

Revista da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF

ESPAÇO

PEDAGÓGICO volume 27 número 1 jan./abr. 2020
ISSN *on-line* 2238-0302

PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

ESPAÇO PEDAGÓGICO

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin

Reitora

Edison Alencar Casagrande

Vice-Reitor de Graduação

Antônio Thomé

Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Rogério da Silva

Vice-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

Cristiano Roberto Cervi

Vice-Reitor Administrativo

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Adriana Dickel

Diretora



EDITORA

Janaína Rigo Santin

REVISÃO

Cristina Azevedo da Silva

Daniela Cardoso

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubia Bedin Rizzi

ISSN on-line 2238-0302

Editor-Chefe

Prof. Dr. Telmo Marcon

Organizador

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero

Editores associados

Dr. Altair Alberto Fávero

Dr. Ângelo Vitório Cenci

Dr. Cleci Werner da Rosa

Dr. Telmo Marcon

Apoio Técnico

Regiano Bregalda

Produção da capa

Agecom

Membros internacionais

Dra. Rosa Maria Torres - Instituto Fronesis Quito - Buenos Aires/AR

Dr. Hans-Georg Flikinger - Universidade de Kassel/DE

Dr. Bernard Charlot - Universidade de Paris/FR

Dr. Heinz Eidam - Universidade Kassel/DE

Dra. Patricia B. Lerch - University of North Carolina/US

Dr. Aristeo Santos López - Universidad Autónoma del Estado de

México/MX

Dra. Isabel Sanches - Universidade Lusófona de

Humanidades e Tecnologias/PT

Dra. Nadja Maria Acioly - Régnier - IUFM/Université Claude Bernard

Lyon1/FR

Dra. Margarita Sgró - UNCPBA/AR

Dra. Norma González González - Universidad Autónoma del Estado

de México/MX

Dr. Cristian Perez Centeno - Universidad Nacional de Tres de

Febrero/AR

Membros nacionais

Dr. Dermeval Saviani - Unicamp

Dr. Fernando Gonzalez Rey - Puccampinas/Uniceub/lesb

Dr. Gaudêncio Frigotto - UFF

Dr. João Wanderley Geraldi - Unicamp

Dr. José Carlos Libâneo - Universidade Católica de Goiás

Dr. Lucídio Bianchetti - UFSC

Dr. Nicanor Palhares Sá - UFMT

Dr. Osvaldo Giacoia Junior - Unicamp

Dr. Antônio Joaquim Severino - USP/Uninove

Dr. Nelson Pretto - UFBA

Dr. Pedro Ângelo Pagni - Unesp/Marília

Dr. Ângelo R. de Souza - UFPR

Dr. Bruno Pucci - Unimep/Piracicaba

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Espaço Pedagógico [online] / Universidade de Passo
Fundo, Faculdade de Educação. – Vol. 16, n. 2 (2009) - . –
Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009-

Anual: 1994-1998. Semestral: 1999-2016. Quadrimestral:
2017-.

eISSN 2238-0302.

Modo de acesso: <<http://seer.upf.br/index.php/rep>>

1. Ciências humanas – Periódico. 2. Educação – Periódico.
I. Universidade de Passo Fundo. Faculdade de Educação.

CDU: 37

Bibliotecária responsável Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

INDEXADORES:

DOAJ – Directory of Open Access Journals

Sumários.org – Sumários de Revistas Brasileiras

Edubase SBU – Sistema de Bibliotecas da Unicamp

UlrichsWeb – Global Serials Directory

BASES DE DADOS:

Google Scholar

Ibict – Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia

Portal de Periódicos da Capes/MEC

DIRETÓRIOS:

REBID - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas

Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Diadorim – Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras

LivRe – Revistas de livre acesso

A revista Espaço Pedagógico é signatária do San Francisco Declaration on
Research Assessment (DORA)

ESPAÇO PEDAGÓGICO

SUMÁRIO

Editorial	5
La política educativa como negocio. Ajuste presupuestario, discurso meritocrático y el “davos” de la educación en Argentina (2015-2019)	9
<i>Educational policy as business. Budget adjustment, meritocratic discourse and the “davos” of education in Argentina (2015-2019)</i>	
<i>A política educativa como negócio. Ajuste do orçamento, discurso meritocrático e o “davos” da educação na Argentina (2015-2019)</i>	
Estela Maria Miranda	
Transversalidad y privatización de la educación en México a partir de dos casos	30
<i>Mainstreaming and commodification of education in Mexico from two cases</i>	
<i>Transversalidade e privatização da educação no México a partir de dois casos</i>	
Jaime Moreles Vázquez, Sara Aliria Jiménez García	
A avaliação das organizações educativas e a regulação pelo discurso gestor	49
<i>Evaluation of educational organizations and regulation by management discourse</i>	
<i>Evaluación de organizaciones educativas y regulación por discurso de gestión</i>	
Dora Maria Ramos Fonseca	
Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos <i>think tanks</i> na política educacional brasileira	65
<i>State, market and forms of privatization: an influence of think tanks on brazilian educational policy</i>	
<i>Estado, mercado y formas de privatización: la influencia de los think tanks en la política educacional brasileña</i>	
Valdelaine da Rosa Mendes, Vera Maria Vidal Peroni	
Mídia impressa em educação: redes políticas e a nova filantropia em ação	89
<i>Press media and education: political networks and the new philanthropy in action</i>	
<i>Medios impresos en educación: redes políticas y la nueva filantropia en acción</i>	
Quênia Renee Strasburg, Berenice Corsetti	
Escola conveniada ou <i>charter school</i> ? Uma abordagem sobre termo de colaboração entre a prefeitura e o terceiro setor para oferta da educação básica em Porto Alegre	110
<i>Accredited school or charter school? An approach to a term of collaboration between prefecture and the third sector for the offer of basic education in Porto Alegre</i>	
<i>¿Escuela acreditada o escuela charter? Un enfoque de un plan colaborativo entre la prefectura y el tercer sector para la oferta de la educación básica en Porto Alegre</i>	
Altair Alberto Fávero, Daniela de Oliveira Pires, Evandro Consaltér	

O lugar das práticas curriculares diante do avanço da lógica privada sobre o setor público: o Emiti em Santa Catarina.....	131
<i>The place of curriculum practices before the advance of private logic on the public sector: the Emiti in Santa Catarina</i>	
<i>El lugar de las prácticas curriculares ante el avance de la lógica privada sobre el sector público: el Emiti en Santa Catarina</i>	
Berenice Rocha Zabbot Garcia, Jane Mery Richter Voigt	
Democratização da educação superior: nexos entre a afirmação da excelência e o desafio do reconhecimento	147
<i>Democratization of higher education: nexuses between the affirmation of excellence and the challenge of recognition</i>	
<i>Democratización de la educación superior: vínculos entre la afirmación de excelencia y el desafío del reconocimiento</i>	
Gregório Durlo Grisa, Célia Elizabete Caregnato	
Direito à educação: da conquista ao reconhecimento	168
<i>Right to education: from conquest to recognition</i>	
<i>Derecho a la educación: de la conquista al reconocimiento</i>	
Nilda Stecanela, Caroline Caldas Lemons	
Práticas formativas na educação profissional: a emergência de uma didática específica?	186
<i>Formative practices in professional education: the emergency of a specific didactics?</i>	
<i>Prácticas formativas en la educación profesional: ¿la emergencia de una didáctica específica?</i>	
Marilandi Maria Mascarello Vieira, Maria Cristina Pansera de Araújo, Josimar de Aparecido Vieira	
A concepção de passado de crianças no 5º ano	203
<i>The past conception of children in the 5th grade</i>	
<i>La concepción pasada de los niños en el quinto grado de la escuela primaria</i>	
Maria Cristina Dantas Pina, Nallyne Celene Neves Pereira	
A prática docente e as relações de gênero e sexualidades: conversando com professoras e professores	223
<i>Teaching practice and gender relationships and sexualities: talking with teachers and teachers</i>	
<i>Práctica docente y relaciones de género y sexualidades: hablando con profesoras y profesores</i>	
Anderson Ferrari, Claudete Imaculada de Souza Gomes, Cláudio Magno Gomes Berto	
A receptividade e a difusão do pensamento de John Dewey no Brasil entre 1930 e 1960.....	244
<i>The receptiveness and the diffusion of John Dewey's thought in Brazil between 1930 and 1960</i>	
<i>La receptividad y la difusión del pensamiento de John Dewey en Brasil entre 1930 y 1960</i>	
Samuel Mendonça, José Aguiar Nobre	
Diálogo com educadores	268
Ângelo Ricardo de Souza	

Resenha

Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado.....	278
<i>From the university to the commodity: or how and when, if education/training is sacrificed on the market altar, the university's future would be somewhere in the past</i>	
<i>De la universidad a la commoditycidade: o cómo y cuándo, si la educación/formación es sacrificada en el altar del mercado, el futuro de la universidad estaría en algún lugar del pasado</i>	
Maria de Lourdes Pinto de Almeida, Silmara Terezinha Freitas, Diego Palmeira Rodrigues	

ESPAÇO PEDAGÓGICO

EDITORIAL

O campo da educação vem se tornando, cada vez mais, objeto de disputas envolvendo diferentes agentes com projetos e interesses distintos, muitos dos quais alheios à própria educação. A construção de direitos, dentre os quais o da Educação, é resultante de intensas disputas históricas no Brasil, desde a década de 1920. Os direitos sociais conquistados, desde então, estão hoje ameaçados de múltiplas formas. A crescente corrosão do conceito de público no âmbito da educação decorre da intervenção de inúmeros agentes. São instituições privadas com interesses estritamente mercantis que adentram o campo das políticas educacionais; são organizações privadas que intervêm em redes de educação, alterando substancialmente a perspectiva pública em favor de um ensino instrumentalizado; são discursos gerencialistas oriundos de agências multilaterais como o Banco Mundial, a OCDE e o FMI que simplificam processos pedagógicos complexos por fórmulas instrucionais.

Nesse contexto, proposições neoliberais ou ultraliberais obtêm destaque e conquistam espaços de gestão em todos os âmbitos. Discursos de privatização em larga escala ganham, nesse cenário, centralidade. O esfacelamento de políticas educacionais emancipadoras é uma tendência real nesse cenário. Os sistemáticos combates à educação crítica no Brasil atual e as sistemáticas desqualificações de educadores, dentre os quais Paulo Freire, são sintomáticas e expressam o avanço de projetos educativos reacionários que almejam a destituição das parcas conquistas obtidas nas últimas décadas. Afronta-se, assim, a perspectiva prevista na Constituição Federal de 1988, especialmente o artigo 205, que enseja a contribuição da educação para o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Essas três dimensões estão sendo substituídas,

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i1.10570>

progressivamente, por demandas imediatas do mercado de trabalho que deseja um sujeito apassivado e serviçal.

A educação brasileira vive, portanto, uma tensão entre duas perspectivas distintas: uma republicana e outra privatista e mercadológica. Princípios republicanos de uma educação pública, gratuita e laica amplamente discutidos desde a década de 1920 pelos Pioneiros da Escola Nova são, progressivamente, desconstituídos. Em contraposição a esses princípios republicanos, propostas fundamentalistas ganham notoriedade. Fortalecem-se grupos empresariais interessados no investimento em educação que defendem um Estado mínimo quando se trata de políticas públicas. Institutos privados proliferam, passando a atuar em assessorias a redes públicas de educação e assumem protagonismo no âmbito de políticas educacionais, mesmo não tendo trajetórias e experiências históricas em educação formal. Com base em discursos gerencialistas, defendem projetos e propostas educacionais sem os pressupostos políticos e pedagógicos imprescindíveis para uma educação emancipadora, humana e cidadã.

Nesse contexto, ocorrem inversões preocupantes: empresas privadas ganham a simpatia de gestores públicos e conquistam espaços cada vez mais significativos e, em contrapartida, instituições educacionais com trajetórias consolidadas cuja natureza é a própria educação, são desqualificadas. Esse quadro produz, entre educadores, uma sensação de impotência para fazer frente aos complexos processos socioculturais, políticos e educacionais da sociedade, vivenciados cotidianamente nas escolas.

Colocar em pauta o tema da privatização da educação constitui-se, portanto, num compromisso fundamental de educadores comprometidos com o caráter republicano da educação. A Revista Espaço Pedagógico insere-se nesse processo de discussão. Para tanto, conta com a contribuição de pesquisadores de diferentes instituições, do Brasil e do exterior para qualificar esse debate.

Os três primeiros artigos do dossiê trazem o olhar estrangeiro de autores que, desde a Argentina, México e Portugal, investigam os avanços da privatização da educação. No primeiro artigo, Estela Maria Miranda aborda *La política educativa como negocio. Ajuste presupuestario, discurso meritocrático y el “davos” de la educación en Argentina (2015-2019)*. Em seguida, os autores mexicanos Jaime Moreles Vázquez e Sara Aliria Jiménez García, tratam da *Transversalidad y privatización de la educación en México a partir de dos casos*. A pesquisadora portuguesa Dora Maria Ramos Fonseca apresenta o artigo intitulado *A avaliação das organizações educativas e a regulação pelo discurso gestor*.

Autores brasileiros de diversas unidades da federação e de diferentes instituições acadêmicas e escolares também trazem sua contribuição ao tema. Valdelaíne da Rosa Mendes e Vera Maria Vidal Peroni, ambas da Universidade Federal de Pelotas/RS, subscrevem o artigo intitulado *Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira*. *Mídia impressa em educação: redes políticas e a nova filantropia em ação* é o artigo apresentado pelas pesquisadoras Quênia Renee Strasburg (Rede Municipal de Educação de São Leopoldo/RS) e Berenice Corsetti (Unisinos/RS). Os pesquisadores Altair Alberto Fávero (UPF/RS), Daniela de Oliveira Pires (UFPR/PR) e Evandro Consaltér (UPF/RS), assinam o artigo nomeado *Escola conveniada ou charter school? Uma abordagem sobre termo de colaboração entre prefeitura e o terceiro setor para oferta da educação básica em Porto Alegre*. O artigo intitulado *O lugar das práticas curriculares diante do avanço da lógica privada sobre o setor público: o Emiti em Santa Catarina* é apresentado pelas pesquisadoras Berenice Rocha Zabbot Garcia e Jane Mery Richter Voigt, ambas da Universidade da Região de Joinville (Univille/SC). É de autoria de Gregório Durlo Grisa, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e Célia Elizabete Caregnato, professora associada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs), o artigo denominado *Democratização da educação superior: nexos entre a afirmação da excelência e o desafio do reconhecimento*. Fechando o dossiê temos o artigo *Direito à educação: da conquista ao reconhecimento*, subscrito por Nilda Stecanela, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), e Caroline Caldas Lemons, professora da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

Na seção de artigos de fluxo contínuo contamos com a contribuição de Marielandi Maria Mascarello Vieira (Unochapecó/SC), Maria Cristina Pansera de Araújo (Unijuí/RS) e Josimar de Aparecido Vieira (IFRS, *campus* Sertão), no artigo intitulado *Práticas formativas na educação profissional: a emergência de uma didática específica?*

Abordando *A concepção de passado de crianças no 5º ano*, temos o artigo de Maria Cristina Dantas Pina (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) e Nallyne Celene Neves Pereira (Rede básica de ensino do Estado da Bahia). Anderson Ferrari, Claudete Imaculada de Souza Gomes e Cláudio Magno Gomes Berto, todos vinculados à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/MG), tratam *A prática docente e as relações de gênero e sexualidades: conversando com professoras e professores*. Encerrando a seção de artigos de fluxo contínuo visualizamos o trabalho intitulado *A receptividade do pensamento de John Dewey no Brasil*, subscrito por Samuel Mendonça, pesquisador da Pontifícia Universidade de Campinas

(PUC-Campinas) e José Aguiar Nobre, vinculado ao Santuário Nossa Senhora de Lourdes (Curitiba/PR).

O Diálogo com Educadores traz a entrevista com o experiente pesquisador da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Professor Doutor Ângelo Ricardo de Souza. A entrevista foi mediada pelo organizador desta edição, Altair Alberto Fávero e pelo editor-chefe, Telmo Marcon, ambos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. A resenha é subscrita pelos pesquisadores da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Maria de Lourdes Pinto de Almeida, Silmara Terezinha Freitas e Diego Palmeira Rodrigues, que se debruçam sobre o livro intitulado *Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado*, de autoria de Lucídio Bianchetti e Valdemar Sguissardi.

Ao encerrarmos este editorial, agradecemos aos autores pela qualificada participação, com a expectativa de que a interação entre autores e leitores promova potentes reflexões e fortaleça a luta em prol da educação pública e de qualidade.

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero (Organizador)

Prof. Dr. Telmo Marcon (Editor-Chefe)

La política educativa como negocio. Ajuste presupuestario, discurso meritocrático y el “davos” de la educación en Argentina (2015-2019)

Educational policy as business. Budget adjustment, meritocratic discourse and the “davos” of education in Argentina (2015-2019)

A política educativa como negócio. Ajuste do orçamento, discurso meritocrático e o “davos” da educação na Argentina (2015-2019)

Estela Maria Miranda*

Resumen

El propósito de esta ponencia es identificar algunos “indicadores del imaginario neoliberal” (BALL, 2011) en las políticas educativas implementadas en la gestión de la Alianza Cambiemos, a partir de diciembre de 2015, analizando los avances en la privatización de la educación mediante el rediseño de las relaciones entre sector público/privado a través de una variedad de asociaciones públicas y privadas (BALL; YOUDELL, 2007; RIZVI; LINGARD, 2013). En ese marco el discurso de la meritocracia construye un sentido común que sirven como justificación para la introducción de herramientas de la Nueva Gestión Pública (NGP) en las políticas del gobierno de Cambiemos. Posteriormente, se caracteriza el papel de una variedad de nuevos (y otros no tan nuevos) “participantes híbridos” que intervienen crecientemente en el diseño y ejecución de las políticas educativas. Sobre resultados de investigaciones en curso se toman como referencia casos o situaciones para ilustrar los análisis y luego trazar un balance provisorio.

Palabras-Clave: Neoliberalismo. Políticas Educativas. Privatización. Nueva Gestión Pública.

Abstract

The purpose of this paper is to identify some “indicators of the neoliberal imaginary” (BALL, 2011) in the educational policies implemented in the management of the Cambiemos Alliance, as of December 2015, analyzing the progress in the privatization of education through the redesign of public/private sector relationships through a variety of public and private partnerships (BALL; YOUDELL, 2007; RIZVI; LINGARD, 2013). Within that context, the meritocracy discourse builds a common sense about realities that justify the introduction of New Public Management (NGP) tools in the Cambiemos government policies. Subsequently, the role of new (and not-so-new) “hybrid participants” that are increasingly involved in the elaboration and implementation of educational policies is characterized. On the results of ongoing investigations, cases or situations are taken as references to illustrate the analyzes and then draw up a provisional balance.

Keywords: Neoliberalism. Educational Policy. Privatization. New Public Management.

Recebido em 04/05/2019 – Aprovado em 16/09/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i1.10572>

* Doctora en Ciencias de la Educación en Universidad Nacional de Córdoba (UNC, Argentina). Profesora Titular de Política Educativa y Legislación Escolar. Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación (2002-2013) (UNC, Argentina). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8499-8888>. E-mail: estelam@ffyh.unc.edu.ar

Resumo

O propósito deste artigo é identificar alguns “indicadores do imaginário neoliberal” (BALL, 2011) nas políticas educativas implementadas na gestão da Alianza Cambiemos, a partir de dezembro de 2015, analisando os avanços na privatização da educação mediante o redesenho das relações entre setor público/privado através de uma variedade de associações públicas e privadas (BALL; YOUDELL, 2007; RIZVI; LINGARD, 2013). Neste cenário, o discurso da meritocracia constrói um sentido comum que serve como justificativa para a introdução de ferramentas da Nova Gestão Pública (NGP) nas políticas do governo de Cambiemos. Posteriormente, se caracteriza o papel de uma variedade de novos (e outros não tão novos) “participantes híbridos” que intervêm crescentemente no desenho e execução das políticas educativas. Sobre resultados de investigações em curso se tomam como referência casos ou situações para ilustrar as análises e em seguida traçar um balanço provisório.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Políticas Educativas. Privatização. Nova Gestão Pública.

La educación pública es un sistema abierto a todo el mundo sin discriminaciones por motivos de género, religión, cultura o clase social, gratuito, financiado por el sector público, y gestionado y evaluado conforme a los objetivos y principios establecidos democráticamente por las autoridades públicas.

(V Congreso Mundial. Internacional de la Educación. Porto Alegre 2004).

Introducción

El análisis de políticas educativas en tiempos de un fuerte avance del neoliberalismo autoritario en la región es una tarea altamente necesaria aunque no sencilla.

Interpretar las políticas educativas locales y su vinculación con los movimientos globales es una forma de visibilizar lo que defino como procesos subterráneos que están aconteciendo en nuestros países y se han instalado en el sentido común de las escuelas, los docentes, los padres y de la sociedad toda. La magnitud y el rápido avance de la mercantilización y privatización de la educación interpela a la producción de conocimientos para desentrañar los discursos que circulan y las prácticas que están transformando profundamente los modos como pensábamos hasta ahora los sistemas educativos nacionales.

En los últimos años los estudios sobre privatización y mercantilización de la educación fueron ganando centralidad en las agendas de investigación y en los debates sobre las políticas educacionales. Es importante destacar que disponemos de un caudal de resultados y referencias analíticas sobre estos procesos en otras realidades investigadas, que aportan categorías fértiles a nuestras investigaciones. Sin embargo, persisten dificultades del orden de lo metodológico y, sobre todo, vinculadas al acceso a fuentes de datos para hacer “etnografía de redes políticas”

que requiere de un intenso y complejo proceso para rastrear esa compleja trama de nuevos actores con modos de vinculación, articulaciones y relacionamientos diversos y complejos (BALL, 2014, p. 28).

Respecto de la información oficial, que sería esperable encontrar en el sitio web del Ministerio de Educación en Argentina, se observa una alta precariedad y dispersión en las estadísticas educativas y, de modo muy general, algunos datos sobre las acciones que desarrolla ese organismo. La falta de transparencia sobre la gestión pública, se agudiza porque fueron cambiados o modificados los sitios web del gobierno anterior y buena parte de la información se perdió. Lo que implica claramente una política de desinformación que, además, restringe las posibilidades de consulta de fuentes necesarias para la investigación y la enseñanza sobre las políticas educativas recientes (VISACOVSKY, 2019).

El propósito de esta presentación es identificar algunos “indicadores del imaginario neoliberal” (BALL, 2011) en las políticas educativas implementadas en la gestión de la Alianza Cambiemos, a partir de diciembre de 2015, analizando los avances en la privatización de la educación mediante el rediseño de las relaciones entre sector público/privado a través de una variedad de asociaciones públicas y privadas (BALL; YOUDELL, 2007; RIZVI; LINGARD, 2013). En ese marco el discurso de la meritocracia construye un sentido común que sirve para justificar la introducción de herramientas de la Nueva Gestión Pública (NGP) en las políticas del gobierno de Cambiemos. Posteriormente, se caracteriza el papel de una variedad creciente de nuevos (y otros no tan nuevos) “participantes híbridos” que intervienen crecientemente en el diseño y ejecución de las políticas educativas. Sobre resultados de investigaciones en curso se toman como referencia casos o situaciones para ilustrar los análisis y luego trazar un balance provisorio.

I. Poniendo la política educativa en contexto (2015-2019). De la producción de sujetos de derechos a sujetos consumidores.

Como justificativo de la “modernización” de la educación, la Alianza Cambiemos que asume el gobierno nacional en diciembre 2015 instala el discurso de la “refundación” de la educación en Argentina, a partir de un fuerte cuestionamiento de las políticas educacionales del gobierno anterior.

Cabe recordar que los gobiernos nacionales, a partir de Mayo de 2003, recuperando la marca de origen de la educación pública, sancionaron un conjunto de leyes¹ que tuvieron como propósito recomponer la centralidad del Estado en la formulación y ejecución de las políticas educativas y dejar planteado de modo

contundente en el texto de la Ley de Educación Nacional que la educación es un derecho humano, público y social. Para efectivizar ese derecho² se diseñó un ensamble de políticas sociales y educativas, en una clara ruptura con el discurso neoliberal y la visión mercantilista de la educación de la década de los noventa (MIRANDA, 2013, p. 26).

El gobierno actual, con una participación muy activa de los medios de comunicación hegemónicos y de referentes de la cultura, fue instalando “un sentido común” en la sociedad sobre el deterioro de la calidad de la educación pública asociada a las políticas educativas de reconocimiento de derechos del gobierno anterior. En los discursos de los diferentes funcionarios, incluido el Presidente, expresiones metafóricas como: “llenar de universidades públicas toda la provincia cuando todos sabemos que nadie que nace en la pobreza llega a la universidad?” se escucharon de la actual gobernadora de la provincia de Buenos Aires, en referencia crítica a las universidades nacionales³ creadas durante la gestión de Cristina Fernández de Kirchner (EL PAÍS DIGITAL, 18). Recientemente el Presidente de la Nación sostenía: “De qué servía repartir computadoras si no tenían conexión a Internet. **Es como repartir asado y no tener parrilla**, ni algo para prender el fuego”, para desacreditar el Programa Conectar Igualdad⁴ (CLARÍN, 22/05/19). En medio del conflicto salarial docente en marzo de 2017, el Presidente en conferencia de prensa dio a conocer los resultados del Operativo Aprender⁵, comparando y destacando los resultados aventajados obtenidos en las evaluaciones por los alumnos que asisten a escuelas de gestión privada, para concluir con una fuerte estigmatización de la escuela de gestión pública: “Una terrible inequidad de aquél que puede ir a la escuela privada versus aquél que tiene que **caer** en la escuela pública”. En el discurso de Cambiemos a la educación pública no se llega por elección, se cae por descarte, porque no queda otra. En la educación pública “caen” los sectores carenciados que no pueden comprar o pagar por escuela privada, eso es lo que se interpreta como una “terrible inequidad” para estos sectores, sin mencionar la responsabilidad que corresponde al Estado de garantizar el “derecho de aprender” establecido en la Constitución de la Nación Argentina desde 1856 y en la Ley de Educación Nacional (2006) cuando en el artículo 2^a establece: La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado.

Otro testimonio que da cuenta del lugar que ocupa la educación pública en las prioridades del gobierno de Cambiemos se revela cuando analizamos la inversión educativa. Un estudio publicado por Confederación de Trabajadores de la Educación

de la República Argentina (CTERA) señala que a partir de 2016 el gobierno nacional inició un proceso de ajuste en la inversión educativa, con un reducción del 5% en términos reales. Ese proceso de desfinanciamiento⁶ fue sólo el reflejo en el plano presupuestario del desmantelamiento de planes y programas educativos. En 2017 continúa el ajuste y la subejecución presupuestaria, un procedimiento financiero muy usado por este gobierno. Lo mismo para 2018 con un mayor recorte en programas socioeducativos, becas, ampliación de jornada extendida, formación docente y distribución de equipos informáticos. El Informe de la CTERA denuncia la situación y manifiesta su preocupación por el incumplimiento de la meta del 6% del PBI (Producto Bruto Interno) destinado a educación, se acuerdo a lo establecido por la Ley de Financiamiento Educativo (2005) y la Ley de Educación Nacional (2006). Es importante destacar que con el anterior gobierno, en 2015, la inversión había alcanzado un 6,9% del PBI (CTERA, 2018, p. 4). Estudios realizados por la Universidad Nacional Pedagógica (UNIPE) indican que la inversión por alumnos se redujo en alrededor de un 20% entre 2016 y 2019, no obstante, fue significativo el aumento en la partida para evaluaciones educativas (GOROSTIAGA, 2019, p. 3).

La educación se concibe como un bien de consumo privado que se puede conseguir con el esfuerzo individual. Los derechos consagrados en la legislación se asocian a una concepción liberal de igualdad de oportunidades que no reconoce las diferencias y desigualdades en las trayectorias de vida de los sujetos que ingresan al sistema educativo. Para la ideología neoliberal y neoconservadora de la Alianza Cambiemos, la educación como derecho social, resultado de luchas colectivas, va en desmedro de la “iniciativa individual y privada”.

Para Laval, en la lógica racional neoliberal “cada individuo debe comportarse como una especie de empresa situada en el mercado” (2018, p. 40). Desde una concepción meritocrática el éxito es el resultado del talento más esfuerzo individual para ganarse o merecer lo logrado. En su etimología, meritocracia proviene del latín *meritum*. Sistema basado en el *mèrito*. Participio pasivo de *mereri*, ganar, merecer. Acto que hace a una persona digna de galardón o de sanción. También lo que justifica un fracaso. En el discurso de la meritocracia: talento + esfuerzo es la ecuación perfecta. Por tanto, el éxito o el fracaso es asunto de cada uno, mérito propio y no también del modelo económico y del rol que asume el Estado. La responsabilización y la culpabilización recae en los sujetos.

Porque las personas también se deben gestionar como una empresa privada. El mérito individual está asociado a inventarse a sí mismo, el “emprededurismo es el modelo del éxito”. Parecería que las condiciones contextuales no intervienen,

no tienen nada que ver con el éxito o el fracaso individual. No se me ocurre cómo con las tasas siderales de interés que cobran los bancos para obtener un crédito, hoy en Argentina, se podría generar una cultura de la inversión y del emprendedurismo. Por mejores ideas que tenga un emprendedor ¿Dónde obtiene el capital/recursos para iniciar la actividad? Como señala Thomas Piketty,

El neoliberalismo ha demostrado no ser un buen sistema de distribución de la riqueza ya que no recompensa el trabajo –y por tanto a los trabajadores quienes obtienen sus rentas del trabajo–, sino que favorece a quienes ya poseen la riqueza heredada, los rentistas (GARCÍA DELGADO; GRADIN, 2017, p. 27).

Ideas como “Refundar la educación”, la “revolución educativa”, “formar emprendedores”, “formar para la incertidumbre y disfrutarla” se pueden interpretar como poner a la educación al servicio de la economía y del empresariado. En el Documento oficial Educación y trabajo: Diagnóstico, se destacan tres tendencias relevantes que afectan el mercado laboral a nivel global: a) **el desplazamiento productivo** y geográfico de los sectores tradicionales (manufacturas servicios de bajo valor agregado) hacia sectores nuevos (agroindustria, servicios intensivos en conocimiento); b) **La automatización**, es decir la creciente complementariedad de tecnología y empleo calificado y sustitución de capital por empleo; c) **El creciente cuentapropismo** que incluye modalidades de demanda (tipo Uber o AirBnB) part time o por períodos determinados, que requiere de cambios en los regímenes laborales vigentes. Como en el mismo documento se menciona se trata de generar “un marco regulatorio del empleo” “una nueva y difusa relación laboral” que permita aumentar la maleabilidad, movilidad y capacidad e incorpore nuevas figuras de contratación (independientes, trabajadores por demanda, etc). En otros términos, se trata de trabajo precario, aumento de la informalidad, flexibilización laboral en una reforma laboral con la consiguiente pérdida de derechos laborales, salariales y de seguridad social (PRESIDENCIA DE LA NACIÓN, JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS, 2017, p. 4; AMAR, 2019, p.3).

Desde el inicio de la gestión y a través de el primer Ministro de Educación nacional, Esteban Bullrich, las orientaciones del sistema educativo a las demandas del economía y del empresariado se plasman, como vimos, en documentos oficiales y en las expresiones metafóricas utilizadas en diferentes contextos (discursos en reuniones y foros empresariales, artículos y entrevistas en medios de comunicación). En un nota periodística el entonces Ministro Bullrich refiriéndose al mercado laboral señalaba:

Vivimos en un mundo en el que se están creando nuevos trabajos todos los días. Un chico de hoy tendrá a lo largo de su vida siete empleos, cinco de los cuales aún no fueron creados. No podemos preparar a los chicos hoy para los empleos que vendrán, pero podemos formarlos para dos cosas: para que aprendan a disfrutar de esta incertidumbre y para que sean los que salgan a crear esos empleos (LA NACIÓN, 21/07/2016)

En oportunidad de la 52^o reunión anual de las empresas más grandes del país en el Coloquio de IDEA, el 16 de Octubre de 2016, el Ministro de Educación participó del panel “De la educación al trabajo: cómo vamos a llegar” enfatizando en la necesidad de ir hacia un mundo “donde el sistema educativo pueda desarrollar los talentos individuales”, para luego señalar que “No sirve más el sistema educativo argentino. Está diseñado para hacer chorizos, todos iguales. Se diseñó para tener empleados en una empresa que repetían una tarea todo el día, que usaban el músculo y no el cerebro y nunca lo cambiamos. Queremos que los jóvenes salgan a crear trabajo no a buscarlo”. Desde la perspectiva de Cambiemos el talento es algo que nos viene dado por naturaleza y el capital económico que el emprendedor necesita para hacer efectiva su idea también. En el planteo del Ministro no se explica cómo participará el Estado en el diseño y sostenimiento de un nuevo sistema educativo donde los alumnos puedan adquirir las capacidades para el “uso del cerebro” que demandan los puestos laborales aún no creados. Tampoco dice cómo el Estado participa en la creación de créditos para apoyar los emprendimientos (ya sea para manejar drones o para hacer emprendimientos de cerveza artesanal como recomendo en varias oportunidades el Ministro)

De regreso del Foro de Davos, en 2018, en el que participé como Senador de la Nación, escribí una nota publicada en el Diario La Nación en la que retoma uno de los ejes del Foro: el futuro del empleo,

El tema fue recurrente no solo en los paneles, sino además en los discursos de los líderes políticos y empresariales (Jack Ma y Bill Gates, por nombrar algunos). La otra palabra de moda fue *reskilling* (recapacitarse o reformarse): la práctica de ayudar a trabajadores que han perdido el empleo o corren riesgo de perderlo a adquirir las competencias y/o habilidades necesarias para no salir del mundo del trabajo (LA NACIÓN, 2018).

En otro momento de la nota y colocándose en el lugar de las responsabilidades políticas y empresariales sostiene: “Es, sin lugar a dudas, el desafío más importante que tenemos dirigentes políticos y empresariales para los próximos años. Garantizar a nuestros ciudadanos una educación de por vida que les permita en cualquier momento adquirir las nuevas habilidades necesarias para encontrar un trabajo digno”. Entre las recomendaciones que surgieron del Foro de Davos Bullrich destaca⁷:

1. Acuerdos público-privados. La tarea de reskilling no puede ni debe ser solo estatal. Incluyendo la participación de los empresarios y los sindicatos. **2.** Formación en habilidades blandas para todos y todas. Es fundamental que los ciudadanos activos, estén o no empleados, tengan la posibilidad de incorporar las llamadas habilidades blandas: creatividad, trabajo en equipo, expresión oral y escrita, empatía, por citar algunas. Todas necesarias en el mundo laboral de la cuarta revolución industrial. **3.** Reskilling para los maestros. Todos estos cambios deben llegar a las escuelas de nuestro país. Es decir, a nuestros maestros y maestras. Esa es la única garantía que tenemos de no repetir una situación de este tipo. Continuar el trabajo en la formación docente es clave para que nuestros jóvenes dominen la revolución tecnológica y sean ciudadanos plenos en el mundo actual (LA NACIÓN, 2018).

En definitiva, cuando el Presidente Macri habla de “Refundar la educación” o la “revolución educativa”, quiere decir **sustituir a la escuela pública**, que es lo constitutivo de nuestra identidad nacional, una pieza clave en la conformación del Estado-Nación, un ámbito de socialización, integración e inclusión educativa y un poderoso vehículo para la movilidad social ascendente, altamente valorada en el imaginario colectivo de Argentina. En el pensamiento del gobierno actual el problema está en la gestión pública porque el supuesto es que la gestión privada (educación, salud, servicios en general, etc.) garantiza mejor calidad, sin conflictos, por tanto, es preferible que se ocupen otros proveedores del servicio educativo mientras el Estado actúa como garante produciendo normas de mercado que “regulan a distancia” la competencia entre individuos y organizaciones

II. Del gobierno a la gobernanza. Rendición de cuentas (RdC) como herramienta de gestión de políticas educativas.

Los contextos nacionales particularmente en la región, pero también en otras partes del mundo, están asistiendo a un conjunto de “movimientos” de modernización de los servicios públicos, de los aparatos estatales y la arquitectura total de los Estados en diferentes escalas de operaciones (BALL, 2013, p.177). Lo que está ocurriendo sostiene el sociólogo inglés es un:

Traspaso hacia un Estado policéntrico y un desplazamiento del centro de gravedad en torno al que giran los ciclos de la política que incrementan la gama de actores que participan del diseño y aplicación de las políticas. Este cambio se suele describir como un cambio de perspectiva: del gobierno a la gobernanza, o a la gobernanza en red, o el paso al estado posburocrático o “lean government” (gobierno limitado a costo eficiente), que implica el desarrollo de relaciones que suponen reciprocidad e interdependencia en contraposición a jerarquía e independencia (BALL, 2011, p. 28)

Desde una perspectiva foucaultiana, Christian Laval sostiene que “la racional neoliberal” se apoya en “Un sistema de normas o una lógica general que impone

el modelo de mercado, en todos lados, por el cual los individuos y las instituciones son puestos en competencia, de manera que cada entidad, cada individuo debe comportarse como una especie de empresa situada en el mercado”. El Estado es el “principal agente”, según Laval, y su actuación es determinante para la generación de “un conjunto de normas de mercado en la sociedad, instituciones e individuos, a la que trata de reformar” (2018, p. 40).

En los movimientos de modernización de los servicios públicos, Robert Jessop destaca que se está produciendo un proceso de “desestatización” que

Implica redefinir la separación público-privado, redistribuir tareas y rearticular las relaciones entre organizaciones y tareas por medio de esa separación. Esta redefinición y redistribución tiene varios aspectos, algunos viejos otros más nuevos, como la creación de órganos ejecutivos, o el establecimientos de asociaciones público-privado (de muchos tipos diferentes), contratación de proveedores privados para que realicen servicios estatales o contratación de think tanks (laboratorios de ideas), consultores y empresas especializadas en conocimiento para realizar diagnósticos, investigaciones, evaluaciones de políticas (BALL, 2013 p. 177).

En otras palabras, lo que antes hacía el Estado ahora es realizado por esos otros; “nuevas voces e intereses están representados en el proceso político, nuevos nudos de poder e influencia son construidos y fortalecidos” (BALL, 2013, p. 177) y “la comunidad que constituye la política educativa es cada vez mayor” (BALL, 2011, p. 2).

Entonces, el Estado no se tiene que ocupar de gestionar los servicios educativos para garantizar derechos fundamentales como la educación a los ciudadanos. El Estado tiene la función de “gerente”, utilizando herramientas de gestión que provienen de la Nueva Gestión Pública (NGP) (New Public Management)

Las reformas promovidas por la NGP buscan generar rediseños organizacionales en instituciones del sector público para lograr mayores niveles de eficiencia y promover su calidad, todo ello basado en prácticas ya existentes en el sector privado, es decir, en la empresa privada que es el modelo a seguir en todos los aspectos de la vida de los países y de las personas (MIRANDA; SALTO, 2015, p. 278).

Para Verger y Parcerisa la política de Rendición de Cuentas (RdC)

Representa **un tipo de reforma educativa** atractivo para muchos gobernantes ya que, por regla general, permite a los gobiernos transmitir a los votantes –y a la ciudadanía en general- el mensaje de que están trabajando arduamente **para el cambio educativo**, y para la mejora de los resultados de aprendizaje y de las oportunidades futuras de los más jóvenes. Al mismo tiempo, las reformas de RdC tienden a implicar un bajo riesgo político ya que, en gran medida, la presión de la reforma recae en las escuelas y en los maestros, y no tanto en el gobierno (2018, p. 66).

Desde la lógica de la NGP para la Alianza Cambiemos el rediseño del sistema educativo está dirigida atender la demanda de los sectores empresariales, en dos sentidos. Por una parte, la formación de capital humano para la “incertidumbre laboral y disfrutarla” (como propone el ex Ministro Esteban Bullrich) en puestos laborales que todavía no fueron creados. Por otra, dejar a las empresas que hagan inversiones en educación, como propone Sanchez Zinny “formar talentos a pedido de las empresas o bien alentando el compromiso de las empresas para invertir en educación ante el aumento de la demanda de capital humano calificado” (2015, p. 50).

Entonces, el Estado debe generar las normas, “actuando como árbitro”, para facilitar la intervención de los empresarios en las innovaciones y en el sostenimiento de la educación en la modalidad “nueva filantropía”. En el libro “Educación 3.0: La batalla por el talento en América Latina” el ex director del Instituto de Educación Técnica (INET) y actual Director General de Educación de la pcia de Buenos Aires, sostiene: “Mientras que los empresarios y las compañías impulsan la innovación en la educación, el **sector público debe actuar como árbitro** y asegurar que la dinámica generada por las fuerzas del mercado se canalice de manera efectiva, coordinada y regulada (SANCHEZ ZINNY, 2015, p. 59).

En su condición de “árbitro” el gobierno de Cambiemos utiliza la evaluación de los aprendizajes como una herramienta para la rendición de cuentas. La Secretaría de Evaluación fue creada por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional con fecha 6 de abril de 2016, desconociendo que la Ley de Educación Nacional establece la creación de un Consejo Nacional de Calidad de la Educación⁸. Dicha Secretaria fue creada con un considerable presupuesto, que contrasta con los recortes a otras áreas de la educación, lo que da cuenta de la importancia que le asigna este gobierno a la participación en los programas de evaluación internacional como PISA, regional como ERCE⁹ y a los dos operativos nacionales: Operativo Aprender (que reemplaza al ONE) y Operativo Enseñar, como se señaló anteriormente. La evaluación como herramienta de la gestión de políticas para la rendición de cuentas tiene propósitos de control, disciplinamiento y jerarquización de estudiantes y docentes, a la vez que instala en las instituciones una lógica de la competencia por una matrícula de estudiantes que garantice los mejores rendimientos en esos operativos. Es lo que se puede inferir por el modo en que el gobierno utiliza los resultados de los operativos de evaluación, difundidos en los medios de comunicación para ponderar los logros de las escuelas de gestión privada. El Presidente de la Nación decía, en el discurso de apertura de la Asamblea Legislativa, el 1 de marzo de 2018: “Tenemos

que poder saber cómo le está yendo a la escuela donde van nuestros hijos. Hoy **está prohibido por ley que se publiquen los resultados por escuela** y eso no tiene sentido. Por eso les pido que este año legislativo avancemos para cambiar esa norma”. La Ley de Educación Nacional (2006) en su artículo 97 establece que la difusión de información sobre las evaluaciones educativas **debe resguardar la identidad de los alumnos, docentes e instituciones educativas**, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización. Se podría interpretar que el Presidente está pidiendo modificar la normativa para hacer público los resultados de los operativos de evaluación, habilitando la construcción de un ranking de escuelas.

En Argentina, en la segunda mitad del siglo XIX, cuando se discutía la incorporación de la educación católica en las escuelas públicas los debates parlamentarios entre liberales y católicos giraban en torno a la imposición de la fe religiosa en la disputa por el control de las “almas”. Hoy, dice Susan Robertson, la disputa es con “[...] otros de un nuevo tipo cuya fe en el mercado, el emprendedorismo y las ganancias orientan las políticas educativas”. En el discurso de Cambiemos de lo que se trata es romper la alianza Estado-ciudadano para construir un “ciudadano consumidor” (FELFEDBER et al., 2018, p. 6), en este caso, consumidor para un mercado educativo donde “Las familias despliegan entonces estrategias para elegir su escuela y maximizar las oportunidades de sus hijas e hijos, distinguiéndose en función de sus ingresos y contribuyendo así en segmentar el sistema educativo en estratos socio-económicos” (ARMIJO CABRERA, 2019, p. 193).

III. Las relaciones público/privado y nuevas formas de privatización de la educación. Filantropía empresarial

La educación de gestión privada no es un fenómeno nuevo en Argentina, lo que es nuevo es la privatización por otros medios, con otros actores y con propósitos muy diferentes a la privatización tradicional. El proceso de “desestatización”, al que nos referíamos anteriormente, ha convertido a los Estados nacionales en “Estado gerencial” de las relaciones del sector público/privado. A partir del gobierno de la Alianza Cambiemos se profundiza la tendencia a la privatización de las políticas y de los servicios, a través de la presencia de fundaciones, thinks tanks, empresas y ONGs en la definición e implementación de las políticas educativas.

Algunas viejas y muchas nuevas y diversas relaciones público-privado podrían reconocerse en lo que Ball y Youdell (2007) examinan como “formas de privatización **en** la educación pública y de privatización **de** algunas parcelas de la educación pública”:

1) La “privatización en la educación” o “privatización endógena”, son “formas de privatización (que) implican la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial” (BALL; YOUDELL, 2007, p. 13). Dentro de esta modalidad de privatización se destacan las reformas de cuasi-mercado que promueven la competencia entre escuelas, las autonomía escolar, la gestión por proyectos, la responsabilidad y los salarios en función de los resultados y la aplicación de herramientas de gerenciamiento en la gestión de las escuelas.

En el “Plan 2016-2021: Argentina enseña y aprende”, aprobado por Resolución Nº 285/2016 del Consejo Federal de Educación, en el eje: Comunidad educativa integrada, define “a la educación como un proceso social que requiere la participación y el compromiso de todos los actores que son parte de ella para su mejora” y propone “Articular iniciativas de otros organismos públicos, de las organizaciones de la sociedad civil y del sector privado para contribuir al cumplimiento de los objetivos nacionales concertados” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES, 2016, p. 21; GOROSTIAGA, 2019, p. 7). La propuesta de una mayor participación de la comunidad educativa puede ser leída como: a) una mayor intervención de las familias en la toma de decisiones sobre los asuntos de la escuela; b) una mayor intervención de los mercados para ampliar y diversificar la oferta educativa; c) una mayor presión sobre los padres para ejercer la “elección” de escuelas (BALL, 1998, p. 113).

Un testimonio de alianza de la sociedad civil, empresarial y organismos no gubernamentales es el “Proyecto Eutopía. La Escuela se reinventa”, integrada por “la Vicaría Episcopal de Educación del Arzobispado de Buenos Aires, la Fundación Telefónica Movistar y Profuturo, y Panorama de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Se define como “un modelo colaborativo, inclusivo e innovador de transformación de la escuela secundaria, que parte de las posibilidades reales de las escuelas y del liderazgo de los directivos”. A la fecha la Red Eutopía nuclea “16 escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, una comunidad integrada por 41 directivos, 64 docentes en forma directa y más de 800 en forma indirecta, y cerca de 6 mil estudiantes, pero se propone escalar a otras escuelas y regiones” (PROTECTO EUTOPIA, 2019).

2) La “**privatización de la educación**” o “**privatización exógena**” es definida como

La apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, así como la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública (BALL; YOUDELL, 2007, p. 13).

Sobre esta modalidad, los autores advierten un crecimiento a gran velocidad y con una variedad de actores y propósitos, como la inversión privada filantrópica en educación de las empresas nacionales y multinacionales. Para Sanchez Zinny el deterioro de la educación pública y la ausencia de una reforma por parte del Estado se resuelve incorporando al sector privado al sistema educativo nacional e impulsando “el aumento de la inversión privada filantrópica en los programas educativos”. Destaca la intervención de las empresas “multilatinas”¹⁰ como Embraer, Bimbo, Vale, Techint y Odebrecht como “las empresas (que) asumen, de hecho, el asunto en sus propias manos en ausencia de esfuerzos por una robusta reforma por parte del gobierno”(SANCHEZ ZINNY, 2015, p. 56-58).

La privatización de la política educativa a través de las contrataciones, tanto por el gobierno nacional y varios gobiernos provinciales, de los servicios de consultoría de expertos extranjeros que han llevado a cabo reformas de la educación exitosas, como Finlandia, Singapur, Francia para reformar la educación y a corto plazo los niños y adolescentes mejoren los magros resultados en las pruebas PISA y Aprender.

Así, en la prensa nacional como Diario Clarín se podía leer:

[...] Las **últimas pruebas Aprender**, por ejemplo, mostraron que siete de cada 10 estudiantes salen de la secundaria **sin alcanzar un nivel satisfactorio** en la disciplina, lo que dificulta su posterior tránsito por la universidad o conseguir un empleo de calidad. ¿Qué pasa que los chicos no están aprendiendo? ¿Dónde están las trabas?

Para eso, están tomando los conceptos más importantes de los **métodos utilizados en otros países**, como **Singapur** -que es el de mayor éxito en las pruebas internacionales- o **Francia**, con una tradición educativa similar a la Argentina y que en estos días está iniciando un ambicioso proceso de reforma de la enseñanza de la Matemática. Especialistas de esos países están llegando a la Argentina para explicar a funcionarios y expertos locales en qué consisten sus métodos. Alejandro Finocchiaro, Ministro de Educación Nacional le dijo a **Clarín** que “la idea no es comprar modelos enlatados, sino tomar lo mejor de los países con éxito y adaptarlo a la historia pedagógica y la realidad argentina, para así **armar el modelo argentino**, que luego podremos **exportar** a otros países del mundo”.

Lo que tomaron de Francia es el Informe con “21 Medidas para la enseñanza de la matemática” que trajo el especialista francés Charles Torossian y que garantiza

que en tres años los alumnos de Argentina mejorarán los resultados en Matemática (CLARIN 2018).

Algunos días antes, Clarín publicaba :

Maestros bien formados, **salarios atados al rendimiento** y programas de estudio con un fuerte foco en matemáticas y ciencias son algunas de las recomendaciones que surgieron de un seminario que organizó la Delegación de la Argentina en la Unesco -a cargo de Rodolfo Terragno- que se hizo en París. Expusieron expertos de Singapur, China, Japón, Corea del Sur, Finlandia y Estonia, países que ocupan **los puestos más altos en los rankings internacionales sobre calidad educativa**. Participaron el Ministro de Educación Alejandro Finocchiaro, otros ministros provinciales y 19 docentes que ganaron el premio “Maestros Argentinos” (CLARIN, 2018).

Tres cuestiones a destacar en las recomendaciones del Seminario organizado por la Delegación de la Argentina en Unesco: Maestros bien formados, salarios atados al rendimiento y programas de estudio con fuerte foco en matemática y ciencias.

Sobre el primero de los aspectos y atendiendo a los bajos resultados de las evaluaciones la estrategia que adopta el gobierno es el “entrenamiento” de líderes (directores y docentes) o “*Reskilling* para los maestros” (reciclaje, reconversión, adaptación como propone Davos 2018), cuando en realidad se trata de un mecanismo de disciplinamiento de los docentes y de las instituciones escolares en el discurso de las “prácticas innovadoras para la incorporación de tecnologías de información y comunicación”, “buenas prácticas” y formación de líderes para llevar adelante las innovaciones. Mientras los salarios de los docentes atados al rendimiento significa pagos por productividad o por resultados, vinculados a los resultados en los operativos de evaluación de aprendizaje. El fuerte énfasis en los contenidos de Matemática y ciencias responde a lo que diferentes autores mencionan como “El mejoramiento de los estudiantes en habilidades y competencias relacionadas con el empleo” (BALL, 1998, p. 122) y ya forma parte de las prioridades curriculares fijadas por las actuales política nacionales.

Durante el Foro Económico Mundial reunido en Davos en enero 2016 el entonces Ministro de Educación Lic. Esteban Bullrich invitó a Sunny Varkey, creador de la Fundación Varkey, a interiorizarse sobre la situación de la educación en Argentina. La Fundación VARKEY se define como

[...] organización sin fines de lucro creada para mejorar los estándares de educación de todo el mundo. La misión de la organización es que todos los niños tengan un gran docente. Trabajamos para desarrollar las capacidades de los docentes y celebramos sus esfuerzos para que sean reconocidos mundialmente (FUNDACIÓN VARKEY, 2019).

Apenas un par de meses después de la reunión Bullrich-Varkey en Davos, un equipo de la Fundación viajó a Buenos Aires para diseñar un primer programa para el país desde un enfoque colaborativo. En octubre de 2016 comenzó la primera cohorte de capacitación en la provincia de Jujuy a través del Programa de Liderazgo e Innovación Educativa. Tras ese lanzamiento otras tres provincias iniciaron la capacitación de docentes y directores: Salta, Corrientes y Mendoza. Para cada lanzamiento se conformó un nuevo equipo provincial con tutores locales que luego de un riguroso proceso de selección fue capacitado para llevar adelante una tarea que reflejara la dinámica y fuese flexible para responder a las particularidades de cada región, fortaleciendo el diseño curricular y ajustando el enfoque pedagógico.

El Programa de Liderazgo e Innovación Educativa (PLIE) tiene el objetivo de brindar nuevas herramientas y potenciar las capacidades de directores y docentes de escuelas del país sobre temas como: Liderazgo. Consiste en una capacitación intensiva de seis semanas a la que asiste un director acompañado de un docente de la misma institución. Cada módulo ocupa cinco días y se desarrolla en un centro de capacitación especializado donde se trabaja junto a un grupo de expertos locales.

Los participantes son evaluados a través de un portfolio cuyo objetivo es integrar la teoría vista en cada módulo a la realidad de la propia institución. Cada participante irá creando su propia carpeta que es evaluada y retroalimentada por los facilitadores del programa. A su vez, a lo largo de las seis semanas los participantes tienen que realizar un diagnóstico de su institución y diseñar un proyecto de mejora conocido como **Proyecto de Innovación Escolar (PIE)**. Se dedican sesiones específicas para su realización y socialización. La entrega final es evaluada por los facilitadores del programa y su implementación escolar es acompañada por la Fundación.

Actualmente, el PLIE se implementa en Mendoza, Corrientes, Salta y Jujuy con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional y de los Ministerios de Educación provinciales. En Jujuy y Mendoza firmaron convenios con la Fundación y el monto que pagó cada provincia con fondos que envía el gobierno nacional es de 5,4 millones de dólares, pagadero en cuotas mensuales de 150.000 dólares entre Diciembre de 2017 y diciembre 2019. Lo llamativo es la cláusula de exclusividad en el contrato que impide que por tres años se realice en todo el territorio nacional otra actividad similar con otros prestadores (FELDFEBER; OTROS, 2018).

Hasta agosto 2019 en el sitio web de la Fundación Varkey se exponían los siguientes resultados:

- Formación de más de 7100 directores y docentes de 3700 escuelas a través del Programa de Liderazgo e Innovación Educativa.
- El 93% de quienes asistieron recomendaría el Programa a sus colegas.
- El 90% de docentes que no asistieron manifiesta haber percibido cambios en su escuela tras la participación de su directivo en el PLIE.

Finalmente, se destaca que el Programa fue tomado como caso de estudio por la Harvard Graduate School of Education y el Harvard Business School para el Certificate of Advanced Education Leadership professional programme (FUNDACIÓN VARKEY, 2019).

La Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente es una red de más de 14 países que reúne a académicos, gestores de políticas educativas y directivos de instituciones vinculadas a educación con el objetivo de mejorar y apoyar la docencia en los países, construyendo una agenda común y coordinando esfuerzos para su implementación. Algunos de los aspectos del diagnóstico que fundamenta la propuesta refieren a:

Cada vez es más evidente que los educadores juegan un papel fundamental para fortalecer el desempeño de los estudiantes, y que elevar la calidad docente es imperativo para mejorar el aprendizaje estudiantil. Varios países en la región han realizado esfuerzos para reformar ciertos aspectos de sus políticas docentes, vinculados con la formación inicial, el desarrollo profesional, la carrera docente y la evaluación. Sin embargo, varios estudios de la muestran bajos niveles de desempeño docente y una necesidad apremiante de fortalecer las prácticas pedagógicas, conocimientos y destrezas de la docencia (FUNDACIÓN VARKEY, 2019).

El primer encuentro de la Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente se celebró en Buenos Aires el 7 y 8 de Febrero de 2019 organizado por el Diálogo Interamericano, Fundación Varkey e Inicia Educación, con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos.

IV. Imposible concluir... necesitamos profundizar el debate

Carter y O'Neill (citado por BALL, 1998, p. 122) distinguen cinco componentes de lo que denominan “la nueva ortodoxia” o “solución de mercado” para cambiar la educación en contextos neoliberales:

- 1) El mejoramiento de la economía de los países a través del fortalecimiento de los vínculos entre escolaridad, empleo, productividad y comercio.
- 2) El mejoramiento del desempeño de los estudiantes en competencias relacionadas con el empleo.

- 3) El control directo sobre el curriculum y la evaluación;
- 4) La disminución de los costos de los servicios educativos que asumen los gobiernos;
- 5) La participación de la comunidad local a través de: a) una mayor intervención de las familias en las decisiones sobre los asuntos de la escuela y, b) la mayor presión del mercado que pueden ejercer los padres a través de la “elección” de escuelas.

En la política educativa de la Alianza Cambiemos estos componentes están presente y son claramente percibidos en los discursos y textos de las políticas educativas que comenzaron a ejecutarse a partir de 2015. A lo largo del artículo se fue ilustrando con discursos y textos la clara orientación de poner al sistema educativo en relación a las demandas del empleo (al menos en el plano discursivo, por cuanto el desempleo fue una de las variables de ajuste de este gobierno) y de los empresarios.

La jerarquización de la evaluación como una herramienta de rendición de cuenta, de vigilancia y verificación de resultados de aprendizaje que el gobierno vincula como necesarios para economías futuras, mercados laborales de producción flexible, nuevas reglas de contratación y con la competencia escolar desde una lógica de mercado.

La disminución de los costos en educación que asumen los gobiernos se traducen en los recortes presupuestarios y subejecuciones presupuestarias desde 2016 a la fecha concentrados en las políticas socio-educativas que atienden a los sectores más necesitados.

En la quinta “nueva ortodoxia”, estrechamente vinculada a las anteriores, la “elección educativa” y la mayor intervención de los padres en las decisiones de las escuelas está contenida en los documentos del gobierno cuando define como uno de los ejes de la política educativa el compromiso de la familia, de la comunidad y del sector privado en alcanzar mejores logros educativos.

Para el sostenimiento de esas ortodoxias o soluciones de mercado en las políticas educativas los cargos de gestión en áreas estratégicas como educación fueron ocupados por funcionarios, en su mayoría CEOs, que venían del campo empresarial pero con un desconocimiento sobre el funcionamiento del Estado. Esto fue el resultado de desplazar a las universidades como agentes prioritarios¹² en las consultorías y asesoramiento en las políticas públicas y reemplazar a los equipos

profesionales de los ministerios de educación por funcionarios, sin trayectoria ni formación específica en el campo educativo.

A 13 años de la sanción de la Ley de Educación Nacional precisamos establecer una agenda de investigación sobre estos nuevos procesos privatizadores que vulneran el derecho humano y social a una educación pública, gratuita con calidad socialmente referenciada y brindada por el Estado. Al mismo tiempo, procurarnos nuevas herramientas teóricas, métodos, conceptos y nuevas sensibilidades para trabajar con “redes políticas”, como “nueva forma de gobernanza” que “envuelve tipos específicos de relaciones sociales, de flujos y de movimientos altamente complejos para suponen un gran desafío para la investigación” (BALL, 2013, p. 34).

Notas

- ¹ Ley de los 180 días de clase N° 25864/04; Ley de Financiamiento Educativo N° 26075/05; Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/05; Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley N° 26150/06; Ley de Educación Nacional N° 26206/06.
- ² En el marco de las políticas educativas para la inclusión educativa se desarrollaron un conjunto de planes, programas y proyectos, entre los que destacamos aquéllos destinados al reingreso, la permanencia y el egreso de adolescentes y jóvenes que habían interrumpido su escolaridad secundaria. Como política social, el Programa Asignación Universal por Hijos (AUH) atiende a las familias con hijos menores de 18 años en condiciones de vulnerabilidad social (desocupados, familias con hijos discapacitados, trabajadores informales que perciben bajos ingresos, servicio domésticas, embarazadas, monotributistas sociales) con el propósito de reinsertar a los alumnas y alumnos que habían abandonado la escuela (primaria y secundaria) e incorporar a nuevas poblaciones que no habían llegado a la escuela secundaria.
- ³ En el período 2004-2015 se crearon un total de diecinueve universidades nacionales atendiendo al criterio de distribución territorial de las universidades y priorizando las provincias o regiones del país que concentran una población con más restricciones socio-económicas y menor acceso a bienes culturales. Es una constatación que la cercanía de la oferta universitaria disminuye los costos privados atrayendo a nuevas poblaciones o primera generación que accede a los estudios universitarios (los que no asistían a la universidad porque no tenían posibilidades de afrontar los gastos para radicarse en otra ciudad, o tienen familiares a cargo, especialmente las mujeres, o porque la universidad aparecía lejana en sus expectativas y mucho menos como un derecho). En el último decenio, la participación en la educación superior del quintil más pobre creció más del 50% y la relación entre el 20% más rico que cursa estudios de nivel superior y el 20% más pobre pasó del 4/5, a menos del 2/1. Argentina es el país con mayor equidad en el acceso a la educación superior: 18,5% provienen del primer quintil de ingresos y 24,3% de segundo quintil, lo que sumados alcanzarían 43% del total de alumnos (MIRANDA, 2016; PÉREZ RASETTI, 2014; DEL BELLO, 2015).
- ⁴ El Programa Conectar Igualdad se diseñó en 2010 para ser implementado en escuelas de enseñanza del nivel medio, de educación técnico profesional, modalidad especial e institutos de formación docente. En 2016 continúa con el nombre de Plan Nacional de Educación Digital y fue transferido de la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES) al Ministerio de Educación con una fuerte disminución presupuestaria, del orden del 43% del presupuesto en 2018, lo que significa una pérdida real de – 52,5 %, acumulados de los presupuestos anteriores.
- ⁵ En el marco de la centralidad que ocupa la evaluación en las políticas de Cambiemos se implementa a partir de 2016 el Operativo Aprender (que reemplaza al Operativo Nacional de Evaluación(ONE) creado en la década de los noventa, de periodicidad trianual) para evaluaciones anuales de los aprendizajes aplicable a una muestra de alumnos de los niveles primario y secundario, en diferentes grados o años que

varían en cada operativo. Por primera vez se llevan a cabo evaluaciones a los estudiantes de instituciones de formación docente (Pruebas Enseñar). Si bien hubo intentos de modificar la Ley de Educación Nacional para introducir la difusión pública de resultados de las escuelas, las iniciativas oficiales no prosperaron.

⁶ En el presupuesto 2018, entre otros programas, se elimina el Programa de Biblioteca del Maestro. El Programa Formación Docente si bien prevé un incremento del 3%, en la práctica significa una pérdida real de 14,1 %. La subejecución del presupuesto de 2017 afectó programas de alta sensibilidad social como: Progresar; los Planes de Distribución de Libros de Texto, Lectura y Manuales, Colecciones literarias y Plan Nacional de Lectura; cierre de los Programas de Alfabetización de Adultos; disminución de los subsidios a las escuelas en situación de vulnerabilidad; reducción en cantidad de becas para estudiantes de formación docente, de grado y de posgrado, para carreras universitarias prioritarias y para alumnos universitarios de bajos recursos; desfinanciamiento de la Educación Técnica. El área de Infraestructura escolar también se vio afectada por las políticas de ajuste y de subejecución de los fondos destinados al Mejoramiento de la Infraestructura de las Escuelas- en 2016 sólo se realizaron 241.587 m2, 65.000 m2 menos que el año anterior- y en 2017 apenas se construyeron 40.100 metros cuadrados (CTERA, 2018).

⁷ Reskilling significa reciclaje, reconversión, readaptación profesional.

⁸ La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) rechazó la creación de la Secretaría de Evaluación Educativa y defendió la creación del Consejo Nacional porque “fue el resultado de importantes debates y para su aprobación se contó con el acuerdo de una amplia mayoría de las representaciones parlamentarias que, en su oportunidad, votaron a favor de contar con esta instancia que permite construir un sistema integral de evaluación, garantizando un proceso democrático de participación de los miembros de la comunidad académica y científica, representantes del Consejo Federal de Educación, del Congreso Nacional, de las organizaciones del trabajo y la producción, y de las organizaciones gremiales docentes” (CTERA, 2016)

⁹ El Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) se aplica en 2018 a estudiantes de 3° y 6° año de escuelas primarias de Educación Común de 18 países de América Latina, en las áreas de Lectura, Escritura, Matemática y Ciencias (esta última solo en 6° año).

¹⁰ Empresas “multilatinas” son definidas como empresas con sede en América Latina y en rápida expansión por todo el planeta (SANCHEZ ZINNY, 2015, p. 55).

¹¹ El Decreto n° 641/2018 introduce cambios en el Decreto firmado por el Presidente de la Nación Eduardo Duhalde el 19 de junio de 2002, que priorizaba el asesoramiento de profesores universitarios en asuntos de la administración pública. Por el contrario, este gobierno limita la contratación con las universidades de asesorías, auditorías, investigación, así como capacitación y formación y excluye los convenios de asistencia técnica, dejando abierta la posibilidad de contratar nacionales o extranjeras privadas.

Referencias

AMAR, H. La arquitectura discursiva de la Política Educativa de Cambiemos. Ponencia presentada en el Panel: Las políticas educativas en la era Cambiemos: entre los discursos y las prácticas. XIV CONGRESO DE LA SOCIEDAD ARGENTINA DE ANÁLISIS POLÍTICO (SAAP). Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín, 17 al 20 de Julio de 2019.

ARMIJO CABRERA, E. Micro-política de una escuela marginalizada entre inclusión y estandarización. *Universitas*, 20, p. 191-209, 2019.

BALL, S. Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.

BALL, S. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. En Apple, M.; Ball, S.; Gandin, L.(org.) Sociologia da Educação. Análise Internacional. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 177-189.

- BALL, S. Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. En *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, v. 2, n° 36, año 20, p. 25-34, 2011. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041707004>. Consultado en: 12/08/2019.
- BALL, S.; YOUDELL, D. Privatización encubierta en la educación pública. Instituto de Educación, Universidad de Londres. Internacional de la Educación. V Congreso Mundial, Julio 2007.
- BALL, S (1998) Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, v. 34, n. 2, p.119-130
- CTERA (2016) La CTERA rechazó la creación por decreto de la Secretaría de Evaluación Educativa. Disponible en: <https://agencia-popular.com/2016/04/08/la-ctera-rechazo-la-creacion-por-decreto-de-la-secretaria-de-evaluacion-educativa/>. Consultado en: 10/08/2019.
- CTERA (2018) Informe Analítico de CTERA, Proyecto de Presupuesto Educativo para el año 2018. Disponible en: <https://www.ctera.org.ar/index.php/educacion/investigacion/item/2858-preocupa-el-ajuste-en-educacion-informe-analitico-de-ctera-proyecto-de-presupuesto-educativo-para-el-ano-2018>. Consultado el 10/08/2019.
- DEL BELLO, J. II Agenda de políticas universitarias. In C. MARQUIS. La Agenda Universitaria II. Propuestas de Políticas Públicas. Buenos Aires: Ediciones Universidad de Palermo, 2015, p. 43-78,
- DIARIO CLARIN. Buenos Aires, 12/04/2018; 29/05/2018; 21/05/2019.
- EL PAIS DIGITAL. Madrid, 30/05/2018
- DIARIO INFOBAE. Buenos Aires, 12/06/2019.
- DIARIO LA NACIÓN, 31/01/2018; 21/07/2016.
- FELDFEBER, M., et al. (2018) La privatización educativa en Argentina. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, Ctera, 2018.
- FUNDACIÓN SUNNY VARKEY. Disponible en: <https://www.fundacionvarkey.org/>. Consultado en: 14/08/2019.
- GARCIA DELGADO, D.; GRADIN, A. (Comp.). El neoliberalismo tardío. Teoría y Praxis. Documento N° 5. Buenos Aires: Flacso, 2017.
- GOROSTIAGA, J. El discurso oficial sobre calidad educativa en la gestión Cambiemos. Ponencia presentada en el XIV Congreso de la Sociedad Argentina de Análisis Político. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín, 17 al 20 de julio de 2019.
- LAVAL, C. (2018) Educación Superior en el siglo XXI: ¿bien público o mercancía? En Jornadas de Reflexión sobre tendencias en la educación superior. Uruguay: Universidad de la República, p. 39-58.
- MIRANDA, E. El derecho a la universidad en Argentina. Una mirada desde la igualdad y el reconocimiento del otro. *Sisyphus Journal of Education*, Lisboa, vol. 6, issue 01, p. 79-96, 2018. Disponible en: <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/issue/view/816>. Consultado 30/07/2019.

MIRANDA, E. SALTO, D. Dinámicas público-privadas en el posgrado en Argentina: redefiniciones de las tradicionales fronteras en la educación superior. En Peroni, V. (Coord.) Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação, São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 276-295.

MIRANDA, E. De la selección a la universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria. Espacios en Blanco. Tandil (Provincia de Buenos Aires), Revista de Educación, núm. 23, junio, p. 9-32, 2013. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539805002>. Consultado en: 15/08/2019.

PÉREZ RASETTI, C. La expansión de la educación universitaria: Políticas y Lógicas, Integración y conocimiento. Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR, (2), p. 8-32, 2014.

PRESIDENCIA DE LA NACIÓN, JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS, Educación y trabajo: Diagnóstico. Buenos Aires, 2017.

PROYECTO EUTOPIA. La escuela se reinventa. Disponible en <https://www.fundaciontelefonica.com.ar/proyecto-eutopia-la-escuela-se-reinventa/>. Consultado en: 15/08/2019.

RIZVI, F y LINGARD, B. Políticas educativas en un mundo globalizado, Madrid: Morata, 2013.

SANCHEZ ZINNY, G. Educación 3.0: la batalla por el talento en América Latina. Bogotá: Carvajal Soluciones Educativas, 2015.

UNICEF (2019). Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de Casos provinciales a nivel provincial. Primera etapa. Buenos Aires: Flacso/Unicef Argentina. https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/201804/Educacion_UNICEF_Flacso_PolíticasEducativas.pdf. Consultado en: 15/08/2019.

VERDÚN, N.; FOURÉS, C.; CAPUANO, A.; AGUIAR, D. Configuraciones escolares y tic en la educación media. El Programa Conectar Igualdad en tres provincias de Argentina (2011-2012), En *Estudios de Comunicación y Política* Número 34, p.105-115, 2014. Disponible en: <http://version.xoc.uam.mx>. Consultado en: 12/08/2019.

VERGER, A.; PARCERISA, LI. Globalización, rendición de cuentas y gobernanza educativa: análisis de un fenómeno en expansión. En *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 1, 59-73, 2018.

VISACOVSKY, N. Enseñar e Investigar Política Educativa en la era Cambiemos (2015-2019): ¿Cómo dimensionar lo que está sucediendo? Ponencia presentada en el Panel: Las políticas educativas en la era Cambiemos: entre los discursos y las prácticas. XIV Congreso de la Sociedad Argentina de Análisis Político (SAAP 2019). Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín, 17 al 20 de Julio de 2019.

Transversalidad y privatización de la educación en México a partir de dos casos

Mainstreaming and commodification of education in Mexico from two cases

Transversalidade e privatização da educação no México a partir de dois casos

Jaime Moreles Vázquez*
Sara Aliria Jiménez García**

Resumén

En el presente artículo problematizamos el tema de la privatización de la educación. Planteamos que, a diferencia de otros temas socialmente relevantes como la formación valoral, la ética o la igualdad de género, la comercialización de los servicios educativos sí ha sido transversal, pues ha trascendido áreas, niveles y modalidades educativas. Argüimos que se trata de una paradoja, pues a diferencia de otros asuntos socialmente deseables, la idea de transversalidad en el ámbito de la privatización sí ha sido concretada, ya sea como *efecto no deseado* o como resultado de las iniciativas que se han promovido en el pasado reciente en la educación mexicana. En razón de tal propósito, en lo que sigue abordamos inicialmente algunos indicadores sociales y demográficos que hacen de marco de referencia para la discusión de cómo se ha transversalizado la privatización, y paralelamente mostramos la estructura y algunas de las características del Sistema Educativo Nacional (SEN); después, a partir de los tipos de privatización, encubierta y visible, exponemos dos casos a modo de evidencia, cuyos resultados afectan principalmente a los sectores menos favorecidos de la población; por último, planteamos algunas conclusiones a modo de agenda de discusión.

Palabras clave: Privatización. Educación Básica y Superior. Transversalidad.

Resumo

No presente artigo, problematizamos o tema da privatização da educação. Apontamos que, diferentemente de outros temas socialmente relevantes como a formação de valores, a ética ou a igualdade de gênero, a comercialização dos serviços educativos foi transversal, pois transcendeu áreas, níveis e modalidades educativas. Argumentamos que se trata de um paradoxo, pois, diferentemente de outros assuntos socialmente desejáveis, a ideia de transversalidade no âmbito da privatização foi concretizada, seja como efeito do desejado, ou como resultado de iniciativas que foram promovidas no passado recente na educação mexicana. Diante de tal propósito, a seguir abordamos inicialmente alguns indicadores sociais e demográficos que constituem marco de referência para a discussão de como foi transversalizada a privatização e, paralelamente, mostramos a estrutura e algumas das características do Sistema Educativo Nacional (SEN); depois, a partir dos tipos de privatização,

Recebido em 27/05/2019 – Aprovado em 15/09/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i1.10573>

* Doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara (México). Actualmente, é profesor-investigador de tiempo completo en Universidad de Colima (México). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1830-6177>. E-mail: jaimemvazquez@uacol.mx

** Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara (México). Profesora Investigadora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima (México). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4877-0958>. E-mail: ocsar@uacol.mx

encoberta e visível, apresentamos dois casos, a título de exemplo, cujos resultados afetam principalmente os setores menos favorecidos da população; por último, indicamos algumas conclusões a propósito de uma agenda de discussão.

Palavras-chave: Privatização. Educação Básica e Superior. Transversalidade.

Abstract

In this paper we problematize the issue of the privatization of education. We propose that, unlike other socially relevant topics such as values, ethics or gender equality, the commercialization of educational services has been transversal, because commodification has transcended areas, levels and educational modalities. We argue that as a paradox, because unlike other socially desirable issues, the idea of mainstreaming in the privatization field has been concretized, either as an unwanted effect or as initiatives' results that have been promoted in mexican education. Under this purpose, we initially present some social and demographic indicators as a reference framework for the discussion of how privatization has been mainstreamed, and in parallel we show characteristics of the National Educational System (SEN); then, based on the privatization modalities, concealed and visible, we present two cases as evidence, and his results that mainly affect to sectors of poor population; finally, we propose some conclusions as a discussion agenda.

Keywords: Commodification. Elementary and Higher Education. Mainstreaming.

Privatizado

*Privatizada tu vida, tu trabajo,
tu tiempo de amar y tu derecho a pensar.*

*La empresa privada es dueña de ti,
de tu pan y de tu salario.*

*Y ahora, no contentos, quieren
privatizar el conocimiento, la sabiduría,
el pensamiento,
que sólo a la humanidad pertenece.*

Brecht (Poemas 1913-1956, 2019)

El Sistema Educativo Nacional y algunos indicadores

Antes de discutir casos de privatización de la Educación Básica (EB) y de la Educación Superior (ES), presentamos algunos rasgos del SEN mexicano e indicadores sociales que nos permitirán tener una mejor comprensión de las cuestiones a discutir, y además porque se relacionan y sustentan la paradoja argüida. Es preciso que mencionemos también que desde diciembre de 2018 hay un nuevo gobierno en el país, y algunas de las iniciativas que se han impulsado desde diciembre de ese año son educativas y prometen modificar el rumbo de la privatización de servicios educativos en las escuelas públicas.

Vale recordar que la educación es un derecho, y así permanece en las regulaciones y normativas correspondientes, así como los desafíos de equidad y su naturaleza inclusiva que se han mantenido en el discurso al menos durante las dos décadas recientes. En ese sentido, el SEN mexicano está en consonancia con algunos países de América Latina (AL), en los que, de acuerdo con la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017), se habría renovado el debate acerca de la naturaleza de la educación en cuanto a servicio comercial o bien público, y como derecho de la población.

El SEN está a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que a su vez está integrada por diferentes órganos y subsecretarías; por sus dimensiones, se trata de un Mega-Sistema educativo, más de 30 millones de personas de 3 años o más asisten a la escuela (INEGI, 2019). El SEN se divide en Educación Básica y Educación Superior. En el gobierno de 2012-2018 la EB era obligatoria e incluía preescolar, primaria, secundaria y al bachillerato; con el gobierno entrante (2018-2024), la ES también será obligatoria.

En esa dirección, los desafíos de equidad y justicia que son inherentes a la educación como derecho aún parecen poco factibles en la región latinoamericana; en el caso de México, por ejemplo, las brechas de desigualdad social son históricas, apenas una mínima parte de las personas provenientes de hogares humildes mudará su estatus económico y social (DELJARA *et al.*, 2018). Lo anterior es una consecuencia de la desigual distribución de la riqueza; por ejemplo, podemos mencionar que no obstante México tiene los más altos ingresos en la región y que su Producto Interno Bruto (PIB) *per cápita* es de los más altos, es también uno de los países más pobres (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, INEE-IIPE, 2018). Con base en el planteamiento anterior, podemos augurar que la escalada de la privatización tampoco contribuye a reducir las brechas de desigualdad.

Estamos hablando de que casi la mitad de la población mexicana vive en condiciones de pobreza, un poco más de 53 millones de personas, de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2019). Asimismo, desde hace algunos años la inseguridad y la violencia son parte de la vida cotidiana, afectando principalmente a la población infantil y juvenil, y específicamente a las mujeres. Ese sector de la población, que representa también la mayor parte de la matrícula escolar, es el más vulnerable, pues uno de cada dos niños vive en situación de pobreza, así como uno de cada cinco adolescentes; también, un sector de la niñez mexicana tiene que trabajar para subsistir, y un buen porcentaje de ellos no asisten a la escuela por esos motivos; de la misma forma, de acuerdo con un reporte

reciente, un sector importante de la población infantil manifestó tener hambre (CONEVAL, 2019). Se trata de la población escolar en edad de cursar los niveles de EB.

La población juvenil, entre las que se encuentran sectores que tienen edad para asistir a la ES, también representa uno de los grupos más sensibles a los principales problemas económicos y sociales, como los relativos a la precariedad laboral, el subempleo y el desempleo. Se trata de un problema de la región, pues hacia 2016 en AL la tasa de desempleo fue de 8.1%, unos 25 millones de desempleados, de los cuales la mayoría son mujeres y jóvenes entre los 15 y 24 años, mientras que unos 134 millones se encontraban en el empleo informal (Organización Internacional del Trabajo, OIT, 2016). En el mundo, cuatro de cada 10 jóvenes carece de empleo y en los últimos 20 años el desempleo de la población juvenil se ha triplicado (OIT, 2015). En México, además de que solamente 2 de cada 10 personas entre 12 y 29 años de edad pueden ser considerados población no pobre o vulnerable (CONEVAL, 2019), el desafío del empleo sólo se ha agudizado, pues entre 2000 y 2018 ha aumentado el número de personas que poseen ES o de nivel medio superior y están desempleadas; asimismo, la mitad de las personas que no tiene trabajo posee ese nivel de estudios (INEGI, 2019).

Tales condiciones límite para la operatividad del SEN y para el logro de sus propósitos de equidad e inclusión, y de la educación como derecho, se agravan si planteamos los retos relativos al número y a la composición poblacional de México, ya que en la actualidad viven en el país alrededor de 120 millones de personas (Instituto Nacional de Geografía y Estadística, INEGI, 2019); en cuanto a la composición poblacional, podemos señalar que hay un número significativo de personas en la niñez o la adolescencia, que además se encuentran geográficamente dispersos y con una importante diversidad cultural y lingüística (INEE-IIPE, 2018).

Los rasgos e indicadores que hemos expuesto representan el marco de referencia para la discusión de los casos de privatización de la educación que planteamos en lo que sigue, empleando como eje de análisis la idea de transversalidad; argüimos que, como si fuera un contrasentido con base en la desigualdad en la distribución del ingreso y la pobreza predominante, en el ámbito de la comercialización de los servicios educativos ésta sí ha sido efectiva; antes de presentar los casos hacemos algunas distinciones conceptuales sobre la transversalidad.

Lo que se entiende por transversalidad

El término transversalidad se habría originado del concepto de *mainstreaming*, cuya traducción al español ha sido polisémica; esta cualidad puede observarse en la extensión del concepto y su complejidad y, por tanto, también a la formulación

vaga en su dimensión práctica (DURÁN, 2012). En el campo de las políticas se ha empleado como argumento para conjugar programas y proyectos que trascienden estructuras y sistemas ya constituidos, bajo el propósito de hacerlas más efectivas. La transversalidad ha sido una iniciativa impulsada por Conferencias Mundiales promovidas por organismos multinacionales y por los documentos normativos correspondientes (BIZZOZERO, 2004, citado por PEIXOTO, 2009; FELDFEBER, 2009).

En el ámbito de la educación, con el término ‘transversal’ a menudo se alude al espacio que se pretende ocupar con ciertos contenidos dentro de la estructura curricular de cada ciclo o nivel; tales contenidos son concebidos como ejes que atraviesan en forma longitudinal y horizontal el currículo, de tal manera que en torno a ellos se articulan los temas de las diferentes áreas de formación (DURÁN, 2012). La transversalidad consiste en plantear estrategias que desde procesos políticos posibiliten que la temática en cuestión trascienda las aulas y la tradicional organización curricular. Es uno de los temas puestos a debate para lograr la ruptura de fronteras disciplinarias y dar respuesta a los nuevos fenómenos sociales; por ello, más que atender a contenidos cognitivos, los ejes plantean retos de la formación integral, en dirección a lograr una ciudadanía plena (MUNÉVAR; VILLASEÑOR, 2005, citados en DURÁN, 2012).

Como mencionamos al inicio, en los años recientes podemos poner como ejemplo las temáticas de género, los valores cívicos, la ética, así como contenidos y/o capacidades como el trabajo en equipo o la alfabetización académica; incluso en temas que han sido considerados transversales como la salud, el consumo, el medio ambiente o la convivencia, y que no son parte de las disciplinas o áreas clásicas del saber (YUS, 1998).

En esa dirección, se ha referido principalmente a cuestiones de índole curricular, y cuyos resultados no han sido necesariamente los esperados, sea en la forma de nuevos diseños curriculares, o bien, en los desafíos didácticos vinculados a la comprensión de fenómenos complejos (TEDESCO, 1996); la implementación de la transversalidad aún representa un asunto de la agenda porque implica involucrar, incorporar, cruzar, estar inmerso en... es decir, casi cualquier noción que remita a la transformación social y educativa al integrarse varios elementos (DURÁN, 2012).

En política, tales características de la transversalidad pueden ilustrarse a partir de lo que se concibe como políticas de Estado, pues éstas tienen el rasgo de trascender períodos, niveles de gobierno, orientaciones y partidos políticos, así como diferentes programas y proyectos (LATAPÍ, 2004); en razón de lo anterior, podemos

augurar que ese tipo de iniciativas son políticas transversales en el sentido que aquí estamos otorgando al término.

Para el caso de México también podemos citar como ejemplo la concatenación de diversos programas relativos a la calidad de la educación y que tienen como eje articulador la búsqueda de financiamiento extraordinario de las instituciones de educación superior y de las universidades públicas; como una estrategia discursiva, de acuerdo con Díaz (1996), los cambios al menos se notan en los documentos que sirven de base para evaluarlos. La pretensión de ese tipo de financiamiento articula y trasciende diferentes programas de evaluación y acreditación externa, por lo que puede ser considerada como una evidencia de lo que venimos planteando sobre la transversalidad como herramienta analítica.

Como anticipamos, aquí sostenemos que los resultados de la transversalización de esos temas y de otros asuntos educativos ha sido poco efectiva, al menos en el contexto mexicano, porque, aunque están presentes en los discursos, hay escasas evidencias de la transformación de las prácticas. Paradójicamente, la privatización de la educación sí representa un ejemplo fehaciente, pues ha trascendido niveles y modalidades educativas, como se puede observar en los casos que empleamos como evidencias; antes de explicar los casos, aludimos cuestiones sobre privatización educativa y sus formas o modalidades.

La privatización de la educación

La privatización de la educación en el país ha ido fundamentándose en las reformas que tuvieron lugar en los 80 y 90 del siglo pasado; en ese momento, el debate político estaba orientado a la conformación de una sociedad centrada en el mercado, y en donde la formación de recursos humanos para la producción era el objetivo de los sistemas educativos (INEE-IIPE, UNESCO, 2018).

En ese sentido, las políticas de evaluación en la historia del SEN mexicano han estado asociadas a la medición de los resultados de aprendizaje y a su difusión. De igual modo, esas políticas habrían sido concebidas en el marco de las crisis económicas y políticas, y casi a la par de las negociaciones de la Organización Mundial de Comercio (OMC) con algunos países latinoamericanos, entre ellos México. De acuerdo con algunas referencias, en ese tiempo había una intención clara de promover la visión de la educación como servicio o mercancía, la cual se exacerbó cuando la OMC propuso regular la educación, y en la medida que los gobiernos aceptaran la existencia de proveedores privados, podría ser tratada como otro

producto comercial (BIZZOZERO, 2004, citado por PEIXOTO, 2009; FELDFEBER, 2009).

En el caso de México, esos cambios ocurrieron durante el gobierno de 1982-1988, cuando el país se incorporó al Acuerdo General de Tarifas y Aranceles (GATT), antecedente de la OMC, y la educación fue considerada como un servicio o mercancía conformada por cuatro categorías: servicios de enseñanza primaria, servicios de enseñanza secundaria, servicios de enseñanza superior y servicios de enseñanza para adultos, además se especifica el tipo ‘otros servicios de enseñanza’ que incluye cualquier modalidad fuera del esquema general (RODRÍGUEZ, 2009).

A menudo los países subdesarrollados o en vías de desarrollo como México, se adhieren a las directrices de organismos multilaterales como el BM (Banco Mundial), la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos) o el FMI (Fondo Monetario Internacional); tales organismos influyen en la agenda política mediante las condiciones de sus créditos y la asesoría de sus grupos de expertos, quienes en sus visitas se coordinan con especialistas del país en cuestión, con el objeto otorgar legitimidad a diversas propuestas y programas. Algunas de las directrices de esos organismos multinacionales habrían estado relacionadas con la comercialización de la educación, de acuerdo con Petrella (2001, citado por FELDFEBER, 2009), esa forma de subordinación es una trampa para los sistemas educativos, pues ha reducido la política a la racionalidad tecnocrática que debilita la soberanía estatal.

En ese marco, entendemos la privatización como la delegación de las responsabilidades públicas a entidades privadas o que no pertenecen al sector público; el Estado deja parte de su responsabilidad a ese tipo de organizaciones. Existen dos formas de privatización, privatizar los servicios con la participación de particulares o privatizar su funcionamiento importando prácticas y modelos del sector empresarial; a la primera se le denomina privatización exógena o visible y a la segunda endógena o encubierta. En la **privatización visible** la participación privada se da por medio de la financiación de las escuelas y la externalización de los servicios escolares (comedor, transporte, actividades extraescolares, etc.), y mediante el control por resultados; como efectos de estos procesos podemos citar los recortes al financiamiento, la promoción de la gestión pública inspirada en el ámbito empresarial, así como el énfasis de la formación por competencias y de *mano de obra*. En la **privatización encubierta** se asume que las prácticas privadas son más eficientes que las públicas, por lo que se busca incorporar diseños, métodos y prácticas del sector privado, sistemas de control y evaluación, autonomía regulada

y la publicación masificada de resultados educativos (BALL y YOUDELL, 2007, citados por BERNAL y LACRUZ, 2013).

En AL primero se buscaba privatizar la ES, principalmente en la década de los 90 con el marco del neoliberalismo, ahora la EB, aparentemente desde el movimiento neoconservador. Un aspecto en común de las versiones encubiertas o endógenas, y que nos llama la atención, es el ataque abierto a la educación pública y que en ambos momentos históricos ha sido evidente. En el caso de México, podemos poner como ejemplo el desprestigio al que fue sometido el trabajo docente en algunos sectores de la opinión pública. También hemos observado un aumento exponencial de la oferta de educación privada de baja calidad, a la que asisten quienes no pueden beneficiarse de la ES y que pertenecen a sectores desfavorecidos de la población, y sobre los cuales expusimos algunos indicadores sociales en páginas previas. Sobre esos temas son los casos que presentamos a continuación como evidencias.

Los casos

La transversalidad en la privatización de los servicios educativos en México es evidente, por lo que en esta parte del texto ejemplificamos tales procesos, aludiendo en algunos casos a regiones del mundo y a México. Podemos anticipar que, aunque la educación global se autodenomine como obligatoria y se promueva como un derecho para todos, en la práctica ha ido abandonando su gratuidad.

Para elaborar los casos, en coincidencia con Popkewitz, Tabachnik y Wehlage (2007, p. 21), “convertimos en sujetos de investigación el lenguaje, las costumbres, las tradiciones de la práctica escolar y de la reforma –de las escuelas-..., -dado que nos preocupan –sus- suposiciones subyacentes y los valores sociales implícitos”, así como los cambios que parece que no suceden pero que definen las posibilidades de estar en las aulas, debido a que tales modificaciones cumplen, contrarían o tuercen los discursos que señalan que hay que universalizar la educación y acercarla a los que menos tienen.

Como hemos mencionado a lo largo del documento, empleamos la idea de transversalidad para mostrar evidencias de la privatización, arguyéndola como paradoja en el sentido de que en la comercialización de servicios educativos esta iniciativa sí ha sido efectiva. Los casos que exponemos son sobre la privatización encubierta de la ES y acerca de la gratuidad de la educación pública; en los dos casos existen riesgos evidentes de agudizar las brechas de desigualdad a las que nos hemos referido. Y en ambos hay muestras de privatización visible y encubierta.

Efectos no deseados de la privatización de la Educación Superior

En México hay más de 4 millones de estudiantes universitarios, de los cuales 7 de cada 10 están matriculados en instituciones privadas (SEP, 2019). En la ES, hay una importante diversificación institucional pues el Subsistema comprende: Universidades Públicas Federales, Públicas Estatales, Públicas Estatales con Apoyo Solidario, Institutos Tecnológicos, Universidades Tecnológicas, Universidades Politécnicas, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Abierta y a Distancia de México, Universidades Interculturales, Centros Públicos de Investigación y Otras instituciones Públicas, de acuerdo con la Subsecretaría de Educación Superior, SES (2017). Y las universidades privadas.

Las universidades privadas pueden dividirse en tres grandes grupos, las consideradas de élite, las de absorción de la demanda, y un sector intermedio entre las dos opciones anteriores. Podríamos argüir que la calidad, entendida como se ha definido y evaluado desde las políticas correspondientes, oscilaría entre un mayor cumplimiento de indicadores mediante los que ésta se mide por parte de las instituciones de élite, y así en orden decreciente hasta las de absorción de la demanda, las cuales suelen ofertar las licenciaturas que solamente requieren de un espacio para el aula y de un profesor; casi siempre son las que cuentan con el mayor número de matrícula y son de las áreas económico-administrativas, las humanidades y la educación.

Es importante que mencionemos que las universidades privadas no están obligadas a participar en los programas de evaluación y acreditación impulsados por la SEP, y que los planteamientos anteriores los exponemos con pretensiones de ejemplificar cuáles instituciones poseerían una propuesta formativa más sólida, y cómo algunas instituciones privadas de absorción de la demanda pululan sin que ni el gobierno mexicano o los potenciales estudiantes tengan claro cuáles son los factores de calidad académica que las impulsan. También es preciso señalar que no hay una relación directa entre los indicadores en cuestión y la calidad de las instituciones, estamos conscientes de ello; sin embargo, son algunas de las evidencias disponibles sobre el quehacer de las universidades.

Del cumplimiento de esos indicadores depende el financiamiento extraordinario de las instituciones públicas. Asimismo, vale la pena que mencionemos que el financiamiento para la ES se encuentra estancado desde hace ya varios años y períodos de gobierno, lo que constituye, como dijimos, una forma de privatización. En pos de ese tipo de financiamiento, las instituciones públicas sí deben participar

en los programas de acreditación de la calidad. Dos de esos programas son los que se refieren a la evaluación externa de egresados de las licenciaturas por medio de pruebas estandarizadas, y a la evaluación externa de programas de licenciatura, realizada por organismos acreditadores.

Las políticas de acreditación de la calidad de la ES en México han sido propuestas como garantes del reconocimiento público y de la rendición de cuentas a la sociedad (MARÚM, 1995 citada por MÁRQUEZ y ZEBALLOS, 2017); esas fueron algunas de las razones que dieron origen a la creación del CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior), cuyo propósito es contribuir a la calidad educativa, corroborada ésta mediante pruebas de desempeño; una de esas pruebas es el Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL), especializado por carrera profesional, y cuyo objetivo es identificar en qué medida los egresados cuentan con los conocimientos y las habilidades para el inicio del ejercicio profesional (CENEVAL, 2017). En casi todos los países de AL existen institutos destinados a evaluar la calidad y se encuentran vinculados a los sistemas de educación; las pruebas internacionales y nacionales se han multiplicado, generando una suerte de epidemia por la evaluación (MURILLO y ROMAN, 2010), a la vez que han simplificado los procesos educativos en indicadores o resultados numéricos.

En el caso de la evaluación de la pertinencia de los planes de estudio de programas de licenciatura, ésta la realizan los Organismos Acreditadores coordinados por el COPAES (Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior), desde el Marco de Referencia vigente (COPAES, 2017). El COPAES fue promovido en el año 2000 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con el objeto de regular los procesos de acreditación y a los Organismos Acreditadores; forma parte también del conjunto de políticas y programas de evaluación de la ES de los 80 y 90 del siglo pasado, para contribuir y asegurar la calidad de la educación del nivel.

Según el COPAES (2018), la calidad se traduce en servicios eficaces, oportunos, transparentes que buscan siempre la innovación y la mejora continua que satisfaga las necesidades y expectativas de los usuarios, con estricto apego al marco normativo y a los objetivos del Programa Nacional de Educación vigente... es la propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación... suele implicar la evaluación de la docencia, el aprendizaje, la gestión, y los resultados obtenidos.

Como dijimos antes, las instituciones de ES privadas no son evaluadas mediante esos mecanismos. La proliferación de este tipo de instituciones, la

ausencia de indicadores que nos hablen de sus procesos educativos y su probable baja calidad, en la forma como ésta se concibe desde las políticas en cuestión, son manifestaciones de privatización de la educación, tanto en la modalidad visible como en la encubierta. Podemos citar dos evidencias de ello, la promoción de la ES privada en acciones específicas desde el gobierno de México y la no regulación de la oferta de educación privada de baja calidad; ambas evidencias en perjuicio social y económico de los sectores menos favorecidos de la sociedad que se matriculan en ese tipo de instituciones.

En primera instancia, podemos señalar que las acciones de gobierno, además de la promulgación de normas específicas que incentivan la participación de la iniciativa privada en la oferta de servicios educativos, han actuado en detrimento de la población juvenil, cuando aparentemente buscan su beneficio o la mejora en la cobertura. Como ejemplo podemos referir el Programa de Financiamiento de la Educación Superior, que otorgaba créditos para cursar la ES, y que era promovido por el gobierno mexicano (2006-2012). El Programa contaba con 2 mil 500 millones de pesos mexicano para financiar a 23 mil aspirantes, cifra que en ese entonces triplicaba el total de recursos asignados al programa de becas para estudiantes del nivel.

Por sí mismas, ambas pruebas dicen mucho de la idea del gobierno en turno sobre la ES, pero aún podemos referir otras evidencias que agravan el caso, como la promoción del Programa empleando un discurso de igualdad y justicia, y el ocultamiento de aspectos que nosotros consideramos muy relevantes como la calidad de las instituciones de educación superior que entonces se promovieron; también podemos enunciar en ese sentido las condiciones de los préstamos y los intereses que deberían cubrir quienes se hicieran acreedores a esos créditos.

La banca que gestora de los créditos acabaría por cobrar hasta tres veces el monto de lo prestado, y parte del dinero iría a parar a universidades privadas; al hacer público el Programa, el entonces Presidente de México celebraba la medida en pos de un 'país más más justo e igualitario', que 'democratizaría el acceso a la ES y aceleraría la ampliación de la cobertura' (IGARTÚA, 2012). Con la garantía de Nacional Financiera (NAFIN) y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), los préstamos estaban a cargo de Financiera Educativa México (FIEM), Banco Santander, HSBC, Bancomer y Banorte, y comprendían 250 para estudios de licenciatura y 280 mil pesos para posgrado, a pagar en plazos de 15 años; las tasas de interés oscilaban entre el 9 y el 13% anual (Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros, CONDUSEF, 2019; IGARTÚA, 2012). Un sistema de créditos similar al estadounidense, el cual

ha ocasionado la generación de universitarios más endeudada de la historia, al convertir a los estudiantes en esclavos de su deuda en beneficio de universidades e instituciones bancarias (IGARTÚA, 2012).

Las condiciones *ideales* de los créditos las mostramos en las imágenes que siguen; la de la izquierda muestra las características del crédito en las condiciones que mencionamos en el párrafo previo. La imagen de la derecha muestra la opción crediticia del Infonacot (Instituto del Fondo Nacional para el Consumo de los Trabajadores), destinada a las personas que estudian y trabajan, bajo la condición de que la universidad a la que se aspire tenga un convenio con ese Instituto; en este caso la tasa de interés es de 14% y el monto del préstamo de 500 mil pesos mexicanos. Ambos créditos están calculados sin IVA (Impuesto al Valor Agregado).



Fuente: Condusef (2019).

En segunda instancia, la regulación de la oferta educativa privada, y como sustento a lo que venimos argumentando, realizamos una búsqueda simple por institución en el Padrón Nacional de Programas Educativos de Calidad del SEN mexicano (<https://www.pnpec.sep.gob.mx>), el cual consiste en un inventario de los programas de licenciatura que han sido evaluados y acreditados mediante los mecanismos y programas que mencionábamos antes, Ceneval y Copaes, además de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación

(CIEES). No encontramos ninguna de las instituciones promovidas en el Programa de Financiamiento de la Educación Superior, lo cual, como apuntamos antes, es esperable con base en la no obligatoriedad de las instituciones privadas de someterse a las regulaciones de los programas de evaluación externa.

Por consiguiente, lo que podemos citar como evidencia, con el objeto de hacer más sólido nuestro argumento de la privatización de la ES, concretada transversalmente, es el Índice de Calidad de la Inversión, creado por el Instituto Mexicano de la Competitividad (IMCO); el Índice comprende cuatro categorías, desde las cuales se valora la inversión realizada al estudiar ciertas carreras en determinadas instituciones o universidades, y que se valorada a partir de ciertos componentes. Las categorías del retorno de la inversión consisten en: Excelente, rendimiento alto y riesgo bajo; Buena, rendimiento medio-alto y riesgo medio-bajo; Insegura, rendimiento medio-bajo y riesgo medio-alto; y, Muy insegura, rendimiento bajo y riesgo alto. El retorno de la inversión equivale al rendimiento neto de estudiar una carrera, es la tasa de retorno por cada año de vida laboral; por su parte, el riesgo es considerado a partir de la población desocupada y desanimada en el área en cuestión, así como la tasa de informalidad (IMCO, 2018). Enseguida presentamos los retornos de la inversión Excelente, rendimiento alto y riesgo bajo, y, Muy inseguras, rendimiento bajo y riesgo alto, a partir del reporte del IMCO (2018):

Carrera	Salario promedio, pesos mexicanos	Tiempo para recuperar la inversión con base en el sueldo promedio de la carrera	
		Universidad pública: Meses	Universidad privada: Meses
Química	\$ 33,265	2	30
Física	\$ 17,771	2	82
Estadística	\$ 16,674	2	73
Finanzas, banca y seguros	\$ 16,719	3	80
Ingeniería química	\$ 13,912	3	108

Carrera	Salario promedio, pesos...	Tiempo para recuperar la inversión con base en el sueldo promedio de la carrera	
		Universidad pública: Meses	Universidad privada: Meses
Filosofía y ética	\$ 8,060	20	594
Lenguas extranjeras	\$ 8,422	13	232
Diseño	\$9,289	8	299
Bellas artes	\$ 10,540	8	233
Terapia y rehabilitación	\$ 9,041	5	240

Aunque puedan ser debatibles los indicadores mostrados, pensamos que son muy relevantes para lo que hemos propuesto aquí en torno a la transversalidad de la privatización de la ES. Asimismo, observamos que la proliferación de la ES privada de baja calidad, actúa en perjuicio de la población juvenil y de su desarrollo personal y profesional, incluso podemos conjeturar que esto ha ocurrido al amparo del gobierno en turno, ya sea por acción u omisión.

La oferta de ES con ese tipo de características suele estar destinada a estudiantes de sectores desfavorecidos de la población y que tienen que trabajar mientras estudian, o adquieren préstamos monetarios como los mencionados, los cuales son ventajosos para las instituciones que se los otorgan y para las universidades en cuestión. Además, suelen ofertar irresponsablemente las carreras de mayor demanda y cuyo campo laboral se encuentra saturado y cada vez resulta más difícil conseguir empleo. Bajo el amparo del gobierno, algunas instituciones lucran con las expectativas profesionales y las aspiraciones de movilidad social de la juventud, y con su situación de pobreza económica.

Educación pública pero no gratuita

Valoramos que transversalizar la privatización de servicios educativos agrava la falta de acceso a la educación a millones de personas alrededor del mundo, especialmente a las que migran, no tienen un trabajo fijo o su economía no cubre sus necesidades básicas, por lo que, además de su condición de precariedad, no estarían en condiciones de pagar los servicios que ahora tienen costos. Nos referimos a la privatización encubierta o endógena que asigna costos a los desayunos escolares, los materiales, el transporte, las actividades extraescolares (BERNAL y LACRUZ, 2013).

Una evidencia de la precariedad económica en la población mundial y de la falta de acceso a la escuela son las cifras que presenta la Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2018, p. 1): “más de 104 millones de niños y de jóvenes –1 de cada 3– no van a la escuela en los países afectados por guerras o desastres naturales. Los adolescentes en los países en situaciones de emergencia confrontan un futuro incierto, ya que 2 de cada 5 jóvenes de 15 a 17 años no han terminado la escuela primaria..., una cifra que representa más de un tercio de la población mundial sin escolarizar. En total, 303 millones de niños de 5 a 17 años no asisten a la escuela en todo el mundo”. Tomando en cuenta esos indicadores, poner

corto a los servicios escolares solamente dificulta el acceso y la permanencia en la escuela de los sectores desfavorecidos de la población.

Para la Unicef (2018), la pobreza representa el obstáculo más importante para la educación en todo el mundo, ya que los niños más pobres en edad de asistir a la escuela primaria tienen cuatro veces más probabilidades de no asistir a la escuela que sus compañeros de las familias más ricas. También este organismo denuncia la falta de gratuidad de la educación pública alrededor del mundo, “hace hincapié en la necesidad de reducir los costos directos e indirectos de la educación para las familias. Los nuevos datos... confirman que muchos hogares todavía deben sufragar los gastos relacionados con la educación, que en total representan 87 dólares estadounidenses por niño para la educación primaria en Ghana, 151 dólares por niño en *Côte d’Ivoire* y 680 dólares en El Salvador” (UNESCO, 2017, p. 1). La garantía del derecho a la educación tendría repercusiones efectivas en la disminución de las desigualdades, pues “la pobreza en el mundo podría reducirse a la mitad si todos los adultos terminaran la educación secundaria” (UNESCO, 2017, p. 1).

En este contexto de retraimiento del Estado de los asuntos públicos, y mientras que los recursos que se destinaban al bienestar común son menores, se invierten con otros propósitos o no se invierten, la educación se ha convertido en un foco de atracción para la iniciativa privada; los gobiernos de los países siguen recabando impuestos de sus ciudadanos, pero han ido abandonando lo público.

Un ejemplo de los gastos que se añaden a la escuela pública a través de la vida de un escolar, lo podemos mostrar con la siguiente evidencia:

en Estados Unidos una familia gasta hoy en día alrededor de \$685 dólares en promedio, en el material escolar de su hijo en todos los años que asiste a clases. Desde que empieza en la guardería hasta que acude a la enseñanza secundaria. Esto representa un aumento de casi US\$250 desde 2005, y equivale a un total de US\$27.5000 millones en el curso escolar 2018. Si además a esto se le agrega el gasto universitario, la cifra asciende a US\$83.000 millones (El nacional web, BBC News Mundo, 2018, p. 1).

Además, también se puede notar que esta racionalidad de que las familias paguen costos de la educación pública es una tendencia mundial, pero conlleva costos muy distintos, los cuales dependen del financiamiento educativo que otorga cada país a la educación. Según el nacional web de la BBC News Mundo (2018, p. 1),

después de combinar el costo de matrículas escolares, libros, transporte y alojamiento desde la escuela primaria hasta la universidad, se descubrió que Hong Kong es el lugar más caro del mundo para estudiar... en otros países, como en Francia, el costo es mucho más bajo para la familia. Allí los padres solo contribuyen alrededor de US\$16.000 a la totalidad de la educación de sus hijos...

En México, la privatización de servicios educativos agravó otros problemas sociales y ha generado crisis regionales. De acuerdo con PONCE (2019, p. 1), éste es el segundo país con mayor flujo de migrantes en el mundo, con 13 millones, la cifra representa casi 20% del total de desplazados en el mundo, que se estima en más de 70 millones de personas”.

Así, la venta de servicios, ante la carencia de recursos públicos para cubrirlos, hace imposible que algunos vayan a la escuela en México, según SUÁREZ (2017, p. 1),

más de un millón de alumnos abandonan sus estudios cada año, ... a mi papá se le complicaba pagar la escuela porque somos cuatro hermanos y yo decidí darme de baja para que él pudiera juntar dinero, dice Valeria... -pues- a mayores problemas económicos, una menor probabilidad de asistir a la escuela... Además, la deserción escolar es más frecuente en localidades rurales, en comunidades indígenas y en sitios de alta marginación.

1. La comercialización de la educación en el escenario internacional faculta y *legítima* a los gobiernos a evadir la responsabilidad de educación pública y gratuita para todos. Aquellos que podían encontrar un lugar en el aula, ahora tendrían que costear algunos de sus servicios para ganarse un derecho que antes tenía más probabilidades de ser garantizado; con acciones u omisiones como éstas, además, se incrementa la presión por la privatización, por lo que en estos procesos se desdeña tanto a los estudiantes como a los trabajadores educativos, a la vez que se abaratan las condiciones laborales de los últimos (ALTBACH, REISBERG, YUDKEVICH, ANDROUSHCHAK Y PACHECO, 2012).

Conclusiones

En el presente artículo hemos mostrado que, si bien los discursos de política educativa refieren que la educación internacional y nacional pública es gratuita, sus usuarios deben asumir varios de sus costos, pues actualmente el gobierno mexicano y de otros países abren las puertas a la iniciativa privada, y a la comercialización de la educación, evadiendo su responsabilidad histórica como garantes del derecho a la educación.

En ese sentido, con base en los casos que hemos expuesto y los indicadores analizados, consideramos que la educación sí se está privatizando; además, sostenemos que representa una paradoja el hecho de que la idea de transversalidad pueda ser sustentada a partir de diferentes evidencias, cuando como iniciativa

aún es un asunto pendiente en otras temáticas socialmente deseables como la formación cívica, género, entre otros. Una iniciativa en pos de la cohesión y el desarrollo social, pero que en la práctica se concreta justamente en un rubro en el que hace más vulnerable al sector juvenil.

Desde luego, los casos que exploramos son discutibles; sin embargo, pensamos que son pertinentes para lo que hemos propuesto aquí en torno a la transversalidad de la privatización educativa. Suponemos que la educación pública lo es con el objeto de compensar desigualdades y que las formas que hemos planteado de privatización solamente exacerbarán la brecha entre ricos y pobres y entre la calidad de los servicios educativos a los que pueden acceder. La privatización de los servicios educativos agravará aún más el asunto del acceso a la educación a millones de personas alrededor del mundo, especialmente a las que migran, no tienen un trabajo fijo o su economía no cubre sus necesidades básicas.

Tanto en el caso de la gratuidad de la EB, con la aparición de costos en algunos servicios, como en el caso de la privatización de la ES y la baja calidad de la oferta, hemos expuesto evidencias de la comercialización de la educación, y en ese sentido la planteamos como uno de los principales desafíos del país y de AL, ya que, por acción u omisión, los gobiernos han priorizado y propiciado formas visibles y encubiertas de la mercantilización, en detrimento de la educación como bien público y como derecho humano.

Bibliografía

ALTBACH, P., REISBERG, L., YUDKEVICH, M., ANDROUSHCHAK, G. Y PACHECHO, I. (Editors). *Paying the professoriate*. A Global comparison of compensation and contracts. New York: Routledge. 2012

BERNAL, J. L y LACRUZ, J. L. La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, v. 16, n. 3, p. 103-131, 2013.

BRECHT, Bertolt. *Entre los poetas míos...* Colección Antológica de Poesía Social, Vol. 4. Disponible em: <https://studylib.es/doc/6312582/1---entre-los-poetas-m%C3%ADos...-bertolt-brecht>. Acceso em: 14. Nov. 2019.

CENEVAL. Disponible em: <http://www.ceneval.edu.mx/>. Acceso em: 28. set. 2018.

CENEVAL. *Informe ANUAL de resultados del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación*. 2016. Disponible en: <http://www.ceneval.edu.mx/>. Acceso em: 14. nov. 2017.

CONDUSEF. Disponível em: <https://www.condusef.gob.mx/Revista/index.php/credito/personal/193-que-nada-te-detenga>. Acesso em: 28. fev. 2019.

CONEVAL. *Medición de la pobreza en México y en las Entidades Federativas 2016*. 2019. en: Disponível: http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza_16/Pobreza_2016_CONEVAL.pdf. Consultado el: 8 de jun. 2019.

COPAES. Disponível em: <https://www.copaes.org/>. Acesso em: 28. set. 2018.

COPAES. Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior. 2016. Disponível en: <https://www.copaes.org/>. Consultado el: 8 de agosto de 2017.

DELAJARA, M., DE LA TORRE, R., DÍAZ-INFANTE, E., VÉLEZ, R. *El México del 2018. Movilidad social para el bienestar*. México, Centro de Estudios Espinosa Yglesias. 2019. Disponível en: <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2018/06/El-México-del-2018.-Movilidad-social-para-el-bienestar.pdf>. Acesso: 27 de mayo de 2019.

DURÁN, M. M. La Transversalidad de Género en la Educación Superior: propuesta de um modelo de implementación. *Revista Posgrado y Sociedad*, v. 12, n. 1, p. 23-43, 2012.

EL NACIONAL WEB, 2018 *¿Cuáles son los países que tienen la educación más cara del mundo?* BBC News Mundo. Consultado el 15 de agosto de 2019 en https://www.elnacional.com/bbc-news-mundo/cuales-son-los-paises-que-tienen-educacion-mas-cara-del-mundo_251673/

FELDFEBER, M. Educación ‘¿en venta?’ Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. En Gentilli, Pablo, Frigotto, Gaudêncio, Leher, Roberto y Strubin, Florencia. (comps). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (135-162). Argentina: CLACSO, Homo Sapiens, 2009.

IGARTÚA, S. Las becas tramposas de Calderón. *Proceso*. Consultado el 7 de agosto de 2019 en: <https://www.proceso.com.mx/299308/las-becas-tramposas-de-calderon>

IMCO (2018). *Compara Carreras 2017*. Una herramienta sobre las consecuencias económicas de escoger una carrera. Disponível en: <https://imco.org.mx/temas/compara-carreras-2017/>. Consultado el: 29 sept. 2018.

INEE. *Las principales políticas de evaluación de la educación en México*. 2019. Disponível en: https://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Otros_textos/Políticas/Partes/políticas07.pdf. Acesso: 17 de marzo de 2019.

INEE-IIEPE UNESCO. *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. 2018. Disponível en: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/236/P1C236.pdf>. Acesso: 17 de marzo de 2019

INEGI. Instituto Nacional de Geografía y Estadística. 2019. Disponível en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=19004>. Acesso: 17 de marzo de de 2019.

LATAPÍ, P. *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE). 2004.

MÁRQUEZ, E. y ZEBALLOS, Z. R. “El Impacto de la Acreditación en la Mejora de la Calidad de los Programas Educativos que Ofrece la Universidad Autónoma de Tamaulipas: Un Estudio de Caso”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 10, n. 2, p. 65-83. 2017.

MURILLO, F. J. y ROMÁN, M. “Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 53. p. 97-120. 2010.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2016). *Panorama Laboral 2016*. América Latina y el Caribe. Lima: OIT. Consultado el 19 de septiembre de 2016 de: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/WCMS_537803.PDF

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2015). *Tendencias Mundiales del Empleo Juvenil. Promover la inversión en empleos decentes para los jóvenes*. Consultado el 29 de septiembre de 2016 de: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_412025.pdf

PEIXOTO, J. Derechos humanos y comercio, ¿una relación conflictiva? La protección del derecho a la educación en las negociaciones comerciales internacionales. En Gentilli, Pablo, Frigotto, Gaudêncio, Leher, Roberto y Strubin, Florencia. (comps). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (181-204). Argentina: CLACSO, Homo Sapiens. 2009.

PONCE, A. (2019). México, segundo país con mayor flujo de migrantes en el mundo. *Milenio*. 20 de junio. Consultado el 15 de agosto de 2019 en <https://www.milenio.com/estados/mexico-segundo-pais-con-mayor-flujo-de-migrantes-en-el-mundo>

POPKEWITZ, T.; TABACHNIK, M.; WEHLAGE, G. *El mito de la reforma educativa*. España: Ediciones Pomares. 2007.

RODRÍGUEZ, R. La educación superior transnacional en México. El caso Sylvan-Universidad del Valle de México. En Gentilli, Pablo, Frigotto, Gaudêncio, Leher, Roberto y Strubin, Florencia. (comps). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (297-322). Argentina: CLACSO, Homo Sapiens. 2009.

SEP (2019). <https://www.gob.mx/sep>

SUÁREZ, K. (2017). Más de un millón de alumnos abandonan sus estudios en México cada año. *El País*. 29 de diciembre. Consultado el 15 de agosto de 2019 en https://elpais.com/internacional/2017/12/29/mexico/1514515236_401874.html

TEDESCO, J. C. Los desafíos de la transversalidad en la educación. *Revista de Educación*, n. 309, p. 7-21, 1996.

UNESCO (2017). *La pobreza en el mundo podría reducirse a la mitad si todos los adultos terminaran la educación secundaria*. UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Consultado el 15 de agosto de 2019 en <https://es.unesco.org/news/pobreza-mundo-podria-reducirse-mitad-si-todos-adultos-terminaran-educacion-secundaria>

UNICEF (2018). *Más de 104 millones de niños y de jóvenes –1 de cada 3– no van a la escuela en los países afectados por guerras o desastres naturales*. UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). 19 de septiembre. Consultado el 15 de agosto de 2019 en: <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/más-de-104-millones-de-niños-y-de-jóvenes-1-de-cada-3-no-van-la-escuela-en-los>.

YUS, R. *Temas Transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Editorial Graó. 1998.

A avaliação das organizações educativas e a regulação pelo discurso gestor

Evaluation of educational organizations and regulation by management discourse

Evaluación de organizaciones educativas y regulación por discurso de gestión

Dora Maria Ramos Fonseca*

Resumo

Os documentos orientadores para a gestão educacional produzidos pelas entidades supranacionais espelham a adoção de um discurso de natureza gestonária com a tónica na comparabilidade e na competitividade e refletem, ainda, a assunção da educação como instrumento ao serviço do mundo económico. Regista-se uma propagação do ideário neoliberal no campo educativo traduzido na expansão das ideias de *mercado* ou *quase-mercado educacional* introduzindo na *esfera educativa* uma mudança discursiva que se traduz em um certo afastamento do *discurso democratizante* e em uma aproximação ao *discurso gestor*. Este artigo tem como centro de análise os processos de avaliação das organizações educativas enquanto mecanismos reguladores da gestão educacional. Importa perceber, a partir dos estudos que temos vindo a desenvolver sobre a temática, de como as construções discursivas presentes nos documentos normativos e nos instrumentos de avaliação contribuem para a forte regulação no sentido da mercantilização da educação.

Palavras-chave: Avaliação organizacional. Discursos. Regulações. Mercado educacional.

Abstract

The guidance documents for educational management produced by supranational entities mirror the adoption of a management discourse with a focus on comparability and competitiveness, and also reflect the assumption of education as an instrument at the service of the economic world. There is a propagation of neoliberal ideas in the educational field translated into the expansion of educational market or quasi-market ideas, introducing in the educational sphere a discursive change that translates into a certain departure from the democratizing discourse and an approach to the gestational discourse. This article focuses on the evaluation processes of educational organizations as regulatory mechanisms of educational management. It is important to understand, from the studies we have been developing on the theme, how the discursive constructions present in normative documents and evaluation instruments contribute to the strong regulation towards the commodification of education.

Keywords: Organizational evaluation. Speeches. Regulations. Educational market.

Recebido em 02/07/2019 – Aprovado em 01/10/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i1.10574>

* Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro (UA, Portugal) e pós-doutora em Administração Educacional pela mesma universidade. É docente, com a categoria de Professor-Auxiliar, no Departamento de Educação e Psicologia e investigadora do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro (UA, Portugal). ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4408-9716>. E-mail: dorafonseca@ua.pt

Resumen

Los documentos de orientación para la gestión educativa producidos por entidades supranacionales reflejan la adopción de un discurso de gestión centrado en la comparabilidad y la competitividad, y también reflejan el supuesto de la educación como un instrumento al servicio del mundo económico. Existe una propagación de ideas neoliberales en el campo educativo que se traduce en la expansión del mercado educativo o ideas cuasi-mercado, introduciendo en la esfera educativa un cambio discursivo que se traduce en una cierta desviación del discurso democratizador y un enfoque del discurso gestacional. Este artículo se centra en los procesos de evaluación de las organizaciones educativas como mecanismos reguladores de la gestión educativa. Es importante comprender, a partir de los estudios que hemos estado desarrollando sobre el tema, cómo las construcciones discursivas se presentan en documentos normativos e instrumentos de evaluación contribuir a la fuerte regulación hacia la mercantilización de la educación

Palabras-clave: Evaluación organizacional. Discursos. Regulaciones. Mercado educativo.

Introdução

O processo da globalização, enquanto fenómeno homogeneizante, tem vindo a marcar, nestes últimos tempos, o campo das políticas educacionais nos diferentes países do mundo e, também, em Portugal. As políticas educativas nacionais estão, assim, dependentes das “produções” e decisões de entidades supranacionais que, hoje, influenciam, claramente, os processos de gestão educativa interna. Os múltiplos instrumentos/documentos produzidos por entidades transnacionais e as respetivas recomendações determinam a agenda global da educação. Os processos e instrumentos de avaliação dominantes no panorama educacional são exemplo de mecanismos que induzem a competição e “alimentam” lógicas de ação de natureza economicista – o designado “comparativismo globalizador” caracterizado pelo papel central de especialistas que se dedicam e hipervalorizam os processos de avaliação comparativa com a tónica em processos/registos de natureza quantitativa.

Contudo, esta tendência não nos parece que contribua, francamente, para o conhecimento e melhoria dos processos educacionais nem para estudar os diferentes processos educativos (na sua complexidade e especificidades) no sentido de operar transformações ou melhorias de forma contextualizada. Como têm vindo a mostrar várias vozes da investigação em educação, os estudos de avaliação têm servido, especialmente, para legitimar determinadas políticas educativas reforçando uma “agenda globalmente estruturada” para a educação numa perspetiva económica da educação e não numa lógica emancipatória e de natureza sociocomunitária. A obsessão pela comparação, pelos resultados comprováveis, pela eficácia e eficiência, pela excelência e pela performatividade é um problema atual na educação pois, em prol do mito da objetividade e do rigor, são feitas leituras globais, muitas vezes de

forma fragmentada e descontextualizada. Reforçamos, ainda, a ideia de que os estudos de avaliação em larga escala têm vindo a contribuir para o desenvolvimento de processos hegemónicos e homogeneizantes conduzindo a que em cada país se implementem medidas “avulsas” e, muitas vezes, incongruentes entre si e descontextualizadas. Tal como entendem Sudbrack e Fonseca (2019), a avaliação em larga escala, revela uma forte característica estandardizada e traduz uma matriz económica ao gosto mercadológico.

Este artigo tem como centro de análise os processos de avaliação das organizações educativas enquanto mecanismos reguladores da gestão educacional numa perspectiva *gerencialista*. Importa perceber, a partir dos estudos que temos vindo a desenvolver sobre a temática, de como as construções discursivas presentes nos instrumentos de avaliação contribuem para a forte regulação no sentido da mercantilização da educação. É pois central, no nosso trabalho: perceber como é que a avaliação se constitui como um instrumento regulatório e, de certa forma, indutor de discursos, no campo da gestão, de natureza gestora sob a esfera da mercantilização educacional. Para isso, invocamos um estudo recente, e já apresentado de forma estendida em publicação anterior¹, onde destacamos a regulação educacional através do discurso refletindo de como os atores se apropriam e/ou transformam as orientações presentes no discurso político-normativo.

Regulação educacional e reconfiguração do papel do Estado

A regulação educativa sob o signo da modernização é, especialmente, reforçada pela integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia, aspeto que acabara por desencadear uma crescente influência de organizações internacionais, com particular destaque para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). A partir deste marco há uma intensificação de processos regulatórios sobre a educação e que, crescentemente, se tem vindo a revelar a uma escala transnacional. Para que fosse possível modernizar a educação passou a ser dada grande centralidade aos processos de avaliação com reforço pelos processos de mensuração, comparação numa lógica mais competitiva.

Os processos de avaliação, quer aqueles considerados de larga escala, quer aqueles que se desenvolvem a nível meso e/ou micro, são os principais mecanismos de regulação da educação. Como proposto em outros trabalhos (CASTRO, 2011; CASTRO, 2015), entendemos que as políticas de educação refletem o cruzamento de várias pressões que emergem de centros de decisão transnacional. O entendi-

mento do que se entende por regulação requer a revisão do conceito, em particular aquele tratado no âmbito das políticas educativas e administração educacional (NETO-MENDES, 2004; BARROSO, 2006; LIMA, 2006; AFONSO, 2006; PINHAL, 2006; AZEVEDO, 2008). Segundo BARROSO (2006, p. 11-12), falar de regulação é entender duas dimensões da problemática, ou seja, “descrever dois tipos de fenómenos diferenciados, mas interdependentes. Os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores e os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam”.

São vários os organismos que contribuem formal ou informalmente para a regulação (transnacional) da educação nos diferentes países (AZEVEDO, 2000; SEIXAS, 2001; TEODORO, 2001; NETO-MENDES, 2004; DIAS, 2004; BARROSO, 2006; NÓVOA, 2009; CASTRO, 2011). Considerando os vários estudos realizados, instituições como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a União Europeia e o Conselho da Europa, entre outras, têm marcado a direção das políticas educativas nos diferentes países.

Na esteira de Teodoro (2001), dizemos que o *gerencialismo global* faz deslocar, progressivamente, o poder dos vários Estados-Nação para organizações supranacionais, as quais, aos poucos, assumem o controlo das agendas políticas em educação. Tal como entende Pacheco (2011), as questões do currículo ilustram bem a homogeneização, nos diversos países e em diferentes níveis, das estruturas e percursos curriculares. A seleção e organização de conteúdos e áreas curriculares, a valorização de determinadas áreas curriculares em detrimento de outras, as formas de avaliação de escolas e alunos e as formas de regulação e controlo externo como é o caso dos vários mecanismos de avaliação em larga escala revelam a tendência para processos uniformizantes e, inclusive, hegemónicos (FONSECA; COSTA, 2018).

O discurso da modernização, no campo da educação, tem vindo a ser associado, nestes últimos tempos e em vários países, ao discurso da descentralização da educação e da autonomia pela “via da contratualização e da privatização da escola pública focada na satisfação do *cliente*” e, ainda, através da valorização da “cultura de gestão da qualidade e de uma gestão racionalizadora com prestação de contas à comunidade, em uma lógica de eficácia e eficiência” (FONSECA; COSTA, 2018, p. 214). A obsessão da avaliação na sua faceta quantitativa domina o panorama das organizações em geral e, também, das organizações educacionais que têm

vindo a ser analisadas com a lente dominante: a comparabilidade. Como aponta Nóvoa (2009, p. 29), temos assistido a uma “série de classificações internacionais que não se limitaram a descrever uma situação, mas que constituíram categorias de pensamento, que definiram modalidades de ação”. Tal como referem (FONSECA; COSTA, 2018, p. 216), são vários os estudos que “revelam que se regista uma propagação do ideário neoliberal no campo educativo traduzido na expansão das ideias de *mercado* ou *quase-mercado educacional*”. Os documentos orientadores produzidos pelas entidades supranacionais espelham a adoção de um discurso de natureza gestora com a tónica na comparabilidade e competitividade e refletem a assunção da educação como instrumento ao serviço do mundo económico.

A gestão educacional, em Portugal, tem sido marcada pela centralização, pela burocratização e hierarquização. Apesar de nos últimos tempos as regulações do espaço supranacional exercerem grande impacto nas políticas e práticas educacionais nacionais, o Estado português nunca abandonou o seu papel determinante na gestão dos processos educacionais. Não obstante defender em termos discursivos a descentralização e a autonomia das escolas e dos profissionais da educação continua a desenvolver ações que inibem, efetivamente, processos emancipatórios. O poder central (Ministério de Educação) continua a exercer uma regulação do tipo *verticalista* direta ou indiretamente através da forma como impõe a estrutura e gestão organizacional, do tipo de dispositivos de controlo que coloca em ação e, ainda, através do discurso político-legal.

Temos vindo a identificar várias formas de controlo externo das escolas no domínio da avaliação, dentre as quais destacamos as provas externas e os exames dos alunos nos diferentes níveis educativos e a avaliação externa das escolas. O controlo dos resultados educativos e da atuação dos profissionais da educação têm sido focos importantes no processo de monitorização que o Estado tem assumido. O Estado não abdicando do seu papel de figura central na gestão do sistema educativo alia-se à força mercantil, revelando alguma subordinação às regras do mundo económico (CASTRO, 2011). Relembramos Estevão (2008, p. 506) quando refere que o “Estado acaba por entrar “na lógica dominante, a mercantil, “desmonumentalizando-se” e deixando o seu antigo poder imperial, mas assegurando a difusão das ideias da eficiência e eficácia, dando assim o seu contributo para o funcionamento do mercado”, reforçando a sua faceta de Estado-avaliador. Neto-Mendes (2004, p. 26) entende que os profissionais de educação estão sob duas lógicas de certa forma antagónicas e que como o autor sublinha trata-se de “uma lógica de regulação estatal e uma lógica de regulação de mercado”. O discurso político – normativo (no seu conteúdo e

formas de disseminação) tem vindo a contribuir para a implementação dessas duas lógicas distintas. Esta posição do Estado que tenta manter as lógicas burocrático-rationais e defender os princípios de liberdade subjugados ao mercado contribuem para um discurso ambíguo e contraditório na sua essência. Esta ambiguidade é percebida quando comparamos as intenções políticas (presentes nos preâmbulos dos normativos) com as ações concretas propostas para atuação.

Registamos, ainda, incongruências discursivas quando comparamos normativos ou outros documentos produzidos pelas diferentes estruturas do Ministério da Educação, ou mesmo quando estudamos a coerência interna de cada documento (FONSECA; COSTA, 2018). A ressignificação de termos como “autonomia” e “descentralização” bem como “participação” e “colaboração” são exemplos importantes nas construções discursivas do poder político. A este respeito Fontoura (2008, p. 20-21) entende que as medidas utilizadas “despojam a «descentralização e a autonomia de sentido político democrático-participativo” revelando-se, sobretudo, as “suas concepções instrumentais de tipo gerencial, técnico-implmentativo ou desregulador”. Existe, como entende Lima (1999) uma interseção entre os ideais da democracia e as lógicas gerencialistas. Na perspectiva de Seixas (2001, p. 220), o discurso do Estado-avaliador, “associado aos discursos da modernidade tecnocrática, é essencialmente um discurso de mercado”.

Ora, a mudança de papel do Estado e as pressões que recebe do espaço supranacional leva ao que consideramos uma mudança discursiva e que se evidencia nas produções legislativas. A preocupação exacerbada com a avaliação pela parte do poder central, revelada em muitos dos normativos, anuncia que o Estado passou a atuar, efetivamente, como avaliador e como monitorizador do sistema educativo (Fonseca; Costa, 2018).

Discursos e instrumentos de avaliação

Embora a terminologia de natureza democrática não tenha sido completamente abandonada nos normativos legais que têm sido produzidos pelo poder central no âmbito educacional, a *faceta gestonária* está cada vez mais reforçada. São vários os investigadores (SEIXAS, 2001; SÁ, 2002; BARROSO; VISEU, 2003; LIMA, 2011) que nos alertam para essa forte orientação nas políticas educativas em Portugal, o que, aliás, tem acontecido também em outros países (FONSECA; COSTA, 2018). As alterações registadas nas produções discursivas presentes nos documentos normativos e legais remetem para novas categorias de pensamento e que se mostram

em sintonia com as tendências globais e que, em síntese, consistem no deslocar de um discurso marcadamente de natureza democrática para um *gerencialista*.

A necessidade de gerir a educação com base nos princípios da qualidade e de uma forma mais racionalizadora e rigorosa são aspetos hipervalorizados nos tempos atuais. Dias (2004, p. 255) explica que temos assistido ao privilegiar de novas posições como “a abertura às regras do mercado, a redefinição das competências entre a administração central e as escolas, a diluição entre as fronteiras dos setores público e privado, a diversificação das formas de prestação de contas e de controlo”. Também Seixas (2001) já explorava a questão do reforço da ideologia tecnocrática como base das ideologias modernas da maioria dos países que se consideravam desenvolvidos, referindo que esta tendência acentua a importância da educação para a competitividade económica nacional, num mercado cada vez mais global (SEIXAS, 2001) e, ainda, que essa situação coloca a política educativa subalternizada às políticas económicas. Sabemos que o discurso que justifica a realização de processos de avaliação organizacional se centra nos objetivos de melhoria de funcionamento das escolas e na prestação de contas à comunidade. Nesta perspetiva, a avaliação assume-se como um instrumento ao serviço de processos de melhoria de qualidade organizacional promovendo processos de competição entre as escolas com a intenção de favorecer lógicas de desenvolvimento de eficácia e eficiência educativas.

Neste artigo, em um primeiro momento, procuramos assinalar o fato de as regulações transnacionais influenciarem as políticas educativas dos vários países revelando o abandono progressivo de um discurso democrático, que era dominante no plano das orientações normativo-legais, avançando para novas formas discursivas que combinam discursos de natureza democrática e *gerencialista*, com o domínio deste em relação ao anterior (LIMA, 1994; LIMA, 2011; CASTRO, 2016; CASTRO, 2017). Registámos depois, que o discurso político-normativo sobre as questões de avaliação organizacional, em Portugal, assume a mesma feição tecnocrática revelando a forte regulação que as entidades supranacionais exercem sobre as agendas educativas nacionais. Em seguida, com base na análise dos documentos de avaliação das escolas, exploramos a ideia de que as construções discursivas produzidas pelos atores (profissionais de educação), em seus contextos, revelam essa mesma tendência, podendo ser entendidas como resultado das pressões/regulações externas a que os indivíduos e as organizações se encontram sujeitos. A análise que efetuámos a relatórios de avaliação externa de escolas descobre a mesma tendência gestonária com uma visível reprodução discursiva do discurso político-normativo e

das recomendações veiculadas nos documentos produzidos a nível transnacional. A análise dos relatórios de avaliação interna das escolas produzidos pelos profissionais de educação procura mostrar que os processos de avaliação não se constituem como efetivos mecanismos de emancipação e de desenvolvimento organizacional, mas como reproduções dos múltiplos discursos político-legais produzidos externamente à escola (FONSECA; COSTA, 2018). Este controle/poder, pela via do discurso, poderá constituir um inibidor do desenvolvimento de processos autonómicos dos atores, em contexto local, alimentando, em simultâneo, a “manutenção” de um discurso educacional marcado por tendências mercantilizadas de educação.

Tendo em conta os nossos estudos, a partir da análise discursiva sobre a construção de instrumentos de gestão educacional nomeadamente projetos de intervenção dos diretores, projetos educativos e cartas educativas, podemos assinalar que o discurso político-normativo influencia a construção discursiva dos atores em âmbito local (COSTA, 2007; CASTRO, 2011; CASTRO, FIGUEIREDO; DIOGO, 2015). Como assinalam Fonseca e Costa (2018), a relação do poder central e o poder local “continua a ser de natureza hierárquica e *verticalista*, encontrando-se regulados os processos e os resultados pela via do discurso político-normativo difundido pelos diferentes canais de comunicação entre o Ministério da Educação e as escolas” (p. 219).

A avaliação das escolas: o discurso dominante

O conceito de avaliação organizacional não pode ser explorado de forma linear pois a sua exploração dependerá do posicionamento teórico a partir do qual nos colocamos. Para Moreira (2005, p. b18), as diferentes dimensões da avaliação educacional perspetivam-se “num quadro político-pedagógico e organizacional de avaliação”, conduzindo a fins distintos conforme os próprios interesses dos atores e das organizações. É, portanto, em um quadro político específico que determinadas ações avaliativas têm sido levadas a cabo. Seguindo, ainda, na esteira de Moreira (2005), consideramos que a avaliação não se constitui como um ato neutro pois tal como entende o autor a “avaliação coloca-se como uma questão eminentemente política, como uma amálgama de valores políticos, técnico-científicos, atitudinais, éticos e pedagógicos” (MOREIRA, 2005, P.19)

Tendo por base o estudo sobre os mecanismos de avaliação externa, Afonso (2001) alerta para a necessidade de perceber que:

[...] a adoção de certos dispositivos de avaliação externa (sobretudo os que são exclusivamente baseados em indicadores quantificáveis e mensuráveis) não contribuirá para a tão propagandeada melhoria da qualidade do ensino, representando antes um retrocesso político e educacional injustificável face sobretudo, aos progressos científicos e epistemológicos que vinham conduzindo a avaliação para perspectivas anti-positivistas mais complexas e plurais (AFONSO, 2001, p. 24).

Nesta linha, reforçando a tendência para a hipervalorização dos resultados educacionais com referência a padrões instituídos, também Formosinho e Machado (2007, p. 101) afirmam que a “garantia de uma excelência máxima” se apoia no “controlo direto e tanto possível objetivo dos resultados” e que “corresponde à verificação industrial do produto, no que diz respeito à quantidade e qualidade”. Estas lógicas de verificação e controlo de resultados levam à introdução, como bem entende Barroso (2005) de “processos «racionais» de gestão, com a formulação explícita de metas, elaboração de planos estratégicos para identificar prioridades de desenvolvimento, avaliação de resultados, «controlo de qualidade»” (BARROSO, 2005, p. 97). Assim, estamos perante um quadro avaliativo de controlo e de monitorização da ação, tendo como referentes padrões pré-determinados e que constituem aspetos fundamentais para conferir a excelência da escola. Fonseca e Costa (2018) lembram que a “qualidade organizacional é associada à verificação da eficácia e da eficiência da organização traduzida em resultados que se «medem» através de indicadores e evidências” (P.NNN). Por sua vez, Rufino (2007, p. 33) entende que a “matriz de indicadores de qualidade de um instrumento de avaliação exprime valores subjacentes a objetivos políticos, reveladores do sentido pretendido da modelação do objeto onde são aplicados”. Ainda sobre os processos de avaliação das escolas. Simões (2007, p. 399) alega que existem novos referenciais associados a conceitos como eficácia, eficiência e qualidade e, tal como entende Lima (2011), são termos que estão “naturalizados e associados a dimensões positivas” (LIMA, 2011, p. 39). São vários os conceitos-chave que são veiculados nas orientações de vários organismos e em diversos níveis de atuação. Pacheco (2011, p.17) entende que os efeitos económicos e políticos estão bem presentes através de “conceitos-chave, tais como «qualidade», «prestação de contas», «aprendizagem ao longo da vida», «economia do conhecimento», «competência», «excelência»”. Com base nestes termos dominantes nos discursos políticos e que se transformam em lentes de análise organizacional e, também, em princípios de orientação e atuação na avaliação organizacional, as escolas confrontam-se com a necessidade de produzir instrumentos, de considerar indicadores e taxas, de determinar metas e de revelar evidências para desenvolverem processos de monitorização do(s) processo(s) educativo(s). Como temos vindo

a demonstrar nos nossos trabalhos, os processos avaliativos externos (hipervalorizados) acabam por determinar como serão desenvolvidas as formas de avaliação interna das organizações educativas.

Nos contextos educativos os próprios atores ao reproduzirem o discurso dominante e ao analisarem os seus processos internos através das lentes impostas pelos mecanismos e instrumentos de avaliação externa acabam por intensificar uma certa subordinação a *centros instituídos* e, ao mesmo tempo, alimentar as lógicas de mercado educacional que se têm afirmado (FONSECA; COSTA, 2018).

Os documentos de avaliação das escolas em investigação exploratória: alguns dados

Apresentamos neste ponto, de forma sucinta, algumas conclusões a partir da análise das construções discursivas presentes em diferentes documentos de avaliação organizacional e a distintos níveis de gestão. O estudo a que nos reportamos diz respeito ao contexto educacional português e, em um primeiro momento, integra a análise do discurso político-normativo presente na lei que orienta os processos de avaliação das escolas em Portugal (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro), bem como em outros documentos produzidos pela Inspeção da Educação, nomeadamente o *Quadro de referência para a avaliação externa das escolas*. Posteriormente, procedemos à análise de dez relatórios de avaliação externa de escolas produzidos por equipas da responsabilidade da Inspeção da Educação e outros dez relatórios de avaliação interna de escolas desenvolvidos pelas equipas de avaliação destas. Todos os relatórios de avaliação foram recolhidos na *internet* aleatoriamente. Neste artigo apenas passamos a apresentar textos globais sobre as diferentes análises efetuadas com o objetivo de revelar a regulação, através do discurso, existente nos processos de avaliação das organizações educativas. Os textos, aqui apresentados, foram retirados do nosso trabalho de investigação e apresentados em publicação anterior referente ao estudo desenvolvido (FONSECA; COSTA, 2018).

A análise feita ao normativo legal e ao documento orientador da Inspeção incidiu nas questões estruturais e de conteúdo e na contagem de termos/conceitos presentes que consideramos pertencerem a uma *gramática gerencialista* ou a uma *gramática democrática* (socorremo-nos, nesse caso, ao quadro teórico que desenvolvemos anteriormente sobre o tema (CASTRO, 2011). Posteriormente, analisamos os relatórios de avaliação das escolas, tendo em conta as seguintes categorias: i) a

estrutura; ii) orientações gerais dos processos, iii) domínios e campos de análise; iv) referentes e/ou indicadores explícitos; v) enquadramento legal do relatório; vi) construção e aprovação do documento; vii) vinculações a outros documentos. Nesse caso dos relatórios, também procedemos à contagem dos termos/conceitos aí presentes na sua ligação à *gramática gerencialista* ou à *democrática*.

A Lei da avaliação da educação e do ensino não superior

Na Lei n.º 31/2002, a avaliação aparece como um instrumento importante de definição de políticas educativas. Conseguimos inferir o seu efeito de forte regulação sobre os processos avaliativos das organizações educativas atendendo a que revela uma lógica de imposição do *centro* para as *periferias*. Os objetivos expressos no documento legal remetem-nos para a valorização das funções de garantia da qualidade (associada à eficácia e à eficiência) e para a prestação de contas como forma de garantir a credibilidade, bem como para a sua importante função na recolha de informação que permita desenvolver estudos comparados internacionais. Trata-se portanto de um normativo que assume um forte carácter prescritivo, sendo ainda notória a sua dimensão técnico-reguladora de feição gestionária (FONSECA; COSTA, 2018, p. 229).

Documentos orientadores da avaliação produzidos pela Inspeção

O *Quadro de referência* para a avaliação externa das escolas define os objetivos, os domínios, os campos de análise e referentes, a metodologia de intervenção da equipa de avaliação externa e os descritores dos níveis de classificação utilizados (escala de avaliação). Integra ainda as indicações para a construção do documento de apresentação da escola a fazer pela respetiva Direção, aquando da visita da equipa de avaliação externa. Salientamos, ainda, que os domínios campos de análise e referentes encontram-se em sintonia com o expresso na Lei n.º 31/2002. A apresentação da metodologia de trabalho e da escala de avaliação, que a equipa de avaliação pretende utilizar, favorece o desenvolvimento de processos hegemónicos da avaliação externa sobre a interna, na medida em que é imposta uma agenda de trabalho e de discurso com caminhos e referenciais bem determinados. As imposições apresentadas nos documentos relativamente aos processos a desenvolver no âmbito avaliativo, bem como a centralidade que a escala de avaliação assume nos documentos faz com que se percecionem regulações fortes das equipas de avaliação externa sobre as de avaliação interna e docentes em geral (FONSECA; COSTA, 2018, p. 229).

Relatórios de avaliação externa das escolas

Numa nota conclusiva sobre esta matéria podemos afirmar que os relatórios de avaliação externa das escolas, tendo em conta as nossas categorias, revelam: i) *estrutura* – ela é a mesma em todos os relatórios observados e o número de páginas varia entre doze e catorze; ii) *orientação geral dos processos – é feita* em todos os relatórios uma apresentação clara dos processos que vão ser desenvolvidos no relatório, registando-se uma homogeneização discursiva; iii) *domínios e campos de análise* – são exatamente os mesmos em todos os relatórios; iv) *referentes e/ou indicadores explícitos* – os pontos destacados para análise e avaliação são os mesmos em todos os relatórios, digamos que a “lente” de observação está focada em aspetos tidos e *naturalizados* como certos e positivos ou seja “boas práticas”; v) *enquadramento legal do relatório* – em todos os relatórios é visível a importância da legislação como forma de legitimação da ação avaliativa externa; vi) *construção e aprovação do relatório* – o documento tem a mesma estrutura e conteúdo semelhante em todos os relatórios e foi aprovado pela tutela central; vii) *vinculações a outros documentos* – em todos os relatórios é visível a vinculação expressa aos normativos legais definidos centralmente (FONSECA; COSTA, 2018, p. 231).

Relatórios de avaliação interna das escolas

Em jeito conclusivo sobre os relatórios de avaliação interna das escolas e tendo em conta as nossas categorias podemos referir: i) *estrutura* – é diferente em todos os relatórios, embora possamos indicar que, nos três em que foi utilizada a metodologia CAF, as estruturas sejam próximas; são documentos muito extensos com uma média de 60 páginas; integram muitos gráficos e quadros de dados; ii) *orientação geral dos processos – é feita* em todos os relatórios uma apresentação dos processos que vão ser desenvolvidos no relatório, com destaque para a metodologia, para as fases do processo avaliativo, para os domínios de análise e indicadores ou descritores e para as estratégias de ação para a melhoria com base no levantamento de pontos fracos e constrangimentos; iii) *domínios e campos de análise* – estão muito próximos daqueles que estão presentes nos relatórios de avaliação externa desenvolvidos pelas equipas da Inspeção (em alguns casos são exatamente os mesmos); iv) *referentes e/ou indicadores explícitos* – os pontos destacados para análise e avaliação são os mesmos em todos os relatórios, digamos que a “lente” de observação está focada em aspetos tidos e *naturalizados* como certos e positivos ou seja

“boas práticas”; também aqui é a medição e a comparação que imperam em todos os relatórios; v) *enquadramento legal do relatório* – em quase todos os relatórios se invoca a legislação e é apresentada, tal como nos relatórios de avaliação externa, como uma resposta às demandas legais; vi) *construção e aprovação do documento* – é feita referência aos participantes, sendo, na maioria dos casos, equipas que integram vários elementos da comunidade educativa, incluindo muitas vezes alunos e encarregados de educação; alguns relatórios (cerca de metade) indicam a aprovação nos órgãos de gestão da escola; vii) *vinculações a outros documentos* – em todos os relatórios é visível a vinculação aos normativos legais e, em alguns, é feita referência aos relatórios de avaliação externa (FONSECA; COSTA, 2018, p. 234).

Considerações finais

Este artigo procurou revelar que o discurso veiculado pelas entidades supranacionais e pelos Estados via normativos pode induzir, de certa forma, a manutenção e/ou reforço da faceta gestonária e mercantilizada da educação. Socorremo-nos de um estudo por nós realizado recentemente sobre as construções discursivas presentes nos documentos orientadores dos processos de avaliação das escolas e sobre as construções discursivas presentes em documentos produzidos, pelos próprios atores, nos contextos educativos. Percebemos que o discurso político-normativo referente aos processos de avaliação das escolas assumem a perspetiva gerencialista, em consonância com as diretrizes e recomendações supranacionais. Por sua vez, os discursos desenvolvidos pelos atores nas organizações educativas, no registo escrito, seguem de perto aqueles que são veiculados nos relatórios de avaliação externa das escolas (da responsabilidade da Inspeção da Educação) e os que são difundidos nos normativos legais.

Tendo em conta a análise efetuada de natureza exploratória, entendemos que os próprios atores acabam por facilitar ou mesmo intensificar uma certa subordinação a *centros instituídos* e, ao mesmo tempo, alimentam as lógicas de mercado educacional que se afirma. Assim as equipas de avaliação externa reproduzem e executam um trabalho subordinado ao poder central e os docentes, nas escolas, reproduzem, ao nível discursivo, essas mesmas lógicas. Nesse sentido, os referenciais que suportam essa realidade são criados de cima para baixo por entidades externas às organizações educativas e que ditam as regras do *jogo avaliativo*, impondo de forma muitas vezes oculta – ou menos explícita – os caminhos que deverão ser seguidos, no próprio processo avaliativo ou nas metas a atingir.

Nota

¹ O estudo foi publicado, em 2018, na *Movimento -Revista de Educação*, n. 8, Niterói.

Referências

- AFONSO, A. Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In: COSTA, J.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002, p. 31-37.
- AFONSO, A. Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos Avaliação Educacional*. São Paulo, 2010, v. 21, n. 46, p. 343-362.
- AFONSO, N. Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In: COSTA, J.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002, p. 51-68.
- AFONSO, N. A Direcção Regional de Educação: um espaço de regulação intermédia. In J.BARROSO (org.). *A Regulação das políticas públicas da educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, 2006, p. 71-96.
- AZEVEDO, J. (coord.). *Avaliação das Escolas. Consensos e Divergências*. Porto: Asa, 2002.
- AZEVEDO, J. *A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação*. Comunicação ao 2º Encontro de Pedagogia social. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2008 (documento não publicado).
- BARROSO, J.; VISEU, S. A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educação, Sociedade, Campinas*, 2003, v. 24, n. 84, p. 897-921.
- BARROSO, J. *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.
- BARROSO, J. *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, dinâmicas actores*. Lisboa: Educa, 2006.
- CASTRO, D. Os Projetos de Intervenção dos Diretores de Escola: uma construção discursiva a partir das regulações do discurso político-normativo. *Sensos*, Porto, 2011, v. I, p. 9-28.
- CASTRO, D.; FIGUEIREDO, I.; DIOGO, F. A regulação do poder central no processo de construção das Cartas Educativas e a homogeneização dos discursos. In: *Atas do II Colóquio Internacional de Ciências Sociais de Educação “O Governo das Escolas, Atores, Políticas e Práticas”*. Braga: Universidade do Minho, 2015, p. 1278-1285.
- CASTRO, D. Reconfiguração do discurso político-normativo: da lógica democrática à lógica gerencialista. *Exitus*, 2016, v. 6, n. 2, p. 180-193.
- CASTRO, D. A Avaliação das Organizações Educativas como instrumento indutor de lógicas de mercado educacional. In: FERREIRA, N.; FONTANA, M.; SALOMÉ, J. *Políticas Públicas e gestão democrática: desafios e compromissos*. Curitiba: Editora CRV, 2017, p. 41-63.

- DIAS, M. As políticas “locais” de educação e a profissão de professor: novos contextos de trabalho, novas identidades profissionais. In: COSTA, J.; NETO-MENDES, A. VENTURA, A. (org.). *Políticas e gestão local da educação*: Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004, p. 225-265.
- ESTÊVÃO, C. Educação, conflito e convivência democrática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, 2008, v. 16, out.-dez, p. 503-512.
- FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. A Modernidade, Burocracia e Pedagogia. In: SOUSA, J.; FINO, C. (org.). *A Escola Sob Suspeita*. Porto: ASA, 2007, p. 97-119.
- FONTOURA, M. Política e acção pública: entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, 2008, v. 21, n. 2, p. 5-31.
- FONSECA, D.; COSTA, J.A. Avaliação das escolas e regulação político- normativa: uma análise de discursos. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, 2018, ano 5, n. 8, p. 210-243.
- LIMA, L. Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, 1994, n. 14, p. 119-139.
- LIMA, L. Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional. In: COSTA, J.; NETO-MENDES, A. VENTURA, A. *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002, p. 17-29.
- LIMA, L. Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In: LIMA L. (org.) *Comprender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: ASA, 2006, p. 17-69.
- LIMA, L. Concepções de Escola: para uma hermenêutica organizacional. In: LIMA L. et al. (Org.). *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011, p.15-57.
- MOREIRA, M. *Avaliação institucional escolar: um estudo exploratório de uma experiência*. Dissertação de Mestrado. Braga, Universidade do Minho, 2005.
- NETO-MENDES, A. Regulação estatal, auto-regulação e regulação de mercado: subsídios para o estudo da profissão docente. In: COSTA, J.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. (org.). *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004, p. 23-33.
- NÓVOA, A. Modelos de Análise de Educação comparada: o campo e o mapa. In: SOUZA D.; MARTÍNEZ S. (org.). *Educação Comparada. Rotas de Além-Mar*. São Paulo: Xamã, 2009, p. 22-62.
- PACHECO, J. *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora, 2011.
- PINHAL, J. A intervenção do município na regulação local da educação. In: BARROSO J. (org.) *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, 2006, p. 99-128.
- RUFINO, C. Avaliação interna das escolas e circulação de políticas públicas num espaço educacional europeu. *Sísifo, Revista Ciências da Educação*, 2007, n. 4, p. 29-38.
- SÁ, V. As políticas de escolha da escola pelos pais: da bondade das intenções à desilusão das realizações, ou talvez não! In: COSTA J.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002, p. 69-92.

SEIXAS, A. Políticas educativas para o ensino superior: A globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In: STOER, S.; CORTEZÃO, L.; CORREIA, J. (org.). *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento, 2001, p. 209-238.

SIMÕES, G. A auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. *Sísifo, Revista Ciências da Educação*, 2007, n. 4, p. 39-48.

SUDBRACK, E.; FONSECA, D. O PISA: uma reflexão sobre o papel da avaliação de larga escala In J. F. OLIVEIRA; D.C. B. LIMA (org.). Política e gestão da educação superior. *Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação Anpae*, 2019, p. 156-159.

TEODORO, A. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, S.; CORTEZÃO, L.; CORREIA, J. (org.). *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento, 2001, p. 125-161.

Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos *think tanks* na política educacional brasileira

State, market and forms of privatization: an influence of think tanks on brazilian educational policy

Estado, mercado y formas de privatización: la influencia de los think tanks en la política educacional brasileña

Valdelaine da Rosa Mendes*

Vera Maria Vidal Peroni**

Resumo

Há, especialmente no século XXI, uma proliferação dos *think tanks* que operam como produtores e influenciadores de ideias acerca do mercado, que defendem a redução do intervencionismo estatal nas tomadas de decisões. Este estudo tem como objetivo discutir a influência que têm exercido na organização das políticas educacionais de forma a alargar e intensificar a penetração dos interesses do mercado na área educacional. Para alcançar este propósito, é realizada uma discussão sobre as formas de privatização que têm levado a lógica do mercado para o interior das políticas educacionais. É traçado um panorama da distribuição dessas organizações no mundo, com as características de seus financiadores e apoiadores. Por fim, são apresentados os princípios que orientam as ações de três *think tanks*: um estadunidense e dois brasileiros, com foco nas questões educacionais. Este estudo demonstrou que os interesses do capital, representados por organizações financiadas por grandes empresas (com capacidade de penetração na imprensa, nos governos, nas universidades, nas mídias sociais, na indústria cultural), pretendem claramente determinar ao Estado uma perspectiva privada na definição e na concepção das políticas educacionais.

Palavras-chave: Política educacional. Think tank. Privatização. Mercado.

Recebido em 13/04/2019 – Aprovado em 29/08/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i1.10575>

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP, Brasil), com estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de São Paulo. É professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL, Brasil). ORCID <http://orcid.org/0000-0003-4376-1080>. Pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: valdelainemendes@outlook.com

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP, Brasil), com estágio pós-doutoral pela Universidade do Minho (Uminho, Portugal). Professora convidada do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, Brasil) e professora visitante na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL, Brasil). ORCID <http://orcid.org/0000-0001-6543-8431>. E-mail: veraperoni@gmail.com

Abstract

There is, especially in the 21st century, a proliferation of think tanks that operate as producers and influencers of market ideas, advocating the reduction of state interventionism in decision making. This study aims to discuss the influence they have exerted on educational policies in order to broaden and intensify the penetration of market interests in the educational area. To achieve this purpose, a discussion is held on the forms of privatization that have brought the logic of the market into educational policies. An overview is given of the distribution of organizations in the world, with characteristics of their funders and supporters. Finally, the principles that guide the actions of two think tanks are presented, one American and two Brazilian, which focus on educational issues. This study has shown that the interests of capital, represented by organizations funded by large corporations (which are able to gain entrance into the press, governments, universities, social media and the cultural industry) are intended to clearly determine the State a private perspective in the definition and design of educational policies.

Keywords: Educational policy. Think tank. Privatization. Market.

Resumen

Existe, especialmente en el siglo XXI, una proliferación de *think tanks* que operan como productores e influenciadores de ideas acerca del mercado, que defienden la reducción del intervencionismo estatal en la toma de decisiones. Este estudio tiene como objetivo discutir la influencia que han ejercido en la organización de las políticas educacionales de forma a estrechar e intensificar la penetración de los intereses del mercado en el área educacional. Para alcanzar este propósito realizamos una discusión acerca de las formas de privatización que han permeado la lógica del mercado en el interior de las políticas educacionales; se ha trazado un panorama de la distribución de esas organizaciones en el mundo, con las características de sus financiadores y apoyadores. Por fin, son presentados los principios que orientan las acciones de dos *think tanks*: un estadounidense y dos brasileños, con foco en las cuestiones educacionales. Este estudio ha demostrado que los intereses del capital, representados por organizaciones financiadas por grandes empresas (con capacidad de penetración en la prensa, en los gobiernos, en las universidades, en los medios de comunicación social y en la industria cultural), pretenden claramente determinar al Estado una perspectiva privada en la definición y concepción de las políticas educacionales.

Palabras-clave: Política educacional. *Think tank*. Privatización. Mercado.

Introdução

Os *think tanks* são organizações que existem desde o século XIX e atuam como formuladoras de ideias e opiniões, produtoras de conhecimento e influenciadoras de políticas públicas nas mais diversas áreas de atuação. Essas organizações estão presentes em diferentes partes do planeta e operam muito próximas das instâncias governamentais. Trata-se de um tipo de atuação capaz de dar o direcionamento para os fundamentos das ações tanto no legislativo quanto no executivo.

Na segunda década do século XXI, há um crescimento significativo do número de *think tanks* no mundo e, mais especificamente na América Latina, em áreas como saúde, defesa, meio ambiente, educação, política externa, libertarianismo,

entre outras. Essas organizações agem de forma articulada com outros grupos de interesse e, mesmo com registro em uma nação, criam ramificações em diferentes países, para exercer influência na formação de políticas e de opinião pública.

O Brasil assiste, em especial na segunda década do século XXI, o crescimento dos *think tanks* pró-mercado, que podem operar eminentemente com as questões econômicas, ou ter uma atuação ampliada para outras esferas da vida social como meio ambiente, saúde, educação, violência, segurança pública, entre outras, atreladas aos valores gerencialistas do mercado.

Ainda são poucos os estudos no país que se debruçam sobre a interpretação do papel que essas organizações têm na educação brasileira. Observamos, tanto dentro quanto fora do meio acadêmico, a urgência de aprofundamento sobre a amplitude, o tamanho e a capilaridade dessas organizações.

Este estudo tem como objetivo discutir a influência que os *think tanks* têm exercido na organização das políticas educacionais, de forma a alargar e intensificar a penetração dos interesses do mercado na área educacional. Neste artigo, em um primeiro momento, é realizada uma discussão sobre as formas de privatização que têm levado a lógica do mercado para o interior das políticas educacionais, como reflexo de uma disputa por um projeto societário. Para entender o papel que desempenham os *think tanks*, neste momento de desenvolvimento do capitalismo, e sua influência nas políticas externas e internas dos países, logo em seguida, é traçado um panorama da distribuição dessas organizações no mundo, com as características de seus financiadores e apoiadores. Depois de construída essa fundamentação, são apresentados os princípios que orientam as ações de *think tanks*, um estadunidense e dois brasileiros, com foco nas questões educacionais.

Estado, mercado e formas de privatização

Este texto tem como base pesquisas acerca da relação entre o público e o privado na educação, entendida como parte de um processo de correlação de forças que ocorre na sociedade. Partindo do conceito de políticas sociais como parte da materialização do Estado, em um período particular do capitalismo, buscamos entender como se efetiva a relação entre o público e o privado na educação, por meio de sujeitos que defendem projetos societários distintos. Assim, o foco deste artigo é mostrar como atuam dois sujeitos, via *think tanks*, vinculados ao mercado e qual o conteúdo de suas propostas para a educação.

Os processos de privatização do público podem ocorrer via execução e direção, em que o privado opera diretamente na oferta da educação, ou quando a atuação do privado ocorre na direção das políticas públicas ou das escolas, sendo que a propriedade permanece pública (PERONI, 2016). Nesse sentido, reiteramos que na nossa concepção, a relação público-privada não está vinculada apenas à propriedade, mas à projetos societários em disputa em uma perspectiva de classe. Classe aqui entendida como “uma relação e não uma coisa” (THOMPSON, 1981, p. 11), sendo que “[...] não é esta ou aquela parte da máquina, mas a maneira pela qual a máquina trabalha” (THOMPSON, 2012, p. 169).

Assim, os processos de privatização do público, materializam-se principalmente através da disputa pelo conteúdo da educação, assim como, pelo fundo público. Rikowski (2017) resalta que existem duas formas básicas de privatização: a privatização direta, que se refere à propriedade e trata da conversão da receita do Estado em lucro privado; e a privatização da educação, que se refere a formas de controle sobre a educação por parte das empresas. É importante distinguir a natureza da privatização, pois pode trazer diferentes consequências para a educação.

A privatização na educação envolve o controle das escolas e ocorre quando não há mudança de propriedade, mas o privado assume o conteúdo da educação com pautas como o individualismo, a competição, a meritocracia. Envolve o que Rikowski (2017) chama de capitalização da educação, que ocorre quando o privado transforma a receita estatal em lucro:

[...] a privatização da educação não é realmente sobre educação: trata-se de se beneficiar da receita do Estado e transformá-la em lucro. [...] A política de privatização educacional (ou de qualquer outra forma) é a obtenção de lucros, que por sua vez se baseia na capitalização de instituições e serviços educacionais; educação tornando-se capital. Trata-se do desenvolvimento capitalista na educação (2017, p. 401).

Esta pauta é parte do diagnóstico neoliberal, pactuado pela terceira via (atual social- democracia), de que o Estado é o culpado pela crise e o mercado deve ser o padrão de qualidade. Nessa perspectiva, a responsabilidade pela execução e direção das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade civil com ou sem fins lucrativos.

A terceira via, desloca das bases teóricas históricas da social-democracia, a questão da igualdade social para a meritocracia, passando de uma proposta coletivista para uma individualista vinculada ao mercado, sem evidenciar a profundidade dessa mudança e suas consequências para a efetivação dos direitos sociais (PERONI, 2013). Para Giddens (2007, p. 253), “os social-democratas precisam revisar

não apenas sua abordagem, mas também seu conceito de igualitarismo [...] não há futuro para o igualitarismo a todo custo, que absorveu por tanto tempo os esquerdistas”. Nesse sentido, a terceira via defende o empreendedorismo como elemento estruturante da sociedade para o enfretamento dos problemas sociais.

O empreendedorismo civil é qualidade de uma sociedade civil modernizada. Ele é necessário para que os grupos cívicos produzam estratégias criativas e enérgicas para ajudar na lida com problemas sociais. O governo pode oferecer apoio financeiro ou proporcionar outros recursos a tais iniciativas (GIDDENS, 2007, p. 26).

A terceira via defende que a social-democracia deve passar dos princípios de direitos sociais universais para uma concepção individualista. O objetivo geral “deveria ser ajudar os cidadãos a abrir seu caminho através das mais importantes revoluções do nosso tempo: globalização, transformações na vida pessoal e nosso relacionamento com a natureza” (GIDDENS, 2001b, p. 74). Assim, cada um é responsável por, individualmente, abrir o seu caminho de modo que as transformações aconteçam na esfera pessoal e não societária. Essa concepção exacerba o que sempre foi um princípio do capitalismo, o individualismo.

Harvey (2008), ao tratar da neoliberalização, que é o balanço da teoria neoliberal na prática, destaca que o mercado regula o bem-estar humano e a competição é o mecanismo regulador. Assim, o sucesso e o fracasso são considerados individuais, resultado das virtudes empreendedoras do indivíduo. Para essa teoria, as classes inferiores pioraram por razões pessoais e culturais, na tarefa de aprimorar o capital humano e, conseqüentemente, a dedicação à educação. Tudo pode ser tratado como mercadoria. A mercadificação presume a existência de direitos de propriedade sobre processos, coisas e relações sociais. É o que o autor chama de “mercadificação de tudo”.

Para Harvey (2008), as questões das liberdades individuais, no contexto atual, trouxeram perdas para um projeto societário baseado na coletividade, justiça social e democracia:

[...] os valores ‘liberdade individual’ e ‘justiça social’ não são necessariamente compatíveis. A busca da justiça social pressupõe solidariedades sociais e a propensão a submeter vontades, necessidades e desejos à causa de uma luta mais geral em favor de, por exemplo, igualdade social ou justiça ambiental (HARVEY, 2008, p. 51).

Verificamos, assim, que o individualismo é uma posição comum ao neoliberalismo e à terceira via. De alguma forma, as duas teorias propõem o repasse para a sociedade, em alguma medida, da direção e da execução das políticas sociais.

Atualmente, além do privado vinculado ao mercado também vivenciamos o neoconservadorismo. Conforme Moll Neto (2010, p. 65), a “ideologia neoconservadora resgatou e reconstruiu pressupostos de correntes conservadoras que os antecederam, basicamente do velho conservadorismo e do libertarianismo”. Conforme o autor, os intelectuais que construíram as bases ideológicas do neoconservadorismo resgataram do tradicionalismo a ênfase moral que, a partir da década de 1960, serviu para atacar o Estado de Bem-Estar Social e os movimentos sociais liberais; e do libertarianismo, a ideia de que a sociedade era uma relação contratual entre indivíduos e não um organismo que guarda interesses e objetivos coletivos. Para eles, “[...] nada justificava projetos estatais que interferissem na vida das pessoas e limitassem as liberdades, sobretudo a econômica” (MOLL NETO, 2010, p. 67). A partir da crise da década de 1970, inicia-se uma mobilização neoconservadora por meio da criação de *think tanks* em que “os empresários da nova direita organizaram fundações para reunir capital para apoiar e financiar universidades, pesquisas e centros de estudo (*think tanks*) a fim de elaborar projetos políticos nacionais” (MOLL NETO, 2010, p. 69).

Destacamos, assim, que a retirada de direitos sociais e trabalhistas, com a lógica de mercado na esfera pública, bem como o avanço do neoconservadorismo não foi simplesmente aceito pela população, foi um longo trabalho de sujeitos individuais e coletivos, organizados ou não em redes nacionais e internacionais. A seguir, traremos o papel dos *think tanks* nesse processo de convencimento.

Rocha (2015, p. 262), define *think tanks*: “[...] como instituições permanentes de pesquisa e análise de políticas públicas que atuam a partir da sociedade civil, procurando informar e influenciar tanto instâncias governamentais como a opinião pública no que tange à adoção de determinadas políticas públicas”. Desde o início da sua atuação, a pretensa excelência dos *think tanks* pró-mercado estava em pertencer à sociedade civil, no sentido de não serem públicos, de serem apolíticos e isentos, partindo do ideário neoliberal de que a crise é do Estado, sendo o mercado o parâmetro de qualidade, como já apresentamos neste texto.

[...] estas organizações não sofreriam interferência ou pressão de grupos de interesse específicos, como ocorreria em agências estatais, governos, universidades ou partidos, o que lhes facultaria a possibilidade de conduzir suas atividades-fim de forma mais ‘neutra’, ‘científica’ e ‘desinteressada’, e por isso mais ‘confiável’ em comparação a outros locais de pesquisa e produção de ideias e políticas públicas [...] (ROCHA, 2017, p. 97).

Apesar de se colocarem como neutros e apolíticos, os *think tanks* têm clara perspectiva de classe. Moraes (2016) ressalta que os milionários americanos disseminaram a cultura de mercado, entre outros fatores, como parte do esforço de mu-

dar a imagem do empresariado perante a opinião pública e influenciar o ambiente político, por meio dos *think tanks*:

[...] a ‘novíssima direita’ cria e multiplica *think tanks* e aparatos de mídia (impressa, eletrônica, virtual etc.) para modelar o ambiente político. De outro lado, operando também como lobbies (pressionando para aprovação de certas políticas ou para o direcionamento das já existentes), eles conseguem esse mesmo objetivo: *policies make polity*, diz a sentença. Assim, por exemplo, ocorre com o fato de determinados programas públicos (provisão de saúde, educação etc.) serem financiados pelo público, mas ‘entregues’ através de canais privados: isto os faz, ainda que públicos, reconhecíveis pelo usuário como privados (2016, p. 240).

A seguir, abordaremos como atuam os *think tanks*, quem são, como estão distribuídos internacionalmente, quem são seus apoiadores e financiadores.

A distribuição dos *think tanks* no mundo

A Universidade da Pensilvânia, localizada nos Estados Unidos da América (EUA), elabora anualmente um relatório dos *think tanks* mais influentes no mundo. Esses relatórios são produzidos desde o ano de 2007 e estão disponíveis para consulta no *site* da universidade. Os critérios definidos pela instituição para avaliar cada *think tank* são: comprometimento e liderança de suas equipes; reputação acadêmica; número, qualidade e alcance das publicações; presença nas redes sociais; habilidade de recrutar e manter analistas de renome e desenvolver parcerias com outras organizações, entre outros.

Os *think tanks* têm como propósito exercer influência tanto na política interna dos países onde estão sediados, quanto nas políticas externas. Para tanto, criam redes de relações e propagam-se por diversas nações. No ano de 2018, a Europa era a região do planeta que concentrava o maior número de *think tanks*, acompanhada da América do Norte, conforme pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 1 – Distribuição de *think tanks* no mundo em 2018

Região	Quantidade
América do Norte	2.058
América do Sul e Central	1.023
África Subsaariana	612
Europa	2.219
Leste e Norte da África	507
Ásia	1.829
TOTAL	8.248

Fonte: University of Pennsylvania Scholarly Commons. Global Go To Think Tank Index Reports, 2018.

Essa é uma distribuição que mostra a presença de número significativo de *think tanks* em todas as partes do mundo, entretanto, uma análise direcionada para cada região revela que alguns países concentram a existência dessas organizações. De um total de 8.248, em 2018, um único país, os EUA, sediava 1.871 *think tanks*, o que representa quase um quarto da totalidade dessas organizações. A tabela a seguir mostra os 25 países com maior número de *think tanks* nos anos de 2008, 2017 e 2018.

Tabela 2 – Os 25 países com o maior número de *think tanks*, 2008, 2017, 2018

País	2008		2017		2018	
	Quantidade	Colocação	Quantidade	Colocação	Quantidade	Colocação
Estados Unidos	1.777	1º	1.872	1º	1.871	1º
Reino Unido	283	2º	444	3º	321	4º
Alemanha	186	3º	225	5º	218	6º
França	165	4º	197	6º	203	8º
Argentina	122	5º	146	7º	227	5º
Índia	121	6º	293	4º	509	2º
Rússia	107	7º	103	9º	215	7º
Japão	105	8º	116	8º	128	9º
Canadá	94	9º	100	10º	100	12º
Itália	87	10º	100	10º	114	10º
África do Sul	78	11º	92	12º	92	13º
China	74	12º	512	2º	507	3º
Suíça	72	13º	76	14º	78	17º
Suécia	68	14º	89	13º	90	14º
Holanda	55	15º	76	14º	83	16º
México	54	16º	74	16º	86	15º
România	53	17º				
Espanha	49	18º	63	21º	66	22º
Bélgica	49	19º	61	23º		
Israel	48	20º	67	18º	69	19º
Ucrânia	45	21º				
Hungria	40	22º				
Polônia	40	23º	60	24º		
Brasil	39	24º	93	11º	103	11º
Nigéria	38	25º				
Áustria			68	17º	74	18º
Olívia			66	19º	66	20º
Chile			63	21º	64	22º
Colômbia					64	22º
Irã			64	20º	64	22º
Taiwan			58	25º	61	25º

Fonte: University of Pennsylvania Scholarly Commons. Global Go To Think Tank Index Reports, 2008, 2017 e 2018.

Na Tabela 2, é possível observar que os cinco países com maior número de *think tanks* somam quase 44% do total existente no mundo. Os EUA, o primeiro colocado, não muda de posição e tem um crescimento dessas organizações de aproximadamente 5% de 2008 para 2018, diferentemente do que ocorre com Índia, China e Brasil que têm um crescimento expressivo e mudam de posição na classificação da Universidade da Pensilvânia. A Índia ocupava a 6ª colocação em 2008, com 121 *think tanks*, e passa a ocupar a 2ª posição em 2018, com 509, o que significa um aumento de 322%. A China ocupava a 12ª colocação em 2008, com 74 *think tanks*, e passa a ocupar a 3ª em 2018, com 507, o que representa uma expansão de 585%.

Além dos três países que se encontram nas primeiras colocações vale aqui observar a posição da Argentina e do Brasil. A Argentina ocupava a 5ª colocação em 2008, com 122 *think tanks*, e conserva a mesma posição em 2018, mas com 227 organizações e um crescimento de 86%. O Brasil, que particularmente interessa a este estudo, ocupava em 2008 a 24ª colocação e passa a ocupar a 11ª em 2018, com um aumento de 165% no número de *think tanks*. Apenas três países da América Latina aparecem entre os 25 primeiros colocados na classificação quantitativa do Relatório da Pensilvânia. Além de Argentina e Brasil, o Chile figura em 22º lugar, com 64 *think tanks*, no Relatório de 2018.

O quantitativo de organizações internas pode não representar exatamente a força de influência dos *think tanks* nas políticas locais, já que o relatório analisa a organização com base na informação de localização de sua sede e não na atuação internacional. Muitas dessas organizações possuem sede em um país, mas operam em dezenas de outras nações, exercendo grande influência na política interna dos países.

Na tabela 2, é possível perceber que justamente os países que compõem o G20¹, em sua maioria, figuram entre aqueles com maior número de *think tanks*. As duas maiores economias do mundo EUA e China ocupam as primeiras colocações no ranking. Há, indubitavelmente, uma correlação entre *think tanks* e a conservação do modo de produção capitalista. Prevalece na atuação dos *think tanks* pró-mercado (conservadores e libertários) a lógica da defesa da liberdade econômica, sendo os libertários mais avessos a qualquer intervenção do Estado na promoção de políticas sociais (TEIXEIRA, 2007). Há produção e difusão de conhecimentos para alavancar políticas públicas alicerçadas nos princípios da liberdade individual, em detrimento da organização de políticas que promovam a redução da concentração de riqueza. É o que Harvey (2008) chama de projetos incompatíveis com a justiça social.

Essas organizações atuam nas mais variadas áreas para influenciar econômica, social e culturalmente os povos, tanto na elaboração de políticas, quanto na formação da opinião pública, para fazer valer os interesses dos grupos que representam e dos que financiam essas instituições, aspecto que revela o perfil do *think tank*. Eles realizam pesquisas, produzem materiais, sistematizam dados, concedem entrevistas em canais de TV e escrevem artigos para jornais, como forma de inculcar, em parcela significativa da sociedade, suas formas de interpretação da realidade.

Para Ravitch (2011), em gerações de acadêmicos e jornalistas foram incubadas ideias pró-mercado por essas organizações. A autora faz uma análise da realidade estadunidense e mostra que a defesa dos interesses do capital não ficará restrita ao período de um governo, pois ao serem assimiladas por gerações, serão defendidas por indivíduos ou grupos, mesmo ao término dos mandatos.

A seguir, apresentaremos a relação de um *think tank* internacional, Instituto Brookings com um *think tank* brasileiro, Fundação Getúlio Vargas (FGV). Escolhemos este exemplo, pois, o Instituto Brookings é o *think tank* mais bem avaliado no Relatório da Universidade Pensilvânia, por vários anos, e tido como o mais influente no mundo e, a FGV, por ser o *think tank* mais influente na América do Sul e Central, no mesmo Relatório, e por abrigar o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (Ceipe), primeiro *think tank* especializado em política educacional no Brasil.

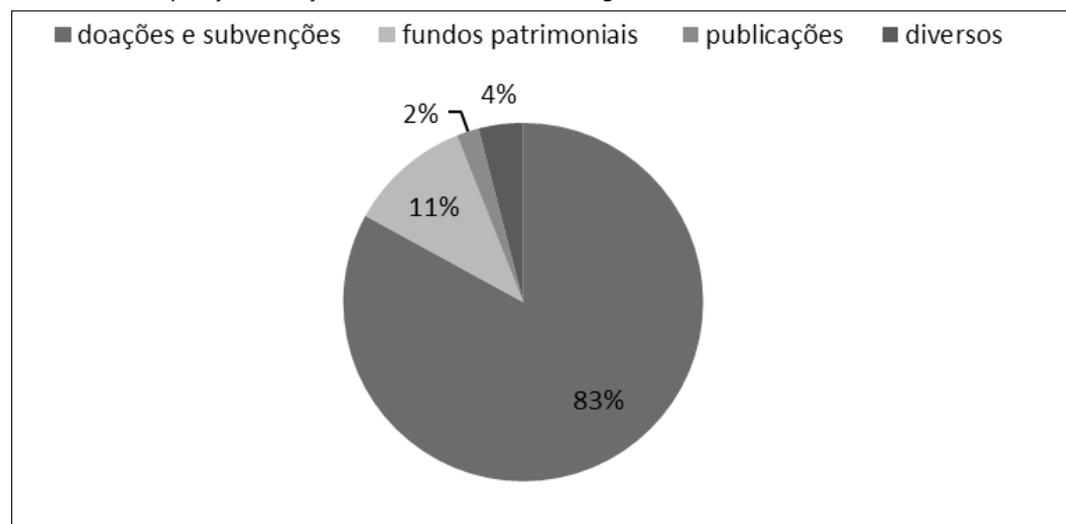
Instituto Brookings e Fundação Getúlio Vargas: parceiros no Brasil

O Instituto Brookings, sediado em Washington, foi fundado em 1916 e, de acordo com Teixeira (2007, p. 123), nas últimas décadas, concentrou esforços “para desenvolver novas abordagens para saúde, políticas fiscais, educação, bem-estar social, serviço público, financiamento de campanhas eleitorais e o novo ambiente de segurança internacional resultante do fim da Guerra Fria e da integração global”. A autora ainda lembra que, após o 11 de setembro de 2001, passaram a ganhar maior atenção da organização temas como: terrorismo, democracia, segurança x liberdade individual, assim como questões de governança e liderança.

O Instituto Brookings “é uma organização sem fins lucrativos dedicada a pesquisas independentes e aprofundadas que levam idéias pragmáticas e inovadoras sobre como resolver problemas enfrentados pela sociedade” (BROOKINGS INSTITUTE, 2018, não paginado). É uma organização que se define como independente e neutra em relação às questões que analisa.

Essa é uma característica que pode ser observada nos *think tanks* pró-mercado, como se a interpretação dos dados de pesquisa pudesse estar desconectada dos pressupostos epistemológicos que fundamentam os processos investigativos (GAMBOA, 2012); como se a própria escolha de um tema ou foco para análise não estivesse carregada de intenções e interesses e pudesse ser considerada independente e neutra. A pretensa neutralidade das organizações pode ser analisada a partir da composição dos seus financiamentos, conforme observamos no gráfico 1, que apresenta dados do Instituto Brookings:

Gráfico 1 – Composição do orçamento do Instituto Brookings



Fonte: Brookings, quality, Independence, impact, 2018, annual report.

Destacamos que a composição orçamentária de um *think tank* é muito importante para entender os interesses que determinam e definem as ações a serem executadas, o que coloca “em xeque” a independência dessas organizações. As fundações privadas exercem, nos EUA, uma influência importante nas reformas educacionais, já desde a segunda metade do século XX. Se, por longo tempo, os investimentos privados, oriundos de doações e subvenções, não representavam uma ameaça porque eram destinados às instituições educacionais, que decidiam autonomamente como alocar esses recursos, isso se modifica, a partir dos anos 1990, quando as reformas educacionais naquele país passam a sofrer a influência direta dos “filantropos”, que usam seus recursos para promover seus objetivos na área educacional e “defender estratégias de reforma que espelhavam sua própria experiência em adquirir grandes

fortunas, como a competição, a escolha escolar, a desregulamentação, os incentivos e outras abordagens de livre-mercado” (RAVITCH, 2011, p. 224).

As prioridades educacionais são antagônicas às prioridades do mercado, porém “a oferta de uma doação multimilionária por uma fundação é o bastante para fazer com que a maior parte dos superintendentes e conselhos escolares largue tudo e reorganize suas prioridades” (RAVITCH, 2011, p. 224).

O grande perigo da presença dessas instituições nos sistemas educacionais é que elas não são organizações públicas, a sua intervenção nas escolas e redes não está sujeita ao controle público do cidadão. Sobre esta questão, Ravitch (2011, p. 225) analisa o papel da intervenção das fundações privadas nos EUA e afirma que “elas assumiram por si mesmas a tarefa de reformar a educação pública, talvez de maneiras que nunca sobreviveriam ao escrutínio dos eleitores em qualquer distrito ou estado. Se os eleitores não gostam da política de reforma da fundação, eles não podem votar para que ela saia do cargo”.

No quadro a seguir, são apresentados alguns dos doadores do Instituto Brookings, devidamente alocados na sua faixa de doação.

Tabela 3 – Doadores Instituto Brookings

Faixa de doação em U\$	Nome da Instituição	Total de Doadores
2.000.000 ou mais	Bill & Melinda Gates Foundation Anne T. and Robert M. Bass	06
1.000.000 – 1.999.999	Laura and John Arnold Foundation BHP Foundation	10
500.000 – 999.999	Ford Foundation LEGO Foundation	16
250.000 – 499.999	Bank of America Microsoft Corporation The Rockefeller Foundation	38
100.000 – 249.999	Shell Facebook Hewlett-Packard Company Omidyar Network PepsiCo Volvo Research and Educational Foundation	92
50.000 – 99.999	Amazon.com Intel Corporation Visa Inc.	88
25.000 – 49.999	Airlines for America	67
10.000 – 24.999*		94
5.000 – 9.999*		40
Up to 4.999*		176
Total		527

Fonte: Brookings 2018, Annual Report

* nessas faixas não são mencionados os nomes, apenas a quantidade de doadores.

Na Tabela 3, aparecem empresas que operam no ramo financeiro, automobilístico, aéreo, de combustíveis, de brinquedos, de bebidas, de *e-commerce*. Empresas com atuação diversificada no mercado e que estão presentes em diferentes partes do planeta, tanto no comércio quanto na produção de mercadorias. Foram 527 doadores no ano de 2018 para o Instituto Brookings. São volumosos aportes financeiros feitos diretamente por empresas, ou fundações vinculadas a empresas ou a grandes acionistas, para financiar *think tanks* que levam as forças pró-mercado e os valores capitalistas para diversos campos da vida social.

Neste estudo, interessa compreender como se constitui e como atua o Instituto Brookings, tanto pelo lugar que ocupa como um *think tank* no mundo, quanto pela parceria que firma com uma importante organização brasileira que realiza amplo trabalho na área educacional, a Fundação Getúlio Vargas (FGV). No relatório da Universidade da Pensilvânia, a FGV aparece em primeiro lugar, como o *think tank* mais influente na América do Sul e Central.

No ano de 2016 é inaugurado no Brasil o Ceipe, lotado na Escola de Administração Pública e de Empresas (Ebape) da FGV. O Ceipe está vinculado ao Programa de Política Educacional Internacional da Universidade de Harvard e conta com o apoio do Instituto Brookings. No Brasil seus parceiros são: a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, o Instituto Natura, o Itaú Social, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Itaú BBA e a Omidyar Network. Compõem o conselho da organização representantes da Fundação Lemann, da Fundação Maria Cecília Vidigal, do Instituto Unibanco, da Aondê Educacional, da Granergia, do Todos pela Educação e representantes da FGV.

De acordo com os dados disponibilizados pela FGV, trata-se do primeiro *think tank* brasileiro especializado em política educacional que pretende influenciar a organização das políticas nas secretarias de educação no país.

O Ceipe tem como missão contribuir para que o Brasil tenha uma educação pública equitativa, inovadora e de qualidade por meio do apoio às Secretarias no desenho e implementação de políticas educacionais, da produção de conhecimento aplicado em políticas educacionais e da formação de líderes (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2019).

Com o declarado propósito de melhorar a educação brasileira, o Ceipe concentra suas atividades em três áreas de trabalho: apoio às redes públicas de ensino, produção de conhecimento aplicado e formação de líderes. Como já mencionado, está lotado na Ebape, uma unidade da FGV, que, tradicionalmente, forma administradores de empresas em uma perspectiva afinada com a lógica do mercado. Conceitos como meritocracia, concorrência, liderança e liberdade individual orien-

tam o trabalho dessa organização e da formação acadêmica dos estudantes que frequentam cursos de graduação e pós-graduação na instituição.

O Ceipe apresenta-se como um *think tank* que pretende contribuir diretamente na qualificação da educação básica ao afirmar: “possuímos uma visão ambiciosa: almejamos nos tornar um centro de referência nacional e internacional em políticas educacionais, contribuindo de forma significativa e duradoura para a melhoria da educação básica brasileira” (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2019, não paginado). Mesmo com o curto período de existência o Ceipe já atuou em quatro municípios brasileiros: Pelotas/RS, Lajeado/RS, Guarulhos/SP e Taubaté/SP. Entre as ações desenvolvidas estão: gestão pedagógica, gestão da rede e gestão financeira.

Esse braço da FGV tem menos de três anos de existência, mas merecerá um acompanhamento da comunidade acadêmica, pois sustenta suas propostas e projetos na lógica do mercado e pretende exercer grande influência na organização das políticas educacionais. Para as organizações que pautam sua atuação na defesa incondicional à propriedade privada e à economia de mercado, o monopólio do Estado na definição e indução dos modelos educacionais para uma nação, representa uma ameaça à perpetuação de valores e princípios que promovam a conservação das estruturas sociais.

A seguir, abordaremos o Instituto Millenium, que se define como um *think tank* representativo dos interesses das classes dominantes brasileiras (CASIMIRO, 2018a), com estrutura e meios organizacionais que pretendem a penetração em instâncias de decisão estatais e, a área educacional, é uma delas.

Instituto Millenium: o liberalismo e o mercado na educação

O Instituto Millenium foi lançado em 2006, durante a realização do XIX Fórum da Liberdade, em Porto Alegre/RS. De acordo com Casimiro (2018b), o discurso em defesa do mercado e dos princípios liberais atraiu membros que atuavam em meios de comunicação de largo alcance no país, como TV Globo; Grupo Abril; Jornais Folha de São Paulo, O Estado de S. Paulo e Valor Econômico. Para Casimiro (2018b, p. 44) “uma fração representativa desses jornalistas e empresários está ligada a inúmeras universidades brasileiras e, de alguma forma – seja como colunista, redator ou como dirigente –, a outros importantes veículos de comunicação da grande mídia brasileira”, o que significa o alcance de milhões de pessoas, de diferentes grupos e camadas sociais, com grande capilaridade no tecido social brasileiro.

Uma publicação no *site* do Instituto Millenium do ano de 2009, intitulada “O que significa um *think tank* no Brasil hoje” permite a compreensão de qual é a concepção dessa organização.

O conceito de *think tank* faz referência a uma instituição dedicada a produzir e difundir conhecimentos e estratégias sobre assuntos vitais – sejam eles políticos, econômicos ou científicos. Assuntos sobre os quais, nas suas instâncias habituais de elaboração (estados, associações de classe, empresas ou universidades), os cidadãos não encontram facilmente insumos para pensar a realidade de forma inovadora (INSTITUTO MILLENIUM, 2009).

Na perspectiva do Instituto Millenium os *think tanks* são capazes de fornecer respostas aos problemas coletivos de forma mais eficiente que os governos. Há uma reivindicação da condução e da formulação das políticas por parte dessas organizações. Isso representa uma brutal ameaça à democracia na medida em que essa condução é repassada para instâncias privadas sem a legítima delegação do voto.

No referido artigo é afirmado, se “comparado com a realidade dos Estados Unidos e dos principais países europeus, o Brasil é hoje quase um deserto de *think tanks*”. De fato, de acordo com a Tabela 2, apresentada anteriormente, no ano de 2008 o Brasil, figurava na 24ª colocação, com 39 *think tanks* no Relatório da Pensilvânia, número pequeno se comparado aos países que ocupavam as primeiras colocações.

O Instituto Millenium propõe-se a atuar como um verdadeiro intelectual coletivo (CASIMIRO, 2018a) voltado para a difusão da ideologia² do mercado, sustentado na crítica ao intervencionismo do Estado como responsável pela criação de obstáculos ao crescimento econômico do país. Essa percepção pode ser identificada no seguinte trecho da publicação da organização, “nas sociedades modernas e cada vez mais complexas, [...], há a necessidade de espaços que reúnam pessoas de destaque, com autonomia suficiente para se atreverem a contestar criativamente as tendências dominantes, especialmente quando elas se tornam anacrônicas” (INSTITUTO MILLENIUM, 2009).

Para alavancar ideias e propor soluções para os problemas brasileiros, a negação da ideologia e a defesa da neutralidade do pensamento são declarados como princípios que devem orientar o comportamento daqueles que integram um *think tank* pró mercado:

[...] um *think tank* está obrigado a colocar as ideologias num segundo plano. Seus membros não podem nunca guiar seus comportamentos de forma ideológica, se quiserem cumprir seu papel. As ideologias podem dar eventualmente subsídios importantes para pensar a realidade, mas na hora de emitir juízos e elaborar estratégias, antes de qualquer ideologia, se coloca a análise crua e concreta da dinâmica da realidade. Por assim dizer, os *think tanks* devem, assumir seus valores de forma científica e pragmática (INSTITUTO MILLENIUM, 2009).

Para assegurar credibilidade e confiabilidade a um *think tank* pró-mercado é defendida a sua competência técnica, desprovida de intencionalidade política. Esse discurso se mantém mesmo quando integrantes da organização vão ocupar cargos importantes em uma gestão governamental. A CEO do Instituto Millenium, Priscila Pereira Pinto, quando questionada sobre a escolha de nomes como Paulo Guedes, Salim Mattar, Marcos Troyjo e Paulo Uebel, ligados ao instituto, para compor a equipe do governo Jair Bolsonaro declarou:

A gente está sentindo um orgulho enorme. O Instituto Millenium contribui há mais de dez anos com conteúdo para um público bem amplo. Ao longo desses dez anos, essas pessoas fizeram parte da nossa rede de articulistas, rede de entrevistados, rede de conselheiros. Foi muito empolgante para o instituto ver que esse conteúdo, isto é, as ideias que eles compartilhavam no nosso site, nas nossas redes sociais, nos nossos eventos e no “Ímil na sala de aula”, chegaram ao governo. Por essas pessoas serem muito técnicas e preparadas acabam sendo convidadas a executar propostas específicas com todo esse conhecimento que têm (PINTO, 2018).

É relevante destacar que mesmo ocupando funções importantes em um governo, com declarada e evidente afinidade com viés político conservador, a CEO insiste no pressuposto da competência técnica, como requisito eminentemente necessário para a execução e indicação para as funções.

Em uma busca no *site*, para compreender a composição orçamentária do Instituto Millenium, localizamos um quadro com receitas e despesas de 2009 a 2018 e relatórios de atividades de exercícios de 2015 a 2018. São documentos resumidos, mas permitem identificar que as receitas duplicam de 2009 para 2018 e que são predominantemente formadas por doações.

Tabela 4 – Evolução das despesas e receitas do Instituto Millenium

Natureza da Receita	2009	2018
Doações	524.000,00	952.083,76
Financeiras	54.000,00	305.947,18
Eventos	42.000,00	6.000,00
DESpesas	632.000,00	1.041.565,13
Operacionais	393.500,00	845.563,25
Website	37.500,00	135.822,38
Eventos e ações	154.000,00	23.136,64
Redes	34.500,00	33.871,02
Financeiras e outras	12.800,00	3.171,84
SALDO	12.000,00	222.465,81
FUNDO PATRIMONIAL	160.000,00	316.884,63
TOTAL DE RECEITAS	620.000,00	1.264.030,94

Fonte: INSITUTO MILLENIUM.

O predomínio das despesas está na faixa “operacional”, no entanto, não é onde se evidencia a maior concentração de gastos, já que nos relatórios de exercício os eventos são as atividades que prevalecem no Instituto Millenium. Os referidos relatórios de exercício, disponíveis para consulta, limitam-se à exposição dos eventos promovidos e/ou apoiados pela organização, com dados como: nome do evento, data, público presencial, palestrante e tema. Não há um detalhamento de onde vêm os recursos, quem são os doadores ou apoiadores.

Interessa particularmente a este estudo destacar o “IMIL na sala de aula” que são atividades realizadas no interior de instituições de ensino superior no país, com o objetivo de “discutir com os jovens valores como liberdade, Estado de direito, economia de mercado e democracia” (INSTITUTO MILLENIUM, 2018). São atividades promovidas gratuitamente pelo Instituto Millenium para possibilitar o encontro entre “especialistas de sua rede e alunos dos cursos de graduação”. A especificidade de um *think tank* de difundir valores e formar a opinião pública – contrariando a pretensa neutralidade – se explicita nesta declaração: “O Instituto Millenium acredita que é de fundamental importância difundir seus valores entre o público jovem, pelo seu importante papel na construção de um Brasil mais próspero e jovem” (INSTITUTO MILLENIUM, 2018). A CEO da organização, faz algumas considerações ao avaliar essa ação do Instituto.

O Imil na sala de aula é o meu “bebê”. É um projeto que eu criei em 2011 para o Instituto Millenium. Antes de virar CEO do Instituto, dava palestras para universidades, lidava diretamente com jovens, e percebia que faltava conteúdo em sala de aula, até nas apresentações dos professores, para que pudessem debater qualquer assunto. Por exemplo, direitos humanos, microeconomia. Havia um déficit de conteúdo tanto material quanto oral. **Os professores só tinham uma visão estabelecida.** Entravam em sala de aula, só passavam essa visão e os alunos compravam a ideia, mas no fundo ficavam em dúvida se só tinha isso mesmo funcionando no Brasil. Como tínhamos uma rede de 120 especialistas no Instituto Millenium, nos perguntamos sobre e por que não convidar essas pessoas para palestrar nas salas de aula. **Muitos não são professores, sequer palestrantes, mas são especialistas, técnicos na área em que atuam.** Essas pessoas podiam entrar em sala de aula e conversar, por exemplo, sobre o que é o tripé econômico, o que é a liberdade de expressão, o que são as *fake news*. O alvo inicial eram as universidades públicas, tanto federais quanto estaduais. Mas o projeto ficou de tal tamanho que até os particulares começaram a convidar o Instituto Millenium a entrar. **O nosso relacionamento é diretamente com os alunos: a gente não passa pela burocracia da reitoria, de conversas com mil departamentos entre universidades. Não é essa a proposta** (PINTO, 2018, grifo nosso).

Esse é um dado que merece reflexão, pois nas instituições públicas de ensino superior os eventos são, normalmente, discutidos, analisados e avaliados em várias instâncias, justamente para assegurar tanto o conhecimento e o registro, quanto

a pertinência da ação no interior da instituição. São registros públicos que podem ser acessados por qualquer cidadão de forma transparente. Não se trata de mera burocracia, mas de uma forma de organização do trabalho que possibilite o controle social sobre a coisa pública e impeça que cada indivíduo tome suas decisões e faça suas escolhas, como o faz no âmbito privado da sua existência. Ao buscar atuar diretamente com os alunos e fazer uma crítica à organização das universidades, o Instituto Millenium procura, na realidade, introduzir outra forma de agir em uma organização pública, mais individualista e privada e menos transparente e democrática.

O “IMIL na sala de aula” já realizou 135 edições, em instituições públicas³ e privadas, que ocorreram nas regiões sul, sudeste, nordeste e centro oeste do país. Há um pequeno predomínio dessa promoção nas instituições privadas, que receberam pouco mais da metade dos palestrantes do Instituto Millenium, com destaque para as católicas, como Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Universidade Católica de Brasília, que tiveram sete e cinco eventos, respectivamente. Entre as públicas a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e a Universidade Federal do Rio de Janeiro concentraram os maiores números de atividades com nove, oito e sete palestras, respectivamente.

Os temas das palestras são bastante variados e versam sobre macroeconomia, capitalismo de Estado, liberalismo, empreendedorismo, criatividade, inovação, meritocracia. Com relação aos palestrantes observamos que prevalece uma diversidade de expositores. Contabilizaram-se nas 135 edições 68 palestrantes diferentes para conduzir as atividades, sendo destes apenas nove mulheres. Em sua maioria, são realizadas individualmente, já que, em apenas oito edições, atuaram duplas ou trios de palestrantes. Merece destaque a atuação de Vitor Wilher, com a participação em 18 momentos diferentes, expondo sobre temas variados como: economia de mercado; criatividade, inovação e desenvolvimento econômico; meritocracia e cobrança de mensalidades nas universidades.

Na edição 128, do “IMIL na sala de aula”, realizada na Universidade Federal de Pelotas, no ano de 2019, com o tema “Cobrança de mensalidades nas universidades”, o palestrante Vitor Wilher, logo no início da sua exposição, afirmou que aquela palestra encontraria muitas barreiras em uma instituição pública alguns anos antes. Isto porque, na sua opinião, certamente grupos identificados com partidos de esquerda promoveriam manifestações para impedir a realização de um evento, que pretendesse discutir a cobrança de mensalidades, em uma universidade pública, mas reconhece, com evidente satisfação, que se trata de um outro momento em que

– ao se falar sobre um tema como esse, que ataca um dos pilares mais importantes da educação pública brasileira, dentro de uma instituição federal de ensino – não se encontra resistência, impedimento ou mesmo manifestação contrária.

Barreiras antes intransponíveis agora são atravessadas. Cumpre o seu papel o *think tank* de “difundir seus valores entre o público jovem pelo seu importante papel na construção de um Brasil mais próspero e livre” (INSTITUTO MILLENIUM, 2018).

[...] a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema [...] no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (MÉSZAROS, 2005, p. 44, grifos do autor).

Na análise de cada edição do “IMIL na sala de aula” percebemos que a quantidade de presentes varia de instituição para instituição. Há eventos com 650 participantes em uma edição e eventos com 7 em outra. De modo geral, há um predomínio de palestras com menos de 60 pessoas. Porém, ainda que o número de presentes possa ser um indicador importante para avaliar a amplitude do público atingido e, conseqüentemente, pela possibilidade de exposição de determinados valores e conhecimentos, o que talvez mereça uma atenção maior é a receptividade que determinados temas passam a ter nas instituições de ensino, o que minimiza a relevância do número de participantes e amplia a importância da penetração e de um possível enraizamento de determinados valores e princípios no interior das instituições de ensino, como ocorreu na Universidade Federal de Pelotas.

A produção e a disseminação de material é uma das estratégias utilizadas pelos *think tanks* para convencer as pessoas sobre suas formas de enxergar o mundo, suas convicções e suas propostas de intervenção na realidade, ainda que insistam na premissa de que são neutros, desprovidos de ideologia, apatidários⁴. Entre os materiais disponíveis para consulta no *site* do Instituto Millenium foram aqui selecionados aqueles que representam mais fortemente a força que o capital exerce na formação humana, justamente pelo tipo de público que almeja atingir. Além do “Imil na sala de aula” foi, para este estudo, analisada a produção e divulgação de dois livros infantis. O *link* em destaque dentro do *site* do Instituto Millenium chamado “Turminha da Liberdade” remete para a divulgação de dois livros produzidos pelo Instituto Liberdade e Justiça (ILJ), seguido de ampla matéria, produzida pelo Instituto Millenium, sobre as características e o conteúdo dos livros: “Antônio e o

segredo do universo em breves lições” e “Anyá e o mistério do sumiço do cãozinho Galt” (INSTITUTO MILLENIUM, 2019).

Os dois livros são inspirados nas ideias defendidas por nomes do liberalismo como Ludwig Von Mises. O livro “Antônio e o segredo do universo em breve lições”, pretende “trazer para o universo infantil os ensinamentos contidos no livro ‘As seis lições’, do economista Ludwig von Mises” (INSTITUTO MILLENIUM, 2019). O autor do livro, Giuliano Miotto, afirma na matéria que deseja “levar o liberalismo aos pequenos” (INSTITUTO MILLENIUM, 2019), e destaca a importância de trabalhar valores, desde os primeiros anos de vida escolar e não escolar das crianças, que favoreçam a conservação das estruturas do capital. Em uma declaração⁵ o autor do livro afirma:

Acredito na importância dos valores que a Turminha defende. O que está sendo passado para as crianças são valores errados e coletivistas e que tiram a importância e a responsabilidade do indivíduo. A meritocracia, por exemplo, é mal-entendida. Muitos acham que o mérito dos outros tem que ser dividido com todos. Portanto, ensinar meritocracia, no ambiente escolar, é fundamental, já que a escola vem privilegiando a mediocridade”, critica Miotto, salientando a ineficiência do sistema também com os professores: “É um sistema todo errado que premia mal os bons profissionais. Os bons professores da rede pública não têm estímulo nenhum para serem bons ou investirem o tempo deles em conhecimento e em uma boa didática. A meritocracia é fundamental para que o sistema educacional brasileiro saia deste buraco onde ele está. A educação precisa de liberdade, inclusive didática. Ter mais liberdade de conteúdos e não ficar tão amarrada a uma agenda governamental, que é também um fator que prejudica bastante a educação infantil (INSTITUTO MILLENIUM, 2019).

Essa produção para o público infantil é reveladora do propósito de internalizar⁶ nas crianças os princípios e valores que orientam o capital, o que comprova a existência de uma verdadeira batalha de ideias em disputa por um projeto de educação para o país.

Nas duas ações do Instituto Millenium aqui analisadas evidenciamos uma crítica ao trabalho dos professores, no primeiro (“Imil na sala de aula”), por apresentarem uma única visão aos alunos sobre determinados temas; na segunda (livros infantis), por não estarem sujeitos a um sistema de bonificação e compensação pelo esforço individual e pelo mérito, não teriam qualidade.

Considerações finais

Já foi amplamente demonstrado pela literatura educacional brasileira (SAVIANI, 2018; PARO, 2012; PERONI 2016) a incompatibilidade entre os valores que orientam a ação do mercado e os que sustentam um projeto de educação democráti-

ca. Se, no primeiro, a exploração da força de trabalho, as relações de mando e submissão, a valorização da concorrência, a criação de rankings e o estabelecimento de classificações são inerentes a um sistema que tem como finalidade o aumento da taxa de lucro e da riqueza; no segundo, tais premissas se constituem verdadeiros entraves à formação de sujeitos independentes. Neste caso, à escola cabe contribuir para criar as condições para uma percepção do lugar que cada um ocupa na sociedade e sua relação com as condições históricas que produziram as diferenciações de posições. Um projeto de educação democrática busca uma formação que possibilite uma intervenção qualificada na vida social na luta por uma sociedade mais justa e menos desigual.

Os *think tanks* pró-mercado, na condição de “laboratório de ideias”, têm cumprido o papel de desconstruir e destruir qualquer projeto que se volte para a coletividade. A eliminação das hierarquias nas instituições de ensino, a formação de coletivos, o compartilhamento de decisões, o abandono do princípio da avaliação escolar classificatória, tão reivindicados pela sociedade brasileira (movimentos sociais, sindicatos, organizações estudantis) nas últimas décadas, sofre um processo de destruição interna. A valorização da colaboração dá lugar à competição, à responsabilização e ao individualismo. Os princípios adotados no mercado para obter lucro, precisam agora fazer parte do universo educacional.

No caso brasileiro, olhamos neste estudo, para duas organizações que aparecem no Relatório da Pensilvânia como instituições que exercem influência interna no país, para identificar algumas premissas que orientam suas ações no campo educacional. Foram escolhidos o Instituto Millenium e a Fundação Getúlio Vargas. O primeiro, pela vinculação com as questões econômicas e por ter integrantes em seus quadros que exercem funções nos governos. Esse perfil é relevante porque as determinações das políticas econômicas repercutem em todas as áreas de atuação do governo. Olhar para as políticas globais é necessário para entender como se constituem as ações na área educacional. O segundo, pela sólida atuação no país e, especialmente, por ter criado recentemente um segmento definido como o primeiro *think tank* brasileiro de política educacional.

Observamos, ainda, as implicações para a democratização da educação, em nosso país e as consequências para um projeto societário democrático, pela importância que tem a educação para essa construção. A existência de *think tanks* espalhados pelo mundo com viés progressista, não atrelados aos interesses do capital, não tem sido capaz de fazer frente à pesada influência de organizações que são financiadas por grandes empresas com capacidade de penetração na imprensa, nos

governos, nas universidades, nas mídias sociais, na indústria cultural. São gerações formadas em um modelo pautado na aceitação dos princípios que reproduzem os valores dominantes na sociedade e na resignação em relação à posição social ocupada por cada indivíduo (MÉSZAROS, 2005).

Notas

- ¹ Grupo das 19 maiores economias do mundo mais a união europeia.
- ² Conceito refutado pela organização que se posiciona contra as ideologias.
- ³ Na análise das edições do IMIL na sala de aula foram contabilizadas atividades em 22 instituições de ensino superior públicas diferentes (a maioria é federal) e em 34 privadas. Há um número inexpressivo de palestras que foram realizadas em empresas, secretarias de algum estado ou em um evento. O último levantamento foi realizado em 30 de julho de 2019.
- ⁴ “Apartidária, a organização já lançou livros, eventos, vídeos e podcasts” (Boletim da Liberdade, 2018).
- ⁵ O Instituto Millenium realiza uma entrevista com o autor do livro, Giuliano Miotto, para produzir a referida matéria de divulgação do material.
- ⁶ Expressão utilizada por Mézaros (2005) para tratar de valores e conceitos que são aceitos pelos indivíduos, a partir de longos processos de legitimação, dos quais as instituições educacionais fazem parte, de expansão do modo de produção capitalista.

Referências

- BROOKINGS INSTITUTE. 2018. Annual Report. Disponível em: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2018/11/2018-annual-report.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.
- CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. *A nova direita no Brasil: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.
- CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. As classes dominantes e a nova direita no Brasil contemporâneo. In GALLEGO, Esther. *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018b.
- CLARKE, Jonh, NEWMAN, Janet. Gerencialismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais. Disponível em: <https://ceipe.fgv.br/>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2012.
- GIDDENS, Antony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2001a.
- GIDDENS, Antony. *A terceira via e seus críticos*. Rio de Janeiro: Record, 2001b.
- GIDDENS, Antony (Org.). *O debate global sobre a terceira via*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.
- HARVEY, David. *Neoliberalismo: história e implicações*. Edições Loyola. 2008.

INSTITUTO MILLENIUM. Imil na sala de aula. Disponível em: <https://www.institutomillennium.org.br/imil-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 30 nov. 2018.

INSTITUTO MILLENIUM. *O que significa um think tank no Brasil hoje*. 2009. Disponível em: <https://www.institutomillennium.org.br/artigos/o-que-significa-um-think-tank-no-brasil-de-hoje/>. Acesso em: 24 nov. 2018.

INSTITUTO MILLENIUM. Turminha da liberdade lança segundo livro: “Antônio e o segredo do universo em sete lições” leva valores liberais para as crianças. Disponível em: <https://www.institutomillennium.org.br/factiva/turminha-da-liberdade-lanca-segundo-livro/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

MOLL NETO NETO, Roberto. *Reaganation: a nação e o nacionalismo (neo) conservador nos Estados Unidos (1981-1988)*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, 2010.

MORAES, Reginaldo C. *A organização das células neoconservadoras de agitprop: o fator subjetivo da contrarrevolução*. In: CRUZ, Sebastião, KAYSEL, André, CODAS Gustavo (Org). *Direita Volver! O retorno da direita e o ciclo econômico brasileiro*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal, CAETANO, Maria Raquel, LIMA Paula Valim. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. *Retratos da Escola*, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul/dez 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 12 jun. 2019.

PERONI, Vera. *Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil*. 2016. 264 f. Tese (promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PERONI, Vera. As Relações entre o Público e o Privado nas Políticas Educacionais no Contexto da Terceira Via. *Currículo sem Fronteiras: Privatização da educação no contexto da(s) “Terceira(s) Via(s)”*: uma caracterização em análise. v. 13, n. 2, maio/agosto. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.htm>. Acesso em: 20 out. 2018.

PINTO, Priscila Pereira. Entrevista. *Boletim da Liberdade*, online, 27 dez. 2018. Disponível em: <https://www.boletimdaliberdade.com.br/2018/12/27/a-gente-ajudou-na-mudanca-de-mentalidade-do-brasileiro-diz-ceo-do-instituto-millennium-ao-boletim/>. Acesso em: 30 mai. 2019.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria, *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.

ROCHA, Camila. Direitas em rede: think tanks de direita na América Latina. In: CRUZ, Sebastião Velasco; KAYSEL, André; CODAS Gustavo (Org.). *Direita, volver! O retorno da direita e o ciclo político brasileiro*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015. p. 261-278.

ROCHA, Camila. O papel dos think tanks pró-mercado na difusão do neoliberalismo no Brasil. RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar norte americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam à educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MILLCAYAC -*Revista Digital de Ciencias Sociales*. Centro de Publicaciones. FCPyS. UNCuyo. Mendoza. Vol. 4, n.7, 2017, p. 95-120.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TEIXEIRA, Tatiana. *Os think tanks e sua influência a política externa dos EUA*. Rio de Janeiro, Revan, 2007.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, E. P. As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. Campinas: Editora UNICAMP, 2012.

UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA. 2009, Global Go To Think Tank Index Report. 2010. Disponível em: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=think_tanks. Acesso em 23 de fev. 2019

UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA. 2017, Global Go To Think Tank Index Report. 2018. Disponível em: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=think_tanks. Acesso em 23 de fev. 2019

UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA. 2018, Global Go To Think Tank Index Report. 2019. Disponível em: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=think_tanks. Acesso em 23 de fev. 2019

VIEIRA, Evaldo. A social-democracia, longo caminho até a Terceira Via. In *Currículo sem Fronteiras: Privatização da educação no contexto da(s) “Terceira(s) Via(s)”*: uma caracterização em análise. v. 13, n. 2, maio/agosto. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/vieira.htm>. Acesso em: 25 mai.2019.

Mídia impressa em educação: redes políticas e a nova filantropia em ação

Press media and education: political networks and the new philanthropy in action

Medios impresos en educación: redes políticas y la nueva filantropia en acción

Quênia Renee Strasburg*

Berenice Corsetti**

Resumo

O presente texto constitui parte de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo investigar as convergências, tensões e desafios das políticas educacionais de formação e de carreira para professores. A investigação destacou o contexto internacional a partir de documentos do Banco Mundial, a fim de compreender como essas políticas têm se desdobrado no contexto brasileiro através da mídia impressa, no caso, das Revistas Nova Escola e Gestão Escolar como superfície de análise. Apoiada no referencial teórico metodológico do Ciclo de Políticas e na metodologia da busca em sites institucionais, foi mapeada uma rede política de empresários brasileiros, que por meio da mídia impressa, sugerem, induzem e prescrevem caminhos para educação. No geral, as ideias divulgadas por esses impressos pedagógicos estão alinhadas ao âmbito da lógica privada de soluções para educação pública, no sentido de deixá-la cada vez mais privada ou de transformá-la em um mercado educacional.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Mídia impressa. Redes políticas. Nova Filantropia.

Abstract

This text is part of a doctoral research that aimed to investigate the convergences, tensions and challenges of educational training and career policies for teachers. The research highlighted the international context through the analysis of documents by the World Bank, in order to understand how these policies have impacted the Brazilian context through the print media, taking Revista Nova Escola and Gestão Escolar as a surface of analysis. Based on the methodological theoretical framework of the Cycle of Policies and on a search on institutional sites a network of political influence consisting of Brazilian entrepreneurs was mapped. This network proposes, prescribes and induces paths for education by means of magazines. Overall, the ideas disclosed by these pedagogical magazines are aligned with the scope of the private logic for solutions in public education, in order to increase that same private logic and to transform public education into an educational market.

Keywords: Educational Policies. Print Media. Political Networks. New Philanthropy.

Recebido em 23/06/2019 – Aprovado em 30/09/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i1.10576>

* Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos, Brasil). Professora da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo (Brasil). ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8448-1785>. E-mail: qrstras@gmail.com

** Doutora e Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, Brasil). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq e professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos, Brasil), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4457-8790>. E-mail: cor7@terra.com.br

Resumen

El presente texto constitui parte de una pesquisa de doctorado, que tuvo como objetivo investigar las convergencias, tensiones y desafíos de las políticas educacionales de formación y de la carrera para profesores. La investigación destacó el contexto internacional a partir de documentos del Banco Mundial, a fin de comprender cómo esas políticas tienen se desdoblado en el contexto brasileño a través de los medios impresos, en ese caso, de las Revistas Nova Escola y Gestão Escolar como superficie de análisis. Basada en el referencial teórico metodológico del Ciclo de Políticas y en la metodología de buscas en sitios institucionales, fue mapeada una red política de empresarios brasileños, que, utilizando de los medios impresos, sugieren, inducen y prescriben caminos para la educación. En general, las ideas divulgadas por esos impresos pedagógicos están aliados al ámbito de la lógica privada de soluciones para educación pública, en sentido de dejarla cada vez más privada o de transformarla en un mercado educacional.

Palabras-clave: Políticas educacionales. Medios Impresos. Redes políticas. Nueva filantropía.

Introdução

A problemática da qualidade da educação é tema recorrente em todos os âmbitos da sociedade e, nesse sentido, todos parecem procurar uma resposta para a questão¹, apontando essa ou aquela solução. Uma resposta, também recorrente, é a de que o problema se concentra nos professores, no seu preparo para o exercício profissional e na carreira pouco atrativa. A sociedade mudou e a escola é a única instituição que não muda nunca. Então, de quem é a culpa? Na maior parte das vezes, a questão parece ser jogada para os professores, por meio das afirmações de que esses que não mudam, de que são resistentes e de que não se propõem a fazer diferente para que haja uma reforma escolar. A reforma da escola virou o grande objetivo da sociedade e dos governos na contemporaneidade. Entretanto, faz-se necessário compreender para onde a questão da qualidade e da reforma nos tem levado e, mais do que isso, entender qual projeto de educação está relacionado à reforma.

No estudo de políticas educacionais, diante do contexto da globalização, emergem as discussões do papel de Organismos Internacionais (OI) e do Banco Mundial (BM) e sua influência nas tomadas de decisão dos Estados-Nação. Os documentos desses organismos não apresentam uma proposta unificada para o campo da educação, porém algumas tendências comuns são verificadas no que diz respeito ao tema da formação e da carreira docente. A literatura registra que o BM é um forte indutor de políticas nos diversos países ao redor do globo e em especial nos países em desenvolvimento. Por isso, documentos do BM serviram de base documental para análise das políticas em educação.

Um poderoso meio de divulgar e mobilizar a sociedade para construção da qualidade da educação é a mídia. Essa última ocupa grande espaço de divulgação de ideias e de opiniões no século XXI, em múltiplos formatos: revistas, jornais, televisão, internet, cinema, *outdoors*, para citar apenas alguns. Para a jornalista Marisa Sanematsu, a mídia informativa é um importante espaço de poder, debate e mediações de conflitos (VIEIRA, 2010). “Em outras palavras, a mídia tem o poder de selecionar e hierarquizar temas, definindo prioridades” (VIEIRA, 2010). Nesse contexto, a pesquisa teve como objetivo conhecer e analisar como as orientações do BM por meio dos seus documentos para educação e para as políticas para professores são abordadas nas pautas da mídia impressa, tendo como objeto de análise empírica as Revistas Nova Escola e Gestão Escolar.

A opção pela análise empírica das Revistas Nova Escola e Gestão Escolar ocorreu por essas estarem entre as revistas educacionais mais vendidas para o público docente e, conseqüentemente, constituírem-se formadoras de opinião para um significativo grupo de profissionais da educação, sendo, às vezes, a única referência pedagógica e de gestão em muitos municípios e estados do país.

No presente texto, privilegiamos o recorte a respeito das relações estabelecidas no campo da mídia impressa nas revistas Nova Escola e Gestão Escolar, organizadas por redes políticas privadas e uma nova filantropia. A pesquisa teve como base o referencial teórico-metodológico do Ciclo de Políticas formulado por Ball e Bowe (1992) e das contribuições de pesquisadores brasileiros como Mainardes (2006) para compreender e analisar os contextos pelos quais as políticas em educação são pensadas, formuladas e colocadas em prática. O estudo foi desenvolvido por meio de uma metodologia de busca em sites institucionais para mapear a rede de laços estabelecidas no cenário nacional que influenciam os rumos das políticas educacionais no cenário macro, da mesma forma que influenciam o pensar e a tomada de decisões no cenário micro das redes (estaduais e municipais) de educação, das escolas e dos professores.

Notas sobre a Mídia impressa

No Brasil, temos – historicamente – uma população com acesso recente à escolarização, de forma mais abrangente a partir da década de 1970. Nessa perspectiva, é correto afirmar que a população brasileira pouco letrada e cada vez mais urbana convive com uma *terceira cultura*². Segundo Melo e Tosta (2008), o fenômeno da comunicação passou por três momentos distintos na sua história. A primeira

e mais longa fase foi a comunicação mediada por sons, gestos e símbolos por meio do diálogo face a face nas comunidades. A segunda fase se instalou a partir do surgimento das tecnologias eletrônicas, na qual a comunicação passou de mediada à midiática, permeada pela técnica; os seres humanos começam a se comunicar a distância. Essa comunicação se desenvolveu no contexto da industrialização e da urbanização. E a terceira fase, na qual nos encontramos na atualidade, é aquela cujo processo de industrialização dá lugar à comunicação de serviços, das linguagens e dos processos comunicacionais da era digital.

A entrada da sociedade nessa terceira era da comunicação digital abre um campo de investigação para os pesquisadores nas mais diversas áreas, já que a mídia e a comunicação são compreendidas como áreas interdisciplinares que abrangem uma diversidade de conhecimentos e interações que movimentam toda a sociedade.

A mídia tem relação com a indústria dos bens simbólicos, que compreende um sistema de produção, circulação e consumo de bens culturais. Seu objetivo está em fabricar artefatos acionados por redes tecnológicas – as rotativas do tempo da imprensa, os transmissores do tempo do rádio, os satélites do tempo da TV e os computadores da era digital. Esse aparato tecnológico movimenta a esfera pública, entretanto, é gerido pela esfera privada em função do seu financiamento por meio de anúncios e classificados (MELO; TOSTA, 2008).

Nessa perspectiva, a mídia é uma fonte de poder que pode ser caracterizada de duas formas: em primeiro lugar, como um poder que faz engrenar a indústria que a mantém e, em segundo lugar, por influenciar a opinião pública.

A mídia e a educação operam em espaços diferentes e a partir de lógicas distintas, porém, possuem laços e relações de dependência. A mídia constitui os sistemas de comunicação de massa³. A escola é o local onde se realiza a formação dos cidadãos sob a mão do Estado, fundado na razão iluminista, através de um modo sequencial, ordenado, sistemático, enquanto que a mídia opera através de princípios da modernidade, quais sejam, de maneira rápida, informal e dispersa (MELO; TOSTA, 2008).

A análise de mídias neste trabalho não se vinculou à discussão sobre a indústria cultural⁴ e aos aspectos da cultura, que sabemos que a mídia representa, mas, sim, à utilização da mídia para compreender os movimentos do campo político de modo a narrar ideias, conceitos e criar regimes de verdade para auxiliar na própria criação e implementação de políticas na educação. Quando tratamos de mídia, diferentes visões ou tomadas de posições sobre o assunto podem ser incluídas no tópico, devido à sua complexidade.

As mídias, segundo Setton (2010), precisam ser analisadas como agentes de socialização e podem ser comparadas com a família, a religião, a escola e outras instâncias que agem como transmissoras de valores, padrões, normas de comportamento e construções identitárias que são expressas em variados arranjos.

O fenômeno da cultura das mídias deve ser caracterizado como um sistema integrado, por um mercado de bens simbólicos, todavia, um sistema de mercado fragmentado em uma infinidade de instituições produtoras de cultura. Um sistema empresarial, política e economicamente forte e muito diversificado. Uma estrutura comercial que se fortalece interna e externamente já que tem acesso e visibilidade planetária. (SETTON, 2010, p. 31).

Nesse cenário, as mídias se constituem como um grande projeto que abrange todos os aspectos da vida. Para obter informação sobre qualquer questão, basta uma busca rápida do *Google*. As conexões são planetárias e se pode facilmente acessar qualquer matéria ou produção de mídia de qualquer parte do mundo por meio da internet. Assim, “estamos imersos numa sociedade global, cuja cultura mundializada só é possível por conta das tecnologias de massa e digitais” (MELO; TOSTA, 2008, p. 25).

Destaca-se que as pesquisadoras não têm como pressuposto a radicalidade de que a mídia é um todo homogêneo de disseminação de ideias únicas e coesas. Entretanto, defendemos que a mídia, digital, virtual e impressa trabalham dentro de algumas conformações de ideários. Para isso, as mídias oferecem narrativas de mundo da mesma maneira que oferecem narrativas sobre a política educacional. As narrativas de mundo e de políticas se asseguram dentro de uma lógica de pensamento imersa na sociedade contemporânea sobre as bases de um mercado global, flexível, performático e de excelência.

Segundo o site da Associação Nacional de Editores de Revista (ANER), o mercado editorial de revistas é bastante competitivo e, por isso, em 1986, foi fundada a associação, com o objetivo de promover e defender os interesses comuns do mercado de revistas, editorial e comercial, nos seus mais diversos segmentos, tanto em impressão como por mídia eletrônica. A ANER estima que, mensalmente, são lançados, cerca de 2000 títulos de revistas no território nacional.

Nas revistas *Nova Escola* e *Gestão Escolar*, que serviram como base de análise de políticas educacionais, foi identificado que os documentos do BM permeiam as capas e as matérias desses impressos. Esses materiais – as revistas – foram escolhidas como objeto de análise por se constituírem como um *impresso pedagógico*⁵, e um meio de circulação nacional, que atinge grande parte dos professores, gestores, estudantes e comunidade, com custo acessível, além de serem adquiridas e servi-

rem como material de apoio de muitas Secretarias de Educação e escolas das redes públicas brasileiras.

Relações público-privadas

A constituição dos argumentos que sustentam o modelo de união entre os setores público e privado estão ancorados nos desdobramentos do neoliberalismo e do gerencialismo.

Pode-se identificar dois momentos inseparáveis, mas distintos, das políticas neoliberais em educação. Um, mais definido pela criação e implementação dos exames, testes, classificações (*rankings*), políticas de avaliação em larga escala, definição de padrões curriculares nacionais/regionais e formas de certificação. Outro, melhor identificado mais recentemente, caracteriza-se por introduzir, de forma mais agressiva, as parcerias público-privadas, as relações de quase-mercado, com profundas mudanças na gestão e na organização escolar, a partir de modelos tipicamente gerencialistas (LIPMAN & HAINES, 2007). De fato, é um único processo com momentos distintos, mas constitutivos das mesmas políticas (HYPOLITO, 2011, p. 4).

A privatização no campo educacional faz parte desse processo de expansão das teorias neoliberais após a ruptura com o modelo de Estado Keynesiano para um Estado Schumpeteriano (JESSOP, 1994). A transformação do modelo de Estado substituiu também o modelo de produção fordista baseado na produtividade e no planejamento para o modelo pós-fordista, baseado na flexibilidade e no empreendedorismo. O Estado Schumpeteriano “vai além da mera redução do estado de bem-estar social para reestruturá-lo e subordiná-lo às forças do mercado” (JESSOP, 1994). Essa reestruturação afetou os valores e a cultura do setor público por meio de discursos como excelência, eficácia e qualidade, que são parte da matriz do gerencialismo.

O gerencialismo⁶ é a forma de gestão alinhada ao neoliberalismo e, por isso, está sempre associado a esse processo, bem como às teorias da nova gestão pública.

Não há dúvida de que o gerencialismo tornou-se algo como um modelo global para reforma, em relação ao qual, noções de *desenvolvimento* ou *subdesenvolvimento* de estados eram avaliadas, alimentando um extenso mercado para importação de habilidades e modelos do Reino Unido, EUA e Nova Zelândia e para expansão de consultorias em gestão que embrulhavam modelos de negócios e modelos de reforma e os comercializavam através de fronteiras nacionais. De fato, neste sentido, a dinâmica de globalização e de gerencialização parece intimamente conectada, mas não pode ser compreendida como processos universais nem uniformes (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 354-355).

Nesta perspectiva, não é adequado pensar em uma padronização no modo que cada nação recebe, interpreta e adota determinadas condicionantes globais. Em sentido amplo, a lógica gerencial traduz no seu cerne os negócios do setor privado para o setor público. Esta lógica se sustenta com base na crítica ao modelo burocrático por ser difícil de gerir, pouco produtivo e repressivo para o *espírito empreendedor*. A crença é que o sucesso competitivo deve ser alcançado pela restrição dos sistemas de controle, dando liberdade para que as pessoas possam produzir livremente com excelência. Dessa maneira, gerentes tornam-se líderes que promovem visão e inspiração. Essa máxima atinge, na educação, principalmente os diretores de escola, produzindo uma mudança de valores e de subjetividade. (BALL, 2011). Entretanto, essas mudanças devem ser vistas em um contexto maior de estrutura conceitual da política que estabeleceu a infraestrutura e os incentivos na forma de mercado, através de mecanismos de financiamento e de responsabilização (*accountability*) relacionados à performance. A adoção da performatividade na educação e no setor público promoveu uma cultura dos modos de regulação e de controle, característicos do setor privado. “Nos termos de seus modos de operação, o setor público não é mais visto como tendo qualidades especiais que o distinguem de um negócio” (BALL, 2011, p. 25).

Na Inglaterra, o gerencialismo promoveu uma profunda onda de privatização dos serviços públicos e mesmo onde estes continuaram a ser públicos passou-se a exigir que atuassem dentro do mercado competitivo se tornando negócios. “O gerencialismo, então, atuou como um tipo de isomorfismo discursivo: uma linguagem que todos precisavam falar para soar *modernos*” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 361-362).

A mudança de gestão de pública para privada não era o único objetivo do gerencialismo, uma vez que as instituições contratadas para prestarem serviço público estavam sujeitas a comprovação de desempenho, metas, regimes e exigências contratuais. A essas características, Clarke (2005) chamou de *nexo desempenho-avaliação*, pois ao contratar empresas privadas para realizar o serviço público, ocorreu uma demanda por novas formas de auditoria, fiscalização e vigilância, formas essas que combinaram aspectos de efetividade e de busca por dinheiro para governar a distância. Essas características e formas de governar continuam presentes na gestão e, ao primeiro sinal de crise ou de cortes para austeridade, essas combinações são colocadas em prática. A crise reforça a necessidade de inovação tanto dos sistemas de controle financeiro e organizacional, quanto do governo de si,

à medida que possam ser oferecidas novas estratégias de mercado para sobrevivência e transformação (NEWMAN; CLARKE, 2012).

Uma das bases do modelo gerencial é a dispersão do poder do Estado de maneira a liberar os que gerenciam o controle governamental para encontrar maneiras flexíveis que correspondam às permanentes mudanças, o que Newman e Clarke (2012) chamaram de estado gerencial.

A exigência de desempenho foi se alterando diante de distintos momentos de mercantilização que proporcionaram a introdução de parcerias público-privadas e da *terceirização* como meio de redução de custos e o desenvolvimento de novas formas organizacionais. Entretanto, algumas dessas organizações podiam ser isentas da obrigação por resultados. “A responsabilidade para com o estado e o público mais amplo era enfraquecida na medida em que a lógica dos negócios era intensificada” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 364).

Os efeitos, dessa perspectiva na educação são diversos, como pode ser verificado em algumas políticas em execução no Brasil que carregam a lógica gerencial como pressuposto teórico. O primeiro aspecto a ser registrado é o da gestão escolar, que tem sido transformada de um modelo de administração pública para um modelo de gestão gerencial. O segundo aspecto é da escolha dos pais, o que introduz a competitividade entre escolas para atrair o cliente.

No início dos anos 1990, enquanto muitos falavam que a educação havia sido privatizada e mercantilizada, muito do esforço da reforma educacional nos países de alta renda centrou-se na introdução da concorrência e de políticas de escolha (mais conhecida como quase-mercados) para a governança da educação (Chubb & Moe, 1988; Gewirtz, Ball & Bowe, 1995), ao invés de privatização em linha direta (Dale, 1997) (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1137).

Conseqüentemente, a educação como direito subjetivo e como bem público sofre uma mutação que a transforma em um negócio. Estudos comprovam que essa tendência não fica restrita ao campo educacional, e se desdobra em outros serviços públicos, como na saúde (NEWMAN; CLARKE, 2012).

Milton Friedmam (1995), em um artigo no jornal *Washington Post*, defendeu ardentemente, que o sistema público de educação precisava ser privatizado. O pretexto era que a indústria privada tem melhores condições de concorrência e de oferta para os clientes, de maneira a incentivar a escolha dos pais pela melhor escola para seus filhos.

Mais recentemente, Ball (2007) estudou o crescimento da privatização da educação como um grande negócio. O autor, contudo, adverte para os perigos de uma

análise totalizante, na qual o avanço das parcerias público-privadas teriam um único elemento de origem. A privatização envolve uma

[...] diversidade de tipos de mudanças em processos políticos e o papel do Estado, em organizações, pessoas e suas relações sociais. É possível que devêssemos encarar a privatização como parte de um quadro muito maior de mudanças sociais e mudanças no social (BALL, 2007, p. 185, tradução nossa).⁷

Ball e Youdell (2007) fazem uma diferença entre dois tipos de privatização: a endógena e a exógena. A endógena diz respeito à privatização como importação de métodos de gestão, de valores e de conceitos oriundos da iniciativa privada no espaço público. E a exógena é aquela que abre a possibilidade para que o setor privado tenha uma participação nos serviços públicos. (AKKARI, 2011).

A privatização, segundo Barroso (2013), é, hoje, um termo amplamente usado, mas fracamente definido, servindo apenas para polarizar os debates em bom ou ruim. Apesar das várias perspectivas que o conceito pode ser desdobrado, a privatização se refere à diminuição estatal e à redução do dinheiro público, para uma maior desregulação e passagem de serviços para o setor privado. O autor trabalha com quatro modelos de intervenção do Estado: (1) a educação como bem essencialmente público, (2) a educação como bem essencialmente privado, (3) a educação como bem predominantemente público e (4) a educação como bem predominantemente privado (BARROSO, 2013).

A privatização aparece, assim, como uma alternativa para melhoria dos serviços públicos, de fronteiras indefinidas. Cada vez mais o privado ganha formas, modos sofisticados e elaborados de organização e execução. Privatizar, entretanto, não significa uma mudança total e radical dos sistemas de ensino.

Ao contrário do que as teses radicais querem fazer crer, hoje em dia, na maior parte dos países, os dois sistemas sobrepõem-se em muitos domínios, as suas fronteiras diluem-se, a sua especificidade diminui, Em vez de um jogo de soma nula entre dois setores estanques, verifica-se uma hibridização do público e do privado e uma complexificação das suas relações (BARROSO, 2013, p. 52).

Essa hibridização entre público e privado tem diluído as fronteiras dos dois sistemas, fazendo desaparecer qualquer questão de fundo que antes os separava, tais como: ética, religião e filosofia. Maroy (2011), ao se referir à experiência da comunidade francófona na Bélgica, na qual os pais podem escolher as escolas em decorrência da liberdade religiosa, afirma que essa escolha acaba relacionada mais ao paradigma da eficácia organizacional do que por valores e modelos pedagógicos (BARROSO, 2013). Assim, decorre do clima organizacional a atratividade das fa-

mílias pela escola privada a partir da impressão de que há uma facilidade e maior individualidade nas respostas às demandas e expectativas dos clientes (estrutura, recursos e modos de funcionamento) do que nas escolas públicas (BARROSO, 2013).

Nesta perspectiva, a instituição dos modelos de parcerias público-privadas tem levantado questões que afetam a educação na sua forma de direito público com consequências variadas nos seus diversos contextos e arenas.

No Brasil, os pesquisadores que estudam a interpenetração do privado no público e suas relações indicam que essas parcerias tiveram início, com maior força, a partir dos anos 1990, como consequência internacional da proposta de reorganização do Estado. Apesar de o país não ter vivido, em nenhum momento da sua história, o modelo de Estado de Bem-Estar Social, as suas ideias e conceitos tiveram influência na legislação brasileira. Porém, mesmo que em termos de legislativo se procurou assegurar direitos cidadãos, esses não se concretizaram na realidade social.

Entendemos que, no caso brasileiro, há uma especificidade, pois, com o processo de abertura política, após longa ditadura, a luta pela democratização da sociedade passou também pela construção de uma gestão democrática da educação. No entanto, ao mesmo tempo que lutávamos muito, na América Latina, para conquistar os nossos direitos, as estratégias do capitalismo para superar suas crises já redefiniam o papel do Estado, com a perda de direitos sociais, materializados em políticas públicas (PERONI, 2012, p. 20).

As redefinições entre o público e o privado no Brasil têm sido foco de estudos no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio do grupo de pesquisa coordenado pela Professora Vera Peroni. O grupo desenvolve seus trabalhos a partir da perspectiva teórica neomarxista, debruçando-se sobre a relação público-privada e seus desdobramentos na Educação Básica e nas políticas educacionais atuais (PERONI; ROSSI, 2011). Os estudos da relação público-privado não ficam restritos unicamente a este grupo e são tema de vários outros trabalhos em Programas de Pós-Graduações que tenham como viés as políticas educacionais. Em 2017, houve em Porto Alegre o I Seminário Nacional Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado, o que comprova a emergência da temática como foco de interesse.

Em vista disso, as pesquisas sobre as relações público-privadas no Brasil têm se desenvolvido nos últimos anos e crescem, na medida em que crescem também as parcerias, redes e laços entre os dois setores, com a introdução de outros elementos como o Terceiro Setor ou Terceira Via⁸.

As primeiras leis brasileiras não instituíram a obrigatoriedade do ensino público, o que privilegiou que as primeiras instituições educativas estivessem sob a responsa-

bilidade privada de instituições religiosas voltadas para a elite. Conseqüentemente, a relação entre o público e o privado no Brasil ocorreu de maneira diferente dos países desenvolvidos, que conseguiram tornar a educação pública acessível para todos.

A Constituição de 1988, segundo Oliveira (2005), ao legislar sobre as formas de oferta educacional no país, contou com a disputa de três grupos: (1) os defensores da escola pública universal como única a receber verbas públicas; (2) os setores religiosos confessionais que defendiam uma diferenciação entre as escolas públicas, classificando-as como: públicas estatais e públicas não estatais e incluindo-se nesta última categoria e (3) o setor privado empresarial, que não se opunha ao repasse de verbas públicas (ao contrário) e solicitava liberdade para regular seus preços.

A Constituição Federal abriu possibilidade à terceira via de receber recursos públicos ao ser reconhecida como público não estatal, naturalizando essa transferência de financiamento. O interesse do empresariado na educação brasileira não era algo novo e ganhou vigor com a concretização, nos anos 2000, do Movimento Todos Pela Educação (TPE).

Os empresários, há algum tempo, vinham dialogando com setores do governo sobre as demandas e necessidades de qualificação diante dos rearranjos dos modelos de trabalho. Nesse sentido, o setor se organizou para proporcionar a elevação do nível de escolarização e a qualificação profissional para competir na economia globalizada. Os interesses privados no campo público seguiram, num primeiro momento, a lógica da intervenção no currículo para que os conteúdos *básicos* fossem prioridade para formação da mão de obra trabalhadora. E, no segundo momento, passaram a focar em campos diversificados, como: material didático, tecnologias educacionais, modelo de gestão gerencial, pacotes de serviços entre outros.

Em 2005, pela primeira vez de forma orgânica, esse segmento conseguiu se organizar e criar o TPE com a justificativa de melhorar a qualidade da educação brasileira para a capacidade competitiva (STRASBURG; CORSETTI; GARCIA, 2017).

Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil brasileira que tem a missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais da imprensa, empresários e todas as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade (BRASIL, 2008).

O Movimento TPE incorporou o discurso das lutas do período da democratização ressignificando-o de acordo com os ideais dos empresários em consonância com as ideias gerenciais. O movimento TPE criou, em 2007, o Plano de Metas

Compromisso Todos Pela Educação, que foi assumido pelo governo federal e inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE se tornou a política educacional dos governos Luís Inácio Lula da Silva, com continuidade no governo de Dilma Rousseff. Por meio do PAR (Plano de Ações Articuladas), os municípios e Estados poderiam utilizar parcerias com os setores privados para várias ações e aquisições de materiais e tecnologias. Dessa maneira, o MEC serviu como potencializador de parcerias público-privadas na educação.

O Brasil vem seguindo a mesma perspectiva de avanço do setor privado sobre o setor público, como ocorre no contexto internacional. Esse avanço pode ser identificado pelo crescimento tanto das parcerias público-privadas a nível nacional como das pesquisas que têm aprofundado os formatos de ocorrência das relações de parceria, e de quem são os atores envolvidos. Nesse sentido, o Instituto Ayrton Senna (COMERLATTO; CAETANO, 2013), o Instituto Unibanco (MONTEIRO, 2013), o Grupo Positivo (MONTANO, 2013), entre outros, são alguns representantes dessas instituições que estão em estudo pelas múltiplas relações que estabelecem com o setor público.

Um aspecto relevante das parcerias público-privadas está na configuração de quase-mercado na gestão pública. Segundo Souza e Oliveira (2003), o quase mercado é a alternativa de trazer para as instituições públicas as concepções da iniciativa privada sem mudar a propriedade dessa. Assim, o quase-mercado diferencia-se da noção de mercado, podendo ser implantado no setor público sob a justificativa de melhorias. Nessa mesma perspectiva, está conectada a tentativa da utilização do Terceiro Setor na execução de tarefas públicas. Ambas as respostas: (1) quase mercado e (2) Terceira Via ou Terceiro Setor se adunam como alternativas para falência do Estado, conforme a perspectiva neoliberal (PERONI; ADRIÃO; 2005).

A parceria público-privado tornou-se objeto de análise como algo contingente, pois foi ao aprofundar as referências do material empírico e o histórico das instituições que editam as Revistas Nova Escola e Gestão Escolar que uma rede de relações e parcerias entre o setor público e o setor privado ficaram evidentes. Assim, o público e o privado emergiram como algo paralelo ao objeto, mas que na essência o constitui.

As fundações filantrópicas e suas redes políticas

As Revistas Nova Escola e Gestão Escolar fazem parte da Associação Nova Escola, que pertence hoje à Fundação Lemann. Segundo o site da Associação Nova Escola, a referida Fundação se constituiu em uma entidade sem fins lucrativos,

cuja missão é transformar a educação brasileira por meio de conteúdos e serviços de alta qualidade, com foco em professores e gestores. A partir de 2015, a Fundação Lemann passou a ser a mantenedora da Associação, que antes disso era de propriedade e editada pela Fundação Victor Civita (FVC).

Segundo os dados da Associação Nacional dos Editores de Revista (Aner), desde 2007, a Revista Nova Escola é a revista brasileira de maior circulação entre o público docente. As duas fundações que estão na gênese de Nova Escola e Gestão Escolar, Victor Civita⁹ e Lemann¹⁰, são fundações formadas por grandes empresários brasileiros que estabelecem o campo educacional como prioridade de suas ações filantrópicas, como podemos encontrar nas missões das fundações:

Fundação Victor Civita

Criada em 1985 pelo próprio Victor Civita, a fundação tem como **missão** Contribuir para a **melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, produzindo conteúdo** que auxilie na **capacitação e valorização de professores e gestores** e **influencie políticas públicas**. O objetivo da organização é ajudar professores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas. O sonho do fundador era lutar por um país no qual não faltassem escolas, **bons professores**, incentivo ao trabalho docente e materiais de apoio às práticas pedagógicas.

Fonte: Grupo Abril (2017).

Fundação Lemann

Colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de **grande impacto** que **garantam a aprendizagem** de todos os alunos e **formar líderes** que **resolvam os problemas sociais** do país, levando o Brasil a um **salto de desenvolvimento com equidade**.

Fonte: Fundação Lemann (2017).

A preocupação da Fundação Victor Civita está no problema da qualidade da educação básica no país e, por isso, tem como iniciativa produzir um conteúdo que proporcione ao professor e ao gestor uma capacitação. No mesmo sentido, a preocupação da Fundação Lemann também se centra na garantia da aprendizagem para resolver os problemas sociais e formar líderes para o país, levando-o ao desenvolvimento.

Registra Ball (2014) que, de maneira global, existe uma disseminação de ideias privadas e empreendedorismo social que pretende resolver os problemas da educação pública no sentido de desnacionalização do Estado. Essa soma de mudanças, segundo o autor, sugere o fim da educação pública na sua forma de bem-estar.

Um novo grupo de conceitos e métodos é necessário para lidar com as contínuas mudanças em governança educacional dentro de uma estrutura global. As formas como a política educacional, as empresas, a filantropia e o desenvolvimento internacional se organizam e se inter-relacionam estão mudando em função dos métodos que daquilo que se pode ser

entendido como *capitalismo social-global*. Dentro dessa nova configuração, soluções inovadoras e velhas soluções para problemas sociais de desenvolvimento *baseadas no mercado* estão sendo privilegiadas e fortalecidas através de uma nova elite global, conectada em rede, formada por promotores de políticas e *novos* filantropos. O que há de novo na *nova filantropia* é a relação direta entre caridade e resultados e o envolvimento direto dos doadores nas ações filantrópicas e nas comunidades políticas (BALL; OLMEDO, 2013, p. 33).

As missões da Fundação Victor Civita e da Fundação Lemann deixam transparecer os paradigmas da *nova filantropia*, ao estabelecerem como objetivo a contribuição das experiências privadas para o setor da educação pública brasileira. Além disso, ambas têm redes de contatos, importando experiências internacionais para o setor. A Fundação Lemann possui o *Lemann Center for Educational Entrepreneurship and Innovation in Brazil*¹¹, o qual busca ampliar a investigação e o diálogo sobre a educação brasileira. Além da realização de um seminário internacional, no qual pesquisadores apresentam resultados e propõem diálogo com atores de liderança da sociedade brasileira, o centro conta com um programa de bolsas chamado *Lemann Fellowship*.

Por meio do Programa, a fundação pretende oferecer oportunidades excepcionais de desenvolvimento profissional e pessoal a indivíduos de alto potencial como registra o documento do Banco Mundial *Professores Excelentes (2014)* para que, posteriormente, essas mesmas pessoas ocupem cargos de destaque no setor público com sua visão educacional.

As duas fundações aqui pesquisadas mantêm relações de parcerias com outros grupos e entidades que estabelecem filantropia na educação, como podemos ver nas páginas iniciais da própria revista: Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Instituto Península.

Imagem 1 – Recorte da página de apresentação da Revista Gestão Escolar

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA | MANTENEDOR **Abril**

EDIÇÃO ESPECIAL MAPA DOS CURRÍCULOS

Edição especial MAPA DOS CURRÍCULOS
é uma publicação da área de Estudos e Pesquisas da Fundação Victor Civita (estudos@pesquisasfv.org.br).

INTERGRAF INDÚSTRIA GRÁFICA BIREU
Rua André Rosa Coppini, 60 - São Bernardo do Campo, SP

Fundada em 1985

VICTOR CIVITA (1907-1990) | **ROBERTO CIVITA** (1936-2013)

Presidente: Victor Civita Neto
Conselheiros: Victor Civita Neto, Giancarlo Francisco Civita, Roberta Anamaria Civita, Alia Carol Civita, Claudio de Moura Castro e Marcos Magalhães

Diretora de Redação: Maggi Klaus
Editora: Ana Lgia Scachetti
Editora de arte: Alice Vasconcelos
Gerente de Marketing: Caroline Alago
Analista de Projetos: Juliana Couzump
Consultora Financeira: Kátia Gimenes

Colaboraram nesta edição: Raul Rico (edição), Baldo Editorial (arte), Priscila Monteiro (consultora pedagógica) e Sidney Cerchiaro (revisão)

Parcerias: **Itaú BBA**, **Instituto UNIBANCO**, **Itaú Fundação Social**, **Instituto península**

Fonte: Edição Especial Gestão Escolar: Mapa dos Currículos (2015, p. 3).

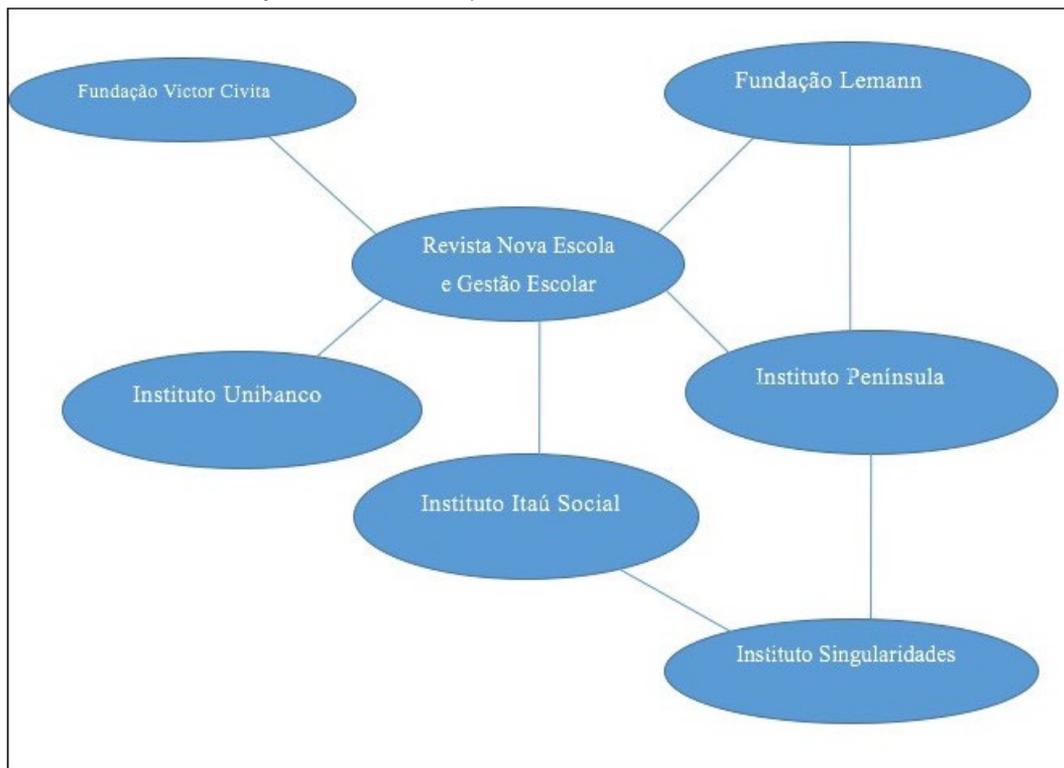
A Fundação Instituto Unibanco, criada em 1982, tem, entre os seus objetivos, promover investimento social privado do Unibanco que, em 2008, formou o conglomerado Itaú Unibanco. A partir do ano de 2002, o Instituto redirecionou suas ações e passou a trabalhar prioritariamente com educação. Com a criação do projeto Jovem de Futuro, em 2007, a instituição se concentrou em atuar na melhoria do Ensino Médio público, por considerar essa fase estratégica para a formação da juventude e o desenvolvimento do país.

A Fundação Itaú Social, criada em 1999, após vários programas de incentivo social do Banco Itaú, atua na perspectiva de uma abordagem sistêmica e compreende que o campo educacional é peça-chave para o desenvolvimento sustentável do país, seguindo os valores e compromissos do Banco. Além disso, o investimento em educação é uma das forças motrizes de transformação social na visão do Itaú.

O instituto Península é um braço social da Península Participações, criado em 2010, pela família Abílio Diniz, tendo como causas a educação e os esportes. Como projetos de destaque no site do instituto referentes ao campo da educação, encontramos referência de outro instituto: o Instituto Singularidades, que tem como foco a formação de professores.

Como o Instituto Península incorpora ainda um outro instituto, este também foi inserido na investigação para um maior detalhamento do nível de abrangência dessa rede. O Instituto Singularidades atua na formação de professores e é um braço social do Instituto Península. O instituto foi criado em 2001 para atender às novas necessidades da formação de professores, gestores e especialistas em ensino do século XXI. Oferece cursos de graduação, pós-graduação, lato-sensu e extensão universitária.

Quadro 1 – Redes de relações estabelecidas a partir da Revista Nova Escola e Gestão Escolar



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados encontrados nos sites das instituições.

Essa rede política atua no campo educacional divulgando suas ideias, concepções e influenciando políticas públicas. No estudo com as revistas, no período de 2013 a 2017, foi identificado um alinhamento dos materiais impressos com as propostas do Banco Mundial para o setor educacional. O BM é reconhecido por divulgar, propagar e financiar políticas neoliberais e de mercado nos diversos campos do social.

Considerações finais

Neste texto, foi delineada a existência de uma rede política em atuação no campo da mídia impressa em educação. Essa rede emergiu a partir da escolha do objeto empírico na investigação das convergências, tensões e desafios nas políticas de formação e carreira com base em documentos do Banco Mundial. O estudo com

as Revistas Nova Escola e Gestão Escolar que serviram como superfície analítica identificou pontos de convergência ou tensão quanto às prescrições externas nas temáticas de interesse.

Muitas reportagens analisadas comprovaram a aproximação do pensamento e de referências a documentos do Banco Mundial nas orientações à formação e à carreira de professores. Nova Escola e Gestão Escolar defendem uma formação de professores voltada cada vez mais para prática e para o saber fazer. Quanto à carreira, as Revistas impulsionam um discurso de performatividade e responsabilização dos professores sobre a qualidade da educação por meio de resultados educacionais.

As Revistas Nova Escola e Gestão Escolar têm como característica a construção de narrativas com conteúdos gerenciais e neoliberais, que se diluem nas análises de *especialistas* em educação. Muitos dos especialistas estão ligados à rede de parceiros privados e fundações que estabelecem laços com a Fundação Lemann. Outro elemento representativo é a abordagem de temáticas complexas de maneira rápida e sem aprofundamento e as *receitas pedagógicas* de como fazer uma aula como marca das Revistas. Vários assuntos e soluções são arranjadas para compor um quadro discursivo que no âmbito da formação e da carreira docente se adequam ao quadro maior de convergências.

As ações dessas fundações privadas no âmbito público, na teoria, são divulgadas como de bem-estar social e sem qualquer caráter financeiro. Porém, na prática, evidenciam o interesse de influenciar as políticas em educação conforme o modelo privado. A filantropia tem como tendência a proposta de parcerias público-privadas, nas quais recursos públicos são injetados no setor privado na compra de assessoria à gestão, pacotes tecnológicos, materiais didáticos e paradidáticos, sistemas de monitoramento e avaliação das redes de ensino, entre outros.

Nesse sentido, a mídia impressa, suas relações e prescrições, tornam-se um campo para futuras pesquisas pela sua abrangência e permeabilidade nos diversos contextos educacionais. A atuação da rede de parceiros da Fundação Lemann é extensa e provavelmente maior do que a abordada nestas páginas.

No momento histórico que vivemos no Brasil, após a eleição do presidente Jair Bolsonaro, é esperado que essas relações se tornem cada vez mais poderosas e que a influência de grandes grupos privados passe a ser ainda mais forte diante do recuo de diversas políticas sociais. A utilização de dados analisados superficialmente e de narrativas como das Revistas Nova Escola e Gestão Escolar auxiliam na construção de um discurso de excelência do privado sob o público. Esses discursos e

narrativas abrem caminho para o quase-mercado e para privatização da educação com a anuência da sociedade.

Notas

- ¹ “A educação precisa de respostas” foi tema de uma campanha recente da emissora gaúcha, que divulgou o assunto na mídia. Foi uma campanha liderada pelo Grupo RBS veiculada, em especial, aos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, nos anos de 2012 e de 2013. Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/pagina,0,0,0,0,Sobre-o-projeto.html>. Acesso em: 20 out. 2018.
- ² Terceira cultura é a chamada cultura da comunicação de massa, que pode ser compreendida como alimentada a partir de outras culturas, como a cultura nacional, a cultura familiar, a cultura religiosa etc. Os meios de comunicação de massa, tais como rádio, jornal, televisão, revista, livro, cinema, entre outros, são dirigidos, em geral, para entretenimento, lazer e informação. Além disso, integra a divulgação por meios eletrônicos como TV, antenas, celulares e internet (MELO; TOSTA, 2008, p.14).
- ³ O termo *meios de comunicação de massa* é entendido como designando meios tecnológicos, eletrônicos, digitais que realizam uma intermediação entre a mensagem e o receptor entre os quais estão: a imprensa, a TV, o rádio, a internet etc.
- ⁴ A *indústria cultural*, termo cunhado por Theodor Adorno e Max Horkheimer (1944), propunha criticar e denunciar a cultura de massa, nas décadas de 30 e de 40 do século XX. Para os autores, a indústria cultural era a forma utilizada para produção de uma falsa cultura que descaracterizaria uma cultura de fato, ou seja, aquela compreendida como cultura erudita. Essa cultura de massa designa uma cultura produzida longe de seus consumidores, apenas para entretenimento. Os dois autores, de formação erudita, fizeram uma crítica ao formato que a cultura moderna estava tomando. Para eles, a racionalidade comercial e tecnológica da burguesia domina todas as esferas da vida através da ideologia capitalista. O ser humano comum estaria perdido numa névoa, sem condições de fazer a análise crítica desse processo de desenvolvimento e acumulação a qualquer custo. A denúncia se fixava na questão de que a indústria cultural do entretenimento era produto da estrutura econômica do mercado, o que não favorece a crítica e auxilia na manutenção de uma sociedade autoritária. Assim, esses autores possuem uma visão negativa sobre a indústria da cultura, que está assentada na dominação e na manipulação. A principal recusa aos apontamentos da Teoria da Indústria Cultural, que se faz na atualidade, está centrada na concepção da escola de Frankfurt, com relação ao entendimento do conceito de cultura, que foi sendo problematizado nas décadas posteriores do século XX. Nesse sentido, é como se os referidos autores trabalhassem com uma compreensão estreita de cultura, na qual a diversão e o entretenimento não são importantes, tais como a arte popular e/ ou a arte para diversão. Somente as manifestações que elevassem o espírito e tivessem como intenção conhecimentos mais profundos e reflexivos poderiam ser consideradas verdadeiras formas de cultura. As outras formas de criar, consumir e difundir cultura eram vistas como alienantes, pois estavam ligadas ao conformismo. “A indústria cultural teria o monopólio da formação das consciências, pois atingiria a todos igualmente, reduziria a participação ativa dos grupos sociais e dos indivíduos. Em linhas gerais, então, todos aceitariam passivamente a dominação da sociedade burguesa ao consumir seu entretenimento”. (SETTON, 2010, p. 46).
- ⁵ Por impresso pedagógico, compreendemos todos os meios de comunicação especializados em educação, os quais estão desde os livros didáticos passando por jornais, revistas, manuais e divulgações utilizadas pelos professores. (ROCHA, 2016, p. 7).
- ⁶ O gerencialismo foi estudando, primeiramente, na Grã Bretanha sob os governos de Thatcher (1979-1992) e John Major (1992-1997) e, posteriormente, foi introduzido também nos EUA e na Nova Zelândia. Newman e Clarke (2012) ressaltam que o gerencialismo, assim como todos os outros movimentos que temos descritos aqui, sempre precisam ser analisados dentro das particularidades da história nacional. Essa interpretação complexa deve ocorrer mesmo quando as análises são endereçadas às redes internacionais ou transnacionais de modelos de políticas.

- ⁷ [...] variety of kinds of change in political processes and the role of the state, in organisations, people and their social relationships . It maybe that we should see privatisation as part of a much larger can vas of social changes and changes in the social.
- ⁸ Por Terceiro Setor/Terceira Via, compreende-se as instituições públicas não estatais. A Terceira Via surge como uma alternativa para a social democracia e o neoliberalismo, na qual a estratégia para superação da crise está no Terceiro Setor. Esse Terceiro Setor pressupõe a existência do Estado e do mercado que atuem através de uma série de iniciativas privadas com sentido público, como por exemplo: das Organizações Não-Governamentais (ONGs). (PERONI, 2011). A terceira via também conta com trabalho filantrópico e trabalho de voluntariado, de acordo com site da bhbit, que oferece *softwares* para o setor. Disponível em: <https://www.bhbit.com.br/>. Acesso em 01 de mar. 2018.
- ⁹ A Fundação Victor Civita é comandada por Vitor Civita Neto, filho de Roberto Civita, falecido em 2013. Em 2014, Victor Civita Neto entrou para lista da Revista Forbes dos bilionários do ano. Naquele ano, o grupo empregava cerca de 7.000 pessoas. Seu braço da Editora Abril tem uma participação de mercado de 54% na circulação de revistas e de 58% de receita de publicidade em revistas no Brasil. Publica cinco dos dez principais títulos de revistas do país, incluindo o influente periódico Veja, fundado por Roberto em 1968. A família também é dona da maioria da empresa de ensino de capital aberto, a Abril Educação. Disponível em: <https://www.forbes.com/profile/victor-civita-neto/>. Acesso em: 09 de jul., 2019. Em 2018, o empresário não consta na lista.
- ¹⁰ A Fundação Lemann é propriedade do empresário Jorge Paulo Lemann, o homem mais rico do Brasil, segundo o ranking da Revista Forbes, desde o ano de 2013. Em 2017, era o 22º colocado em nível mundial e em 2018, ficou na posição 29ª na lista dos bilionários. Sua riqueza vem de grupos como a Anheuser-Busch InBev, holding que controla a cervejaria Ambev, a Kraft Heinz, dona do ketchup Heinz, e do Restaurant Brands International, proprietário do Burger King. O sucesso conquistado em duas décadas à frente do Banco Garantia se ampliou com a fusão das cervejarias Brahma e Antártica, que deu origem à Ambev. Disponível em: <http://forbes.uol.com.br/negocios/2017/04/18-fatos-curiosos-sobre-o-bilionario-jorge-paulo-lemann/>. Acesso em: 09 de jul., 2019.
- ¹¹ Centro Leman para Empreendedorismo e Invocação na Educação Brasileira.

Referências

AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (org.) *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. *Educação Plc: Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routlege, 2007.

BALL, Stephen J. *Educação Global S.A. – Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen J; OLMEDO, Antônio. A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes políticas globais em educação. In PERONI; Vera Maria Vidal. *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.

BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. *La privatisation déguisée dans le secteur éducatif public*. Bruxelas: Internationale de l'éducation, 2007.

BARROSO, João. Autonomia das escolas: entre público e privado. In: PERONI; Vera Maria Vidal. *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.

BRASIL. MEC. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Instrumento de Campo*. Brasil, Brasília, DF, 2008.

COMERLATTO, Luciane Paz; CAETANO, Maria Raquel. As parcerias público-privadas na educação brasileira e as decorrências na gestão da educação: o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS). In: PERONI; Vera Maria Vidal. *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.

CLARKE, John. Performing for the Public: doubt, desire and the evaluation of public services. In: GAY, Paul Du (org.). *The Values of Bureaucracy*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

FUNDAÇÃO Itaú. Disponível em: <https://www.fundacaoitausocial.org.br/pt-br/quem-somos/fundacao-itaui-social>. Acesso em: 02 jun., 2017.

FUNDAÇÃO Lemann. Disponível em: http://www.fundacaolemann.org.br/?gclid=CjwKEAjws-LTJBRCvibaW9bGLtUESJAC4wKw1T8qtiR2TKgIGC6EUfUIC9pkmmYHKA4j7kNIuf8r4tRoCG5zw_wcB. Acesso em: 30 maio 2017a.

FRIEDMAM; Milton. *Capitalismo e liberdade*. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

JESSOP, Bob. The transition to post-Fordism and the Schumpeterian workfare state. In: BURRELLS, R; LOADER, B. (org.). *Towards a Post-Fordist Welfare State?* London: Routledge, 1994.

GRUPO Abril. Disponível em <http://www.grupoabril.com.br/pt/quem-somos/fundacao-victor-civita/>. Acesso em: 30 maio, 2017.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro: São Paulo, v. 21, n. 38, p. 59-78, out/dez-2011.

INSTITUTO Península. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/institutopeninsula/about/?ref=page_internal. Acesso em: 02 jun., 2017.

INSTITUTO Singularidades. Disponível em: <http://institutosingularidades.edu.br/novoportal/sobre-nos/>. Acesso em: 02 jun., 2017.

INSTITUTO Unibanco. Disponível em: http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=35. Acesso em: 30 maio, 2017.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n.94, p.47- 69, jan-abr. 2006.

MAROY, Christian. Le changement de regard sur l'enseignement privé: le symptôme d'un changement de paradgme. In: DUTERCQ, Yves (dir.) *Où va l'éducation entre public et privé?*, 2011.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. *Mídia & Educação*. Editora Autêntica: Belo Horizonte, 2008.

MONTANO, Monique Robain. Sistema de ensino Aprende Brasil – Grupo POSITIVO. In PERONI; Vera Maria Vidal. *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.

MONTEIRO, Marcelisa. Relação público-privada na Educação Básica no Brasil: uma análise da proposta do Instituto Unibanco para o Ensino Médio público. In PERONI; Vera Maria Vidal. *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Educação pública e privada na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI; Vera. *O público e o privado na educação: interfaces entre o Estado e a sociedade*. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

PERONI; Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio/ago. 2012.

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI; Vera. *O público e o privado na educação: interfaces entre o Estado e a sociedade*. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

PERONI; Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José. Apresentação. In: PERONI; Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José (org.). *Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democracia da educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufrgs, Editora Ufpel, 2011.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.

ROCHA, Ana Caroline da. *A medicalização escolar e a Revista Nova escola como fonte de pesquisa*. Trabalho de Conclusão (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, 2016.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set., 2003.

STRASBURG, Quênia Renee; CORSETTI, Berenice; GARCIA, Elisete Enir Bernardi. A hegemonia da aprendizagem no Compromisso Todos pela Educação e no Programa Mais Educação. In: GLAP, Graciele; GLAP, Lucimara (org.) *Políticas Públicas na Educação Brasileira: desafios emergentes*. Editora Atena: Curitiba Paraná. 2017.

SETTON, Maria da Graça. *Mídia e Educação*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

VIEIRA, Fabiana Padovan. *O papel(ão) da mídia na sociedade*. 2010. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/feitos-desfeitas/o-papelao-da-midia-na-sociedade/>. Acesso em: 17 de jan., 2017.

Escola conveniada ou *charter school*? Uma abordagem sobre termo de colaboração entre a prefeitura e o terceiro setor para oferta da educação básica em Porto Alegre

Accredited school or charter school? An approach to a term of collaboration between prefecture and the third sector for the offer of basic education in Porto Alegre

¿Escuela acreditada o escuela charter? Un enfoque de un plan colaborativo entre la prefectura y el tercer sector para la oferta de la educación básica en Porto Alegre

Altair Alberto Fávero*
Daniela de Oliveira Pires**
Evandro Consaltér***

Resumo

O presente estudo analisa se as parcerias firmadas entre o Poder Público e o Terceiro Setor para a oferta de educação básica podem ser configuradas como modalidades de escola *charter*. Em particular, aborda Termo de Colaboração firmado entre a Prefeitura de Porto Alegre e uma Organização da Sociedade Civil. Além disso, analisa como o Marco Regulatório do Terceiro Setor pode servir de aporte para a perpetração do setor privado sobre o setor público na área da educação através de termos de colaboração entre o Poder Público e Terceiro Setor. O estudo caracteriza-se como qualitativo, valendo-se de dados bibliográficos e documentais, ancorado no método dedutivo-analítico. Como resultados, aponta que as parcerias analisadas podem ser comparadas às escolas *charter*, embora a nomenclatura diferenciada. Além disso, representam uma concepção de educação que se afasta do ideário da gestão democrática, do exercício da cidadania e da emancipação social.

Palavras-chave: Escolas *Charter*. Marco Regulatório. Terceiro Setor. Parceria Público-Privadas.

Recebido em 07/05/2019 – Aprovado em 17/09/2019
<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i1.10577>

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs, Brasil) com pós-doutoramento (Bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAE-México). Atua como professor e pesquisador no Curso de Filosofia, no Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF, Brasil). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9187-7283>. E-mail: altairfaver@gmail.com

** Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR, Brasil). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs, Brasil). ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2755-4911>. E-mail: danielaopires77@gmail.com

*** Doutorando em Educação (Bolsista Capes) pela Universidade de Passo Fundo (UPF, Brasil). Pesquisador e vice-coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior – Gepes, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (Brasil) e ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior - Giepes, com sede na Universidade de Campinas (Unicamp, Brasil). ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8798-8960>. E-mail: evandroconsalter@gmail.com

Abstract

The present study analyzes if the partnerships established between the Government and the Third Sector for the provision of basic education can be configured as a charter school modality. In particular, it deals with a Collaboration Agreement signed by the Porto Alegre City Hall and a Civil Society Organization. It also analyzes how the Third Sector Regulatory Framework can serve as a contribution to the perpetration of the private sector over the public sector in the area of education through terms of collaboration between the Government and the Third Sector. The study is characterized as qualitative, using bibliographic and documentary data, anchored in the deductive-analytical method. As a result, it points out that the analyzed partnerships can be compared to charter schools, although the different nomenclature. Moreover, they represent a conception of education that is far from the ideal of democratic management, the exercise of citizenship and social emancipation.

Keywords: Charter Schools. Regulation Mark. Third Sector. Public-Private Partnership.

Resumen

El presente estudio analiza si las alianzas establecidas entre el Gobierno y el Tercer Sector para la provisión de educación básica pueden configurarse como modalidades de escuela *charter*. En particular, se trata de un Acuerdo de Colaboración firmado por la Prefectura de Porto Alegre y una Organización de la Sociedad Civil. También analiza cómo el Marco Regulatorio del Tercer Sector puede servir como una contribución a la perpetración del sector privado sobre el sector público en el área de la educación a través de los términos de colaboración entre el Gobierno y el Tercer Sector. El estudio se caracteriza por ser cualitativo, utilizando datos bibliográficos y documentales, anclados en el método deductivo-analítico. Como resultado, señala que las asociaciones analizadas se pueden comparar con las escuelas *charter*, aunque la nomenclatura es diferente. Además, representan una concepción de la educación que parte del ideal de la gestión democrática, el ejercicio de la ciudadanía y la emancipación social.

Palabras clave: Escuelas *Charter*. Marco Regulatorio. Tercer Sector. Asociación Público-Privadas.

Introdução

Muito disseminadas nos Estados Unidos, as *charter schools*, introduzidas inicialmente em Minnesota, em 1992, são financiadas com dinheiro público, mas gerenciadas de forma privada. Segundo Abrams (2016), essa modalidade de escola consolida as ideias de Friedman, que há décadas já recomendava que operadores com fins lucrativos administrassem escolas públicas como critério para elevar a qualidade do ensino. Abrams (2016) elenca uma série de empresas especializadas em administrar escolas americanas com fundos públicos. Entre as maiores, destaca a *Edison Schools Inc.*, com sede no décimo quinto andar de uma torre de escritórios em Manhattan. Em 2001, a *Edison* já administrava uma rede de 114 escolas com 74.000 estudantes em 23 estados. Um pouco mais da metade dessas escolas eram escolas distritais, enquanto o restante eram escolas *charter*.

Empresas como a *Edison* passaram a ser conhecidas como *Educational Management Organizations* (Organizações de Gerenciamento Educacional), ou apenas

EMOs. Conforme Abrams (2016), as *EMOs* eram uma resposta da educação às *Health Maintenance Organizations* (Organizações de Manutenção de Saúde), ou *HMOs*, muito comuns na época por administrarem com fundos públicos setores da saúde. Com o mesmo escopo, as *EMOs* operavam o propósito de “melhorar o serviço, conter custos e, em muitos casos, obter lucro” (ABRAMS, 2016, p. 9, tradução dos autores). Hoje, as escolas *charter* americanas compõem um universo de mais de 6 mil escolas em 42 estados.

O que Abrams (2016) destaca da experiência americana, Bunar (2012) também evidencia em seus estudos sobre o sistema educacional da Suécia, outro país que apostou muito em um modelo descentralizado e nas *Charter Schools*. Ambos constatarem que, embora os aparentes resultados positivos das avaliações e *rankings* nacionais e das enfáticas defesas desses sistemas como modelos modernos e mais eficazes, há elementos negativos a serem considerados. Conforme os autores, o estresse ligado à escolha da escola pela família, o tempo excessivo dedicado ao marketing e a inflação de notas, como forma de melhorar a posição de uma escola no mercado resultaram em significativos indicadores de aumento de mecanismos socialmente injustos e segregadores do sistema educacional, que em sua construção socio-histórica deveria conceber uma educação pautada pelo princípio do bem comum (DARDOT; LAVAL, 2017).

Apesar de outros países latino americanos terem experienciado essa modalidade escolar em maior escala, como é o caso do Chile (ELACQUA, 2009) e da Colômbia (EDWARDS JR.; HALL, 2017), no Brasil, pouco se tem registrado sobre tal temática ou iniciativas dessa natureza organizacional. Sardinha (2013) cita o exemplo de uma breve tentativa em Pernambuco, entre os anos de 2005 e 2007, por meio de um projeto denominado “Procentro”, uma parceria entre o governo do estado, municípios e a Fundação Itaú Social (SARDINHA, 2013, p.79).

A escassez de registros de tal iniciativa no Brasil é constatada por Adrião (2014), que em levantamento sobre publicações brasileiras no *Scielo* e Banco de Tese da Capes, referentes ao período de 1990 a 2012, que tenham adotado como palavras-chave (descritores) os termos *charter* ou *choice* associadas à educação, constatou a inexistência de publicações sobre a temática. No entanto, Adrião (2014) ressalta que, de outro modo, o que a literatura e os manuais consultados para a pesquisa realizada caracterizam por *charter* pode englobar tanto escolas públicas geridas por instituições privadas, quanto escolas privadas subsidiadas por fundos públicos. Todavia, “as condições exigidas para que tais escolas sejam *charter* é que não haja cobrança de mensalidades ou matrículas, que operem segundo as normas

estabelecidas pelos setores responsáveis e que possam ser escolhidas pelas famílias” (ADRIÃO, 2014, p. 278).

Dessa forma, o estudo de Adrião (2014) questiona se não seriam as escolas “conveniadas” brasileiras, tão disseminadas e mesmo induzidas por diversos programas governamentais para o atendimento da educação básica uma modalidade de *charter*? Além disso, não estaríamos a vivenciar essa experiência com outra designação e para a qual as desigualdades observadas são objetos de estudos e denúncias?

É importante destacarmos que essas parcerias se acentuaram, sobretudo, a partir do novo marco regulatório do terceiro setor, por meio da Lei nº 13.019/14, que cria as Organizações da Sociedade Civil – OSC. Por intermédio da nova legislação e de leis anteriores que continuam regulando boa parte dessas parcerias, como a chamada Lei das Organizações Sociais (Lei 9.637 de 15 de maio de 1998), entidades de caráter privado, mas que ganham esse *status* social caso cumpram uma série de requisitos, como eficácia comprovada e fins sociais, o poder público acaba não conseguindo exercer uma fiscalização e um monitoramento adequado dessas relações, tendo em vista a sua complexidade. Essa nova legislação (OSC) começou a vigorar em janeiro de 2016, nos âmbitos da União, Estados e Distrito Federal. Para os municípios, foi estabelecido o início de sua vigência para 1º de janeiro de 2017. É importante frisar que nesse novo modelo de parceria, a gestão das finanças, a contratação de professores e as questões pedagógicas são de responsabilidade do parceiro privado.

Um exemplo dessas parcerias é o projeto piloto desenvolvido pela prefeitura do município de Porto Alegre – Rio Grande do Sul/Brasil – em 2018, por meio de uma parceria público-privada (a primeira do município para esta finalidade) para o atendimento de 350 alunos de Ensino Fundamental na Escola Pequena Casa da Criança, no Bairro Partenon. Para a viabilidade do projeto, o governo municipal repassa à entidade mantenedora da escola recursos públicos no valor mensal de R\$: 452,00 por aluno. O termo de colaboração assinado entre a prefeitura e a entidade terá vigência de 5 anos, prorrogável por igual período.

Diante desse cenário e dos questionamentos de Adrião (2014), propomos neste estudo, primeiramente, uma análise de como o marco regulatório do terceiro setor pode servir de aporte para a perpetuação do setor privado sobre o público na área da educação. Além disso, se as parcerias firmadas entre o setor público e o terceiro setor para a oferta de educação infantil e ensino fundamental podem ser configuradas como modalidades de escola *charter*, assim como as abordadas por Abrams (2016) e como sugerido por Adrião (2014). Em seguida, nosso esforço será em ana-

lisar o termo de colaboração assinado entre a prefeitura de Porto Alegre e a ONG mantenedora da Escola Pequena Casa da Criança. Observaremos, em especial, os aspectos relacionados à gestão das finanças, à contratação de professores e às questões pedagógicas.

Entendemos que sob o discurso de oferecer uma educação de melhor qualidade, essas parcerias podem ocorrer menos como alternativa democratizadora, de oferta de uma educação de qualidade para todas as crianças e mais como mecanismo de ampliação do mercado educacional. Tentaremos debater essa realidade e com base nos resultados, lançar e reforçar olhares críticos e propositivos sobre programas governamentais para a educação que flertam com setores privados.

O marco regulatório do terceiro setor como aporte para a perpetuação do setor privado sobre o setor público na área da educação

As parcerias público-privadas na educação, amplamente difundidas a partir dos anos 1990, foram estimuladas pela orientação política e econômica neoliberal, mas fundamentalmente pela terceira via. A terceira via foi relacionada ao novo trabalhismo inglês, que sucedeu a política inglesa anterior de Margaret Thatcher. De acordo com Anthony Giddens, tal orientação se coloca entre a antiga social-democracia e o neoliberalismo, pois pretende “adaptar a socialdemocracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das duas ou três últimas décadas” (GIDDENS, 2001, p. 36). Dentre as suas premissas constam, a presença do voluntariado, a desresponsabilização da esfera estatal para com os direitos sociais, a meritocracia nas questões da avaliação escolar e a responsabilidade pela execução da sociedade civil, sendo efetivadas por meio das entidades do chamado terceiro setor.

Tal contexto acaba por estimular novas regulamentações entre a esfera pública e a privada. Nesse sentido, ao prevalecer a sociedade de tipo solidária e voluntária, identificada pela terceira via como a sociedade civil ativa, tem-se o fortalecimento da relação entre o público e o privado, no qual o poder público financia, na maioria das vezes, a prestação das políticas sociais, que são executadas seguindo uma lógica privatista, estimulando assim, a “mercantilização dos direitos sociais”. Setores da sociedade mercantil passam a vincular-se às organizações do terceiro setor, legalmente reconhecidas, firmando parcerias com o poder público, agindo no cumprimento das obrigações que o último deixa de executar. Para Lucia Bruno,

[...] falam e procuram justificar a redução dos investimentos estatais nas políticas sociais, transferindo parte da responsabilidade sobre esses serviços para a própria classe trabalhadora, que além de sua jornada de trabalho diária (quando a tem), deve também assumir uma segunda, durante a qual haverá de produzir para si mesma aquilo que o Estado desobrigou-se de fornecer-lhe. Outra parte desses serviços é transferida para o setor privado, onde estes são produzidos como mercadoria, operando-se assim a expansão do mercado de bens e serviços consumidos pela classe trabalhadora. Esse processo é bastante visível no caso da educação (BRUNO, 2002, p. 27).

Em que pese, quem passa a controlar a promoção das políticas sociais, seja a direção, ou ainda, a direção e a execução são uma parcela do setor privado identificado com os valores do mercado. É exatamente o que ocorre quando do advento das parcerias firmadas entre a esfera pública e o terceiro setor. Tais entidades, regulamentadas pelo próprio Estado brasileiro, por meio da aprovação de duas legislações infraconstitucionais, a das Organizações Sociais – OS e das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIPs. A lei das OS foi instituída pela Medida Provisória nº 1.591, de 09 de outubro de 1997, posteriormente convertida na Lei Federal nº 9.637, de 15 de maio de 1998. De acordo com o artigo 20 do diploma legal assinalado, deveriam ser criados, mediante decreto do Poder Executivo, o Programa Nacional de Publicização (PNP), com o objetivo de estabelecer diretrizes e critérios para a qualificação de organizações sociais. Isso tinha o fim de assegurar a absorção de atividades desenvolvidas por entidades ou órgãos públicos da União, que atuassem nas atividades referidas no artigo 1º, por organizações sociais, qualificadas na forma de lei, observadas as seguintes diretrizes: I – ênfase no atendimento do cidadão cliente; II – ênfase nos resultados, qualitativos e quantitativos nos prazos pactuados; III – controle social das ações de forma transparente.

A legislação das OSCIPs é a de nº 9.790, de 23 de março de 1999, no qual também institui e disciplina o termo de parceria. Podem solicitar a qualificação como OSCIP, as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham pelo menos uma das seguintes finalidades (art. 3º, da Lei nº. 9.790/99): promoção da assistência social; promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico; promoção gratuita da educação, ou saúde, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta lei; promoção da segurança alimentar e nutricional; defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável; promoção do voluntariado; entre outros.

De acordo com a Lei nº. 9.790/99 nos seus art. 9º e 10º, o termo de parceria designa o ajuste ou o acordo estabelecido entre o poder público e a OSCIP, destinado à

formação de vínculo de cooperação entre as partes, para o fomento e a execução das atividades de interesse público por estas desempenhadas, tendo, como cláusulas essenciais, as determinadas no art. 10º, § 2º e incisos seguintes. Observamos que o termo de parceria é mais um instrumento alternativo às concessões e permissões de serviço público.

Assim, ao fazer do Estado um mero “parceiro”, ou ainda um “Estado Contratual”, ou mesmo um “Estado Financiador”, constata-se um movimento no sentido de institucionalizar as OS e OSCIPs, na seara do Direito Administrativo, enquanto integrantes do terceiro setor. As discussões a respeito da transferência dos serviços sociais do estado para a sociedade civil denotam, fundamentalmente, uma forma de privatização, pois de acordo com Maria da Glória Gohn:

As Organizações Sociais (OSs) recebem recursos públicos consignados no orçamento da União ou do respectivo Estado, constituindo receita própria. A alocação dos recursos e a execução orçamentária das OSs não estão submetidas aos ditames da execução orçamentária, financeira e contábil, como os demais órgãos públicos, que têm de submeter-se a um controle processualístico. Seu controle se dá pelos seus resultados, por meio da avaliação das metas que ela estabeleceu. Além disso, as OSs recebem toda a infraestrutura montada que antes servia de base a um órgão estatal na prestação do serviço (GOHN, 2008, p. 99).

Uma questão que precisa ser observada é o controle social com relação às entidades do terceiro setor, pois o que se observa é que o estado, na maioria das vezes, repassa recursos físicos e financeiros a essas entidades, não exerce a correta fiscalização, favorece a sua criação, sob o argumento de que a execução das políticas sociais, principal campo de atuação dessas entidades, se tornou mais eficaz, tendo por base o discurso de que a esfera privada é mais eficiente do que a esfera pública.

Em síntese, a denominação tanto de OS como de OSCIPs refere-se às entidades privadas, fundações ou associações sem fins lucrativos, no qual são asseguradas vantagens e sujeições incomuns para as antigas pessoas jurídicas qualificadas pelo título de utilidade pública; essas passam a gozar de benefícios especiais não extensíveis às demais pessoas jurídicas privadas, isenções tributárias e vantagens administrativas diversas. A rigor, nenhuma entidade é constituída como OS nem tampouco, como OSCIPs. Ser considerada OS ou OSCIPs é uma qualidade adquirida, resultado de um ato formal de reconhecimento do poder público, facultativo e eventual, semelhante em muitos aspectos à qualificação deferida às instituições privadas sem fins lucrativos quando recebem o título de utilidade pública. Maria Sylvia Zanella Di Pietro afirma que “não há dúvidas de que as organizações sociais se constituem em um instrumento de privatização do qual o governo se utiliza para diminuir o tamanho do aparelhamento da Administração Pública” (DI PIETRO, 1999, p. 201).

Em 2014, foi aprovado o chamado marco regulatório do terceiro setor por meio da Lei 13.019/2014, alterada pela Lei 13.204/2015, traz uma série de mudanças na relação entre Poder Público – em suas esferas e as Organizações da Sociedade Civil (OSCs). O principal defendido para a sua aprovação foi o de promover uma maior “profissionalização” do terceiro setor e uma política de ampliação dos incentivos fiscais para todas as entidades. Na tabela a seguir, é possível vislumbrar as principais diferenças entre as entidades do terceiro setor:

Tabela 1 – Diferenças entre as entidades do terceiro setor

OS – Lei nº 9.637/98	OSCIP – Lei nº 9.790/99	OSC – Lei nº 13.019/14
Podem ser criadas por iniciativa do Poder Público para absorver órgãos extintos.	Criadas exclusivamente por iniciativa de particulares. Em verdade, elas vieram substituir o antigo modelo de entidades de utilidade pública.	Criadas por iniciativa do Poder Público ou de particulares. Não substituem o modelo das OS e OSCIPs, admite um novo sujeito – OSC.
Participação de representantes do Estado e da Sociedade Civil no órgão de deliberação superior em proporção elevada em relação aos seus associados.	Corpo decisório formado exclusivamente pelos associados. A participação do Estado se dá apenas no acompanhamento gerencial dos termos de parceria eventualmente firmados.	Comissão de Seleção, Monitoramento e Avaliação e do Chamamento Público.
Obrigatoriedade de se firmar o Contrato de Gestão.	Faculdade de se firmar o termo de parceria em substituição ao tradicional convênio.	Faculdade de firmar parceria com o objetivo de promover atividade ou projeto, termo de colaboração ou termo de fomento.
Publicação anual no Diário Oficial da União do relatório de execução do contrato de gestão, no formato de relatório gerencial.	Publicação anual da prestação de contas da totalidade dos recursos recebidos, públicos ou privados, no formato tradicional.	Publicação anual da prestação de contas da totalidade dos recursos públicos recebidos, no formato tradicional.
Possibilidade de acumulação da qualificação de utilidade pública para todos os efeitos.	Impossibilidade de acumular qualificações.	Impossibilidade de acumular qualificações.
Rol aberto e genérico de entidades que podem se qualificar como OS.	Rol taxativo de entidades que não podem se qualificar como OSCIPs.	Rol amplo e específico de entidades que podem se qualificar como OSC
Ausência de detalhamento das atividades próprias da OS.	Detalhamento das atividades a que devem se dedicar as OSCIPs.	Detalhamento meticuloso das atividades a que devem se dedicar as OSC.
Objetivos sociais mais restritos	Objetivos sociais amplos	Objetivos sociais mais amplos
Regramento mais específico, que desce a minúcias sobre o funcionamento.	Regramento mais genéricos, sem imposição de estruturas.	Regramento específico, com imposição de estruturas.

Fonte: Santos (2008). Adaptada pelos autores.

A lei nº 13.019/14, entrou em vigor, somente em janeiro de 2016, nos âmbitos da União, Estados e Distrito Federal. No entanto, para os Municípios foi estabelecido o início de sua vigência para 1º de janeiro de 2017. A partir da aprovação do marco regulatório tem-se uma nova perspectiva na relação entre o poder público e as OSC, que passam a ser definidas como entidades privadas sem fins lucrativos, sociedade cooperativas e organizações religiosas (art. 2º, I, a, b e c), ampliando com isso, as possibilidades de realização de parcerias, com diversos sujeitos privados. Entretanto, conforme o Art. 30. A administração pública poderá dispensar a realização do chamamento público:

I - no caso de urgência decorrente de paralisação ou iminência de paralisação de atividades de relevante interesse público, pelo prazo de até cento e oitenta dias;

VI - no caso de atividades voltadas ou vinculadas a serviços de educação, saúde e assistência social, desde que executadas por organizações da sociedade civil previamente credenciadas pelo órgão gestor da respectiva política (Incluído pela Lei nº 13.204, de 2015).

É possível observar, analisando o Art. 2º, VII, combinado com o Art. 30, referente às condições para a realização do chamamento público, que as Organizações da Sociedade Civil – OSC, deverão observar os princípios da administração pública, recepcionados pelo Art. 37, da Constituição Federal de 1988, pois de acordo com o art. 2º do marco regulatório,

XII - chamamento público: procedimento destinado a **selecionar organização da sociedade civil** para firmar **parceria** por meio de termo de colaboração ou de fomento, no qual se garanta **a observância dos princípios da isonomia, da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da igualdade, da publicidade, da probidade administrativa, da vinculação ao instrumento convocatório, do julgamento objetivo e dos que lhes são correlatos** (grifos nossos).

Considera-se importante salientar que, mesmo que a atual legislação busque ampliar o controle social em relação às parcerias, e assim, adequando-se à própria perspectiva constitucional brasileira, as legislações que regulamentam as OS e as OSCIPS não foram revogadas perante a nova lei, sendo que ainda são mais utilizadas na formalização das parcerias público-privada na educação. Segundo tais normas, não possuem a garantia de um controle social efetivo, criando entraves e prejuízos para a democratização da educação pública, pois afasta do âmbito da atuação, bem como do controle, fiscalização e avaliação, o estado. Em comparação com as legislações das OS e das OSCIPs, o marco regulatório promoveu uma ampliação das possibilidades de atuação das entidades do terceiro setor, havendo como consequência que os direitos sociais passam a ser reconhecidos, em grande

medida, sob o caráter de mercadoria ou sob o prisma da filantropia, concepções essas que se afastam do ideário da gestão democrática da educação, do exercício da cidadania e da emancipação social.

Escola gerenciada por Organização da Sociedade Civil – OSC e subsidiada por fundos públicos: o exemplo da Escola Pequena Casa da Criança

No final de 2017, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre, amparada no novo marco regulatório das Organizações da Sociedade Civil, integrantes do terceiro setor, sob a justificativa de suprir um *déficit* de vagas na rede pública e de oferecer uma educação de melhor qualidade, assinou termo de colaboração com a Escola Pequena Casa da Criança para atividades de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A Pequena Casa da Criança, conforme informações disponíveis em sua página na internet¹ é uma instituição não governamental, sem fins lucrativos, filantrópica, educacional e de assistência social, de utilidade pública, que atua com base na doutrina e nos princípios cristãos, e prioriza a ação preventiva dirigida a crianças, adolescentes, família e idosos.

A instituição foi fundada em 15 de agosto de 1956 pela Congregação das Missionárias de Jesus Crucificado. Está localizada na comunidade Maria da Conceição, zona leste de Porto Alegre, e atende cerca de 600 crianças, jovens e idosos diariamente. Entre os objetivos da OSC está a promoção da educação integral por meio do ensino regular, profissionalizante e cursos livres de capacitação profissional, com vistas à melhoria da qualidade de vida dos atendidos. Consta em divulgação da entidade que, em 2019, a Pequena Casa da Criança foi aprovada no processo de avaliação dos princípios internacionais de Transparência e Boas Práticas Sociais da Phomenta, instituição que representa o Brasil no Comitê Internacional de Agências que monitoram ONGs no Mundo (ICFO). Sendo aprovada, a Pequena Casa recebeu o Certificado de Transparência e Boas Práticas Sociais.

Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, a entidade já atendia 350 crianças: 134 na educação infantil (maternal 2, jardim A e jardim B) e 216 do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, no prédio da organização, localizado na rua Mario Aragão, 13, no bairro Partenon, Porto Alegre – RS, por meio de vagas compradas pelo município. Todavia, o contrato era renovado anualmente. Agora, com a assinatura do termo, a parceria terá vigência de 5 anos, renovável

por igual período, e prevê um repasse mensal de até R\$ 158 mil do município para a entidade contratada.

De acordo com SMED, essa é a primeira escola *charter* de Ensino Fundamental de Porto Alegre. Abrams (2016) define escolas *charter* como instituições públicas, apoiadas por fundos públicos. No entanto, elas têm maior liberdade das regras e regulamentos estatais do que as escolas públicas tradicionais. Por exemplo, normalmente as escolas *charter* são livres para contratar ou demitir funcionários, professores, planejar currículos e promover valores específicos. Além disso, nos termos entre o órgão público e a escola *charter* devem estar claramente descritas as metas da escola, como a escola será administrada, a quantidade de dinheiro público que receberá e o grau de liberdade que será dado. A definição de Abrams (2016) por escola *charter* vai ao encontro dos questionamentos levantados por Adrião (2014) se não seriam muitas das parcerias público-privadas na educação brasileira, como essa em questão, uma modalidade *charter*, embora com outra nomenclatura, uma vez que para ser *charter*, define Adrião (2014), basta que não haja cobrança de mensalidades ou matrículas, que operem segundo as normas estabelecidas pelos setores responsáveis e que possam ser escolhidas pelas famílias.

Dessa forma, trataremos de explorar nesta seção, em especial, o termo de colaboração assinado entre o Município de Porto Alegre e a OSC Pequena Casa da Criança para a oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental, vislumbrando como os detalhes de parcerias como essa podem implicar na noção de escola enquanto bem público e democrático. Além disso, com base na literatura sobre escolas *charter* e modelos de descentralização da gestão escolar, característico dessas escolas, abordaremos as consequências dessa relação entre público e privado no que tangencia ao exercício docente, à gestão e às questões pedagógicas.

Por meio do Serviço de Informação ao Cidadão (E-Sic) da prefeitura de Porto Alegre, protocolamos solicitação de cópia do termo de colaboração assinado entre o município e a escola conveniada. Após 36 dias, a prefeitura forneceu o documento solicitado, o qual serve de base documental para a redação desta seção. Na figura que segue, que estampa a cláusula terceira do termo de colaboração, pode ser constatado o número de alunos atendidos e os repasses efetuados pela administração pública à OSC.

Figura 1 – Cláusula terceira do termo de colaboração

CLÁUSULA TERCEIRA - DOS RECURSOS FINANCEIROS

3.1. A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA repassará a ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL, em 12 (doze) parcelas, o valor máximo mensal de R\$ 158.485,50 (Cento e cinquenta e oito mil, quatrocentos e oitenta e cinco mil e cinquenta centavos), para o exercício financeiro de 2018, de acordo com o quadro abaixo:

Valor de Referência	Horas de atendimento	Nº Atendimento	Valor Total
Educação Infantil (Integral)	No mínimo 10 horas diárias.	82	37.822,50
Educação Infantil(regular)	No mínimo 04 horas diárias	52	14.391,00
Ensino Fundamental (regular)	No mínimo 04 horas diárias.	216	106.272,00
Total		350	158.485,50

Fonte: Termo de colaboração entre o município de Porto Alegre e a Pequena Casa da Criança.

Parcerias como esta implicam no tensionamento entre o que é público e o que é privado, comprometendo as próprias estatísticas educacionais, uma vez que os municípios contabilizam como pública a vaga contratada na instituição privada. Para Adrião (2008), esse movimento indica uma preocupante ampliação do atendimento à demanda custeada por recursos públicos, mas subsumida à ampliação e à disponibilidade do setor privado.

Conforme previsto no termo de colaboração assinado entre a prefeitura e a OSC Pequena Casa da Criança, a responsabilidade pela contratação dos professores, pela coordenação pedagógica e de finanças, bem como pelos serviços de limpeza e zeladoria, ficam sob responsabilidade da contratada. Tal prerrogativa fica reforçada na cláusula quinta do termo, quanto ao que compete à entidade. O item 5.2/VII aborda essa responsabilidade, apontando como dever da OSC manter contrato de trabalho que assegure direitos trabalhistas, sociais e previdenciários aos seus trabalhadores e prestadores de serviços.

Figura 2 – Cláusula quinta do termo de colaboração – itens VII e VIII

VII - manter contrato de trabalho que assegure direitos trabalhistas, sociais e previdenciários aos seus trabalhadores e prestadores de serviços;

VIII - responder exclusivamente pelo pagamento dos encargos trabalhistas, previdenciários, fiscais e comerciais relativos ao funcionamento da instituição e ao adimplemento deste Termo de Colaboração, não se caracterizando responsabilidade solidária ou subsidiária da ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA pelos respectivos pagamentos, nem qualquer oneração do objeto da parceria ou restrição à sua execução;

Fonte: Termo de colaboração entre o Município de Porto Alegre e a Pequena Casa da Criança.

Conforme dados da instituição, apresentados no relatório de atividades de 2018, os recursos humanos envolvidos na Escola de Ensino Fundamental contam com 01 diretora, 01 vice-diretora supervisora pedagógica, 01 coordenadora pedagógica, 01 secretária, 02 funcionários de higienização dos espaços, 01 professora de Atendimento educacional especializado, 02 professores de educação física (Educação infantil e Ensino fundamental), 02 professoras de reforço escolar, 07 professoras de educação infantil de 20 horas, 03 professoras de educação infantil de 40 horas, 03 professoras de ensino fundamental de 20 horas, 04 professoras de ensino fundamental de 40 horas, 01 assistente de ensino para o Ensino Fundamental, 06 profissionais de apoio para Educação Infantil.²

Com a autonomia para constituir seu quadro docente, a OSC pode contratar e demitir seus professores de acordo com critérios próprios de escolha, desvinculados de um plano de carreira e de atuação na perspectiva democrática da educação pública e da criação de uma identificação do profissional com o seu local de trabalho. Da mesma forma, as atividades de formação docente e pedagógica podem ser orientadas a partir dos preceitos da OSC contratada. Outros recursos, como materiais didáticos, assessoramentos e questões relacionadas à infraestrutura, também podem ser contratados pelo parceiro privado, com autonomia de escolha. Além disso, apesar de, obrigatoriamente, desenvolver um projeto político pedagógico em consonância com as Diretrizes Nacionais e as Orientações pedagógicas da SMED possui flexibilidade para orientar suas práticas a partir de valores específicos, como religiosos e culturais. Nesse caso, a OSC em questão, “atua com base na doutrina e nos princípios cristãos”.³

Para a manutenção das atividades, além dos valores provenientes do município de Porto Alegre, os quais somaram cerca de R\$ 3 milhões entre 2017 e 2018, conforme mostra a planilha a seguir, a OSC possui outros parceiros também como fontes de recursos, conforme consta no seu site.⁴ Em seus balancetes contábeis

disponíveis ao público geral, a entidade divulga a sua receita operacional, conforme estabelecido no próprio termo de colaboração com o município de Porto Alegre, para dar publicidade acerca dos gastos com os recursos oriundos dos cofres públicos.

Figura 3 – Relatórios contábeis de receita

10. Receita Operacional		
A receita operacional resulta das operações a seguir:		
Receita Operacional	2018	2017
Convênio de Projetos Assistência Social	1.320.160,87	1.577.777,96
Receita de Educação/Convênio Pref. Mun.	1.693.402,50	1.330.860,00
Convênio com Projetos Jovem Aprendiz	499.686,11	458.123,21
Convênio com Projetos	510.776,30	88.650,93
Receita com Eventos	19.942,41	19.942,41
Receita com Doações	1.132.590,80	898.101,88
Outras Receitas	337.450,01	0,00
(-) Deduções da Receita	(16.931,74)	(3.856,06)
Total	5.477.134,85	4.369.600,33

Fonte: Disponível em: <http://www.pequenacasa.org.br/transparencia-e-governanca/>. Acesso em: 24 ago. 2019.

Conforme a Secretaria de Educação, essa parceria foi uma saída encontrada para atender ao déficit na oferta de vagas na rede pública municipal. Porém, o histórico dos valores mostra um montante razoável para expandir as estruturas físicas da rede municipal ou a até mesmo a sua ampliação por meio de novas escolas. Porém, essa parece não ser a intenção da atual gestão do município. Pelo contrário, em suas declarações à imprensa, o secretário municipal de educação, Adriano Naves de Brito, tem ratificado a intensão de expandir esse modelo de convênios.

Em entrevista à Rádio Gaúcha, em 19 de fevereiro de 2018, Naves de Brito foi questionado sobre por que não ampliar a oferta na rede pública. Em sua resposta, considerou preferir ampliar esse modelo de parceria, argumentando que as vagas privadas podem ser oferecidas de forma mais rápida, já que não dependem da realização de concursos públicos para professores e da construção de novos prédios. “Tem uma questão financeira, de economizar recursos, mas não é só isso. O principal é que é um novo modelo de ensino, aumentando a pluralidade do ecossistema educacional do município. Teremos a possibilidade de comparar e saber qual funciona melhor (se é a escola pública ou a parceira)”,⁵ afirmou Naves de Brito.

Esse discurso em defesa da colaboração com o setor privado e das virtudes de tais parcerias consolida a posição de Laval (2004), que sustenta a perspectiva de que processos de descentralização da gestão escolar podem ser muito mais associados a um avanço em direção à constituição de um mercado escolar do que, propriamente, em direção a uma intensificação da democracia nos estabelecimentos e da melhora na qualidade da educação. Conforme Laval (2004, p. 158), “é em nome da concorrência, do papel do consumidor, da eficácia, da redução dos custos, da colaboração escola-empresa, que a descentralização é, na maior parte do tempo, exaltada”.

A concretização e a ampliação desse modelo de escola conveniada, que permite uma clara comparação ao modelo *charter*, ao invés de trazer os resultados positivos, teoricamente expressos por meio de indicadores de larga escala, pode consolidar um claro aumento da desigualdade de condições de aprendizagem e segregação escolar. Apesar de ser um projeto piloto da prefeitura de Porto Alegre, o cenário educacional e político nacional aponta para uma aposta significativa nessa modalidade de oferta da educação básica, justamente argumentando a redução de custos do estado e o aumento da qualidade do ensino. Todavia, tomando a amplitude em que tais parcerias se consolidaram em outros países que apostaram fortemente na modalidade *charter*, é legítimo e necessário apontarmos para os efeitos negativos dessas parcerias, já amplamente relatados nos estudos de Abrams (2016) sobre experiência americana e de Bunar (2012) sobre o sistema educacional Sueco, conforme já indicamos no início deste texto.

Tomando essas proporções maiores e exemplos de países como Estados Unidos, Suécia e a própria França, Laval (2004) considera que a desigualdade frente à escola não é mais somente fruto de uma seleção pela escola. Ela é o resultado das condições desiguais de escolha da escola. Se antes existia uma escola pública cuja qualidade e igualdade de condições de aprendizagem deveria ser assegurada a todos, a lógica das escolas *charter* é a da disputa por alunos, pelo prestígio social e, conseqüentemente, pela escolha dos pais.

Nesse sentido, a liberdade de escolha que a lógica do mercado encerra não é, decerto, a escolha de todos. Daí deriva uma grande variável de acordo com as classes sociais, não permitindo que se igualem as condições de ensino. Se os pais das classes médias, por exemplo, privilegiavam na sua escolha o sucesso escolar, por outro viés, os pais dos meios populares apresentam uma tendência a escolha de um estabelecimento no qual seus filhos “se sentiriam mais à vontade”, escolhendo estabelecimentos onde os jovens da mesma origem seriam majoritários (LAVAL, 2004).

Além disso, os pais de classes populares não conseguem entrar no quadro imposto pela lógica da escolha. Eles percebem as escolas como sendo bastante semelhantes umas às outras e limitam seu horizonte às escolas próximas. Diante dessa realidade, Laval (2004) considera que a “livre escolha” é uma obrigação de escolher e não uma liberdade da qual os pais disporiam naturalmente ou à qual eles teriam sempre aspirado. É uma obrigação feita a “jogadores” mais ou menos de acordo em “jogar” o jogo da competição de todos contra todos, quer eles queiram ou não. Esse contexto legitima o risco de que cada vez menos pessoas, inclusive professores, acreditem ser ainda possível fazer uma “escola comum”, misturando jovens de diferentes classes sociais.

No contexto dessas parcerias, Dardot e Laval (2016) consideram que toda a reflexão sobre a administração pública adquire um caráter técnico, em detrimento das considerações políticas e sociais que permitiriam evidenciar tanto o conceito da ação pública como a pluralidade das opções possíveis. Essa prerrogativa afeta diretamente a própria concepção dos bens públicos bem como os princípios regentes de sua distribuição.

A igualdade de tratamento e a universalidade dos benefícios são questionadas tanto pela individualização do auxílio e pela seleção dos beneficiados, na qualidade de amostras de um “público-alvo”, quanto pela concepção consumista do serviço público (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 380).

Além desse distanciamento das características democráticas originais de uma escola pública, outro fator merece a nossa atenção. Como bem abordado por Pichonelli (2019), apesar de o Supremo Tribunal Federal (STF) ter reiterado em setembro de 2018 que, com a atual legislação, os pais não têm direito de tirar filhos da escola para ensiná-los exclusivamente em casa, prática conhecida como educação domiciliar (ou “homeschooling”, no termo em inglês), proposta que ganhou força no governo Bolsonaro. Segundo o autor, sob uma série de alegações pouco ou nada fundamentadas cientificamente, o governo tenta regulamentar uma proposta de educação que está mais para atender aos interesses dos empresários da educação e de grupos religiosos do que propriamente a oferecer uma educação de melhor qualidade.

Os defensores do ensino domiciliar elegem como principal argumento para a defesa dessa modalidade de ensino que, dessa forma, as crianças estariam livres de doutrinação e poderiam receber uma educação de acordo com os valores culturais e religiosos da sua família. Nesse sentido, não serviriam essas parcerias entre o Poder Público e o terceiro setor uma alternativa ao *homeschooling*? Embora a

educação não aconteça no berço familiar, os pais poderiam escolher matricular os filhos em uma escola alinhada política, religiosa e ideologicamente à família, considerando que, normalmente, as escolas *charter* são livres para desenvolver suas atividades orientadas por valores específicos. O próprio termo de colaboração ora analisado é estruturado, como já apontamos, a partir do novo marco regulatório, firmado entre o Poder Público e uma instituição religiosa, do terceiro setor, que atua com base na doutrina e nos princípios cristãos.

Algumas considerações

No atual momento político brasileiro, as parcerias entre o Poder Público e Organizações da Sociedade Civil integram as propostas de muitos governantes orientados por uma racionalidade neoliberal. Como já abordamos, a partir da aprovação do novo marco regulatório tem-se uma nova perspectiva na relação entre o Poder Público e as OSC, que passam a ser definidas como entidades privadas sem fins lucrativos, sociedade cooperativas e organizações religiosas. Dessa forma, tem razão Adrião (2014) quando questiona se não seriam as escolas “conveniadas” brasileiras, uma modalidade de *charter*, mesmo vivenciando essa experiência com outra designação, para a qual as desigualdades observadas em outros países, também devem ser objeto de estudos na realidade brasileira.

A preocupação de Adrião (2014) pode ser atestada quanto observada, por exemplo, a crítica lançada por Bunar (2012) sobre o modelo educacional da Suécia, que apostou em uma descentralização e nas escolas *charter*, crítica que também se comprova com dados do relatório da OCDE de 2010. Conforme o relatório, vinte anos depois de sua implantação, é possível observar que os custos do sistema educacional sueco não diminuíram, que as notas nas escolas de ensino fundamental e médio estão em constante declínio e que a Suécia perdeu terreno em estudos comparativos internacionais, como o PISA e o TIMSS (OCDE, 2010). Esses dados fazem perder sustentação o argumento de muitos gestores, de empresários da educação e de políticos, de que a iniciativa privada oferece uma educação com mais qualidade do que a esfera pública.

No caso específico que analisamos neste estudo, é oportuno considerar que não se trata de questionar a OSC Pequena Casa da Criança quanto à sua atuação. Pelo contrário, as informações disponíveis apontam para uma instituição séria e comprometida com suas funções, digna dos diversos prêmios de transparência e responsabilidade social que tem conquistado. O que está em jogo, e essa é nossa

crítica, é a concepção de escola republicana, enquanto bem público, e o flerte com a iniciativa privada, sob a pretenciosa intenção de associar a escola a uma empresa, os alunos a clientes e a educação a uma mercadoria, um bem de consumo.

É oportuno destacarmos que sob esta ótica, Ball e Youdell (2007) consideram que não se trata do abandono por parte do estado do controle que ele exerce sobre os serviços públicos de educação, mas o estabelecimento de uma nova forma de controle ou de uma redução controlada desse controle, o que favorece a descentralização e a perpetração do setor privado sobre o público. Isso só é possível, segundo Akkari (2011), com o declínio da qualidade das escolas públicas; desenvolvimento da educação permanente por meio de políticas públicas ou por empresas (subsídios para a formação continuada); homogeneização dos conteúdos de ensino, permitindo o aumento do mercado de livros didáticos e softwares.

Reforçamos nossa constatação de que o marco regulatório promoveu uma ampliação das possibilidades de atuação das entidades do terceiro setor. Nesse sentido, a ampliação de parcerias da esfera pública com o terceiro setor tem permitido que, sob o prisma da filantropia, direitos sociais consolidados, como a educação pública de qualidade para todos, sejam gradativamente afastados do ideário da gestão democrática da educação, do exercício da cidadania e da emancipação social.

Dessa forma, concordamos com Adrião (2008) que estas parcerias ocorrem menos como alternativa democratizadora, com vistas ao atendimento criativo das especificidades de comunidades e dos interesses das faixas etárias atendidas pela escola básica e mais como mecanismo de ampliação do mercado educacional. Esse tipo de política, como expressado por Adrião (2008, p. 8), “além se não resultar de discussões com a comunidade escolar, dado ser definida em função de um padrão construído pelo agente privado, redefine o espaço do público e minimiza sua autonomia diante do privado”.

Esse modelo de gestão educacional baseada em princípios do mercado retoma o que Ball e Youdell (2007) definem como prática que objetiva atrair clientes, ocasionais e regulares, com ênfase sobre a atribuição de recursos àqueles considerados mais aptos. As avaliações são restritas do mérito, com base na contribuição dos indicadores de desempenho e a educação das crianças é avaliada com base nos custos e resultados. Esse modelo abre espaço para a performance individual das escolas e dos alunos, para processos de diferenciação e hierarquias, de canalização, seleção e exclusão, representando um grande risco ao princípio democrático de educação, de caráter igual e acessível a todos.

Considerando o exposto neste estudo, a denúncia de Adrião (2014) de que essas parcerias podem ser consideradas modalidades de escolas *charter*, mesmo sob outra designação, merece a atenção e estudos que se debruçam sobre “a natureza e as consequências para a extensão do direito à uma educação de qualidade de todos os programas governamentais que transfiram a gestão da educação para setores privados” (p. 279). Na perspectiva da educação e da escola pública, essa inquietação legítima, sobretudo, a preocupação pela manutenção de uma educação como direito humano e bem comum.

Notas

- ¹ Disponível em: <http://www.pequenacasa.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 06 ago. 2019.
- ² Relatório de atividades disponível em: <http://www.pequenacasa.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Relatório-de-Atividades-2018.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2019.
- ³ Disponível em: <http://www.pequenacasa.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 24 ago. 2019.
- ⁴ Ver: <http://www.pequenacasa.org.br/parceiros/>. Acesso em: 24 ago. 2019.
- ⁵ Conteúdo disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2018/02/prefeitura-de-porto-alegre-faz-primeira-parceria-com-escola-privada-de-ensino-fundamental-saiba-como-funciona-cjds2y7am02j101rvhpklnzs.html>. Acesso em: 24 ago. 2019.

Referências

- ABRAMS, Samuel E. *Education and the Commercial Mindset*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2016.
- ADRIÃO, Theresa. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. *Educação e Filosofia Uberlândia*, v. 28, n. especial, p.263-282, 2014.
- ADRIÃO, Theresa. Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local. In: *Anais do V Simpósio internacional: o estado e as políticas educacionais no tempo presente*. UFU/Uberlândia, 2008.
- AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.
- BALL, Stephen J; YOUDELL, Deborah. Privatización encubierta en la educación pública. In: *Anais do V Congreso Mundial de la Educación*. 2007.
- BRASIL. Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Lei Federal nº 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Brasília, DF, 2014.

BRUNO, Lucia. Gestão da Educação: Onde Procurar o Democrático? In. OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix (org.). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BUNAR, Nihad. *Parents and teachers on local school markets: Evidence from Sweden*. Working Paper 208, National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University, 2012.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DI PIETRO, Maria Sylvia. *Parcerias na Administração Pública*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

EDWARDS JR, D. Brent; HALL, Stephanie M. *Colombian Charter School Management*. Working Paper 234, National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University, 2017.

ELACQUA, Gregory. *The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile*. Working Paper 185, National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University, 2010.

GIDDENS, Anthony. *A Terceira Via*. Reflexões sobre o Impasse Político Atual e o Futuro da Socialdemocracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOHN, Maria da Glória. Conselhos municipais de acompanhamento e controle social em Educação: participação, cidadania e descentralização. In. SOUZA, Donald Bello de. (org). *Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania*. São Paulo: Xamã, 2008.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *Making reform happen: lessons from OECD countries*. Paris: OECD Publishing, 2010.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. *Fazendo a reforma acontecer: lições dos países da OCDE*. Paris: OCDE, 2010.

PICHONELLI, Matheus. *Homeschooling* e a domesticação do aluno. In.: CASSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de Ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. *Termo de colaboração que entre si celebram o Município de Porto Alegre e Pequena Casa da Criança em regime de mútua cooperação para execução de atividades de Educação Infantil e Fundamental no Município de Porto Alegre*. Porto Alegre, 2017.

SARDINHA, Rafaela Campos. *O Projeto Procentro e as escolas charter: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Enoque Ribeiro. *As OSCIP (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público) e a Administração Pública – intermediação fraudulenta de Mão-de-Obra sob uma roupagem jurídica*. Revista de Direito Administrativo nº 26: Rio de Janeiro, p. 10. fev.,2008.

PEQUENA CASA DA CRIANÇA. Disponível em <http://www.pequenacasa.org.br>. Acesso em: 24 ago. 2019.

O lugar das práticas curriculares diante do avanço da lógica privada sobre o setor público: o Emiti em Santa Catarina

The place of curriculum practices before the advance of private logic on the public sector: the Emiti in Santa Catarina

El lugar de las prácticas curriculares ante el avance de la lógica privada sobre el sector público: el Emiti en Santa Catarina

Berenice Rocha Zabbot Garcia*

Jane Mery Richter Voigt**

Resumo

Fatores políticos e, principalmente, econômicos têm afetado as políticas educacionais, influenciando o funcionamento dos sistemas de ensino, que numa visão utilitarista e economicista vêm promovendo um avanço da lógica privada sobre o setor público. A questão de pesquisa a ser abordada centra-se no que representa a adoção de uma proposta educacional advinda de uma instituição privada no contexto da educação pública. O presente artigo tem como objetivo discutir o lugar das práticas curriculares dos professores no Ensino Médio Integral em Tempo Integral (Emiti), considerando a parceria da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina com o Instituto Ayrton Senna (IAS). A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio de entrevistas com professores de uma escola de Ensino Médio da rede pública do referido estado. O referencial teórico contempla os estudos curriculares no que tange às políticas e às práticas. A discussão está pautada na percepção desses docentes a respeito das suas práticas curriculares diante da proposta do IAS. Os resultados apontam para as dificuldades na adaptação da infraestrutura para viabilização de propostas que não reconhecem as realidades locais e para a restrição da autonomia curricular dos professores.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Práticas curriculares. Ensino integral em tempo integral. Parceria público-privada.

Recebido em 19/05/2019 – Aprovado em 26/09/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i1.10578>

* Doutora em Educação - Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, Brasil). É professora titular da Universidade da Região de Joinville (Univille, Brasil). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0353-4310>. E-mail: berenice.rocha@univille.br

** Doutora em Educação - Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, Brasil). Atualmente é professora titular da Universidade da Região de Joinville (Univille, Brasil). ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2180-5476>. E-mail: jane.mery@univille.br



Abstract

Political and, mainly, economical factors have been affecting educational policies, influencing the functioning of education systems, which in a utilitarian and economist point of view has promoted an advance of private logic over the public sector. The issue to be addressed focuses on the meaning of the adoption of an educational proposal from a private institution in the context of public education. This article aims to discuss the place of teachers' curricular practices in integral High School- Full Time High School (Emiti), considering the partnership of Santa Catarina State Department of Education with the Ayrton Senna Institute. The research, with a qualitative approach, was developed through interviews with teachers of a public high school in the state. The theoretical framework contemplates curriculum studies, in terms of policies and practices. The discussion is based on the perception of these teachers about their curricular practices regarding the proposal of the Ayrton Senna Institute. The results indicate difficulties in adapting the infrastructure to enable proposals that do not recognize local realities and to restriction of the curricular autonomy of the teachers.

Keywords: Educational policies. Curriculum practices. Integral full time education. Public-private partnership.

Resumen

Los factores políticos y principalmente económicos, han afectado a las políticas educativas, influyendo en el funcionamiento de los sistemas educativos, que desde una perspectiva utilitaria y economista han promovido un avance de la lógica privada sobre el sector público. La pregunta de investigación que debe abordarse se centra en la adopción de una propuesta educativa de una institución privada en el contexto de la educación pública. Este artículo tiene como objetivo discutir el lugar de las prácticas curriculares de los maestros en la escuela secundaria a tiempo completo (Emiti), considerando la asociación del Departamento de Educación del Estado (Provincia del Brazil) de Santa Catarina con el Instituto Ayrton Senna (IAS). La investigación, con un enfoque cualitativo, se desarrolló a través de entrevistas con maestros de una escuela secundaria provincial. El marco teórico incluye estudios curriculares sobre políticas y prácticas. La discusión se basa en la percepción de estos maestros con respecto a sus prácticas curriculares en vista de la propuesta de IAS. Los resultados apuntan a las dificultades para adaptar a la infraestructura para permitir propuestas que no reconocen las realidades locales y a la restricción de la autonomía curricular de los docentes.

Palabras clave: Políticas educativas. Prácticas curriculares. Enseñanza Integral. Escuelas de tiempo completo. Asociación público-privada.

Introdução

A reforma do Ensino Médio, proposta pela Lei n. 13.415/2017, introduz modificações na organização do currículo do Ensino Médio, como a introdução de itinerários formativos e da formação técnica profissional de nível médio de forma mais abrangente do que nas políticas anteriores. Além disso, essa lei também fomenta a implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.

Em meio a esse cenário, o estado de Santa Catarina aderiu ao programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, instituído pela Portaria MEC n. 1.145, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016). Esse programa transfere recursos para que as secretarias estaduais de educação implementem o programa

Ensino Médio Integral em Tempo Integral (Emiti). De acordo com informações do *site* oficial da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina¹, em 2017, 16 escolas da rede pública estadual, que atendiam aos critérios da referida portaria, adotaram o programa, e em 2019, o programa já conta com 31 escolas. A implementação do Emiti em Santa Catarina tem como parceiro o Instituto Ayrton Senna (IAS) e apoio do Instituto Natura, o que caracteriza uma parceria público-privada.

A parceria com o IAS representa a adoção de um modelo educacional que contempla uma proposta pedagógica, a adoção de um material didático, acompanhamento e formação de professores. A proposta do IAS tem como premissa a integração curricular. O currículo é dividido em Áreas de Conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e Núcleo Articulador (Estudos Orientados; Projeto de Intervenção e Pesquisa, Projeto de Vida). Atualmente, é uma das propostas ofertadas no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio² como itinerário formativo na Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Considerando a parceria já em execução e a proposta do Emiti, há questões que precisam de atenção, primeiramente a oferta de carga horária diária de 7 horas, tornando necessária a reorganização do quadro de professores e funcionários. Outro aspecto é a flexibilização e a integração curricular, além da introdução de componentes técnico-profissionais na matriz curricular do nível médio. Todas essas reestruturações têm efeito direto sobre as práticas curriculares, na medida em que cabe aos docentes e gestores a tarefa de atender aos novos objetivos e pressupostos metodológicos que tal política pública fomenta e, ao mesmo tempo, estar em consonância com o que preconiza o projeto proposto pelo IAS.

O foco da nossa discussão recai, sobretudo, sobre aspectos que dizem respeito às práticas curriculares dos professores, procurando entender de que forma elas são afetadas pela parceria firmada entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o IAS, no que tange à adoção de uma proposta educacional advinda de uma instituição privada no contexto da educação pública. Dessa forma, o objetivo deste artigo consiste em discutir o lugar das práticas curriculares dos professores no Emiti, considerando a referida parceria.

Esta investigação também leva em conta as modificações sociais, políticas, econômicas e culturais pelas quais estamos passando, uma vez que somente assim é possível criticar as atuais políticas curriculares e sermos capazes de “dar respostas a essas modificações, empreender novas interpretações sobre as questões de nosso tempo” (LOPES, 2004, p. 110).

Para isso, foi realizada uma pesquisa, de abordagem qualitativa, que, segundo André (2013), se fundamenta numa perspectiva em que o conhecimento é socialmente construído pelas pessoas, que transformam a realidade e ao mesmo tempo transformam a si mesmas. A investigação ocorreu em uma das escolas que implantou o programa do Emiti, numa cidade da região norte de Santa Catarina. Nessa escola, foram ouvidos quatro professores, por meio de entrevista semiestruturada, sobre diversos aspectos referentes às suas práticas curriculares. Após a transcrição das entrevistas, os dados foram analisados por intermédio de análise de conteúdo, que permite “conhecer os textos e as mensagens contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2012, p. 44).

Sintetizando, o presente artigo traz uma breve introdução, para apresentar a lei que implementa o Emiti, seus desdobramentos e implicações em relação à parceria com o IAS. Em seguida, foram trazidas questões referentes às políticas curriculares e à inserção da lógica privada sobre o setor público e como essa lógica chega até os professores participantes da pesquisa, trazendo a percepção desses professores acerca da aplicação da proposta do Instituto.

Considerando as falas dos referidos docentes, fez-se uma divisão em duas categorias para análise, sendo elas: infraestrutura necessária para a efetivação das práticas curriculares no Emiti; e práticas curriculares e a autonomia curricular no Emiti.

As considerações trazem algumas discussões que precisam ser retomadas diante do atual cenário nacional em relação ao avanço da lógica privada sobre a pública.

Políticas curriculares e o avanço da lógica privada sobre o setor público

Para refletir sobre as atuais políticas curriculares para o Ensino Médio, não podemos deixar de mencionar os desafios que se colocam a partir do caráter de padronização e de homogeneização advindo da proposta de um currículo nacional. De acordo com Apple (2011, p. 71), o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos, “ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. A questão é: Como unificar um currículo numa sociedade tão desigual? Considerando que vivemos numa época denominada por Apple (2011, p. 73) de “*restauração conservadora*”, diante de uma proposta de currículo unificado, o princípio de educação pública e de currículo que atenda às culturas e histórias de toda a população pode estar ameaçado.

O currículo nacional para a Educação Básica já é realidade em muitos países. Conforme Pacheco (2002, p. 88), estabelecer um currículo nacional faz parte de um “processo de construção da identidade coletiva”, que pode servir para a regulação e a seleção de objetivos de aprendizagem e de organização do conhecimento oficial. Todavia, numa perspectiva conservadora, um currículo nacional poderá representar a criação de critérios de controle da aprendizagem dos alunos e das práticas docentes. Nesse cenário, encontram-se as recentes políticas curriculares no Brasil, e entre elas destacamos o Emiti, que, em Santa Catarina, está sendo implementado por meio de uma parceria público-privada. Esse tipo de parceria pode representar a perda da autonomia da rede pública de ensino e, como afirmam Comerlatto e Caetano (2013, p. 246), a “coisificação humana”, atribuindo aos professores a tarefa de executar propostas previamente definidas pela lógica privada.

Para Lopes (2004, p. 111), uma política curricular é

[...] uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.

Se partirmos do pressuposto de que a política curricular é um campo de disputas, de concepções de mundo, não podemos deixar de mencionar que é também um espaço público. Por essa razão, a escola também é um local de tomada de decisões, pois é lá que a política se consolida, o que exige o posicionamento dos professores, dos pais, dos alunos e de todos os demais profissionais que atuam nas escolas. Eles são produtores de discursos e dão significado a tudo o que acontece no âmbito escolar (PACHECO, 2000). De acordo com o documento da BNCC (BRASIL, 2018), a autonomia dos sistemas e das redes de ensino consiste em adequar as proposições da base nacional à realidade local, ao contexto e às características dos alunos. A nossa questão é: se o Instituto Ayrton Senna é parceiro na implementação do Emiti em Santa Catarina, qual será de fato a autonomia curricular dos professores e da escola? De que forma os contextos locais serão considerados no currículo?

Ao refletir sobre a autonomia das escolas e dos professores, Barroso (2013) diz que esse conceito pode ser visto de duas formas, a primeira por permitir ultrapassar a rigidez e o caráter homogêneo de oferta do currículo, “através do recurso à territorialização das políticas educativas, ao desenvolvimento de projetos educativos próprios, ao reforço da participação e à diversificação da oferta” (BARROSO, 2013,

p. 48). Na segunda, a autonomia delegada pela introdução de características da oferta privada torna a escola e os professores reféns da regulação e da concorrência, gerando segmentação e segregação dos setores públicos.

Diante disso, a racionalidade de mercado é delineada pelos instrumentos de regulação: a escola, o currículo e a avaliação.

Desse modo, o mercado não dispensa o Estado, esperando que este se responsabilize pelos aspectos mais questionados do currículo – os conteúdos e a avaliação – e estabeleça os critérios para que a qualidade escolar seja determinada pelos pais, transformados em consumidores e clientes (PACHECO, 2002, p. 85).

Nessa perspectiva, a avaliação torna-se um instrumento fundamental no processo, como afiança Hypólito (2010, p. 1.339):

A introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente é crucial para essa regulação por parte do Estado, que passa a controlar e a avaliar desde longe, por meio da contratação de terceiros para realizar a avaliação externa – considerada como prestação de contas à sociedade civil (*accountability*). Tais modelos gerenciais são baseados na qualidade e no mérito e os problemas da educação ficam reduzidos a problemas técnico-gerenciais.

Nesse cenário, a escola assume o lugar central, faz as escolhas, porém dá a contrapartida por meio das avaliações externas. Na realidade é isso o que ocorre com a BNCC; o Estado definiu o modelo, os itinerários formativos, as aprendizagens essenciais e cabe aos sistemas e às redes de ensino e às escolas operacionalizar, construir um currículo e reelaborar os projetos pedagógicos de modo que possam dar as respostas por intermédio das avaliações.

Ao analisar as parcerias estabelecidas entre o Estado e instituições privadas, de que autonomia estamos falando? Para Barroso (2013), há um impulso do setor público em estabelecer as parcerias, o que está acarretando mudanças na educação “sem que isso signifique forçosamente uma privatização global do sistema” (BARROSO, 2013, p. 52). No entendimento do autor, com a hibridização do público e do privado, observamos a diluição das fronteiras, a complexificação das relações. Portanto, ainda não há como classificar esse movimento, é necessário acompanhar e investigar. Além disso, ressaltamos um aspecto relevante defendido por Barroso (2013, p. 53):

No contexto atual da crise do Estado Providência (e do modelo social a que deu origem), torna-se necessário reforçar a dimensão pública da escola pública, o que obriga a reafirmar os seus valores fundadores perante a difusão transnacional de uma vulgata neoliberal, que vê no serviço público a origem de todos os males da educação e na sua privatização a única alternativa.

Além dos aspectos relacionados às parcerias público-privadas, ressaltamos que os avanços da lógica privada na educação podem ocorrer de outras maneiras. Moreira e Ramos (2015), ao refletirem sobre as questões curriculares, chamam a atenção para a mercantilização da educação, quando empresas educacionais oferecem sistemas apostilados, plataforma digitais, sistemas avaliativos e muitos outros produtos. Muitos docentes já sentem os impactos dessas mudanças, que acarretam empobrecimento de suas práticas curriculares, pois os objetivos se direcionam apenas para o bom desempenho (dos alunos e dos professores) nas avaliações em larga escala. Isso está afetando as práticas curriculares dos docentes que atuam na educação básica.

Outro aspecto a ser observado é que o capital privado está cada vez mais presente por meio de *education business* na prestação de serviços educacionais, muitas vezes em nome do Estado. Ball (2014) ressalta que é cada vez mais frequente a criação de redes educacionais internacionais, com o objetivo de garantir o acesso em massa das crianças à educação básica, especialmente em países onde a população é de baixa renda. Para o autor, ainda não é possível ter noção dos impactos dessas redes de negócios para as políticas de educação. Nota-se que existe uma crescente desestatização e mercantilização da educação e que os bens públicos estão se convertendo em bens privados. As pesquisas vêm mostrando que as parcerias público-privadas trazem novas práticas, novos valores e novas sensibilidades para a educação (BALL, 2014).

De acordo com Peroni (2013), as parcerias público-privadas estão aliadas ao fortalecimento do terceiro setor, no qual “o privado acaba influenciando ou definindo o público, não mais apenas na agenda, mas na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação, com profundas consequências para a democratização da educação” (PERONI, 2013, p. 30).

Acrescenta-se a essa reflexão que o controle social e a valorização do coletivo na tomada de decisões, importantes num processo democrático, acabam cedendo espaço para instituições privadas e organismos internacionais na definição das políticas educacionais e na definição dos currículos (PERONI, 2013).

As implicações dessa agenda repercutem nas práticas curriculares dos professores e na formação das subjetividades dos estudantes da educação básica.

As práticas curriculares no Emiti e o avanço da lógica privada sobre o setor público: a percepção dos professores

A presente pesquisa, cujo objetivo é discutir o lugar das práticas curriculares dos professores do programa Emiti, considerando a parceria da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina com o IAS, foi realizada em uma das escolas que implantou o programa, numa cidade da região norte de Santa Catarina. Nessa escola, foram ouvidos quatro professores, por meio de entrevista semiestruturada, sobre aspectos referentes às suas práticas curriculares.

É necessário explicitar que, embora a instituição de ensino tenha implementado a carga horária de 7 horas diárias como parte do programa Emiti em 2017, os arranjos curriculares chamados itinerários formativos ainda não tinham sido colocados em prática no momento da pesquisa, o projeto estava na primeira fase de implementação e a BNCC ainda não estava em vigor. De acordo com os Cadernos de Sistematização do IAS³, o currículo do Emiti está dividido em duas grandes áreas: Área de Conhecimento, que contempla as Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas; e Núcleo Articulador, que envolve Estudos Orientados (EO); Projeto de Intervenção e Pesquisa (PIP) e Projeto de Vida (PV).

Os EOs são voltados para o estudo mais aprofundado de assuntos de interesse dos alunos, e o reforço dos conteúdos abordados nas disciplinas acontece com participação voluntária. O PIP visa engajar os estudantes em temas relevantes e encorajá-los a conduzir pesquisas científicas, expor os dados encontrados e relacioná-los com os aspectos significativos para eles e para a comunidade que circunda a escola. A participação nesse projeto é compulsória para os alunos da modalidade de Emiti. Além disso, os PIPs são divididos em duas fases: na primeira, os alunos, sob a supervisão de um professor designado para tal, conduzem a pesquisa sobre o tema selecionado; na segunda parte, os alunos entram em contato com a comunidade a fim de relacionar seus achados e as realidades que os cercam. Por fim, o PV consiste em uma reunião com um grupo reduzido de estudantes para falar de assuntos que os atinjam de alguma maneira, como problemas na família, projetos pessoais e profissionais (SED; IAS, 2017?).

Com base nos resultados das entrevistas feitas com os professores do Emiti, considerado o cenário descrito anteriormente, observaram-se duas categorias nas falas, são elas: infraestrutura necessária para a efetivação das práticas curriculares no Emiti; e práticas curriculares e a autonomia curricular no Emiti.

Infraestrutura necessária para a efetivação das práticas curriculares no Emiti

Levando em conta a análise de dados da pesquisa, pode-se afirmar que existem dificuldades que não devem ser ignoradas quando da efetivação de um currículo oferecido em período integral de forma ampla, pois há que se considerar as condições materiais das escolas e suas realidades. Nesse foco, parece-nos evidente que o professor B, ao descrever sua percepção diante da obrigatoriedade do tempo integral, identifica uma das limitações em relação à implementação do referido currículo:

Às vezes, a gente tem alguns documentários que podem passar direto da internet, baixar lá e tal. Vamos assistir isso aqui e fazer uma baita de uma aula. Uma aula ampla, dinâmica, diferenciada, se tu tiveres ferramentas. Então a gente não tem. A parte estrutural das escolas, não é só da nossa, vamos dizer assim, a visão geral, é muito defasada.

Ao observar a fala do professor B, a possibilidade de trabalhar o conteúdo por meio da *web* é uma ótima oportunidade, porém as escolas não oferecem a infraestrutura necessária, limitando a ação docente e também a sua possibilidade de fazer escolhas para suas aulas.

O professor C percebe dificuldade semelhante, haja vista compreender que o tempo integral prevê atividades para além do espaço da sala de aula:

é mais a questão estrutural. A questão de você ter, de repente, uma quadra coberta, um ginásio, de ter uma internet que funcione [...] então, assim, o que a gente sente é essa questão da estrutura.

Da mesma forma, o professor A ratifica a percepção dos outros, quando afirma:

Dentro de um modelo desse, que é de pesquisa, se não tiver internet... essas novas escolas, que estão na manchete ali. Essas novas escolas já estão berrando. Como vocês trazem para nós um projeto que depende 80% de pesquisa e tem escola que não tem internet. E a gente está no segundo ano aqui. [...] É um problema maior esse de estrutura, de não ter o material que precisa para esse modelo. Não é pedagógico.

Com as dificuldades enfrentadas nas escolas, o professor se vê limitado pela regulação e com dificuldades de implantar o que está proposto nos materiais didáticos do Instituto. Essa percepção não é apenas em relação ao Emiti, mas ocorre em todas as ofertas curriculares de Ensino Médio, conforme a fala do professor 1:

“Olha, no Ensino Médio é assim. Em relação ao Estado, nós temos uma defasagem na parte estrutural. É o único problema tanto no regular, no integral: é a falta de estrutura”.

Nas afirmações dos professores participantes desta pesquisa, está claro que a proposta do Instituto Ayrton Senna traz opções de pesquisa e de realização de projetos, porém a proposta pode não ter condições de viabilidade e isso limita a prática e a autonomia curricular do professor, impedindo outras escolhas e possibilidades. Para Lopes (2004), isso mostra que, se por um lado o currículo é o centro de uma reforma, nesse caso do Ensino Médio, por outro, as escolas ficam limitadas à sua capacidade, que muitas vezes não atende às mudanças propostas.

Para a implementação de uma política curricular e para que a autonomia curricular do professor possa ocorrer, Morgado (2003) diz que são necessárias algumas condições, entre as quais está o acesso a recursos necessários para a implantação das mudanças e condições que permitam a escola ser um espaço de decisão curricular, e não apenas de implementação.

Práticas curriculares e a autonomia curricular no Emiti

Em suas reflexões sobre as práticas curriculares, Sacristán (2017) ressalta que sempre que se tem uma política curricular há um conjunto de forças atuando na determinação do currículo materializado por meio dos conteúdos, das práticas pedagógicas e da avaliação. No caso da presente pesquisa, temos o Instituto Ayrton Senna, a Secretaria de Estado da Educação, a direção da escola e os professores; todos compõem essas forças. “O equilíbrio de forças resultante dá lugar a um peculiar grau de autonomia de cada um dos agentes na definição da prática” (SACRISTÁN, 2017, p. 100). Por essa razão,

[...] o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes e contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói nesse processo (SACRISTÁN, 2017, p. 100).

A percepção de professores do Emiti ratifica essas forças convergentes e contraditórias presentes num ensino público com uma lógica privada. A fala do professor B exemplifica tal lógica:

O Instituto Ayrton Senna, que elabora todos os cadernos, a parte pedagógica. Então vêm algumas coisas prontas, só que a gente tem essa abertura que a gente pode reelaborar as aulas dentro do assunto, não fugindo muito, e também incluindo alguma coisa que a gente acha pertinente tocar no assunto no primeiro e segundo ano, porque algumas coisas vêm meio fora, tanto no currículo do Estado quanto do Instituto também.

Nessa fala, também há um aspecto contraditório, pois, ao mesmo tempo em que o professor B afirma que é possível “reelaborar as aulas”, ele também relata que isso deve ser feito “dentro do assunto, não fugindo muito”. Por meio dessa contradição nota-se que pode estar faltando clareza no tocante ao que representa a presença do IAS na escola, uma vez que o Instituto elabora todos os cadernos e define o papel do professor, implicando limitação da prática e da autonomia curricular docente. Dessa forma, o professor não é o protagonista da decisão curricular e acaba tornando-se um executor de tarefas.

Morgado (2003) define autonomia curricular como sendo a possibilidade de os professores tomarem decisões no âmbito do desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação ao currículo prescrito quanto às necessidades de seus alunos e às especificidades do contexto no qual a escola está inserida. Isso ocorre numa perspectiva de territorialização das políticas educativas na escola. A autonomia curricular, tanto da escola como do professor, efetiva-se quando o currículo é considerado um projeto, com a possibilidade de construir intenções pensadas de forma colegiada. Esse processo é sempre permeado pelas tensões e contradições, necessárias e pertinentes (MORGADO, 2011).

Para o mesmo autor, decisões coletivas de o que, para quem, quando e como ensinar e avaliar são imprescindíveis. Com isso, é possível mobilizar os docentes em torno dos objetivos de cada área do saber, entendidos também como “capacidades, atitudes e competências a desenvolver pelos estudantes, bem como dos modelos metodológicos que devem presidir ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem” (MORGADO, 2011, p. 397). Além desses aspectos, a participação dos professores na elaboração do projeto faz com que a escola se torne um local de reconstrução do currículo, e não apenas o de implementação de algo prescrito. Portanto, a implementação de um projeto como o do Instituto Ayrton Senna pode limitar a autonomia curricular, comprometendo a construção de um projeto educacional coletivo e democrático.

Para reforçar essa visão, há que se considerar também o relato do professor C:

A gente tem esse... essas OPAs [Orientações para Planos de Aula], que são as apostilas que vêm do Instituto que, como eu falei para ti, é o esqueleto, e aí a gente tem suporte dos livros didáticos que vêm, e aí a gente senta, conversa, internet. A gente procura amarrar de todos os lados para fazer esse planejamento, mas vem um suporte já, um esqueleto mais ou menos pronto do Instituto Ayrton Senna, e aí a gente vai inserindo outras atividades, vai enriquecendo com vídeos, com links, então você vai conseguindo fazer esse processo todo. É bem legal.

Se considerarmos a realidade das escolas brasileiras e as condições de trabalho oferecidas aos professores, como baixos salários, carga horária excessiva, pouco acesso à formação continuada, é possível compreender a razão pela qual o professor C acha “bem legal” o movimento feito por ele e seus colegas, justamente pela possibilidade de um momento de diálogo e discussão de suas práticas em sala de aula. Esse mesmo sentimento é expressado pela professora D:

Então a gente sempre conversa para adaptar, e essa adaptação muitas vezes o professor não consegue, por isso as formações com o Instituto Ayrton Senna, para ensinar esse professor a adaptar.

O que pode passar despercebido para os professores é o que representa uma proposta advinda de uma instituição privada no contexto da educação pública. Os professores parecem aceitar a proposta da parceria, porém não compreendem que a lógica que a sustenta é a de uma formação com base em princípios conservadores, que valoriza a aplicação prática dos conhecimentos, de formação para o mercado de trabalho, pouco abertos para uma prática curricular que contemple o caráter público e democrático do currículo e da escola. Uma das principais implicações dessas parcerias consiste na redução da autonomia do professor,

[...] desde quando recebe o material pronto para utilizar em cada dia na sala de aula e tem um supervisor que verifica se está tudo certo até a lógica da premiação por desempenho, que estabelece valores como o da competitividade entre alunos, professores e escolas (PERONI, 2013, p. 27-28).

Para os professores da escola investigada, há autonomia na escolha de alguns projetos, como mencionado pela professora D:

Nós temos essa liberdade, também essa autonomia de “Ah, eu quero trabalhar isso. Isso é pertinente”. Vamos supor, eu quero trabalhar a questão do meio ambiente e reciclagem. Posso trabalhar isso. Por mais que o caderno vá numa linha, eu posso trabalhar, adaptar ele dentro dessa linha.

Essa abertura para o trabalho com projetos é possível em decorrência da ampliação da carga horária no Emiti; os professores podem planejar e executar projetos que não estão previstos no material didático, ainda que eles devam estar relacionados ao conteúdo. Podemos considerar que há uma autonomia curricular controlada. Diante dessas possibilidades relatadas pelos professores, verifica-se que na implementação de uma política curricular, de acordo com Lopes (2004, p. 113), os professores “têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas

de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares, reinterpretando-as”.

Nas parcerias analisadas por Cormelatto e Caetano (2013, p. 248), referindo-se justamente ao Instituto Ayrton Senna, alguns aspectos da lógica dessas parcerias são apresentados: “como os programas do Instituto são prontos, padronizados, a função do professor fica restrita a um técnico atuando apenas como executor das decisões já estabelecidas”. As autoras alertam, ainda, no mesmo estudo, que os “programas em larga escala são heterônomos e não possibilitam a participação dos reais interessados, a comunidade escolar” (CORMELATTO; CAETANO, 2013, p. 236). As autoras asseveram ainda que a ausência de participação dificulta o exercício da gestão democrática da educação, cujos princípios se pautam na autonomia, na participação e no diálogo.

Ao perceber que a proposta do Instituto traz uma realidade de outro estado, necessitando de adaptações para a sua execução em Santa Catarina, já é um indicio de que há alguma resistência por parte dos professores dessa escola. Isso pode ser observado na afirmação da professora D:

o OPA, ele foi construído em cima de uma realidade de uma periferia no Rio de Janeiro, a escola Chico Anísio, então nós temos que adaptar a nossa vivência aqui em Santa Catarina.

Para a mesma professora, o material não atende às necessidades locais, pois ela observa no diálogo com os colegas do Emiti que as OPAs, por não atender à expectativa, necessitam de melhorias e adaptações. Essa prática curricular é necessária para que os estudantes tenham a garantia de acesso aos conhecimentos e de atribuição de sentidos às situações vivenciadas na escola (LEITE, 2012).

Ainda que se observe, com os resultados desta pesquisa, que as práticas curriculares são afetadas pelas parcerias público-privadas, no sentido de limitar a autonomia do professor por meio de roteiros preestabelecidos e pela falta de condições de infraestrutura, notamos o esforço dos professores em garantir o acesso dos estudantes aos conhecimentos historicamente construídos. Mesmo que o Emiti seja um projeto educacional operacionalizado numa parceria público-privada, com a oferta de materiais didáticos, orientações, formação de professores, o caráter humano não se perde, tendo em vista que os professores, em meio às contradições desse sistema, exercem movimentos que levam à adaptação e modificação do currículo prescrito. Assim, a proposta inicial não se efetiva na íntegra.

Considerações

Em relação à discussão proposta pelo presente artigo, pode-se afirmar que a parceria do Instituto Ayrton Senna é uma realidade no estado de Santa Catarina, apesar da sua aplicação ser restrita às escolas do Emiti. Diante do cenário e do referido avanço da iniciativa privada sobre a pública, há que se considerar que os professores participantes desta pesquisa se colocam de forma clara no que se refere às limitações da infraestrutura existente nas escolas nas quais atuam e às adaptações que são necessárias no âmbito da prática.

Esses docentes entendem que a proposta do Instituto pode ser inviabilizada em função das condições, por hora, existentes em seus locais de trabalho. Apresentam-se, assim, as implicações do que significa o não reconhecimento das territorialidades e das realidades locais, refletindo no cotidiano básico das escolas e dificultando as ações e as práticas pedagógicas. Para Morgado (2000, p. 71), “a territorialização, traduzida globalmente pela possibilidade de interpretar e adequar localmente as resoluções centrais, é a palavra chave de todo o processo”.

Quanto às implicações do que representa uma proposta baseada na lógica privada, no que tange à restrição da autonomia do professor, surge um fato contraditório na fala dos participantes da pesquisa, pois eles afirmam que podem fazer adaptações e sugestões no material recebido do Instituto e consideram tal possibilidade muito boa, todavia, em vários momentos, percebe-se que as possibilidades se restringem à inclusão de itens no que já está proposto. A inserção das sugestões a que se referem os professores não está na base da proposta, mas sim na adaptação dentro de uma lógica que não privilegia ou não permite construir uma identificação entre professores, estudantes e gestores, os quais são os atores essenciais e realmente capazes de respeitar as subjetividades, conhecer as limitações e possibilidades de seus espaços de trabalho.

Assim, apresenta-se a necessidade urgente da exigência do respeito à autonomia e às decisões curriculares da comunidade escolar, por meio de trabalho coletivo, permitindo atender às diferenças culturais de cada região do país.

Diante das considerações aqui colocadas, reiteramos a ideia de que parcerias público-privadas, como a do Emiti em Santa Catarina, não podem perder de vista a defesa de uma escola pública, “de uma escola democrática e não segregativa, baseada na universalidade do acesso, na igualdade de oportunidades, na partilha de uma cultura comum e na continuidade dos percursos escolares” (BARROSO, 2013, p. 54).

Notas

- ¹ Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- ² Disponível em: novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia. Acesso em: 10 jun. 2019.
- ³ Disponíveis no site da Secretaria de Estado de Educação: sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/27909-ensino-medio-em-tempo-integral. Acesso em: 11 jul. 2019.

Referências

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, 2013.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? *Currículo, Cultura e Sociedade*, v. 11, p. 59-91, 2011.
- BALL, Stephen J. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BARROSO, João. Autonomia das escolas: entre público e privado. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.
- BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral*. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 1.145, de 10 de outubro de 2016*. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 11 out. 2016.
- CORMELATTO, Luciani Paz; CAETANO, Maria Raquel. As parcerias público-privadas na educação brasileira e as decorrências na gestão da educação: o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS). In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.
- FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber livro, 2012.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1.337-1.354, 2010.
- LEITE, Carlinda. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, v. 16, n. 1, p. 87-92, 2012.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.
- MOREIRA, Antônio Flávio B.; RAMOS, Rosane K. Currículo, internacionalização e cosmopolitismo. In: MORGADO, José Carlos et al. (org.). *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros*. Santo Tirso: De Facto, 2015. v. 1, p. 25-38.



MORGADO, José Carlos. *A (des) construção da autonomia curricular*. Porto: Asa, 2000.

MORGADO, José Carlos. Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 3, 2011.

MORGADO, José Carlos. Projecto curricular e autonomia da escola: possibilidades e constrangimentos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, v. 10, n. 8, ano 7, 2003.

PACHECO, José Augusto. A flexibilização das políticas curriculares. In: SEMINÁRIO O PAPEL DOS DIVERSOS ATORES EDUCATIVOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 2000. p. 71-78.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares*. Porto: Porto, 2002.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. 352 p.

SED – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA; IAS – INSTITUTO AYRTON SENNA. 2 – *Princípios de educação integral*. S.d. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/27909-ensino-medio-em-tempo-integral>. Acesso em: 11 jun. 2019.

Democratização da educação superior: nexos entre a afirmação da excelência e o desafio do reconhecimento

Democratization of higher education: nexuses between the affirmation of excellence and the challenge of recognition

Democratización de la educación superior: vínculos entre la afirmación de excelencia y el desafío del reconocimiento

Gregório Durlo Grisa*
Célia Elizabete Caregnato**

Resumo

As universidades públicas federais brasileiras vivem um importante processo de democratização. Assegurado majoritariamente pela Lei 12.711/2012, ele expõe novas dinâmicas e contradições. Este artigo discute a relação entre excelência acadêmica e o reconhecimento institucional aos novos públicos que ingressam nessas instituições. A base empírica é constituída por oito entrevistas com gestores que ocupam cargos acadêmicos de destaque em uma universidade pública comprometida com a excelência acadêmica, conforme seus documentos oficiais. Para a discussão dos dados, recorremos à ideia de excelência acadêmica e à noção de reconhecimento. Elas apoiam a compreensão de que se está tratando de um universo institucional tensionado entre o objetivo de ser excelente e o de exercer sua função social. Para cumpri-los, a universidade precisa desenvolver formas de lidar com públicos estudantis não tradicionais, os quais crescentemente estão presentes no cotidiano institucional. Concluímos que o processo de democratização em uma instituição que busca afirmação com base na excelência acadêmica necessita reafirmar práticas que ofereçam condições aos novos públicos de estudantes para alcançarem, além do acesso, espaços de prestígio e sucesso acadêmico.

Palavras-chave: Excelência acadêmica. Ações afirmativas. Reconhecimento.

Recebido em 25/06/2019 – Aprovado em 01/10/2019
<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i1.10579>

* Doutor em Educação e Pós-Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs, Brasil). Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS, Brasil). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1395-7704>. E-mail: grisagregorio93@gmail.com

** Doutora em Educação pela Ufrgs. Realizou estágio pós-doutoral na University of Wisconsin (EUA). É professora associada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Ufrgs, Brasil). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9326-590X>. E-mail: celia.caregnato@gmail.com



Abstract

Brazilian federal public universities are undergoing an important process of democratization. Assured mainly by Law 12.711 / 2012, it exposes new dynamics and contradictions. This article discusses the relationship between academic excellence and institutional recognition for new audiences. The empirical basis consists of eight interviews with managers who hold prominent academic positions in a public university which, according to its official documents, is committed to academic excellence. For the discussion of the data, we turn to the idea of academic excellence and the notion of recognition. They support the understanding that one is dealing with an institutional universe strained between the goal of being excellent and exercising its social function. To fulfill them, the university needs to develop ways of dealing with non-traditional student audiences, which are increasingly present in the daily institutional. We conclude that the process of democratization in an institution that seeks affirmation based on academic excellence needs to reaffirm practices that offer conditions for the new student audiences to achieve, beyond access, spaces of prestige and academic success.

Keywords: Academic excellence. Affirmative action. Recognition.

Resumen

Las universidades públicas federales brasileñas están experimentando un importante proceso de democratización. Principalmente asegurado por la Ley 12.711 / 2012, el expone nuevas dinámicas y contradicciones. Este artículo analiza la relación entre la excelencia académica y el reconocimiento institucional para las nuevas audiencias que ingresan a estas instituciones. La base empírica consiste en ocho entrevistas con gerentes que ocupan puestos académicos sobresalientes en una universidad pública comprometida con la excelencia académica, de acuerdo con sus documentos oficiales. Para la discusión de los datos, recurrimos a la idea de excelencia académica y la noción de reconocimiento. Apoyan la comprensión de que este es un universo institucional encadenado entre el objetivo de ser excelente y el ejercicio de su función social. Para cumplirlos, la universidad necesita desarrollar formas de tratar con audiencias de estudiantes no tradicionales, que están cada vez más presentes en la vida cotidiana institucional. Concluimos que el proceso de democratización en una institución que busca la afirmación basada en la excelencia académica necesita reaffirmar prácticas que ofrezcan condiciones para que las nuevas audiencias de estudiantes alcancen, además del acceso, espacios de prestigio y éxito académico.

Palabras-clave: Excelencia académica. Acciones afirmativas. Reconocimiento

Introdução

A universidade pública brasileira, em sua rede federal, segue a norma legal que prevê a reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, conforme a Lei 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012. Isso significa uma transformação expressiva, não apenas no acesso a essas instituições, mas no cotidiano da vida universitária. Diferente de outras realidades nacionais, nas quais as instituições têm prioritariamente funções de pesquisa ou de ensino, no caso da universidade pública brasileira, uma única instituição está sendo chamada a ser competitiva internacionalmente, sendo inclusiva socialmente.

Diante disso, perguntamo-nos: de que forma a universidade concebe-se na sua afirmação pela excelência acadêmica, que remete à obtenção de destaque por meio

de atividades de pesquisa e de internacionalização, e, ao mesmo tempo, se posiciona frente à necessidade de práticas de reconhecimento relacionadas à inserção e à valorização dos novos segmentos estudantis? O pressuposto é que se a noção de excelência remete à ideia de competitividade internacional, ela também necessita formar o cidadão/profissional com vistas ao desenvolvimento – científico, tecnológico e social – da nação, especialmente no caso de instituições financiadas com recursos públicos. Trata-se da formação de segmentos de elite intelectual, dirigentes para sociedade nacional, e também da oferta de condições para que as novas gerações de jovens tenham desenvolvimento pessoal, profissional e sejam protagonistas de mudanças sociais necessárias.

Simon Marginson (2009) analisou aspectos que determinam a formação dos *rankings* internacionais das instituições de ensino superior, os quais balizam critérios de financiamento do Banco Mundial para países em desenvolvimento. O autor mostra que há tipos básicos de instituições, voltados para a pesquisa ou para o ensino, como é o caso do sistema norte-americano. Para situar-se nos *rankings* internacionais é preciso atender à lógica da competitividade a partir de dois movimentos exigidos aos sistemas nacionais. Primeiro, a adaptação ao modelo de universidade com crescente identidade ligada à lógica empresarial. Segundo, o mapeamento do domínio do ensino superior, na forma de uma hierarquia de desempenho institucional, representada pelo resultado da concorrência no mercado. Essas duas políticas de gestão do ensino superior são interdependentes e fazem parte do atual cenário da vida universitária (MARGINSON, 2009). Essa demarcação indica que, para ser uma universidade de excelência acadêmica, a instituição precisa continuar a responder pela atividade de pesquisa num campo de disputas, de eficiência e produtividade.

Para além da constatação de que a universidade forma elites e obedece crescentemente a lógicas exógenas, no caso brasileiro, o sistema necessita democratizar o acesso e as práticas em seu interior para estar habilitado a lidar com novos públicos. Esse desafio se apresenta em um cenário de lutas em que variadas forças disputam reconhecimento por meio de diferentes formas de exercício de poder.

Diferentemente da massificação por meio de títulos desvalorizados (BOURDIEU, 1997) como ocorre num conjunto de vagas criadas em diferentes épocas no Brasil e em outras realidades nacionais, a universidade pública está sendo instigada a garantir qualidade suficiente para o trabalho acadêmico a fim de que os estudantes possam dar saltos em sua formação, compensando, muitas vezes, a trajetória escolar anterior. Nesse contexto, a noção de democratização (SOBRI-

NHO, 2013) ao invés de massificação (TROW, 2005) do sistema se torna pertinente. Entretanto, caso a instituição se torne incapaz de qualificar seus públicos para participar dos processos de excelência acadêmica, sua capacidade de reconhecimento à diversidade e seu processo de democratização evidenciarão precariedade.

A análise desenvolvida neste artigo tem como base empírica a ótica de dirigentes institucionais de uma universidade pública do sul do Brasil e objetiva problematizar a relação entre a ideia de excelência e competitividade acadêmica e reconhecimento, participação e formação dos novos grupos de estudantes que ingressam na instituição.

Bill Readings (2003) destaca que para entendermos o que é a universidade contemporânea, temos de perguntar o que quer dizer excelência, ou o que não quer dizer. Plenamente inserido no discurso de administradores e gestores universitários, o termo excelência tem origens na área da Ciência da Administração e ganhou ampla circulação no universo acadêmico nos últimos trinta anos¹.

Ao ter como foco a formação de recursos humanos para o mercado de trabalho e a entrada na disputa científica transnacional, já que a globalização assim a induz, a universidade encontra no termo excelência uma espécie de cobertor semântico. Isso representa uma mudança na função da universidade, em que aquilo que é ensinado e pesquisado interessa menos do que o fato de ser ensinado e pesquisado com excelência (READINGS, 2003).

Diferentemente de uma concepção moderna de universidade, na contemporaneidade, de fato, direcionar as energias do ensino e da pesquisa para a elaboração de uma cultura nacional de referência deixa de ser preponderante na prática acadêmica. As relações entre Estado e universidades perdem força, e estas passam a ser instituições em busca da internacionalização como ferramenta de reconhecimento e financiamento. A legitimidade política que outrora era conferida à universidade pela produção e difusão da cultura nacional, hoje seria alcançada através da produção científica de excelência internacional. Assim como ensina Lyotard (2004), na condição pós-moderna do conhecimento, a performance substitui as meta-narrativas como critério de legitimação.

Esse processo, segundo Readings (2003, p. 24), é a transição vivida pela universidade de uma ideia humboldtiana de cultura para a noção tecno-burocrática de excelência. O autor salienta que a excelência é o princípio integrador que permite, inclusive, que a “diversidade” (o outro lema dos prospectos da universidade) seja tolerada sem ameaçar a unidade do sistema. A busca da excelência responde bem

às demandas do capitalismo tecnológico de tornar o conhecimento uma mercadoria e, por carecer de sentido claro, atende a outras demandas sociais no discurso, mas em menor intensidade na prática.

De outra parte, no âmbito das disputas sociais e também do conhecimento filosófico e social, principalmente a partir da segunda metade do século passado, se faz repercutir o uso da noção de reconhecimento. No contexto da relativização de valores universalistas modernos, devido a questões de geopolítica mundial, de afirmação de segmentos antes excluídos ou marginalizados dos processos sociais e acadêmicos, o reconhecimento passa a estar no centro de discussões das ciências humanas e sociais (HONNETH, 2003; TAYLOR et al., 1994).

Neste artigo a noção de reconhecimento não é entendida a partir de elementos identitários reivindicados por algum grupo ou segmento social. A compreendemos como componente fundamental da gramática das sociedades contemporâneas (HONNETH, 2003) e inserida na disputa pela definição de uma sociedade mais justa. Nancy Fraser (2001; 2007) defende que o conceito de reconhecimento tem de ser vinculado à noção de justiça e analisado como uma questão de *status* social ao invés do modelo de identidade cultural. O modelo de reconhecimento ligado a identidades priorizaria reivindicações de exclusivismo em detrimento de reivindicações de superação de subordinações injustas. Na perspectiva de Fraser, questões subjetivas dariam espaço para demandas coletivas que implicam valorizar culturas institucionais e *status* ocupados em seu interior pelos diferentes grupos sociais.

O reconhecimento, no âmbito dos novos públicos da educação superior, cujo ingresso tenha ocorrido com base na reserva de vagas de acordo com a Lei 12.711/2012, precisaria colocar os grupos sociais em paridade para participar da vida acadêmica, seja no âmbito da formação geral, seja no âmbito científico investigativo. Segundo essa abordagem, tanto as condições objetivas, quanto as subjetivas são necessárias para a materialização do reconhecimento. Portanto, o reconhecimento adquire um caráter moral de construção de códigos políticos coletivos no âmbito acadêmico, mais do que a noção ética individual de reconhecimento ou de realização de anseios de personalidade. Com base no material empírico, trataremos da ótica de gestores que ocupam cargos acadêmicos sobre a compreensão do que seja a excelência acadêmica, a função social e cultural da universidade na relação com a perspectiva do reconhecimento dos públicos estudantis não tradicionais ou não herdeiros (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Metodologia

Os dados coletados têm origem em um conjunto de oito entrevistas com gestores acadêmicos de uma universidade pública do sul do Brasil, composto da seguinte maneira: seis diretores de unidades acadêmicas e dois membros da administração central, pró-reitores. A escolha dos entrevistados buscou atender à representação das diferentes áreas do conhecimento.

Os diretores de unidade acadêmica ocupam posição estratégica, uma vez que, ao mesmo tempo em que têm contato direto com a administração central e suas políticas, eles também mantêm relação constante com seus pares docentes, com discentes e com o corpo técnico administrativo. Além disso, em geral, são pessoas experientes em suas áreas e na relação com a dinâmica da instituição na qual atuam. Essa realidade confere aos diretores a possibilidade de uma análise global da instituição, o que os torna “informantes-chaves”.

Nas entrevistas, indagou-se aos entrevistados suas ideias sobre excelência acadêmica, função social da universidade e cultura acadêmica. As entrevistas foram gravadas com o consentimento de cada um dos entrevistados. Todos encontros ocorreram na universidade por ocasião da pesquisa desenvolvida durante estudos de doutoramento. A figura a seguir codifica e apresenta a composição dos participantes da pesquisa e suas respectivas áreas.

Figura 1 – Entrevistados de acordo com área de conhecimento que atuam

Entrevistado	Área de atuação
E1	Administração Central
E2	Administração Central
E3	Área da Comunicação
E4	Área das Humanidades
E5	Área das Engenharias
E6	Área da Saúde
E7	Área da Psicologia
E8	Área da Educação

Fonte: elaborado pelos autores.

Descrição e análise das entrevistas

Analisamos o conteúdo das entrevistas organizando-o com base nas três categorias anunciadas, quais sejam, excelência acadêmica, função social da universidade e cultura acadêmica. O objetivo foi abordar o tema em foco a partir de categorias

que são tradicionais na discussão sobre o papel de uma instituição universitária – função social e cultura acadêmica – bem como pela introdução de uma categoria mais recente – excelência acadêmica - que está presente de maneira intensa no discurso das autoridades e nos documentos oficiais da universidade, como é o caso do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Uma universidade de excelência

Obtivemos um conjunto interessante de representações acerca do estágio de excelência no qual a universidade estaria, bem como sobre o que significa alcançar um nível maior de excelência. Quase todas as respostas valorizaram o tripé que compõe as atividades fundamentais da universidade (ensino, pesquisa e extensão) e que deve ser trabalhado de forma indissociável, segundo a Constituição Brasileira de 1988. Mesmo assim há perspectivas variadas sobre o que seja excelência na universidade.

No entender do gestor E3, uma universidade de excelência é:

Uma universidade que tenha uma grande inserção internacional, que faça parcerias com outros países, que nossos alunos possam fazer cursos fora e voltar e ter várias possibilidades de intercâmbios com outros países, que seus pesquisadores tenham em sua maioria bolsa de produtividade, que consigam produzir e alcançar essas metas de bolsas de produtividade de pesquisa (E3).

Há tanto nas palavras de E3, como de E6 uma dimensão de amplitude espacial, produtividade e medição. E6 avalia que excelência “quer dizer tu publicar, saber se as pessoas leem, quer dizer ser referência para as pessoas, [uma vez que há] medidas que podem ser feitas das publicações, índices de impacto”. Nota-se aqui visão cunhada pela interpretação segundo a qual o que legitima a qualidade das universidades é sua capacidade de se internacionalizar e sua produtividade de pesquisa reconhecida pelos órgãos reguladores. O discurso da excelência, nesse caso, parece dar legitimidade à implantação de um modelo tecnocrata de universidade que tende a substituir o modelo universitário humboldtiano de pesquisa e cultural, convergindo assim com a interpretação de Readings (2003).

E5 afirma:

Acho que, em primeiro lugar, é uma universidade em que as pessoas queiram trabalhar, acho que isso é uma prova de excelência muito grande, quando os alunos almejam estar numa universidade, quando atraindo talentos, sejam eles novos alunos e novos docentes e parceiros externos é uma universidade de excelência. E o que precisa para chegar lá? Precisa ter competência, bons espaços internos, precisa ter uma boa infraestrutura de pesquisa, precisa ter cursos modernos e bons métodos de ensino.

Em um exercício estritamente semântico, poderíamos dizer que essa definição de universidade de excelência se assemelha a de uma empresa de excelência, especialmente no que tange a competência, a atração de talentos e a ser moderna. Essa semelhança é fruto da hegemonia de um pensamento de gestão, tanto na esfera pública como na privada, que prioriza aspectos oriundos historicamente da iniciativa privada em escala global. Em outras palavras, ao se lembrar de palavras como competência, destacar necessidade de parcerias com outros setores e cursos “modernos” para uma universidade de excelência, o gestor se utiliza de conceitos-chaves da ideologia que sustenta o managerialismo ou a chamada nova gestão pública (HOOD, 1991; POLLITT, 1993). Dentre as características dessa corrente de pensamento, destaca-se a crença de que a ciência da Administração pode ser aplicada a qualquer instituição pública ou privada, isto é, que todos os métodos, medidas e princípios que produzem “bons” resultados no mercado devem ser levados para o setor público onde também teriam êxito.

Destacaremos, agora, respostas que, de alguma maneira, distanciam-se do conceito de excelência criticado por Readings (2003) e que nos convidam a pensar em um conceito de excelência diferente, calcado em outros pressupostos. Na resposta de E7, uma universidade de excelência:

É uma universidade que conseguisse dar conta das três dimensões que ela se propõe, mas que de fato houvesse uma retroalimentação desses três eixos [ensino, pesquisa e extensão]. Na minha opinião, isso ainda é muito precário, essa articulação. Às vezes, a impressão que eu tenho é que são mundos paralelos, o mundo da graduação, o mundo da pós-graduação e o da extensão, para mim o que faltaria para essa excelência nem é tanto o número de artigos científicos, até pode ser, mas deveria ser decorrência de uma outra questão, que é o impacto que essa produção de conhecimento tem junto à comunidade, à sociedade. Portanto, ele vai para a sociedade, produz coisas e volta como forma de conhecimento que pode ser passado para outros atores e entrar nos Rankings internacionais. Que fosse algo que avaliasse o impacto que a universidade tem junto à comunidade, que isso fosse uma coisa mais avaliada internacionalmente do que a produção científica, certamente a universidade teria um outro olhar para extensão, porque ainda não vejo grandes projetos onde as diferentes unidades trabalhassem em projetos comuns, a não ser coisas muito pontuais e nem tanto é extensão (E7).

No caso supracitado, vemos destaque ao compromisso da universidade com as comunidades e a sociedade nacional. Obtivemos outras respostas que entendiam que a prioridade de uma universidade de excelência é sua relação com a realidade local, ou seja, sua capacidade de responder às demandas sociais e econômicas que a realidade próxima apresenta. É possível afirmar que produzir respostas a demandas mais próximas não seria tão somente atender a interesses de determinado setor produtivo ou de determinada empresa que financia a pesquisa, como ocorre

por meio de programas de transferência de tecnologia referendados como exemplos de excelência, mas incluiria a capacidade, inclusive, de questioná-los (GOERGEN, 2006) e de apresentar alternativas caso isso viesse a beneficiar mais amplamente a sociedade.

E4 afirma que a excelência está relacionada a bons projetos de formação e a um grupo docente altamente qualificado. Ele explica:

O altamente qualificado eu vejo em dois sentidos, isso nós enfrentamos aqui, nos nossos concursos anualmente: existe uma qualificação que é a qualificação científica, no sentido do pesquisador, da produção do conhecimento, do novo, isso, obviamente, é uma questão fundamental, esse é um lado. Mas o outro lado é um docente fortemente inserido na realidade onde ele está, então, isso também é importante para nós, principalmente, no campo da licenciatura, que o cara tem que estar familiarizado com as questões que se colocam de educação na cidade, no estado, no país e no mundo como um todo. Então, esse engajamento, que envolve muito mais do que uma competência técnica na área científica, mas envolve o engajamento político, uma consciência ética, eu diria assim, isso para nós é fundamental (E4).

Identifica-se aqui a valorização do compromisso social dos docentes que não está presente em todas as áreas do conhecimento. Em muitos casos, o sentido da excelência como internacionalização e medição de resultados é o único levado em conta nas seleções feitas nas universidades, mesmo as públicas que têm o concurso público como forma de ingresso. Cabe destacar que o gestor em questão se referiu a licenciaturas, à formação de professores, mostrando com isso sua ligação com a atuação educacional na sociedade.

O gestor reforça sua perspectiva, afirmando que:

Hoje me parece que, muitas vezes, os pesquisadores estão mais preocupados em fazer uma pontuação para se manter dentro dos programas de pós-graduação, para receber financiamento para suas pesquisas, do que ter um engajamento com as grandes questões que são colocadas no mundo, não só para o desenvolvimento do país, mas do ponto de vista global, inclusive. A universidade tem de estar engajada também nessas questões e, às vezes, eu sinto a nossa universidade um pouco distanciada desses aspectos mais prementes, quer dizer, a universidade precisa participar dessas discussões, por exemplo, sobre o ensino médio, o ensino fundamental, o ensino infantil, a educação no campo, a educação de jovens e adultos (E4).

Esse discurso apresenta uma visão de como a rotina no meio acadêmico está criando e valorizando um perfil de pesquisador que não vem conseguindo promover a relação entre o “universal (conhecimentos científicos e tecnológicos) com a diversidade do particular (o ambiente sociocultural)”, como sugere Kawasaki (1997). A autora propõe a conjugação das necessidades da realidade local com a globalização econômica em nível mundial. O papel das universidades públicas é ressaltado pela formação de quadros profissionais críticos. O estudo de Kawasaki (1997) aponta

para a necessidade de as universidades desenvolverem projetos integrados de pesquisa e educação que atendam às áreas de relevância social e econômica.

A interpretação de E4 apresenta uma noção própria de excelência na qual ganha importância a capacidade de inserção das universidades no seu círculo social, nas comunidades que as cercam, não apenas como órgão que legitima um tipo de conhecimento competitivo, mas que convive com atores sociais, principalmente, com aqueles excluídos dos processos de produção do conhecimento. O impacto social que essa inserção da universidade produz representaria a qualidade de uma instituição, segundo esse entrevistado. Essa inserção comunitária, em geral é vista por meio do pilar da extensão universitária, entretanto, para representar uma noção nova de excelência, ela precisaria ser transversal ao ensino, à pesquisa e à extensão.

A interpretação crítica de E1 sobre a noção de excelência vincula o discurso da excelência a alguns grupos de docentes da universidade, que priorizam as relações internacionais e as pesquisas de ponta. Eles entendem essas atividades como de excelência universitária e “não consideram excelentes as respostas a demandas ligadas a sua formação por terminalidade, a demandas ligadas a qual caminho sucessivo faz o egresso, uma série de outros efeitos que [temos a] oferecer [como] formação para o conjunto dos alunos” (E1).

Nas palavras de E8, “uma universidade de excelência é uma universidade vinculada à escola pública, porque somos instituições públicas e, para nós sermos de excelência, nós precisamos de escolas públicas de excelência também”. Ainda são muitos os passos para que esse vínculo aconteça de modo mais estruturado, as políticas públicas de formação continuada de docentes que trabalham na rede pública de educação básica estão cada vez mais se apoiando no trabalho das universidades², mas há muito a se avançar nesse sentido.

A responsabilidade pela educação básica não é das universidades, porém, no contexto brasileiro, elas teriam papel importante no sentido de qualificar o sistema educacional público historicamente precário. Como já afirmamos neste artigo, não basta que a universidade cumpra seu papel clássico de formar elites intelectuais e dirigentes, profissionais de ponta, produzir pesquisa básica e aplicada e lidar com a formação cultural para seu público estudantil. Seu desafio transcende essas prerrogativas, a universidade tem funções mais amplas a assumir junto à sociedade.

Para isso, é interessante pensarmos sobre o que diz o gestor E2 que, ao lembrar o mote de campanha para reitor da candidatura vencedora, “Excelência inclusiva”, pontua que devemos reinventar muitas coisas no Brasil, e a universidade é uma delas. “É possível a gente ter uma universidade que dê uma formação diferenciada,

que tenha produção científica e cursos de graduação de alto nível, tendo alunos, que nas condições dadas anteriormente, não entrariam [aqui] de jeito nenhum” (E2).

Segundo o gestor, temos de ressignificar a palavra excelência, dar a ela um conteúdo mais abrangente, não confundir com elitismo como ocorre com alguns setores da universidade. A divisão entre alta e baixa cultura permanece e tem força nas diversas áreas do conhecimento, inclusive naquelas que são ligadas a projetos inovadores de sociedade. Entretanto, também há reprodução de hierarquias e valores elitistas, como mostra o relato a seguir:

Temos a obrigação de criar um quarto modelo de universidade, tem o modelo medieval que chamo de modelo da erudição, o modelo napoleônico que é da formação profissional e o modelo Humboldtiano que é o da pesquisa, o quarto modelo é a gente conseguir juntar esses três porque eu vi professor da universidade, da área de ciências humanas, dizer para os alunos que é inadmissível que aluno universitário goste de pagode, isso é confundir excelência com elitismo. Sim, eu espero que o aluno universitário quando ouça pagode faça uma leitura disso, mas ele pode gostar de escutar pagode, não tem problema nenhum nisso. Infelizmente, existe dentro da universidade, uma confusão muito forte entre elitismo e excelência (E2).

A materialidade do *habitus* acadêmico (BOURDIEU, 1980) não se constitui apenas de ações autoconscientes, advindas de avaliações e debates acerca de que princípios e valores irão guiar o fazer acadêmico. Pelo contrário, em grande medida, a organização das atividades acadêmicas, suas tradições e formatos, reproduzem uma visão elitista, apoiada em discursos que naturalizam exclusões e evidenciam a falta de análise mais crítica sobre o papel social da universidade.

A noção de excelência presente nos depoimentos apresentados não é única. Ela pode se apresentar por meio da mais alta competitividade internacional da produção do conhecimento, sendo avaliada por parâmetros de produtividade e pela repercussão visível por meio de métricas de avaliação e citações. De outra parte, pode aparecer como compromisso público e social na de qualificação de profissionais para a educação e de desenvolvimento de pesquisas que solucionem problemas concretos da sociedade. Diante disso, cabe verificar de que maneira é compreendida a função social da universidade.

A função social da universidade e a excelência acadêmica

O objetivo no tratamento deste tema não foi contrapor função social à excelência, como elementos antagônicos, mas instigar que os entrevistados relacionassem essas dimensões de atuação da universidade. Alguns lembraram a extensão

universitária instantaneamente, pois correlacionam função social com algo como “responsabilidade social corporativa ou empresarial”, semelhante a instituições privadas. A extensão universitária cumpriria o papel de promover atividades com comunidades e, com isso, estaria atendida a responsabilidade social da universidade, nos moldes expostos por Ashley (2001, p. 6 e 7):

Responsabilidade social é o compromisso que uma organização deve ter para com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que a afetem positivamente, de modo amplo, ou a alguma comunidade, de modo específico, agindo proativamente e coerentemente no que tange ao seu papel específico na sociedade e à sua prestação de contas para com ela.

Essa é uma visão genérica conceituada para o mundo dos negócios, mas ela se reflete com força na perspectiva de vários gestores acadêmicos de instituições públicas. Alguns entrevistados não se alongaram na resposta relativa à função social da universidade, apenas fizeram menção à extensão universitária, tratando-as como equivalentes.

O entrevistado E5 propõe pensar função social em dois eixos: o primeiro relacionado ao ensino, seria a função de formar novos talentos, dando oportunidade para todos os segmentos acessarem à universidade. O segundo eixo estaria ligado à função geradora de conhecimento da universidade, como impulsionadora do desenvolvimento do país.

Então aí se conectam os dois eixos, a universidade tem que ser transformadora, que dê oportunidades ao seu povo, mas ela tem que ser uma universidade que dê competência ao seu mercado privado, que gere empregos para que essas pessoas tenham onde trabalhar, se a gente quer de fato enriquecer o país e dar prosperidade às pessoas. Então o que é preciso? É preciso saber balancear entre as coisas (E5).

Ele sugere, inclusive, que se rompa com o isolamento da universidade e que essa comece a trabalhar em parceria com as escolas desde o ensino médio para atrair talentos, no caso em questão para áreas de engenharias. “Se a universidade tiver de formar em física e matemática, acho que é uma carga muito grande de formação básica e menos formação aplicada que é o que hoje o mercado está nos pedindo”, afirma E5. Ele lembra da importância de programas governamentais, para promover uma “transição mais suave” do ensino médio para o superior, como os de popularização da ciência que trabalham com o reforço das exatas, segundo o gestor há muito a se avançar nesse sentido.

Outro caminho tomado para responder à questão sobre função social na relação com a excelência, foi concebê-la como dicotomia. E1 afirma que os setores sociais que fundaram as universidades brasileiras não as prepararam para formar

sujeitos comprometidos socialmente e nem para que as instituições tivessem protagonismo de induzir mudanças estruturais no país. Pelo contrário, a elite social que criou e frequentou o ensino superior, por quase um século, tinha como prioridade a formação de uma elite intelectual e de profissionais liberais que se perpetuavam nas posições privilegiadas socialmente. Quando convidado a pensar sobre função social e excelência, o gestor afirma:

Acho que é uma dicotomia verdadeira que reproduz dicotomias externas à universidade. E é uma dicotomia também ligada ao fato de que a gente não vem de uma egrégia história, os setores que aparelharam a universidade para que ela servisse às suas demandas não o fizeram em cima de uma história consolidada na qual outras coisas eram feitas e iriam continuar sendo feitas e concorrem para outras funções. [...] Aqui se instalou uma universidade profissionalizante sobre o nada, e essas escolas [profissionais] são fortes até hoje (E1).

Ao afirmar que a dicotomia tem origem fora da universidade, o gestor remete ao sentido de que as disputas da sociedade, de classe, raciais, de gênero e outras, constituem embates também nas universidades. As hegemonias constituídas na sociedade por meio do poder econômico, do racismo e do machismo exercem suas forças nas instituições, mesmo nas que se pretendem o berço do saber e da civilização. Com a democratização das universidades, processo complexo em curso, ampliam-se as contradições entre aqueles que representam os setores que fundaram as universidades para si e os grupos sociais historicamente excluídos que trazem demandas mais ousadas no que tange à atual função social da universidade.

Vivemos uma transição paradigmática acerca do que significa a função social da universidade. Uma visão liberal sobre as relações entre universidade, estado e mercado, tende a ver a universidade atendendo demandas primordialmente de mercado, tanto no que se refere à formação profissional, quanto à produção de pesquisa. Esse tipo de gestão é comum entre instituições de ensino superior privadas que se expandem no mercado em diversos países (MARGINSON, 2009). Com o advento de políticas como as ações afirmativas e a ampliação das vagas públicas, no caso brasileiro, vive-se uma oportunidade histórica de erigir a relação entre universidade e sociedade de modo distinto da tradição elitista da universidade pública e também distinto de tendências mercadológicas internacionais. O desafio é construir um significado mais plural para o que seja a função social da universidade.

As análises teóricas mais recentes das políticas de reserva de vagas sociais e raciais na universidade brasileiras adotam uma concepção assimilacionista (CAMPOS, FERREZ JÚNIOR, 2014). Isso significa que é ofertada “a equalização de oportunidades sociais e a consequente assimilação de grupos subalternos aos estratos

superiores da sociedade”, sendo que tais políticas tendem a produzir um efeito de inclusão social, mas não necessariamente de construção de pertencimento étnico e cultural (CAMPOS, FERREZ JÚNIOR, 2014). Esse limite se deve ao impacto restrito das políticas afirmativas, bem como à presença restrita de macrocenários de pesquisa e de mudanças epistêmicas substanciais no que tange às práticas de ensino, à pesquisa socioeducacional e a atividades de extensão junto desses grupos sociais.

Cultura acadêmica e extra-acadêmica

Relativamente à compreensão sobre cultura acadêmica e extra-acadêmica, sua relação e os limites de sua interlocução, questionamos os gestores sobre a capacidade dos atores que fazem a universidade, de reconhecerem os saberes acumulados pelo novo público ingressante, saberes não científicos, modos culturais de manifestação e modos próprios de estudos, diferentes dos públicos tradicionais da universidade.

Há gestores que entendem haver pouco avanço na compreensão do tema, mesmo diante da reserva de vagas para públicos que ingressam com base em escolarização distinta daquela que dominou a universidade até então. Por outro viés, há gestores que destacam haver maior abertura da universidade para experiências e saberes obtidos por meio de uma história cuja presença de lógicas científicas é mais rarefeita. Todos os entrevistados mencionaram as diferenças entre as áreas do conhecimento quanto ao tema em questão.

Como se pode notar abaixo, existe uma clara visão de que os cursos ligados às Ciências Humanas podem oferecer mais receptividade às experiências trazidas pelos estudantes.

Acho que isso depende muito da área, as humanas têm mais sensibilidade para acolher esse tipo de questão (...) para valorizar saberes locais, para não chegar lá colocando uma banca achando que só tu sabe (...) Acho que as humanas têm essa experiência, nas outras áreas isso é mais difícil, na saúde e nas exatas (E7).

Em uma linha mais otimista, E3 entende que a universidade está mais aberta a conhecimentos não científicos do que há alguns anos. Ele usa como exemplos alguns convênios da universidade com a iniciativa privada que financiam o trabalho de comunidades originais, o “da museologia que está recebendo recursos do Santander Cultural para investir nas artesãs da Ilha da Pintada que trabalham com as escamas de peixe”, citou o gestor.

Para além dessa perspectiva mais imediata, de como a universidade pode reconhecer, no seu cotidiano, conhecimentos tradicionais, as entrevistas provocaram reflexões sobre os efeitos dessa “abertura” da universidade, por exemplo, na formação de professores. E5, um dos gestores área de Ciências Exatas, destacou que para os professores mais velhos as mudanças de público que acessam a universidade representam um desafio maior, porque o docente já está acostumado a trabalhar “de certa forma” há mais tempo. Comentou que as Comissões de Graduação de cursos mais novos, com docentes recém-concursados têm uma relação com os discentes bem mais harmônica e sugere que quem organiza os cursos mais tradicionais e antigos deve aprender com essa experiência.

A formação continuada de professores universitários concursados, promovida pela instituição, em modalidade de capacitação e outros cursos, ainda encontra resistências em muitas áreas. A necessidade de renovar metodologias, aprender acerca de aspectos socioculturais da população negra e de baixa renda vem se tornando pauta com as ações afirmativas, mas a execução de formações nesse sentido não é de fácil implementação.

Vamos ter que pensar um ambiente mais complexo, mais tolerante em várias coisas, acho que, para áreas mais duras, vai ser um pouco mais difícil, algum conjunto dos docentes da engenharia ainda tem um modelo de relacionamento com o aluno e uma expectativa da dedicação desse aluno que talvez hoje exclua parte do percentual de alunos que está entrando, vamos ter que tentar transformar isso, acho que é um processo de experiências com responsabilidade, porque a gente não pode ser experimentalista e tentar fazer coisas diferente e prejudicar a formação dos alunos e vai passar por um processo, inclusive, da gente quase que recapacitar os nossos docentes para trabalhar com essa maior diversidade de alunos. Vamos ter que dar novas experiências para os nossos docentes (E5).

Nas palavras do gestor, identificamos a aceitação da necessidade de recapacitar docentes que não sejam familiarizados com a linguagem, as demandas e os modos de vida da população que está ingressando pelas ações afirmativas. Aqui estamos diante de um grande desafio para os gestores universitários responsáveis por planejar e executar tais formações ou capacitações, tendo em vista que, facilmente, pode-se cair em simplificações, reproduções de estereótipos e idealizações desse aluno cotista.

Daí a necessidade de que a formação contemple dimensões como diversidade e o debate acerca do racismo em toda sua complexidade. As universidades têm limites e terminam por cumprir parcialmente ou não cumprir a Lei 10.639, a qual obriga que se trabalhe a cultura africana e afro-brasileira nos cursos de formação de professores e, transversalmente, em todos os cursos da instituição. Nas avaliações

feitas pelo MEC, para fins de reconhecimento, credenciamento e reconhecimento de cursos da universidade em questão, a aplicação da lei é reiteradamente cobrada.

Um segundo obstáculo relativamente ao aluno que tem ingressado na universidade é a formação no Ensino Médio. Imaginar que aquele jovem paupérrimo, negro, com dificuldades, que perambula no imaginário da classe média, irá usufruir do direito garantido pelas ações afirmativas seria ingenuidade. O percentual de estudantes negros que finalizam o ensino médio é muito aquém do índice de brancos³. A segregação ocorre antes do ensino superior, o público que consegue terminar o ensino médio talvez seja aquele que tenha alguns recursos econômicos na família.

O elemento da formação continuada dos docentes foi sugerido por E1 de maneira peculiar. Ao ouvirmos depoimentos como o de E5, acima, identificamos que algumas áreas, nomeadamente as engenharias, a física, a química, demonstram desconforto quando se trata de reconhecer conhecimentos não científicos, populares ou de senso comum, ou seja, conjunto de saberes simples, pouco elaborados que resultam da experiência de vida e não de investigações científicas. Vejamos a opinião de E1:

Existem áreas nas quais eu não vejo lugar para isso, nem agora nem no futuro, penso especialmente nas engenharias, acho que a noção seminal da engenharia é pós-popular, é diferente da saúde. Fico muito sensibilizada com a legítima inquietação de alguns professores desses campos. Igualmente a física. Existe um limiar de precisão da racionalidade desses atores que é inegociável, a vida humana no sentido estético e de projeto social é intrinsecamente variável, a sua potência passa pela variabilidade e nesses campos a precisão é a noção seminal, a produção do igual dali para a frente (E1).

Quando fala em noção seminal da área, o gestor assevera que tal área surgiu em função de outro estágio qualitativo do conhecimento, isto é, “houve uma conversão qualitativa necessária no conceito seminal do campo e que fez o campo ser, existir” (E1). No caso das áreas citadas, o projeto seminal tem a ver com a matemática, com um grau de precisão e exatidão conceitual que não ocorre nas áreas da saúde e das humanas, cujas raízes conceituais de suas áreas são cânones culturalmente produzidos e constantemente variados e motivo de disputas políticas.

Com isso, o gestor afirma que, nas engenharias e exatas, existe uma relação de causalidade no cerne do conhecimento da área, ou seja, busca-se uma ciência preditiva, que visa identificar causa e efeito e não oferecer um prisma hermenêutico. Diferentemente, na saúde, por exemplo, o processo do diagnóstico é interpretativo, no direito, os códigos e normas são passíveis também de interpretações.

Essa característica seminal do campo de conhecimento das áreas duras faz com que elementos culturais e sociais não tenham espaço na sua formação, o que

produz uma visão política determinada sobre as relações sociais e as ações institucionais. Ao compreender a dificuldade dessas áreas em reconhecer saberes de senso comum, não se está justificando eventuais posturas de descaso ou de preconceito para com estudantes cotistas ou pessoas cujos conhecimentos empíricos e argumentos utilizados não tenham legitimidade acadêmica.

Esse fato indica que, desenvolver a noção de reconhecimento como justiça (FRASER, 2001; 2007), ou seja, com ocupação de *status* similar entre todos os estudantes, as áreas precisam ser consideradas em suas especificidades. A formação pedagógica dos docentes precisa ser diferenciada de forma a produzir diálogo entre a estrutura do conhecimento e as concepções de aprendizagens e de requisitos indicados para acessar o conhecimento em cada um dos campos. A construção de uma cultura do reconhecimento passa pela renovação do modo como vemos o outro, como desenvolvemos os conteúdos e as atividades pedagógicas. Partir dos mesmos princípios didáticos que se trabalhava quando os alunos eram mais homogêneos é corroborar, em alguma medida, com a reprodução de injustiças socialmente acumuladas entre estudantes negros e alunos de baixa renda.

Consideramos que direito à educação pública de qualidade (CURY, 2008) não se materializa facilmente no caso brasileiro, sendo negado historicamente um conjunto de prerrogativas que garantiriam acesso e qualidade a segmentos sociais e indivíduos que têm permanecido a margem dos benefícios do desenvolvimento social e educacional no país. No ensino superior, também direito do cidadão, deve-se ter em conta que proporcioná-lo significa algo mais abrangente que a educação formal em si e envolve uma dimensão de oportunidade para o aprendizado efetivo, atendendo assim a uma dimensão de justiça.

Conforme Fraser (2001 e 2007), a promoção da justiça no mundo contemporâneo passa por dois movimentos básicos que não se excluem, a redistribuição e o reconhecimento. À medida que as ações afirmativas oferecem acesso, há uma redistribuição da educação como um bem social que implica em custos materiais. Por outro viés, cabe às universidades ofertarem a dimensão do reconhecimento, por meio da permanência e do sucesso acadêmico.

No quadro a seguir, reunimos os posicionamentos dos gestores entrevistados, a fim de que possamos ter uma visão sintética do material obtido, visualizando-o na relação com as categorias produzidas para a discussão.

Quadro 1 – Percepção dos gestores em relação a categorias de atuação da universidade

Variáveis	Excelência Acadêmica	Reconhecimento
Internacionalização do conhecimento	Gestores das áreas da comunicação, engenharia e medicina deram prioridade a elementos ligados a internacionalização e publicações com fator de impacto.	Gestores das áreas da educação, humanidades e psicologia priorizaram a capacidade de inserção no meio social local e a capacidade de pesquisar e contribuir para a solucionar problemas locais e nacionais.
Função social da universidade	Gestores das áreas de medicina, da comunicação e psicologia entendem que função social está primordialmente ligada às atividades de extensão ou à qualidade das atividades estritamente acadêmicas.	Gestores das áreas de educação, humanidades e engenharias consideraram que a função social está na capacidade de receber e responder a demandas locais, no vínculo com outros níveis educacionais. Gestor da administração central concebe as noções de excelência e de função social como antagonicas politicamente.
Relação entre saberes acadêmicos e não acadêmicos	Gestores das áreas de engenharia e comunicação avaliam que a relação com saberes não acadêmicos está obtendo mais atenção, mas entendem que há desafios grandes para que isso se consolide na universidade.	Todos gestores salientaram que o potencial de reconhecimento extra-acadêmico depende da área do conhecimento. A maioria enfatizou a necessidade de maior interlocução entre tipos de conhecimentos e de culturas distintas.

Fonte: elaborado pelos autores.

Considerações finais

Discutimos sobre desafios apresentados as universidades públicas brasileiras que trabalham com a perspectiva de excelência no cenário competitivo internacional e, ao mesmo tempo, precisam ser socialmente inclusivas e democráticas, isto é, promover o reconhecimento dos novos públicos da educação superior. Realizamos entrevistas com gestores acadêmicos que ocupam lugar privilegiado na arquitetura institucional de uma grande universidade federal do sul do Brasil.

Vimos que há perspectivas diferentes e até opostas sobre os temas indagados, de modo que as áreas de conhecimento nas quais os gestores atuam evidenciam concepções de ciência e de conhecimento acadêmico mais ou menos rígidos e mais ou menos capazes de visualizar a aprendizagem do estudante como um aspecto do trabalho acadêmico. Nesse sentido, há diferenças que se tornam disputas no interior da instituição de ensino superior. Há cargos estratégicos ocupados por pessoas críticas ao modelo tradicional de universidade, isso faz com que temas ligados à democratização e ao reconhecimento de grupos de estudantes sejam colocados em relevo.

A categoria excelência foi tomada como um elemento norteador das atividades da universidade e, em geral, foi relacionada à pesquisa de ponta e à internacionalização. Alguns gestores propuseram ressignificar o que seja excelência na universidade, com o argumento de que não se poderia confundir excelência com elitismo acadêmico, elemento da tradição universitária no Brasil.

A materialização de uma cultura acadêmica do reconhecimento indicaria um processo de construção político, cultural, valorativo, de costumes, de mentalidades e de posturas capazes de contribuir para a superação de desigualdades, pensando em processos do campo acadêmico-educacional. Esse processo avançará com base nas condições de permanência dos estudantes, na existência de espaços de participação, na defesa de diferentes formas de aprendizagens e na afirmação dos sujeitos por meio da sua presença em espaços institucionalmente prestigiados.

Poucas instituições possuem potencial para desenvolver processos de reconhecimento sociocultural como as universidades. Elas têm capacidade para assumir papel importante no combate às desigualdades culturais, na valorização da diferença, no enfrentamento ao racismo, a preconceitos e intolerâncias. Essas instituições e seus sujeitos possuem ferramentas para fazê-lo, tais como os recursos intelectuais, estéticos e políticos que podem se constituir em força propulsora para mudanças. Para tanto, necessitam superar um conjunto de valores enraizados que foram herdados de uma sociedade desigual e elitista que criou a universidade no Brasil e que, por vezes, encontra refúgio em discursos que exaltam a excelência acadêmica e desconsideram outros temas importantes para a universidade pública.

Notas

- ¹ No início dos anos oitenta, foi publicado por dois consultores chamados Tom Peters e Robert Waterman, um livro chamado “In Search of excellence”. Tornou-se um fenômeno de vendas e começou a servir como base para gestão empresarial e, ainda, passou a ser referência da defesa de que preceitos que funcionam na iniciativa privada poderiam ser adotados no setor público. PETERS, Thomas & WATERMAN, Robert. In Search of Excellence: Lessons from America’s Best Run Companies. New York: Harper&Row, Pub. 1982.
- ² Como exemplos de processos de formação continuada dos professores da educação básica relacionados as universidades públicas podemos citar, a partir de 2008, a elaboração pelo MEC (Ministério da Educação) e pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério. Diversos programas de formação continuada de profissionais de educação básica ligados ao FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e a oferta de educação continuada a professores através de cursos semipresenciais da UAB (Universidade Aberta do Brasil) fizeram parte dessas ações.
- ³ Dados da “Taxa de abandono escolar precoce” medido pelo IBGE de 2010. Concebendo jovens de 18 a 24 anos que não haviam concluído o ensino médio e não estavam frequentando a escola. O abandono geral é de 36,50%, mas entre os brancos, o total de abandono fica em 29,40%, já entre os pretos e pardos tal abandono alcança 42,40%, uma diferença significativa. Dado extraído de aplicativo da página do IBGE em: 4 out. 2018. <http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0>.

Referências

- ASHLEY, Patrícia Almeida. *Ética e responsabilidade social nos negócios*. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *Lê Sens Pratique*. Paris: Minuit, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo Veinteuno, 1997.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da Ufsc, 2014.
- CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JUNIOR, João. Ação afirmativa, comunitarismo e multiculturalismo: relações necessárias ou contingentes?. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 29, n. 84, p. 103-118, fev. 2014.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação e Sociedade*. 2008, v. 29, n. 105, p. 1187-1209.
- FRASER, Nancy. Da Redistribuição ao Reconhecimento? Dilemas da Justiça na Era Pós-Socialista. In: SOUZA, J. (Org.). *Democracia hoje. Novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília, DF: UNB, 2001. p. 245-282.
- FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, São Paulo, 70: 213-222, 2007.
- GOERGEN, Pedro. Universidade e Compromisso Social. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org.). *Universidade e Compromisso social*: Brasília, 25 e 26 de agosto de 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 65-95. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 4).
- HOOD, Christopher. A Public Management for All Seasons? *Public Administration*. 69 (1), 3-19. 1991.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Trad. de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- KAWASAKI, Clarice Sumi. Universidades públicas e sociedades: uma parceria necessária. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, vol. 23, n.1-2, Jan 1997.
- LYOTARD, Jean-François. *A Condição pós-moderna*. 8 ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2004.
- MARGINSON, Simon. University rankings, government and social order: managing the field of higher education according to the logic of the performative present-as-future. In: SIMONS, M.; OLSEN, M; PETERS, M. (Ed.). *Re-reading education policies: a handbook studying the policy agenda of the 21st century*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009.
- POLLITT, Christopher. *Managerialism and the Public Services: Cuts or cultural change in the 1990s?* 2. ed., Oxford: Blackwell Business, 1993.
- READINGS, Bill. *A universidade em ruínas*. Coimbra, Angelus Novus, 2003.
- SOBRINHO, José Dias. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

TAYLOR, Charles. et al. *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TROW, Martin. *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*. 2005. Disponível em: <http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4>. Acesso em: out. 2018.



Direito à educação: da conquista ao reconhecimento

Right to education: from conquest to recognition

Derecho a la educación: de la conquista al reconocimiento

Nilda Stecanela*

Caroline Caldas Lemons**

Resumo

O texto apresenta uma tessitura conceitual-analítica do direito à educação e tem na Ciência Jurídica e na Teoria do Reconhecimento suas principais fundamentações teóricas. As reflexões sobre o direito à educação articulam aspectos que envolvem tanto a natureza do direito, sua validade e expressão legal quanto fatores atuantes para que esse seja reconhecido, de modo específico, no âmbito da educação escolar. À análise macro da temática acresce-se uma apresentação panorâmica do atual período histórico que demarca os trinta anos da conquista do direito à educação no Brasil como bem comum. De caráter bibliográfico, o estudo procurou aprofundar a discussão em torno do pressuposto que é preciso refletir acerca da natureza, validade e expressão legal do direito para que o direito à educação possa ser reconhecido no âmbito da educação escolar. O argumento desenvolvido considera que, embora a conquista jurídica seja importante, quando se trata de assegurar um direito, isoladamente é incapaz de garantir seu reconhecimento.

Palavras-chave: Direito à Educação. Direito subjetivo. Educação escolar. Reconhecimento de direitos.

Abstract

The text presents a conceptual-analytical framework of the right to education and has in Legal Science and in the Theory of Recognition its main theoretical foundations. Reflections on the right to education articulate aspects that involve both the nature of the law, its validity and legal expression as well as acting factors so that it is recognized, specifically, in the scope of school education. To the macro analysis of the theme is added a panoramic presentation of the current historical period that marks the thirty years of the conquest of the right to education in Brazil as a common good. With a bibliographic character, the study sought to deepen the discussion around the assumption that it is necessary to reflect on the nature, validity and legal expression of the right so that the right to education can be recognized within the scope of school education. The developed argument considers

Recebido em 26/03/2019 – Aprovado em 22/08/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i1.10580>

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs, Brasil) com estágio pós-doutoral em Educação, como bolsista Capes, no Institute of Education/University of London (EUA). É Pró-Reitora Acadêmica e docente do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS, Brasil). É bolsista CNPq de Produtividade em Pesquisa. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9946-0848>. E-mail: nildastecanela@gmail.com

** Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS, Brasil). Bolsista Capes/Prosc. Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4178-8036>. E-mail: caroline.lemons35@gmail.com

that, although legal achievement is important, when it comes to securing a right, it alone is incapable of guaranteeing its recognition.

Keywords: Right to education. Subjective right. Schooling. Recognition of rights.

Resumen

El texto presenta una textura conceptual-analítica del derecho a la educación y tiene en la Ciencia Jurídica y la Teoría del Reconocimiento sus principales fundamentos teóricos. Las reflexiones sobre el derecho a la educación articulan aspectos que involucran tanto la naturaleza del derecho, su validez y expresión legal, como factores que actúan para su reconocimiento, específicamente, dentro del alcance de la educación escolar. Al análisis macro del tema se agrega una presentación panorámica del período histórico actual que marca los treinta años de la conquista del derecho a la educación en Brasil como un bien común. Con un carácter bibliográfico, el estudio buscó profundizar la discusión en torno al supuesto de que es necesario reflexionar sobre la naturaleza, validez y expresión legal del derecho para que el derecho a la educación pueda ser reconocido dentro del alcance de la educación escolar. El argumento desarrollado considera que si bien el logro legal es importante, cuando se trata de garantizar un derecho, por sí solo no puede garantizar su reconocimiento.

Palabras clave: Derecho a la educación. Derecho subjetivo. Educación escolar Reconocimiento de derechos.

Contextualização inicial

O que efetivamente significa ter direito à educação? Na dimensão escolar, sob quais condições ele pode ser reconhecido? Estas são algumas das questões mobilizadoras das reflexões almejadas neste texto, que trata das origens do direito subjetivo no qual se insere o direito à educação, de sua concepção na filosofia honnethiana e seu reconhecimento na dimensão da educação escolar.

A dimensão escolar da educação remete àquela que ocorre em uma instituição de ensino, pública ou privada, em que o ensino é planejado, os currículos previamente organizados e na qual são definidos espaços e tempos para a construção dos conhecimentos. Por ser um processo institucionalizado e específico, situado entre o primeiro ano de escolarização da criança até o final do Ensino Superior do adulto, pensar o direito à educação e também sua vivência no âmbito da Educação Básica implica ao menos três coisas: (a) refletir acerca da natureza do direito, sua validade e expressão legal, incluindo-se aí a diferença entre conquistá-lo e tê-lo reconhecido; (b) considerar os processos educacionais que envolvem a organização curricular, a formação de professores e a infraestrutura oferecida pelas escolas; e (c) problematizar as práticas ou modos de apropriação das políticas educacionais e dos recursos materiais e humanos disponíveis, especialmente por parte dos docentes.

Nesta escrita, propõe-se um aprofundamento da discussão em torno do primeiro pressuposto: o de que é preciso refletir acerca da natureza, validade e expres-

são legal do direito para alargar o entendimento jurídico e, assim compreender os processos que envolvem o reconhecimento social do direito à educação no âmbito da educação escolar.

Para tanto, adotou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica. Seu desenvolvimento deu-se a partir do aprofundamento conceitual-analítico do direito à educação em duas perspectivas complementares, a da Ciência Jurídica e a da Filosofia. Enquanto por intermédio da Ciência Jurídica, fundamentada em Bobbio (1992), foi possível definir o direito supracitado como um direito subjetivo para o qual se voltam obrigações morais; na perspectiva da Filosofia contemporânea, especificamente da Teoria do Reconhecimento discutida por Honneth (2003), foi possível ressaltar as questões práticas relacionadas ao reconhecimento do direito à educação no âmbito da educação escolar.

Diante dessas considerações, inicia-se refletindo sobre os pressupostos jurídicos e filosóficos dos direitos subjetivos; em seguida, apresenta-se a Teoria do Reconhecimento de Honneth (2003) em correlação com o direito à educação e, por fim, antecipando as conclusões, situa-se parte do caminho percorrido – entre a conquista e o reconhecimento – pelo direito à educação no Brasil.

Direitos subjetivos

Para qualquer realidade social em que exista o estabelecimento de relações entre os seres humanos presume-se a existência de regras ou garantias jurídicas. O ordenamento jurídico ou o Direito somente pode ser concebido em relação a uma coletividade, pois para essa coletividade se volta no sentido de salvaguardar e amparar a convivência social.

Toda regra de Direito visa a um valor, reconhecido dentre toda a pluralidade de valores que o ser humano representa. A partir desses valores são fundadas as normas jurídicas, com a pretensão de assegurar uma forma de vida compatível com a dignidade humana em termos de saúde, segurança, educação, habitação, alimentação etc.

Assim como a sociedade se renova, se reorganiza e se redefine, o ordenamento jurídico também não permanece estático. Seu movimento se opera a partir de demandas da própria sociedade e sua imperatividade está condicionada à diretriz expressada e considerada obrigatória pela coletividade.

A imperatividade do Direito está acompanhada de ações e exigências a serem cumpridas no meio social e, sendo assim, para cada norma anunciada há uma

exigência de comportamento coletivo. Essa exigência opera como um dever ser, compreendendo tanto a obrigatoriedade quanto a possibilidade da não obediência, omissão ou violação da norma jurídica, para as quais resultam consequências ou sanções.

Nas palavras de Reale:

A imperatividade de uma norma ética, ou o seu *dever ser* não exclui, por conseguinte, mas antes pressupõe a liberdade daqueles a quem ela se destina. É essa correlação essencial entre o *dever* e a *liberdade* que caracteriza o mundo ético, que é o *mundo do dever ser*, distinto do *mundo do ser*, onde não há deveres a cumprir, mas *previsões que têm de ser confirmadas para continuarem sendo válidas* (REALE, 2002, p. 36, grifos do autor).

A existência da norma ou a previsão de sanções pelo seu descumprimento não basta para que ela possa vir a ser. Também é preciso que seja explicitado o que deve ser feito e de que maneira deve ser feito para que a norma seja aquilo que se propõe socialmente. A explicitação do como deve ser da norma jurídica visa esclarecer as normas éticas e as condutas esperadas. Ela também deve prever, havendo situações de desobediência, omissão ou violação, o uso da força via Judiciário, considerando que deve ser rigorosamente impedida toda e qualquer transgressão aos dispositivos que a coletividade considera indispensáveis à paz social.

As normas jurídicas não estão, portanto, destinadas a atender as pretensões individuais dos sujeitos, mas a coletividade, definindo juridicamente o que todos devem cumprir. Na acepção de Reale, o caráter heterônomo do Direito indica que:

A lei pode ser injusta e iníqua, mas, enquanto não for revogada, ou não cair em manifesto desuso, obriga e se impõe contra a nossa vontade, o que não impede que se deva procurar neutralizar ou atenuar os efeitos do “direito injusto”, graças a processos de interpretação e aplicação que teremos a oportunidade de analisar (REALE, 2002, p. 49, grifos do autor).

Há que se destacar, entretanto, que o direito obriga, impõe, define – nem sempre de forma explícita – o que deve ser feito ou constituído. A falta de clareza em alguns aspectos, sobretudo no que diz respeito às lacunas ao enunciar ou expor as condições para o cumprimento da obrigação, abre espaço para diferentes interpretações.

Por obrigar ao que deve ser feito, nem sempre definindo os caminhos, a norma jurídica costuma valer-se de uma série de disposições complementares que traçam os rumos da ação e distribuem as competências e as atribuições para aqueles – órgãos públicos, por exemplo – que devem ordenar e pôr em funcionamento a obrigatoriedade prevista.

Mesmo visando finalidades comuns de uma coletividade e sendo o Direito legislado racional, heterônomo, de execução imediata por força de sua obrigatoriedade

de (desde que não haja elementos condicionantes ou impeditivos à sua executoriedade), alguns questionamentos emergem: Como assegurar que as relações sociais convirjam na direção do cumprimento da obrigatoriedade jurídica – e quiçá moral – das normas jurídicas? Como é possível saber o que cabe a cada um dos membros de uma comunidade?

De modo geral, cabe ao sujeito a faculdade de pretender ou fazer o que a norma lhe atribui, quer tratando-se de direito objetivo ou de direito subjetivo, porquanto complementares¹. Reale faz o convite à compreensão do direito subjetivo como sendo “o interesse protegido que dá a alguém a possibilidade de agir. *É, portanto, o interesse protegido enquanto atribui a alguém um poder de querer*” (REALE, 2002, p. 255, grifos do autor).

O Direito subjetivo, portanto, constitui algo independente do fato de ser ou não reconhecido pelo Estado, mas para que seja garantido e protegido juridicamente é preciso observar se a vontade é possível ou potencial, uma vez que ele expressa aquilo que é devido em função de uma normativa jurídica².

O Direito subjetivo está dentro de uma situação subjetiva que “*é a possibilidade de ser, pretender ou fazer algo, de maneira garantida, nos limites atributivos das regras de direito*”. (REALE, 2002, p. 259, grifos do autor). Pode-se atestar que só existe direito subjetivo quando é possível pretender aquilo que é a exigibilidade do próprio direito objetivo, como explica Reale:

Assim sendo, a possibilidade de pretender ou fazer algo, - tal como se acha enunciada na regra de direito -, não tem alcance meramente descritivo ou puramente formal, mas representa, ao contrário, uma visão antecipada dos comportamentos efetivos, aos quais é conferida uma garantia. Isso corresponde, aliás, a um dos princípios já enunciados como sendo da essência do Direito: a sua realizabilidade garantida. Direito, não destinado a converter-se em momento de vida, é mera aparência de Direito. Norma de direito que enuncia numa *possibilidade de fazer ou pretender algo*, sem que jamais surja o momento de sua concretização na vida dos indivíduos e dos grupos como *ação ou pretensão concretas*, é uma contradição em termos. É próprio do Direito prever comportamentos prováveis, configurando, por antecipação, nos modelos jurídicos instaurados, aquilo que normalmente deverá ocorrer (REALE, 2002, p. 258, grifos do autor).

Conforme esclarece o autor, a pretensão está entre a norma – orientada para a realidade social – e a experiência, explicitando que se é possível pretender alguma coisa que está prevista na norma jurídica, deve ser possível exigir a garantia dessa pretensão.

Avançando na direção do entendimento histórico da questão dos direitos subjetivos, sabe-se que a primeira previsão e a redação desses direitos ocorreram a partir da segunda metade do século XVIII quando a França, por intermédio da De-

claração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), passou a cuidar dos direitos públicos dos seres humanos em uma perspectiva política.

Mais tarde, em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), esses direitos foram ampliados e complementados pelos direitos sociais dos indivíduos e dos povos. Naquele período histórico inaugural, tais Declarações conservaram um caráter jurídico-político, não se estendendo para além do estabelecimento de garantias das ações dos indivíduos no Estado ou contra ele e, apenas tardiamente, incorporaram perspectivas sociais e econômicas.

Logo após, contudo, muitas nações passaram a redigir seus ordenamentos jurídicos e a pautar suas políticas públicas na contemplação dessas previsões internacionais. Os desdobramentos da DUDH não convergiram para um único texto jurídico de alcance mundial, mas variaram de um país para outro e diferenciaram-se pela extensão das garantias previstas, bem como em seus processos de proteção.

No Brasil, os direitos públicos subjetivos fundamentais estão assegurados na Constituição Federal de 1988, no Título II, em especial nos capítulos I, II e IV, dentre os quais estão minuciosamente elencados os direitos e os deveres individuais e coletivos, os direitos sociais e políticos, da saúde, da previdência, da educação e da cultura.

Certamente o Direito, mesmo sendo lei, passa por interpretação lógica a fim de acompanhar as vicissitudes sociais num sentido compreensivo, correlacionando-as às fontes originais, aos outros dispositivos jurídicos e aos novos valores históricos, sem os quais seria inútil e prejudicial à coletividade. Nas palavras de Reale (2002) seria uma visão dupla (retrospectiva e prospectiva) da norma que resultaria na possibilidade de sua concretude, visto que seu significado inteligível é o que assegura que o caráter imperativo ou prescritivo da norma poderá ser aplicado.

Por ser atribuição daqueles que dela estão legalmente investidos, a aplicação da lei traz consigo o desafio da interpretação e da aplicabilidade em decorrência do princípio de sua realizabilidade ou efetividade. Para Reale, “a aplicação do Direito envolve a adequação de uma norma jurídica a um ou mais fatos particulares, o que põe o delicado problema de saber como se opera o confronto entre uma regra ‘abstrata’ e um ‘fato concreto’ [...]” (REALE, 2002, p. 300-301, grifos do autor).

Sendo possível, pelo próprio indicativo dos direitos subjetivos e, na medida em que a sociedade lhe confere reconhecimento, exigir de maneira garantida o que é de direito (objetivo), os direitos subjetivos tendem a alargar-se, mas também a tornarem-se mais complexos, pois, retomando o questionamento anterior: Como

assegurar que as relações sociais convirjam na direção do cumprimento da obrigatoriedade jurídica – e quiçá moral – das normas jurídicas?

Bem, reconhecer os direitos públicos subjetivos, alicerçados sobre garantias eficazes, constitui o pilar característico do Estado Democrático de Direito, no qual a garantia efetiva e concreta não coexiste simplesmente como questão jurídica, mas vai além dessa esfera para vestir-se de questão fundamentalmente política.

Ainda com relação aos direitos subjetivos:

[...] podemos dizer que eles se impõem ao reconhecimento e ao respeito do Estado, sobretudo quando correspondem ao que temos denominado *invariantes axiológicas*, isto é, a valores universalmente proclamados e exigidos pela opinião pública como absolutamente essenciais ao destino do homem na face da Terra. Passa-se mesmo a falar em um *Direito planetário* consagrador de valores transnacionais e transestatais que conferem um novo fundamento aos direitos públicos subjetivos no plano do Direito Interno e do Direito Internacional. (REALE, 2002, p. 276, grifos do autor).

Por serem direitos públicos subjetivos eles exigem a parte do outro: seja ele indivíduo, coletivo ou Estado, uma vez que os deveres que correspondem a quaisquer direitos são partilhados pelas coletividades e pelas individualidades. Nesse sentido, para a realização do Estado Democrático de Direito é imperativo que o Estado assumira deveres e os faça corresponder à efetividade dos direitos públicos subjetivos.

A justiça, que “*vale para que todos os valores valham*” (REALE, 2002, p. 375, grifos do autor), não é gratuita nem acabada, mas é primordialmente intenção radical de garantir ao ser humano sua humanidade em uma convivência harmônica, plural e integral.

Reconhece-se, contudo, que a implantação das normas jurídicas de caráter social é bastante problemática porque algumas condições não dependem tão somente dos governantes (ainda que sejam políticas), mas dependem de ações individuais que as sustentem. Conforme afirma Bobbio, “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de *justificá-los*, mas o de *protegê-los*. Trata-se de um problema não filosófico, mas político” (1992, p. 24, grifos do autor) e é nesse ponto que muitas nações estão estagnadas.

A proteção e o reconhecimento são adiados dia após dia e relegados à vontade dos sujeitos que, muitas vezes, quando o fazem, fazem da forma como lhes apraz, apenas para o cumprimento de uma obrigação moral ou política. Por todas essas razões pode-se afirmar que somente boas intenções não resolvem o problema da sustentação dos direitos sociais e, em muitos desses casos, somente por intermédio da pressão da opinião pública ou mesmo da exigência social é que eles podem ser ao menos equilibrados.

Da conquista do direito à luta por reconhecimento

Apesar de o reconhecimento não ser um tema novo nas discussões e teorias filosóficas, uma das reatualizações contemporâneas sobre o assunto o aborda a partir das deficiências deixadas por modelos teóricos tradicionais, acrescentando ao não reconhecimento o caráter propulsor para as mudanças sociais.

Em *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*, Honneth (2003) explicita como os indivíduos se colocam nas sociedades contemporâneas a partir das experiências de não reconhecimento³ vivenciadas por eles. Embora o assunto tenha sido tratado de forma muito ampla é possível inferir que o filósofo situa o conflito social no centro da discussão sobre o reconhecimento, pois para ele as possibilidades de emancipação dos sujeitos não estão apenas inseridas na própria realidade social, mas são dela projetadas.

Assim, de acordo com o autor, seriam três as etapas do reconhecimento recíproco⁴ buscadas pelo sujeito e as quais ele muitas vezes vê-se privado: o amor, o direito e a estima social. O amor, encontrado na dedicação emotiva (tanto nas relações primárias de amizade, quanto nas de amor), quando bem atendido - por meio da satisfação mútua dos indivíduos - gera autoconfiança no sujeito, mas quando violado ou maltratado, afeta sua integridade física e sua personalidade. O direito, encontrado no respeito cognitivo presente nas relações jurídicas, quando bem atendido gera no indivíduo autorrespeito, mas, ao sentir-se dele desprovido, tem inteligência social atingida. A estima social, encontrada na solidariedade da comunidade de valores, gera autoestima no indivíduo, embora a degradação e a ofensa comprometam sua dignidade.

Como todas essas formas de reconhecimento são imprescindíveis para que o indivíduo desenvolva a autorrelação prática de que necessita para tornar-se membro de uma coletividade digna (autoconfiança, autorrespeito e autoestima), o desrespeito a qualquer uma concorre para impulsionar os conflitos sociais e, por intermédio desses, as mudanças sociais. Nas palavras de Salvadori:

A ruptura dessas autorrelações pelo desrespeito gera as lutas sociais. Portanto, quando não há um reconhecimento ou quando esse é falso, ocorre uma luta em que os indivíduos não reconhecidos almejam as relações intersubjetivas do reconhecimento. Toda luta por reconhecimento inicia por meio da experiência de desrespeito (SALVADORI, 2011, p. 191).

Ainda nessa perspectiva, Salvadori (2011) corrobora a teoria honnethiana, afirmando que as tensões sociais e as motivações morais dos conflitos advêm das três formas de reconhecimento malsucedidas ou desrespeitadas e que a superação

dessas condições pelos indivíduos passa pelo reconhecimento de si e, posteriormente, pelo reconhecimento de si no outro.

O pressuposto de que o indivíduo, depois de reconhecer a si, passa a reconhecer-se no outro traduz o princípio da horizontalidade entre os seres humanos. Esse princípio faz com que pela luta social todos os direitos individuais fundamentais sejam ampliados na direção de uma medida maior de igualdade e para um número progressivo de membros da sociedade que passariam também a considerar – e a exigir - condições de seguridade iguais. Para Honneth:

[...] os confrontos práticos, que se seguem por conta da experiência do reconhecimento denegado ou do desrespeito, representam conflitos em torno da ampliação tanto do conteúdo material como do alcance social do *status* de uma pessoa de direito (HONNETH, 2003, p. 194, grifos do autor).

Concebendo que possuir direitos significa levantar pretensões que já se consideram socialmente justificadas, somente quando os direitos básicos universais não forem mais estendidos ao coletivo de maneira díspar a pessoa de direito terá o princípio de reconhecimento concretizado. Como explica o filósofo alemão, ainda que o indivíduo consiga tornar aceitas suas pretensões individuais por meio do direito, “é o caráter público que os direitos possuem [...] que lhes confere a força de possibilitar a constituição do autorrespeito” (HONNETH, 2003, p. 197).

O caráter público, referido por Honneth por meio da terceira forma de reconhecimento, a da estima social, implica na compreensão de duas questões. A primeira delas é que a estima social ou a solidariedade, como denomina Honneth, significa “[...] numa primeira aproximação, uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica” (HONNETH, 2003, p. 209). É como se os sujeitos autônomos vissem em si mesmos, e nos outros, capacidades e propriedades e compartilhassem reciprocamente os valores que consideram significativos para a coletividade.

A segunda é que, embora essa forma de reconhecimento já tenha tido historicamente outros sentidos⁵, na modernidade e na discussão proposta, a estima social estaria relacionada de forma mais específica com a questão da dignidade e da integridade humanas, excluindo qualquer privilégio jurídico relacionado às qualidades morais outrora valorizadas, e se vincularia às finalidades sociais que a comunidade interpreta como sendo valiosas. Na contemporaneidade, portanto, ser reconhecido ou estimado socialmente exigiria a conquista da atenção pública.

Assim sendo, a experiência de desrespeito, seja ela por violação, degradação, denegação, privação, negação, recusa, ofensa ou rebaixamento a qualquer uma das formas de reconhecimento afetaria a integridade psíquica do sujeito e provocaria nele a perda da autoconfiança. Os abalos psíquicos e as reações emocionais negativas, tais como a vergonha, a ira e o desprezo, provocadas pela percepção do não reconhecimento dos direitos, que para o sujeito é algo injustificado, acabariam por converter-se em propulsão para a luta por reconhecimento.

Isso significa que, ao sentir-se ferido em suas pretensões e tomado por sentimentos negativos, o indivíduo problematizaria suas expectativas, ou seja, diante do insucesso e tomado por sentimentos de culpa e de indignação moral – em geral, paralisantes –, ele tomaria consciência e seria impulsionado para a ação. Esse processo assinala que as experiências individuais iniciais de desrespeito se flexibilizariam e seriam superadas pela constituição de uma identidade coletiva.

Honneth (2003) explica que da experiência inicialmente particularizada do indivíduo emergiria a compreensão de que ela é sentida e vivida potencialmente por muitos outros sujeitos. Diante dessa descoberta, o indivíduo passaria a pensar na luta pelo reconhecimento jurídico e social não mais como uma questão de interesse individual, mas coletivo.

Tendo sido esclarecido que (a) o impulso do indivíduo para a luta por reconhecimento é decorrente de sua identidade lesada ou destruída pela infração da expectativa de ser estimado socialmente, (b) que a negação experienciada o aproxima do coletivo e que (c) é no coletivo que ele encontra as condições para lutar pela autorrealização, adentra-se na análise dos caminhos percorridos pelo direito à educação no Brasil, no âmbito da educação escolar.

Antecipa-se que a luta pelo reconhecimento jurídico do direito à educação no Brasil, alcançado por intermédio de governos representativos, movimentos políticos e pressões sociais, ainda demanda movimentos. Contudo, é para o reconhecimento social que os esforços se voltam neste momento, pois sua concretude é mais difícil do que a jurídica, exigindo investimentos por parte de quem o pode legitimar na(s) prática(s).

Direito à educação no Brasil

Na perspectiva honnethiana, as experiências morais – por sua alta carga emotiva e cognitiva – são as propulsoras das lutas sociais e dos movimentos coletivos pelo reconhecimento dos direitos. A título de exemplo e também de análise

tem-se o caso do direito à educação no Brasil em que da negação inicial à violação atual nasceu o impulso para a luta pelo reconhecimento, tanto jurídico quanto prático.

Embora socialmente justificada durante vários séculos, a tratativa jurídica e a regulamentação do assunto somente ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Sua inserção no texto da Carta Magna decorreu tanto da pressão popular exercida pelos movimentos sociais quanto da movimentação dos representantes políticos do país. Essa semântica coletiva que conduziu os processos de socialização na direção da garantia da educação escolar abriu espaço para a alfabetização da população e também para o exercício de outros direitos como o direito ao voto, à saúde e a assistência social, a ampliação do conhecimento cultural e ao acompanhamento dos progressos técnicos e científicos contemporâneos.

A extensão progressiva do acesso à escola, que pode ser acompanhada (a) nos índices de matrícula dos estudantes em idade escolar nas instituições públicas e particulares de ensino do país nos últimos anos, bem como por meio (b) do fluxo de entrada e saída dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, (c) da proporção entre as taxas de reprovação, abandono e aprovação e (d) da defasagem idade/escolaridade, relacionados nas Tabelas 1 a 4, permite que se fale em uma quase universalização da Educação Básica.

Nas tabelas a seguir, é possível observar o total de matrículas no Ensino Fundamental em 2016 e no Ensino Médio nos anos de 2016 e 2017.

Tabela 1 – Total de matrículas no ensino fundamental

	2016
1º ano	2.866.919
2º ano	2.987.495
3º ano	3.293.034
4º ano	3.179.597
5º ano	3.114.994
6º ano	3.421.168
7º ano	3.182.329
8º ano	2.831.086
9º ano	2.814.856

Fonte: QEdu (2019).

Tabela 2 – Total de matrículas no ensino médio

	2016	2017
1º ano	2.986.788	2.901.789
2º ano	2.436.965	2.362.706
3º ano	2.151.914	2.080.294

Fonte: QEdu (2019).

Pelas Tabelas 1 e 2, percebe-se que, entre o 1º e o 3º ano, o número total de matrículas no Ensino Fundamental sofreu acréscimos consideráveis; tendo na sequência, na passagem do 3º para o 4º ano e do 4º para o 5º ano, um decréscimo e, do 5º para o 6º ano, novo crescimento. A partir daí os dados nacionais demonstram um decréscimo progressivo em direção ao 9º ano. Tais acréscimos e/ou decréscimos na passagem de um ano para outro indicam pontos de retenção e/ou avanço de estudantes e merecem discussão mais aprofundada, visto que entendê-los extrapola a dimensão da educação escolar.

Na comparação sobre o total de matrículas entre os níveis de ensino, observa-se que o total de matrículas no 1º ano do Ensino Médio em 2017 (2.901.789) foi superior em 3% ao total de matrículas de estudantes no 9º ano do Ensino Fundamental no ano de 2016 (2.814.856), indicando uma possível matrícula de estudantes repetentes no 1º ano do Ensino Médio.

Outra observação que merece atenção diz respeito ao total de estudantes matriculados e concluintes do Ensino Médio, pois de um total de 2.436.965 estudantes matriculados no 2º ano em 2016, que deveriam ter concluído esta etapa de ensino em 2017, somente 2.080.294 haviam se matriculado para o 3º ano do Ensino Médio. Isso representa apenas um pouco mais de 85%; sem considerar aqueles que não frequentaram ou não concluíram o ano letivo.

Na tabela a seguir, outras questões convidam a reflexão. Em todas as etapas da Educação Básica, a situação de reprovação ou abandono tem melhorado nacionalmente. Entretanto, somadas, ainda representavam, em 2016, o percentual de 6,8% nos anos iniciais, 14,5% nos anos finais e 18,6% no Ensino Médio (em 2015 eram respectivamente 6,8%, 14,3% e 18,4%; e em 2014, 7,3%, 15,2% e 19,8%).

Tabela 3 – Proporção de estudantes com reprovação, abandono ou aprovação

	2014			2015			2016		
	R	Ab	Ap	R	Ab	Ap	R	Ab	Ap
Anos iniciais	6,2%	1,1%	92,7%	5,8%	1,0%	93,2%	5,9%	0,9%	93,2%
Anos finais	11,7%	3,5%	84,8%	11,1%	3,2%	85,7%	11,4%	3,1%	85,5%
Ensino médio	12,2%	7,6%	80,2%	11,6%	6,8%	81,6%	12,0%	6,6%	81,5%

Fonte: QEdu (2019)

Legenda: R (Reprovação); Ab (Abandono); Ap (Aprovação).

Ainda que as últimas três décadas tenham sido marcadas por avanços nos índices de matrícula na Educação Básica, observam-se enormes proporções de estudantes com defasagem idade/escolaridade que precisam ser superadas. Analisando as informações na tabela a seguir – em que são dispostos os dados referentes a proporção de estudantes com defasagem idade/ano de dois anos ou mais –, fazendo um retrospecto um pouco mais distanciado do momento atual e relacionando-o a dados mais recentes, pode-se dizer que há uma população discente afastada dos ideais educacionais de idade/escolaridade.

Tabela 4 – Proporção de estudantes com defasagem idade/ano de dois anos ou mais

	2008	2014	2016
Anos iniciais	18%	14%	12%
Anos finais	27%	27%	26%
Ensino médio	24%	28%	28%

Fonte: QEdu (2019).

Em nível nacional, de 2008 para 2016 o porcentual de estudantes com esse descompasso nos anos iniciais do Ensino Fundamental diminuiu 6%, sendo 1% nos anos finais e 4% no Ensino Médio. Reunidas e analisadas essas questões, cabe ainda trazer alguns números para observar a educação escolar no país. Em 2010, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir dos dados coletados no Censo Demográfico (decenal), havia mais de 2,8 milhões de crianças e adolescentes em idade escolar fora da escola⁶. Detendo-se sobre os números líquidos, torna-se mais palpável perceber que não ter essa expressiva quantidade de crianças matriculadas e frequentando adequadamente a escola, no período determinado para isto, é mais desafiador do que se pode pensar em um primeiro momento.

Apesar de os números de matrículas serem mais animadores do que os que foram verificados em décadas anteriores, não se pode falar em universalização da Educação Básica, visto que não se conseguiu ainda atingir a totalidade da população de crianças e jovens em idade escolar. O índice de 92% sinaliza que o acesso e a permanência, que, por vezes, parecem resolvidos, ainda demandam esforços políticos, de gestores escolares e de professores, pois há indícios de que estejam relacionados a fatores endógenos e exógenos que adentram a escola e o sistema escolar.

As situações de crianças fora da escola decorrem de inúmeras questões (pobreza, violência, gravidez, trabalho etc.) e não se tem aqui a pretensão de determiná-las. Destaca-se, entretanto, a grande dificuldade que é assegurar o acesso a todos, a permanência, a superação da defasagem idade/escolaridade e, especialmente, a aprendizagem⁷, disputada com os percentuais de reprovação e abandono.

Outro dado importante e que merece ser observado diz respeito ao índice de analfabetismo da população com 15 anos ou mais, divulgado pelo IBGE em maio de 2018, uma vez que caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, longe dos 6,5% estipulados no Plano Nacional de Educação (PNE⁸) para o ano de 2015 e, mais longe ainda de atingir a meta estabelecida pelo PNE de zerar os mais de 11 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever, até o ano de 2024.

Certamente, o atendimento do direito à educação inclui o aumento de matrículas, mas acompanha várias preocupações em relação à aprendizagem, a qualidade do ensino e as experiências proporcionadas aos estudantes. Ter direito à educação não se restringe a possibilidade de acessar e frequentar a escola. Ocorre que o direito à educação é histórico, nascido em determinado contexto e estendido gradualmente à medida que se tornou requerido. Trinta anos atrás, o desejo maior era pela conquista, ou seja, pelo reconhecimento jurídico. Hoje, contudo, a exigência é por reconhecimento social e por novas formas de proteção.

As emergências contemporâneas caminham em direção ao alargamento do direito e da discriminação das obrigações públicas e individuais, pois uma vez satisfeita a conquista jurídica (ainda que não na totalidade), os envolvidos sentem a necessidade de lutar por padrões ampliados de reconhecimento. Para consegui-los, engajam-se em ações políticas e deixam para trás a situação passiva ou acomodada em que se encontravam. Emerge, assim, uma autorrelação nova e positiva de si mesmo que restitui ao indivíduo, ao menos em parte, o autorrespeito perdido. Como pondera Honneth:

[...] sentimentos de desrespeito formam o cerne de experiências morais, inseridas na estrutura das interações sociais porque os sujeitos humanos se deparam com expectativas de reconhecimento às quais se ligam as condições de sua integridade psíquica; esses sentimentos de injustiça podem levar a ações coletivas, na medida em que são experienciadas por um círculo inteiro de sujeitos como típicos da própria situação social (HONNETH, 2003, p. 260).

O não reconhecimento, além de privar os atingidos daquilo que era uma pretensão legítima, os deixa tomados por um sentimento de inferioridade de valor. É importante lembrar que para autorrealizar-se o indivíduo depende do reconhecimento de si como um membro único e insubstituível de uma coletividade, com capacidade de contribuir para a manutenção e reprodução da vida social de forma positiva.

Assim, para o reconhecimento moral dos direitos, não basta que apenas se considere o outro com o mesmo respeito que tem para com si mesmo, mas que não se ofereça a ele um reconhecimento distorcido ou limitado. Para Honneth, a contingência recorrente da não consideração de que as condições que um sujeito tem para alcançar sua autorrealização são parte do reconhecimento, permite afirmar que “[...] a experiência da privação de direitos se mede não somente pelo grau de universalização, mas também pelo alcance material dos direitos institucionalmente garantidos” (HONNETH, 2003, p. 217).

Essa perspectiva é suficiente para afirmar que há uma tendência a certa naturalização do direito, ou seja, depois das pretensões individuais tornarem-se coletivas, da conquista jurídica ter sido alcançada por meio da luta, que institui legalmente o exercício da cidadania, há um processo de estagnação. Para sair desse estado e assegurar a manutenção do direito, novas intervenções são requeridas.

Como todo direito induz a uma obrigação moral correspondente, na medida em que, ao saber-se sujeito de direitos, o indivíduo entende que tem obrigação para com o outro na mesma proporção que tem para consigo, há o encaminhamento para a luta por condições concretas de realização que permita a todos saber mais sobre as condições e as possibilidades da autorrealização.

A intensa defasagem no campo dos direitos sociais dá-se em razão da dificuldade de assegurar às condições intersubjetivas (atendimento do amor, do direito e da estima social), a incorporação de elementos materiais adjacentes (materialidade necessária para que as capacidades e habilidades sejam externadas), sem deixar de contemplar as condições históricas.

Observa-se finalmente que o direito não pode limitar-se à existência das normas jurídicas. Para o exercício democrático do Direito, é preciso que se coadunem o aperfeiçoamento jurídico e as possibilidades de sua aplicação, ou seja, considerar mais as condições particulares dos indivíduos, sem perder de vista o conteúdo universalista.

Por sorte – ou por luta –, nas sociedades desenvolvidas, as condições da autorrealização vêm sendo ampliadas. Experiências individuais ou coletivas de negação, desrespeito ou violação de direitos converteram-se em impulso para luta e organização de movimentos políticos. Contudo, seu cumprimento demanda tempo, paciência e, acima de tudo, mudança cultural que conduza a uma ampliação essencial das relações de reconhecimento.

É difícil apontar o caminho mais rápido, eficaz ou seguro de reconhecimento e realização dos direitos humanos, especialmente quando se trata de proteger um direito subjetivo como é o direito à educação, mas é possível afirmar que as condições de exequibilidade dos direitos proclamados é a meta a ser buscada.

Considerações finais

A opção por estabelecer aproximações entre Honneth (2003), a Ciência Jurídica e o campo da Educação parte da compreensão de que os conflitos sociais oriundos do desrespeito às formas de reconhecimento podem explicar a evolução ou o desenvolvimento moral das sociedades. O desejo por mudanças educacionais precisa estar acompanhado tanto da segunda, quanto da terceira forma de reconhecimento, pois à medida que se avança na jurisprudência, novas relações práticas são reivindicadas.

Diante da constatação de que, mesmo havendo uma justificada garantia jurídica para o direito à educação, ele não está dado, entende-se que a legitimidade precisa ser construída por meio de processos de luta resultantes de interações entre sujeitos. Conclui-se que é pressuposto da garantia do direito à educação a luta, passando pela conquista, para o exercício da cidadania e a requisição de intervenção para a sua manutenção.

O direito à educação, como um direito subjetivo que se legitima quando as concessões legais e as relações intersubjetivas se transformam em ações práticas, requer (muita) luta. Estendê-lo, garanti-lo e legitimá-lo sob o princípio da igualdade universal independente das disposições econômicas, ainda é miragem. A propósito, diante da imputabilidade moral referida e de novas situações sociais conflitantes em que o sujeito se sinta lesado, cabe a ele a ampliação de suas pretensões jurídicas e a luta pelo reconhecimento das propriedades universais das quais se considera digno.

Consoante com os dizeres de Bobbio de que “[...] uma coisa é um direito; outra, a promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial” (1992, p. 83) e, observando a história das políticas educacionais

no Brasil, é possível afirmar que hoje o direito à educação ainda está em processo de aproximação entre o plano da conquista jurídica e o da legitimidade universal, horizontal e inalienável.

É mais um vir a ser do que realmente o é, pois embora não dependa exclusivamente das políticas públicas para existir, ainda requer, para a sua legitimidade e manutenção, a intervenção do Estado e, no mesmo patamar de importância, dos atores da educação, pois é na intimidade da sala de aula que as compreensões de educação são postas em prática.

Notas

- ¹ Ao direito objetivo corresponde a norma ou lei, tal como está redigida. Já ao direito subjetivo, pode-se dizer genericamente, corresponde à vontade e ao interesse expressados e juridicamente protegidos.
- ² Um direito é subjetivo na medida em que vai ao encontro do sujeito para quem o direito objetivo se realiza, o que explica não ser possível que haja direito subjetivo sem que haja a regra jurídica.
- ³ Ainda que não esgote a questão, ao tecer sua versão da Teoria Crítica iniciada por Hegel, Honneth (2003) explora detalhadamente as três formas de reconhecimento e o conceito de luta, trazendo para o centro do debate filosófico a estrutura das relações sociais de reconhecimento. Busca na Psicologia Social essa atualização para afirmar que os conflitos sociais são consequências do não reconhecimento a qualquer uma das formas de reconhecimento explicadas na sequência do texto.
- ⁴ É importante considerar que qualquer uma das formas de reconhecimento exige o reconhecimento intersubjetivo e a complementaridade, uma vez que não apenas inexiste entre elas graduação, quanto o desrespeito a uma delas, qualquer que seja, impede a autorrealização do sujeito. A autorrealização mencionada corresponde: a) no amor, à autoconfiança; b) no direito, ao autorrespeito e c) na estima social, à autoestima.
- ⁵ Ser reconhecido no sentido da estima social teve por longo tempo (embora ainda presente em algumas sociedades) o sentido de honra, ou seja, vinculado as expectativas socioeconômicas e de prestígio social, a capacidade individual ou a reputação social a partir daquilo que o indivíduo realizava ou que era capaz em função dos objetivos da sociedade.
- ⁶ Os dados fazem referência à faixa etária que vai dos seis aos dezessete anos de idade e não contempla as crianças de quatro e cinco anos de idade, considerando que a obrigatoriedade de matrícula para crianças nessa faixa etária somente ocorreu em 2016, por força da Lei nº 12.796/2013.
- ⁷ Neste momento não há condições de aprofundar tais questões, mas considera-se importante sinalizar para uma problematização mais cuidadosa em torno das indagações que se referem ao acesso, a frequência, sucesso ou insucesso escolar; do ponto de vista de como estão relacionadas às políticas educacionais que por meio das mantenedoras - municipais e estaduais - adentram as escolas de Educação Básica do país.
- ⁸ É possível conhecer as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), lei nº 13.005/2014, acessando o site indicado nas referências.

Referências

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 11. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.

BRASIL, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em: 21 mar. 2019.

QEDU. *Matrículas no Ensino Fundamental 2016*. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. Acesso em: 10 jan. 2019.

QEDU. *Matrículas no Ensino Médio 2016-2017*. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. Acesso em: 10 jan. 2019.

QEDU. *Taxas de Rendimento 2014-2015-2016*. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/todas-as-redes/rural-e-urbana>. Acesso em: 10 jan. 2019.

QEDU. *Distorção Idade-Série 2008-2014-2016*. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie>. Acesso em: 10 jan. 2019.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

REALE, Miguel. *Lições preliminares de direito*. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

SALVADORI, Mateus. Resenha: HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34. *Conjectura*, Caxias do Sul, RS, v. 16, n. 1, p. 189-192, jan./abr. 2011.

STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. Caxias do Sul: Educs, 2010.

Práticas formativas na educação profissional: a emergência de uma didática específica?

Formative practices in professional education: the emergency of a specific didactics?

Prácticas formativas em la educación profesional: ¿lá emergência de una didáctica específica?

Marilandi Maria Mascarello Vieira*

Maria Cristina Pansera de Araújo**

Josimar de Aparecido Vieira***

Resumo

Este trabalho tem por objeto a discussão acerca da existência de uma didática específica para a Educação Profissional e seu propósito central foi identificar como autores referenciais dessa área, dentre eles Kuenzer (1998, 2010), Machado (2008, 2010), Ramos (2011, 2014), Barato (2004, 2008), Araujo (2008, 2010) Gruber, Allain; Wollinger (2017) e Wollinger; Allain; Gruber, (2017) compreendem essa temática. A abordagem metodológica foi orientada pela pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, analisando os trabalhos dos autores na tentativa de responder a seguinte indagação: Como os autores referenciais da área apresentam a discussão acerca da didática para a educação profissional e como têm caracterizado as práticas formativas que nela são desenvolvidas em suas produções acadêmicas? Os resultados indicam que, como expresso na primeira seção, as categorias gerais da didática, como as finalidades, os conteúdos, a metodologia e a avaliação são objetos de análise nos trabalhos, porém, embora se advogue a necessidade da elaboração de uma didática própria, posição defendida por autores analisados na segunda seção do trabalho, a educação profissional não conta com conhecimentos suficientes sobre os processos de produção e de aprendizagem dos saberes técnicos, especialmente dos processos operacionais, que subsidiem a formulação de proposições para elaboração dessa didática específica.

Palavras-chave: Educação Profissional. Didática. Cursos técnicos.

Recebido em 29/05/2019 – Aprovado em 30/09/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i1.10581>

* Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI, Brasil). Professora do Programa de Mestrado em Educação da Unochapecó. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5531-9946>. E-mail: mariland@unochapeco.edu.br

** Doutora em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs, Brasil). Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui, Brasil). ORCID <http://orcid.org/0000-0002-2380-6934>. E-mail: pansera@unijui.edu.br

*** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, Brasil). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *campus* Sertão. (IFRS, Brasil). ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3156-8590>. E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

Abstract

This paper aims to discuss the existence of a specific didactics for Professional Education and its main purpose was to identify how reference authors of this area, among them Kuenzer (1998, 2010), Machado (2008, 2010), Ramos (2011, 2014), Cheap (2004, 2008), Araujo (2008, 2010) Gruber, Allain; Wollinger (2017) and Wollinger; Allain; Gruber, (2017) understand this theme. The methodological approach was guided by qualitative research of the bibliographic type, analyzing the works of the authors in an attempt to answer the following question: How the referential authors of the area present the discussion about the didactics for professional education and how they have characterized the formative practices that in it are developed in your academic productions? The results indicate that, as expressed in the first section, the general categories of didactics, such as the purposes, the contents, the methodology and the evaluation are objects of analysis in the works. However, although the need for the elaboration of its own didactics is advocated, position defended by authors analyzed in the second section of the paper, vocational education does not have sufficient knowledge about the processes of production and learning of technical knowledge, especially the operational processes, which support the formulation of propositions for the elaboration of this specific didactics.

Keywords: Professional Education. Didactics. Technical courses.

Resumen

Este documento tiene como objetivo discutir la existencia de una didáctica específica para la Educación Profesional. Su objetivo principal es identificar cómo autores de referencia de esta área, entre ellos Kuenzer (1998, 2010), Machado (2008, 2010), Ramos (2011, 2014), Barato (2004, 2008), Araujo (2008, 2010) Gruber, Allain; Wollinger (2017) y Wollinger; Allain Gruber, (2017) entienden este tema. El enfoque metodológico fue guiado por la metodología cualitativa del tipo bibliográfico, analizando los trabajos de los autores e intentando responder la siguiente pregunta: ¿Cómo los autores-referencia del área presentan la discusión sobre las didácticas para la educación profesional y cómo han caracterizado estas prácticas formativas en sus producciones académicas? Los resultados indican que, como se expresó en la primera sección, las categorías generales de didáctica, como los propósitos, los contenidos, la metodología y la evaluación son objetos de análisis en los trabajos. Sin embargo, aunque se aboga por la necesidad de elaborar sus propias didácticas, posición defendida por los autores analizados en la segunda sección del artículo, la educación profesional no desarrolla conocimientos suficientes sobre los procesos de producción y aprendizaje de saberes técnicos, especialmente los procesos operativos, que apoyan la formulación de propuestas para la elaboración de esta didáctica específica.

Palabras clave: Educación profesional. Didáctica Cursos técnicos.

Introdução

O uso de expressões ligadas à didática da/na educação profissional ou a metodologia de ensino são frequentes em vários âmbitos: intitulam cursos de formação continuada, são objeto de série de livros e constituem o currículo de cursos de especialização destinados a professores dessa modalidade de ensino. Além disso, as práticas educativas da educação profissional têm constituído pauta de trabalhos acadêmicos especialmente a partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Ifes e consequente expansão do oferecimento de cursos de educação profissional.

Essas referências indicam que se busca delinear procedimentos de ensino para essa modalidade devido às suas características distintivas: objeto de ensino, formas de organização, modalidades de oferta dos cursos e perfil dos estudantes e professores. Se ela é peculiar, a prática educativa que nela se efetiva também é diferenciada.

Em decorrência disso, este trabalho trata da emergência das discussões sobre o tema, circunscrito pela seguinte questão: Como os autores referenciais da área apresentam a discussão acerca da didática para a educação profissional e como têm caracterizado, em suas produções acadêmicas, as práticas formativas que nela são desenvolvidas?

Para lançar luzes sobre essa indagação, empregou-se a pesquisa qualitativa de natureza interpretativa por meio de revisão bibliográfica de produções de autores referenciais na educação profissional, como Kuenzer (1998, 2010), Machado (2008, 2010), Ramos (2011, 2014), Barato (2004, 2008), Araújo (2008, 2010) Gruber, Allain; Wollinger (2017) e Wollinger; Allain; Gruber, (2017) com a intenção de identificar pressupostos metodológicos que auxiliam na educação dos trabalhadores. A opção pelos autores citados deve-se ao fato de serem referências na área da educação profissional, sendo que a maioria deles tem uma vasta produção acadêmica sobre educação profissional, abordando suas diferentes facetas e, dentre elas, a preocupação com a organização do ensino.

Assim, para apresentar o presente trabalho, optou-se por uma estrutura textual organizadas em duas seções: a primeira parte, escrita a partir das produções de Kuenzer (1998, 2010) e Machado (2008, 2010), trata das categorias gerais que constituem a didática articuladas às práticas formativas da educação profissional e a segunda seção aborda como os autores apresentam a discussão acerca da didática para a educação profissional e como têm caracterizado as práticas formativas que nela são desenvolvidas em suas produções acadêmicas. Por fim, apresenta-se as considerações finais.

Categorias gerais da didática na educação profissional

Antes de adentrar no tema de abordagem do presente trabalho, impende explicitar o que se compreende por didática e por educação profissional. Em relação ao primeiro vocábulo, utilizamo-nos das reflexões de Pimenta (2003, p. 51) que conceitua a didática como a área da pedagogia que “investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação, através do ensino”, e de Libâneo

(1994, p. 16) que a caracteriza como “[...] uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais”.

Em relação à educação profissional, tomamos como referência Ferreti (2010, p. 1) que afirma que o termo educação profissional “refere-se aos processos educativos que têm por finalidade desenvolver *formação teórica, técnica e operacional* que habilite o indivíduo ao exercício profissional de uma atividade produtiva” (grifos nossos). O autor faz referência ao conceito de Militão (2000, p. 133 apud Ferreti, 2010, p. 1), que estabelece diferenciação entre as expressões educação profissional e formação profissional, pois essa última enfatiza o “saber fazer” enquanto a primeira valoriza, em tese, “a formação integral do profissional”, o que reflete diferentes concepções acerca da sua função na sociedade atual.

Demarcados os conceitos fundamentais do trabalho, situamos a discussão sobre a existência ou a necessidade de elaboração de uma didática específica para a educação profissional, tema de pesquisa de Barato (2004, 2008), Ramos (2014), Araujo (2010), Gruber; Allain; Wollinger (2017) e Wollinger; Allain; Gruber (2017). Entretanto, outros autores ligados à educação profissional têm contribuído nesse sentido, explicitando elementos centrais da didática advindos das pesquisas que realizam no campo da educação e trabalho, como é o caso de Kuenzer (1998, 2010) e de Machado (2008, 2010) que apontam categorias gerais da didática que podem contribuir para o esclarecimento do tema.

As pesquisas de Kuenzer, em sua maioria, tratam de temas como as mudanças ocorridas no mundo do trabalho na transição da base de produção do modelo taylorista/fordista para o novo paradigma tecnológico, o regime de acumulação flexível, ou seja, a passagem da base eletromecânica para a base microeletrônica, analisando as articulações entre conhecimentos científicos e práticas laborais. Em seus trabalhos a autora procura estabelecer a relação entre esse cenário e o trabalho pedagógico, enfocando as relações de trabalho, conhecimento e educação no contexto da educação profissional, como podemos verificar em Kuenzer (2003, 2007, 2004) que analisaremos a seguir a título de exemplificação.

Embora Kuenzer não faça referências a uma pedagogia/didática ou metodologia da educação profissional, dos resultados das suas pesquisas emergem princípios didáticos que ajudam a direcionar e organizar o trabalho docente na educação profissional, como ilustra o excerto transcrito a seguir:

Embora, no limite, esta competência só vá ser desenvolvida pelo aluno no transcurso da prática laboral, não será possível o professor mediar aprendizagens significativas apenas no plano teórico; ele precisará organizar situações de aprendizagem em que o aluno articule os conhecimentos à prática laboral, desenvolvendo sua capacidade de análise, síntese, diagnóstico e solução de problemas. Isto não será possível se o docente não articular conhecimento científico e conhecimento tácito (KUENZER, 2010, p. 509.)

Outrossim, Kuenzer (1998), faz referência a uma “nova pedagogia do trabalho”, que se desenvolve no âmbito das forças sociais e produtivas determinadas pelo mundo do trabalho e que, segundo a autora, auxiliam a compreensão acerca do que denominou “nova pedagogia escolar”. A autora sintetiza os resultados das pesquisas analisando categorias fundantes dessa nova pedagogia - os conteúdos, as formas metodológicas, os espaços e atores educativos e as novas formas de controle -, que, em última análise, constituem as categorias gerais da didática.

Em relação aos conteúdos, Kuenzer (1998) afirma que não é necessária a inclusão de novos conhecimentos para a formação da classe trabalhadora, mas a democratização do saber socialmente produzido, transformado em saber escolar¹. Ela sintetiza:

Os conteúdos são os mesmos: a forma de selecioná-los, organizá-los e trabalhá-los é que é diferenciada, uma vez que os tratamentos fragmentados por área do conhecimento e que tomam a memorização como habilidade fundamental, típicos do taylorismo/fordismo, estão superados (p. 39).

[...] as transformações no mundo do trabalho exigem, mais do que conhecimentos e habilidades demandadas por ocupações específicas, conhecimentos básicos, tanto no plano dos instrumentos necessários para o domínio da ciência, da cultura e das formas de comunicação, como no plano dos conhecimentos científicos e tecnológicos presentes no mundo do trabalho e das relações sociais contemporâneas (p. 36).

Relacionado a essa exigência no tratamento do conteúdo, Kuenzer (1998) ressalta a importância da transformação das formas metodológicas de ensino que, em linhas gerais, superem a ênfase na memorização de conteúdos, privilegiando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, tais como “[...] localizar informações, trabalhar produtiva e criativamente com elas na construção de soluções para problemas postos pela dinâmica da prática social e produtiva” (KUENZER, 1998, p. 40).

Nessa direção, o papel do professor e da escola é abordado quando trata dos espaços e atores educativos e afirma que é o engenheiro o novo pedagogo do processo pedagógico que ocorre no espaço da fábrica. Que implicações isso traz para o professor e a sala de aula? Kuenzer (1998) defende a necessidade de a escola articular-se com o *lôcus* de produção: o mundo das relações sociais e produtivas. Ela

afirma que o novo papel do professor é fazer a mediação entre os alunos e a ciência na práxis social e produtiva, gerenciando, portanto, o processo de aprender, que não ocorre mais no âmbito individual, “[...] mas por meio de relações que são sociais e, portanto, articulam as dimensões individual e coletiva, subjetiva e objetiva, teórica e prática, que caracteriza o trabalho humano enquanto categoria fundante dos processos de produção do conhecimento” (KUENZER, 1998, p. 41).

Quanto às formas de controle, Kuenzer (1998) concluiu que essa foi a dimensão que mais sofreu alteração no espaço produtivo e a nova pedagogia do trabalho visa ao “desenvolvimento de uma nova subjetividade, que viabilize a internalização do processo de controle, o estabelecimento do controle inter-pares e a apropriação dos conhecimentos necessários para que esta participação ativa se realize” (KUENZER, 1998, p. 41). Assim, a autora defende que a nova pedagogia escolar invista no contrário, ou seja, “[...] na formação da consciência crítica por intermédio dos novos conteúdos, métodos, espaços e atores pedagógicos, incorporando novas sistemáticas de avaliação” (p. 41).

Inventariando as produções de Machado, identifica-se que ela aborda as práticas educativas na educação profissional apresentando duas categorias gerais da didática, como os conteúdos e princípios metodológicos para o seu ensino.

Ao tratar do ensino médio integrado, Machado (2010) menciona que o currículo dessa etapa da educação básica é constituído por conteúdos gerais ou básicos e profissionais ou tecnológicos que, entretanto, não se encontram em polos opostos: “[...] esta diferenciação não pode, a rigor, ser tomada como absoluta ainda que haja especificidades que devem ser reconhecidas” (MACHADO, 2010, p. 2). Para a autora (2010), as principais contribuições dos conteúdos básicos para a formação dos sujeitos são: os fundamentos para uma concepção científica da vida, o desenvolvimento das faculdades cognitivas e capacidades, a autonomia e capacidade para a autoaprendizagem contínua e crítica, a criatividade, o espírito de inovação e disposições à versatilidade que os atuais processos produtivos requerem.

Por sua vez, a educação profissional tem, na tecnologia, seu foco fundamental, a qual Machado (2008, p. 16) define como a ciência transdisciplinar “das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos”, e que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos. Os conhecimentos tecnológicos são referências obrigatórias ao exercício de atividades técnicas e de trabalho e não podem ser confundidos com saberes empíricos, mas com os quais esses se relacionam.

Ela afirma não ser mais aceitável a crença que os “conteúdos considerados gerais não seriam profissionalizantes; isto porque uma sólida formação geral tem sido reconhecida não só como um requisito de qualificação profissional no atual mundo do trabalho, como, talvez, o mais importante” (MACHADO, 2008, p. 82).

No que concerne à metodologia, Machado (2010) defende propostas de ações didáticas integradas que relacionem esses conteúdos tipificados como diferenciados, pois, segundo a autora, “por razões didáticas, se divide e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo. Tudo depende das escolhas entre alternativas de ênfases e dosagens das partes e das formas de relacioná-las” (p. 82). Ela sustenta a necessidade de o professor saber contextualizar esses conteúdos, o que envolve “[...] um processo de construção de conhecimentos, situado historicamente e socialmente, que provém e se desenvolve em íntima relação com a prática social” (p. 88) e ainda “dar centralidade à relação teoria e prática, integrar áreas de conhecimento e desenvolver as capacidades de observação, experimentação e raciocínio” (idem). Nesse sentido, reconhece que o processo educacional

[...] se transforme num processo investigativo, o qual inclui o planejamento, a colocação em prática de processos pedagógicos ordenados, lógicos e coerentes e a avaliação contínua. Qualquer que seja ele, este processo não se resume, porém, a procedimentos técnicos e a sistemas de instruções predefinidas aos quais cabem professores e alunos se adaptarem. Os conteúdos, métodos, processos, meios e técnicas pedagógicas estão subordinados às finalidades do processo educativo. Eles não são, portanto, um mero resultado da racionalidade do planejamento (MACHADO, 2010, p. 92).

Os espaços educativos de formação para o trabalho também são mencionados por Machado (2010), que advoga que a escola “precisa atuar com suas fronteiras ampliadas, pois os relacionamentos com o ambiente externo podem lhe proporcionar diversos benefícios. Sua estabilidade está também vinculada à sua inserção, relação e envolvimento com a realidade local e regional” (MACHADO, 2008, p. 91).

Explicitadas as categorias gerais da didática articuladas às práticas formativas da educação profissional expressas nos artigos analisados, a próxima seção está direcionada a identificar a emergência do debate acerca da elaboração de uma didática específica para essa modalidade de ensino.

A didática da educação profissional como campo em construção

A primeira dificuldade para elaborar uma possível didática para a educação profissional está ligada à resposta que é possível formular para a seguinte questão: que didática é requerida para qual educação profissional?

Essa dificuldade está ligada ao fato que as opções que se faz para promover a formação dos trabalhadores – como a seleção dos conteúdos e metodologia de ensino, por exemplo –, não são neutras, mas reveladoras de um projeto político e de uma concepção de educação que se materializam por meio delas, já que, numa sociedade capitalista como a brasileira, segundo Ramos (2011, p. 45):

A formação da classe trabalhadora em suas dimensões tanto geral e cultural quanto específica para o exercício da vida produtiva, está no plano de disputa por hegemonia pelas classes burguesa e trabalhadora. Na perspectiva da primeira, a educação dos trabalhadores subsume-se à necessidade do capital em reproduzir a força de trabalho como mercadoria. Ao contrário, a classe trabalhadora disputa um projeto educativo que possibilite sua formação como dirigentes visando à superação de sua dominação pela classe antagônica.

Assim, vários autores apontam, na história da educação brasileira e profissional, a disputa entre dois projetos de educação profissional, que exemplificamos com o excerto de Araujo (2008, p. 55).

[...] o *pragmático*, que busca subordinar a educação aos interesses imediatos da realidade dada, e o de uma *pedagogia da práxis*, que se orienta para um tipo de formação comprometida com a construção de um futuro mais justo e que busca um modelo de formação que favoreça os processos de qualificação dos trabalhadores. Estes projetos se estruturam respectivamente sobre uma filosofia da educação com bases no pragmatismo e sobre os princípios da filosofia da práxis (Grifos nossos).

A existência desses dois projetos, na educação profissional, se materializa em pedagogias diferenciadas: de um lado, a formação pragmática de Roberto Mange, baseada no Taylorismo e na aplicação das séries metódicas de ensino e, posteriormente, como herdeira dessa tradição, a pedagogia das competências e, de outro lado, a educação politécnica², termo esboçado, inicialmente, por Karl Marx, em meados do século XIX. Em torno dos dois projetos educacionais, gravitam duas possibilidades de construção da didática da educação profissional já que seus elementos constitutivos – finalidades/objetivos educacionais, conteúdos curriculares, métodos de ensino e avaliação – se estruturam de forma diversa, de acordo com projeto que o professor se propõe a efetivar.

Feita essa advertência, passa-se a analisar a pesquisa de Araujo (2010), que partiu da premissa da necessidade de elaboração de uma didática especial para ensinar os saberes profissionais, dada as suas especificidades. O projeto de pesquisa “As práticas formativas em educação profissional do estado do Pará: em busca de uma didática da educação profissional” (2010, p. 2), teve como propósito identificar a existência de uma didática da educação profissional e foi orientado, em síntese, por dois objetivos centrais:

- Levantar, organizar e sistematizar a produção brasileira da área de trabalho e educação que reflita sobre propostas e estratégias formativas em educação profissional;
- Analisar as estratégias formativas de trabalhadores efetivadas nas instituições sediadas na Região Metropolitana de Belém.

Para a consecução do primeiro objetivo analisou os artigos publicados na Revista Trabalho e Educação, entre os anos 2000 a 2006, e o Boletim Técnico do SENAC (2000 a 2008), e em trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED no período de 2000 a 2007 para neles identificar as características da didática da educação profissional. Foram elencados, como categorias de análise, os elementos constituintes da didática: finalidades, conteúdos, métodos de ensino e de avaliação da educação profissional que foram analisados a partir dos pressupostos do materialismo histórico. A pesquisa apontou, nos trabalhos analisados, a existência de duas concepções, a pragmática e a filosofia da práxis, que Araujo (2010, p. 86, p. 112 e p. 156) chamou de Pedagogia do Capital e Pedagogia do Trabalho e, como exemplo, reproduzimos as suas conclusões quanto às finalidades da educação profissional:

O discurso da formação do cidadão produtivo, da educação para a empregabilidade e da referência fundamental no mercado se coloca enquanto elemento discursivo da perspectiva pragmática, enquanto o homem amplamente desenvolvido serve como principal referência para a pedagogia da práxis (ARAUJO, 2008, p. 56).

O segundo objetivo de Araujo (2010, p. 167) foi o de “identificar, na realidade paraense, elementos das práticas pedagógicas dos professores de diferentes instituições de educação profissional que permitissem uma caracterização (e posterior análise) acerca de uma didática da educação profissional”. Para tanto, entrevistou professores de quatro instituições de EP do Pará e os dados foram categorizados da mesma forma que os artigos. A conclusão também se repetiu, pois identificou finalidades/objetivos, conteúdos e métodos de ensino e de avaliação ligados aos dois projetos políticos. Araujo (2010, p. 208) conclui que: “[...] mesmo questões técnicas da didática são definidas, explicadas e entendidas em função dos projetos político-filosóficos aos quais elas se assentam e se articulam. Não há forma de ver a dimensão pedagógica dissociada da dimensão política”.

Também se buscou em Ramos (2014), indícios de existência de uma didática da educação profissional. Embora a autora não use essa denominação – seu objetivo é elucidar como a filosofia da práxis pode contribuir para a formação dos traba-

lhadores na escola – afirma que o planejamento e execução da proposta pedagógica são orientados pelas perguntas: ensinar por quê? (finalidades/objetivos), o que? (conteúdos), como? (metodologia e avaliação), o que inclui os elementos constituintes da didática. Segundo ela, as respostas a essas indagações são divergentes em função do projeto político a que se está a serviço, mas ela toma como balizadora da formação de trabalhadores a filosofia da práxis e a pedagogia histórico-crítica e, a partir delas, aponta os princípios, finalidades, conteúdos e metodologias de ensino da educação profissional.

Quanto aos princípios, Ramos (2014) referencia o trabalho como princípio educativo, a formação omnilateral e a formação politécnica. Em relação às finalidades, defende que deveria ser a formação profissional politécnica, a escola unitária que, a princípio, não inclui a profissionalização. Entretanto, compreende ser essa uma necessidade conjuntural do Brasil e, por isso, argumenta que a adoção de uma política consistente de profissionalização no ensino médio “[...] desde que condicionada à concepção de integração entre trabalho, ciência e cultura, pode ser a travessia para a organização da educação brasileira com base no projeto de escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo” (RAMOS, 2014, p. 210).

No que concerne aos conteúdos e métodos da educação profissional, aponta os conhecimentos científicos e os de ordem ética e estética, que conformam o elemento cultural dos grupos sociais, traduzidos em teorias e conceitos. Porém, tomando como referência a dialética marxista, adverte que esses têm a totalidade como exigência metodológica, pois

[...] teorias, conceitos e fatos isolados são abstrações; são momentos artificialmente separados do todo. Eles só adquirem concreticidade quando inseridos no todo correspondente. Assim, o processo cognoscitivo da realidade é um movimento circular em que a investigação parte dos fatos e a ele retorna, num movimento de interpelação, interpretação, avaliação e crítica dos fatos. Os conteúdos de ensino são, portanto, conceitos explicativos de fenômenos e relações que constituem a totalidade concreta (RAMOS, 2014, p. 211).

Para a autora, o desafio metodológico é articular as particularidades – expressas nos processos produtivos objetos da formação profissional – com a totalidade, que se refere às relações sociais próprias ao modo de produção capitalista. Ainda no campo metodológico, defende que os processos de ensino se baseiem na categoria da práxis, tomando o sujeito que aprende e as suas atividades como elementos centrais “[...] pela proposição de desafios, problemas e/ou projetos, desencadeando, por parte do aluno, ações resolutivas, incluídas as de pesquisa e estudo de situações, a elaboração de projetos de intervenção, dentre outros” (RAMOS, 2014, p. 213).

Destarte, Barato (2004, 2008) procurou identificar a existência de uma didática para a educação profissional e sua abordagem é especificamente em relação ao ensino do saber técnico. Ele reporta a existência de uma tipologia de saberes – fatos, conceitos, princípios e processos –, e defende que o ensino de cada um deles demanda formas diferenciadas de tratamento: os três primeiros podem ser ensinados no plano discursivo, enquanto os processos exigem demonstração. Para o autor, a didática utilizada na educação profissional ainda é acentuadamente semelhante à da educação geral, que dá conta satisfatoriamente do ensino de fatos, conceitos e princípios, mas não é adequada para o ensino de processos, que envolvem a execução de técnicas profissionais e, por isso, requerem tratamento didático específico.

Barato (2004, 2008) não faz referência às concepções e finalidades da educação profissional, mas aborda os conteúdos e métodos de ensino. No que concerne aos conteúdos, afirma que há a valorização do conhecimento científico, em detrimento do empírico, ou seja, a educação profissional desvaloriza os saberes constituídos no e pelo trabalho.

Barato (2008) trata dos métodos de ensino e, nesse sentido, aponta como problema central da didática da EP a falsa dicotomia teoria e prática, em que o saber técnico – que chama de “saber como” – é visto como prática e essa precisa estar fundada em teorias consistentes – o “saber que”. Ele explica: “O *saber como* é constituído por processos de execução que dão fluência à ação. O *saber que* é constituído por proposições que explicam as coisas, define-as, estabelecem critérios de verdade. Cada uma dessas dimensões tem *status* epistemológico próprio” (BARATO, 2008, p. 9, grifos do autor). Via de regra, segundo ele, a teoria é ensinada por meio da linguagem, enquanto o aprendizado da prática se efetiva pela mediação do corpo, com explorações visuais e táteis. A concepção predominante na educação profissional é de que:

Teoria é verbo, explicação, discurso sistematizado. Qualquer experimentação, execução, manipulação está fora do jogo. Depois de bem assentada a teoria, supõe-se que os alunos estarão preparados para aplicá-la. E a aplicação constitui a prática, um fazer guiado pela teoria. Uma prática sem teorização prévia é um ato desprovido de inteligência. Em si mesmo, o fazer não é inteligente (BARATO, 2008, p. 8).

Entretanto, Barato (2004, p. 53) discorda dessa concepção por defender que teoria e prática são duas instâncias distintas: a prática não é a aplicação da teoria, o saber fazer, “saber como” exige processos cognitivos diferentes do “saber que”:

Ao que tudo indica, as aprendizagens que demandam execução engajam os aprendizes em modos de pensar necessários para que se constitua um conhecimento que represente o fazer. Falar e fazer [...] requerem diferentes formas de pensar. [...] o fazer demanda um conhecimento específico, próprio, em vez de ser aplicação de um conhecimento que dele pode ser desvinculado.

Para o autor, o reconhecimento dessas diferenças entre aprender a teoria e a prática tem implicações para o ensino porque:

[...] explicações bem estruturadas não são garantia de execuções fluentes e corretas. Estas últimas requerem uma aprendizagem própria, pois o saber que lhes é intrínseco não é aplicação da teoria, mas uma dimensão de conhecimento cuja base é um entendimento [geralmente não-verbal] da ação (BARATO, 2008, p. 10).

A exigência de competências operacionais básicas da profissão, portanto, ratifica a importância das aulas práticas em cursos técnicos, que tem como um dos seus objetivos o desenvolvimento de habilidades para o exercício de práticas profissionais. Por isso, Barato (2004), embora advirta que não se propõe a esmiuçar prescrições sobre como ensinar processos, apresenta uma sequência de passos para esse ensino: 1. Apresentação sintética do processo; 2. Análise de passos e operações; 3. Demonstração comentada; 4. Praticagem dos aprendizes; 5. Avaliação.

Ele reporta que esse procedimento não dispensa a “teoria” porque fatos, conceitos e princípios podem ajudar a realização do processo e são retomados na etapa da análise dos passos e operações. Em suas palavras: “[...] na aprendizagem de um processo (saber como) certas explicações relacionadas com ciência (saber que) podem clarear determinada decisão ou indicar o sentido de uma operação. Em muitas construções teóricas o fazer precede a teorização e é necessário para que ela ocorra” (BARATO, 2008, p. 9). Como se constata, o autor aponta indícios sobre a aprendizagem dos saberes técnicos, especialmente processos.

Por fim, analisamos os trabalhos de Gruber; Allain; Wollinger (2017) e Wollinger; Allain; Gruber (2017) que buscam identificar uma epistemologia da educação profissional, com base nos aportes teóricos da didática profissional francesa, para a criação de uma didática da educação profissional. Os autores, tomando como referência o trabalho de Pastré; Mayen; Vergnaud (2006), situam a gênese dessa corrente teórica na França na década de 1990 a partir da análise do trabalho e que tem por objetivo formar as competências profissionais, criando uma aproximação entre a formação profissional e a atividade de trabalho. Essa didática da educação profissional está apoiada nos princípios que norteiam a educação de adultos e em três correntes teóricas: a psicologia do desenvolvimento, a ergonomia cognitiva e a didática.

No tocante à educação de adultos, a didática profissional francesa toma como referência a engenharia de formação, que segundo Pastré; Mayen; Vergnaud (2006, p. 2),

É um campo de práticas que consiste em construir dispositivos de formação correspondentes a necessidades identificadas para um dado público no âmbito de seu ambiente de trabalho. A formação escolar tende a descontextualizar as aprendizagens. A engenharia de formação vai insistir pelo contrário no contexto social no qual deve efetuar-se a aprendizagem de adultos em formação. Pois estes adultos são antes de mais nada pessoas que trabalham e, quando resolvem fazer uma formação, esta é habitualmente concebida com base no seu trabalho, e não a partir de recortes disciplinares, os quais geralmente fazem pouco sentido para eles.

A ergonomia cognitiva toma como referência Leplat (1997), a psicologia do desenvolvimento fundamenta-se nos trabalhos de Piaget e Vygotsky e na didática, toma como aporte teórico os estudos de Guy Brousseau e de Régine Douady.

Gruber; Allain; Wollinger (2017, p. 6) identificam três orientações que sustentam a didática profissional francesa:

1) a análise das aprendizagens não pode estar separada da análise da atividade dos atores, pois há uma continuidade profunda entre agir e aprender de e em sua atividade; 2) para analisar a formação das competências profissionais é preciso observá-las primeiro nos locais de trabalho; 3) vale a pena utilizar a teoria da conceitualização na ação para compreender como se articulam atividade e aprendizagem num contexto de trabalho.

Essas orientações indicam a necessidade de ampliar os estudos acerca da natureza da aprendizagem no processo do trabalho cotidiano para, a partir dela, organizar as práticas educativas na educação profissional. Os autores ratificam o pensamento de Pastré (2002), que defende não ser possível formar um profissional sem antes recorrer à análise do trabalho e à compreensão da cognição do sujeito trabalhador. Esse parece ser o maior desafio para a elaboração da didática da educação profissional, pois como bem explicitou Oliveira (2015, não paginado)

O que nos falta muito é *conhecer realmente o processo de trabalho, tal como ele ocorre nas áreas técnicas*. Quer dizer, há pouco estudo sobre o trabalho cotidiano, por exemplo, saber como o mecânico, o eletricitista, a pessoa que trabalha com a informática, como ocorre a relação desse sujeito com o objeto de conhecimento e de trabalho dele. Não há estudos sobre como o sujeito aprende determinada atividade relativa a uma área técnica propriamente dita, sobre essa construção do conhecimento do profissional na prática nas áreas técnicas. Então, a forma como o professor acaba trabalhando em sala de aula é de dizer assim: “faz primeiro isso, depois isso, depois isso”. O que ele faz? Ele passa a ensinar as etapas que ele cumpre lá na atividade prática. Passa a ensinar para os seus alunos isso. Então entendo que quando essas pesquisas – acho que a gente tem que incentivar pesquisas mesmo –, passem a ter um corpo mais denso, isso vai nos ajudar na docência da educação profissional.

Tomando como referência as categorias da didática, a exemplo do que se buscou nos demais trabalhos analisados, partiu-se da explicitação do conteúdo da educação profissional. Gruber; Allain; Wollinger (2017) partem do pressuposto que a educação profissional se distingue dos demais níveis e modalidades de ensino porque trata da formação para o trabalho e essa, por sua vez, se relaciona ao exercício social da técnica. A concepção de técnica é tomada de forma mais alargada que o domínio de um saber fazer, mas como [...] uma intervenção humana no mundo para produzir a sua existência. Essa produção da existência refere-se tanto às suas condições materiais de vida de ser humano, quanto à constituição de seu ser social, cultural, identitário, entre outras dimensões envolvidas no Trabalho (GRUBER; ALLAIN; WOLLINGER, 2017, p. 4).

Segundo os autores, é ingênuo pensar o conhecimento técnico da educação profissional como aplicação do conhecimento teórico, de que a tecnologia é a aplicação da ciência. Eles exemplificam essa posição:

As técnicas da eletrotécnica, enfermagem, química, radiologia, etc., envolvem saberes, habilidades, atitudes e valores que podem ter (ou não) origem nas disciplinas científicas, mas que se constituem numa área técnica, numa tradição ou corporação profissional. As técnicas se conectam e se apoiam em conhecimentos científicos diversos, tanto das chamadas ciências “exatas” como das “humanas”, mas suas especificidades extrapolam as ciências. Sua riqueza aparece nos currículos de cursos técnicos e resiste à crença em uma formação científica genérica que as englobaria (WOLLINGER; ALLAIN; GRUBER, 2017, p. 10).

Citando Tourmen et al. (2017, p. 18 apud WOLLINGER; ALLAIN; GRUBER, 2017, p. 9), os autores analisados concluem que “conhecimento e ação interagem: a ação não é vista como uma aplicação do conhecimento formal, nem como separada dele. Não existe ação sem conceitos, e os conceitos são construídos e usados em ação.”

Do ponto de vista metodológico, essa ideia implica na compreensão de que a didática de educação profissional tem por objeto o processo de intervenção e exercício social do educando., como afirma os autores, “[...] tanto no que diz respeito ao planejamento, às estratégias de ensino ou à avaliação, o conhecimento verbal/teórico deixa de ser o centro das atenções e passa a ser elemento do processo” (GRUBER; ALLAIN; WOLLINGER, 2017, p. 5). É a reflexão orientada pela ação sobre o mundo e, mais objetivamente, sobre os processos e técnicas que, na educação profissional, não se esgota no plano discursivo.

Considerações finais

O propósito deste trabalho foi identificar como autores referenciais da área da educação profissional apresentam a discussão acerca da didática para essa modalidade de ensino e como têm caracterizado as práticas formativas, em suas produções acadêmicas, que nela são desenvolvidas. Assim, ao analisar os trabalhos dos autores identificou-se que Ramos (2011) e Araujo (2008) apontam para a existência de duas pedagogias que representam posições diferenciadas quanto às finalidades da educação profissional: a pedagogia pragmática e a educação politécnica. Assim, tão importante quanto explicitar o que caracteriza essa didática é compreender a que/quem ela se destina.

Quando tratam da didática na educação profissional, Kuenzer (1998, 2010) e Machado (2008, 2010) apontam os seus elementos centrais, como os conteúdos, as formas metodológicas, o espaço educativo e a avaliação. Defensoras do ensino técnico integrado ao ensino médio, as autoras reafirmam a importância desses elementos para a formação geral dos educandos, articulando-os às exigências para a formação profissional.

Dentre os autores referenciais que tratam de forma mais específica a didática da educação profissional estão Ramos (2011, 2014), Barato (2004, 2008), Araujo (2008, 2010) Gruber, Allain; Wollinger (2017) e Wollinger; Allain; Gruber, (2017) que procuram explicitar os elementos que podem constituir uma didática específica para a educação profissional.

Embora os trabalhos analisados demonstrem a necessidade de elaboração de uma didática específica para a educação profissional – posto que ela se diferencia dos demais níveis e modalidade de ensino – e apontem elementos significativos para a sua constituição, não se pode advogar a sua existência, já que faltam pesquisas que, incidindo sobre os processos de produção e de aprendizagem dos saberes técnicos, especialmente dos processos operacionais, subsidiem a formulação de proposições para elaboração dessa didática. Esse é um tema que pode constituir novos estudos nesta área.

Notas

- ¹ Referimo-nos a saber escolar na perspectiva apontada por Chevallard (1998) que identificou três tipos de saberes: saber sábio (ou de referência ou científico), o banalizado (do cotidiano) e o ensinável (o escolar). O primeiro é elaborado pelo grupo dos especialistas que, por meio da investigação, procura respostas para problemas concretos. Mas esse saber não pode ser transposto para o currículo escolar com as mesmas ca-

racterísticas com que foi produzido, ou seja, precisa ser transformado para tornar-se saber ensinável que, por sua vez, não pode se reduzir a versões simplificadas do conhecimento científico, que lhe deu origem e transferidas para a sala de aula. Ele deve manter certa semelhança com o original, mas adquire significado diverso de acordo com o contexto escolar no qual será ensinado. Para tornar-se objeto de ensino, portanto, o saber sábio precisa ser deslocado do seu contexto de produção, simplificado, fragmentado em unidades de estudo que comporão o currículo e que serão ensinadas num tempo pré-determinado, o tempo escolar.

- ² Tomamos como referência Saviani (2007, p. 10) para quem “Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”. A educação politécnica, portanto, refere-se àquela que se contrapõe à formação profissional como adestramento, preparação para o desempenho de determinadas funções ou atividades sem a compreensão dos fundamentos dessas atividades e sua relação com o mundo do trabalho.

Referências

- ARAUJO, R. M. L. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 17, p. 53-64, 2008.
- ARAUJO, R. M. L. As práticas formativas em educação profissional no estado do Pará: em busca de uma didática da educação profissional. *Relatório final*. Universidade Federal do Pará, 2010. Disponível em: http://www.ufpa.br/ce/gepte/imagens/pesquisas_concluida/relatorio%20cnpq%20didatica%20de%20ep%20final.pdf. Acesso em: 15 nov. 2015.
- BARATO, J. N. Em busca de uma didática para o saber técnico. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.30, n.3, p. 46-55, set./dez. 2004.
- BARATO, J. N. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para educação profissional. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 4-15, set./dez. 2008.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado*. Tradução de Cláudia Gilman. 3.ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A., 1998.
- FERRETI, C. J. Educação profissional. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.C.M.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.
- GRUBER, C; ALLAIN, O; WOLLINGER, P. R. Contribuições da didática profissional francesa para a educação profissional. 2017. V *Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – Senept*. Belo Horizonte, Cefet-MG, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317167758_Contribuicoes_da_Didatica_Profissional_Francesa_para_a_Educacao_Profissional. Acesso em: 22 jun. 2018.
- JUK, J. A didática na educação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal do Paraná. Disponível em: educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26086_13282.pdf.
- KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 29, n.1, p. 17-27, jan./abr. 1998.

- KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N.S.C. (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios para a gestão*. São Paulo: Cortez, 1995, v. 1, p. 33-57
- KUENZER, A. Z. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. *Educar em Revista*, n. esp, p. 13-33, 2003.
- KUENZER, A. Z. A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da educação. *Rev. Bras. Educ.* v.12, n. 36, p. 462 -473, 2007.
- KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (org.). *Coleção Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte, Autêntica, 2010, p. 497-518. Disponível em: http://www.academia.edu/4894113/Colecao_didatica_e_pratica_de_ensino_-_Livro_3_PDF. Acesso em: 10 jun. 2014.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, p. 8-22, 2008.
- MACHADO, L. R. S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. (org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 80-95.
- OLIVEIRA, M. R. S. N. Entrevista realizada em 2015 no III Colóquio Nacional a Produção do Conhecimento em Educação Profissional. IFRN - Natal (RN) acerca da didática da educação profissional.
- PASTRÉ, P; MAYEN, P; VERGNAUD, G. La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, [s.l.], n. 154, p.145-198, 1 mar. 2006. OpenEdition. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.157>. Tradução do original realizada por GRUBER, C.; ALLAIN, O.
- PIMENTA, S.G. Didática, didáticas específicas e formação de professores: construindo saberes. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (org.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: D&P, 2003, p. 49-56.
- RAMOS, M. N. Referências formativas sobre práticas em educação profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra-hegemonia às novas pedagogias. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). *Filosofia da práxis e didática da educação profissional*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 45-66.
- RAMOS, M. N. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, p. 207-218, 2014.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras. Educ.*, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.
- WOLLINGER, P. R; ALLAIN, O; GRUBER, C. Por uma nova formação docente na educação profissional. 2017. V *Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – Senept*. Belo Horizonte, Cefet-MG, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317167692_Por_uma_nova_formacao_docente_na_Educacao_Profissional. Acesso em: 22 jun. 2018.

A concepção de passado de crianças no 5º ano

The past conception of children in the 5th grade

La concepción pasada de los niños en el quinto grado de la escuela primaria

Maria Cristina Dantas Pina*
Nallyne Celene Neves Pereira**

Resumo

O objetivo principal deste estudo foi a compreensão do conceito de passado em crianças que estudam no 5º ano, do ensino fundamental, a partir dos conhecimentos históricos que são trabalhados em sala de aula. Os sujeitos da pesquisa são crianças matriculadas no Centro de Educação Municipal Prof. Paulo Freire, localizado no município de Vitória da Conquista e três professoras que lecionam nas turmas do 5º Ano. A pesquisa se insere nas discussões da Educação Histórica, com o foco na aprendizagem histórica escolar, compreendendo que os conceitos históricos que são trabalhados nessa fase são importantes para sustentar a aprendizagem durante o percurso vivenciado na escola e nas próprias relações que serão estabelecidas por essa criança ao longo da vida cotidiana. Nesse sentido, nos aproximamos da perspectiva defendida por Hilary Cooper (2012), Lee (2003), Oliveira (2006) no tocante à compreensão das ideias históricas e temporalidade apresentadas pelas crianças nos anos iniciais de escolarização. Adotamos a pesquisa qualitativa como abordagem metodológica e a Análise de Conteúdos para o tratamento dos dados. Assim, buscamos por meio deste estudo adentrar nos significados sobre o passado e a história, construídos pelas crianças no espaço escolar, relacionando com o processo de ensino e aprendizagem da disciplina História. Verificamos que o passado elaborado por elas não as leva a desenvolver a empatia histórica, o que permitiria uma aprendizagem histórica mais significativa.

Palavras-chave: Educação Histórica. Anos Iniciais. Passado. Aprendizagem Histórica.

Abstract

The main objective of this study has been the understanding of concept of past in children who study in the 5th grade of Elementary School, from historical knowledge which is worked in the classroom. The research subjects are children enrolled at Prof. Paulo Freire Municipal Education Center, located in the city of Vitória da Conquista and three teachers who teach in the 5th grade classes. The research inserts in discussions of Historical Education, with the focus in historical school learning, understanding the historical concepts which are worked in that phase are important to sustain the learning during the course lived in school and in the own relations that will be established by that child to throughout everyday life. In that sense, we've approached the perspective

Recebido em 21/10/2018 – Aprovado em 04/06/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i1.10582>

* Doutora em História da Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp, Brasil). Com estágio pós-doutoral em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, Brasil). Professora Titular na área de Metodologia do Ensino de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb, Brasil). ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1787-8541>. E-mail: maria.pina@uesb.edu.br

** Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb, Brasil). Professora de História da rede básica de ensino do Estado da Bahia. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1116-3361>. E-mail: nannycel@gmail.com



defended by Hilary Cooper (2012), Lee (2003), Oliveira (2006) regarding the understanding of historical ideas and temporality presented by children in the early years of schooling. We've adopted qualitative research as a methodological approach and Content Analysis for data treatment. Thus, we've sought through this study to enter the meanings about the past and history, built by children in school space, relating to teaching and learning process of History subject. We've found their past does not lead them to develop historical empathy, which would allow more meaningful historical learning.

Keywords: Historical Education. Early years. Past. Historical learning.

Resumen

El objetivo principal de este estudio fue la comprensión del concepto del pasado en los niños que estudian en el quinto grado de la escuela primaria, a partir del conocimiento histórico que se trabaja en el aula. Los sujetos de investigación son niños matriculados en el Centro de Educación Municipal Prof. Paulo Freire, ubicado en la ciudad de Vitória da Conquista, y tres maestros que enseñan en las clases de quinto grado. La investigación se inserta en las discusiones de la Educación Histórica, con el foco en el aprendizaje escolar histórico, entendiendo que los conceptos históricos que se trabajan en esta fase son importantes para mantener el aprendizaje durante el curso vivido en la escuela y en las propias relaciones que este niño establecerá para a lo largo de la vida cotidiana. En este sentido, nos acercamos a la perspectiva defendida por Hilary Cooper (2012), Lee (2003), Oliveira (2006) con respecto a la comprensión de las ideas históricas y la temporalidad presentada por los niños en los primeros años de escolaridad. Adoptamos la investigación cualitativa como enfoque metodológico y análisis de contenido para el tratamiento de datos. Por lo tanto, buscamos a través de este estudio ingresar los significados sobre el pasado y la historia, contruidos por los niños en el espacio escolar, relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina Historia. Encontramos que su pasado no los lleva a desarrollar empatía histórica, lo que permitiría un aprendizaje histórico más significativo.

Palabras-clave: Educación histórica. Primeros años. Pasado. Aprendizaje histórico.

A disciplina História permeia todo o percurso escolar do estudante até a conclusão do Ensino Médio. Compreende-se, portanto, que o conhecimento produzido durante esse percurso é fruto de um processo contínuo de aprendizagem iniciada ainda na Educação Infantil e que ao mesmo tempo, busca realizar uma aproximação de crianças e adolescentes ao conhecimento histórico. O contato inicial com a disciplina se dá nos Anos Iniciais, o que nos leva a refletir sobre quais saberes históricos precisam ser desenvolvidos nessa etapa de escolarização e que vão sustentar a aprendizagem histórica nas etapas escolares subsequentes e nas próprias relações que serão estabelecidas por essa criança ao longo da vida cotidiana. Nesse sentido, o presente texto apresenta uma reflexão sobre como a criança pensa e aprende o conhecimento histórico, especificamente quanto à noção de passado, nos Anos Iniciais, a partir dos resultados de uma pesquisa realizada em três turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, com o total de 57 crianças, na faixa etária de 10 a 12 anos de idade, em uma escola da rede municipal de Vitória da Conquista- BA.

Segundo Maria Borges e Jezulino Braga (2006), o importante no ensino da disciplina nos Anos Iniciais é a construção do conceito de História para essas crianças, uma vez que ele precisa ser compreendido como o produto da ação de diversos grupos e não de um indivíduo ou grupo isolado. E nesse processo de construção é preciso levar em consideração a relação que a criança estabelece com alguns conceitos históricos e, portanto, como ela compreende a História.

A compreensão sobre a aprendizagem dos conceitos históricos leva em consideração a distinção entre conceitos históricos substantivos e os conceitos de segunda ordem,

Os conceitos históricos substantivos são específicos da História e estão mais vinculados às informações históricas, por exemplo: Revolução Francesa, Feudalismo, Renascimento, Guerra de Canudos, Revolução Industrial, etc.

Os conceitos de segunda ordem são constitutivos da cognição histórica, isto é, dizem respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos da História, à natureza do conhecimento histórico, entre outros: explicação histórica, fontes e evidências, consciência histórica, inferência, imaginação histórica, interpretação, narrativa, etc. Tais conceitos também são ligados à noção temporal, como mudança, permanência, evolução e transição (LEE, 2001 *apud* RAMOS, 2012, p. 10).

Embora em sala de aula o professor priorize, na maioria das vezes, o trabalho com os conceitos substantivos, uma vez que esses estão prescritos nos programas curriculares, são, como afirma Peter Lee (2001), os conceitos de segunda ordem ou também denominado de meta-histórico, os elementos fundamentais para que o estudante consiga compreender a natureza do pensamento histórico. Na perspectiva de Lee (2001), a compreensão sistemática dos conceitos substantivos e dos conceitos de segunda ordem dará o ritmo da aprendizagem histórica. Ao mesmo tempo, o autor alerta para a importância que é preciso dar às ideias que as crianças possuem sobre os conceitos que constituem a natureza histórica, pois uma vez apropriadas de forma errada será difícil desconstruí-las. Nas palavras do autor, “é importante investigar as idéias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem idéias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada fizer para as contrariar” (LEE, 2001 *apud* GERMINARI, 2011, p. 58).

A pesquisa centrou no estudo sobre os conceitos de segunda ordem que devem ser trabalhados nos Anos Iniciais, considerados aqui, como importantes para a compreensão da natureza histórica nos níveis seguintes. Escolheu-se, dentre os conceitos de segunda ordem, o conceito de passado construído pelas crianças pelo entendimento de que o conhecimento histórico é produzido dentro de uma perspectiva temporal. Outro elemento que justifica a escolha pelo estudo com crianças é

por se aproximar do pensamento de Hilary Cooper (2012) ao defender que a criança possui uma percepção de passado e, portanto, capacidade de aprender História.

A compreensão da aprendizagem histórica das crianças perpassa pelo entendimento da relação que estas estabelecerão com a História, com as pessoas e objetos do passado. Nesse sentido, nos propomos a investigar a aprendizagem histórica no ambiente escolar, entendido aqui, como um dos diversos espaços onde esses saberes históricos são construídos e em razão disso, a pesquisa dialogou com as professoras e os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

Diálogo com as professoras

As reflexões sobre a aprendizagem histórica de crianças nos levaram a dialogar com as professoras que lecionam nas turmas investigadas. Esse diálogo surge da perspectiva de compreender a percepção do docente em relação à disciplina História e pelo entendimento que a construção do conceito de passado pelas crianças na escola se relaciona em algum nível com a concepção de passado e de História adotadas pelas professoras.

De acordo com Marta Margarida de Andrade Lima (2013), em sua pesquisa sobre os saberes docentes que atuam nos Anos Iniciais, os professores exercem a função de orientar a relação entre a história ensinada e a formação para a cidadania das crianças. Na definição da autora,

[...] as professoras dos anos iniciais potencializam práticas pedagógicas que inserem as crianças no universo do conhecimento histórico, ao trabalharem com conteúdos, noções e conceitos deste campo, com a intenção formativa e a adequação pedagógica necessárias para que estas compreendam e reflitam a respeito das experiências humanas através dos tempos, possibilitando-as um lastro de desenvolvimento de capacidades para apreender e dominar informações históricas, bem como para analisá-las, interpretá-las e narrá-las (LIMA, 2013, p. 64).

Os professores, portanto, realizam um papel fundamental no processo de intermediação entre os saberes acadêmicos – aqui compreendidos como aqueles que são resultado das pesquisas realizadas dentro das Universidades e que vão renovando o conhecimento histórico – e o saberes escolares – entendidos como os saberes oriundos da prática pedagógica. Sendo assim, conhecer a compreensão do passado perpassa pelo olhar atento sobre a voz das professoras, pois como destaca Marta Margarida Lima (2013), um dos aspectos centrais da história ensinada nos Anos Iniciais é tornar o passado inteligível para as crianças.

Um dos aspectos centrais da história ensinada nos anos iniciais é, portanto, tornar inteligível para as crianças a invocação do passado, na construção interpretativa sobre o que, por que e como as pessoas construíram esses diferentes tempos (LIMA, 2013, p. 178).

Blanco Nieto (1996 *apud* SANTOS, 2013, p. 160) afirma a importância sobre o estudo das ideias dos professores para compreender os elementos que constituem e dirigem a prática pedagógica. A relação que o professor estabelece com o passado, seja ele formado em História ou não, segundo Freitas (2010), é construído tanto no espaço acadêmico quanto em outros espaços por eles vivenciados. Logo, compreendemos que as ideias e concepções que foram forjadas ao longo do tempo e do percurso formativo desse profissional serão norteadoras da sua prática em sala de aula.

Dialogamos com as três professoras regentes das turmas investigadas. Elas atuam há mais de duas décadas nas turmas dos Anos Iniciais, possuem formação inicial em Magistério, Nível Superior em Pedagogia e Normal Superior além de especialização em Psicopedagogia. Utilizamos como instrumento investigativo a entrevista semiestruturada com objetivo de perceber a concepção de passado, o lugar que a disciplina História ocupa na sala de aula e a importância atribuída por elas em ser trabalhada com as crianças dos Anos Iniciais. Em outro momento, realizamos observação das aulas de História.

O passado aparece nas falas das professoras como algo necessário para a compreensão do presente. Evidenciam uma compreensão do passado como algo que é parte do presente, mas que ao mesmo tempo é constituído de diferenças. O passado possui uma relação muito tênue com o presente, pois este é “o mundo para qual abro meus olhos é inequivocamente presente” (OAKESHOTT, 2003, p. 51). Suas falas demonstram que somente pelo estudo do passado é que compreendemos o presente. Essa percepção aproxima da compreensão de Oakeshott (2003) ao definir que os elementos que surgem no presente qualificam o passado.

A minha visão e eu trabalho com meu aluno da seguinte maneira: pra criança entender o contexto atual, a conjuntura atual se faz necessário que faça um estudo, uma retrospectiva no passado (Profa. Daniela).

Observamos que as professoras identificam que o estudo sobre o passado assume a função de ser um orientador das ações no presente. Suas falas são permeadas de questionamentos sobre o “como era antes e o agora”. Nesse sentido, no olhar das professoras, compete à disciplina História ser formadora de um sujeito crítico. Aqui, o saber histórico escolar assume um aspecto formativo, pois assume o caráter de buscar nas experiências do passado os elementos que vão permitir uma melhor

interpretação do presente. A ausência da compreensão desse passado e de uma abordagem crítica pode, portanto, ser comprometedora na formação do sujeito.

Eu só vou poder formar um cidadão crítico se ele entender o passado, conseguir entender o atual, o momento atual, para ele poder ter uma visão que rumo a História pode tomar (Profa. Vitória).

As falas das professoras apontam para a concepção de História e de passado que elas constituíram ao longo de suas vidas. O passado visto como acontecimento vivido, que é causa do presente e fundamental para ações de mudanças no presente e orientação para o futuro. Um passado no sentido prático, como denomina Oakeshott (2013), de modo que a relação passado e presente é vista como necessária e como contrapartes lógicas.

Por outro lado, se o que eu percebo é um homem que perdeu uma de suas pernas e a substituiu por uma de madeira, então o presente foi qualificado pelo passado. Essa consciência do passado é evocada não por negligenciar-se o presente, mas por uma leitura que evoca o passado, expresso na palavra “perdeu” (OAKESHOTT, 2013, p. 52, destaque do autor).

Outro aspecto percebido por meio das respostas das professoras é sobre a importância da presença da disciplina no currículo dos Anos Iniciais. Elas consideraram que o tempo destinado para a disciplina é pouco e que, às vezes, o conteúdo é acionado em outras disciplinas. As aulas acontecem às terças-feiras intercalada com Geografia e Matemática. A existência desse horário, segundo a professora do 5º Ano C, organiza a rotina do estudante para que não traga o material escolar todos os dias. Suas falas evidenciam que mesmo existindo uma rotina, a disciplina está interligada com as outras disciplinas. Ainda segundo as professoras, o livro didático, é o único recurso utilizado em sala de aula para abordar o passado. Esses elementos que emergiram das falas das professoras, levou a investigação para a observação das aulas de História.

As três aulas observadas, embora poucas, apresentam alguns elementos importantes para pensarmos sobre como o passado histórico é acionado na sala de aula. Realizamos as observações nos dias destinados as aulas de História. A investigação envolvia crianças das três turmas de 5º ano do turno matutino, portanto, cada semana foi acompanhada uma turma.

Nas aulas observadas, o livro didático direcionou a organização da rotina diária, ele é instrumento que auxilia a professora na abordagem do conteúdo assim como as suas atividades são utilizadas como avaliação da Unidade Letiva. Ele assume um papel metodológico muito importante tanto na elaboração das aulas

quanto na prática da sala de aula. As explicações dos conteúdos partem da leitura do texto presente no livro, realizada pela professora e pelos alunos. A exploração do conteúdo com base no que está posto no texto didático, sem apresentar outro elemento que possa contribuir para a compreensão do tema abordado. Como podemos perceber na situação descrita a seguir.

O texto de abertura do capítulo do livro, “O começo da República”, é uma história em quadrinhos apresentando o diálogo entre o candidato a presidente, um coronel e um eleitor retratando como era feito a troca de favores para assegurar o voto e a vitória nas urnas. Após a leitura, a professora passou a questionar aos alunos sobre o texto, tendo como referência um roteiro de perguntas que acompanha a HQ. Em duas perguntas, em especial, ocorre o seguinte diálogo:

Profa. Vitória: Em que momento da política brasileira a história se passa?

Alunos: Hoje.

Profa. Vitória: A situação mostrada em quadrinhos ocorre também no presente?

Alunos: Sim.

Os alunos associaram a compra de votos descrita no diálogo referente ao início do século XX, como algo que faz parte do presente por eles vivido. A professora teceu breves comentários relacionado à conjuntura política atual e seguiu-se a leitura. Em nenhum momento foi dado ao aluno informações para que ele compreendesse que o diálogo pertencia a outro período histórico e, com base nisso, provocar reflexões entre as semelhanças e as diferenças na prática identificada. Observa-se que a proposta do livro didático ao questionar o aluno sobre esse período, propunha debate em sala de aula, uma vez que esse conteúdo ainda seria abordado.

Nota-se que houve uma tentativa da professora em refletir o presente a partir dos elementos do passado que estão no texto, porém o conteúdo sobre a República Velha foi iniciado sem essa contextualização temporal. O aluno, considerando que a pouca idade dificulta a fazer algumas abstrações, necessita de elementos que o auxilie a estabelecer relações presente-passado e em compreender a história enquanto processo.

A prática docente observada nas aulas permite afirmar que existe, por parte das professoras, uma tentativa em fazer com que o aluno relacione os conteúdos que estão estudando com a sua vida prática. Contudo, a abordagem da relação passado e presente realizadas na sala de aula, muitas vezes, não trouxe elementos para que os alunos construíssem essa relação. Constatamos a permanência de um

ensino baseado na ideia de continuidade e de progresso da História, contada aos alunos por meio de somente uma fonte didática.

O passado sob o olhar das crianças

O primeiro contato com as crianças aconteceu após o período das entrevistas com as professoras. A partir desse contato inicial, estabelecemos o perfil das crianças participante que, juntamente das observações, contribuíram para elaboração dos instrumentos que seriam aplicados com as crianças. A criança em nossa pesquisa foi entendida, a partir das contribuições da Sociologia da Infância, como um ator social, um sujeito que constrói e produz História.

Desenvolvemos quatro momentos com a criança, sendo que três foram para aplicação dos instrumentos e um durante a observação das aulas. Todo o contato com os sujeitos foi realizado no cotidiano das aulas.

Aplicamos um questionário da etapa exploratória com seis perguntas destinadas a conhecer a aproximação da criança com a disciplina, o conceito de passado por ela elaborado além de identificar as ideias de mudanças, ruptura e permanência e as relações passado/presente desenvolvidas pelas crianças nesse nível de ensino.

Inicialmente, foi proposto que as crianças citassem os conteúdos estudados nas aulas de História. Entre os conteúdos citados, a maioria refere-se aos momentos da História política e econômica do Brasil. Não houve referência a conteúdos relacionados à História local, o que indica que, ainda permanece na seleção dos conteúdos para esse nível de ensino, a ênfase ao ensino de História do Brasil norteado pelas questões políticas e econômicas. Ao mesmo tempo, permite-nos pensar sobre qual é o entendimento dessas crianças sobre o que vem a ser conteúdo de História. O conteúdo é o acontecimento factual, apresentado a ele pelas professoras, selecionado a partir do que está exposto no seu livro didático.

A ênfase nos conteúdos substantivos evidencia que a mudança na forma de se trabalhar o conhecimento histórico nos Anos Iniciais ainda caminha a passos lentos. Em apenas três respostas percebemos que os alunos compreendem a temporalidade como conteúdo de História. Para esses alunos, os conteúdos lembrados dão ênfase aos estudos sobre o passado vivido anteriormente ao seu nascimento, como podemos observar nas transcrições a seguir: “Eu aprendi que as histórias de muito tempo atrás”, “O antepassado das pessoas de antes e das de hoje em dia”, “O que aconteceu no passado antes da gente existir”. Essas falas alinham-se ao pensamento de Cooper (2012) ao afirmar que a criança desde muito cedo possui

uma noção de temporalidade, mas que é preciso ensiná-la a entender o passado por meio das deduções e inferências às fontes.

Entretanto, a abordagem factual observada nas aulas, pode colaborar para que o aluno elabore uma compreensão do aprendizado histórico como um acúmulo de fatos ocorridos no passado, refletidos na listagem apresentada pelas crianças sobre os conteúdos lembrados. Essa mesma referência de acúmulo de fatos apareceu na resposta à terceira questão e que procurou saber das crianças “Qual ou quais conteúdos que você mais gostou de estudar? Por quê?”.

Dentre os conteúdos citados, o nome D. Pedro II foi o mais citado pelos alunos. Segundo as professoras os alunos se identificaram com o fato do Imperador assumir o trono ainda criança. As palavras “interessante”, “muito bom” e “muito legal” aparecem em suas justificativas comprovando a afirmação das professoras.

“Por que eu acho interessante a forma como D. Pedro II assumiu o poder” (S. ID., 10 anos).

“O Segundo Reinado, porque fala de D. Pedro II”(M. G. G. P., 10 anos).

A prática observada constatou a manutenção do ensino tradicional de História, pautada na ênfase dos nomes, fatos e datas. Observa-se que a informação histórica foi incorporada pela criança, elas sabem quem foi D. Pedro II e qual foi a sua ação na História do Brasil. Outro elemento percebido nas justificativas apresentadas é que elas identificam a personagem com o tempo histórico por ela vivido. Em nenhuma justificativa dada, a figura de D. Pedro II aparece associada a outro período histórico. A noção de passado histórico apresentado pela criança obedece a sequência cronológica em que o conteúdo foi a ela apresentado.

O período da escravidão também aparece entre os conteúdos que mais gostaram de estudar. Os alunos justificaram sua escolha a partir da curiosidade em saber como era a vida do escravo.

“Escravidão porque me ensina como era o tempo do escravo” (V. M., 10 anos).

“As minas e a escravidão porque é importante a gente saber como os escravos sofreram” (J., 11 anos).

As respostas apresentadas pelas crianças sobre o porquê gostaram de estudar sobre a escravidão aproxima-se das ideias defendidas por Peter Lee (2003) sobre a compreensão histórica, embora não aparece nas respostas nenhum indício de como acessar esse conhecimento sobre os escravizados. O autor acredita que compreensão histórica acontece por meio do processo pelo qual o aluno e até mesmo o historiador, consegue pensar nas pessoas do passado como seres humanos, ou

seja, quando sabemos como é que as pessoas sentiam, entendemos suas ações e conseguimos compreender os motivos pelos quais as pessoas agiam. A essa capacidade de se desenvolver o pensamento histórico, Lee (2003) denominou por empatia histórica.

[...] a empatia pode ser melhor entendida como uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram (LEE, 2003, p. 20).

Deste modo, segundo Lee (2003), quando aluno consegue desenvolver a capacidade de “se colocar no lugar do outro por meio da imaginação, compreendendo seus sentimentos e perspectivas e usando essa compreensão para guiar as próprias ações” é que se dá aprendizagem (KRZYNARIC, 2015, p. 10). Os sujeitos dessa pesquisa conseguem pensar no sofrimento vivido pelos negros no passado, no entanto pouco evidenciam compreensão como esse conhecimento chegou até eles.

Lee reforça que uma condição necessária para que o aluno desenvolva a capacidade de pensar historicamente é o uso da evidência. São as evidências que permitem ao aluno o contato com pessoas e objetos do passado, seu uso em sala deve auxiliar o aluno a pensar historicamente.

[...] Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja como algo que deve ser tratado não como mera informações mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso (LEE, 2013, p. 25).

Outro elemento extraído das narrativas produzidas pelas crianças, referem-se a alguns elementos importantes relacionados aos conceitos históricos construídos. Elas compreendem a existência de uma dimensão temporal com relação à História, essa dimensão cronológica está demarcada e adjetivada pela expressão “mais antiga”. Segundo Solé (2009) a aprendizagem da noção de tempo é fundamental para a compreensão da disciplina História, para ela, inicialmente, as crianças utilizam de expressões como “mais antigo”, “tempo antigo” para demarcar uma dimensão temporal. Nessa fase, a concepção de passado está associada ao que a autora determinou por passado cronológico. Solé defende que essa dimensão temporal precisa ser explorada, pois

Todas as crianças têm alguma familiaridade com imagens do passado. A compreensão da cronologia pelas crianças pode ser efectivamente desenvolvida através de um conjunto de métodos usados de forma consistente e continuamente. Promover-se experiências variadas no ensino primário que promovam a História e a compreensão cronológica é uma mais-valia para o ensino da História no secundário (SOLÉ, 2009, p. 51).

As respostas apresentadas pelas crianças evidenciam a noção de temporalidade, que como afirma Cooper (2012) toda criança possui. Nesse sentido, foi questionado a elas se gostavam da disciplina justificando a respostas. A maioria das crianças entrevistadas afirmaram gostar da disciplina. Nas justificativas apresentadas pelos alunos, cerca de 55% das respostas identificam o passado como a razão para justificar o seu gosto ou não pela disciplina. A palavra “passado” aparece em 25 questionários e as respostas que se aproximam da ideia de passado aparecem em 06 questionários.

As respostas apresentadas pelos alunos evidenciam que eles compreendem que existe uma relação entre o passado e a História, identificam que por meio da disciplina História é possível conhecer o passado e, em razão disso, a disciplina se torna atrativa. Segundo Cainelli (2008), para se compreender como o conhecimento histórico é produzido em crianças é preciso que ela entenda que o passado é o objeto de estudo da História.

Um dos primeiros passos é fazer com que o educando perceba que o objeto do trabalho da disciplina de história é o conhecimento histórico elaborado por historiadores, cuja matéria-prima é o passado (CAINELLI, 2008, p. 99).

As crianças responderam que a disciplina História permite que eles aprendam sobre o passado; é através da história que é possível conhecer as coisas do passado:

“Sim, porque é através da História que nós estudamos e descobrimos o que aconteceu no passado” (N. S. M., 10 anos).

“Sim, porque é legal e fala das coisas que ainda não aprendi. A aula de história é a aula de que eu percebi que fala de coisas antigas” (M. L., 10 anos).

As respostas das crianças apontam para o entendimento que o passado é possível de ser conhecido. Segundo Lowenthal (1998), o passado não é possível de ser conhecido em sua totalidade, o que conhecemos é apenas parte do que foi preservado no presente. Os registros históricos e as lembranças permitem-nos supor a existência do passado. Entretanto, para as crianças a disciplina História os ajuda a entender tudo sobre o passado:

“Mais ou menos. Porque fala tudo sobre o passado” (M. S. L., 9 anos).

“Ensina tudo sobre o passado” (D. B., 12 anos).

Essa noção de totalidade sobre o passado presente na fala das crianças pode também está associada a ideia de verdade, pois, segundo Bernado (2010), em uma pesquisa realizada com alunos dos Anos Iniciais sobre a apropriação da História e

do livro didático, para o aluno desse nível de ensino a “história é o que (realmente) aconteceu no passado” (BERNADO, 2010, p. 90). Nesse sentido, como afirma Peter Lee (2003), dizer a verdade na infância está associado ao passado próximo, ao que é conhecido, um passado fixo, logo, a ideia de verdade se aproxima do sentido de totalidade sobre o passado que elas acreditam serem capazes de alcançar por meio da História. Nesse caso, conforme nos alerta Lowenthal (1998) duvidar do passado histórico traz problemas adicionais, colocaria a nossa própria sanidade em dúvida

[...] Duvidar do passado histórico, no entanto, traz problemas adicionais. Um mundo criado durante tempos históricos iria adular não apenas alguns, mas *todos* os relatos da história passada, com terríveis implicações para a credibilidade humana. Descreditar todos os relatos sobre o passado, duvidar da autenticidade ou da sanidade de todos aqueles que documentaram vastamente aquilo que não havia ocorrido, poria em dúvida nossa própria sanidade e veracidade (LOWENTHAL, 1998, p. 70, grifo do autor).

Assim, a partir dos dados coletados nas três primeiras questões observamos alguns elementos que nos ajudam a pensar sobre a relação entre a concepção de História adotada pelas professoras e os conceitos históricos produzidos pelos alunos. A relação de conteúdos citados na primeira e terceira questão refletem um ensino tradicional, centrado nos grandes acontecimentos, como percebemos na prática observada. Nas respostas apresentadas pelos alunos na segunda questão, não encontramos elementos que indiquem que o interesse ou não pelo estudo do passado esteja relacionado à necessidade de compreendê-lo para conhecer o presente, como percebemos nas falas das professoras ser esse objetivo com o ensino da disciplina. O interesse deles pelo passado está mais relacionado a uma curiosidade em saber como “era a vida de antigamente”, mas sem relação com o presente.

Em um segundo momento, o questionário propôs verificar as ideias de mudanças e permanências das crianças. Foram apresentadas fotos da Praça Barão do Rio Branco que fica localizada no centro da cidade de Vitória da Conquista. A escolha do local se deu pela praça ser um lugar de intensa movimentação comercial, pois em seu entorno estão bancos, grandes lojas de referência nacional, além de ser palco para a realização de eventos na cidade.

A questão apresentava fotografias da praça em diversos períodos da história de Vitória da Conquista, dispostas numa ordem aleatória. A partir dessas fotografias foram propostas três perguntas. Na primeira, as crianças deveriam ordenar as fotos da mais antiga até a mais atual, construindo uma linha do tempo. Em seguida, elas deveriam explicar os aspectos que chamaram a atenção para fazer o ordenamento entre a mais antiga até a mais atual. A última questão era para que dissessem se perceberam mudanças na praça e quais seriam essas mudanças.

Nas cinquenta e sete crianças entrevistadas, quarenta e três afirmaram que houve mudanças e conseguiram identificá-las. Oito crianças disseram que não sabiam responder à questão e seis deixaram em branco. Vale a ressalva que as mesmas crianças que não explicaram ou deixaram essa questão em branco, também não as responderam nas duas últimas questões, o que nos sinaliza para a dificuldade da criança em identificar mudanças ou mesmo em explicá-las. Segundo Siman (2006) essa dificuldade está relacionada ao fato de nem sempre conseguirmos ter essa percepção de continuidade e rupturas, pois não somos educados a percebê-la,

O fato de nem sempre sermos educados para perceber a dimensão temporal das ações humanas manifestas, no presente, sob as mais diferentes formas, aumenta a dificuldade de problematizar a relação presente, passado, futuro (SIMAN, 2006, p. 116).

Assim, as mudanças percebidas com mais facilidade pelas crianças estão relacionadas aos elementos que mais caracterizam a praça no presente que é o fato de seu entorno ser de grandes lojas de produtos eletroeletrônicos de circulação nacional. A ausência dessas lojas aparece como grande destaque nas falas das crianças.

A partir das narrativas, observamos que as ideias de permanência e mudanças que vão contribuir para a criança desenvolver as relações de passado e presente são frágeis nas crianças investigadas. Como já sinalizou Abud (2012a), esses são conceitos abstratos e que a sua compreensão é feita de modo gradativo, principalmente em crianças nessa faixa de escolarização. Segundo Piaget, citado em Oliveira (2006), a noção de tempo na criança se fundamenta a partir de dois aspectos: a avaliação da duração e da seriação dos acontecimentos. No instrumento, esses aspectos ficam mais evidentes com relação aos conteúdos estudados, pois as listagens de conteúdos seguem uma sequência linear e cronológica como lhes foram apresentados. Entretanto, o sentido de duração se perde na predominância do uso dos termos temporais para situar o “acontecimento em um lugar atemporal apenas denominando enquanto passado” (CAINELLI, 2006, p. 64).

As narrativas produzidas nos permitiram perceber que as crianças, em consonância com o pensamento de Hilary Cooper (2012) e Peter Lee (2003), possuem noção de passado e capacidade de compreender as temporalidades históricas. Esses elementos apareceram em suas narrativas. O passado assume um caráter de deficitário em relação ao presente, mas sem que um esteja relacionado ao outro. A noção de causalidade histórica é frágil. O passado se apresenta como algo distante deles, eles não se percebem inseridos numa conjuntura de desenvolvimento histórico. Esse passado deficitário se confirma quando eles trazem a tecnologia como algo que é pertencente a esse presente vivido por eles. A ausência de tecnologia é

sinônimo de obsoleto “Eles não tinham tecnologia”. O uso de termos “coisa antiga”, “velho” adjetivam os objetos do passado como algo que não tem mais utilidade nos dias atuais.

A cor das fotografias foi um elemento que, ao olhar do aluno, trazia informações sobre o presente e o passado. O preto e o branco assumiram ser sinônimo de passado. O tom acinzentado das fotografias trazia um aspecto rústico ao que ali estava retratado. Ao mesmo tempo, evidenciou a limitação de alguns alunos sobre a interpretação de imagens. Poucos alunos conseguiram identificar que na última questão do segundo instrumento havia uma fotografia atual, mas que estava em preto e branco. Essa associação direta entre as cores com o passado induziu as crianças a classificar a foto como antiga em relação às coloridas.

Quando foram provocados a estabelecer comparações entre imagens do passado e o presente vivido verificamos que, diferente da atividade proposta no livro didático, os alunos não demonstraram as mesmas dificuldades, eles conseguiram demonstrar que são capazes de identificar as diferenças entre o passado e o presente. As crianças tomaram como referência o seu cotidiano em contraposição às fotografias do instrumento. As diferenças estavam associadas à não existência de alguns objetos no presente, enquanto as semelhanças estão associadas à função que o objeto possui. O bonde é pertencente ao passado porque ele não existe mais, mas a função dele, de transportar as pessoas, foi substituída pelo ônibus. Peter Lee (2003) nos chama a atenção que, muitas vezes, em conversas de adultos e crianças sobre as diferenças entre o passado e o presente ser demarcado pela existência ou não de algo. Nesse sentido, o que não faz parte do presente vivido é pertencente ao passado.

Esse mesmo movimento de compreensão sobre as mudanças e permanências foi constatado em duas situações dentro de uma mesma questão. As crianças, a partir das fotografias de períodos diferentes da Praça Barão do Rio Branco, foram provocadas a construir uma linha do tempo partindo da foto mais antiga até a fotografia mais recente. A construção de linha do tempo nos permitiu identificar que as crianças foram capazes de demonstrar, dentro de uma sequência de imagens, noções de cronologia. Ao mesmo tempo, identificar as mudanças e permanências em um espaço público e de grande movimentação de pessoas. Nesse sentido, podemos considerar que, mesmo elas não conseguindo demonstrar que as mudanças decorridas no tempo são formadoras do presente vivido por elas, a percepção desse movimento de mudanças e permanências evidencia a capacidade delas em compreender a dinâmica do processo histórico.

Segundo Tuma, Cainelli e Oliveira (2010), o entendimento do aluno sobre os deslocamentos temporais auxilia na identificação de mudanças e permanências. Os resultados da pesquisa realizadas pelas autoras, com crianças entre nove e dez anos, apontam que o olhar delas sobre situações que envolve presente e passado, permanece na descrição dos elementos que estão perceptíveis para elas. Elas não conseguem compreender os ritmos da História, pois as suas respostas vão trazer o presente de cada tempo. Essa percepção sobre as diferentes temporalidades, vista de forma linear, implica a não compreensão de uma das categorias fundamentais para a compreensão do tempo: a duração.

É como se organizasse dois cenários estáticos para uma ação comparativa propiciada pelo diálogo entre diferentes temporalidades, mas de forma linear e em uma dada sequência: passado-presente, perdendo-se no contexto uma das categorias fundamentais para a compreensão do tempo: a duração (TUMA; CAINELLI; OLIVEIRA, 2010, p. 360).

Nesse sentido, as respostas das crianças investigadas em nossa pesquisa dialogam com os resultados da pesquisa realizada por Tuma, Cainelli e Oliveira (2010), no sentido em que, a identificação das mudanças e permanências por elas dão conta das diferenças entre o passado e o presente vivido. No entanto, elas não conseguem estabelecer as relações de ruptura e continuidade nas diversas temporalidades que envolve a praça Barão do Rio Branco.

As narrativas produzidas pelas crianças nos mostram que elas “explicam o passado da forma como elas o compreendem” (OLIVEIRA, 2006, p. 169). Essa compreensão decorre da percepção que o olhar sobre o passado se origina no presente (LEE, 2003; OLIVEIRA, 2006). Os vestígios do passado estão em um lugar atemporal que elas denominam por antigo, e este é deficitário e demarcado pela existência de objetos que são semelhantes no presente: “O bonde que agora é ônibus” ou “ônibus antigo”. Nessa perspectiva, as pessoas, embora sejam como nós, eram mais despreparadas “elas jogavam lixo no chão”.

Visiona-se e compreende-se o passado à luz das lentes do que é entendido como normal no presente e, desta forma, as pessoas do passado poderão ser vistas com “falhas de inteligência” por agirem da forma como o fizeram, já que no presente existe maior progresso, fruto das capacidades das pessoas do presente (GAGO, 2007, p. 128).

Sendo assim, verificamos que nessa concepção, as crianças não estabelecem uma relação de proximidade com o passado. O passado elaborado por elas não as leva a desenvolver a empatia histórica, entendida por Lee (2003) como a possibilidade de auxiliar a criança em seu processo de aprendizagem histórica. Nesse sentido, as ideias históricas sobre o passado e as fragilidades identificadas na elabo-

ração do conceito de tempo pelas crianças nos permite indicar que o conhecimento histórico é visto como um processo de acúmulo de fatos e eventos ao longo do tempo (LEE, 2006). Perde-se, nessa concepção, a compreensão da função da História de “orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2010).

Considerações finais

A nossa pesquisa teve como objetivo principal a compreensão sobre a elaboração do conceito de passado em crianças em atividade escolar. Partimos da compreensão que a cognição histórica se dá dentro de uma conjuntura que implica dois sujeitos: o que ensina e o aprendente. Nesse sentido, iniciamos o nosso trabalho entrevistando as três professoras que lecionam nas turmas nas quais realizamos a nossa investigação.

Nossas aproximações com as professoras tinham como objetivo identificar suas concepções de História e de passado. Por meio de suas falas, identificamos a compreensão que o objeto da História é o estudo sobre o passado, em razão disso, consideram que a disciplina possui caráter formativo das crianças, pois a experiência do passado orienta as ações do presente e do futuro. O passado se apresenta como uma sucessão dos grandes eventos registrados e que o seu conhecimento leva o aluno a entender a conjuntura atual. Em suas falas, registra-se que há uma preocupação em fazer o aluno compreender que o presente é o resultado das transformações decorridas ao longo do tempo.

O livro didático emergiu das falas das professoras como o recurso principal para o trabalho e, portanto, o instrumento que aproxima o passado dos alunos. Essa condição foi percebida na prática observada, tanto como ponto de partida para a explanação dos conteúdos, quanto na exploração das atividades. A professora Ângela mencionou que o livro didático adotado possuía muitas atividades interdisciplinares, o que facilitava o planejamento das aulas, principalmente em razão do pouco tempo. Não realizamos uma análise do livro para comprovar essa afirmação, aliás, no percurso dessa investigação destacamos o lugar central que esse instrumento didático ocupa, merecendo pesquisas mais específicas para entender a sua relação com o aprendizado histórico das crianças.

A prática observada nos provocou inúmeras inquietações e possibilidades de reflexão sobre a História ensinada. Os saberes, o processo formativo, a prática pedagógica são elementos que carregam potencialidade de pesquisas, mas que em razão do tempo e do nosso objeto investigativo, não foi possível aprofundar suas

possibilidades. A observação das aulas nos permitiu verificar a permanência de uma prática assentada na perspectiva linear da História e na ausência de elementos que sustentem ao aluno compreender a dinâmica temporal das relações passado-presente.

Em nossa aproximação com o campo, analisamos o conceito de passado elaborado pelas crianças. A compreensão deste conceito se aproximou da noção de tempo, entendido aqui, como um dos conceitos fundamentais no desenvolvimento da aprendizagem histórica. Sendo assim, identificamos em suas narrativas, as ideias de mudanças e permanência e as relações passado-presente, que são inerentes ao processo histórico.

A aplicação dos instrumentos em sala nos permitiu verificar elementos que não aparecem em seus registros, captamos a espontaneidade e a curiosidade natural da infância “Ah! Porque eu tenho curiosidade de saber como eram as coisas do passado, os objetos que não tem hoje em dia”. A curiosidade sobre o passado norteou as suas respostas sobre as razões pelas quais gostavam ou não de estudar História, e ao mesmo tempo, nos permitiu constatar que as crianças não demonstraram dificuldade em relacionar passado e História.

Em sua pesquisa, Lima (2013) considera que a tarefa das professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é tornar o passado inteligível à criança. Sendo assim, as respostas apresentadas pelas crianças indicam a compreensão que o acesso ao passado é possível por meio das aulas de História. Cainelli (2014, p. 10) considera que ter noção dessa relação “é um dos pontos centrais do entendimento do que se ensina ou se aprende em História”, logo, a apreensão dessa relação reafirma o nosso posicionamento teórico sobre a capacidade de aprendizagem histórica das crianças e das possibilidades de elaboração do pensamento histórico tendo como referência a própria epistemologia da História.

Esse passado que “ensina sobre antigamente”, mas que também “não é interessante”, acionado nas aulas de História, foi o foco da nossa análise. Em muitas respostas identificamos uso de termos temporais: “naquele tempo”, “naquela época”, como formas de se referirem ao passado. O uso desses termos indica a capacidade de situar artefatos em um tempo que eles denominam por passado, mas também, que os alunos, na faixa de escolarização em que se encontram, ainda não conseguem localizar os acontecimentos num determinado período temporal. Entretanto, eles demonstram ser capazes de sequenciar cronologicamente as imagens da Praça Barão do Rio Branco, por exemplo, quando exposto a atividade aplicada. As

respostas das crianças também evidenciam a capacidade em identificar mudanças e permanências em relação aos objetos, as pessoas e espaços físicos.

Tais elementos nos ajudam a identificar as noções de temporalidades nas respostas das crianças. Contudo, as noções identificadas não auxiliam a criança a perceber o presente como um resultado das mudanças ocorridas ao longo do tempo, assim, a relação entre o passado e o presente não se estabelece, ou quando aparece é muito frágil e fragmentada.

O olhar sobre o passado tem o presente como referência e não o inverso. Os vestígios do passado são identificados a partir das diferenças com o presente. O uso de expressões como “velha”, “coisas antigas” demarcam a compreensão de passado deficitário, identificado por Lee (2003). Assim, aos olhos das crianças, “O passado é o país estrangeiro de L. P. Hartley, onde tudo é feito de modo diferente” (LOWENTHAL, 1998, p. 73).

Investigar o ensino de História dos Anos Iniciais permite nos aproximarmos de um espaço de aprendizagens que não se fez presente em nosso processo formativo, enquanto professores especialistas. Coloca-nos ante a possibilidade de ampliar o nosso olhar sobre a cognição histórica em todo o percurso escolar. Um desafio posto e que se soma a outros estudos que trazem em suas reflexões teóricas e metodológicas contribuições ao ensino e à aprendizagem em História.

Referências

ABUD, Kátia Maria. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. *Antíteses*, Londrina, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012.

BERNADO, Susana Barbosa Ribeiro. O ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental: A apropriação do livro didático. *História e Ensino*, Londrina. v. 16, n. 1, p. 81-98, 2010.

BORGES, Maria; BRAGA, Jezulino. O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista On-line*, Unileste/MG, n. 1, jan./jun. 2004. Disponível em: www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/downloads/artigo_09.doc. Acesso em: 07 set. 2012.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar*, Editora UFPR, Curitiba, Especial, 2006, p. 57-72.

CAINELLI, Marlene. A construção do pensamento histórico em aulas de história no ensino fundamental. *Tempos Históricos*, v. 12, Florianópolis, p. 97-109, 2008.

CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na Disciplina de História no ensino fundamental. *Educação e Filosofia Uberlândia*, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012.

- CAINELLI, Marlene. O passado como possibilidade. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Claudia (org). *Passados Possíveis: a educação histórica em debate*. Ijuí: Ed. Unijuí. 2014, p. 9-17.
- COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar*, Editora UFPR, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006.
- COOPER, Hilary. *Ensino de História da Educação Infantil e Anos Iniciais* – Um guia para professores. Curitiba: Base Editorial, 2012.
- GAGO, Marília. Concepções de passado como expressão de consciência histórica. *Currículo sem Fronteiras*. v. 7, n. 1, p. 127-136, 2009.
- GERMINARI, Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.
- KRZNARIC, Roman. *O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. Especial. Dossiê: Educação Histórica. Curitiba, Editora UFPR, p. 131-150, 2006.
- LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (org.). *Educação histórica e museus*. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003.
- LIMA, Marta Margarida de Andrade. *As tessituras da história ensinada nos anos iniciais: pelos fios da experiência e dos saberes docentes*. (área de concentração Educação) Campinas, SP: [s.n.], 2013.
- LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto História: trabalhos da Memória*. São Paulo: PUC, n. 17, 1989.
- OAKESHOTT, Michael. *Sobre a História e outros ensaios*. Topbooks. Rio de Janeiro, 2003.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. *Educação Histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental*. 274f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. O tempo, a criança e o ensino de História. In: ROSSI, Vera Lúcia Saboni de; ZAMBONI, Ernesta (org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas, SP: Alínea Editora. 2006, p. 145-172.
- RAMOS, Márcia Elisa Teté. Educação Histórica: desafios em torno da investigação sobre a aprendizagem da história. *Encontro do LAPEH - Laboratório de Ensino de História*. UESB, Vitória da Conquista-Ba: 2012.
- RÜSEN, Jörn. *Desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral*. 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1172513/mod_resource/content/1/Jorn%20Rusen%20e%20o%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf. Acesso em: 25 jan. 2016.

SOLÉ, Maria Glória Parra Santos. *A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Portugal, 2009.

SIMAN, Lana Regina de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: Desafios para o ensino e aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta (org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas, SP. Alínea Editora. 2005, p. 109-143.

TUMA, Magda Madalena; CAINELLI; Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da História nos Anos Iniciais do ensino Fundamental. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 30, n. 82, p. 355-367, set./dez. 2010.

A prática docente e as relações de gênero e sexualidades: conversando com professoras e professores

Teaching practice and gender relationships and sexualities: talking with teachers and teachers

Práctica docente y relaciones de género y sexualidades: hablando con profesoras y profesores

Anderson Ferrari*

Claudete Imaculada de Souza Gomes**

Cláudio Magno Gomes Berto***

Resumo

Qual tem sido o trabalho com gênero e sexualidade realizado por professores e professoras em 3 escolas na cidade de Juiz de Fora? Essa é a pergunta foco que direciona as análises neste artigo em torno das questões surgidas em uma pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2015-2016. Como gênero e sexualidade são organizadores sociais, resultado de construção histórica e cultural, ouvir e dialogar com professoras e professores é reforçar a ideia de que escolas não são essências, mas fruto de relações entre indivíduos e sociedade. Nesse sentido, estamos assumindo a perspectiva teórico-metodológica pós-estruturalista, influenciada pelos estudos foucaultianos, principalmente a partir da noção de problematização, vinculada à história do pensamento, que, não se propondo a oferecer soluções, proporciona a oportunidade de ampliar o debate sobre pesquisa no campo educacional. Como processo metodológico aplicamos um questionário nas escolas da cidade para identificar que professoras e professores assumiam fazer um trabalho com gênero e sexualidade. Dos 36 professores e professoras que assumiram tal trabalho, somente 5 aceitaram participar dos grupos focais em que discutimos as respostas ao questionário. São com essas falas construídas nos grupos focais que vamos trabalhar. Dois aspectos aparecem como resultados das conversas. O primeiro é a evidência de que as professoras e os professores adquirem e colocam em prática conhecimentos que se referem às relações de gênero e sexualidade e conseguem fazer articulações com o seu fazer docente. O segundo é a demonstração de que as escolas que trabalham realizam um trabalho com gênero e sexualidade.

Palavras-chave: Escolas. Gênero. Sexualidades.

Recebido em 28/02/2019 – Aprovado em 29/07/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i1.10583>

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, Brasil). Professor adjunto de Ensino de História da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, Brasil). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5681-0753>. E-mail: aferrari13@globocom

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, Brasil). Professora de Ciências e Biologia na educação básica, Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), e na formação de professores na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, Brasil). Professora de Ciências e Biologia no Colégio de Aplicação João XXII/UFJF. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2499-9659>. E-mail: cl_claudete@hotmail.com

*** Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Brasil) e integrante do Núcleo de Pesquisas e Práticas em Psicologia Social, Políticas Públicas e Saúde (Núcleo PPS - UFJF) e do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos LGBT (Nuh - UFMG). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1660-1519>. E-mail: cl-magno@hotmail.com

Abstract

What has been the work with gender and sexuality performed by female teachers in 3 schools in the city of Juiz de Fora? This is the focus question that directs the analyzes in this article around the issues raised in a master's research conducted between 2015-2016. As gender and sexuality are social organizers, the result of historical and cultural construction, listening and dialogue with teachers is to reinforce the idea that schools are not essences, but the result of relationships between individuals and society. In this sense, we are taking the poststructuralist theoretical-methodological perspective, influenced by Foucaultian studies, mainly from the notion of problematization, linked to the history of thought, which, not proposing to offer solutions, provides the opportunity to broaden the debate about research in the educational field. As a methodological process we applied a questionnaire in the city's schools to identify which teachers assumed to do work with gender and sexuality. Of the 36 teachers who took on such work, only 5 agreed to participate in the focus groups in which we discussed the questionnaire responses. It is with these lines built in focus groups that we will work. Two aspects appear as a result of conversations. The first is the evidence that teachers have acquired and put into practice knowledge that refers to gender relations and sexuality and can articulate with their teaching practice. The second is the demonstration that working schools do gender and sexuality work.

Keywords: schools, gender, sexualities

Resumen

¿Cuál ha sido el trabajo con género y sexualidad realizado por maestras en 3 escuelas de la ciudad de Juiz de Fora? Esta es la pregunta principal que dirige los análisis en este artículo en torno a los temas planteados en una investigación de maestría realizada entre 2015-2016. Como el género y la sexualidad son organizadores sociales, el resultado de la construcción histórica y cultural, la escucha y el diálogo con los docentes es reforzar la idea de que las escuelas no son esencias, sino el resultado de las relaciones entre los individuos y la sociedad. En este sentido, estamos tomando la perspectiva teórico-metodológica postestructuralista, influenciada por los estudios foucaultianos, principalmente desde la noción de problematización, vinculada a la historia del pensamiento, que, al no proponer soluciones, brinda la oportunidad de ampliar el debate sobre investigación en el campo educativo. Como proceso metodológico, aplicamos un cuestionario en las escuelas de la ciudad para identificar qué maestros asumían que trabajaban con género y sexualidad. De los 36 maestros que asumieron dicho trabajo, solo 5 aceptaron participar en los grupos focales en los que discutimos las respuestas al cuestionario. Es con estas líneas integradas en grupos focales que trabajaremos. Dos aspectos aparecen como resultado de las conversaciones. La primera es la evidencia de que los maestros han adquirido y puesto en práctica conocimientos que se refieren a las relaciones de género y la sexualidad y que pueden articularse con su práctica docente. La segunda es la demostración de que las escuelas que trabajan hacen trabajo de género y sexualidad.

Palabras-clave: Escuelas. Género. Sexualidades.

Introdução

Segundo Joan Scott (1995), podemos e devemos assumir o gênero como categoria de análise, o que significa dizer que podemos olhar o mundo e problematizar a realidade a partir das relações de gênero. É possível conceber, ainda, os gêneros como organizadores sociais. Tomando como ponto de partida essa proposta, gênero e sexualidade variam ao longo da história e se referem ao que a sociedade atribui como feminino ou masculino. Nas ações docentes, a construção de gênero se dá co-

tidianamente, mesmo que não haja uma intenção ou clareza disso por parte das/os professoras/es. As aulas colocam em circulação diferentes noções de gênero e seus atravessamentos com as sexualidades, que são atribuídas aos sujeitos. Os gêneros estão presentes nas escolhas de imagens, textos, cores, lugares, músicas e performances para afirmar essa demarcação entre o que constitui homens e mulheres, seus corpos e desejos.

No Brasil, a relação entre gênero e sexualidade diz de um embaralhamento entre eles, visto que ser homem ou mulher significa ser heterossexual (LOURO, 1997). A sexualidade passa a ser um componente de constituição do gênero. Nesse sentido, é importante deixar claro o que estamos entendendo como sexualidade. Estamos nos inspirando em Michel Foucault (2011) que entende sexualidade como dispositivo. Para o autor, desde o século XVI o Ocidente moderno ligou o sexo à verdade dos sujeitos, de maneira que somos incitados a confessar (pelo menos para nós mesmos) sobre os nossos desejos, paixões, emoções, num processo de exame de consciência, vigilância para saber e responder o que somos. “E, através desse dispositivo, pôde aparecer algo como a “sexualidade” enquanto verdade do sexo e de seus prazeres” (FOUCAULT, 2011, p. 67). Afirmar que a sexualidade como um dispositivo é uma forma de entendê-la como resultado de uma rede heterogênea de relações de poder que envolve práticas discursivas e não discursivas. As escolas são parte dessa rede e desse processo de constituição de sujeitos nos atravessamentos entre gênero e sexualidade.

Além do aspecto da construção histórica, outro ponto de ancoragem do gênero é o seu entendimento como um conceito relacional, que traz a ampliação das discussões não só em torno da constituição das feminilidades, mas também da constituição das masculinidades, uma vez que homens e mulheres são constituídos a partir das interações e referências recíprocas que ambos estabelecem. Judith Butler (2015) nos convida a pensar como vamos construindo gênero como se ele sempre estivesse lá, pronto para ser acionado. Problematizando essa forma de lidar, a autora descreve como gênero é um processo que não tem nem origem e nem fim, de maneira que é algo que fazemos e não algo que somos. Gênero e sexualidade não são inatos. É quando gênero se afasta daquilo que estabelecemos como sua sexualidade “natural” que parece ser o “problema”. O sentido de normalidade também ocorre no encontro entre gênero e sexualidade, de tal maneira que ser homem ou mulher está diretamente ligado a ser heterossexual. A heterossexualidade é tomada como a norma. As diferenças são construídas discursivamente no distanciamento a essa norma. A noção de “problema” se relaciona com o entendimento do que Butler (2006) vai denominar de “matriz heterossexual”, como aquela que

coloca em circulação a “[...] grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados” (BUTLER, 2015, p. 216).

Para desenvolver essa ideia, Butler (2015) analisa as estruturas jurídicas contemporâneas como aquelas que cristalizam as identidades de gênero e sexualidade nos termos da coerência da matriz heterossexual. Dessa forma, a presunção de uma identidade masculina e feminina estaria servindo também para excluir outros corpos, sujeitos e identidades que não se enquadram nessa normatividade. Nosso interesse é problematizar esse jogo de construção das relações de gênero no encontro com as sexualidades nas falas das professoras/es.

Para isso, vamos tomar as falas de cinco professoras/es como provocativas para nossa escrita. Cinco participantes de uma pesquisa de mestrado – realizada entre 2015 e 2016 – que tinha como objetivo geral a problematização dos saberes e práticas a respeito das relações de gênero e sexualidades colocadas em vigor nas aulas. Na tentativa de identificar professoras/es que afirmavam trabalhar com essas temáticas, foi elaborado e aplicado um questionário com quatro questões abertas¹ a docentes de três escolas públicas municipais de Juiz de Fora-MG que aceitaram participar dessa fase inicial da pesquisa. De posse da análise dos questionários, convidamos as/os 36 professoras/es que responderam a participar de grupos focais em que discutiríamos a relação entre gênero, sexualidades e educação a partir do agrupamento das respostas em categorias de análise como “respeito”, “preconceito”, “diversidade”, “conteúdo”, “silêncios”, “formação docente”, que apareceram nas respostas. Portanto, este texto é um convite a pensar as questões que organizam as falas das/os docentes das três escolas participantes da pesquisa. De um total de 36 professoras/es que responderam ao questionário, somente cinco aceitaram e assinaram o termo de consentimento: Luiz², professor de Inglês; Ana e Paulo, professores de História; Marília, de Geografia e Cristiano, de Educação Física. Docentes de faixas etárias variadas, com tempo de trabalho que oscilava entre 8 e 23 anos.

O foco de problematização que elegemos para organizar este artigo foi o encontro entre a ação docente e a insegurança com o trabalho, levando-nos a pensar o aspecto paradoxal e complexo do trabalho com gênero e sexualidade na sala de aula. Paradoxal porque, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância do trabalho, as/os professoras/es não conseguem identificar o protagonismo na ação, não percebendo o gênero e a sexualidade como atravessados nas suas disciplinas. Tais pontos apareceram na pesquisa a partir da convocação das/os professoras/es para que nos contassem sobre o faziam, como faziam e seus desdobramentos na relação com as temáticas e com os desafios e potencialidades da ação docente. É

relevante dizer, ainda, que as narrativas se referem a situações e atividades ocorridas no cotidiano dessas três escolas pesquisadas, ou seja, não se pretende uma generalização da educação municipal de Juiz de Fora. A organização da escrita diz dos tópicos relacionados diretamente aos assuntos mais abordados, aos quais as/os docentes dedicaram maior tempo e/ou demonstraram maior empenho e atenção.

Diante dessas colocações introdutórias, queremos situar nossa escrita na perspectiva dos estudos foucaultianos, no trabalho com a noção de problematização como um caminho para frente, vinculado à história do pensamento, e que não se propõe a oferecer soluções, proporcionando a oportunidade de ampliar o debate sobre pesquisa no campo educacional e buscando a problematização como possibilidade de fazer pesquisa em educação. A problematização está inscrita na história do pensamento para questionar por que pensamos o que pensamos, como construímos nossas formas de pensar e agir e como somos resultados desses saberes e poderes. A perspectiva pós-estruturalista amplia o conceito de poder como proveniente não somente das esferas do Estado, mas presente “em toda parte”.

Segundo Guilherme Lima Cardozo (2014, p. 128), essa perspectiva inova,

[...] ao trazer ao campo as questões de identidade/alteridade/diferença, considerando a subjetividade dentro da pesquisa científica, dando espaço às relações de saber e poder influenciando na cultura e na sociedade, onde tensões advindas de gênero, raça, etnia e sexualidade trazem à tona o multiculturalismo. Sobre isso, o pós-estruturalismo trouxe colaboração ímpar à educação.

A pesquisa e seus achados não necessariamente “representam aproximação da verdade, mas uma de suas múltiplas possibilidades” (COSTA, 1996, p. 5) de conhecer e construir sentidos para o que é realizado pela escola e pelas/os professoras/es. Assim, nossa intenção é contribuir para as discussões do campo de conhecimento de Gênero, Sexualidade e Educação, trazendo para a escrita o que surge das narrativas de professoras/es quando são convidadas/os a refletir sobre o fazer docente nas escolas.

O que aparece quando se fala de gênero e sexualidades com docentes?

Abrir a escuta às/aos professoras/es exige certo cuidado e atenção. Cuidado para buscar as formas de organização dos sujeitos pela/na fala, pelas/nas formas de pensar e dizer, de concordar e discordar do outro, de maneira que possam ficar à vontade para se colocarem em diálogo. A análise das falas também demanda atenção para sentir e dar lugar às resistências, aos detalhes e para aguçar os sentidos

e ver o que comumente não conseguimos enxergar. Cabe ressaltar, portanto, como aponta Alfredo Veiga Neto (2013, p. 112-113):

A leveza de um estilo de investigação que, mesmo rigorosa, se abre para suas fronteiras na esperança de ultrapassar a si mesma e de conseguir enxergar nas regiões de indecidibilidade que até então permaneciam na penumbra [...] usando o que Foucault nomeia como uma “maneira de ver as coisas”, “um modo de ver”.

Para Veiga Neto (2013, p. 114), o comprometimento de Foucault “está em colocar sob escrutínio práticas que permitem entender as relações do ser consigo e com os outros”. Assumindo essa perspectiva de análise, procuramos entrever nas/os parceiras/os de pesquisa essas diferentes e ricas formas de se relacionar com os saberes, os acontecimentos e os discursos presentes em suas escolas. As respostas das/dos professoras/es possibilitaram trazer para a discussão suas/seus alunas/os, as vivências no/com o cotidiano da escola, para interrogar como as/os professoras/es se veem em relação a suas práticas, diante da provocação desencadeada pelas falas de seus companheiros de trabalho, de seus pensamentos e ações em seus contextos profissionais. Nesse sentido, foi importante deixar que cada uma/um definisse, entre os termos e assuntos sugeridos a partir das respostas dadas aos questionários, em que direção gostaria de conduzir a conversa.

Durante os grupos focais, o ponto mais marcante para as/os professoras/es foi a recorrência à palavra “respeito” quando falavam do trabalho com gênero e sexualidade. Partimos, então, da ideia de “respeito”, que já havia despertado nossa atenção desde as primeiras análises, ainda nos questionários. O uso da palavra “respeito”, relacionada às diferenças, foi recorrente, quando perguntadas/os sobre a convivência nos espaços das escolas. O que significa esse “respeito”? Porque essa palavra surge quando perguntamos sobre a convivência das diferenças na escola? O professor Paulo afirma que *“de início o que aparece não é o respeito, mas o desrespeito às diferenças. Uma orelha maior, um nariz ou o cabelo, tudo vira motivo de piada”*³, ao que a professora Marília complementa dizendo que *“o visual atrai mais”*, identificando, na prática discriminatória, algo comum direcionado à aparência das/dos alunas/os e outras pessoas presentes nesses espaços. Segundo Paulo, *“o desrespeito aparece e a partir dele começa a se trabalhar a questão do respeito, desde a aparência até a opção sexual”*. O docente sinaliza que é importante estar atento às temáticas que surgem nas conversas cotidianas de alunas e alunos e, partindo delas/es, suscitar discussões que coadunem com o que cada uma/um vive na escola e na sociedade.

Respeito é acionado para falar das relações estabelecidas neste espaço de disputa e negociação que é a escola. O respeito é entendido como necessário para as relações entre alunos e alunas como adequadas, pacíficas, sem conflitos e sobretudo, como forma de aceitação das diferenças. Respeito pode ser entendido como resultado das relações de saber-poder em Foucault (2011). Aquilo que sabemos diz de formas de conhecer ancoradas historicamente e que nos constitui. Somos sujeitos, resultado de saberes, atravessados por relações de poder, de maneira que respeitar alguém está diretamente ligado a construção de si e do outro.

As falas demonstram que as/os professoras/es estão atentos ao que ocorre na escola, identificam situações em que respeito e desrespeito estão em negociação entre os alunos e as alunas, percebendo-se com interlocutores importantes para problematizar essas construções. Também conseguem citar os aspectos causadores do que estão classificando como desrespeito. Enfim, eles e elas constroem um quadro que aponta para uma dicotomia representada pelos termos respeito/desrespeito, que não havia aparecido nos questionários respondidos. Ampliando um pouco mais a análise, podemos sugerir que as/os alunas/os constroem suas identidades (e seus pertencimentos) nas diferenças. Isso chega à escola, lugar de confronto e negociação. A/O professora/or age e, ao agir, ela/e põe em prática um projeto de “ser professor(a)”, “ser escola” e do aluno(a) “ideal”. Para esses docentes, a ética e o respeito ao outro e às suas subjetividades devem ser praticados por todos e todas, alcançando professoras/es e alunas/o, assim como sugerem que o desrespeito também vem de ambos, o que deve ser repensado, conforme Marília e Paulo. Tal ponto de vista é compartilhado pelo professor Luiz, que declara que

[...] o respeito deve ser ponto de partida em qualquer escola, pois os professores precisam saber que os indivíduos têm suas escolhas [...] a questão da homossexualidade, por exemplo, a gente percebe que tem muita criança que tem uma tendência ao homossexualismo e isso...o ser humano tem que ter o direito de nascer do jeito que nasceu e ser do jeito que é.

De acordo com essas falas, é possível inferir que, nessas escolas, a partir desses docentes, existe a preocupação em desenvolver, durante suas aulas, a prática do respeito ao outro. Ferrari e Castro (2013b, p. 296) enfatizam a relevância de

[...] deixar claro que os discursos e práticas sobre os quais e desde os quais vamos trabalhar partem do pressuposto de que as sexualidades não são fatos naturais, mas sim resultados de articulação histórica, discursiva e socialmente construída.

Na defesa do respeito, as/os professoras/es demonstram ter conhecimento de que as questões de discriminação e preconceito dizem de construções sociais, daí

o entendimento sobre a necessidade de a escola implementar ações no sentido de combater práticas que discriminam e desrespeitam, visando à construção de uma sociedade menos preconceituosa e violenta. As narrativas das professoras/es estão ancoradas na concepção de que a escola e a ação docente estão ligadas à construção dos sujeitos. Como reflexo disso, tentam fazer as/os alunas/os se colocarem no lugar do “outro”, como percebemos na afirmação do professor Luiz:

Pra mim, tudo passa pelo respeito. [...] eu falo muito com os meninos: “e se fosse com você?” Quem se coloca no lugar [...] Eu sempre falo com eles “se coloque no lugar do outro, independente de que situação seja, antes de julgar, de qualquer coisa, se fosse com você, como você ia reagir a isso?”

O professor coloca em prática uma forma de saber que, atravessada por relações de poder, diz dos encontros e desencontros entre sujeitos, buscando promover o combate às discriminações e ao preconceito por meio do incentivo à empatia. Partindo do princípio de que o gênero é um organizador social e de que a escola é produto e produtora dessa divisão binária dos gêneros que marca nossa sociedade, podemos pensar que uma das dificuldades enfrentadas no conjunto respeito/desrespeito diz das relações de gênero. Com isso, queremos dizer que as questões de enquadramento do gênero ocorrem cotidianamente, o que nos convida a pensar os modos como os discursos funcionam para construir sujeitos detentores de um gênero e de uma sexualidade. A necessidade de respeito passa a ser uma reivindicação das professoras e professores como ataque ao desrespeito.

Assim, respeito e desrespeito às expressões de gênero podem ser entendidos como discursos que cumprem alguns propósitos políticos em nomear os sujeitos generificados. Mais do que isso, diz dos embaralhamentos entre gênero e sexualidade. Para Judith Butler (2018), os gêneros são resultados de atos performativos, atos que, insistente e repetidamente, constituem homens e mulheres de acordo com as normas de gênero que cada sociedade vai construindo. A escola e as relações que se desenvolvem no seu interior são parte desse processo de construção de homens e mulheres. Ao se apresentarem no espaço público, de forma geral, e nas escolas, em especial, os corpos generificados não apenas demonstram sua existência, mas reivindicam reconhecimento e valorização, exercendo o direito de aparecer e colocar em prática a liberdade, reivindicando, em última instância, o direito a uma vida que possa ser vivida (FOUCAULT, 2011a).

“Uma vida que possa ser vivida” é uma expressão cunhada por Michel Foucault que nos convida a pensar nos modos de vida que experimentam outras formas de ser e estar no mundo. Inspirado no arcabouço foucaultiano, Jamil Cabral

Sierra (2013) toma a vida de Gilda, uma travesti que viveu nas ruas de Curitiba da década de 1980 para colocar sob investigação o modo de viver uma vida como sua manifestação da verdade. Sierra (2013) argumenta que o investimento em vidas que possam ser vividas diz do “trabalho de elaboração de uma noção sobre estética da existência e modos de vida para, com isso, arriscar outras experimentações de vivibilidade diante dos limites que individualizam o sujeito na lógica objetivadora das identidades” (SIERRA, 2013, p. 103). Quando o professor Luiz provoca os/as alunos/as a se colocarem no lugar do outro, ele as/os está incitando a viverem outras vidas, outras formas de ser e estar no mundo. Para isso, cada uma/um terá que acionar formas de conhecer sobre o “outro”, que possibilitem se aproximar desse outro que é o diferente.

Temos na escola um ambiente fértil, no qual é possível conduzir as mais variadas discussões. As temáticas surgem o tempo todo, cruzando o currículo formal com as demandas trazidas pela comunidade escolar, pelas/os funcionárias/os, pais, alunas/os e docentes que percebem a necessidade de incluir novas problematizações e situações do interesse coletivo. O que as/os professoras/os nos dizem é que a escola não fica limitada aos conteúdos prévios e programados, mas que há um movimento vivo de construção do currículo a partir do que emerge no cotidiano escolar, presente em discussões informais surgidas durante as aulas e/ou no tempo de permanência na escola, elaborando, assim, um currículo oculto. Segundo Mar Lucy Paraiso e Lucíola Santos,

A expressão “currículo oculto” tem sido muito utilizada, significando o conjunto de normas e valores implícitos nas atividades escolares, porém não mencionados pelos professores ou não intencionalmente buscados por eles. São, portanto, aprendizagens ou efeitos de aprendizagens não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar. É constituído tanto de práticas como de mensagens não explicitadas (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 84)

A esse respeito, Antonio Flávio Moreira e Vera Candau (2007) acrescentam que rituais e práticas fazem parte do currículo oculto, assim como relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir as/os alunas/os por agrupamentos e turmas, assim como mensagens implícitas nas falas dos/as professores/as e nos livros didáticos. Esse currículo é o reflexo social e cultural de uma determinada forma de ver o mundo, trazida por todas/os que constroem a educação no dia a dia de cada escola, configurando-se como um instrumento político ligado à ideologia e às relações de poder institucionalizadas nesses grupos e lugares e que se operacionaliza nas salas de aula.

Para a professora Marília, “a escola reflete tudo, ela é o celeiro, tudo para ali, e é normal que as diferenças apareçam... e por isso eu acho que a escola precisa trabalhar isso”. Ao dizer da necessidade de trabalhar com aquilo que chega à escola, Marília se refere a um entendimento do currículo como algo vivo, em construção e imprevisível, capaz de acolher e tratar dos temas e espaços que dialogam com a escola. Recorrentemente, os/as alunos/as trazem temas que entrecruzam com gênero e sexualidade, tais como *bullying*, preconceito, relações afetivas, dentre outros que convidam as/os professoras/os a abordarem as relações de gênero e sexualidades, assim como a manterem o diálogo aberto para outras questões trazidas para as aulas, tendo “como desafio ‘manter viva a pergunta’, o que significa que os(as) professores(as) não se tornem a própria ‘personificação do conhecimento’ sabendo lidar com a dúvida, com as ‘novidades’ vivenciadas pelos(as) alunos(as)” (FERRARI; CASTRO, 2013a, p. 76).

Ampliando os entendimentos da “*necessidade de trabalhar isso*”, como sugerido pela professora Marília, queremos pensar o porquê de o currículo oficial não contemplar esses temas e como a escola lida com essa ausência. Alexandro Rodrigues (2009, p. 66) afirma que “as pessoas desconfiam/reagem/resistem a esses efeitos normatizantes de condutas e comportamentos, que são impressos nos textos/discursos do currículo e, ao reagirem, produzem”, ajudando-nos a entender os enxertos cotidianos de temas nos currículos praticados, que extrapolam e superam o currículo oficial, buscando atender às demandas de cada escola e de seus sujeitos. O autor ainda acrescenta que, durante suas vivências nas escolas, as/os professoras/es percebem e sentem que “a partir dos muitos fios de saberes das redes cotidianas do fazer escola, que professores e alunos transgridem o receituário das tecnocracias impressas no currículo prescritivo, oficializado, alterando-o e imprimindo seus significados” (RODRIGUES, 2009, p. 67).

O que as/os professoras/es nos dizem, de forma enfática, é que a escola propõe algo, ela tem um planejamento que se relaciona com o que é oficial, com os currículos, com os limites dos conteúdos e das disciplinas, com a pressão das provas em larga escala. No entanto, esse planejamento não está garantido, sendo, o tempo todo, afetado por aquilo que as alunas e os alunos trazem de fora, que diz dos seus interesses e que, muitas vezes, está ligado às questões de gênero e sexualidades, aos desejos, às paixões, aos conflitos, enfim, algo que é vida, que diz dos sujeitos e suas aproximações e diferenças. Para Anna Paula Vencato (2014, p. 24),

Embora a existência de diferenças possa ocasionar conflitos na escola, é preciso que tenhamos claro que o problema a ser enfrentado não são as diferenças, mas as desigualdades. Diferenças devem ser entendidas como um sinônimo de riqueza, e devem ser valorizadas dentro da escola e das práticas pedagógicas. É importante que estejam incluídas nos conteúdos, currículos, debates e nas relações entre os diferentes sujeitos que circulam nesse ambiente. É preciso compreendê-las, conhecê-las e respeitá-las.

Ao trabalhar com as falas das professoras/es, queremos tomá-las como convite ao pensamento, à história do pensamento que organiza nossas formas de ver o mundo e de lidar com os sujeitos e conosco. É possível pensar novas abordagens a partir da reação docente a episódios que categorizam, classificam e excluem. Para Ferrari e Castro (2013b, p. 316),

A formação docente pode ser um espaço/tempo em que os/as professores/as têm a oportunidade de desconstruir concepções naturalizadas, abalar certezas prontamente construídas, revisar seus próprios valores, colocá-los sob suspeita, repensar os currículos escolares e as práticas pedagógicas, com vistas à ampliação das noções de saberes legítimos.

O olhar docente diz da percepção das possibilidades que cada sujeito traz consigo e que exige problematizar as características visíveis relacionadas à sua aparência, situação econômica e social numa perspectiva histórica, construindo, a partir desse olhar sensível, novas formas de ver e viver no mundo do qual fazem parte.

A construção de gênero na escola

Partindo da necessidade de problematizar os lugares que mulheres e homens ocupam na sociedade atual, podemos colocar em perspectiva o papel desempenhado pela escola na construção e na perpetuação do modelo que constrói e fixa esses lugares, como sendo adequados para uns e não para outros. Sobre isso, as/os docentes declaram que *“as construções sociais estão dentro da escola, e a gente mesmo precisa ter cuidado com isso, porque a gente mesmo às vezes brinca com o aluno e essas brincadeiras reforçam o preconceito e reforçam o desrespeito com o outro”* (Paulo). Ou ainda: *“a menina já tem que ter um caderno mais arrumadinho, a gente já carrega isso pra dentro da escola”*; *“se você elogia a letra de um aluno, o pessoal fica gozando...e a gente precisa combater isso”*; *“tem isso de isso não é coisa de menina, isso não é coisa de menino”* (Marília). Enfim, falas que conduzem para o entendimento dos gêneros como construção relacional entre ser homem e ser mulher. Tais aspectos são defendidos por autoras como Judith Butler (2015), que afirma que o gênero se constrói por diferentes discursos os quais, para além

de descrevê-los, atuam formando o que ele é. O gênero de cada criança, ao nascer, já aparece vinculado à sua genitália de forma contundente, como se tivesse sua origem a partir de um pênis ou uma vulva, quando não se pode mais negar que essas construções se dão por meio dos reiterados discursos (hetero)normativos que nos dizem cotidianamente como ser uma “mulher de verdade” ou um “homem de verdade”.

Segundo o professor Cristiano, “quando a gente tem casos de gêneros distintos, de opções sexuais, o desrespeito aflora mais”. Esse professor relata o caso de um aluno, numa turma de faixa etária de cerca de 11 anos de idade, que “*tinha um corpo de menino, mas se identificava como menina e assumiu essa identidade, e os outros faziam piadas, brincadeiras entre si, ou outros brincavam com desrespeito*”, e reforça que, nesses casos, em que o desrespeito “aflora” ele precisa ser combatido mais efetivamente. Nas respostas e comentários, as/os entrevistadas/os ressaltam que é comum entre as/os docentes, de uma forma geral, a falta de conhecimento, por exemplo, sobre os processos de transgeneridades⁴. No exemplo utilizado, o professor afirma que “*muitos colegas e funcionários da escola não sabiam como tratar esse aluno*”, chamando-nos a problematizar as oportunidades de discussão que as/os docentes têm a respeito das múltiplas possibilidades de gênero, para além dos binarismos que compõem a norma padrão e os exercícios possíveis da sexualidade para além da heterossexualidade compulsória.

A esse respeito, Vencato (2014, p. 29) ressalta a importância da discussão na formação de professoras/es:

Não é novidade nos cursos de licenciatura a ausência, para a formação de docentes, de subsídios que lhes proporcionem a construção de um arcabouço teórico-metodológico que lhes ajude a lidar com as diferenças. Essa ausência se amplia ainda mais quando a diferença refere-se a questões de gênero, das sexualidades – ou orientações sexuais, termo mais comumente (re)conhecido na arena das políticas públicas – e da raça/etnia.

As/os docentes entrevistadas/os percebem, de forma efetiva, que a construção de gênero se dá nos espaços das escolas em que cada uma/um atua. Também reconhecem o incômodo diante de situações nas quais esse estabelecimento de papéis dirigidos a um ou a outro gênero binário se converte em recursos discriminatórios, em meios opressivos contra aquelas/aqueles que não se enquadram às normas e regras sociais previamente estabelecidas. Segundo Butler (2018, p. 41), “a precariedade está, talvez de maneira óbvia, diretamente ligada às normas de gênero, uma vez que sabemos que aqueles que não vivem seu gênero de modos inteligíveis estão expostos a um risco mais elevado de assédio, patologização e violência”.

De acordo com o professor Paulo, os lugares estão marcados. Como, na escola, essas marcações não estão sendo colocadas sob suspeita, são pouco questionadas: *“para o menino, é o lugar da rua, a menina é o lugar da casa. Então, eu acho que essa marca da nossa sociedade, ainda, ela acaba por definir isso”*. Os lugares de gênero parecem confirmados na escola, tanto para meninos quanto para meninas. Porém, identificar esse processo não garante a atuação nele, ou seja, parece que confirmam o que já sabem e, ao encontrarem essa confirmação, não se sentem chamados a atuar sobre ela. A professora Marília corrobora com a afirmação do colega, dizendo que *“ela é mais cobrada, ela é mais vigiada mesmo”*, referindo-se à condição em que as meninas são colocadas em seus cotidianos, incluindo-se, aí, a escola.

As/os docentes chamam a atenção também para a vigilância promovida pelas/os próprias/os professoras/es, quando parte destas/es assume o discurso que naturaliza a heteronorma, tendo efeito de controle sobre os corpos, o que é exemplificado na fala de Paulo: *“Não adianta fazer o discurso politicamente correto e chegar na sala de aula e falar: ‘você fez isso, ah veado!’, e a gente vê isso na escola”*. A professora Ana argumenta, ainda, que essa construção é aliada à discriminação, muitas vezes presente, sobretudo, no curso noturno de sua escola:

No noturno, a gente percebe muito. Que ainda tem: “não, isso não é coisa de homem.” [...] É o chorar. “Nossa, fulano... Nossa, isso não é coisa de homem, não. Homem não chora, não”. E se a gente for parar pra pensar, esse tipo de comentário, ele já vem recheado de muito tipo de preconceito. Eu sinto por parte de alguns professores algumas piadas que a gente... meio que... aceita como comum entre, quando você está falando, quando vários homens estão conversando e tudo... Mas, principalmente, a gente percebe o desviar do assunto. É mais fácil não abordar do que enfrentar. É mais fácil você em momento algum se indispor. Mas isso é muito uma postura de direção. Pra que promover um debate?

O professor Cristiano também contribui para a discussão, ao trazer o relato sobre a presença dessas falas em sua escola:

E a questão das piadinhas, isso também é muito comum, é muito comum: “Não, isso é coisa de mulher, isso é coisa de homem”; “ó, não abraça o colega não que isso é coisa de viado”; “ó, pô, você é viadinho, pelo amor de Deus, vira homem”. O “vira homem”, então, você escuta cotidianamente na escola aluno falando com outros alunos e professor na hora da aula.

O professor Paulo complementa, dizendo também a respeito de tais práticas na escola em que atua: *“lá a gente escuta professor falando com aluno: ‘vira homem’”*, traduzindo e reafirmando práticas as quais reforçam o modelo binário que está imposto na escola, ao declarar que existe uma forma de ser homem, não várias

formas de ser, além de outras opções e possibilidades para além do que se configura como ser homem.

Retornando às falas da professora Ana, ela constrói várias situações que nos permitem problematizar as relações em sua escola, envolvendo alunas/os e professoras/es, cujas posições de discriminação às vezes se confundem, se repetem e/ou coincidem. Quem educa também deseduca, ou educa para o preconceito, quando deixa de combater as posturas e os discursos de discriminação. Também chama a atenção para o que é comentado por outras/os docentes a respeito da prática de ignorar o ocorrido, o que se ouve, fingir que não aconteceu e deixar como está, sugerindo, inclusive, ser esta uma postura da direção da escola que, segundo ela, prefere se abster a tomar posições contrárias às práticas sexistas e homofóbicas.

Ela nos conta, ainda, de outra prática de sua escola: *“a chamada é separada: meninos primeiro, meninas depois. [...] É estranho esse tipo de organização. Porque, se você segue a questão alfabética, é o mais correto. É o lógico”*. O gênero é uma forma de organizar o social. Assim como a fila ou a ordem alfabética dos diários, o gênero pode ser utilizado para organizar a realidade. Segundo Larissa Pelúcio (2014, p. 114),

O desafio de se trabalhar fora dos marcos identitários e das referências binárias relativas aos gêneros e à orientação sexual é exigente, pois demanda torções na nossa forma de perceber as dinâmicas sociais que oferecem esses termos classificatórios capazes de definir e fixar identidade.

Nesse sentido, cabe, então, questionar: o que faz alguém definir essa divisão como organização de uma burocracia escolar? Como investir em outras maneiras de lidar com os corpos sem a manutenção da divisão binária? Essas são questões que incomodam, ou que deveriam incomodar, as/os professoras/es que estão cotidianamente participando da reprodução dessas separações autoritárias do gênero. As/os professoras/es reconhecem sua formação social enquanto sujeitos e como isso é atravessado pelo gênero, ao mesmo tempo em que reconhecem também que a escola é o local de pensar e investir em outras formas de ser e estar no mundo.

A insegurança docente: “não me sinto preparada/o para tratar esses assuntos”

O roteiro utilizado nos grupos focais, elaborado a partir das respostas dos questionários, trazia para a discussão o sentimento de despreparo que professoras e professores afirmaram vivenciar. Em muitos momentos de suas declarações,

deixaram claro que existe demanda por formação, assim como a possibilidade e a necessidade de discutir relações de gênero e sexualidades na escola. Durante esses encontros, quando vieram à tona as respostas que deixavam clara essa sensação de despreparo, uma nova questão emergiu, quando o professor Paulo afirma:

[...] quanto à falta de capacitação, eu acho que, sim, falta capacitação, mas falta principalmente interesse e disposição pra se colocar o debate porque muitas vezes essa capacitação é oferecida, mas não há um interesse pela procura dessa capacitação.

Já o professor Cristiano complementa:

Eu penso que falta realmente vontade e falta, às vezes, [...] conhecimento e falta também a pessoa querer fazer esse trabalho porque muitas vezes a pessoa, ela já tem determinados preconceitos, determinados pensamentos relacionados às discussões... relacionados à diferença, a gênero e outras mais, e a partir dessa vontade dela de não abordar esse assunto porque vai ser polêmico, vai trazer determinadas situações pra sala de aula, ela simplesmente não aborda. E talvez por isso falte o interesse na capacitação porque a pessoa realmente não quer trazer pra sala de aula algo que é polêmico.

Não é possível simplificar as decisões e as atitudes das/dos docentes a um senso comum, de “quero ou não quero”, pois a possibilidade de formação vem associada a vários outros fatores presentes na vida cotidiana dos sujeitos. Ser professora e professor traz consigo o ser mulher/homem, mãe/pai, esposa/o, namorada/o, amiga/o, estar muitas vezes em mais de uma escola ou outro espaço profissional, que não apenas à docência, espaços de lazer e prazer, viagens, família e tantas outras possibilidades de viver no mundo que cada pessoa traz em si e para si. A esse respeito, Antônio Nóvoa (1992, p. 12-13) afirma que

[...] a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação [...] Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Podemos inferir, portanto, que há demanda real e extensa por formação, mas há, ainda, a necessidade de olhar com sensibilidade para as questões subjetivas das/dos docentes, que as/os formam e transformam em professoras/es. Nóvoa (1992) considera que os indivíduos trazem consigo suas bagagens emocionais, culturais, religiosas e outros fatores de formação que, juntos, constituem cada uma/um. A formação está em diálogo com esses aspectos que constituem cada indivíduo, que não pode e nem consegue despir-se totalmente disso, que é parte da sua individualidade.

lidade, em pouco tempo ou de um momento para o outro. Sobre os professores, Marília diz: *“Eles têm a opinião formada e ela tem que se despir de todo o preconceito”*. Podemos dizer, então, que ser docente é um exercício de aprendizagem constante, em oportunidades que se somam no cotidiano de cada sujeito, enquanto este se forma e se transforma como ser humano e profissional.

A professora Ana insiste a respeito da necessidade de formação, seja na graduação, seja na formação continuada. A docente relata ser comum ouvir de alunas/os e na mídia termos cujo significado ela desconhece, demonstrando, também, a preocupação com a linguagem que chamou de *“politicamente correta”*, pois *“a cada dia a gente ouve a mesma coisa sendo dita de outro jeito”*. E complementa sua fala:

Falta, falta. Falta sim. Principalmente com relação ao que eu te falei, a questão dos termos, terminologia... Outro dia a gente estava comentando exatamente isso, como você chama uma criança que tem isso de uma forma não preconceituosa? Ah, mas a partir do momento que você rotula que tem isso, você já está sendo preconceituoso, então... Eu falei até na questão de necessidades especiais aqui dentro da escola. Um dia, eu lembro que eu comentei com uma amiga minha: nossa, vai ter um deficiente visual na Malhação. E ela: nossa, demorou tanto pra falar cego. Que eu parei e pensei assim, até que ponto o politicamente correto não está fazendo a gente deixar de discutir muita coisa? Porque, às vezes, você percebe na fala do outro, que tem um conhecimento maior, igual colocou aqui da questão do... amor afetivo (Ana).

Essas falas demonstram que não é o caso de apenas construir a formação numa dimensão pedagógica. É preciso investir em produção de saberes e, nesse sentido, pensar na criação de redes de formação, em que seja permitido atuar com o sujeito, sugerindo a troca de informações, experiências e partilha de saberes, na construção do espaço de formação.

Outra ideia que surgiu e suscitou debate foi a busca pela sensação de “estar preparado” para lidar com as questões que propusemos. Contudo, podemos indagar: que preparo é esse? Existe uma forma de estar preparada/o para esta ou outras abordagens ou o aprendizado se dá nas relações que se estabelecem no cotidiano? A esse respeito, Ferrari e Castro (2013b, p. 299) contribuem com nossa discussão, ao também indagarem:

É mesmo necessário que professoras e professores recebam formação para lidar com as homossexualidades nas escolas? Se for o caso, como deve ser essa formação? Por que foi possível formular essas questões? O que elas dizem de nós? Essas são reflexões que buscam problematizar o interesse pelas homossexualidades, pela formação docente, relacionando-as às questões da sexualidade e das homossexualidades e anunciando algumas possibilidades para a construção de olhares plurais e “desconstrutivos” sobre as identidades sexuais nas escolas.

Variadas afirmações ouvidas durante esse trabalho de escuta e pesquisa sugerem que, nos currículos de formação de professoras/es, não havia, até recentemente, espaço para as discussões de gênero e sexualidades. De acordo com Kelly da Silva (2015), a abordagem do tema e sua introdução nos currículos de formação das universidades, na forma de disciplinas eletivas/optativas, é bastante recente e, como disciplina obrigatória, ainda é uma novidade e uma esperança.

Perguntadas/os se haviam discutido na formação acadêmica esses temas, a resposta foi negativa. Todas/os, sem exceção, afirmaram que nunca se depararam com a discussão durante seus processos de formação acadêmica. Segundo Cristiano, graduado em Educação Física:

Não que eu me lembre. Assim, de tratar o tema, de trazer a discussão, do tema gênero e sexualidade, não. Diferença, sim, uma discussão numa matéria de Educação Física adaptada, mas mais voltada pra questão do aluno deficiente.

Marília, professora de Geografia, lembrou que, em sua área de formação, havia poucas mulheres nas turmas: *“e meu curso já é um curso que a maioria é homem, né? Eu lembro quando eu entrei eram quatro mulheres na sala. Então, a Geografia tem uma predominância masculina muito grande. Ai então não discutia mesmo”*. E essa informação é reforçada por Paulo, ao dizer: *“História também, na minha época, quando eu formei... Na minha época, o meu curso tinha mais homem”*. É possível perguntarmos, por meio dessas falas: por que em turmas nas quais predominam estudantes do gênero masculino, espera-se que não haja a discussão relacionada a gênero e sexualidades, como sugerem a e o entrevistada/o? Será a discussão de gênero e sexualidades um assunto para docentes mulheres?

Pensando na formação dos conhecimentos, Silva Junior (2013, p. 71) afirma que “o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder”. Recorrendo também à perspectiva de desvelamento do que está implicado na sexualidade, como Foucault (2011, p. 100) defende, podemos ter, como um ponto de partida, a premissa de que vivemos ancorados em normas que impõem o binarismo de gênero. Estamos vendo esse processo acontecer nos cursos de formação, em que ainda temos áreas que são tidas como mais de mulheres e outras de homens. Segundo Kelly da Silva (2015), é possível perceber que as discussões de gênero e sexualidades estão chegando às instituições de formação de professoras/es, porém, ainda precisamos perguntar como isso está se dando nos diferentes conteúdos. A autora demonstrou, em seu trabalho, que, nos cursos de Pedagogia, as disciplinas já estão acontecendo, embora ainda haja demanda por mais espaço nos currículos desses cursos.

Para Ferrari e Castro (2013b, p. 312):

O “tornar-se professor(a)” não é algo que se possa fazer apenas durante um curso de formação inicial ou através de cursos específicos de formação continuada. Esse é um processo constituído a partir de inúmeras experiências, construídas no movimento e nas mudanças que se dão ao longo do trajeto. Através da “viagem de formação”, o(a) professor(a) constrói e reconstrói a sua subjetividade. Desse modo, as práticas de formação de professores(as) não só produzem sujeitos, mas instauram uma relação reflexiva do(a) professor(a) consigo mesmo(a).

Nesse sentido, Roney Polato de Castro (2014) argumenta a favor da problematização das relações entre os currículos de formação docente e as temáticas das relações de gênero e sexualidades, afirmando que isso deve ser feito “a partir de condições de emergência de redes discursivas que vem se delineando no plano político, de produção e conhecimentos e da vida cotidiana” (CASTRO, 2014, p. 73). É tempo de repensar esses currículos, trazendo para seus espaços porosos novas formas de discussão que possam fomentar a constituição de mais disciplinas e o trânsito dos temas em questão pelas áreas que já existem. Isso pode trazer enriquecimento e amplitude de abordagem aos cursos de formação.

Considerações finais

O conjunto das respostas demonstra que as/os professoras/es adquiriram, em algum momento da vida, um conhecimento que se refere às relações de gênero e sexualidade e conseguem fazer articulações com o seu fazer docente. Esse conhecimento é, ao mesmo tempo, um reconhecimento das contribuições teóricas das discussões de gênero e sexualidades. Para além disso, dizem também do processo de fabricação dos sujeitos, sejam como professoras/es ou como alunas/os. Elas/eles trazem à tona saberes sobre o que seria gênero e sexualidades e, assim, o que significa trabalhar com essas temáticas, acionando entendimentos de escola e educação.

A escola é esse espaço de fabricação dos sujeitos. Como gênero é um organizador social, ele está presente na escola, convocando professoras/es a trabalhar com ele, mesmo que não tenham clareza disso. Nesse sentido, o que é apontado neste trabalho é que fazemos coisas com os gêneros e as sexualidades, que somos subjetivados pelos saberes que nos povoam e que nos dizem dos sujeitos. Na sala de aula, isso se soma às subjetividades de professoras/es, numa posição de sujeito que convoca a questionar: “quem eu penso que sou?”, “quem eu penso que meus alunos e alunas são?” e “quem eu quero ser?”, assim como “quem eu quero que meus

alunos e alunas sejam?”. O trabalho das/os professoras/es está implicado nesse processo de investimento nos sujeitos. Não é por acaso que trazem para o debate a associação com outras categorias como “diferenças”, “diversidade”, “preconceito”, conceitos que se somam às discussões e que fornecerão o entendimento de gênero e sexualidade; conceitos e saberes que são atravessados por relações de poder, como nos lembra Foucault (2011).

O que estas/estes professoras/es nos dizem é que as escolas trabalham com as relações de gênero e sexualidades de diferentes maneiras. Saem e nos tiram do lugar de reclamação, que marca esse campo, de que a escola não discute e, portanto, não trabalhamos com gênero e sexualidade nas escolas. Não negam que as escolas – traduzidas nas suas ações, já que escola diz do conjunto da ação docente em articulação com currículo, com a relação ensino/aprendizagem, etc. – têm dificuldades em discutir essas questões, mas isso não significa que não fazem nada. Nesse sentido, o que a pesquisa demonstrou é que a questão mais importante não é saber se fazemos ou não, mas o que fazemos sem, muitas vezes, nos darmos conta de que estamos construindo ideias e sujeitos. As/os docentes abordam os temas referentes às relações de gênero e sexualidades porque reconhecem que as/os alunas/os estão interessadas/os nas temáticas, elas dizem delas/es e trazem as questões. As discussões de gênero e sexualidade suscitam a atenção para aquilo que “invade” a escola, num olhar que se traduz na identificação das pequenas possibilidades de fugas e resistências, micropoderes cotidianos que nos constituem, sendo possível pensar outras formas de ser e estar no mundo.

Por isso, acreditamos na potencialidade deste trabalho ao refletir sobre o fazer/ser professoras/es em meio às práticas cotidianas, que devem ser retomadas e problematizadas para pensar outras formas de ser escola, de ser educação, de ser sujeito. Existem resistências nas escolas, seja no voltar o olhar para o seu próprio fazer docente para colocar sob suspeita o que pensamos e como agimos, seja no voltar o olhar para o que as/os alunas/os estão propondo nos gestos, nas conversas, nas dúvidas e que está presente no conjunto do que são as relações de gênero e sexualidades. Podemos, por fim, perceber, nas escritas das/dos professoras/es, como o gênero e seus atravessamentos com a sexualidade estão diretamente ligados à noção de verdade dos sujeitos, como vamos nos tornando sujeitos de uma sexualidade.

Notas

- ¹ As quatro questões foram: você aborda, durante suas aulas, os temas referentes a relações de gênero e sexualidades? Se a resposta foi afirmativa, quais temáticas são abordadas dentro desses temas? A escola é um bom espaço para as discussões de gênero e sexualidades? Você identifica problemas, preconceitos, discriminações, ligadas a gênero e sexualidades em suas aulas? Descreva um pouco o que tem observado.
- ² Todos os nomes são fictícios, respeitando o anonimato das/dos participantes.
- ³ O *itálico* está sendo usado para diferenciar excertos da pesquisa de citações bibliográficas.
- ⁴ Utilizamos o termo “transgeneridades”, seguindo a definição proposta por Magno (2017, p. 12), como termo “guarda-chuva”, referindo-se de forma genérica ao conjunto de identidades e/ou práticas de gênero que rompem as expectativas de identificação e/ou performance baseadas no sexo/gênero designado ao nascimento, englobando, assim, travestis, transexuais, *crossdressers*, pessoas de gênero não-binário, entre outras.

Referências

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo” In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O Corpo Educado*. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2015, p. 151-168

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad.: R. Aguiar. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2015.

CARDOZO, Guilherme Lima. O pós-estruturalismo e suas influências nas práticas educacionais: a pesquisa, o currículo e a “desconstrução”. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 4, jan./jul., p. 118-134. 2014.

CASTRO, Roney Polato. *Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora-MG, 2014.

COSTA, Maria Vorraber. Apresentação. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato. “Nossa! Eu Nunca Tinha Parado pra Pensar Nisso!” – Gênero, sexualidades e formação docente. *Interfaces da Educação*. Paranaíba, v. 3, n. 7, p. 68-83, 2013a.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato. “Quem está preparado pra isso?” Reflexões sobre a formação docente para as Homossexualidades. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 8, v. 1, jan./jun, p. 295-317, 2013b.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*, 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011a.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAGNO, Cláudio. “*Identidades de gênero não-binárias*”: uma análise ciborgue da performatividade de gênero em narrativas digitais. Dissertação de mestrado defendida em agosto de 2017, aguardando publicação. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG. 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (org.). *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-48, 2007.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e profissão docente*. 1992. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

PELÚCIO, Larissa. Desfazendo o Gênero. In: MISKOLSI, Richard; JÚNIOR, Jorge Leite (org.). *Diferenças na educação: outros aprendizados*. 1. ed. São Carlos: Ed. EdUFSCar, p. 46-69. 2014.

RODRIGUES, Alexsandro. *Sexualidade(s) e currículo(s): práticas cotidianas que nos atravessam produzindo experiências*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: UFES. 2009.

SANTOS, Lucíola; PARAÍSO, Marluce Alves. Dicionário crítico da educação: currículo. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 7, p. 82-84, 1996.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre: *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

SIERRA, Jamil Cabral. *Marcos da vida viável, marcas da vida vivível: o governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética /estética pós-identitária para teorização político-educacional LGBT*. Curitiba, 2013. Tese de Doutorado em Educação – Educação da Universidade Federal do Paraná.

SILVA, Kelly. *Currículo e gênero: a sexualidade na formação docente*. Curitiba: Ed. Appris, 2015.

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. Diversidade e educação: apontamentos sobre sexualidade e gênero na escola. In: RANGEL, Mary (org.). *A escola diante da diversidade*. Rio De Janeiro: Wak Editora, 2013.

VEIGA NETO, Alfredo. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sonia Maria; FERRARI, Anderson (org.). *Foucault, Deleuze e educação*. 2. ed., ampliada e revisada. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.

VENCATO, Ana Paula. Diferenças na escola. In: MISKOLSI, Richard, JÚNIOR, Jorge Leite. (org.). *Diferenças na educação: outros aprendizados*. São Carlos: Ed. EdUFSCar, 2014. p. 92-117.

A receptividade e a difusão do pensamento de John Dewey no Brasil entre 1930 e 1960¹

The receptiveness and the diffusion of John Dewey's thought in Brazil between 1930 and 1960

La receptividad y la difusión del pensamiento de John Dewey en Brasil entre 1930 y 1960

Samuel Mendonça*

José Aguiar Nobre**

Resumo

Ao comemorar, em 2019, 160 anos de nascimento do filósofo John Dewey, há interesse em saber como a sua filosofia tem sido explorada nas reflexões escolares no Brasil. Frente a isso, indaga-se: qual a receptividade do pensamento de John Dewey no Brasil e a difusão atual de suas ideias? A tarefa é árdua, no entanto, necessária, dadas as leituras e interpretações feitas no Brasil por meio do pensamento de John Dewey. O objetivo central do ensaio consiste em entender como e em que medida houve difusão do pensamento filosófico de John Dewey no Brasil bem como os desafios atuais para que a difusão de suas ideias continue. Não se ousa esquadrihar todos os escritos sobre Dewey no Brasil, pois isso resultaria em uma tarefa impraticável. A metodologia está circunscrita a uma pesquisa bibliográfica que busca evidenciar a receptividade do pensamento de Dewey e atual difusão de suas ideias no período de 1930 a 1960. A hipótese é de que, considerando a grande contribuição da filosofia deweyana na educação brasileira, ainda há muito o que ser explorado e pesquisado, não obstante a caudalosa literatura já produzida sobre ele no Brasil. Isso é apontado com um desafio para a formação humana integral e crítica. Os resultados demonstram que a democracia e a liberdade de expressão, fundamentadas na filosofia revolucionária de John Dewey, ganham peso ao permitirem um maior desenvolvimento dos indivíduos. Argumenta-se que, no Brasil, quanto mais a sua filosofia estiver presente nas atividades escolares, mais fornecerá instrumentos para a manutenção emocional e intelectual dos educandos e, conseqüentemente, para um maior aporte à educação no país.

Palavras-chave: John Dewey. Difusão. Educação. Receptividade. Brasil.

Recebido em 09/05/2019 – Aprovado em 22/09/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i1.10584>

* Pós-doutorado pelo Departamento de Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP, Brasil). Bolsista Produtividade em pesquisa do CNPq. Professor Titular vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, na Pontifícia Universidade de Campinas (PUC-Campinas, Brasil). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2918-0952>. E-mail: samuelms@gmail.com

** Doutor em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ Brasil). Docente da Faculdade de Teologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP Brasil). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6624-7888>. E-mail: nobre.jose@gmail.com

Abstract

By celebrating in 2019, 160 years of the birth of the philosopher John Dewey, there is an interest in knowing how his philosophy is being explored in school reflections. However, one asks: what is the receptivity of John Dewey's thinking in Brazil? The proposal is arduous, however, necessary, given the readings and interpretations made in Brazil through the thought of John Dewey. The central objective of the essay is to understand how and to what extent John Dewey's philosophical thinking has spread in Brazil as well as the current challenges for the spread of his ideas to continue. One does not dare to scan every writing about Dewey in Brazil, as this would result in an impractical task. The methodology is limited to a bibliographical research that seeks to highlight the receptivity of Dewey's thought and the current diffusion of his ideas from 1930 to 1960. The hypothesis is that, in view of the great contribution of Dewey's philosophy in Brazilian education, there is still much to be explored and researched, despite the abundant literature already produced on it in Brazil. The results express that democracy and freedom of expression, grounded in the John Dewey's revolutionary philosophy, gain weight by allowing greater development of individuals. In Brazil, the more its philosophy is present in school activities, the more it will provide instruments for the maintenance of emotional and intellectual development of children and, consequently, for a greater contribution to education in the country.

Keywords: John Dewey. Diffusion. Education. Receptivity. Brazil.

Resumen

Al conmemorar en 2019, los 160 años de nacimiento del filósofo John Dewey, se tiene interés en saber cómo se explora su filosofía en las reflexiones escolares en Brasil. Ante a esto se pregunta: ¿cuál es la receptividad del pensamiento de John Dewey en Brasil y la difusión actual de sus ideas? Del mismo modo, se considera conscientemente el inmenso desafío de encontrar una respuesta mínimamente satisfactoria. El objetivo principal de este artículo es comprender cómo y en qué medida el pensamiento filosófico de John Dewey se ha asimilado en Brasil, así como los desafíos actuales para continuar la difusión de sus ideas. No se espera como logro, examinar cada escrito sobre Dewey en Brasil, ya que esto resultaría en una tarea poco práctica. La metodología está limitada a una investigación bibliográfica que busca evidenciar la receptividad del pensamiento de Dewey y la difusión actual de sus ideas en el período de 1930 a 1960. La hipótesis es que, considerando la gran contribución de la filosofía de Dewey en la educación brasileña, todavía hay mucho por explorar e investigar, apesar de la literatura caudal ya producida al respecto en Brasil. Esto se señala como un desafío para la formación humana, integral y crítica. Los resultados muestran que la democracia y la libertad de expresión, basadas en la filosofía revolucionaria de John Dewey, crecieron al permitieron mayor desarrollo de las personas. Se argumenta que, en Brasil, cuanto más esté presente su filosofía en las actividades escolares, más va a proporcionar instrumentos para el mantenimiento emocional e intelectual de los estudiantes y, como consecuencia, una gran contribución a la educación del país.

Palabras claves: John Dewey. Difusión. Educación. Receptividad. Brasil.

Introdução

Em 20 de outubro de 1859, na cidade de Burlington, Vermont, EUA, nasce John Dewey, que se tornou um dos maiores pedagogos e filósofos norte-americanos. Após uma belíssima e vasta trajetória acadêmica e intelectual, veio a falecer no dia 1º de junho de 1952, em Nova Iorque, EUA. No meio educacional, é inegável a sua ousadia na defesa de valores democráticos, demonstrando que a sua preocupação

se volta para a formação do indivíduo na sociedade. Por isso, entende-se que a sua filosofia da educação diz respeito à área de apropriação de um pensamento tão complexo, atual e relevante para a formação humana.

A pesquisa tem como problema a seguinte pergunta: qual a receptividade do pensamento de John Dewey no Brasil e a difusão atual de suas ideias? A tarefa é árdua, no entanto, necessária, dadas as leituras e interpretações feitas no Brasil por meio do pensamento de John Dewey. O objetivo central do ensaio consiste em entender como e em que medida houve assimilação do pensamento filosófico de John Dewey no Brasil bem como os desafios atuais para que a difusão de suas ideias tenha continuidade. Não se ousa esquadriñar todos os escritos sobre Dewey no Brasil, pois isso resultaria em uma tarefa impossível. A metodologia está circunscrita a uma pesquisa bibliográfica que busca evidenciar a receptividade do pensamento de Dewey e atual difusão de suas ideias no período de 1930 a 1960. A hipótese é de que, tendo em vista a grande contribuição da filosofia deweyana na educação brasileira, ainda há muito o que ser explorado e pesquisado, não obstante a caudalosa literatura já produzida sobre ele no Brasil. Isso é apontado como um desafio para a formação humana, *leitmotiv* de pesquisas sobre o campo da filosofia da educação no Brasil, sejam as desenvolvidas pelo GT Filosofia da Educação da Anped, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2019) ou mesmo da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (2019).

A originalidade deste artigo remete à consideração de que em revisão de literatura feita nas bases SciELO e *Scopus*, por meio do Portal de Periódicos da Capes, em janeiro de 2019, utilizando-se dos descritores receptividade e John Dewey, refinando para a área de educação e da formação humana, não se encontrou estudos que tivessem feito este balanço de como a obra de John Dewey chegou no Brasil. Que houve a influência de Anísio Teixeira, é preciso reconhecer, no entanto, buscar conhecer como se deu a receptividade de sua filosofia no Brasil e mesmo avaliar a sua difusão nos dias de hoje é novidade. A relevância do estudo se justifica, em primeiro lugar, pela expressividade do autor, um teórico da educação renomado em países do hemisfério norte. Um elemento a mais diz respeito a estudos que têm sido feitos no Brasil sobre Dewey, como é o caso do dossiê sobre os 100 anos do livro *Democracy and Education*, publicado pela Revista Espaço Pedagógico, da Universidade Passo Fundo (2019). Então, este estudo poderá auxiliar a outros pesquisadores, de níveis distintos, da graduação ao doutorado, com pesquisas sobre democracia ou mesmo sobre aspectos que tratam do ambiente escolar e da formação humana em geral.

John Dewey levou o mundo para dentro da escola e das ciências com o espírito inerente ao dinamismo da vida. Vale destacar que em todos os tempos e lugares se faz necessário entender que “[...] a ciência é procura, não é conquista do imutável. [...] os grandes inovadores, na órbita das ciências, ‘são os primeiros que temem e duvidam de suas descobertas’” (DEWEY, 1959, p. 26, grifo do autor). É nesse sentido de conhecimento da riqueza da sua filosofia que, no caso específico deste texto, os autores preocupam-se em entender como e em que medida houve difusão do pensamento filosófico de John Dewey no Brasil. Desse modo, ao se debruçar sobre o alcance da teoria de Dewey aplicada no Brasil, quiçá poder-se-ia ter uma nova visibilidade e inserção da caudalosa literatura de tão eminente figura da educação nos currículos escolares. E, por certo, a democracia e a liberdade de expressão poderão continuar a ter vida nas terras tupiniquins, em épocas que reivindicam resistências e maleabilidade, conceitos protagonizadas pela filosofia pragmatista, que prioriza o diálogo e o combate a quaisquer tipos de censuras e retrocessos.

Não obstante todo o volume de textos que já existe sobre John Dewey no Brasil, ressalta-se que ainda se faz necessário avançar na reflexão e análise da filosofia de John Dewey no campo escolar brasileiro. Lins (2015), Mendonça e Gotierra (2019) argumentam, por exemplo, que Dewey sempre aparece em currículos de cursos de Pedagogia, seja porque há referência ao Movimento dos Pioneiros da Educação, seja em disciplinas como História da Educação ou mesmo de Filosofia da Educação, no entanto, estudos mais sistemáticos que focalizem a sala de aula ou mesmo a administração da educação em cursos de Pedagogia precisam ser estimulados. Dewey se faz presente em discussões em torno de política educacional e mesmo de avaliação, mas, é preciso estimular o seu estudo em curso da área de Educação, bem como naquelas em que a interdisciplinaridade para a concretização da formação humana se fizer necessário. Nos Estados Unidos da América, muitos estudos têm sido feitos utilizando-se de John Dewey, sejam por meio da John Dewey Society (JDS, 2019) ou mesmo da Philosophy of Education Society (PES, 2019).

Em um contexto tão exigente em escala global como o atual, marcado de forma contundente por tamanha crise humanitária, que atinge vários níveis – moral, político, religioso, econômico e ambiental –, entende-se que se faz necessário revisitar constantemente literaturas como a de John Dewey. No caso específico do Brasil, que atravessa um momento de crise na política, com supressão de recursos para as universidades, segue urgente e redobrado esse intuito em forma de resistência como, por exemplo, a dos defensores da falaciosa Escola sem Partido, cuja confusão e clima de medo comprometem a qualidade da aprendizagem².

Corroborando a argumentação de Lins (2015), a mudança de foco na Pedagogia que passa a valorizar a ação do estudante, mantendo a figura do professor como autoridade se deve à compreensão do pensamento de Dewey, que criticou a chamada escola tradicional na defesa do que chamou de escola progressista. A discussão mais detalhada desta defesa e crítica pode ser encontrada em seu livro *Experience and Education* (1997).

A escola, na filosofia de John Dewey, é compreendida como instrumento de transformação. Com o tripé experiência, investigação e descoberta, a filosofia de John Dewey possibilita aos atores do processo educacional perceberem que, para essa escola, as ideias só têm importância quando servem de instrumento para a resolução de problemas reais. Passamos a tratar da linha do tempo a partir da seguinte indagação: como a filosofia de John Dewey veio para o Brasil?

Como a filosofia de John Dewey veio para o Brasil?

Para situar na história a chegada da filosofia de John Dewey no Brasil, é preciso balizar esse acontecimento na iniciativa do educador baiano, Anísio Teixeira, ao visitar os Estados Unidos depois de exercer, de 1924 a 1928, o cargo de Diretor da Instrução Pública da Bahia. Anísio Teixeira, ao se deparar com a dureza da vida pública constituída de excesso de burocracias e oposições intransigentes, ao mesmo tempo visualizava a crueza da realidade educacional do sertão baiano. Frente a isso, Anísio fazia o jogo político, estabelecendo uma proximidade profunda³ com a crua realidade de precariedade da escola pública de então. A partir daí “[...] ia travando contato com o ensino público que não conhecia, um ensino muito diferente dos colégios jesuítas nos quais estudara” (NUNES, 2000, p. 90). Anísio tomou conhecimento dos problemas da educação brasileira, que, ao passar por reformas em vários estados do Brasil e no Distrito Federal, proporcionou ao educador baiano – enquanto ocupava o alto cargo no estado da Bahia - a responsabilidade de fomentar a reforma no seu estado. Ele acabou por promover inovações que o projetaram nacionalmente, como se pode perceber:

Seu interesse pela educação o levou aos Estados Unidos da América, onde conheceu a vida social e as instituições educacionais americanas, obteve o título de Master of Arts no Teachers College da Columbia University e conheceu as ideias de John Dewey e William H. Kilpatrick (BORTOLOTTI; CUNHA, 2010, p. 2).

Foi então que, ao tomar contato com a gama de desafios circunscritos à educação pública brasileira, e “[...] preocupado em melhorar sempre mais sua visão sobre

educação, afastou-se da Direção Geral da Instrução Pública da Bahia para visitar algumas escolas dos Estados Unidos” (NOBRE; MENDONÇA, 2016, p. 55). Até esse momento da sua vida, Anísio Teixeira conhecia apenas os ditames de um conservadorismo europeu aprendido nos colégios jesuítas e era com atitudes drásticas que tratava os problemas encontrados. Porém, esse seu jeito mudou ao ver a realidade da educação norte-americana. O resultado de sua passagem pelos Estados Unidos é assim registrado: “[...] se alguma lição tem a América a dar ao mundo, se algum grande ideal sustenta a sua civilização e dá vigor e sentido à sua obra – essa lição e esse ideal se consubstanciam em democracia” (TEIXEIRA, 2006, p. 49). Ao aproximar-se do pragmatismo deweyano, Anísio Teixeira adota uma postura absolutamente nova no Brasil, quando retorna em 1931.

Foi nesse contexto que Anísio Teixeira, já como discípulo de John Dewey, assumiu o cargo de Diretor da Instrução Pública no Distrito Federal, promovendo nova reforma no ensino público e criando uma universidade na capital federal, a Universidade de Brasília, UnB. Vale registrar que é exatamente nesse período que a filosofia de John Dewey vem para o Brasil. Por ser um participante ativo da Associação Brasileira de Educação, juntamente com um grupo denominado de “educadores liberais”, ele integra e articula o famoso Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁴, datado de 1932.

A partir de tal iniciativa, ele e outros tantos intelectuais sofreram fortes pressões políticas contrárias às suas atuações, que buscavam uma educação de qualidade e acessível a todos. Sobre Anísio Teixeira, enfatiza-se que:

[...] todas as suas atuações como educador e como administrador público na área da educação foram inspiradas no pragmatismo Deweyano. (...). Teixeira ocupava um alto cargo administrativo na área educacional e sofria constantes ataques de intelectuais de linha política conservadora, especialmente vinculados à Igreja Católica, e por esse motivo foi afastado de suas funções públicas (BORTOLOTTI; CUNHA, 2010, p. 1).

Em seu livro *Educação Progressiva*, publicado em 1933 e reeditado, respectivamente, em 1934 e em 1938, esses ataques se intensificaram tanto que ele se demitiu do cargo no Distrito Federal em 1935. A esse respeito, escreve Nunes (2000, p. 477): “[...] já em seu livro *Educação Progressiva* (1933), acompanhado de Dewey, Anísio defendia a reconstrução material, social e moral da escola e da civilização na formação de consciências independentes e responsáveis” (NUNES, 2000, p. 477).

Vale à pena refinar a atenção a fim de que se tenha uma ideia do forte impacto positivo da receptividade do educador norte americano no Brasil e das reações de

suas ideias, a partir da força de influência e da perspicácia da sua filosofia pragmatista. Ela se difundiu no Brasil, mediante às ações administrativas e escritos de Anísio Teixeira. Corrobora tal fato, observando na citação a seguir, sobre a produção da Escola de Belas Artes instaurada na universidade que criara. A Universidade do Distrito Federal (UDF) produziu, na Escola de Belas Artes, sob orientação de Portinari, quadros que retratavam as imagens do Rio de Janeiro e as suas classes mais empobrecidas, como se pode notar:

Do pincel redondo até a bucha e pano e do dedo até a escova de dente, a imaginação dos estudantes, viajando na forma e na cor, produzia imagens da cidade e de suas classes mais pobres: gente carregando água na cabeça, operário arrebatando calçamentos, operários comendo marmitta, mendigos da rua (NUNES, 1992, p. 169).

Ao observarmos o texto supracitado, entende-se porque os protagonistas da Revolução de Trinta se viam constrangidos ao se depararem com a força do expressionismo que intimidava as elites para quem eles governavam. Indubitavelmente, tudo isso era visto como uma afronta, pois a vida das ruas passava a penetrar a escola e a saltar de lá para as telas de obras de arte que iam parar nos lugares frequentados pela elite, atrelada ao poder dominante de então. A esse respeito é possível entender com maior detalhe no trecho a seguir:

Esses quadros foram parar no Palace Hotel. [...] agora, os problemas sociais saltavam das telas. Numa época (...) em que se procurava esconder toda a miséria brasileira, Portinari a fazia enfurnar-se nas suas obras e nos trabalhos dos alunos. Justamente aquelas imagens “desagradáveis” e “chocantes” da vida brasileira. Por ocasião do fechamento da UDF, os quadros produzidos pelos alunos, e aí localizados, foram apreendidos. Afinal, por que esses quadros eram tão temidos? (NUNES, 2000, p. 318).

Observando o trecho acima, é possível entender que a acolhida do pensamento filosófico de John Dewey no Brasil teve um forte impacto positivo e grande influência na formação crítica dos cidadãos a ponto de gerar ações reacionárias como apreensão e temor das obras que retrataram a crua realidade de desigualdades. Essa dupla recepção se manifestava por um lado, na busca por um processo de construção democrática do país e, por outro lado, na tentativa de frear o movimento democrático, a fim de preservar a vida aburguesada que já estava arraigada nas classes dominantes. A acolhida se deve, portanto, ao empenho de Anísio Teixeira e dos seus pares signatários do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, em difundir as ideias de Dewey para que a sociedade democrática pudesse começar a criar corpo na dura e desigual realidade brasileira. A esse respeito é possível observar que:

Houve uma época no Brasil na qual a discussão e a reflexão sobre Educação tinham como um dos eixos de sustentação as ideias de John Dewey. Decorrente deste entusiasmo, observa-se que a filosofia da experiência, proposta por este filósofo como a filosofia da educação, era atentamente estudada. Por meio de pesquisas, pretendia-se que os princípios expostos e defendidos pelo filósofo norte-americano acontecessem na prática das escolas de educação básica. Havia uma sede de conhecimento sobre estas ideias e por isso não se podia pensar em Educação sem que se recorresse a este nome e às suas inovações, críticas e tentativas de modificação da escola tendo em vista uma melhor qualidade da formação dos alunos. Como se sabe, isto aconteceu no Brasil devido à difusão desta teoria feita por Anísio Teixeira, que tendo sido discípulo de John Dewey trouxe para nosso meio educacional esta filosofia da educação revolucionária (LINS, 2015, p. 23).

Por meio desses fragmentos, é possível notar a riqueza e a força do pensamento do filósofo estadunidense em terras brasileiras. A acolhida da filosofia pragmatista de John Dewey na realidade escolar do Brasil, ao aglutinar teoria e prática, possibilitou, por exemplo, aos alunos de pinturas a se destacarem como críticos do duro realismo brasileiro, maculado de contrastes sociais e de injustiças, como é possível observar:

Os alunos de pintura, ao frequentarem seus cursos específicos e outros que fugiam à sua especificidade, estavam, de fato, se armando de uma cultura erudita e histórica que passava a impregnar suas obras, tornando-as não apenas uma imagem da realidade, mas uma crítica a essa mesma realidade. [...] A presença de professores estrangeiros em vários (cursos) estimulou [...] os brasileiros a serem brasileiros e a criarem com base em temáticas nossas. Tudo isso acontecia numa época conturbada, convulsionada pelas passeatas e pelas múltiplas manifestações constantes até 1937. Associar tais manifestações às atividades intelectuais promovidas pela UDF não foi tarefa difícil (NUNES, 2000, p. 319).

Argumenta-se assim, que com um jeito prático e incisivo, Anísio Teixeira realmente se esmerava para fazer com que a filosofia pragmatista de John Dewey pudesse ser acolhida e assimilada a fim de enfrentar as dificuldades sociais de então. Observa-se que a interlocução entre teoria e prática, própria da filosofia de John Dewey, ganha corpo no ensino protagonizado e conduzido pelo seu discípulo, Anísio Teixeira, em terras brasileiras. Nesse sentido, entende-se que: “O liberalismo deweyano forneceu-lhe um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, além de abrir a possibilidade de operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país” (NUNES, 2009, p. 5).

Mesmo considerando que o contexto de John Dewey se diferencia do atual e ainda, evitando o anacronismo, é possível argumentar que problemas sociais daquele tempo permanecem no Brasil. As constantes críticas do governo federal em 2019 em relação ao fenômeno do comunismo, inexistente no Brasil, já estavam presentes no tempo de Teixeira:

A vida das ruas passava a penetrar nas escolas de muitas formas e a provocar acusações caluniosas dos católicos que apontavam Anísio Teixeira e seus colaboradores como comunistas e que viam até nas instalações sanitárias comuns às crianças de ambos os sexos, dentro dos novos prédios escolares primários, a corporificação do “comunismo ateu”, em seu afã de dissolver a família e perverter moralmente as crianças. A força dessa vida que se estendia além dos muros escolares acabou abalando, inclusive, a produção acadêmica da recém inaugurada Universidade do Distrito Federal (NUNES, 1992, p. 169).

Pelo que se percebe no fragmento citado, ele corrobora a relevância da presente reflexão ao evidenciar a atualidade da obra de Dewey que Anísio se fundamentou para continuação do avanço democrático no Brasil. A crítica que necessita ser feita neste trecho aponta que a expressão “acusações caluniosas dos católicos”, no fragmento acima, deveria ser escrita “acusações caluniosas de alguns católicos de vertente conservadora”, dado que certamente nem todos os católicos consideravam Anísio Teixeira comunista.

As consequências da ação de Anísio Teixeira ao trazer para os currículos escolares o pensamento revolucionário de John Dewey lhe renderam um tempo de ausência da vida pública: “[...] entre os anos de 1937 e 1945, período em que vigorou no Brasil uma ditadura, Teixeira permaneceu afastado da vida pública, dedicando-se à tradução de livros e a atividades comerciais em seu estado natal” (NUNES, 2000, *passim*). Isso, hoje, pode ser visto como uma consequência do dinamismo histórico que lhe possibilitou uma dedicação à reflexão e aos trabalhos de tradução, permitindo posteriormente, fomentar uma inflexão para novas atividades dedicadas à educação e à formação humana em geral.

Depois desse período, já na década de 1950, com a comemoração do primeiro centenário de John Dewey, como discípulo por excelência do filósofo estadunidense em terras brasileiras, ele retoma os trabalhos de difusão da filosofia de Dewey no Brasil como é possível observar:

Anísio Teixeira, o discípulo brasileiro de John Dewey, a quem se deve a difusão da sua obra e de sua filosofia no Brasil, foi convidado pela Columbia University em carta publicada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1959) para fazer parte do comitê internacional para o planejamento das comemorações desta importante data (LINS, 2015, p. 21).

Nessa ocasião importante, Anísio Teixeira retoma a sua oportunidade de re-inserir, na reflexão brasileira, o processo de acolhida e difusão do pensamento de John Dewey. Para tanto, Teixeira encomendou uma análise sobre a filosofia do pensador homenageado – trabalho que foi feito pelo filósofo brasileiro Newton Supcira, da Universidade de Recife. É assim que o impulso dado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 revive na década de 1950 – mesmo que com

outro cenário – mas mediante um novo manifesto, o Mais Uma Vez Convocados, datado de 1959.

Vale lembrar ainda que o artigo de Newton Sucupira, que só foi publicado em 1960, bem como os escritos de Paulo Freire, possibilitaram uma nova visualização desse processo de acolhida e difusão do pensamento de John Dewey no Brasil. É possível observar isso, por exemplo, na dedicação de várias pessoas em traduzir para o nosso idioma a obra do filósofo norte-americano, como é o caso de: Antônio Pinto de Carvalho, que traduziu *Reconstrução em Filosofia* (1959); Haydée Camargo Campos, que traduziu *Como Pensamos* (1979); Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, que traduziram *Democracia e Educação* (1979); e Anísio Teixeira, que também traduziu *Vida e educação* (1959) e *Liberalismo, Liberdade e Cultura* (1970). Recordam-se ainda outras traduções, como: *Experiência e Natureza; Lógica – a teoria da investigação; A arte como experiência*, por Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. *Vida e educação*, por Anísio Teixeira e *Teoria da Vida Moral*, por Leonidas Contijo de Carvalho. Quer dizer, tais traduções constituem um sinal de grande acolhida do pensamento do autor norte-americano, consolidando a força da filosofia de John Dewey no pensamento brasileiro. Essas traduções, inevitavelmente, ganharam espaço nos currículos escolares. Percebe-se como urgente e necessário retomar esses textos em grupos de estudos da atualidade a fim de que a nova geração possa dar continuidade ao processo de refinamento do texto de Dewey e, nessa direção, fortalecimento de parâmetros da organização escolar, da mesma forma que da sociedade.

Como o pensamento de John Dewey ganhou espaço no meio escolar brasileiro?

Na procura por uma resposta a esta questão, vale um aceno ao texto encomendado por Anísio Teixeira ao professor da Universidade de Recife, Newton Sucupira, por ocasião do centenário de John Dewey. Nele, além de redação clara e contundente, é passível observar que o seu próprio ato de pesquisar, escrever e refletir em formato de conferência já corrobora uma maneira de acolhida e difusão da filosofia de John Dewey no espaço escolar brasileiro. Entende-se que a teoria educacional de John Dewey circula no país não somente mediante o escrito e a conferência de Newton Sucupira, mas também por meio de suas aulas e de suas tertúlias no ambiente escolar e social. Seu texto enfatiza a importância e o alcance do pensamento de John Dewey nos Estados Unidos bem como em outros países, dentre eles o Brasil. O autor evidencia, igualmente, tanto a atualidade da filosofia de John Dewey

quanto as críticas endereçadas a ela, como é o caso da crítica de Bertrand Russell, que o acusa de filósofo do poder. Acerca disso ele escreveu que:

É um expressivo testemunho da vitalidade e importância do pensamento de John Dewey que, ao comemorarmos o centenário de seu nascimento, o grande filósofo americano se imponha diante de nós, não apenas como uma figura consagrada na história do pensamento humano, mas como um pensador atual e atuante de nosso tempo, signo de contradição entre os espíritos e sua doutrina, ponto crucial de apaixonadas controvérsias. E porque o impacto revolucionário de suas ideias filosóficas, pedagógicas e sociais sobre sua época não amorteceu ainda, falta-nos precisamente esta distância no tempo, que é a condição necessária para emitirmos um julgamento sereno e equilibrado sobre a significação e alcance de uma obra verdadeiramente excepcional como a sua. Por isso mesmo, Dewey continua a ser ainda uma grande figura controvertida de nossos dias, suscitando os juízos mais contraditórios. Assim, enquanto discípulos e admiradores entusiastas o elevam ao mesmo nível de Platão e Aristóteles, um filósofo da responsabilidade intelectual de Bertrand Russell caracterizava sombriamente seu pensamento como uma filosofia do poder, um exemplo a mais daquela embriaguez destrutiva que invadiu a filosofia com Fichte e constitui o grande perigo de nosso tempo (SUCUPIRA, 1960, p. 78).

No que diz respeito à atualidade, à difusão e ao alcance da produção filosófica de Dewey, o texto de Sucupira inaugura uma nova época para os anos seguintes ao primeiro centenário do filósofo. O autor assevera que o empenho de toda a obra do filósofo norte-americano se articula sistematicamente e de forma visível em um intuitivo e consciente processo que busca sanar os problemas concretos da existência humana. Sucupira ressalta que, por meio da fecundidade e contribuição da filosofia deweyana, é possível amenizar ao menos parte desses problemas. De acordo com ele, ao passo que a filosofia de John Dewey se debruça sobre a formação humana, é mister entender que ela é “[...] ao mesmo tempo uma teoria geral da educação. Mas como elaborar uma teoria da formação humana sem uma filosofia do homem e como este pode ser pensado sem ao mesmo tempo pensar-se sua inserção no universo?” (SUCUPIRA, 1960, p. 81).

Sobre a empreitada em analisar a difusão do pensamento filosófico de John Dewey, ele se dedica com grande motivação; contudo, assim se expressa:

Mas a obra de Dewey se apresenta tão vasta e multiforme, se alonga e ramifica numa tal quantidade de escritos, e constitui um marco tão importante na história do pensamento moderno que não nos é possível, nos limites de uma conferência, avaliar devidamente todo seu alcance e significação e nem mesmo traçar uma síntese de seu pensamento que o abrangesse em toda a sua complexidade (SUCUPIRA, 1960, p. 79).

Esse sentimento de impotência, ao se dedicar à obra de John Dewey, por certo atinge todo pesquisador que se dedica a quaisquer aspectos circunscritos ao pensamento deweyano. Paradoxalmente, o pensamento filosófico do autor em questão

é tão intuitivo e motivador que desperta, ao mesmo tempo, grande interesse no pesquisador ao deparar-se com a riqueza e a profundidade dos seus escritos. A sua teoria parece transformar as dificuldades em forças. “Sem dúvida, não deixa de ser verdade que as dificuldades que os homens experimentam são as forças que os induzem a planejar quadros de mais sorridente situação; mas convenhamos que tal quadro é de tal maneira delineado que pode tornar-se instrumento de ação” (DEWEY, 1959, p. 127). Certamente, esse vigor emitido da obra de Dewey, em muitos momentos, contribuiu para educadores brasileiros continuarem avançando em meio aos desafios – e isso não será diferente no presente.

Diante de tamanhos desafios inerentes às condições educacionais do país, argumenta-se que ao revisitar à obra de John Dewey, certamente lançará luzes a fim de que os educadores possam continuar tendo ânimo e motivação para a criatividade, bem como para que possam marcar resistências em vista de transformações sociais positivas na direção de uma formação humana integral. Argumenta-se, pois, que o filósofo brasileiro Newton Sucupira, ao refletir no Brasil sobre a filosofia de John Dewey, seguindo o exemplo do próprio autor pesquisado, ao mesmo tempo faz com que, no decurso de suas aulas e pesquisas, insiram-se no processo de acolhida e difusão do pensamento de Dewey no Brasil, em prol de uma formação humana. Desse modo, assevera-se que as antropologias se tornam o núcleo de todo filosofar:

E na verdade a preocupação constante e única do filosofar de Dewey é o problema antropológico. Mas como para ele a filosofia era na realidade uma *quest for wisdom*, um instrumento de crítica e um método de vida, e não um saber puramente especulativo, uma filosofia do homem não poderia deixar de ser ao mesmo tempo uma teoria da formação humana, ou seja, uma filosofia da educação. Se o pensamento é um instrumento de ação, e a filosofia a forma por excelência do pensamento crítico, pensar o homem implica ao mesmo tempo pensar a sua formação, desde que o homem é um ser que se autoconstitui (SUCUPIRA, 1960, p. 81).

A possibilidade de construção de um arrazoado dessa natureza no espaço educativo brasileiro, como é possível ver no fragmento anterior, evidencia, a partir da leitura da obra de John Dewey, a sua contribuição no processo de construção de um indivíduo crítico e inserido ativamente nos problemas sociais que protagonizam a defesa da vida plena para todos. As consequências inerentes a este processo são a educação para a coletividade.

A partir do alcance e da atuação de Anísio Teixeira no meio educativo, inevitavelmente, ao solicitar outros colegas para disseminar o pensamento do filósofo John Dewey nos currículos escolares, ele possibilita que as ideias e teorias do pensador norte-americano se fizessem presentes em terras tupiniquins. Mediante a

inflexão ativa de Anísio Teixeira, a acolhida do pensamento de John Dewey emite o seu reflexo na reconstrução da sociedade brasileira. Essa ganha um alcance sem precedentes de transformações que causam abalos nas estruturas até então cristalizadas em prol de benefícios destinados exclusivamente a uma classe privilegiada. Acerca disso, é possível entender que:

A maior diferença de Anísio para seus antecessores é que, efetivamente, ele criou uma rede municipal da escola primária à Universidade e fez dela, junto com seus colaboradores, um poderoso campo cultural que interferiu sobre a vida urbana e, ao mesmo tempo, produziu conhecimento sobre ela. Dessa forma, ele ampliou o seu olhar sobre a cidade e precisou suas formas de intervenção, atingindo em cheio códigos culturais inscritos nas relações pessoais e estremecendo representações cristalizadas da realidade (NUNES, 2009, p. 6).

Vale destacar, contudo, que há críticas fortes ao processo de recepção da pedagogia de John Dewey no Brasil, protagonizadas especialmente por Jorge Nagle, a partir do seu livro *Educação e Sociedade na Primeira República* (1974). Na mesma linha de pensamento estão os textos do professor Dermeval Saviani (1980, 1981, 1981a, 1982, 1982a). Acerca do pensamento de John Dewey, tais pensadores já escreveram que o movimento escolanovista implantado no Brasil tem uma perspectiva tecnicista que favorece ou legitima uma visão elitista da educação, acusando a Escola Nova como um movimento caracterizado de “otimismo pedagógico”. Tais críticos entendem que o campo educacional fica fixado como um meio reduzido ao tecnicismo e apenas favorável à classe dominante. Sobre isso, pode-se ver que “[...] a tese da tecnificação é reposta e endossada por Dermeval Saviani que defende que a Escola Nova serviu como mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante” (MURARO, 2015, p. 207). A crítica circunscreve-se ao pensamento equívoco de que a Escola Nova apenas aprimorou a qualidade de ensino destinado às elites, forçando, dessa maneira, a baixa qualidade do ensino destinado às camadas populares. Acerca disso, há uma fala de Nunes (2009), uma estudiosa devidamente autorizada no assunto, como se pode ver:

Ao repor a tese da tecnificação educacional à luz das reflexões de Gramsci e Zanotti, Saviani constrói uma visão específica da burguesia, a de que ela usou a pedagogia da essência para emancipar-se enquanto classe e a substituiu pela pedagogia da existência ao pretender manter-se no poder (NUNES, 2009, nota n. 13, p. 180).

Vale destacar que a crítica de Saviani (1980, 1981, 1981a, 1982, 1982a), ao apontar que a visão de escola renovada carece de critérios éticos, estéticos e políticos, revela ainda que o autor parece não ter compreendido o texto de Dewey.⁵ Igualmente, ele parece não ter compreendido também o pensamento de Anísio Teixeira,

que se esmerou em fazer com que o pensamento de John Dewey fosse acolhido no Brasil, a fim de que o processo de democratização pudesse dar o seu passo inicial. Isso é, que se pudesse ser ofertado um ensino de qualidade indistintamente a todos os brasileiros a fim de que, mediante a máquina democrática que é a escola, o indivíduo se tornasse cada vez mais agente sócio transformador e capaz de fomentar a vida democrática no sentido genuíno do termo. Acerca da crítica de Saviani, escreve Muraro (2012, p. 208):

Saviani entende que Dewey vê a educação como processo ligado à vida fazendo-se necessário os conhecimentos científicos da vida orgânica e social para a intervenção pedagógica. Anísio Teixeira se apropriou desse olhar pragmatista e progressista de Dewey para investir na ideia da reconstrução individual para a reconstrução social no âmbito nacional pela educação pública, tendo como meta a sociedade democrática. A recepção do pragmatismo de Dewey no pensamento educacional brasileiro, através de A. Teixeira, subsidia o movimento de renovação educacional, de forma tecnicista, funcionalista e pragmatista, sob a influência do conhecimento científico, excluindo os critérios éticos, estéticos e políticos.

Entende-se que, em pleno uso da razão e em face da descentralização procura por acesso democrático à educação, não é possível, vislumbrar a atuação de Anísio Teixeira em prol de uma educação de qualidade no Brasil como desprovida de critérios éticos, estéticos e políticos. Destaque merece ser dado ao alcance da Pedagogia de Paulo Freire, discípulo de Anísio Teixeira. Em face disso, só para oferecer apenas um destaque, vale considerar Paulo Freire como um marco importante no processo de disseminação de um conhecimento que tem a práxis como um fundamento imprescindível, para dar continuidade ao estudo do processo de receptividade do pensamento de John Dewey no Brasil. Faz-se necessário, agora, analisar o estado atual dessa recepção e disseminação.

Qual o estado recente de continuidade dessa receptividade?

É importante destacar e reconhecer que, como uma baliza no pensamento pedagógico brasileiro, a teoria de John Dewey foi bastante utilizada pelo educador Paulo Freire, a fim de dar continuidade no processo de efetivação da vida democrática brasileira. A acolhida da obra deweyana por parte de Paulo Freire se deu a partir do momento em que se tornou um leitor de Anísio Teixeira. Sendo assim, ele abraçou de vez os ideais pragmatistas por ele trazido. Acerca da filosofia de John Dewey e sua acolhida por Paulo Freire, já foi ponderado que:

Para Dewey, a democracia como “forma de vida” depende de dois critérios: a existência de interesses comuns compartilhados entre os componentes do grupo social e a interação e reciprocidade cooperativa entre as diferentes formas de associação. O ideal democrático de vida se sustenta no processo de pensar reflexivo sobre os problemas comuns da comunidade e na liberdade de comunicação. A democracia se constitui numa escolha moral, a única digna para o ser humano. Para Freire esta pauta da democracia proposta por Dewey, precisa ser encarnada e construída historicamente na sociedade brasileira ainda inexperiente da vida democrática. Na visão de Freire a educação tem um papel limitado, mas de significativa importância na construção da democracia (MURARO, 2012, p. 205).

Entende-se que os avanços alcançados no processo democrático brasileiro se devem, em parte, à acolhida de uma educação progressista. Essa anela por uma educação democrática, isto é, que possa ser genuinamente dialógica, questionadora e transformadora da realidade política e histórico-social. Entende-se que a pedagogia freireana, que circunscreve um processo de conscientização das classes oprimidas em vista de sua contínua libertação, deve-se, em grande parte, a uma acolhida dos conceitos fundamentados no pensamento de John Dewey. Isto não significa afirmar que Paulo Freire seja um seguidor de todas as ideias de John Dewey, dadas outras influências recebidas e outros caminhos seguidos. Mesmo assim, a educação popular protagonizada por Paulo Freire possibilitou um avanço na libertação dos empobrecidos pela exploração econômica e política no País. Na contemporaneidade, a fragilidade da jovem democracia brasileira reivindica um novo olhar na teoria pragmatista de John Dewey. Isso em vista de se obter um novo fôlego no processo de garantia dos direitos adquiridos, mediante longas e sofridas lutas decorrentes do processo de conscientização educacional. Sobre a sintonia entre Dewey e Freire, registra-se que:

Ao observar as ideias de cada um conforme sua realidade é possível entender seus pensamentos. John Dewey buscava a democracia dentro da sala de aula, já Paulo Freire buscava a igualdade social em um país com tanta desigualdade. No entanto, conclui-se que as ideias de ambos autores tinham o mesmo objetivo, uma sociedade mais justa e igualitária, com cidadãos com consciência crítica (CARON; COSTA SOUZA; MENDONÇA DE SOUZA, 2016, p. 100).

Nunca é demais ressaltar que é necessária a compreensão da “[...] não linearidade do processo histórico com avanços, recuos e imprevistos, no qual a burguesia movimentava-se de maneira contraditória com as demais classes sociais” (MURARO, 2012, p. 207). Essa compreensão permite ao cidadão fazer o movimento de retrospectiva e prospectiva, a fim de ajustar o passo e o foco na continuidade dessa receptividade e difusão do pensamento de John Dewey no Brasil, dada a sua importância já experimentada historicamente. Isso se faz mediante à compreensão do papel

da educação como forte instrumento de influência nas mudanças das estruturas sociais e políticas e como contraponto de força às crueldades das classes dominadoras. Em vista disso, pode-se compreender as classes sociais como um fazer-se, e não como massas de manobra capitaneadas por “[...] uma dominação que se sustenta por modos fascistas da existência” (PAGNI, 2017, p. 68). Sabe-se que esses modos fascistas da existência e de domínio do poder sempre estão de prontidão para agir e manipular, capitaneados pelo mercado, configurando-se uma forma cruel e excludente de dominação.

Vale registrar que a dialética do processo de receptividade do pensamento de John Dewey no Brasil seguiu a dinâmica que é comum dos conflitos históricos. É sabido que as teses dos defensores da Escola Nova advindas dos seguidores do pensamento do autor eram rebatidas tanto pelos movimentos conservadores de cunho tradicionalista, quanto pelos renovadores de cunho tecnicista. Frente a isso, é importante entender que “[...] o tema da Escola Nova como ponte de recepção de Dewey no Brasil merece ainda um tratamento mais aprofundado do ponto de vista histórico, filosófico e educacional” (MURARO, 2012, p. 207). Essa advertência é importante como reforço da necessidade atual de revisitar, disseminar e acolher continuamente o pensamento de John Dewey no Brasil devido aos imensuráveis benefícios que ele traz. Sobre isso é possível observar que, conscientes do dinamismo do processo histórico, “[...] ao trazerem Dewey para o debate sobre os fins pedagógicos, sociais e políticos da escola renovada, os editores dos periódicos introduziram uma série de concepções voltadas para a equilíbrio entre os ideais de respeito à individualidade e normas de atendimento às necessidades sociais” (CUNHA, 2002, p. 259). Esse entendimento é importante para que se possa notar aquilo que se chama de equilíbrio do pensamento de John Dewey. Ao ser acolhido no Brasil, ao menos o mínimo de igualdade social é alcançado, bem como o consequente combate à exploração humana, dado que a sua filosofia aponta para um bom senso tanto em favor da dignidade humana quanto da atenção às necessidades sociais.

Como foi acenado a respeito da vastidão de escritos sobre Dewey, vale destacar ainda o texto de Pedro Pagni (2018), que faz uma leitura do livro *Democracia e educação*, após cem anos de sua publicação. Procura valer-se dos conceitos deweyanos de democracia e educação para analisar a realidade política contemporânea, especificamente a crise democrática brasileira. É um texto que, por si só, corrobora tanto a receptividade quanto a atualidade dos escritos de John Dewey no Brasil. Pagni, ao se deparar com o problema do esvaziamento da democracia no presente, recorre, pois, ao pensamento de John Dewey em interlocução com Michel Foucault

a fim de argumentar que talvez seja o caso de potencializar o entendimento de que a educação é um espaço ou instrumento de resistências. A esse respeito pondera:

A proposta é a de ler essa obra a partir de um problema da democracia posto por Michel Foucault em seus últimos cursos e da inflexão ética que evoca acerca da política na atualidade. Especificamente, objetiva-se analisar os efeitos daquele problema sobre a educação e discutir a hipótese de que esta poderia se constituir como uma forma de resistência a certo esvaziamento da democracia representativa no presente. Ao retomar a noção deweyana de democracia como uma forma ética de vida, defende-se que essa hipótese seria possível no âmbito educativo, sobretudo, se fosse recobrada do ponto de vista não de uma sociedade cada vez mais inclusiva, como requerido pelo seu original formulador, mas de uma sociedade em que a diferença seja o seu princípio e o seu fim, como sugere a perspectiva política foucaultiana (PAGNI, 2018 p. 65).

A crítica de Pagni ao que ele chama de esvaziamento da democracia representativa do presente fundamenta-se na compreensão de que a democracia fomentada no liberalismo se torna uma democracia fria no regime neoliberal. Isso se percebe por ser calculada economicamente e controlada pelas tecnologias do biopoder. O resultado é fazer com que o sistema escolar corrobore um sistema de democracia transmutada para a existência neoliberal hodierna. A confusão gerada no sistema democrático neoliberal, por exemplo, faz com que a educação seja confundida com ensino, a formação com qualificação para o mercado e assim por diante, invertendo, desse modo, o papel da educação como instrumento de resistência. O desafio nesse caso será fomentar um sistema de educação que seja capaz de resistir a todo tipo de dominação mediante à crítica e o imperativo ético do julgamento reflexivo. E nesse ponto o papel da escola se torna imprescindível, especialmente quando esta acolhe o modo de pensar protagonizado pela filosofia deweyana. A esse respeito assevera Pagni:

Por isso, parece-nos necessário retomar o sentido ético que preside o exercício do pensar reflexivo na escola e a sua contribuição para o preparo dos futuros cidadãos atuarem politicamente em consonância com seus modos de vida nos termos expressos, que conferem atualidade à obra *Democracia e Educação*, de John Dewey (PAGNI, 2018, p. 77).

Diante do exposto, entende-se que a obra de John Dewey terá sempre uma contribuição imprescindível nos currículos escolares, contra os descabros da democracia na escola e na sociedade. Frente aos retrocessos na educação brasileira, é preciso utilizar-se do texto de John Dewey para que se possa compreender e ressignificar a educação brasileira: “Ainda é preciso averiguar e aprofundar melhor essas pesquisas com o intuito de descobrir até que ponto a educação pensada por Dewey se encontra presente na educação da atualidade” (CARVALHO, 2011, p. 76). Se a

presente dúvida persiste, entende-se que é um sinal positivo de que a acolhida terá sempre o caminho aberto para uma educação fundamentada na filosofia de John Dewey no Brasil.

Considerações finais

Como se afirmou, a originalidade deste artigo diz respeito à ausência de estudos feitos que colocassem em relevo a receptividade de John Dewey no Brasil e constante difusão de suas ideias para a formação humana. Foi a revisão de literatura o procedimento adotado para confirmar este diagnóstico. Ademais a relevância social do artigo está assegurada pela relevância que tem o pensador para o contexto educacional e mais, este estudo servirá, por certo, para outras pesquisas que serão feitas sobre Dewey no Brasil, da graduação ao doutorado.

O texto de John Dewey nasceu em um contexto em que as mudanças ganhavam um célere ritmo jamais visto seja no campo das políticas, da economia, do conhecimento científico, seja no campo da moral e dos costumes. Diante desse cenário, ele se posicionava sempre em favor de uma sintonia entre a escola e o movimento acelerado da sociedade em seu entorno. “Nesse contexto, a escola era vista como espaço privilegiado para a inserção do ímpeto transformador; uma escola transformada, evidentemente, uma educação nova, como se pôde ver no Manifesto dos Pioneiros de 1932” (CUNHA, 201, p. 87). Considerando as aceleradas mudanças sociais, vale lembrar que, em que pesem as diferenças entre hoje e os anos 1930 a 1960, em que o Brasil se viu diante da necessidade de acompanhar a evolução dos países ocidentais, o movimento da realidade brasileira reivindica que se traga novamente à tona a filosofia pragmatista de John Dewey. Não é demais recordar que “[...] a concepção deweyana de movimento – entendida como sinônimo de mundo em mudança – desempenhou papel sobremaneira relevante no pensamento educacional renovador brasileiro naquelas décadas. Se hoje ainda desempenha, talvez não seja com a mesma conotação de antes” (CUNHA, 2001, p. 87).

Em face do exposto, vale destacar que o nexos entre filosofia e educação, defendido pelo pensamento pragmatista de John Dewey, teve no Brasil uma excelente acolhida e se faz mister a continuidade urgente de sua disseminação e estudos sistematizados. Acolhida essa que talvez seja consenso entre os apoiadores e críticos de Dewey. Há de se concordar que é gritante a necessidade e o desafio de utilizar a leitura direta dos textos de John Dewey em cursos de licenciaturas e das ciências humanas em geral. É necessário entender que Dewey, “[...] com forte inspiração

estoica e por influência da teoria pragmatista da ação, compreende a filosofia como forma de vida que possui a tarefa de refletir sobre a dimensão social e comunitária da práxis humana” (DALBOSCO, 2018, p. 567). Vale registrar que, para assumir essa condição reflexiva, a filosofia precisa problematizar a condição humana, concentrando-se em sua capacidade participante, uma vez que está inserida na ordem social.

Assim compreendendo o processo educativo, a consequência será a não redução do componente humano a uma máquina, fazendo com que o indivíduo seja desinstalado do isolamento social e passe exercer a sua participação nas decisões do tecido social. Desse modo, ele adquirirá as condições materiais e sociais para gozar de uma vida digna e com participação concreta na cooperação social aprendida na escola. Argumenta-se que os valores de cooperação e solidariedade serão sempre desenvolvidos a partir da acolhida e difusão do pensamento deweyano no ambiente educativo, enquanto pequena comunidade, que daí se expandirá para a edificação da grande sociedade democrática.

Não é distanciar-se muito longe da realidade brasileira para perceber que, inspirando-se no pensamento filosófico de John Dewey, “[...] investir esforços pedagógicos em experiências formativas localizadas, que fomentem o espírito de cooperação social responsável, é um grande desafio da educação atual” (DALBOSCO, 2018, p. 468). Isso se faz com maior facilidade quando família e escola se unem em vista de uma genuína e mútua contribuição para a formação democrática e uma vida boa. “[...] se realmente acreditamos que que uma filosofia educacional pode contribuir para uma vida boa, ela não pode ser imparcial ou insensível às forças destrutivas do capitalismo” (KOHAN, 2019, p. 240).

Vale lembrar que os educadores se utilizaram do pensamento de John Dewey para refletir sobre os valores democráticos. Da mesma forma, é importante ressaltar que tais valores não são dados *a priori*, mas buscados em um mundo em movimento, com intencionalidade. Vida e educação acontecem ao mesmo tempo como a literatura deweyana deixa transparecer. A esse respeito, é mister entender que a acolhida e difusão do pensamento de John Dewey no Brasil deverá sempre ser contínua, pois:

O pragmatismo deweyano não foi elaborado para descansar nas estantes das bibliotecas, para sustentar uma sociedade desumana ou para dar crédito à passividade, mas sim para implementar a compreensão e a alteração da ordem do mundo em benefício do enriquecimento contínuo da experiência humana (CUNHA, 2001, p. 98).

Por fim, sabe-se que a compreensão de experiência e educação atrelada à filosofia pragmatista de John Dewey não perde a sua atualidade; muito pelo contrário, ela continua atual, principalmente se pensada a partir da filosofia da educação, cuja fundamentação conceitual lhe é inerente.

Neste sentido, a busca conceitual elucida a construção e elaboração de teorias educacionais, algo que John Dewey fez com competência em seu tempo histórico, tanto que ele é um dos mais importantes teóricos deste campo, com boa exploração entre pesquisadores brasileiros (MENDONÇA; ADAID, 2019, p. 136).

Como resultado, diante da pergunta pela receptividade e difusão do pensamento de John Dewey no Brasil, com enfoque principal de 1930 a 1960, considerando tudo o que foi exposto, nota-se que houve uma grande recepção desse filósofo no país e difusão de suas ideias. Contudo, ainda se faz necessária uma maior valorização da relação entre teoria e prática e da experiência na educação, noções tão presentes nos escritos de John Dewey, para que a educação faça sentido na vida do cidadão e no ideal de formação integral do ser humano. “A concepção de Dewey revela a importância da filosofia enquanto instrumento na busca por uma ressignificação da educação. [...] Sendo assim, muito embora a educação tenha mudado bastante desde a época em que Dewey publicou sua obra, ainda há muito que refletir e discutir visando seu aperfeiçoamento” (MENDONÇA; ADAID, 2019, p. 149). Essa observação corrobora a importância da acolhida do pensamento do filósofo estadunidense em terras brasileiras e da sua corrente necessidade para continuar a movimentar uma ação construtiva no presente em vista de um futuro promissor. A esse respeito propomos sempre a relevância da difusão das ideias de John Dewey no Brasil, mediante a intersecção entre o desenvolvimento escolar e o movimento próprio do dinamismo social em que a formação humana se encontra situada e aplicada.

Notas

- ¹ Pesquisa financiada pelo Programa Nacional de Pós-doutorado/CAPES: Processo Código 88882.314799/2019-01 e Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq: 311111.
- ² Não se trata do objeto do artigo, mas cabe recomendar as análises de Pagni (2017, p. 69). A esse respeito ele pondera que: “Numa conjuntura particular como a brevemente descrita, reler a obra *Democracia e educação* é recobrar o juízo reflexivo perdido por, em e dessa instituição, rememorar o papel que o problema da democracia representa para a educação e para a sociedade atual, pois, por mais liberais que sejam os princípios da filosofia deweyana, concorrem para interpelar o nosso tempo e a conjuntura mencionada. Afinal, John Dewey jamais fez esta confusão entre comunidade e relação comercial que se observa no presente, tampouco entendeu a democracia apenas como uma isonomia quantitativa, que ignoraria as diferenciações éticas, como se tem observado em nosso país. Muito menos postulou que o aprendizado

democrático, como um modo de vida, não seria uma tarefa da escola, mesmo admitindo o risco de que se teria, nisso, um conflito geracional que poderia ultrapassar os seus próprios como instituição – risco que se tenta evitar a todo custo nas instituições atuais (a ponto de vermos emergir programas reacionários como o ESP). Dessa forma, a leitura dessa obra de John Dewey pode nos auxiliar a compreender a potencialidade de suas concepções de democracia e de educação para a formação ética, num contexto em que esta última somente pode ser vista como uma forma de resistência aos descabros contra a democracia e a escola”.

- ³ “As poucas escolas em funcionamento estavam concentradas em Salvador, localizadas em antigas residências, muitas em ruínas. Era generalizado o costume do professor custear, com seus próprios vencimentos, o aluguel da sala ou do prédio em que instalava a escola ou a cadeira. O governo não oferecia mobiliário escolar, nem o professor o adquiria. Cabia ao aluno fornecer cadeiras e mesas. A pobreza permitia, no máximo, o improvisado em barricas, caixões, pequenos bancos de tábua, tripeças estreitas e mal equilibradas, cadeiras encouradas ou tecidas a junco. Como Anísio chegou a presenciar, o comum era os alunos escreverem no chão, estirados de bruços sobre papéis de jornal, ou então, fazerem seus exercícios de joelhos, ao redor de bancos ou à volta das cadeiras” (NUNES, 2000, p. 90).
- ⁴ “Fernando de Azevedo se incumbiu da redação desse manifesto público que procurou conciliar, provisoriamente, posições teóricas e políticas divergentes, produzindo um texto coeso assinado por cerca de vinte e seis intelectuais brasileiros. Anísio Teixeira teve um papel decisivo na elaboração das ideias e da filosofia desse documento, assim como aqueles que o assessorava na Direção Geral da Instrução Pública do Distrito Federal” (PAGNI, 2008, p. 27).
- ⁵ Mendonça (2019) demonstrou, em artigo publicado na Revista *Philosophy of Education*, que a crítica de Dermeval Saviani a John Dewey em seu livro *Escola e Democracia* carece de rigor, dado que não há, nas referências do pensador brasileiro, qualquer texto de John Dewey que autorizasse qualquer menção, sobretudo crítica.

Referências

- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. GT 17 Filosofia da Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 20 set. 2019.
- BORTOLOTTI, Karen Fernanda da Silva; CUNHA, Marcus Vinícius. Anísio Teixeira: Pioneiro do Pragmatismo no Brasil. CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO. V CINFE. Caxias do Sul, RS. Maio de 2010. Disponível em: https://deweypragmatismo.files.wordpress.com/2014/04/anisio-teixeira_pioneiro-do-pragmatismo-no-brasil.pdf. Acesso em: 2 dez. 2018.
- BORTOLOTTI, Karen Fernanda da Silva; CUNHA, Marcus Vinícius. *História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos*. 2009. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 6, p. 151-182, 1992.
- BUTLER, Judith. *A vida psíquica do poder: teorias da sujeição*. Trad. Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- CARON, Déborah; COSTA SOUZA, Fabiana Veríssimo da; MENDONÇA DE SOUZA, Cristiane Rodrigues. John Dewey e Paulo Freire: uma análise sobre a educação e a democracia. *Cadernos da Fucamp*. Monte Carmelo/MG, v. 15, n. 22, p. 100-107, 2016.
- CARVALHO, Viviane Batista. As influências do pensamento de John Dewey no cenário educacional brasileiro. *Revista Redescrições – Revista on line do GT de Pragmatismo* Ano 3, n. 1, 2011.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey, a outra face da escola nova no Brasil. In: GHIRALDELLI JR, Paulo. (org.) *O que é filosofia da Educação?* 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GHIRALDELLI JR, Paulo. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. In: *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago 2001 No 17.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Formação para a vida democrática em John Dewey: alternativa contra a violência humana e política. *Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 449-470, maio/ago. 2018.

DEWEY, John. Reconstrução em Filosofia. Nova trad. de Antônio Pinto de Carvalho. *Revista por Anísio Teixeira*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. *Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979a. *Atualidades pedagógicas*, v. 2.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b. *Atualidades pedagógicas*, v. 21.

DEWEY, John. *Essays in experimental logic*. New York: Dover publications, 1953.

DEWEY, John. *Experience and nature*. New York: Dover Publications, Inc., 1958.

DEWEY, John. *Experience and Education*. New York: Touchstone, 1997.

DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1970.

DEWEY, John. *The public and its problems*. 12. ed. Ohio: Ohio University Press, 1991.

DEWEY, John. *Vida e Educação*. Tradução: Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional.

JDS. *John Dewey Society*. Disponível em <https://www.johndeweyociety.org>. Acesso em: 18 set. 2019.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. A Filosofia da Educação de John Dewey: reflexões e perspectivas atuais para a escola brasileira. In: *Filosofia e Educação* [rfe], v. 7, n. 2, Campinas, SP. p. 19-46. Jun./Set. 2015.

KOHAN, Walter. *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: vestígio, 2019.

MENDONÇA, Samuel; ADAID, Felipe Alves Pereira. Experiência e educação no pensamento educacional de John Dewey: teoria e prática e análise. *Prometeus*. Ano 11 – n. 25, jan./maio, 2018.

MENDONÇA, Samuel; GOTIERRA, Andressa. A filosofia em cursos de Pedagogia no Brasil. *Revista Educare*. João Pessoa, PB, v. 3, n. 2, p. 1-27. Julho a dezembro de 2019. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare/article/view/46544>, acesso em 18 de setembro de 2019.

MENDONÇA, Samuel. Dermeval Saviani's non-critical philosophy as critical of progressive school in John Dewey. *Philosophy of Education*, n. 2, 2019. Disponível em https://sibran.ru/en/journals/issue.php?ID=176860&ARTICLE_ID=176868. Acesso em: 18 set. 2019.

MURARO, Darcísio Natal. Democracia e Educação: aproximações entre as ideias de John Dewey e Paulo Freire. *COGNITIO-ESTUDOS: Revista Eletrônica de Filosofia*. v. 9, n. 2, p. 205-226, julho-dezembro, 2012.

- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Epu, 1974.
- NOBRE, José Aguiar; MENDONÇA, Samuel. *Desafios para a educação democrática e pública de qualidade no Brasil*. Curitiba: Appris, 2016.
- NUNES, Clarice. *A poesia da ação*. Bragança Paulista, SP. EDUSF, 2000.
- NUNES, Clarice. História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. In: *Teoria & Educação*, 6, 1972. p. 151-182.
- PAGNI, Pedro Angelo. *Anísio Teixeira: experiência reflexiva e projeto democrático*. A atualidade de uma filosofia da educação. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PAGNI, Pedro Angelo. Ética, democracia e educação em John Dewey: uma releitura de *Democracia e Educação* à sombra da ontologia do presente. In: *Espaço Pedagógico*, v. 25, n. 1. Passo Fundo, p. 65-81, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8032/4729>. Acesso em: 14 set. 2019.
- PES. *Philosophy of Education Society*. Disponível em: <https://www.philosophyofeducation.org>. Acesso em: 18 set. 2019.
- SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. *CADERNOS DE PESQUISA* (Fundação Carlos Chagas), v. 12, p. 8-18, 1982.
- SAVIANI, D. Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara. ANDE - *Revista da Associação Nacional de Educação*, v. 2, p. 56-64, 1982a.
- SAVIANI, D. Escola e Democracia ou a teoria da curvatura da vara. ANDE - *Revista da Associação Nacional de Educação*, v. 1, p. 23-33, 1981.
- SAVIANI, D. Extensão universitária: uma abordagem não extensionista. *Educação e Sociedade*, v. 4, p. 61-73, 1981a.
- SAVIANI, D. Uma estratégia para a defesa da escola pública: retirar a educação da tutela do Estado. *Revista Brasileira de Ensino de Física* (On-line), v. 2, p. 77-88, 1980.
- SciELO. *Scientific Electronic Library Online*. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 28 jan. 2019.
- SCOPUS. *Elsevier*. Disponível em: <https://www.scopus.com/home.uri>. Acesso em: 27 jan. 2019.
- SOFIE. *Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação*. Disponível em: <https://sofiefilosofia.org/home>. Acesso em: 20 set. 2019.
- SUCUPIRA, Newton. John Dewey: uma filosofia da experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 34, n. 80, p. 78-95, out./dez. 1960.
- TEIXEIRA, Anísio. Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, jan./mar., 1955, p. 3-27.
- TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos Americanos da Educação*: anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- UNIVERSIDADE PASSO FUNDO. *Revista Espaço Pedagógico*. *John Dewey: 100 anos de Democracia e Educação*. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep>. Acesso em: 20 set. 2019.

ESPAÇO
PEDAGÓGICO

**DIÁLOGO COM
EDUCADORES**

A sessão Diálogo com Educadores tem o prazer de contar com a colaboração do professor doutor Ângelo Ricardo de Souza da Universidade Federal do Paraná. A sua participação no presente dossiê justifica-se pela trajetória política e intelectual em defesa da educação pública, mas, também, pelos vínculos que tem com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. A defesa de uma educação pública de qualidade e uma gestão democrática da educação têm caracterizado a trajetória do professor Ângelo, de modo particular na construção do Plano Nacional de Educação aprovado em 2014. Um dos grandes embates foi o caráter público da educação e o papel do Estado no seu financiamento.

As questões que orientaram o presente diálogo com o professor Ângelo permitem uma reconstrução da sua formação acadêmica, a inserção em atividades de gestão, as pesquisas em andamento e os desafios da pós-graduação *stricto sensu*. Sua vasta produção acadêmica é materializada na publicação de mais de 60 artigos em periódicos, em torno de 30 capítulos de livros, em livros autorais e como organizador, em dezenas de trabalhos apresentados e publicados em eventos científicos no Brasil e no exterior. Toda essa produção é transversalizada por temas como: gestão democrática da educação; financiamento da educação; formação docente; pesquisas em políticas educacionais, avaliação, entre outros.

Desejamos que essa experiência nos ajude a refletir sobre os desafios de uma educação pública de qualidade num contexto de crescente privatização dessa.

REP – *Você é hoje um pesquisador reconhecido no Brasil e na América Latina. Conte-nos um pouco de sua trajetória de vida e a formação acadêmica. Qual foi o percurso de sua formação até chegar ao campo das políticas?*

Ângelo – Sou licenciado em Educação Física, e assim que me graduei fui trabalhar, após aprovação em concurso público logo no final da graduação, na Rede

Recebido em 14/06/2019 – Aprovado em 30/09/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i1.10587>

Municipal de Ensino de Curitiba, como docente para os anos iniciais do ensino fundamental, na época 1º grau, em 1991.

Dois anos depois, assumi outro concurso na Rede Estadual de Ensino do Paraná, para trabalhar com a educação física para alunos dos anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Atuei por vários anos na docência e então, por motivo de problemas de saúde com nossa candidata, acabei assumindo uma candidatura à direção na escola municipal na qual trabalhava.

Uma vez eleito, mas ainda não empossado, fui convocado para assumir uma vaga na UFPR, por conta de um concurso para professor que eu havia feito no departamento de educação física da universidade. Fiquei muito dividido, mas optei por permanecer na rede de educação básica, pelo compromisso com a comunidade que acabava de participar do processo eletivo e construído junto conosco uma proposta de mudança para a escola. Desisti, portanto, daquela vaga para professor na UFPR.

Permaneci na direção da escola por seis anos, tendo sido reeleito após o primeiro mandato de três anos.

Quando estava no segundo mandato, iniciei meus estudos de mestrado na PUC-SP, e focalizei minha investigação no campo da Política e Gestão da Educação, especialmente nas questões atinentes à gestão escolar. Com isto, eu sabia que adentrava outro campo, o qual poderia inclusive me distanciar definitivamente da educação física.

Após o mestrado, já no final do período de gestão da escola pública, prestei outro concurso na UFPR, agora no Departamento de Planejamento e Administração Escolar, para o qual fui aprovado. Afastei-me da escola e da rede de educação básica, na qual havia retornado às aulas de educação física e fui trabalhar na educação superior.

Ali dei sequência à formação acadêmica e continuei estudando a gestão escolar, ampliando nos estudos de doutorado o alcance da investigação, e se no mestrado eu havia investigado a gestão escolar a partir de um estudo de caso, no doutorado elaborei um dos primeiros perfis sobre a gestão escolar no Brasil, tomando dados nacionais para tanto.

Esta formação agregada à temática do departamento no qual me insiro na UFPR trouxe-me ao campo da política e gestão da educação.

Todavia, sempre que possível pego uma turma do curso de licenciatura em educação física, para ministrar a disciplina de Políticas Educacionais, pois assim consigo manter próximas minhas duas paixões acadêmicas.

REP – De 1999 a 2001, você realizou seu mestrado da PUC/SP, defendendo a dissertação “A escola, por dentro e por fora: a cultura da escola e o programa de descentralização financeira em Curitiba/PR”; e, de 2003 a 2007, realizou o doutorado também na PUC/SP, defendendo uma tese sobre “O Perfil da gestão escolar no Brasil”, com a orientação do professor José Geraldo Silveira Bueno. Quais aspectos importantes poderiam ser ressaltados nessas duas pesquisas e suas contribuições para sua formação como pesquisador e na produção acadêmica atual?

Ângelo – Eu fui estudar essa temática provocado pelas experiências profissionais na gestão da escola pública de educação básica. Sempre tive interesse em conhecer melhor as pessoas que dirigem as escolas e os processos de condução dessas instituições.

No mestrado, tomei a discussão da gestão financeira da escola, pois tendo sido diretor escolar, verifiquei mudanças significativas no cotidiano da gestão, com fortes impactos na política escolar, advindas dos câmbios promovidos pela transferência de recursos financeiros. Assim, minha questão ali se articulava ao quanto a organização e a cultura (de gestão) escolar é impactada pelas políticas educacionais, particularmente as de natureza financeira. Minhas conclusões indicam que a gestão escolar constitui modos próprios de acolher e, ao mesmo tempo, rejeitar aspectos das políticas educacionais, ressignificando-as e adaptando-as às suas necessidades e tradições.

Já na pesquisa de doutorado, meu foco foi produzir um panorama amplo da gestão da escola pública no Brasil, buscando identificar se o perfil dos sujeitos e processos de gestão escolar se articulam, e em que proporção, ao perfil das ideias e conceitos consagrados no campo na história do Brasil. Isto é, interessava-me saber se os dirigentes escolares e a administração escolar eram devedores em qual proporção da história das ideias sobre gestão escolar no país. Após um levantamento amplo, com base de dados nacionais, identifiquei uma correlação entre o perfil dos sujeitos, dos processos e das ideias, mas com marcas temporais um tanto definidas, tendo em vista especialmente a natureza político-pedagógica na gestão escolar.

Este ponto, por sinal, é o elemento que ainda hoje persigo em meus estudos. Meu foco recai, em estudos mais atualizados, sobre a condição política de se conduzir uma escola de educação básica, uma vez que as relações sociais e a disputa por poder que atravessam diuturnamente a gestão escolar são marcantes.

REP – *Como você avalia os avanços e as dificuldades em fazer pesquisa no campo das políticas educacionais no atual cenário brasileiro?*

Ângelo – Nosso objeto é a conjuntura. Em políticas educacionais estudamos a relação entre as demandas sociais por educação e a resposta (na forma de ação ou não-ação) do Estado diante dessas demandas.

Sempre haverá demanda educacional, explícita, latente ou potencial, e o Estado não pode argumentar que a desconhece. O atendimento a dada demanda, também gera, em boa proporção, não atendimento a outras demandas, isto é, o Estado promove escolhas que se articulam ao movimento próprio da luta política.

Vivemos tempos complexos e difíceis, nos quais o Estado escancara prioridades outras, em detrimento do atendimento a muitas demandas sociais por educação. Nossos estudos ganham, assim, um novo cenário, uma nova conjuntura. Nem por isto, ao contrário, justamente por isto, temos diante de nós um novo movimento da política, que precisa ser explicado. Nosso ofício de pesquisador, neste caso, é conseguir explicar bem quais processos políticos têm se alterado na educação (vinculados ou não à macro política), como isto tem ocorrido, porque temos visto essas opções políticas e, em especial, quais decorrências desses processos são perceptíveis e/ou previsíveis.

Ou seja, nossa função diante desta conjuntura é auxiliar o entendimento do contexto e movimentos, de maneira a amparar as ações das pessoas (gestores públicos, docentes, sindicalistas, cidadãos em geral, pesquisadores mesmo) no enfrentamento dos problemas.

Contudo, tal conjuntura traz um componente que torna nosso trabalho mais difícil, que são os cortes de recursos para a ciência e a tecnologia, os quais gerarão a interrupção ou cancelamento de pesquisas e da formação de novos pesquisadores, comprometendo aquele objetivo que destaquei anteriormente.

REP – *Em 2014-2015 você realizou um Pós-Doutorado na University of Bristol da Inglaterra. Como foi essa experiência e o que destacaria de significativo nas pesquisas inglesas sobre as políticas de educação?*

Ângelo – Esta experiência de pesquisa foi muito importante para minha formação, pois conheci pessoas, realidades e abordagens de pesquisa bastante diferentes do que estava acostumado.

Em essência, os objetos de pesquisa que percebia no grupo em que estive inserido, sob comando dos professores Roger Dale e Susan Robertson, na University

of Bristol, abarcam temáticas muito amplas, pois em tal grupo havia pessoas de vários lugares do mundo, com contextos muito diversos, portanto, com políticas educacionais peculiares.

Contudo, como o grupo tem por eixo o debate sobre Globalização e Educação, tínhamos quase todos uma “amarra” comum: o reconhecimento sobre a influência das macropolíticas internacionais no desenho de políticas educacionais nacionais ou locais. No mundo todo, temos observado o crescimento da transferência de responsabilidades educacionais do Estado para a sociedade civil e/ou a aproximação e assunção de tarefas educativas por agentes privados, tanto na educação superior, onde isto é mais evidente, quanto na educação básica.

Assim, estudos sobre planejamento educacional, como o que eu próprio desenvolvia, ou sobre livros didáticos, ou sobre financiamento da educação superior, ou sobre reformas curriculares, ou sobre políticas de formação docente, etc., encontrávamos um eixo comum, que mais que supranacional é transnacional, isto é, alcança aspectos culturais da conformação e organização dos sistemas educativos, chegando, portanto, às pessoas que atuam em cada classe de aula.

Na Inglaterra, em particular, as discussões sobre a chamada economia do conhecimento e a força do capital privado na educação superior continuam, assim como a questão da responsabilização docente e a questão dos impactos sobre a organização escolar provocados pelas políticas de avaliação. Mas, é crescente o debate sobre educação e questões étnicas, educação e desigualdade, educação e diversidade, dentre outros temas correlatos, tendo em vista as pressões geradas pelas demandas sociais como a crise dos refugiados, o número muito elevado de estrangeiros (e seus filhos que vão à escola) sem o domínio da língua inglesa, etc.

REP – *Atualmente, você está desenvolvendo dois projetos de Pesquisa: “Análise comparada das políticas educacionais nas Américas: contextos, movimentos e direito à educação” e “Políticas públicas e mudanças sociais”. Ambos os projetos contam com inúmeros pesquisadores. Conte-nos um pouco destes dois projetos e de que forma a pesquisa realizada nos PPG em Educação podem contribuir com as políticas públicas na educação básica?*

Ângelo – São dois projetos que articulam grupos de pesquisa. O primeiro deles, “Análise Comparada das PE...”, congrega pesquisadores do Brasil, Chile, Argentina, EUA e Uruguai. Este projeto de pesquisa se propõe a investigar comparativamente os movimentos da macropolítica e suas decorrências no alcance

e na efetivação do direito à educação básica e superior nos países mencionados, considerando as consequências das continuidades e descontinuidades das políticas educacionais elaboradas em contextos democráticos após trocas nas orientações políticas e ideológicas nos governos desses países. Vimos nos quatro primeiros países mencionados um câmbio ao conservadorismo nas últimas eleições e gostaríamos de saber as resultantes deste movimento da macropolítica na política educacional. O Uruguai entra na pesquisa como uma espécie de contraprova.

O segundo projeto, “Políticas Públicas e Mudanças Sociais”, é um projeto de pesquisa, mas antes é um projeto institucional e foi criado no âmbito do edital Capes-PrInt. Este projeto propõe o desenvolvimento de processos inovadores de análises comparadas, desenvolvimento de metodologias, avaliações e propostas de implementação de políticas públicas, em particular as de caráter social. Metodologicamente, a proposta indica troca de experiências no plano da pesquisa empírica, comparando realidades diferentes; produção cooperada de modelos analíticos e; no campo epistemológico, na consolidação de teorias explicativas que permitam articular a complexidade das relações entre Estado, mercado e sociedade civil organizada em contexto de globalização, destacadamente atentando-se para os elementos contribuintes do desenvolvimento da democracia e da cultura, como a Educação. Ele articula sete PPG da UFPR (Educação, Sociologia, Políticas Públicas, Educação Física, Enfermagem, Direito e Informática) com grupos de pesquisa dentro da temática mencionada em 34 universidades estrangeiras.

Avalio que ambos trarão contribuições importantes. Neste segundo projeto, a discussão mais ampla sobre a proposição, implementação e avaliação de políticas públicas (em educação) contribuirá, potencialmente, com os estudos que o campo vem desenvolvendo no Brasil, em especial na temática denominada de Avaliação de Políticas Educacionais.

O outro projeto produzirá, esperamos, um panorama sobre o background no qual a política educacional é desenhada e implementada. Nossa hipótese, todavia, é que as macropolíticas produzem mudanças imediatas, mas com efeitos um tanto retardados, o que amplia chances de resistências a tais mudanças.

REP – *Você é, atualmente, coordenador adjunto da área de Educação na Capes. Fale-nos um pouco dessa experiência e de que forma você avalia o processo de expansão e interiorização da pós-graduação ocorrido nas duas últimas décadas?*

Ângelo – Nossa área cresceu muito. Uma década atrás éramos 94 PPG, hoje, chegamos a 184. Estamos em todos os estados da federação, e temos crescido também a oferta dos níveis (89 doutorados) e modalidade (49 PPG profissionais). Continua havendo ainda forte disparidade regional, pois na região Norte temos apenas 13 PPG contra 73 no Sudeste e 47 no Sul, portanto, ainda há que se buscar melhorar a distribuição desta oferta no contexto nacional.

A pós-graduação em educação tem um papel significativo na qualificação de quadros altamente especializados e, portanto, um potencial de contribuição significativo para a formação docente da educação básica e superior.

Precisamos, contudo, ampliar a inovação nesta oferta, buscando produzir novas formas mais criativas para a formação no nível da pós-graduação, pois temos visto uma tendência de muita homogeneidade na área, no que se refere à proposta e desenho curricular dos PPG.

Sou otimista quanto a isto, pois vejo potencial nas equipes que tocam os PPG. O sistema de avaliação da Capes também tem um papel importante aqui, valorizando mais as iniciativas dos programas nesta direção.

REP – *Como você avalia as medidas recentes de cortes do governo em cortar recursos para o financiamento das pesquisas e das bolsas de mestrado e doutorado?*

Ângelo – Os cortes de recursos podem inviabilizar boa parte dos trabalhos que a pós-graduação desenvolve, não apenas nas bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, mas no fomento ao funcionamento dos programas, tornando mais complexa a inter-relação entre eles e, portanto, diminuindo as chances de aprendizado mútuo e cooperação no desenvolvimento científico e tecnológico no país.

Penso que a comunidade acadêmica deve continuar a reivindicar a reposição do quadro orçamentário anterior, lutando pela qualidade da ciência e, mesmo antes, pela sobrevivência do sistema nacional de pós-graduação.

REP – *Qual sua avaliação em relação às mudanças que estão sendo introduzidas no sistema de avaliação da Capes atualmente?*

Ângelo – O sistema nacional de pós-graduação é construído gradualmente pelos organismos próprios na Capes, em constante diálogo com as diferentes áreas. Assim, as mudanças que estão sendo propostas agora não são inovação de uma ou outra gestão na Capes. Ao contrário, expressam as discussões e amadurecimentos do CTC da Educação Superior, que reverberam também o desenvolvimento das áreas.

As mudanças em curso sinalizam, dentre outros aspectos, para um Qualis Periódicos referência, o que permitirá que não tenhamos mais diversas classificações para um mesmo periódico, acolhendo reivindicação antiga de todas as áreas. Também aponta para uma nova ficha de avaliação, mais sintética e focalizada nos aspectos mais relevantes, em especial, na centralização no entorno das ideias de Formação e Impactos. Teremos também parâmetros para a avaliação que versam sobre Internacionalização e Inovação, que são aspectos importantes para o dimensionamento da qualidade da PG, mas que não possuem ainda um padrão avaliativo.

REP – *Especificamente sobre a “Privatização da Educação” (temática do Dossiê da Espaço Pedagógico), que processos estão em curso no Brasil e em que medida tais processos ameaçam a escola (educação??) Pública?*

Ângelo – Cresce a olhos vistos a presença e participação privada na educação básica, especialmente nas redes dos municípios menores e com menor capacidade técnica. Em particular, tal presença se traduz: a) no conveniamento na educação infantil e na educação especial; b) na venda de sistemas didáticos (apostilas, livros) e de formação de professores; c) na venda de mecanismos de planejamento e gestão, avaliação e controle; d) na definição de objetivos e metas da educação.

Mas, também, discute-se sem pudor alterações no modelo de financiamento da educação superior, no que tange à cobrança de taxas nas Instituições Públicas de ES e à retomada da ideia de priorização de algumas IES (Centros de Excelência) em detrimento da maioria (Centros de Formação).

Minha percepção é que isto é parte de um processo mais complexo, que passa pela ressignificação do papel do Estado para com a Educação. Assim, creio que continuaremos vendo nos próximos anos: ampliação do atendimento assistencial via educação na educação infantil e na educação especial por meio de parcerias com o privado e com o informal; aprovação de mecanismos de desobrigação da frequência escolar (home schooling); manutenção ou ampliação da isenção fiscal para os usuários da escola privada; incentivo à política de transferências de responsabilidades educacionais das redes públicas para a sociedade (Charter School; OS/ OSCIP; Políticas de voucher etc.); segmentação do ensino médio em dois grandes modelos: escolas de formação ampla e de qualidade (privadas e algumas públicas) x escolas com um itinerário e foco na singela formação profissional; mercantilização absoluta da educação superior; risco sério de desmonte do SNPG.

REP – *Até que ponto a expansão do setor privado empresarial no campo da educação afronta os pressupostos do artigo 205 da Constituição de 1988 de uma educação como dever do Estado e da família, visando “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”?*

Ângelo – A Constituição Federal de 1988, segundo Jamil Cury, mudou um dispositivo importante na relação entre o público e o privado na educação: converteu a ideia de concessão para autorização. Isto é, a partir de 1988, o segmento privado precisa de autorização para oferta dos serviços educacionais, mas a educação deixa de ser uma concessão do Estado, portanto, “enfraquece” neste momento o peso e o poder no Estado na regulação e controle da oferta educacional pelo segmento privado.

De toda forma, o segmento privado que mais cresce neste período é o empresarial, ou o privado *stricto sensu*, e este lida com um elemento novo, pelo menos oficialmente, na educação nacional: o lucro. Aqui temos um problema de fundo: é possível uma instituição lucrativa acolher e desenvolver o princípio constitucional de colocar a educação como ativo para o pleno desenvolvimento da pessoa e para o exercício da cidadania?

Minha hipótese é que isto não parece possível. O mais complexo é que tem se esparramado a ideia de que são essas as instituições educacionais de referência, que devem servir de modelo não apenas pelos resultados escolares, mas pelos modelos de gestão e pelas propostas pedagógicas. O risco que se corre aqui, com a difusão de tal ideia, é o que Jorge Alarcon Leiva chama de privatização da alma, que é representada pela diminuição tamanha do público que ele ficará em um gueto, atendendo apenas aqueles que não podem, em absoluto, pagar por qualquer serviço educacional, como tem se passado no Chile.

Minha esperança reside, todavia, no fato de que a história e a presença do Estado na educação nacional é tamanha e, de outro lado, a resistência especialmente dos educadores das redes públicas, organizados nos sindicatos docentes, tem força suficiente para, junto conosco, nas universidades, possamos fazer frente a esta forte onda conservadora e privatista.

Nota

¹ O presente Diálogo com Educadores contou com a mediação, em nome da Revista Espaço Pedagógico, do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero e do Prof. Dr. Telmo Marcon, integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

ESPAÇO

PEDAGÓGICO

RESENHA

Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/ formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado

*From the university to the commodity: or how and when, if education/training is sacrificed on
the market altar, the university's future would be somewhere in the past*

*De la universidad a la comoditycidad: o cómo y cuándo, si la educación/formación és sacrificada
en el altar del mercado, el futuro de la universidad estaría en algún lugar del pasado*

Maria de Lourdes Pinto de Almeida*
Silmara Terezinha Freitas**
Diego Palmeira Rodrigues***

Refletir sobre a universidade é muito importante para compreendermos a dinâmica histórica da Educação Superior e o contexto de influências que interferem na autonomia da universidade e que a colocam como mais um instrumento a serviço do mercado. É nesta perspectiva que foram elaboradas as reflexões contidas na obra “Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado”, publicada pela editora Mercado de Letras (Brasil) em setembro de 2017.

Escrito em coautoria pelos Professores Lucídio Bianchetti e Valdemar Sguisardi, o livro tem o objetivo de apresentar, por meio de 124 páginas, o histórico da universidade ocidental desde sua origem até o momento atual. Para tanto, os

Recebido em 27/04/2019 – Aprovado em 04/09/2019
<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i1.10588>

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, Brasil). Professora Titular da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc, Brasil). ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8515-2908>. E-mail: malu04@gmail.com

** Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc, Brasil). Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc, Brasil). ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1657-4781>. E-mail: silmara.fisica@gmail.com

*** Doutorando em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc, Brasil). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2431-654X>. E-mail: diegopalmeirarodrigues@gmail.com

capítulos tecem discussões construídas sob um olhar crítico quanto ao processo de intervenção sobre o qual sempre passou a universidade.

Com uma redação dotada de coerência argumentativa, possibilita perceber um encadeamento entre os três capítulos que compõem a obra e são assim intitulados: “Universidade, Tutelas e Políticas Educacionais: Da instituição medieval à moderna. Alguns antecedentes da situação atual”; “Brasil: De Instituições de Ensino Superior Tuteladas – Passando por experiências fundantes – à regulação”; e “... À Commoditycidade”. Antecedendo os capítulos, constam o prefácio intitulado “Da universidade à commoditycidade: mudança ou metamorfose na Educação Superior?”, escrito por Almerindo Janela Afonso, e uma breve introdução. Nas páginas finais são expostas as *Referências* dos autores citados ao longo de todo o texto e ainda, em *Sobre os autores* é apresentada uma breve descrição do currículo e o e-mail de contato dos autores Bianchetti e Sguissardi.

O livro fornece uma leitura crítica do contexto em que a Universidade Contemporânea está envolta, a partir de uma análise que se inicia por uma tênue linha do tempo da história da criação das universidades brasileiras, apresentando os dilemas sofridos e os desafios com os quais, atualmente, elas se enfrentam no campo da investigação, reflexão e formação. Já no prefácio da obra, os leitores são brindados com uma excelente descrição da magnitude do livro realizada por Almerindo Janela Afonso, o qual enfatiza que os autores apresentam de maneira clara e ao mesmo tempo crítica, que com o passar do tempo as Instituições de Ensino Superior (IES) foram sofrendo rupturas do *ethos* da universidade em função dos interesses do capitalismo, transformando-se numa organização subordinada às lógicas mercantis.

Na introdução os autores Bianchetti e Sguissardi apresentam quais são os contextos que delineiam a obra, situando o leitor no espaço e no tempo histórico no qual as universidades brasileiras foram criadas e como essas foram sendo tuteladas e perdendo a autonomia até chegar ao extremo de regulação heterônoma. Nesse sentido, apresentam também o Parecer 977/65, que institui os programas de pós-graduação *stricto sensu*, o qual, no Capítulo II, é discutido detalhadamente como o marco criado com o intuito de renovar, reconstruir, qualificar e transformar a instituição universitária, pois é neste âmbito que os autores buscam demonstrar o contexto no qual a educação superior pública se estagnou, abrindo caminho para a expansão das instituições privadas, as quais se tornaram, nas palavras dos autores, “protagonistas” do efetivo processo de mercadorização da educação superior.

Com essa abordagem, os autores explicam o significado do termo que define o título da obra: commoditycidade – expressão essa que é usada de maneira heurística para explicar o processo de transformação, tanto da definição, quanto do funcionamento da universidade e da própria educação superior, no sentido de a educação ser tratada como mercadoria.

No Capítulo I, *Universidade, Tutelas e Políticas Educacionais: Da instituição medieval à moderna. Alguns antecedentes da situação atual*, é apresentada uma linha do tempo que explicita a condição da universidade tutelada, no início, pelo domínio da Igreja (Idade Média – Europa), já no século XVI, pela burguesia na fase comercial do capitalismo, momento em que a estrutura e as funções da universidade passaram por transformações e que se agregou à educação o termo “laica”. Nessa parte do texto, os autores destacam que na condição de universidade tutelada, as transformações ocorridas desde a criação das universidades até o século XIX foram mínimas no que tange aos objetivos, estrutura e modo de organização e funcionamento das instituições (p. 23).

Seguindo a linha cronológica, de acordo com os autores, no século XIX emerge a questão social em que são criadas as universidades cuja identidade passam a deslocar-se do lugar, não apenas geograficamente, em que algumas continuam sendo tuteladas, enquanto outras são direcionadas a fins como pesquisa e prestação de serviços com o desafio de gestões ou regulações menos tuteladoras (p. 25).

Na parte final do capítulo, Bianchetti e Sguissardi enfocam um pouco da história da universidade/educação superior no Brasil. A abordagem começa pelo século XVIII em que a influência em termos de educação superior é napoleônica, quando o Rei D. João VI, ao chegar no Brasil, autoriza o funcionamento das escolas superiores com características de faculdades para atender as necessidades da coroa portuguesa, ofertando curso de Direito, Medicina, Engenharia Naval, Mineralurgia. Contudo, após apresentação de um breve relato da instituição das universidades brasileiras, os autores sinalizam para a importância em se perceber que com o passar do tempo as exigências da divisão técnica e social do trabalho foram impondo a maneira como a universidade foi sendo organizada e funcionando na direção tanto de especializações, terminalidades, quanto nas áreas de saber insulares, voltadas para atender as demandas do mercado, no sentido de formar especialistas (p. 28).

O fechamento da primeira parte do livro situa-se na abordagem referente ao século XIX, momento em que pelas inúmeras transformações na forma de organização e funcionamento das universidades, foram estabelecidos os modelos que passaram a predominar até os dias atuais, ou seja, foi a partir de então que se ma-

terializou o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão, mas com diferentes pesos e medidas, administradas e geridas como organizações e desta forma cada vez mais se distanciando como instituição educativa em sua essência.

O Capítulo II intitulado *Brasil: De Instituições de Ensino Superior Tuteladas – Passando por experiências fundantes – à regulação*, conecta a história da educação superior no Brasil, a qual se iniciou em 1808, com os aspectos da evolução da sociedade, que guiada pelo capitalismo, foi caracterizando a educação superior num contexto de tutela e pragmatismo utilitarista dos cursos superiores. Os autores novamente seguindo uma linha do tempo, vão expondo fatos pontuais referente à criação de cursos, iniciando pelo período imperial¹ até a passagem da primeira para a segunda década do século XX onde surgem as universidades privadas (Manaus – 1909, São Paulo – 1911 e Curitiba – 1912).

Tecendo considerações sobre a “identidade” do ensino superior, na sequência do capítulo, são apresentadas considerações a respeito de como as relações entre a universidade e a sociedade foram caracterizando o modelo contemporâneo de universidade a partir de três experiências/modelos de universidade/educação superior: a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade do Distrito Federal (UDF) e a Universidade de Brasília (UnB). Para os autores, essas três instituições foram criadas com objetivos de resgatar o sentido original de universidade e alimentar o pensamento crítico e reflexivo, destacam ainda que nos documentos dessas instituições está presente a preocupação com a formação de professores em todos os níveis.

Nesse sentido, o seguimento do capítulo expõe os fatos que originaram a criação e implantação formal de um modelo de pós-graduação *stricto sensu*, tendo como marco inicial o parecer 977/65, o foco da implementação estava voltado à renovação ou reconstrução da universidade brasileira a partir do ideário de melhoria da/na formação de professores. Contudo, os autores alertam para o fato de que tanto o nome quanto o sistema da pós-graduação têm sua origem na estrutura das universidades norte-americanas e que isso está explícito no referido parecer. Assim, finalizando o capítulo, são apresentados argumentos e detalhes que nos levam a entender como foi constituída a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, como por exemplo, a questão referente à sua regulamentação e às implicações na carreira docente, enfocando a necessidade da regulação, do controle em relação à abertura dos cursos (p.72).

No Capítulo III, *À Commoditycidade*, são expostos alguns fatos e argumentos que esclarecem a maneira de como a perspectiva de mercado está presidindo o pro-

cesso de ampliação do número de Instituições, sejam novas ou resultados de processos de fusões. Nesse sentido, o termo usado como título da obra “commoditycidade” representa essa nova especificidade das Instituições de Educação Superior, com características de empresas mercantis que buscam ampliação numérica de alunos-clientes (p.76).

Pelo *detour* apresentado pela linha do tempo, os autores reúnem alguns elementos da história da educação superior/universidade, relacionando o passado mais distante com o presente, com o fito de prospectar o cenário para os próximos anos, caso se mantenha essa tendência que têm se mostrado hegemônica, a mercantilização da educação. De maneira reflexiva frente a esse possível cenário para a educação superior, indagam: Quais são as indicações reveladoras do futuro da formação dos jovens universitários, no plano imediato, mediato e de longo prazo, a prevalecer a tendência que vem se impondo como hegemônica no atual processo de expansão da educação superior? (p. 80).

A fim de ilustrar a expansão da educação superior, é apresentado um caso como exemplo, o de Santa Catarina que mesmo com o Sistema Acafe (Associação Catarinense das Fundações Estaduais) também sucumbiu à expansão de instituições e organizações privadas-mercantis. Ainda são apresentados fatos pontuais que representam o processo de mercantilização da educação: a ida de “empresas de educação” à Bolsa de Valores, ou seja, a abertura de capital das empresas educacionais onde se formam monopólios e oligopólios a partir da aquisição e incorporação entre algumas empresas do setor educacional pela compra e venda de ações na Bolsa de Valores, de um produto chamado “educação/ensino”, transformando esse produto em mercadoria/*commodity*, momento no qual, bem enfatizam os autores, a condição da universidade, da educação superior e dos alunos chega ao extremo representado pela “mercadoria/ensino” que se negocia na bolsa de valores, uma estratégia mercantil que segue as lógicas do capital (p. 95).

Com a subseção do capítulo *Oligopolização da educação superior*, os autores trazem à discussão um pouco da história da constituição da maior empresa de educação superior do planeta – a Kroton – a partir da exposição de dados e tabelas com informações a respeito do número de matrículas em instituições educacionais com fins lucrativos vinculadas a esse grupo, os autores enfatizam ainda mais a questão de que a tendência hegemônica firmada para a universidade contemporânea é voltada aos interesses imediatos de empresas, descaracterizando a quase milenar missão *universitas* voltada à formação cultural e humanística.

Na *Conclusão* da obra Bianchetti e Sguissardi apresentam uma crítica aos “ataques” sofridos pela universidade no decorrer da história que se materializam na forma da educação tratada como mercadoria vendável, do aluno como cliente/comprador e também da formação mínima e simplesmente utilitária.

O livro “Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado” configura-se como uma importante contribuição para as discussões sobre os caminhos percorridos pela Universidade e o contexto de influências no seu entorno. É uma importante obra de referência para os estudos sobre Universidade e ensino superior e, dessa forma, é uma leitura recomendada a todos interessados em conhecer o percurso histórico da Universidade e as influências por ela sofrida. É uma obra especialmente indicada aos que pesquisam na área de políticas públicas educacionais.

Nota

- ¹ Neste período foram criadas as Faculdades de Direito devido à necessidade de formação humanística-jurídica para realizar as tarefas de administração do país e das províncias (p. 36).

Referência

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. *Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.