periculosidade e violência que as forças policiais – e, verdade seja dita, as representações sociais coletivas – projetam sobre esse grupo populacional. No Brasil, país com o maior índice de assassinatos do mundo, mais da metade dos homicídios tem como alvos jovens entre 15 e 29 anos. Destes, 77% são negros. Ou seja, em cada dez assassinatos de jovens, oito são negros (ANISTIA INTERNACIONAL, 2016).

Mas a identidade que atribuímos ao outro é algo em movimento. O preconceito, contudo, é algo que fixa a identidade do outro e se transforma numa forma automatizada e empobrecida de conhecê-lo. Esta ignorância do “outro” realmente existente é também uma exclusão afetiva e intelectual; corpórea, enfim. Somente com a busca de uma verdade não violenta orientada para o diálogo com a diversidade, real e concreta, e não aquela imaginada por nossos valores fixados, é que se pode construir o campo do relacionamento que reconhece o outro em sua inteireza.

É comum que pensemos a escola como o lócus da universalidade por excelência. Mas não se deve pensar que existam “conteúdos universais” desprovidos de história. A expansão colonial europeia, que teve seu início no século XVI, criou novo padrão de dominação social expresso na noção de “raça”. Esta foi uma nova chave conceitual, que atualizou a mais antiga das noções de dominação da humanidade, que era o conceito de gênero. E isso significava que toda mulher era, por definição, inferior a todo homem. Até que surgiu a ideia de raça. A raça classifica “as gentes” como naturalmente superiores ou inferiores. Daí por diante, toda mulher da “raça superior” passaria a ser considerada superior a todo homem da “raça inferior”. Todo homem branco seria superior a todo homem ou mulher das terras conquistadas – aqueles e aquelas dos povos que, por imposição conceitual dos conquistadores, viriam a ser chamados de “índios”. A escola democrática não pode se realizar sem enfrentar este debate. Para isso, precisa rejeitar a tese da “neutralidade” do conhecimento.

As diferenças escondem relações de poder. É por isso que se torna importante estar atento ao “pluralismo hierárquico”. Ou seja, em muitas situações o discurso da “diversidade” ou do “multiculturalismo” é enganoso e se põe a serviço da ocultação das desigualdades e da manutenção das injustiças. É comum que um discurso apenas elogioso da diversidade abstrata camufle assimetrias entre regiões, classes sociais, cor de pele, gêneros e idades. A adoção pela escola de uma perspectiva que enfrente na prática o diálogo com os grandes temas da diferença (o racismo, as relações de gênero, a violência e o preconceito contra os pobres, os imigrantes, etc.) é um desafio que, bem equacionado, pode fazer com que a escolarização tenha um sentido real no contexto de uma sociedade complexa, diversa e desigual como a brasileira.

“Já não entendo o mundo”, esta frase foi cunhada pelo sociólogo Ulrich Beck, em entrevista de 2014 (FERNANDES, 2016). Ela deveria servir de chave para pensarmos os amplos desafios que precisamos enfrentar para a qualificação de todos os níveis de ensino da Educação brasileira. Da educação infantil à pós-graduação, precisamos inventar processos para que os sujeitos aprendentes se encantem com o desafio de desvendar um mundo cada vez mais mutante, instável e em grande medida ameaçador para todos e, notadamente, para os mais desprotegidos. E isso é muito diferente da tendência tecnocrática de padronizar conteúdos que precisam ser aprendidos por todos em tempos arbitrariamente definidos e medidos de forma industrial em testes padronizados e de larga escala.

Ainda que a escola não seja, nem de longe, o único canal para o acesso ao saber, todavia, ela ainda é insubstituível como espaço-tempo institucional para a experiência da pluralidade de pensamento que não se pode realizar senão entre diferentes que se reconhecem e se põem em relação de diálogo. O papel do professor como mediador – e não apenas transmissor de conhecimentos e valores – de processos de

elaboração compartilhada do pensar e do agir sobre a complexidade do mundo é indispensável.

É neste sentido que, no lugar de nos intimidarmos com as prescrições morais e políticas dos que querem estabelecer novos “index” de livros e assuntos proibidos na escola, devemos ampliar o escopo de nossas práticas educativas e colocar todos os conteúdos em discussão.

Para Danilo Martuccelli (2016, p. 171), o modelo pedagógico para a formação cívica deveria estar ancorado em cursos práticos, interativos e baseados em exercícios apoiados, na medida do possível, nas experiências vividas pelos adolescentes.

Assim,

La formación a la controversia argumentada debe ser el nódulo de esta educación ciudadana. En el fondo, de lo que se trata es de recuperar el sentido educativo de los ejercicios escolares y romper con su progresiva degradación en rituales sin sentido en el cotidiano de las aulas o en un mero mecanismo de clasificación y selección de alumnos. En lo ideal, y en último término, todos los ejercicios escolares deberían estar atravesados por esta filosofía pedagógica: aprender a argumentar y a efectuar inventarios críticos basados en conocimientos.

Esta me parece ser a “questão cultural” mais radical que se pode pôr em jogo em nossas instituições educativas. Em outras palavras, caminhar para produzir processos aprendentes em que os estudantes possam se constituir como indivíduos autônomos; que se façam sujeitos capazes de renovar a democracia – esta entendida como uma cultura que precisa renascer a cada geração – e se opor às dominações sistêmicas. A produção de sujeitos exige o diálogo, a garantia do direito à palavra, em especial, para que os grupos subalternizados pela história possam falar.

Tenho tentado fazer com que minhas aulas na universidade se constituam como fóruns de reflexão e diálogo (aulas-fórum). Espaço-tempo de experimentação de reflexividade sobre si e o mundo. Trago sempre em mente a sentença de Jean-Jacques Rousseau (1995), que nos diz que uma sociedade democrática se faz com o cuidado de si e a consideração pelo outro. É nesta direção que tenho proposto uma regra básica para o diálogo ancorada em três pontos:

- O primeiro: precisamos nos ouvir; o desafio da escuta é também o de compreender que o silêncio possibilita entrar em contato com as representações do outro sem urgência classificatória;
- O segundo ponto: é preciso argumentar afugentando a tendência de tentar ganhar a discussão – “lacrar”, diriam em jargão das redes sociais da internet – utilizando-se de categorias do senso comum;
- Por fim, e não menos importante: é preciso reconhecer a diferença e respeitar os princípios básicos dos Direitos Humanos, sem o que a “liberdade de expressão” pode significar a anulação do direito do outro de ser diferente e pensar de forma alternativa.

Temos tentado, e posso dizer que a lembrança permanente desses três pontos para a conversação e o diálogo tem nos ajudado muito a avançar. Todavia, gostaria de dizer, para concluir, que não procurei aqui apontar caminhos. Estes ainda não existem. É algo como nos ensinou o poeta espanhol Antonio Machado, no findar do século XIX:

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.*

Sigamos caminhando, ainda que em tempos difíceis!

Referências

- ANISTIA INTERNACIONAL BRASIL. *Jovem negro vivo*. Campanha “Queremos ver os jovens vivos”. Disponível em: <https://anistia.org.br/entre-em-acao/peticao/chegadehomicidios/> Acesso em: 08 out. 2016.
- CARRANO, Paulo. É preciso “fazer diferença” na escola pública brasileira. *Práxis - Sintese*, Santa Catarina – SINTE-SC, p. 18-19, out. 2016. Disponível em: <https://paulocarrano.blog/2016/11/12/e-preciso-fazer-diferenca-na-escola-publica-brasileira/> Acesso em: 03 nov. 2017.
- DIP, Andreia. Ameaças, ofensas e sindicâncias. *Pública – Agência de Reportagem e Jornalismo Investigativo*. 30 ago. 2016. Disponível em: <https://apublica.org/2016/08/ameacas-ofensas-e-sindicancias/> Acesso em: 22 nov. 2017.
- ECO, Umberto. O fascismo eterno. In: ECO, Umberto. *Cinco escritos morais*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- FERNANDES, Jorge Almeida. “Já não entendo o mundo”: a Europa na era das incertezas. *Público*, 4 dez. 2016. Disponível em: <https://www.publico.pt/2016/12/04/mundo/analise/ja-nao-entendo-o-mundo-a-europa-na-era-das-incertezas-1753572/amp> Acesso em: 03 nov. 2017.
- LEMME, Paschoal. *Memórias de um educador*. 2. ed. Brasília: Inep, 2004.
- MACHADO, Antonio. *Extracto de proverbios y cantares (XXIX): Poemas del Alma*. [s.d.] Disponível em: <https://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-hay-camino.htm>. Acesso em: 17 out. 2018.
- MACHADO, M. Rodriguez; MACIEL, D. Alves. Ações anti-aborto mostram como o ativismo conservador aprendeu a reagir. *El País*. Opinião. 21 nov. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/21/opinion/1511301893_230197.html?id_externo_rsoc=TW_BR_CM Acesso em: 22 nov. 2017.
- MARTUCCELLI, Danilo. Condición adolescente y ciudadanía escolar. *Educação & Realidade* – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 155-174, ene./mar. 2016.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ROVER, Tadeu. Suposta doutrinação - Ministro Barroso suspende lei de Alagoas que criou programa Escola Livre. *CONJUR*. 22 mar. 2017. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2017-mar-22/liminar-suspende-lei-alagoas-criou-programa-escola-livre> Acesso em: 22 nov. 2017.

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999. 272 p.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

VASCONCELLOS, Marcos de. Censura escolar – Proibir professor de abordar temas em sala de aula contraria Constituição. *CONJUR*. 23 jun .2016. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2016-jun-23/proibir-professor-abordar-temas-sala-contraria-constituicao> Acesso em: 22 nov. 2017.

A luta em defesa da escola pública: algumas notas para debate

José Claudinei Lombardi³⁵



Este texto discorre sobre os movimentos e as lutas em defesa da escola pública (ou estatal) e está organizado em seis partes: a primeira coloca o debate sobre a escola pública, com o tema “Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis”; a segunda destaca os movimentos contraditórios de nosso tempo, em termos sociais e políticos mais amplos, e os contraditórios movimentos e embates – da República velha à Ditadura militar – em defesa da escola pública e da escola privada; a terceira parte traça os movimentos e mobilizações sociais e educacionais no período do fim da Ditadura militar e da chamada “Nova República”; as duas partes seguintes adentram brevemente no cipoal dos movimentos e lutas educacionais

do processo constituinte e da tramitação e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a sexta parte aborda o período pós-LDB, para entender as continuidades e as diferenças da educação nos governos tucanos e petistas.

A escola pública em debate

O Congresso dos 45 anos da Faculdade de Educação da UNICAMP nos colocou o debate de um tema desafiador, contraditório e, ao mesmo, tempo esperançoso: “Escola Pública: tempos difíceis, mas não impossíveis”. Esse embate ocorre numa conjuntura complexa, com avanço do conservadorismo (no País e no mundo) e de um novo Golpe de Estado no Brasil. Nesta atual conjuntura, marcada pelo avanço da privatização e da mercadorização da educação, transformada em negócio altamente lucrativo para o capital, este evento coloca foco na escola pública e nos desafia a refletir se é possível avançar na universalização da educação em todos os níveis, sem o financiamento e a presença do Estado; indica os limites do projeto privatista da escola, inacessível à maioria da população brasileira que não tem renda suficiente para pagar escola nem mesmo alimentação. Desmentindo os que afirmam a supremacia do mercado e propagam a ineficiência do Estado, a situação escolar brasileira mostra que a privatização não resolve os problemas da educação e, ademais, não avança sem o financiamento do Estado, como nos programas tipo “Bolsa Creche”, para acomodar a demanda de educação infantil, ou “Bolsa Universidade” ou de acesso ao ensino superior, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Vivenciamos um movimento contraditório de embate entre a escola pública (estatal) e a escola privada (particular) e que percorre praticamente toda a história educacional brasileira, com características e nuances próprias em cada contexto. O embate contemporâneo, embora com questões constantes

35. Professor titular da Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia e História da Educação (DEFHE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. Coordenador executivo do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). Secretário de Educação de Limeira-SP, de 2013 a 2015. zezo@unicamp.br

em toda a República, ocorre num momento complexo e difícil de crise estrutural do modo de produção capitalista e de crise conjuntural no Brasil. Por isso, é preciso enfatizar esse debate, pois a República trouxe a promessa de uma educação pública, gratuita, laica e competente. Ficou, porém, na promessa, pois ao longo da República prevaleceram os interesses privatistas, mantendo um sistema dual, reproduzindo a estrutura de classes própria da formação social capitalista – educação mínima para o trabalhador manual e máxima para a elite intelectual.

Em termos conjunturais, vivemos no Brasil um novo golpe de Estado que levou ao impedimento de Dilma Rousseff e estancou o precário avanço da adoção de políticas de bem-estar social em nosso país. Para a geração que combateu a Ditadura Militar, bradando o lema “Ditadura Nunca Mais”, o avanço de mais esse golpe de Estado e o aprofundamento da crise econômica, social, política, moral é simplesmente desanimador!

As análises conjunturais ainda estão muito fragmentárias e caleidoscópicas³⁶. A dimensão mais evidente dos acontecimentos em curso no País coloca em relevo a profundidade da crise do Estado burguês e o avanço do processo de putrefação de suas estruturas institucionais. As análises teóricas dos clássicos marxistas sobre o Estado como um aparelho a serviço dos interesses da burguesia precisam ser retomadas, pois expõem os processos que garantem, através do Estado, a lucratividade do capital. O Golpe brasileiro evidencia que os membros dos três poderes do Estado garantem, à cleptocracia que ocupa o poder de Estado, proteção dos interesses do grande capital e simultaneamente usam esse poder em seu próprio benefício. A burocracia parasitária enriquece e domina os três poderes do Estado (o executivo, o legislativo e o judiciário), garantindo enriquecimento rápido, pela rapinagem e corrupção, matéria constante da imprensa crítica.

Este tempo complexo, indicativo de uma época de profundas incertezas sobre a vida nacional, decorrência da crise econômica, política e civilizatória que, no Brasil, tem seu marco trágico no golpe de Estado de 2016 e que culminou na destituição de uma presidente eleita – Dilma Rousseff – sem prova intelectual ou material de sua culpa, com argumentos meramente formais e retóricos. Só é possível entender o que estamos passando, se desvelarmos que vivemos um novo momento histórico, no qual se busca consolidar a expansão da exploração capitalista com o apoio e o suporte de agendas conservadoras e profascistas, articuladas na consolidação de um projeto garantidor dos interesses do grande capital internacional, notadamente a ciranda do capital financeiro, lastreado numa classe burguesa intolerante com as diferenças societárias, com os Direitos Humanos e absolutamente indiferente às brutais desigualdades econômicas e sociais. Vivemos um tempo que consagra a especulação, o acúmulo e a concentração de riqueza nas mãos de poucos e da mais abjeta miséria para a maioria da população: em 2017, 82% da riqueza mundial pertencia ao 1% da população mais rica do planeta; a metade mais pobre da população, 3,7 bilhões de pessoas, não ficou com nada. Assim também no Brasil: cinco bilionários acumulam patrimônio equivalente ao da metade mais pobre do País, 13% maior que no ano anterior; no mesmo período, 50% dos pobres do Brasil tiveram sua riqueza reduzida de 2,7% para 2%³⁷.

Contradições em curso: transformar é difícil, mas não impossível

Embora muito difícil, e até desanimadora, a atual conjuntura não impossibilita as transformações de que nossa formação social tanto precisa. Para além das aparências de unanimidade criada pelos meios de comunicação de massa, evidenciam-se embates e contradições em curso. Os exemplos proliferam, e é impossível não nos lembrarmos dos mais recentes entre nós. Também têm ocorrido vários movimentos

36. O termo “caleidoscópico” se refere às imagens com formatos e cores diferentes, criadas pela movimentação de fragmentos de vidro coloridos no interior de um tubo cilíndrico dotado de um conjunto de espelhos. Os meios de comunicação de massa transmitem imagens que aparentam ter um sentido nítido, mas apenas resultam de fragmentos ilusórios, apreendidos pelos múltiplos sentidos do sujeito.

37. Os dados dos relatórios anuais da organização Oxfam sempre ajudam a elucidar esse acelerado processo de concentração de riqueza. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/assim-nao-davos>

contestatórios em todo o mundo, alguns ainda vivos na memória: a ocupação e o acampamento no centro financeiro norte-americano - *Occupy All Streets*; os protestos dos trabalhadores na França ou na Grécia; e os movimentos migratórios em várias partes do mundo, decorrentes da implementação de nova onda imperialista de reorganização geopolítica e da divisão internacional do trabalho.

Na contemporaneidade, vários movimentos de resistência democrática reivindicam que cada indivíduo possa escolher seu modo de viver. Não é fácil enumerar organizações e movimentos que surgem na contemporaneidade mundial, em geral, e na formação social brasileira, em particular. Para referenciá-los, entretanto, podemos aglutiná-los em quatro grandes conjuntos: os movimentos étnicos (equivocadamente denominados “raciais”), com ênfase no movimento negro e sua luta contra o preconceito; os de gênero, capitaneados pelo movimento feminista e seus embates contra as diversas formas e manifestações misóginas e machistas do mundo contemporâneo; os movimentos que defendem a livre escolha sexual, com a atuante presença e manifestação dos vários movimentos contra a homofobia (e suas variantes) num dos países que mais matam lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT); os movimentos populares que atuam e reivindicam melhorias nas condições de vida, trabalho, transporte e alimentação e que compreendem um arco de movimentos – dos que buscam a solução de problemas circunstanciais e conjunturais, como os movimentos por transportes urbanos livres e contra reajustes de preços, até os que se organizam para o combate de mazelas estruturais e históricas da formação social brasileira, como os movimentos pela reforma agrária (Movimentos dos sem-terra), por moradias (Movimentos dos sem-teto), etc.

Muitos estudos e análises sobre os chamados movimentos sociais em praticamente todas as perspectivas teórico-metodológicas das ciências humanas – das abordagens novidadeiras (vinculadas à nova ciência e à pós-modernidade), passando pelo paradigma fenomenológico-hermenêutico, às diferentes abordagens plurais do marxismo. Não está em questão analisar essa vasta produção, porém é preciso, ao menos, registrar que politicamente nem todos os movimentos sociais e populares se caracterizam como “progressistas”, pois cada movimento ou organização assume, no seu interior, posição favorável (e contrária) às diferentes opções políticas; e, em sentido amplo, as situam ou como conservadoras; como reformistas; ou como revolucionárias. Independentemente da posição política assumida, tais movimentos são importantes, em especial os que enfrentam criticamente os problemas estruturais e históricos gerados pela exploração capitalista e que ferem agudamente os pilares do capital, como: a resistência indígena à expansão das várias fronteiras de exploração capitalista e às práticas etnocidas; o enfrentamento quilombola, sua luta pelo reconhecimento da propriedade coletiva das terras que ocupam e sua organização produtiva, social e cultural; os movimentos dos trabalhadores rurais sem terra, que, para além de um projeto reformista, solidificam um projeto de agricultura familiar, sustentável e solidária; os movimentos dos trabalhadores sem teto, que questionam a política habitacional e a exploração imobiliária do solo urbano; a continuidade das lutas numa perspectiva classista e que sustentam as mobilizações e as greves promovidas pelas mais diversas categorias de trabalhadores rurais e urbanos organizados.

Já me referi em outros estudos³⁸ ao movimento contraditório de embate entre a escola pública (estatal) X a escola privada (particular), que ocorre durante toda a história educacional brasileira republicana, adquirindo características e nuances próprias em cada contexto. Também em cada época a educação tem sido, historicamente, palco de muitas mobilizações e movimentos que, via de regra, adquirem as mesmas características dos demais movimentos sociais antes delineados. No período republicano, dois movimentos opostos buscaram hegemonia das políticas educacionais: os defensores da escola privada, conservadores, aglutinando católicos e liberais que defendiam a educação pública, gratuita e laica, promotora do desenvolvimento do País, que defenderam a escola nova. Na perspectiva oposta, de combate à ordem burguesa, movimentos contra-hegemônicos – anarquistas, socialistas e comunistas

38. Abordei esse movimento contraditório em vários trabalhos: na minha tese de livre-docência (LOMBARDI, 2010) e em artigo síntese dessa tese (LOMBARDI, 2011).

– desfraldavam essa mesma bandeira, apresentando à sociedade seus diferentes projetos educacionais.

Desses movimentos resultaram a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, bem como os embates constituintes de 1934 e 1946, que percorreram a discussão da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961. Ainda hoje colhemos os frutos dos embates gestados no período de “abertura democrática” e que levou ao fim da ditadura militar, implantada com o Golpe de 1964. A abertura formulada em 1974 prosseguiu e, passando pela “Lei da Anistia”³⁹ de 1979, chegou-se à “Nova República” que, em 1985, conduziu à Presidência da República um representante do partido do regime militar (a Arena) - José Sarney. Quero registrar que a chamada “transição democrática” foi apenas um mecanismo da política de conciliação de classes, promovida pelo alto, pela qual as classes econômica e politicamente dominantes garantiram (e ainda garantem) a continuidade da ordem socioeconômica. Historicamente, a estratégia da conciliação de classes – mecanismo para incorporar o consentimento dos dominados para a manutenção dos privilégios de dominação – corresponde aos interesses da burguesia. Pela propaganda ideológica, os dominados foram levados a ver como interessante a “transição democrática”, pois a ideologia difundida era de melhoria de suas condições de vida e trabalho. Por não entenderem a política de conciliação, que camuflava os antagonismos entre as classes sociais fundamentais da sociedade capitalista e propunha uma transição negociada, em proveito próprio, a luta classista dos trabalhadores foi levada a aceitar a “transição democrática”.

Transição da ditadura militar à nova república: eis que as mobilizações ressurgem

Mesmo com a imposição da “transição democrática”, pela força das ideias e das armas, as contradições estouraram em plena “abertura”, com as greves operárias no Grande ABC⁴⁰, entre 1978-80 com o ressurgimento do movimento dos trabalhadores brasileiros, após a violenta opressão e repressão pelo regime militar, notadamente entre 1968 e 1972. Resultado da emergência do “novo sindicalismo”, nascido do trabalho de base – organização e formação – dos trabalhadores nas variadas organizações da classe operária, as comissões pastorais da Igreja Católica, por exemplo, a Comissão Pastoral da Terra – CPT; as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs; as associações e os movimentos comunitários, como o contra a carestia, dos quais resultaram novas lideranças da classe trabalhadora nos movimentos sociais, na organização sindical e na vida política e partidária.⁴¹ As greves metalúrgicas alavancaram a organização e a luta de outras categorias de trabalhadores, como bancários, petroleiros e professores. As diversas frações da classe trabalhadora voltaram a manifestar as contradições características da exploração capitalista na formação social brasileira, notadamente após 1979: greves de várias categorias profissionais em cidades do interior de São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, geralmente convocadas pelas bases e à revelia das lideranças sindicais, que assumiam um papel pelego junto às bases⁴².

O aparecimento da nova geração de líderes sociais, sindicais e políticos era o resultado de um longo trabalho de base (mobilização, organização e formação) na periferia das grandes cidades, como as Sociedades dos Amigos de Bairro (SABs), as Comunidades Eclesiais de Base e os grupos organizados das diferentes pastorais católicas (como Pastoral Operária, a Pastoral da Terra, a Pastoral da Juventude Estudantil), a reorganização do movimento estudantil e surgimento do movimento docente, que crescentemente assumiram posição militante de oposição ao regime militar e de retorno à democracia, com crescente organização e mobilização das lutas e formação de instituições sociais, profissionais e

39. Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979

40. O ABC Paulista é formado por três cidades industriais da Região Metropolitana de São Paulo: Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Apesar de não fazerem parte da sigla, a região do Grande ABC inclui os municípios de: Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

41. Para informações sintéticas sobre as greves operárias do ABC, ver o verbete disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Greves_de_1978-1980_no_ABC_Paulista

42. Estudos mais aprofundados desse processo podem ser feitos em: Antunes (1992); Sandoval (1994); Santana (2007).

políticas que, por sua vez, avançaram na luta contra a ditadura e na democratização política do País, como: a formação, a partir de 1980, de novos partidos políticos – como o Partido dos Trabalhadores (PT, fundado em 1980); a organização intersindical dos trabalhadores em nível nacional e internacional – como a Conferência Nacional da Classe Trabalhadora (Conclat, em 1981), da qual resultaram a Central Única dos Trabalhadores (CUT, fundada em 1983) e a Central Geral dos Trabalhadores (CGT, em 1986) – em 1988, Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); a organização de movimentos sociais e que conduziram à criação de sólidos movimentos de luta – como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, 1984), o Movimento Negro (ressurgido em 1978 com a criação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial – MNU); a recriação da UNE (a partir de 1974 e oficialmente em 1985).

No âmbito desse processo de luta surgiram várias entidades: a ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), fundada em 1977; a Fasubra (Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas), em 1978; o Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), articulado em 1978 e formalizado em março de 1979; a Ande (Associação Nacional de Educação), fundada em 1979; a Anfope (Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação), em 1980; a Andes (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior), em 1981⁴³; as várias recriações da Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação): fundada em 1961 como Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, recebeu várias denominações até constituir-se na Associação Nacional de Política e Administração da Educação, em 1996 (SAVIANI, 2013; ZIENTARSKI, 2009).

Essas instituições foram fundamentais na luta sindical dos profissionais da educação por melhores condições de vida e trabalho, no debate da política educacional brasileira, na definição das políticas, projetos e planos nacionais de educação. As Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), iniciadas em 1980, foram realizadas com temas que expressam as preocupações políticas e a busca por intervenção em seu rumo: I CBE (1980): A política educacional; II CBE (1982): Educação: perspectiva na democratização da sociedade; III CBE (1984): Da crítica às propostas de ação; IV CBE (1986): A educação e a Constituinte; V CBE (1988): A lei de diretrizes e bases da educação nacional; VI CBE (1991): Política Nacional de Educação (SAVIANI, 2013). Os próprios títulos das CBEs evidenciam a preocupação dos educadores com a democratização da sociedade e com a política educacional brasileira e, nesta, com o disciplinamento legal da educação educacional, com destaque para a Constituinte (promulgada em 5 de outubro de 1988); e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (aprovada em 1996).⁴⁴

Os embates no processo constituinte

O fim da Ditadura Militar determinou a criação de uma nova ordem institucional e social capaz de formalmente limpar a legislação autoritária⁴⁵. Quanto à educação, ocorreram muitos embates capitaneados por vários movimentos educacionais e instituições envolvidas nos debates e em alguns dos princípios constantes na Constituição de 1988⁴⁶. Muitos temas e questões emergiram nas discussões para a aprovação do capítulo da educação: o conceito de educação, deveres do Estado com o ensino e

43. A Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – a ANDES, criada em 1981, num Congresso Nacional de Docentes do Ensino Superior, realizado em Campinas-SP; em 1988 foi transformada no Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior (ANDES-SN).

44. Uma minuciosa narrativa e acurada análise sobre a educação na Constituição e na nova LDB encontram-se em duas obras de Dermeval Saviani: *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas* (1997) e *Da nova LDB ao novo Plano nacional de educação: por uma outra política* (1998).

45. A constituinte, entretanto, não passou a limpo a história recente do Brasil, deixando na obscuridade as atrocidades cometidas pelos militares e paramilitares contra os que manifestaram qualquer forma de oposição ao regime militar instaurado em 1.º de abril de 1964.

46. Vários trabalhos estudam detalhadamente o processo constituinte e o que foi aprovado sobre educação e, para os que quiserem acesso uma síntese, encontra-se em Silva (2008).

a distribuição dos recursos públicos; a docência e a formação do professor; as condições de trabalho, o salário docente (SILVA, 2008). Dois grupos principais confrontaram-se no processo constituinte: os defensores da educação pública, representado pelo Fórum na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito (Fórum), defendendo a educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade para todos; e os defensores do ensino privado, aglutinando os que defendiam liberdade de ensino e apoio financeiro do poder público para as iniciativas educacionais privadas.

A defesa da escola pública coube às entidades que constituíram o Fórum e suas 15 instituições de âmbito nacional: Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes), Associação Nacional de Educação (Ande), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar (Anpae), Confederação dos Professores do Brasil (CPB), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (Fasubra), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes) e União Nacional dos Estudantes (UNE), dentre outras⁴⁷. Duas grandes forças que, apesar das divergências internas, uniram-se em alguns pontos básicos: o setor privado leigo, com os proprietários de estabelecimentos de ensino organizados na Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Fenen), e o setor privado confessional representado pela Associação Brasileira de Escolas Comunitárias (Abesc) e pela Associação de Educação Católica (AEC).

A Constituição aprovada foi a vitória da estratégia de conciliação de classes: estabeleceu a gratuidade do ensino público em todos os níveis e definiu a destinação orçamentária para a educação, além de outras conquistas pontuais. Mas a educação privada aprovou o fundamental de sua pauta: a educação confessional aprovou a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental e o repasse de recursos públicos para manter e expandir sua rede em todos os níveis; a iniciativa privada empresarial fez aprovar concessões de financiamento, de bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio na falta de vagas nas escolas públicas; dedução dos gastos das empresas com o ensino fundamental de empregados e dependentes da contribuição ao salário educação. A gestão democrática do ensino e a obrigatoriedade de planos de carreira para os professores ficaram definidos apenas para a rede pública de ensino.

No que se refere à educação, a Constituição de 1988 foi essencialmente conservadora: aprovou a obrigatoriedade da oferta do ensino religioso nas escolas públicas e a manutenção de privilégios à iniciativa privada; e, embora tenha mantido os preceitos democráticos para a educação no Brasil, foram insuficientes para sua efetiva implantação. Com o avanço do conservadorismo, entretanto, o texto constitucional tem sido sistematicamente alterado, solapando a definição dos princípios de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos⁴⁸.

Embates na tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu competência da União para legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional” (art. 22, XXIV). Dessa determinação resultou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para regulamentar os vários princípios previstos na Constituição Federal de 1988⁴⁹. Os debates ocorridos durante os oito anos de sua tramitação recolocaram o embate entre

47. A IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em Goiânia, em setembro de 1986, centrou-se no debate sobre a Constituição, e as posições foram registradas na Carta de Goiânia, como: educação gratuita e laica nos estabelecimentos públicos de ensino e em todos os níveis; ensino fundamental e obrigatório com oito anos de duração; funcionamento autônomo e democrático das universidades; recursos públicos destinados exclusivamente às escolas públicas; garantia pelo Estado à sociedade civil do controle da execução da política educacional em todos os níveis, através de organismos colegiados democraticamente construídos.

48. Para observação e análise das alterações introduzidas na Carta Magna, ver o *link* da Constituição Federal e suas emendas em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

49 Ver a nota de rodapé 37, que traz bibliografia sobre o assunto.

partidários da educação pública e defensores do ensino privado. Foi nessa direção que se deu a V CBE, realizada de 02 a 05 de agosto de 1988, em Brasília, com discussões e propostas centradas na nova LDB.

O documento final, “Declaração de Brasília”, conclamou educadores e educandos a se unirem na luta em defesa dos princípios e diretrizes ali aprovados, tendo como eixo a universalização do ensino fundamental e a organização de um Sistema Nacional de Educação.

Paralelamente foi sendo implementada pelo Governo Federal uma política educacional neoliberal, fundada na Declaração de Jomtien, enquanto a elaboração da nova LDB, por outro lado, alimentava o debate entre o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB (FNDEP) e as instituições representativas do ensino privado: a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenem), do grupo empresarial, e no grupo confessional, a Associação de Educação Católica (AEC), congregando escolas e professores do ensino fundamental e médio e a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (Abesc), com educadores e escolas superiores católicas (OLIVEIRA, 1997). A tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado foi longa. O primeiro projeto na Câmara dos Deputados, em dezembro de 1988, pelo deputado Octávio Elísio (PSDB/MG) teve por base um texto da *Revista da Ande*, “Contribuição à elaboração da nova LDB – um início de conversa” (SAVIANI, 1988). O Projeto da Nova LDB não avançou e recebeu vários substitutivos. O governo Sarney, primeiro pós-ditadura, não interferiu na tramitação da nova LDB.

O governo seguinte, de Fernando Collor de Mello, implementou políticas identificadas com as teses neoliberais e aceleradamente instaurou um processo de implantação do Estado mínimo para o social e máximo para o capital, com política francamente favorecedora do privatismo. O Congresso Nacional mudou sua composição, com a eleição, em 1990, de parlamentares com perfil ainda mais conservador que o anterior, ficando o projeto de LDB praticamente parado e, em maio de 1992, o senador Darci Ribeiro (PDT/RJ) apresentou no Senado seu projeto de LDB.

Collor de Mello foi afastado em setembro de 1992, assumindo a presidência o vice, Itamar Franco (1992 a 1995). Murílio Hingel, então Ministro da Educação, deu andamento à votação da LDB, adotando as orientações dos organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e outros organismos, inclusive do Acordo Geral de Tarifas e Comércio - Gatt). Na Câmara Federal teve início em 25 de novembro de 1992 a votação e a aprovação do projeto de LDB – em 13 de maio de 1993 – com várias subemendas que interessavam à iniciativa privada. O senador Cid Sabóia de Carvalho (PMDB/CE), relator do processo, após audiências públicas, apresentou um substitutivo retomando o projeto original alterado na Câmara. Foi aprovado pela Comissão de Educação do Senado em 30.11.94 (Parecer 250/94) e incluído na ordem do dia da sessão de 30.1.95, mas não chegou a ser votado por falta de quórum. Ficou para a próxima legislatura.

Em primeiro de janeiro de 1995 tomou posse Fernando Henrique Cardoso (PSDB), que permaneceu no cargo até 2002 (1995-1998 e 1999-2002) e implementou um programa que se insere no receituário neoliberal (OLIVEIRA, 1997). Quanto à tramitação da LDB, houve mudança na correlação de forças para sua aprovação: o senador Darci Ribeiro (PDT/RJ), relator do projeto na Comissão de Constituição e Justiça do Senado, não aprovou o substitutivo do senador Cid Sabóia de Carvalho e apresentou o seu próprio substitutivo que foi aprovado pelas Comissões de Constituição e Justiça e de Educação.

No plenário do Senado, no dia 08 de fevereiro de 1996, foi aprovado com 91 artigos um substitutivo autoritário e reproduzidor na educação dos fundamentos do projeto neoliberal de Estado, desprezando a possibilidade de uma LDB formulada de forma democrática e participativa. O projeto de LDB – o substitutivo Darci Ribeiro - retornou à Câmara dos Deputados, foi colocado em votação em 17 de dezembro de 1996, sob a relatoria do deputado José Jorge (PFL/PE), e aprovado pelo plenário, com 349 votos a favor, 73 contra e 4 abstenções - com poucas alterações superficiais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com seus 92 artigos, foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, sem vetos, pelo

presidente da República.⁵⁰

Enquanto a elaboração da nova LDB ocupava todas as atenções do movimento educacional, as organizações internacionais ligadas à ONU e ao Banco Mundial realizaram, em março de 1990, a Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, da qual o Brasil participou e foi signatário do documento final – A “Declaração Mundial de Educação para Todos”. A partir desse documento, o MEC foi incumbido de elaborar um plano nacional para o cumprimento dos compromissos assumidos na Declaração de Jomtien. O resultado foi o Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003) publicado pelo MEC no final de 1993⁵¹ e que balizou as políticas e reformas neoliberais levadas a cabo pelas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso.

Essas reformas educacionais foram realizadas em sintonia com a reforma do Estado, com a ampliação do poder da iniciativa privada, criando e recriando consenso ideológico e fundamento de uma legislação social minimalista para o social e pródiga com o capital. A mudança da legislação relativa à educação redefiniu papéis e responsabilidades do ensino em nível federal, estadual e municipal, principalmente por meio da intervenção governamental nos mecanismos de financiamento da educação, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), depois Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), com o objetivo de universalizar o ensino básico e distribuir os recursos entre os estados e os municípios, afirma Paro (2010). Nas reformas educacionais (GOHN, 2008), a formação universitária foi o foco, e serviu para justificar novas funções para as Instituições de Ensino Superior (IES). Como bem apontou Roberto Leher (2014, p. 02), o capital, também operando por meio do Estado, “impôs transformações ainda mais profundas na educação da classe trabalhadora”, que transitou da defesa da escola pública, gratuita e competente, para “políticas focalizadas, referenciadas na pedagogia das competências”, com seus atributos utilitaristas que visavam à formação das “crianças e jovens ao ethos capitalista e, mais precisamente, ao chamado novo espírito do capitalismo flexível, fundamentado no trabalho superexplorado e precário”.

Em síntese, as políticas educacionais de FHC apenas consolidaram a participação da iniciativa privada em todas as áreas da educação. O ensino público não foi priorizado, e as demandas dos movimentos sociais foram desconsideradas. Prevaleceu a concepção de que a educação pública deveria atender às necessidades do mercado e servir para a formação de mão de obra. Numa conjuntura profundamente contraditória, os movimentos sociais, entre os quais o das lutas educacionais, começaram a sofrer um processo de arrefecimento da luta e “a substituição da estratégia ofensiva adotada pelos setores progressistas da década de 1980, por uma estratégia mais defensiva” (BRAGA, 2015, p. 350).

A educação após a LDB: o avanço do privatismo nos governos tucanos e petistas

Aprovada a LDB, os Congressos Nacionais de Educação (Coned), em agosto e novembro de 1997, ambos em Belo Horizonte, antecipando-se ao governo, debruçaram-se sobre o projeto do Plano Nacional de Educação (PNE), que deu entrada na Câmara dos Deputados em 10 de fevereiro de 1998, seguido, dois dias depois, do projeto de encaminhamento pelo MEC. A prioridade na tramitação foi invertida, e o projeto do governo acabou prevalecendo, constituindo-se na Lei nº10.172/2001. Apesar do embate entre movimentos sociais que defendiam interesses antagônicos, esse PNE espelhou as mudanças no papel do Estado a partir da concepção neoliberal implementada na educação, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) e Saviani (2008). Segundo Saviani (2008, p. 275), esse PNE/2001 teve um exagero de metas (295 no total, aproximadamente 27 para cada área abordada), “o que caracteriza um alto índice de dispersão e perda do senso de distinção entre o que é principal e o que é acessório”.

50. Até a conclusão deste texto, em agosto de 2018, registrei 49 alterações da LDB, de julho de 1997, até a lei 12.663, de 2018. Versão completa disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm

51. Versão completa disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>

Para Saviani (2008, p. 318), a não aprovação dos recursos financeiros à implementação comprometeu o plano.

Com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva no governo federal, em 2003, reacendeu a expectativa de que ele promoveria uma mudança histórica no rumo das políticas do governo federal: a esperança era que Lula rompesse com a lógica de privatização da educação, introduzindo uma reforma educacional que priorizasse a educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Em que pese o caráter mais democrático das ações do governo Lula (2003-2010), inclusive mantendo o diálogo com os movimentos sociais, suas políticas não romperam com as adotadas pelas administrações anteriores⁵². Para o então coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Daniel Cara, Lula não rompeu com a lógica imposta pelo governo tucano de Fernando Henrique Cardoso (AMARAL, 2013). Também Clara Saraiva, da Comissão Executiva da Assembleia Nacional dos Estudantes Livre (Anel), afirmou que a política educacional do PT não conseguiu realizar avanços consideráveis, mas apenas deu continuidade à política do governo tucano, com uma roupagem mais social. A líder estudantil cita como exemplo a ampliação do acesso ao ensino superior através do Programa Universidade para Todos (Prouni) e o preenchimento de vagas ociosas nas universidades particulares, através da concessão de isenção fiscal a essas instituições. Essa também foi a opinião de Marinalva Silva Oliveira, então presidente do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), para quem

O papel do Estado nas políticas públicas têm sido de Estado mínimo e isso resulta na expansão das vagas para alunos, porém ancorada na precarização das condições de trabalho, a qual é materializada na falta de docentes e técnicos administrativos e na falta de infraestrutura adequada para a execução do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Para Roberto Leher, no que diz respeito à educação básica, o governo Lula optou por seguir os critérios ditados pelos setores dominantes e expressos pela inclusão, no Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), da política privatista e neoliberal contida no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, bancado pela Todos pela Educação, de que participam grandes empresas, como bancos, grupos siderúrgicos e corporações de comunicação, como a Rede Globo e o Grupo Abril. Para Leher (2014), “a agenda dos setores dominantes sustenta que a formação [...] da classe trabalhadora deve ser ajustada para o trabalho simples, daí a defesa de competências básicas – minimalistas, podemos dizer – a serem aferidas ferreamente por testes padronizados”.

Lula apenas deu continuidade ao PNE/2001, sem mudanças que atendessem às demandas dos movimentos sociais. A avaliação final da implementação desse plano foi que ficaram sem cumprir 2/3 das metas estabelecidas, como: a erradicação do analfabetismo, a matrícula de 50% das crianças nas creches e a ampliação das vagas na educação superior pública, conforme balanço do próprio Ministério da Educação (MEC) de que apenas 33% das 295 metas estabelecidas pelo PNE do governo tucano foram atingidas (AMARAL, 2013).

A análise sobre o tema é taxativa: não houve empenho dos governos FHC e Lula em implementar uma política educacional que equacionasse os graves e históricos problemas da educação nacional: a erradicação do analfabetismo, a garantia de universalização do ensino fundamental para todos, a eliminação das causas básicas para uma efetiva permanência dos alunos na escola, com a redução da exclusão e das elevadas taxas de repetência no ensino básico, a garantia de uma Educação de Jovens e Adultos (EJA) para 50% da população que não cursou o ensino regular e a oferta de educação superior pública de qualidade para 40% dos jovens matriculados em instituições universitárias. A lógica da “racionalidade financeira”, parte integrante do ideário neoliberal de reforma e enxugamento do Estado (SAVIANI, 2008, p. 320), presidiu a política educacional na chamada “Nova República!”. A condição para

52. As informações e as entrevistas sobre a educação nos governos do PT constam de matéria de Michelle Amaral, “Educação avança de forma tímida”, publicada no dia 15 de janeiro de 2013, no *site* de notícias *Brasil de Fato*.

viabilizar uma educação de qualidade não foi realizada: os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva ignoraram garantir financiamento significativo na educação.

No segundo mandato de Lula na presidência da república, as Conferências Nacionais de Educação (I e II Conae) tiveram como tema central a construção do Sistema Nacional de Educação e do novo Plano Nacional de Educação, que deveria ter vigência de 2011 a 2020. Os debates do novo PNE se prolongaram até a aprovação do novo Plano apenas em 2014, para o período de 2014 a 2024. Novos embates políticos, ideológicos e, sobretudo, entre as classes sociais, por um lado, adquiriram a característica de movimentos em defesa do caráter público e gratuito da educação e dos interesses dos trabalhadores; e, por outro lado, de movimentos que representam os interesses do capital e suas instituições particulares e privadas, de caráter confessional ou empresarial.⁵³ Marise Ramos (apud PINO; ZAN, 2013, p. 112) explica que nos governos petistas “o caráter progressista dos documentos oficiais” decorre de terem sido “elaborados por intelectuais comprometidos com as lutas sociais e incorporados pelo governo”; entretanto, na prática política oficial e nas amarras do poder de estado, “a concepção de educação comprometida com a classe dominante se manifesta”.

Esse novo PNE (aprovado como a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, para o decênio de 2014 a 2024), encaminhado ao Congresso Nacional no final do mandato de Lula, estabeleceu 20 metas, e a vigésima meta prevê aumento de investimento público para a educação: “de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio”⁵⁴. A tramitação e o debate ocorreram durante todo o primeiro governo Dilma (2011-2014), que o sancionou sem cortes. Com esse PNE houve avanço das políticas privatistas, inclusive quanto à destinação de parte dos 10% do PIB para programas desenvolvidos em parceria com instituições privadas e também quanto às políticas neoliberais de bonificação às escolas que melhorarem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Ao longo deste texto, espero ter deixado claras as continuidades e as rupturas nas políticas educacionais, notadamente entre os governos tucanos e os petistas⁵⁵, o que se explica pelo fato de os governos, por mais diferentes que possam ser, terem suas ações condicionadas pela estrutura e organização da sociedade e do Estado, sem determinação e autonomia para a absoluta condução das políticas estatais, inclusive das educacionais (DAVIES, 2016, p. 40). A formação social fundada em classes antagônicas condiciona a ação política que tende a reproduzir ou equalizar, em graus diferenciados, os extremos da desigualdade. As várias instituições do Estado e as instâncias do poder de Estado (o executivo, o legislativo e o judiciário) exercem um poder que, de modo geral, escapa ao controle dos governantes de plantão que, por isso, “não conseguem mudar o núcleo essencial da estrutura do Estado, embora possam alterar vários mecanismos estatais por ações ou legislação” (p. 40).

Certamente é complexo tratar da educação nos governos tucanos e petistas, pois determinada política pode ser semelhante e diferente ao mesmo tempo, a depender do ponto de vista que se analisar essa política ou a ação dos partidos políticos, num governo determinado. Por exemplo, a perspectiva privatista com que tucanos e petistas conduziram as políticas voltadas ao ensino superior – ampliada pelos governos do PT com o Fies, o Prouni e a conversão de dívidas de instituições privadas em bolsas – certamente favoreceu a acumulação do capital; ao mesmo tempo, porém, possibilitou aos filhos dos trabalhadores – de modo geral e particularmente a negros, pardos e índios – o acesso a instituições de

53. As análises sobre o novo PNE (2014-2024) podem ser aprofundadas através da leitura da coletânea Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos (PINO; ZAN, 2013), resultante das conferências realizadas no 3º Seminário de Educação Brasileira (3.º SEB), cujo tema foi: Plano Nacional de Educação: Questões desafiadoras e embates emblemáticos e realizado no início de 2011.

54. O documento do PNE (2014-2024) está disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

55. Uma análise comparada sintética entre as políticas educacionais dos governos tucanos e petistas pode ser encontrada em Davies (2016).

ensino superior. Simultaneamente, foram mecanismos de “democratização” de acesso a esse nível de ensino, mas também e, sobretudo, instrumentos para reduzir a inadimplência e a capacidade ociosa das instituições privadas. Quanto à qualidade, o *ranking* do próprio MEC coloca a maioria dessas IES privadas como de menor qualidade, parecendo que se trata de uma educação pobre para pobre (DAVIES, 2016, p. 49).

Período de grandes contradições e de aprofundamento da crise estrutural do capitalismo e na conjuntura política, econômica e social brasileira. Inegavelmente, um período de continuidades na adoção do receituário neoliberal, mas também de avanços e retrocessos nas políticas voltadas à educação e na ação dos movimentos sociais, em geral, e dos educacionais, em particular. Um momento em que se destaca a diluição do consenso que unificava as entidades acadêmicas e sindicais (BRAGA, 2015, p. 352) e o despertar de distintas perspectivas de autonomia frente aos governos, particularmente a partir de janeiro de 2005, por ocasião do Fórum Social Mundial, em que as forças majoritárias da CNTE, a União Nacional dos Estudantes/UNE e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino/Contee assumiram que não tinham mais consenso em relação à pauta do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública. Havia um conflito entre as agendas dos sindicatos autônomos e as políticas petistas, como o Programa Universidade para Todos, a Lei de Inovação Tecnológica, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes/Enade, a Educação a Distância etc. (LEHER, 2014, p. 14). Mesmo quando eclodiram movimentos sociais e de mobilizações dos educadores, como greves e outros, e a retomada das lutas estudantis, que tinha como pressuposto a defesa da educação pública, tais iniciativas careciam da força da unidade de ação de classe (p. 14). O refluxo do movimento dos educadores foi decorrência das condições contraditórias que emergiram das lutas entre classes e frações de classe e da ofensiva do capital, que impõem um Estado crescentemente de feição neoliberal, resultante de um contexto em que os movimentos da burguesia estão em plena ofensiva, na educação, reunidos em torno do movimento Compromisso Todos pela Educação, cuja pauta tem sido sistematicamente adotada pelos governos que se sucedem desde a ditadura militar.

Considerações finais

Desnecessário, a essa altura, retomar a educação e os movimentos sob a conjuntura atual. Não estou me esquecendo de tratar sobre a educação que se instalou a partir do processo golpista recente, iniciado logo após a vitória de Dilma Rousseff para seu segundo mandato, em 2014, continuou ao longo de todo o ano de 2015 e culminou no Golpe de Estado concluído em 26 de outubro de 2016, arquitetado por vários setores do empresariado, particularmente controlador da grande imprensa, com apoio externo, desejosos por colocar um fim num ciclo de governos que (re)introduziram uma política social com característica social-democrata, confundido como de esquerda, e recolocaram a ordem conservadora na direção do Estado. As observações já feitas são suficientes para enfatizar que vivemos tempos difíceis de profunda crise estrutural do capitalismo, que se expressa numa inigualável deterioração econômica, social, política, enfim civilizatória. Na formação social brasileira, além das particularidades de realização da crise do moribundo modo capitalista de produção, estamos às voltas com mais uma grave crise conjuntural, resultado do Golpe de Estado de 2016, com a regressão de direitos sociais e a precarização e o “abastardamento da educação”, como denomina Saviani (2016, p. 390). Por isso são certamente tempos difíceis: congelamento do orçamento das políticas sociais pelas próximas duas décadas, acrescido de cortes no orçamento cirúrgico em várias áreas, como para educação e saúde; intervenção em órgãos deliberativos e de aconselhamento, entre os quais a intervenção na composição do Conselho Nacional de Educação, destituindo os anteriores e nomeando novos membros sem consulta; desmantelamento do ensino médio e do ensino profissionalizante, merecendo registro a reforma do ensino médio por Medida Provisória; sucessão de leis alterando amplamente a LDB, com a modificação de diversos de seus artigos, numa perspectiva privatista e anuladora das pequenas conquistas do texto aprovado em 1996.

As contradições também atravessam os movimentos sociais. Por isso, é preciso enfatizar que há profunda diferença política entre os movimentos sociais e culturais que colocam ênfase na resistência democrática e na reivindicação da liberdade individual e os movimentos que enfrentam a exploração capitalista e ferem os pilares estruturais e históricos do capital: os primeiros acabam, mesmo que não reconheçam ou aceitem, pois são movimentos circunscritos na ordem e, no limite, na defesa de uma plataforma reformista de inspiração liberal; os segundos se colocam numa perspectiva transformadora da ordem vigente e se inspiram nas diferentes perspectivas políticas contra-hegemônicas (anarquistas, socialistas e comunistas). A diferença principal, entretanto, é que há movimentos que se circunscrevem no espaço social e cultural de suas lutas específicas e acabam se limitando aos espaços possíveis da ordem política e legal estabelecida e movimentos que se insurgem contra a ordem burguesa e se inserem nas polarizadas lutas entre as classes sociais da formação social burguesa e, não havendo conciliação possível entre as classes, lutam pela transformação histórica e estrutural para um novo e superior modo de produção.

Entender que a transformação histórica decorre e depende da luta de classes é considerar os homens como demiurgos de sua própria história. Isso significa dizer que a história não se transforma por si mesma, como um mecanismo automático que independe dos homens socialmente organizados. Ao contrário, a transformação histórica é uma decorrência direta da ação econômica, social e política dos homens (não como somatório de individualidades, mas do homem como um ser social), tenham eles consciência disso ou não. Foi esse processo de transformação que ocorreu nos diferentes períodos históricos e que marcou o surgimento, o apogeu e o desaparecimento das diferentes civilizações ou dos diversos modos como os homens socialmente produziram sua existência. Esse processo não é diferente do período histórico que vivemos e que compartilho com a análise dos que o entendem como modo de produção capitalista.

Sobre a transformação histórica do modo de produção capitalista, meu entendimento é que, passado o apogeu capitalista, com o revolucionar societário introduzido pela revolução da maquinaria, da grande indústria e da concorrência, período em que a burguesia assumiu o controle político do Estado em seu próprio benefício (um movimento histórico marcado pela Revolução Industrial e pela Revolução Francesa, respectivamente) – exatamente nesse momento –, o modo de produção capitalista passou a produzir as contradições que até a atualidade resultam em crises estruturais cada vez mais profundas. A concentração e a centralização dos capitais, com sua conformação monopólica, crescentemente indicam a caducidade da propriedade privada (da qual surgiu a propriedade de ações), do mercado (que substitui a concorrência pelo controle monopólico) e da própria liberdade que, para ser supostamente garantida, precisa ser permanentemente vigiada e submetida ao controle.

Não é mais um sonho a tomada revolucionária do poder pelos que vivem do trabalho, como demonstraram as várias revoluções ocorridas desde o século XIX, como a Comuna de Paris, e no século XX, com destaque para a Revolução Russa (que comemorou 100 anos em 2017), a Revolução Chinesa, a Revolução Cubana, etc. Não tenho uma análise NEGATIVA dessas revoluções. Foram (e ainda são) experiências organizacionais e civilizatórias sob as condições limitadas de um único país. Foram (e ainda são) realizações históricas que indicam os avanços e os retrocessos, os acertos e os erros, das possibilidades históricas de superação do capitalismo. Foram (e ainda são) organizações econômicas, sociais e políticas transitórias e não conduziram ainda às formações sociais autogestionárias e coletivistas.

Tempo de transformações e contradições que também atravessam o mundo acadêmico, sendo marcadas pelo que Moraes (2011, p. 07) chamou de “recuo da teoria”, com suas implicações epistemológicas, éticas e políticas. Dentre as determinações possíveis, temos, por um lado “a emergência de um ethos neodarwinista nas universidades, com a conseqüente degradação da vida acadêmica” e, por outro lado, “o ceticismo epistemológico, corrente que trivializa a questão do conhecimento e da verdade e procede a um sutil exercício linguístico”, gerando “um novo e pragmático vocabulário destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas”. Já manifestei meu entendimento de que o discurso

novidadeiro tem se fortalecido, também no espaço educacional (e no artístico, filosófico e científico), sendo tomado pela ênfase no particular, no cotidiano, no efêmero, no imaginário, na cultura, na memória. Sob o argumento de existência de uma profunda crise dos paradigmas epistemológicos, essas elaborações foram sendo impregnadas pelo irracionalismo, pelo subjetivismo e, enfim, no limite, pela perda da própria perspectiva histórica. Lamentavelmente esse movimento conquistou hegemonia no mundo acadêmico e no campo educacional (LOMBARDI, 2010, p. 24). Em que pese o processo histórico de precarização e flexibilização do trabalho e do emprego dos professores, Aparecida Néri de Souza (apud PINO; ZAN, 2013, p. 156) aponta para uma característica que inunda a academia e avança entre nós, educadores: “a individualização” que “preside a organização do trabalho” dos educadores e leva ao “enfraquecimento das ações coletivas e contribui para intensificar o declínio dos movimentos sociais”. Precisamos combater essa tendência liberal e pós-moderna entre nós, retomando movimentos sociais que agudizem as contradições que conduzam a uma formação social coletivista e solidária, oposta à tendência ao individualismo e ao egoísmo. Não há mais o que esperar, sob a lógica perversa e destrutiva do capital, a não ser o aprofundamento da barbárie. Urge avançarmos na construção de uma nova civilização, de um novo modo igualitário, coletivo e autogestionário de produção.

Concordo com Saviani (2016, p. 390), quando manifesta que, apesar do grave momento conjuntural que estamos vivendo, à educação cabe um duplo desafio: por um lado, “resistir, exercendo o direito de desobediência civil às iniciativas de seu próprio abastardamento”, pelo poder que usurpou a soberania popular, sobre a qual se funda o regime político-democrático; por outro lado, é preciso lutar para superar o *status quo*, “assegurando às novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania, tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real”.

Referências

- AMARAL, Michele. Educação avança de forma tímida, 15 de janeiro de 2013, *Brasil de Fato*. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/node/11569/>
- ANTUNES, Ricardo. *A rebeldia do trabalho*. O confronto operário no ABC Paulista: as greves de 1978/1980. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1992.
- BENEVIDES, Maria Vitória. Democracia de iguais, mas diferentes. In: BORBA, A.; FARIA, N.; GODINHO, T. (Org.). *Mulher e política: gênero e feminismo no PT*. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.
- BRAGA, Lucelma Silva. A história da luta em defesa da educação pública no Brasil: questões para pesquisa. *Histedbr on-line*, Campinas, n. 65, p. 344-358, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642715/10194>
- CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação básica no Brasil na década de 1990, subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas. v. 24, n. 82, p.93-130, 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- DAVIES, Nicholas. A política educacional nos governos do PT: continuidades ou discontinuidades em relação aos do PSDB?. In: *Revista Histedbr on-line*, Campinas, n. 67, p. 39-52, mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646087/13283>
- DOIMO, Ana Maria. *A vez e a voz do popular - movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70*. R. J: Relume -Dumará: Anpocs, 1995.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos e lutas sociais na História do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Loyola, [1997] 2003.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, [1992] 2005.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor - 4*. São Paulo: Cortez, 2008.

LEHER, Roberto. Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação. *Blog Marxismo 21*, 11 de agosto de 2014. Disponível em: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

LIBÂNEO, João Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LOMBARDI, J. C. *Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Tese (livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=40989>

LOMBARDI, J. C. Algumas questões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels. *Revista Histedbr on-line*, Campinas, número especial, p. 347-366, abr. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art24_41e.pdf

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., – Intelectuais, conhecimento e espaço público – (recurso eletrônico) , 2001, Caxambu: *Anais...* Caxambu: ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/T1722216449491.DOC>

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos -1988 a 1996. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 4., de 14 a 19 de dezembro de 1997. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/trab077.rtf

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

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco (Org.). *Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos*. Brasília, DF: Inep, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+%28PNE%29+-+Quest%C3%B5es+Desafiadoras+e+Embates+Emblem%C3%A1ticos/83bf0759-5c9e-4862-b719-81bb6cc3f9e3?version=1.1>

SANDOVAL, Salvador. *Os trabalhadores param*. Greves e mudança social no Brasil: 1945-1990. São Paulo: Ática, 1994.

SANTANA, Marco Aurélio (2007). Trabalhadores em movimento: o sindicalismo brasileiro nos anos 1980-1990. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucila de Almeida Neves. *Brasil Republicano, v. 4. O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. p. 283-314.

SAVIANI, Dermeval. *Contribuição à elaboração da LDB: um início de conversa*. ANDE, n. 13, p. 5-14, 1988.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo Plano nacional de educação: por uma outra política*. 2. ed. rev. e amp. Campinas: Autores Associados, [1998] 2008.

SAVIANI, Dermeval. *A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutraliza-*

ção no contexto dos 25 anos de vigência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE* - v. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago. 2013. Acesso em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43520/27390>

SAVIANI, Dermeval. *O vigésimo ano da LDB. As 39 leis que a modificaram*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/717/695>

SILVA, Andréia Ferreira da. Processo constituinte e educação: discussões sobre o professor (1987-1988). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., de 19 a 22 de outubro de 2008, Caxambu/MG. *Anais...* Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT05-4209--Int.pdf>

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SPÓSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre os movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, jan/abr. 2000.

VIANA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra o capitalismo*. Tradução de Paulo Sérgio Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

XAVIER, Lena Núbia Bezerra; Edir Veiga Siqueira. Movimentos educacionais no Brasil e a crise dos anos 90. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 11., Universidade do Vale do Paraíba. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/0405_0343_01.pdf

ZIENTARSKI, Clarice. Os movimentos dos educadores brasileiros e os caminhos da democratização da educação. In: SIMPÓSIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - ANPAE, 2009. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/61.pdf

Escola pública no Brasil Como enfrentar os tempos difíceis

*Renato Janine Ribeiro*⁵⁶



Os tempos estão difíceis para a escola pública, mas deveríamos pensar, sobretudo, quais os instrumentos de que dispomos para defender a causa da educação – no caso, essencialmente da Educação Básica na Rede Pública. Entre o golpe militar de 1964 e o *impeachment* de 2016, vemos que os setores de oposição hoje estão mais fortes do que em 64, quando a repressão era policial e militar, enquanto hoje temos de nosso lado governos estaduais, municipais, toda uma massa crítica, que é um instrumento importante de luta. Vamos ver de quais instrumentos dispomos, mas preciso antes apontar algumas dificuldades estruturais.

Primeiro: durante muito tempo em nossa história a educação no Brasil não foi assunto prioritário. Há uma certa continuidade na preocupação do Governo Federal com a Educação Básica na Rede Pública desde o governo Itamar Franco, mas não antes. Houve grandes nomes no Ministério da Educação, como Gustavo Capanema, Darcy Ribeiro, e todo o período militar, muito ocupado pelos setores privatistas, é fraco em termos de educação. O mesmo sucede com os dois primeiros presidentes da chamada Nova República. Mas, a partir do presidente Itamar Franco, com a escolha de Murílio Hingel, em 1992, para dirigir a pasta da Educação, começou a haver uma preocupação efetiva com a Educação Básica Pública no Brasil, a despeito das diferenças políticas entre PSDB e PT.

Houve muita discussão, mas também convergência em vários pontos dos dois partidos. O PT, na oposição, era contrário a qualquer forma de avaliação. Quando no governo, melhorou muito os instrumentos de avaliação. No ensino de graduação, o PSDB tinha criado o chamado “Provão”, o exame nacional de cursos. Foi uma primeira tentativa importante de avaliar os cursos de graduação no Brasil que mostrou, como bem podíamos imaginar, que os melhores cursos de graduação eram da Universidade Pública. Já o PT aprimorou isso com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), comparando a entrada e a saída do aluno: uma universidade como UNICAMP, USP, UFRJ, já recebe provavelmente os melhores alunos. Então, que ela forme os melhores alunos não é um grande mérito. A grande questão é: ela melhorou os alunos ou não? Se tiver mantido os alunos no mesmo nível, pode, ainda assim, ocupar a primeira colocação, mas terá feito pouco. Em contrapartida, instituições universitárias menos conhecidas recebem alunos em condições mais difíceis do que os nossos e, no entanto, conseguem permitir que eles avancem mais do que nós. Esse é um bom desafio para a universidade pública.

56. Professor titular do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (USP). Professor visitante da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professor honorário do Instituto de Estudos Avançados da USP. Ministro de Estado da Educação em 2015. rjanine@usp.br

Temos grandes divergências entre as duas principais correntes políticas do Brasil no tocante à educação, sobretudo quanto ao papel do Estado e o do setor privado, mas convergimos na ideia de que a Educação Básica deve ser fundamental e de que tanto ela quanto a formação de professores devem melhorar.

Apesar das divergências entre essas correntes políticas no tocante à educação, ao longo dos governos do PT tivemos a redução de vários pontos de choque e um diálogo frequente. Mesmo assumindo o ministério numa fase crítica, quando o *impeachment* já era uma possibilidade, e deixando a pasta quando ele se tornou uma probabilidade, quase uma certeza, essa redução em pontos de choque me levou a notar que o diálogo com a então oposição sobre a educação era bom, produtivo, respeitoso. Também me permitiu ver que a educação poderia ser a base para o Brasil se reconstruir de todo esse período de conflito, de ódio, de desconstrução. Continuo achando que pode. Penso que a educação tem esse papel e essa possibilidade.

Segundo: não tivesse havido uma troca de governo, o que deixou na atual administração a mancha de ilegitimidade, esse diálogo poderia ter prosperado. Se tivesse o governo Dilma as condições de promover as reformas econômicas que encaminhou, sem a forte oposição de uma direita que se subordinou à direita comportamental, à extrema direita; se não tivessem crescido as pautas retrógradas da educação, como a “ideologia de gênero” e a “escola sem partido”, o Brasil já poderia ter saído da crise econômica.

A universidade e as cotas

Houve um avanço notável do ensino superior de 2003 a 2015. Criaram-se 18 novas universidades federais, passando de 45 a 63. Criaram-se inúmeros *campi*, tanto de Universidades Federais, quanto de Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. O número de alunos ingressantes anualmente no ensino superior federal passou de 100 mil para 230 mil, o que é mais do que dobrar.

Este dado permite colocar a questão das cotas em perspectiva. Não custa lembrar que, na universidade federal: primeiro, as cotas não são basicamente étnicas, elas são, antes de mais nada, sociais. Toda vez que uma pessoa disser: “As cotas têm que ser sociais”, respondam que já são! Porque as cotas nas universidades federais significam que 50% das vagas vão para egressos de escolas públicas. Embora haja escolas particulares muito fracas, as escolas públicas só conseguem entrar na listagem do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM – depois de centenas, talvez milhares, de escolas particulares. O benefício dado pela renda da família, pelo nível socioeconômico é significativo. E o Brasil escolheu determinar a desigualdade e as políticas de combate a ela em função do tipo de dependência administrativa: se a escola é pública ou se é particular ou privada. As cotas étnicas entram como um porcentual dentro desses 50% de cotas sociais: as vagas reservadas a afrodescendentes e a indígenas e seus descendentes formam um subconjunto dentro das cotas reservadas para escolas públicas. Não há cotista étnico, se não vier de escola pública. E o porcentual étnico é fixado por estado: no Rio Grande do Sul, que tem uma população afrodescendente pequena, a cota é pequena. Na Bahia, o porcentual de afrodescendentes é bem maior, como ocorre na Amazônia com o de indígenas e seus descendentes.

Ninguém, dos não cotistas, perdeu com o sistema de cotas. Eram 100 mil vagas antes do advento das cotas e passaram para 230 mil. Metade está fora das cotas, então temos 115 mil. Se calcularmos que várias pessoas que hoje entram pelo sistema de cotas já entrariam sem as cotas, podemos dizer, na perspectiva mais pessimista para o desempenho dos nossos atuais cotistas, que se passou, de 80 ou 90 mil vagas, destinadas a não cotistas, para 115 mil. O que significa, ao contrário do que muitos na mídia dizem, que as cotas não prejudicaram o não cotista. Este ponto eu queria frisar.

Ainda sobre a universidade, é bom dizer que o sistema de cotas não é perfeito. Um sistema interessante é o utilizado na Universidade de Harvard: em sua faculdade de Direito, explicando grosseira-

mente, esse sistema procura compor a classe da seguinte maneira: selecionam os alunos pelo SAT – teste acadêmico escolar que seria o equivalente do ENEM –, mas também há procedimentos de apuração para formar uma classe que seja multiétnica, multicultural e com pessoas que tenham histórico de voluntariado social.

Curiosamente, esse sistema faria com que alguns dos nossos cursos, justamente os que mais enriquecem, que mais beneficiam quem vem de famílias com alto poder aquisitivo, mudassem completamente sua composição. Harvard coloca a questão multiétnica (como as nossas cotas) e a questão multicultural. Exemplificando: brasileiros e argentinos são da mesma cor, mas têm culturas diferentes. Mas considera, além do que a pessoa é, também as suas ações – o que ela fez e faz. O fundamental é o currículo prévio de dedicação à sociedade, de responsabilidade social; ao contrário do que se observa no Brasil, porque aqui temos um fenômeno muito grave: a privatização do diploma. Um aluno do curso superior público, com frequência, privatiza o diploma. Há currículos que, se não os revirmos, vão continuar assim.

Por exemplo, o aluno ocupar a reitoria, protestar contra isso ou aquilo pode ser coisa passageira na vida da pessoa, que vai lembrar no futuro, lembrando como foi divertido – estou sendo um pouco cruel, me perdoem –, mas isso não tem a mesma importância que a pessoa fazer uma escolha profissional que, ao longo da vida, garanta uma luta para reduzir ou eliminar a desigualdade social.

Este é um ponto crucial nosso: Se vocês olharem os currículos das grandes faculdades, dificilmente uma faculdade de direito, de medicina, de engenharia, de economia vai estar muito preocupada com as questões da desigualdade. Em um processo de privatização, para mim mais grave do que a ideia de uma universidade fazer acordos ou não com tal empresa, é o objetivo da formação: preparar o aluno para fazer uso não social, não público, de seu diploma. Muitos alunos, mesmo bem-intencionados, ao se formarem, não têm perspectiva profissional, além de repetir essa privatização do conhecimento que foi adquirido graças à universidade pública.

Isso traz outro problema, pensando na universidade pública: ensino público não quer dizer apenas gratuito. Isso é um erro gigantesco: confundir público e gratuito. Quase toda a defesa da escola pública é uma defesa de sua gratuidade. Ela é importante, mas não é o principal. O principal é que a escola pública tenha finalidades públicas. Tanto que, talvez nem todos saibam, há uma distinção entre privado e particular. As PUC, as universidades confessionais, a UNISINOS, as universidades comunitárias do Sul, como a UNIJUÍ, que são geralmente de boa qualidade e têm um compromisso sério com a sociedade, são privadas, mas não particulares, porque não têm fim lucrativo. Estabelecimento particular é o que tem fim lucrativo. Já estabelecimento privado é o que não pertence ao poder público. Temos estabelecimentos privados que não são particulares. Não significa que sejam, por definição, melhores que os particulares – mas geralmente são. Pode haver faculdades particulares excelentes, mas são poucas.

Agora vejam: essa expansão de 100 para 230 mil vagas foi notável, fantástica e influenciou também as universidades paulistas. A USP até criou um *campus* na Zona Leste de São Paulo. A Grande São Paulo era extremamente carente de universidades públicas e, no caso, também carecia de gratuitas. Não tínhamos nada no ⁵⁷ABC, e a União criou a Universidade Federal do ABC. Não tínhamos nada na Zona Leste, e o governo do estado criou o *campus* Zona Leste da USP. Houve um desafio que o governo do estado teve que assumir, que a USP teve que assumir a reboque.

Essa expansão do ensino superior eu presenciei quando era diretor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Embora a CAPES, lidando com a pós-graduação, não estivesse tão diretamente envolvida nisso, acabava implicada. Quando se criam universidades novas, com base no princípio de que vão contratar e concursar só professores com doutorado, espera-se que eles façam

57. ABC, também chamada ABCD, é uma região industrial que pertence à Região Metropolitana de São Paulo. A sigla decorre das três cidades que, originalmente, formavam a região: Santo André (A), São Bernardo do Campo (B) e São Caetano do Sul (C). Posteriormente, Diadema passou a fazer parte desse grupo de municípios.

pesquisa: um professor com doutorado foi formado para pesquisar. Colocar um doutor só para dar aula, sem ele fazer pesquisa, é um gigantesco desperdício de tempo, dinheiro, de tudo! Quando são criadas várias universidades novas, sem um ambiente propício para a pesquisa, esses doutores podem parar de pesquisar. Pesquisa exige dinheiro e integração delas. Uma das razões para fazer uma expansão grande da pós-graduação foi essa. No futuro, quando o Brasil voltar a crescer na educação, levemos isso em conta.

Ensino Médio

O ponto ao qual queria chegar é: deu um trabalho gigantesco criar toda essa expansão das universidades públicas no Brasil, no âmbito federal. Pensem agora na reforma do ensino médio, pleiteada há bastante tempo. Uma comissão de alta qualificação foi criada, em 2012, pela Câmara dos Deputados, sob a presidência do deputado Reginaldo Lopes, de Minas Gerais, para fazer um projeto de reforma. O projeto era bom. Foram dois anos de audiência, discussão. Mas nada aconteceu, e uma reforma foi baixada como medida provisória em 2016, com mudanças que desfizeram pontos importantes do projeto, o que resultou numa confusão que hoje presenciamos.

Temos 8 milhões de alunos no ensino médio, dos quais 7 milhões estão nos estados. Praticamente todo o resto é setor privado. Há 50 mil alunos federais, 50 mil municipais, e é tudo. A reforma depende basicamente de 28 interlocutores: o MEC e os 27 secretários de estado, incluindo o do Distrito Federal. Não são tantos os interlocutores, e ainda assim se avançou muito pouco.

Agora imaginem o ensino fundamental: são 5.565 municípios que têm seus secretários de educação! A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) congrega pouco mais de 3 mil desses 5.565 municípios. Imaginem o menor município do Brasil, Serra da Saudade, que tem só 818 habitantes, em Minas Gerais. Com 818 habitantes, o que você faz? Faz um plano municipal de educação? Faz um plano diretor? Faz um plano de carreira? Ou tem que receber isso pronto? Você compra de um assessor, de uma consultoria? Ou há um órgão do governo do estado que ajude os municípios, como em São Paulo, onde até 2015 funcionou a Fundação Faria Lima, com muito êxito, por sinal. Mas como administrar isso? É uma situação, do ponto de vista prático, difícilíssima. Fica uma necessidade gigantesca de material didático, de formação de professores, de gestão. Esses são aspectos práticos, muitas vezes, não considerados. Pensem num diretor de escola, levem em conta que temos aproximadamente 150 mil escolas da rede básica. Cerca de mil escolas não têm banheiro (o número era bem maior em 2003!). Essas escolas sem banheiro são geralmente pequenas escolas na área rural, às vezes sem água encanada e sem luz, e estão em processo de extinção. Porque, com o avanço acelerado do transporte escolar nas zonas rurais, muitas dessas crianças que demoravam três horas para chegar a uma escola, saindo de madrugada, na escuridão, para ter quatro horas de aula numa sala multisseriada e sem lanche, para depois levar mais três horas para voltar para casa, hoje pegam um ônibus que as leva para uma escola mais central, com mais recursos do que a escola anterior. Há a merenda, proveniente da agricultura familiar – tudo isso planejado em conjunto, de preferência com produtos orgânicos. Mas restam escolas, talvez meio por cento das públicas no Brasil, sem banheiro. São pequenas, têm muito menos do que 0,5% dos alunos. Aí o que o MEC fez? Criou uma série de programas: o Dinheiro Direto na Escola é um belo programa, que faz, por exemplo, que a escola sem banheiro entre com um pedido. É prático, fácil. Resolve o problema, mas é sempre complicado de eliminar a raspa de tacho dos problemas, os derradeiros.

Foi possível avançar muito na questão dos banheiros e passar dinheiro direto para o acesso à pessoa com deficiência. Houve um avanço gigantesco na inclusão de alunos. Assim como esses, hoje são inúmeros os programas que cercam os problemas da escola.

O País avança com muitas dificuldades

Para se ter ideia da evolução do País: a Constituição de 1946 foi a primeira a falar em obrigatoriedade da educação – 4 anos. Quando foi substituída pela Constituição de 1967, outorgada no regime militar, esses 4 anos não estavam garantidos, e o regime militar passou para 8, que também não foram garantidos. Com Fernando Henrique Cardoso, se completou essa organização. E com Lula, em 2009, o ensino fundamental passou de 8 anos para 9, e se acrescentaram 2 anos antes para a pré-escola, 3 anos no fim, para o ensino médio. Passamos, em 63 anos, de 4 anos de obrigatoriedade para 14. Isso é um avanço que não se pode desprezar.

E a Constituição de 1946 padecia de um velho vício brasileiro, que é considerar que o que está escrito não precisa ser efetivado, porque já escrevemos, já falamos – por que agir? Mas, desde a Constituição de 1988, há a ideia de que a obrigatoriedade tem duas consequências; primeira: o poder público tem que fornecer as vagas; segunda: as famílias têm que matricular os filhos. E haverá penalidades para o gestor que não ofereça as vagas e para a família que não matricule o aluno. A Constituição começou a ser aplicada, mais do que as Constituições anteriores. E isso levou a praticamente 100% de matrícula no ensino fundamental, 85% na pré-escola e cerca de 80% no ensino médio. Um avanço numérico significativo.

O Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB, formulado pelo governo na gestão do Ministro Haddad, também mostra um avanço na escolaridade e na sua qualidade, e, pela primeira vez, criou-se uma meta: em 15 anos chegar ao nível da OCDE, que determinava nota 6, como média dos países mais desenvolvidos do mundo. No Brasil, o índice mais fraco talvez fosse da Bahia, que eu lembro: 2,86. E houve avanços. E um terceiro ponto que o ministro quis enfatizar: colocar criatividade na escola básica, e não pensar só em termos de aprendizado. Vou usar uma imagem forte: é errado tratar os alunos como gansos, alimentados à força para gerar *foie gras*. Os alunos precisam ter o elemento criativo, o elemento do prazer. Temos de garantir que a alegria que o aluno da creche ou da pré-escola tem, quando aprende uma coisa nova e conta para os pais, exista também nos outros níveis do ensino. O que não é fácil! Dizia outro dia um responsável pela educação, que os professores do Fundamental I se referem aos alunos como “meus alunos”, e os professores do Fundamental II dizem “os alunos da sétima C”. Quer dizer, os alunos que não são deles. Outros seres. “Aquela classe é horrível, não são meus alunos”. Agora dizer “meus alunos estão se portando mal”, “estão indo mal”, ou “são insubordinados”, ou “são excelentes”... não existe. São “eles”, não tenho nada a ver com isso. E é uma coisa que mostra um problema sério na formação e no trato da educação. Essas questões levam à necessidade de mexer com a educação em muitos níveis.

A Base Nacional Curricular foi um dos pontos colocados pelo Plano Nacional de Educação, em 2014. É uma ideia que teria que ser discutida longamente pelo País, a fim de estabelecer os parâmetros mínimos a aprender. Tudo isso aberto à discussão, chamando especialistas. Infelizmente, não chegou a termo na minha gestão. Nossa intenção era fazer isso rápido, utilizando experiências internacionais consideradas boas, mas não aconteceu no tempo devido. Houve muita dispersão de esforços. Muita prolixidade. A Base tem que ser sucinta. Não pode ser impositiva. Quer dizer, é impositiva no sentido de saber quando se vai aprender equação de segundo grau, mas não pode ser impositiva a ponto de entrar nos métodos, entrar em muito detalhe. Mas, enfim, este é um dos aspectos. A formação de diretores: vocês não imaginam o quanto é difícil para os diretores lidar com os programas e auxílios ou com o Dinheiro Direto na Escola. Criamos um curso de formação de diretores, para que todos conheçam o que o IDEB sinaliza. O que é o IDEB da sua escola, comparado com as escolas de igual porte, com escola de igual nível socioeconômico, com escolas da mesma região? O que o IDEB indica que está acontecendo de bom ou de fraco na sua escola? E quais as práticas que se podem adotar para melhorar isso?

Tudo isso colidiu com a falta de recursos. É muito difícil haver um período de prosperidade de longa duração. Os governos Lula e o primeiro de Dilma Rouseff coincidiram com um tempo de pros-

peridade, com recursos para investir nas áreas sociais. Mas a prosperidade não durou. Na metade do primeiro governo Dilma, já se notavam problemas. Penso que a própria presidente tinha noção disso, tanto que, se lerem um recente depoimento do ex-prefeito e ex-ministro Fernando Haddad na *Revista Piauí*, verão que, no final de 2012, Dilma tentou maquiagem a inflação que começava a crescer, contendo os preços das passagens de ônibus em Rio e São Paulo, que pesavam forte no índice. Tentou mexer na representação da economia, ao invés de mexer na economia. Esses 12 anos foram muito bons para os ganhos econômicos investidos nas melhores questões possíveis: saúde, educação e inclusão social. E foram investidos de maneira séria, construtiva, sustentável, de modo geral. Mas chegou o momento em que faltou dinheiro, e os movimentos que se tinham beneficiado das políticas sociais não souberam lidar com essa dificuldade.

Educação não é o foco das pessoas

Falei em primeiro lugar da saúde, porque é ela que chama mais a atenção das pessoas, e não a educação. Mas por quê? Porque todos sabem quando estão doentes, mas não quando ignoram alguma ou muita coisa. Não se tem a medida da própria ignorância. Dói a ignorância? Alguém sente dor no dedo? Imaginem se o desconhecimento de geografia doesse no dedo, o de química no joelho, e assim por diante... Mas não é assim! Vamos ao livro *Sapiens*, de Yuval Harari: diz o autor que nossa época avançou no conhecimento mais que qualquer outra, porque ela é a única que está convencida de que não sabe tudo. Todas as épocas que nos precederam tinham uma fé religiosa, acreditavam tudo saber. A nossa é a primeira que sabe que sabe pouco. Harari esqueceu-se de citar o primeiro que disse isso: Sócrates, com seu “só sei que nada sei”. No fundo, é a ideia socrática da douta ignorância que promove o conhecimento. Conhecer torna-se importante quando se tem noção de nossa gigantesca ignorância sobre o mundo. Esse ponto é um divisor de águas. Quando conseguirmos convencer a sociedade brasileira de que, longe de ter a verdade absoluta sobre a relação de gêneros, sobre a relação entre escola e partido, etc., ela desconhece muita coisa, daremos um salto.

Houve outro problema sério. Penso em minha experiência de vida, desde os anos 60. Depois de um período, nos anos 50, em que o Brasil teve otimismo, no governo Juscelino Kubitschek, com a criação de Brasília, avanço da cultura popular, Bossa Nova, Cinema Novo e suas sementes e, ainda, a industrialização, tivemos anos críticos: Jânio, Jango, ditadura. Mas, no período ditatorial, houve uma satisfação, um entusiasmo no governo Médici – um governo lastimável, mas que, do ponto de vista de como as pessoas sentiam, foi marcado por uma euforia. O restante do regime militar foi depressivo, e também os primeiros governos civis. As coisas melhoram com o Plano Real, no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso – mas o segundo não foi bem. Vamos dizer que os dois governos de Lula, e os primeiros dois anos de Dilma tenham sido momentos de alegria. Ora, o que me espanta – num período de quase 60 anos em que tivemos, de 1960 para cá, apenas uns 20 anos alegres, contra quase 40 depressivos, é que não tenhamos construído um aparato mental para lidar com os momentos difíceis. Mesmo quem viveu esses momentos não desenvolveu uma reflexão, uma estratégia, um modo de lidar com a dificuldade. E, quando chega a dificuldade para nós, é como se houvesse um *replay* da Maysa: “Meu mundo caiu”. Um muro das lamentações, as pessoas se sentindo indefesas. Pudera, não se prepararam mentalmente nos períodos mais positivos.

Mas o que vamos fazer? Vejo as pessoas se matando. São contra esse governo, brigam entre si, mas não se unem e formulam propostas. Senti isso como ministro, porque fui o primeiro dos 7 ministros da educação dos governos petistas a enfrentar uma situação de carência econômica gritante. Cid Gomes viveu um pouco isso, mas ficou apenas 2 meses e meio no MEC, dos quais 1 mês hospitalizado. Ora, depois de 12 anos com bastante dinheiro, as pessoas ficaram acostumadas a tê-lo para resolver os problemas. Houve dinheiro muito bem aplicado? Houve! Houve uma estratégia, ou uma reflexão do que fazer, se o dinheiro faltasse? Não.

Minha experiência no ministério começou da seguinte forma: assim que fui indicado, fiz um “pós-doc” rápido, para conhecer o MEC. É gigantesco e complexo. Mas, assim que cheguei ao meu gabinete, no mês de abril, um mês fresco em Brasília, vi que o ar condicionado estava gelado, assim como estava gelado o corredor, pelo qual eu passava apenas duas vezes por dia. Estava gelado na sala de audiências, onde recebia as pessoas, e as luzes ficavam acesas o tempo todo. Imaginem o que é isso em 63 universidades, 38 institutos federais de pesquisa, nas dependências do MEC, e em mais de 200 *campi*, ao todo. Então baixei uma portaria mandando gastar menos energia elétrica, ser racional em seu uso. Pois bem, um ano e meio depois leio o reitor da UFRGS dizendo ao *El País* que talvez tivesse que reduzir o ar condicionado e a iluminação em sua universidade. Demorou, não é? Passaram dois anos com menos dinheiro antes de mexerem numa coisa óbvia, que depende de você, não prejudica ninguém. A economia de luz, na escala gigantesca do MEC, geraria uma economia real – claro que insuficiente para reverter a crise, mas que mostraria uma disposição à luta, para vencer as dificuldades. Eu dizia: “Temos que mostrar, pelo exemplo nosso, que o dinheiro posto na educação é bem utilizado”.

Faltou construir consciência política

Houve dificuldades de lidar com situações de crise. Não houve solidariedade dos beneficiários dos programas públicos, durante os governos Lula e Dilma, com o momento de crise que o País estava passando. Só havia cobrança. Essa situação não ajudou a preservar essas políticas. Em função também disso, o governo Dilma chegou a um percentual de aprovação ridículo, cerca de 6%, pouco maior que o governo ⁵⁸atual. Mas, francamente, ter entre 3 e 6% não é uma grande diferença. Assim se enfraqueceu muito um bom projeto de País. Um dos erros grandes foi não se ter construído uma consciência mais política disso tudo.

Vou dar dois exemplos. Eu, por acaso, estava em São José dos Campos, quando Dilma tomou as medidas para reconstruir o complexo do Pinheirinho, isso em março de 2014. Aquela favela que tinha sido destruída pela Polícia Militar paulista, com muitos feridos, e que Dilma mandou reconstruir em condições dignas. Ela disse: “Vocês não têm que agradecer a nenhum político, só a vocês mesmos”. Como assim? São as pessoas elas mesmas que conseguiram isso ou houve uma política pública para fazer isso? Houve uma política pública. Elas mesmas, sozinhas, não conseguiram nada. Se não houvesse um governo que as escutasse, no caso, o governo federal... É como se tivéssemos construído uma não consciência do que são políticas públicas: no Brasil, isso leva à convicção do mérito próprio. “Cheguei lá por meu esforço, apenas”, dizem muitos. A convicção do mérito não é só dos mais ricos, está em todos os meios sociais. Muitas pessoas que têm sucesso o atribuem ao mérito próprio ou então a Deus. Porque, desse mundo demasiado terreno da política, visto geralmente como um mundo de gente ruim (“os outros: eles, e não eu, são as pessoas ruins”), eu fujo me refugiando no meu solipsismo, na minha individualidade, ou apelando para a transcendência da religião. Já a consciência do contato com o outro, do trabalho em conjunto ou em conjunto com o outro ou os outros, é algo que o Brasil não tem e cuidadosamente evita.

Outra questão é a inclusão social pelo consumo. Não houve um projeto consumista nesses governos. Houve um projeto de consumo do que considero serem direitos humanos. Comer três vezes por dia, a linha branca, geladeira, fogão, máquina de lavar, o micro-ondas, isso é direito humano.

O DataPopular pesquisou por que o pobre compra a prazo, paga a máquina de lavar em dois anos, dos quais seis meses são juros, ao invés de economizar um ano e meio e comprar direto. Pois a resposta era: “Por que vou esperar um ano e meio lavando no tanque? Não! Quero a máquina de lavar já!”. Esse ganho no tempo não se traduz em dinheiro. Do ponto de vista econômico, eles erravam, mas, do ponto de vista humano, ganhavam algo precioso. Isso foi usado discursivamente por esse grande

58. Nota do editor: Governo Michel Temer

comunicador, o presidente Lula. Mas ele usou isso mais no sentido da satisfação, do bem-estar pessoal, do que da consciência do trabalho coletivo. Foram medidas justas, mas que trouxeram esse problema. Disso resultou que multidões que não seriam professores ou funcionários, nem teriam vaga como alunos nas universidades federais, se no momento de crise não apoiassem o governo. Houve esse problema de, no momento da crise, os setores que deveriam ter estado juntos se fragmentarem. Com isso, o golpe, ou, se quiserem *impeachment*, ficou facilitado. E não é que o atual governo (2017), com uma imagem moral muito pior, resiste galhardamente a qualquer tentativa de *impeachment*?

Estes são alguns pontos que considero importantes, mas quero insistir na Educação Básica, que é nosso ponto fundamental – aliás, fundamental mesmo é a Educação Fundamental. É o ponto em que está o gargalo deste país. O ensino superior é importante, é sonho de muita gente. Multidões foram integradas. Muito bem. Mas é bem mais difícil mexer no ensino fundamental, e é ali que se constrói a desigualdade. E precisamos parar de dizer que tal projeto de inclusão, de educação, “fracassou”. O Brasil é uma história de êxito. Êxito extraordinário na construção de um país que é desigual e excludente. Temos que estudar não necessariamente o fracasso de tal ou qual projeto na direção da inclusão e da igualdade de oportunidade. Temos que começar vendo por que deu tão certo esse projeto injusto. É um projeto bem diferente do norte-americano, dos projetos europeus, dos projetos de alguns vizinhos nossos, como a Argentina, o Uruguai. Nós temos um projeto que é muito bem-sucedido, quer dizer, funcionou.

Mas, quando se vai na direção contrária, como Getúlio Vargas, no seu mandato como presidente eleito, como João Goulart, ou no governo passado, a força para tirá-los é muito grande. É enorme a pressão para que os setores mais enriquecidos continuem se apropriando de um quinhão maior dos recursos, inclusive na educação. Muitas iniciativas educacionais includentes podem terminar sem favorecer os excluídos. Tomemos algo que tem sido bastante bem-sucedido em melhora educacional. Não é a salvação da lavoura, estou apenas dizendo que é uma prática bem-sucedida. É o uso da internet com muitos exercícios e com muito material disponível para conhecer. Isso é bom, mas como quem tem acesso a internet é quem tem nível socioeconômico mais elevado, se melhora o nível de quem tem nível socioeconômico mais alto, não melhora o nível socioeconômico do mais fraco.

Assim que assumi o MEC, o professor Chico Soares, que era presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, um grande estudioso do direito à aprendizagem, muito preocupado com a desigualdade, me trouxe uma pequena tabela com o resultado da Prova Brasil entre 2005 e 2013, no quinto ano do ensino fundamental. E o resultado era interessante, porque estava dividido em 5 quintis, ou seja, 5 faixas de 20% cada, conforme o nível socioeconômico, para dar um retrato claro da desigualdade. Via-se que no quintil dos 20% mais elevados, de mais alto nível socioeconômico, a melhora da educação tinha sido grande, fruto de muitas iniciativas: das redes, do acesso à internet, entre outras. Quando se chegava ao quintil mais baixo, não havia melhorado nada, continuava abaixo da alfabetização. Era um nível que não podia nem ser considerado alfabetizado, a rigor, no final do quinto ano do Fundamental em escolas públicas. A desigualdade é tão enraizada que iniciativas para promover a igualdade geram desigualdade.

Apropriação privada do bem público

Em meu tempo como ministro não abri nenhum edital, nem outorguei nenhuma nova bolsa do Ciência Sem Fronteiras, porque não havia mais dinheiro. Mas recebi um *e-mail* de uma professora de uma universidade federal, pedindo para manter o programa Ciência Sem Fronteiras, porque tinha sido tão bom para seu filho mais velho que ela queria que os dois mais novos se beneficiassem dele. Pensei: “*Que eu saiba, é um programa para o Brasil. Mas ele é visto pela boa senhora, professora universitária, como um programa para sua família. Isso é apropriação privada do bem público*”.

Não sei se havia uma regra, mas poderia haver: se alguém já foi atendido pelo Ciência Sem Fronteiras, nenhum familiar imediato vai. Seria lógico!

Ou a pessoa que me escreveu reclamando que fizera um curso universitário financiado pelo FIES e queria fazer um segundo e não estavam deixando. Bom, por que deixariam? Não era um programa para colecionar diplomas, é um programa para melhorar o País. Vejam o Fundo de Financiamento Estudantil – Fies: quando eu assumi, tinha 16% de bolsas para Direito. Nesse curso consta, no dado que recebi, que 80% dos formados nunca passam no exame da OAB. No Brasil temos 1.100 faculdades de Direito. O Brasil tem, aproximadamente, metade das faculdades de Direito do mundo. Há cursos de Direito muito bons. É uma área necessária, não contesto. Mas imaginem colocar dinheiro público para financiar curso de Direito fraco!

Vou contar uma história que pouca gente conhece. Uma vez, não sei em que curso, na formatura chamaram uma moça que tinha entrado na universidade pública, por cotas, para saudar a presidente Dilma. Era excelente aluna. Foi escolhida por ser de cotas, mulher, negra. Ela saudou a presidente e disse qual era seu sonho. Era trabalhar na ONU. Dilma ficou brava. Por quê? Porque Dilma queria que as pessoas se formassem para trabalhar no Brasil e pelo Brasil. Maravilha a pessoa ir pra ONU, pode fazer coisas ótimas pela humanidade. Mas o investimento público deve priorizar o retorno aqui. Por isso que o Ciência Sem Fronteiras não abrangia as áreas de Humanas. Ele visava a melhorar a produtividade brasileira, para gerar dinheiro suficiente a fim de ampliar a inclusão social. Era essa a lógica, inteligente, por sinal. Mas a apropriação pela desigualdade de tudo o que se faz é gigantesca. Por isso disse e insisto: é crucial preocupar-nos com a responsabilidade social. Sem esse empenho, não avançaremos.

Vejam os atores principais da educação brasileira: há os que se entendem bem, os que se entendem mal e um grande ator que está fora de tudo. Os atores que se entendem bem são o MEC, os Secretários Estaduais e Municipais de Educação. Dialogam. No meu tempo, independentemente do partido, secretários estaduais de governos PT, PSDB, PSB, PMDB, DEM conversavam bem. E com eles também se entendem bem os institutos e as fundações privadas. Claro que depois da mudança de governo houve dificuldades, uma das quais se deu na disputa, este ano de 2017, para quem ia ser o presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, dos secretários estaduais. Duas chapas: uma mais próxima do novo governo, que perdeu; uma afastada, que ganhou. Mas onde o diálogo fica mais difícil? Com professores e funcionários. É um diálogo complicado. Há erros dos dois lados. Os governos são eleitos, são legítimos. E sem professores e funcionários não há educação, ponto.

Agora, qual é o grande ator ausente disso tudo? São os pais. Os pais participam muito pouco da educação. Na discussão da educação, muito pouco. Mas, se eles entrassem mesmo como atores, provavelmente, o que teríamos? Nenhum dos atores que hoje se digladiam ficaria totalmente feliz, porque os pais certamente pressionariam os governos e pressionariam os professores. Os pais não iam gostar de ter escola sem professor, escola em que faltam, em que o filho fica seguidas horas sem aula porque não há professor. E também não iam gostar de greve. Eles poderiam destravar os nós que hoje temos. Eles seriam vitais.

Finalmente, há pautas contra a educação, entre elas a ideologia de gênero e hoje a escola sem partido. São pautas doutrinadoras. Eles acusam o outro de fazer aquilo que eles fazem. Projetam no outro a sua falha. Querem doutrinarem os filhos, morrem de medo de um filho ter abertura para o mundo. Pois educar não é isso? Conduzir de dentro para fora. É abrir para o mundo. Fazer a pessoa sair do espaço fechado da família, do clã, da religião, da aldeia e aprender outras experiências, que incluem, claro, diferença de gênero, diferenças culturais, interpretações diferentes do que é a sociedade. Mas o espantoso é movimentos tais conseguirem apoio de pais, sobretudo na rede privada. Escolas privadas demitem professores, sobretudo de sociologia, filosofia e história, porque dizem coisas de que os pais não gostam, e isso é um problema gigantesco. Mas é também um problema gigantesco porque não fomos capazes de conquistar os pais para a questão da educação. Ou, talvez, nem o tenhamos tentado.

Concluindo: temos instrumentos para lidar com isso tudo. Temos inúmeros documentos, gera-

dos em discussões, conferências etc. que mostram como melhorar a educação. Temos práticas. O que não temos hoje? Não temos o poder, não temos dinheiro. Olhem as 254 estratégias do Plano Nacional da Educação, das quais a maior parte estava traduzida em custo. Isso não vai acontecer. E foi o último grande projeto social do PT. Foi sancionado em junho de 2014, ou seja, 4 meses antes das eleições. Já não dava mais para realizá-lo. Desse lado, é difícil atuar. Mas temos ideias, temos inteligência, temos propósito, temos projetos. Como vamos fazer para que possamos educar essa sociedade? Isso ainda está ao nosso alcance. Penso que são questões desse tipo que deveríamos colocar. Sair dos “tempos difíceis” e entrar nos “não impossíveis” e fazê-los possíveis, fazê-los reais, isso está ao nosso alcance! Deixemos de ser tão pessimistas. A questão é: qual projeto de Brasil a gente vai construir? Porque não há educação sem projeto de país. Mas um projeto de país não pode ser voluntarista. Tem que incluir: como este país vai voltar a produzir riqueza, como vai sair da recessão, como vai construir um futuro, tirando proveito do que foi bem-sucedido durante vários anos, para enfrentar uma crise difícil que se avizinha. Mas insisto: temos instrumentos para isso.

Formação de professores no contexto atual: os desafios apontados pelo Professor António Nóvoa

Dirce Zan⁵⁹
Débora Mazza⁶⁰



Na conferência de abertura do Congresso comemorativo dos 45 anos da Faculdade de Educação da UNICAMP, em outubro de 2017, o professor António Nóvoa, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa-Portugal se referiu ao Movimento Internacional de Reforma Educativa (MIRE), que tem atingido a educação na Europa, explorou alguns dos impactos desse movimento e, na sequência,

nos desafiou a articular um conjunto de propostas de ação que visem salvaguardar a escola pública.

Sua reflexão está pautada no contexto histórico dos séculos XX e XXI e se volta para o debate acerca da escola pública, com o propósito de oferecer elementos para uma análise sobre os desafios postos pelo cenário contemporâneo, tendo em vista assegurar um projeto de educação para todos.

As reformas educacionais que ocorreram nos países da Europa central, a partir dos anos de 1980, foram impulsionadas por um conjunto de mudanças econômicas impostas pela globalização. O discurso hegemônico da maioria dessas reformas apoiava-se na defesa da necessidade de investimentos na formação de crianças, jovens e adultos, visando prepará-los para as novas exigências do mercado, que se altera pelas inovações das tecnologias de automação, controle, informação e comunicação, aplicadas aos processos produtivos. Neste cenário, a escola veio a ter um papel central na formação dos sujeitos sociais, visto que a informação e o conhecimento passaram a ser a matéria-prima para o desenvolvimento da livre concorrência econômica.

Concomitante à emergência de processos produtivos que conectam máquinas, sistemas e ativos, e possibilitam que as empresas e os governos criem redes inteligentes que monitoram as cadeias produtivas, controlando módulos de produção de forma autônoma, assistimos ao aprofundamento da financeirização em escala global como alternativa de extração da mais-valia ampliada, sem os riscos humanos dos investimentos no ciclo produtivo. Esses processos produziram o aumento do nível de desemprego, a precariedade e, sobretudo, a deterioração das condições de funcionamento do mercado de trabalho e a queda dos níveis de renda em quase todos os estratos sociais (POCHMANN, 2004, p. 389).

Neste contexto, o discurso sobre o enjugamento dos recursos endereçados às políticas públicas sociais ganhou destaque e comparece sob a denominação de *New Public Management* (NPM), elaborado no contexto econômico, ideológico e sociocultural do neoliberalismo. O NPM visa à redução do

59. Professora do Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC). Membro do grupo de Política, Educação e Sociedade (GPPES). Diretora da Faculdade de Educação (2016-2020) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). dircezan@unicamp.br

60. Professora do Departamento de Ciências Sociais na Educação (DECISE). Membro do grupo de Política, Educação e Sociedade (GPPES). Diretora Associada da Faculdade de Educação (2016-2020) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). dmazza@unicamp.br

setor público em geral, diminuindo o custo do Estado para o setor produtivo.

O discurso sobre a necessidade de maior eficiência da gestão através de melhor administração dos recursos para a educação justificou a adoção de práticas gerenciais, a avaliação externa de desempenho e técnicas de controle da qualidade oriundas do setor privado. Nesse sentido, desde então, vem se dando, em diferentes países do mundo, o ajuste estrutural de inspiração neoliberal, ou seja, reformas do aparelho do Estado, visando ao corte nos salários dos funcionários públicos, a programas de demissões voluntárias, à flexibilização das leis trabalhistas, ao corte e aos congelamentos dos recursos públicos destinados às áreas sociais, dentre elas a educacional.

Ao analisar as reformas na Europa, Maués (2003) aponta para as principais similaridades: desregulamentação das estruturas de ensino, aligeiramento dos programas de ensino, relação estreita entre mundo empresarial e educação, introdução em massa das novas tecnologias de informação e diminuição das despesas com educação. Todas essas medidas foram tomadas com a justificativa da necessidade de melhorar a qualidade da educação e aumentar as condições de empregabilidade.

Essas reformas foram a fonte inspiradora para o que vivemos em nosso país. Pesquisadores diversos têm apontado para os princípios similares que orientaram as reformas educacionais brasileiras. Em um dos artigos mais recentes, Freitas (2016) relata o fortalecimento da concepção empresarial na gestão escolar, que cada vez mais se apresenta como a solução para os problemas da educação pública. A base desse modelo, segundo ele, está na responsabilização individual, e não participativa. A lógica competitiva do mercado de trabalho, pautada na oportunidade e no mérito individuais, é transferida para as relações no interior da escola, implantando o gerencialismo na gestão escolar e a responsabilização de professores e gestores pelos resultados das avaliações dos alunos, realizadas por organismos externos e, muitos deles, internacionais (FREITAS, 2016, p. 146).

Diante de um quadro de expansão das matrículas de crianças e jovens na educação básica brasileira, as várias avaliações apontam para índices baixos de desempenho desses estudantes nos exames nacionais e internacionais. Nesse quadro, o discurso da necessidade de maiores intervenções e investimentos na formação de professores se consolidou e passou a ser amplamente veiculado e divulgado. Como em uma relação lógica, passou-se a argumentar que os estudantes vão mal porque seus professores são mal formados. Sendo assim, a formação de professores passa a ser um eixo central de intervenção das reformas educacionais brasileiras, paradoxalmente vinculada à implantação de sistemas de ensino apoiados nas tecnologias da informação e da comunicação, tendo em vista monitorar quantitativamente o alinhamento das práticas escolares às demandas da “sociedade do conhecimento” e inaugurar outras formas de qualificação do professor, tais como o ensino a distância (EAD) e o notório saber. Como exemplo, apontamos a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), que tem ofertado curso de graduação em Pedagogia, a distância, gratuito e sem vestibular, com duração de quatro anos e que habilita

para atuar em instituições educativas, na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas de cursos de formação em nível médio e na Educação Especial e na gestão pedagógica e educacional. Além disso, também qualifica o profissional para atuar em instituições não escolares e não formais. (<https://univesp.br/vestibular>)

Ao mesmo tempo, é nítida a transformação cultural pela qual estamos passando, especialmente no que se refere às revoluções nas tecnologias que atravessam a vida cotidiana e passam a influenciar fortemente a forma como as novas gerações pensam e se relacionam com o mundo (ZUIN; ZUIN, 2016). Com todos os desafios que vivemos na educação brasileira, é inegável que o século XXI exige de nós um olhar crítico em busca de atualizações, no sentido de um conhecimento pautado por maior colaboração, que considere a revolução digital e a revolução do conhecimento vivido ao longo do século

passado. Torna-se, portanto, necessário compreender que as novas gerações aprendem o mundo e se relacionam com ele de formas variadas e diferentes das gerações anteriores (ZUIN; ZUIN, 2018).

A educação e a escola sempre estiveram em crise e tensão entre um projeto voltado para as minorias, sob o discurso legitimador do mérito, e um projeto universalista, extensivo para todos, fortalecido pelo ideário republicano. Este conflito se manifesta na compreensão da educação como uma mercadoria com valor de mercado e da educação como direito público; entre uma perspectiva centralizadora e autoritária, que vê na escola um aparato do Estado a serviço dos interesses dos grupos hegemônicos, e outra, democrática e participativa, que vislumbra na escola um ensino ministrado com base nos princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, Art. 3.º).

Entretanto, hoje a pauta de disputa se complexificou: as novas gerações desenvolvem outras maneiras de aprender, o setor público passa por processos de reestruturação, a escola não exerce sozinha a mesma influência que desempenhou na educação das crianças e dos jovens no século XX, e a formação e a atuação dos professores devem acompanhar esses movimentos, comprometendo-se com novas formas de ser, estar, relacionar-se, agir e sentir os desafios contemporâneos.

Em sua conferência, o professor António Nóvoa destacou quatro movimentos que fundamentam as reformas contemporâneas da educação e contribuem para o enfraquecimento e a destruição da escola pública: a standardização, o recolhimento das crianças e dos jovens em espaços privados, a gestão privada do setor público e a desprofissionalização do professorado.

A standardização dos sistemas nacionais de educação – o primeiro movimento – tem sido efetivada por meio das avaliações externas de larga escala, tais como o Programme for International Student Assessment (PISA). Os testes padronizados têm auditado a aprendizagem produzida pelas escolas, supostamente com a finalidade de apoiar o ensino na sala de aula. Assim, as médias de desempenho dos alunos expressariam a qualidade da escola (gestão, professores, ensino e alunos).

Freitas (2016, p. 143-144) diz:

Os reformadores empresariais apostam que a avaliação – e a responsabilização dela decorrente – vai produzir uma melhoria na nota dos estudantes. [...] O que eles desconsideram é que o processo educativo sob pressão das avaliações é restrito a habilidades cognitivas que são treinadas para melhorar o desempenho nos testes.

Freitas (2016, p. 145) destaca ainda que pesquisas apontam que 60% dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações decorrem de variáveis que estão do lado de fora da escola e que explicam a média alcançada pelo aluno, ou seja, “a avaliação em larga escala não alcança melhorar a educação nacional de forma equitativa e multidimensional comum à formação humana ampliada que permita o crescimento de várias dimensões de desenvolvimento das crianças”. É preciso fortalecer os espaços de trabalho das escolas e seus coletivos.

O segundo movimento da agenda de ataque à escola está no encolhimento do espaço público da educação, que se materializa em propostas que visam recolher crianças e jovens em espaços domésticos, familiares, comunitários de controle mais privado. Podemos sugerir a existência de uma tendência de encolhimento do espaço público e de ampliação da esfera privada em instituições de conotação religiosa, profissional, comunitária e segregada em condomínios fechados. É nessa onda de retraimento da esfera pública que comparece o projeto *homeschooling*, ancorado na justificativa da liberdade da família para escolher o ambiente escolar dos seus filhos. Ora, sob a perspectiva das políticas públicas, o princípio de liberdade de escolha se opõe ao princípio da igualdade e universalidade. Em sociedades marcadas por profundas diferenças e desigualdades, como as sociedades capitalistas ocidentais contemporâneas e,

em particular, a brasileira, somente a educação como um direito e um bem público poderá ser acessada indistintamente por todos. A liberdade individual de escolha, princípio que institui a lógica do mercado, desloca a educação da esfera do bem público e a converte em serviços – um bem privado, portanto.

No caso do movimento em defesa da educação doméstica (*homeschooling*), é importante frisar como essa ideia ganha destaque exatamente no contexto de aprofundamento do neoliberalismo. Segundo Oliveira e Barbosa (2017), para parte dos liberais é contraditório um Estado que defende as liberdades individuais e, ao mesmo tempo, a compulsoriedade educacional sob a orientação desse mesmo Estado. Dessa forma, a difusão e a ampliação de tais ideias em um contexto marcado pelos interesses de redução da presença do Estado nas áreas sociais, tornam-se mais um desafio para a construção de um sistema público de educação.

O terceiro movimento destacado por Nóvoa é o da introdução da gestão privada da educação pública. Há a incorporação ou o aprofundamento da adoção de princípios da gestão privada pelo setor público, entendendo a educação como um grande negócio que não pode ser relegado à administração pública, ao direito público e financiada pelos recursos públicos, porque eles não são eficientes, nem eficazes. Não se trata de privatizar as instituições públicas, mas de gerir a instituição e o recurso públicos segundo as dinâmicas da iniciativa privada.

Heloani (2018, p. 192-193) aponta:

Tendo por paradigma a empresa moderna, o novo modelo de gestão da política educacional busca a eficiência do processo e sua legitimação junto à sociedade pela introdução de novas medidas de financiamento, avaliação e controle do trabalho do professor. [...]. A estratégia é a de elevar a visibilidade dos docentes e das equipes escolares pelo desempenho e comprometimento com os resultados por meio de pagamentos de prêmios de produtividade, denominado Bônus. Nessa direção são exemplares o Programa de Qualidade das Escolas (PQE) do estado de São Paulo, o Programa Choque de Gestão (PCG) do estado de Minas Gerais e o Índice de Qualidade da Educação (Índice) da prefeitura do município de São Paulo.

Ball (2011), analisando as reformas educativas implantadas na Inglaterra na década de 1980, sugere que a estratégia neoliberal demanda, para a regulação do setor público, mudanças que envolvem escalas variadas de privatização, liberalização e uma imposição de critérios comerciais em algum setor estatal residual. Ele diz:

Temos testemunhado uma mudança profunda especialmente no setor público. Isso significa dizer que as formas de emprego, as estruturas organizacionais, as culturas e os valores, os sistemas de financiamento, os papéis e os estilos de administração, as relações sociais e de pagamento e as condições das organizações públicas de bem-estar social tem sido submetida a mudanças genéricas [...]. Existe o dismantelamento dos regimes organizacionais profissionais-burocráticos regidos pela neutralidade, equidade e justiça social e sua substituição por regimes empresariais-mercadológicos regidos por *accountability* (responsabilização), *performance* e resultados. (BALL, 2011, p. 23, p. 25)

Na sociedade regida pelo conhecimento aplicado às tecnologias inteligentes – a automação e a robótica –, a escola e a universidade deixam de ser um meio de investimento a partir do qual os sujeitos recuperam melhores posições e salários no mercado de trabalho – tal como preconizado pela teoria do capital humano – e passam a guardar um valor econômico em si. A sociedade do conhecimento instala um sistema de educação para toda a vida, pois o conhecimento assume cada vez mais a condição principal de gerador da riqueza (POCHMANN, 2014).

Nesse contexto, a escola passa a ser assediada como uma empresa; a educação, como uma mercadoria; e o sujeito aprendente, como um cliente. O setor público deixa de ser visto como tendo qualidades especiais que o distinguem de um negócio.

Penna (2017, p. 39) apresenta as afirmações de Miguel Nagib, idealizador e defensor do Escola sem Partido, em Audiência Pública no Senado Federal, em 1º de setembro de 2016, nas quais fica evidente a tratativa mercadológica dada à escola:

O nosso projeto foi inspirado no código de defesa do consumidor. O Código de Defesa do Consumidor intervém na relação entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca, que é o consumidor, o tomador dos serviços que são prestados pelos fornecedores. Da mesma maneira, a nossa proposta ela intervém na relação de ensino-aprendizagem para proteger a parte mais fraca dessa relação que é o estudante, aquele indivíduo vulnerável, que está se desenvolvendo.

O quarto movimento diz respeito ao paradoxo entre, de um lado, a acusação da má qualidade dos cursos de formação de professores e a necessidade de maiores intervenções e investimentos na formação e na valorização e, de outro, o processo de desprofissionalização do professorado. Recentemente temos acompanhado em nosso país um movimento de deliberações do Conselho Nacional de Educação que afetam diretamente os cursos de formação de professores, o recrutamento de profissionais sem formação educacional, em que a atuação como professor passa a ser divulgada como um bico, um complemento de renda para profissionais de outras áreas. Ao mesmo tempo, vemos a liberação para contratação de pessoas com notório saber, prevista na lei da reforma do ensino médio brasileiro, o aprofundamento da adoção de cartilhas apostiladas como material didático, o estímulo a práticas profissionais realizadas por serviços de busca como o Google, o *kit* de conteúdos e atividades, vendidas em pacotes para que os tutores apliquem em sala de aula etc. Esses processos constroem um cenário desalentador para jovens aspirantes a professor. A mensagem que está por trás dessas tendências é a de que o professor não é um profissional do conhecimento, mas um técnico que aplica estratégias de ensino que são tão mais eficientes quanto maior for o domínio tecnológico do professor.

Ball (2011, p. 26) diz que a introdução da forma de mercado na provisão pública não altera apenas o mecanismo de alocação e distribuição de recursos, mas cria um novo ambiente moral nas relações:

Os “provedores públicos” são submetidos a uma cultura do “self” que celebra o “ponto de vista pessoal”- interesses pessoais e desejos individuais — e obscurece e deprecia o igualitarismo e universalismo relacionado ao “ponto de vista coletivo” [...] o nexo entre equidade e parcialidade é colapsado [...] ocorre uma pauperização das concepções morais na esfera pública. A ideia de planejar e deliberar almejando o “bem comum” torna-se sem sentido.

Penna (2017, p. 39) apresenta o Escola Sem Partido como uma chave para compreensão do fenômeno educacional que dissemina o ódio contra o professor com tutoriais intitulados “Flagrando o doutrinador”, “Planeje sua denúncia”, “Nenhum pai é obrigado a confiar no professor”. Esses conteúdos são de livre acesso no *site* do movimento.

De certo modo, é possível afirmar que a crítica à escola pública põe em questão os atores centrais promotores da mudança social, ou seja, os professores e os gestores da escola pública. Essas estratégias partem do princípio de que as questões educacionais e sociais podem ser resolvidas através de eficientes técnicas, marcadas pela racionalidade, pela escolha dos melhores métodos didáticos, pelos instrumentos avaliativos, pelas formas eficientes de motivar e prender a atenção dos alunos em sala de aula.

No Brasil a escola pública sempre foi uma instituição frágil, com características endêmicas, e a universidade pública brasileira não fez, ao longo de toda a sua existência, um pacto com a escola

pública, mesmo porque cerca de 80% dos estudantes provenientes da educação básica em instituições públicas dão continuidade a seus estudos em instituições privadas de ensino superior. O quadro se torna ainda mais expressivo no caso dos cursos de formação de professores. Estatísticas recentes dão conta de que hoje a maioria das matrículas em cursos de formação de professores no Brasil está na rede privada e, em especial, na modalidade de Educação a Distância.

Diante desse cenário, os estudos de Nóvoa podem contribuir, na medida em que apontam para a necessidade de se focar na profissionalização dos professores como forma de colocar em destaque a escola pública. Para ele, a escola pública sempre foi frágil no Brasil, assim como a democracia. Como forma de superar o momento que a escola está atravessando, ele defende uma agenda diferenciada de ação:

Em vez de estandardização da escola, tal como sugere a política de testes, é preciso investir em iniciativas de metamorfose da escola, que oscilem entre a escola mínima – da matemática e do português – e a escola transbordante, que tende a assumir todas as demandas e acaba por realizar pouco em termos de formação. A escola transbordante é uma instituição sem rumo, perdida em muitas missões. É preciso assistir outras formas de organização da escola.

Morin (2010, s.p., tradução das autoras) defende que a ideia de metamorfose da escola é mais rica que a de revolução, pois guarda a radicalidade transformadora aliada à conservação da vida, da tradição e das culturas. Ele diz:

Nós estamos em estados de começos modestos, invisíveis, marginais, dispersos. Existe em todos os continentes um borbulhar criativo, uma multiplicidade de iniciativas locais de regeneração econômica, social, política, cognitiva, educacional e ética de metamorfoses.

Nóvoa nos alerta que, muitas vezes, intentamos colocar ideários pedagógicos que não cabiam nas escolas. Não à toa o século XX iniciou com o tema da autonomia do aluno, em John Dewey, e terminou com a pedagogia da autonomia, de Paulo Freire. Precisamos de ambientes educativos diferentes dos que existiram na escola do século XX, pois a ideia de normalidade, homogeneidade e massificação – estratégias que visavam universalizar o ensino, as crianças e as instituições escolares, precisam ser repensadas, sem que se perca o caráter público da escola.

Necessário se faz, portanto, pensar a metamorfose da escola a partir da metamorfose do espaço – outras formas de organizar o ensino, tendo em vista expandir a escola no território. A escola dos projetos não é nem a escola mínima, nem a escola transbordante. Os ambientes educativos construídos por projetos diferem da perspectiva das escolas normais de currículos padronizados, dos ambientes criteriosamente planejados, dos tempos delimitados, dos processos e das aulas prontas. Nesses ambientes e nesses projetos altamente planejados e administrados, não cabem inclusão, diversidade, diferenciação, escola ativa e autonomia de ensino e aprendizagem.

A metamorfose da escola é a metamorfose dos ambientes escolares. A escola pública tal como está não vai se sustentar, pois existem movimentos de fuga da escola, desgaste do público, valorização do privado e ataque à profissão do professor.

Temos olhado muito para a política educacional e pouco para a política local no interior de cada escola, de onde deve sair a energia para pensar e implementar a política maior. E temos falhado na mobilização dessa energia interna da escola — seja por interferência de erros da macropolítica, seja porque caminhamos para políticas globais de responsabilização autoritárias e não para políticas de responsabilização participativas. É no interior da escola que se joga o destino das políticas públicas maiores. A mobilização dessas forças internas da escola envolve um processo de negociação com os agentes educativos internos da escola e os agentes educativos externos, noto-

riamente o poder público e os pais. [...] Para melhorarmos a qualidade da educação é fundamental que investiguemos de forma sistemática os processos de mobilização das forças internas que movem a escola e os fatores que travam ou facilitam a construção da qualidade no interior das escolas. (FREITAS, 2016, p. 147)

Em vez de recolhimento nos espaços privados, é preciso reforçar o caráter público, no sentido de comum, que há na escola. O que deve nortear a instituição, nesse novo contexto, é o que se faz em comum uns com os outros, o que há de aproximação entre os sujeitos que habitam a escola. Dessa forma, os espaços comuns são aqueles marcados pelas coisas que fazemos juntos, pelo caráter da comunidade e da comunicação, da relação entre os sujeitos. A escola pública inaugura um espaço de partilha, de práticas que fazemos juntos, independentemente de quem somos. Dewey diz que não interessa tanto o que somos uns e outros (identidade), mas aquilo que fazemos uns com os outros, ou seja, nossas relações.

Educamo-nos dentro de uma comunidade, mas não nos educamos para esta comunidade, e sim para o conjunto das comunidades que estão na interação com a nossa. A escola é um espaço que se abre para as muitas comunidades imersas na sociedade.

O diálogo entre os diferentes é uma construção. Ele não se realiza nas redes sociais, marcadas pela busca dos iguais, mas na escola pública, onde os diferentes se encontram e se atritam.

É possível compreender a escola como espaço público da forma como Habermas (2014) o concebe, isto é, um espaço plural, cuja base está no diálogo e na conversação entre sujeitos que estão em posições que diferem e, ao mesmo tempo, se aproximam. O espaço público, segundo o filósofo, torna-se um espaço privilegiado na constituição dos sujeitos e na construção da história. Para ele, a esfera pública é um espaço em que há o encontro de cidadãos que falam entre si e buscam garantir o acesso de todos. A esfera pública permite o desenvolvimento do princípio da transparência e prestação de contas. Este espaço, pautado pelo diálogo entre cidadãos diferentes e desiguais, deve garantir o debate aberto e acessível a todos e possibilitar que as questões postas em discussão sejam do interesse da coletividade. Resultaria desse espaço, portanto, a opinião pública, aqui entendida como consenso adquirido através do livre debate sobre questões comuns. É um espaço que permite a interação e a possibilidade de construção de projetos que se contraponham ao projeto hegemônico.

Em vez de gestão privada, devemos reforçar o espaço público da educação e cobrar da escola o que é da escola; e da sociedade o que é da sociedade. A escola é um território comum de educação. É uma instituição pública que pertence à *polis*, e não apensada ao Estado ou a qualquer corporação (docente, discente ou outra).

A ideia da escola como parte da cidade e essa como território educativo implica em desenvolver, para além das funções tradicionais – econômica, social, política e prestação de serviços –, uma função educativa intencional e responsável, objetivando a formação, a promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. O papel do espaço público na formação de crianças, jovens, adultos e idosos deve nortear a elaboração de políticas públicas. A educação não ocorre nos limites da escola, mas em todos os cantos da comunidade. A escola pública deve ser um espaço mobilizador, a partir do qual se cria uma rede de troca de conhecimentos, valores, atitudes – mas a rua, as praças, o bairro, a cidade são os laboratórios das experiências educativas.

No Brasil a ideia da cidade como espaço educativo e extensivo à escola comparece no trabalho de vários autores: Anísio Teixeira (Escolas parques), Mario de Andrade (Parques Infantis), Paulo Freire (Educação Cidadã), para citar alguns.

É urgente afirmar a capilaridade social da educação, mesmo em espaços pobres, em princípio com pouca escolaridade, a partir dos quais as pessoas têm condições de exercitar o seu direito à educação, porque se sentem implicadas e participantes na esfera pública, regida pela gestão e pelo direito públicos.

Em vez da desprofissionalização, é preciso construir uma nova concepção de formação de professores, que se constitui por dentro do exercício da profissão. Para Nóvoa (2009), faz-se necessário superar um discurso da competência profissional, muito mais afeito às teorias da “qualificação de recursos humanos” e da “empregabilidade”, e se aproximar do conceito de “disposição”.

Ao sugerir um novo conceito, disposição, [...] adopto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. Coloco, assim, a tónica numa (pre)disposição que não é natural mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa **profissionalidade docente** que não pode deixar de se construir no interior de uma **personalidade docente**. (NÓVOA, 2009, p. 29)

Tal mudança conceitual implica em uma nova configuração da presença da universidade pública na formação dos professores. O ideário pedagógico do século XX – de uma escola única para todos – só se concretizará, se construirmos um novo ambiente educativo no século XXI. Não conseguiremos resolver o problema da formação profissional de professores, se não criarmos um ambiente institucional propício, que promova a interface entre a escola, a universidade e a cidade como espaços de formação dos professores.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pode ser apontado como uma política recente que, no Brasil, sinalizou para essa articulação entre educação básica e universidade na formação de professores.

Para Nóvoa, nem a universidade, nem a escola conseguem hoje, por si só, construir um ambiente institucional propício à formação profissional dos professores. A formação de professores na escola e na universidade deve gravitar para outros espaços públicos e alcançar centralidade e visibilidade na sociedade.

Giroux (2018, s.p., tradução das autoras), em artigo sobre as manifestações recentes de professores e estudantes nos Estados Unidos em defesa da escola pública, diz:

Desde os anos 80, uma forma extrema de capitalismo ou [...] de fascismo neoliberal tem travado uma guerra contra a educação pública e todos os vestígios do bem comum e do contrato social. [...]. Cada vez mais modeladas [...] as escolas tornaram-se sujeitas a uma pedagogia de opressão e expurgadas das experiências, valores e criatividade necessários para que os estudantes expandam e aprofundem seus conhecimentos, valores e imaginação. Além disso, como a violência estatal e corporativa engloba toda a sociedade, as escolas foram submetidas a formas de violência extrema que no passado existiam exclusivamente fora de suas portas. Sob tais circunstâncias, os jovens são cada vez mais vistos como suspeitos e alvos de uma cultura de armas que coloca os lucros acima da vida estudantil e de uma maquinaria neoliberal de crueldade, miséria e violência dedicada ao fracasso educacional generalizado. Em vez de absorver os estudantes com um senso de responsabilidade ética e social enquanto os preparam para uma vida de mobilidade social e econômica, as escolas públicas foram convertidas em espaços monitorados por tecnologias cujos princípios definidores são o medo, a incerteza e ansiedade. Nesta condição, a visão corporativa dos EUA reduziu a cultura da escola à cultura dos negócios e a um acampamento armado e, ao fazê-lo, impôs uma ameaça real e simbólica de violência às escolas, professores e estudantes. Como tal, o pensamento se tornou o inimigo da liberdade, e os lucros se tornaram mais importantes que as vidas humanas.

Os professores e os alunos de hoje enfrentam não apenas uma crise de escolarização, mas também uma crise de educação.

As escolas públicas estão no centro do colapso fabricado do tecido da vida cotidiana. Elas estão sob ataque não porque estão fracassando, mas porque são instituições públicas, e isto dá destaque à centralidade do papel que desempenham na afirmação de que os cidadãos criticamente letrados são indispensáveis a uma democracia ativa. Além disso, elas simbolizam a centralidade da educação como um bem público e de direito, cuja missão é capacitar os jovens a exercerem esses modos de liderança e governança, nos quais “eles podem se tornar totalmente livres para reivindicar sua agência moral e política”.

Rejeitando a ideia de que a educação é uma mercadoria a ser comprada e vendida, professores e estudantes de todo o país estão reivindicando a educação como um bem público e um direito humano, um espaço protetor que deve ser livre de violência e aberto ao ensino e ao aprendizado críticos. Não apenas é um lugar para pensar, envolver-se em diálogos críticos, encorajar o potencial humano e contribuir para a vitalidade de uma política democrática, mas também um lugar no qual o social floresce, em que alunos e professores aprendem a pensar e agir juntos.

A capacidade da universidade de atrair os melhores alunos para os cursos de formação de professores depende da defesa e da visibilidade social da relevância da escola pública, da garantia de uma sólida formação do professor pautada na parceria entre universidade, escola pública e sociedade, sem hierarquias na participação nas discussões, debates e deliberações

Uma formação que coloque como centro do projeto formativo os desafios, os casos que comparam no trabalho cotidiano dos professores nas escolas. Para Nóvoa (2009), os dilemas das práticas devem, do ponto de vista teórico e metodológico, dar origem à construção de um conhecimento profissional docente. As análises e os conhecimentos teóricos produzidos na universidade devem ser mobilizados pela prática nas escolas. O domínio do conhecimento científico é parte fundante dessa formação – entretanto, numa ótica de que tal conhecimento pressupõe a compreensão da realidade escolar em todas as suas dimensões. Enfim, para Nóvoa (2009, p. 44), uma formação de professores construída dentro da profissão está “baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos...”.

E, por fim, o conhecimento profissional do professor se constitui e floresce no registro, no debate, no conhecimento dos campos disciplinares específicos e no conhecimento didático-pedagógico. A escola pública é sempre experimental, a escola pública não se fortalece, nem se defende entrincheirada – ela não deve estar na posição fechada e defensiva. A escola pública se defende na coragem de ir a público defender a democracia por meio de uma atitude ativa, comprometida e qualificada.

Referências

- BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa critico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Sephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas educacionais: questões e debates*. SP: Cortez, 2011. Capítulo 1.
- BRASIL, *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. *Cadernos CEDES*, v. 36, n. 99, maio/ago. 2016.
- GIROUX, Henry A. Strinkings teachers beat back Neoliberalism’s war on Public Schools. *Truthout Published*. Latest Sections, May 23, 2018. Disponível em: <https://truthout.org/articles/striking-teachers-beat-back-neoliberalism-s-war-on-public-schools/>
- HABERMAS, Jurgen. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações sobre uma categoria da socie-*

dade burguesa. São Paulo: Editora da UNESP, 2014.

HELOANI, Roberto. *Modelos de gestão e educação*. Gerencialismo e subjetividade. São Paulo: Cortez, 2018.

MAUÉS, Olgaís Cabral. Reformas internacionais da Educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, mar. 2003.

MORIN, Edgar. Eloge de la métamorphose. *Le Monde*. 09 jan. 2010. Paris-France. Disponível em: https://www.lemonde.fr/idees/article/2010/01/09/eloge-de-la-metamorphose-par-edgar-morin_1289625_3232.html

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de Professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, Espanha, p. 29, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf

OLIVEIRA, Romualdo Portela; BARBOSA, Luciane Muniz. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. *Pro-Posições*, Campinas, v. 28, n. 2, maio/ago. 2017.

PENNA, Fernando de A. O Escola Sem Partido como chave do fenômeno educacional. In: FRIGOTO, Gaudêncio. *Escola SEM Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. Ebook. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B8ZDG4hi54IEZ05HQQWdzUmViekE/view>

POCHMANN, Marcio. Brasil: segunda grande transformação no trabalho. *Estudos Avançados*, v. 28, n. 81, p. 23-39, maio/ago. 2004.

POCHMANN, Marcio. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2014.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A formação no tempo e no espaço da internet das coisas. *Educação e Sociedade*, v.37, n.136, p.757-773, set. 2016.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. O celular na escola e o fim pedagógico. *Educação e Sociedade*, v. 39, n. 143, p.419-435, jun. 2018.

Agradecimentos

Este projeto, que se iniciou com o Congresso Internacional “Escola pública, tempos difíceis, mas não impossíveis” e que culmina com o livro que apresentamos só se tornou realidade graças ao trabalho coletivo que mobilizou professores, funcionários e estudantes da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Agradeço à secretaria de eventos, à secretaria de pesquisa e aos estudantes que trabalharam para que o evento acontecesse como planejado e assim pudéssemos celebrar os 45 anos de nossa Faculdade de forma tão emocionante e marcante.

Agradeço a Leda Farah pelo seu profissionalismo na revisão dos textos e ao setor de publicações da FE pela colaboração na edição deste livro.

Agradeço aos conferencistas e autores pela disponibilidade e pelo compromisso para a realização de um evento e de um livro de excelente qualidade.

Agradeço a colaboração e a confiança dos colegas que aceitaram participar deste projeto, formando as Comissões Científica e Organizadora do Congresso.

Agradeço as diretoras da faculdade de educação, professoras Dirce Zan e Debora Mazza, por me dar a oportunidade de coordenar este projeto e por me apoiar em todo momento com o maior entusiasmo e esforço.

Finalmente, agradeço a meu companheiro na vida, Med, por compartilhar comigo dúvidas, angústias e ideias em longas e frutíferas conversas.

Nora Krawczyk

A escola pública tem sido cada vez mais desqualificada perante a opinião pública, numa campanha com forte apoio de mídia. Recursos para a educação são cortados, a profissão docente é desqualificada e um clima policesco se instala nas salas de aula.

É verdade que a escola pública brasileira tem sérios problemas, mas não é a correção deles que está sendo colocada pelos que a atacam. Querem é destruí-la e substituí-la por um novo modelo, nem público nem democrático, nem voltado ao interesse do aluno e do País.

Há em curso um processo visando atender aos interesses do capital, através de uma agenda que se assenta em dois pilares: um é a apropriação do orçamento público da educação por interesses privados. O outro é a ofensiva ideológica que busca sepultar o pensamento crítico do aluno, que o capacita a participar ativamente de uma sociedade democrática. Em contraposição, cresce a difusão de valores que legitimam as relações capitalistas: individualismo, submissão, meritocracia, competição em todos os aspectos da vida.

Forças poderosas se mobilizam contra a escola pública, mas é possível resistir e detê-las. Este livro tem por objetivo ser parte da resistência, que começa por compreender o processo em curso e estabelecer algumas linhas de ação. Para tanto, reúne artigos de um conjunto de educadores e pesquisadores, do Brasil e de outros países. Ele começou a nascer em outubro de 2017, a partir do Congresso Internacional “Escola Pública, tempos difíceis, mas não impossíveis”, realizado pela Faculdade de Educação da UNICAMP. As ideias desenvolvidas naquele evento chegam agora a um público mais vasto através deste livro, que reúne textos dos mesmos conferencistas e debatedores daquele Congresso.

Apoio



ISBN 978-85-7713-237-9



9 788577 113237 9