

NEOLIBERALISMO, POLÍTICA EDUCACIONAL E IDEOLOGIA. AS ILUSÕES DA NEUTRALIDADE DA PEDAGOGIA COMO TÉCNICA¹

Marcelo Domingues Roman

*Mestrando em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
Instituto de Psicologia USP*

A educação tem assumido historicamente importância estratégica para o Estado como legitimadora de uma sociedade cada vez mais excludente. Isso torna imprescindível, para psicólogos escolares, a compreensão dos processos ideológicos que acompanham as reformulações político-econômicas através das quais o capitalismo enfrenta suas crises. Este artigo descreve em sua primeira parte algumas das principais transformações educacionais que estamos presenciando e quais seriam suas motivações, tais como declaradas pelo discurso oficial governista. Na segunda, aponta para as relações entre essas transformações educacionais e as políticas neoliberais, criticando seus temas através do conceito materialista histórico de ideologia.

Descritores: Educação. Escola pública. Política educacional. Liberalismo. Ideologia. Reforma educacional.

O discurso da mudança redentora

Nem a crítica mais superficial pode afirmar atualmente que a escola pública se caracteriza por um imobilismo geral. Não há muito tem-

1 Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Av. Prof. Mello Moraes, 1721, São Paulo, SP – CEP 05508-900. E-mail: mdr@usp.br

po tive oportunidade de presenciar uma reunião pedagógica com técnicos de várias escolas públicas estaduais em que era apresentado um breve texto ironizando o arcaísmo da escola. Neste texto, ficticiamente um grande professor do século passado teria retornado ao nosso século. Ficou muito surpreso e assustado com todas as modificações tecnológicas que encontrou. Sossegou-se porém quando chegou a uma escola e, aliviado, pôde reconhecer as velhas práticas: atitude passiva dos alunos, todos escutando os professores falando e falando... Os coordenadores desta reunião pedagógica pregavam a consolidação de novas práticas, novos métodos e objetivos para a educação pública.

Não é sem propósito que os governos têm reafirmado insistentemente seus investimentos em educação. Em qualquer campanha eleitoral é indispensável a defesa da escola pública gratuita e de qualidade para todos os cidadãos. Conferências e reuniões mundiais são realizadas para assegurar o compromisso das nações participantes para com a educação de seus povos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, declara como dever do Estado a garantia do ensino fundamental a todos os brasileiros, inclusive aos que não puderam ter acesso à escola na idade própria (inciso I). Além disso, reconhecendo as limitações de uma nação ainda “em desenvolvimento,” prevê a progressiva universalização do ensino médio gratuito (inciso II). Em seu artigo 206, entre os princípios que elege como norteadores da educação nacional, estão a gestão democrática e a garantia de padrão de qualidade (incisos VI e VII respectivamente).

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada pelo presidente da república a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com artigo publicado na revista “Nova Escola” - amplamente divulgada nas escolas públicas e às vezes até com alguns de seus números gratuitamente distribuídos pelo Estado a todos os docentes - a LDB propõe mudanças profundas no ensino para todos os níveis, sobretudo para o ensino fundamental (O que a LDB vai mudar no ensino, 1997, p. 44-45). Dentre as transformações propostas para este nível de ensino e

comentadas pela revista, destacaremos algumas. O ano letivo passa a ter 800 horas de aula, o que aumenta o número de dias letivos de 180 para 200, apostando assim na maior permanência do aluno na escola ao longo do ano como um dos meios para a melhoria da qualidade de ensino. A LDB ainda prevê o aumento progressivo dessa carga horária anual, tendo como meta a permanência em período integral. A fim de zelar pela boa formação dos docentes da rede pública, a lei prevê que todos os professores devem providenciar, em tempo hábil, diploma universitário, encerrando progressivamente a formação de magistério em 2º grau e as licenciaturas curtas. Os alunos com baixo rendimento escolar passarão a frequentar programas de recuperação desenvolvidos ao longo do ano. A avaliação deixa de ser feita ao fim de cada bimestre, de modo pontual, para ser realizada ao longo de todo ano letivo, pretendendo ser assim uma avaliação processual e privilegiar os aspectos qualitativos ao invés dos quantitativos. As creches, pré-escolas e escolas de 1ª a 8ª séries passam a ser responsabilidade dos municípios. Deste modo, estando o centro de decisões mais próximo de onde se realizam as ações educacionais, a instituição escolar como um todo ganharia em agilidade e racionalidade. Além disso, através dessa tendência de descentralização, buscar-se-ia também proporcionar maior autonomia à unidade escolar através da convocação dos professores para elaborarem a proposta de ensino da escola e através do estímulo à participação da comunidade nos Conselhos de Escola e Associações de Pais e Mestres.

Previsto pela Constituição Federal em seu artigo 214 e pela LDB no parágrafo 1º de seu artigo 87 e em seu artigo 9º, foi elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura o Plano Nacional de Educação, PNE/MEC (Brasil, 1998), que define as metas educacionais para todos os níveis de ensino para os próximos dez anos. É a segunda vez que se elabora um Plano Nacional na história da educação brasileira. O primeiro PNE data de 1962, como desdobramento da 1ª LDB (lei 4024/61). Na apresentação do atual PNE/MEC é ressaltado o caráter democrático que todo o processo de elaboração desse documento teria assumido. Associações de docentes, sindicatos, entidades estudantis, secretarias de educa-

ção, enfim, instâncias e agentes do governo e entidades e expoentes em educação da sociedade civil teriam sido consultados e contemplados pelo conjunto de propostas e metas deste Plano. Ainda seguindo as palavras desse documento, seu destaque seria a apresentação de metas claras e objetivas, com possibilidade de serem alcançadas e não movidas por “idealismos” ou “tendências ideológicas.” São ressaltados: a divisão de responsabilidades entre as esferas do governo; a hierarquização de prioridades tendo em vista a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo; a elevação progressiva dos investimentos em educação; o incremento à educação profissional; a preocupação com a formação dos professores; a informatização e “a participação da comunidade na gestão, melhoria da qualidade e manutenção da escola, sem que se exima o Poder Público de suas responsabilidades” (Brasil, 1998, p. 8), entre outros.

Articulados com o PNE/MEC estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De acordo com o veiculado na rede pública de ensino, os PCNs são as balizas que pretendem portear uma nova visão do que se deve ensinar na escola. Ao invés dos velhos conteúdos programáticos, distantes do cotidiano das massas, pretende-se agora oferecer aos alunos condições de assimilação do desenvolvimento das novas linguagens e conquistas tecnológicas e científicas. Não se enfatiza mais a assimilação dos conteúdos em si, mas a máxima agora é “aprender a aprender,” para que os alunos assim possam acompanhar o ritmo vertiginoso do progresso. É muito enfatizado, em consonância com o elogio à democracia presente ao longo do documento, que os PCNs não constituem uma imposição de conteúdos a serem ministrados nas escolas. São apenas propostas nas quais as Secretarias e as unidades escolares poderão se basear para elaborar seus próprios planos de ensino. Talvez uma das maiores inovações que os PCNs tragam sejam os chamados temas transversais. São assim adjetivados por não pertencerem a nenhuma disciplina específica, mas atravessarem todas elas como se a todas fossem pertinentes. Esses temas abordam valores referentes à cidadania e são eles: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural. O título desse

último seria um emblema da própria essência dos Parâmetros: respeitar as diversidades culturais de um país continental. E para garantir um certo padrão de qualidade em todas as escolas do país, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o chamado SAEB. Através do SAEB seriam detectadas falhas no sistemas regionais de ensino ou em unidades escolares, o que guiaria esforços da União ou de órgãos técnicos para intervir em tais situações através do oferecimento de assessoria especializada e de maiores investimentos. Estaria assim assegurado um certo patamar de qualidade de ensino que supriria com recursos financeiros e técnicos as regiões mais carentes.

Não devemos pensar que a preocupação com a educação escolar refletida nos documentos oficiais citados acima seja algo que não tenha influência direta no cotidiano escolar. Chamo atenção para esse ponto porque muitas das transformações que se quiseram imprimir à educação pública não saíram do papel. Desta vez as coisas parecem diferentes. Vejamos o sistema público de educação paulista. Em reuniões pedagógicas, há muito já se vinha insistindo na necessidade de se reformularem métodos e conteúdos curriculares. Mas a própria existência de reuniões pedagógicas regulares somente há pouco foi instituída. Antes estas eram esporádicas, descontínuas e usualmente desvirtuadas por assuntos administrativos. Agora são parte da jornada de trabalho docente e contam com a coordenação de um professor especificamente designado para se ocupar das questões pedagógicas da escola, função inexistente na grande maioria das escolas até meados de 1996: o professor coordenador pedagógico.

Essas reuniões pedagógicas, instituídas com o nome de “horas de trabalho pedagógico coletivo” ou HTPCs, constituiriam o espaço privilegiado para a discussão de determinados assuntos. Estes assuntos seriam prioritariamente os referentes à metodologia de ensino. Grande esforço tem sido empregado para modificar o paradigma que sempre norteou as práticas docentes cotidianas nas salas de aula. Estas práticas tradicionalmente têm conservado como raízes epistemológicas o empirismo e o associacionismo, com boas pitadas comportamentalistas. Basicamente, este tipo de pensamento a respeito de como o ser humano conhece, pensa-

mento este nada claro mas apenas implícito na mentalidade dos docentes, forja aulas que têm na exposição seu grande carro-chefe. O professor seria representante e detentor da cultura acumulada pela civilização e deveria transmiti-la aos alunos. Estes, através de seus sentidos, receberiam as informações necessárias para preencherem suas mentes antes ocupadas apenas por hábitos e pensamentos incultos, adquiridos do convívio popular. Pois bem, esse tipo de prática docente tem sido extremamente combatido pelas tendências interacionistas ou, mais especificamente, pelo construtivismo. Esta talvez seja uma das palavras mais mencionadas nas HTPCs. De acordo com o construtivismo, tal como é veiculado dentro das escolas, há que se dar maior valor ao cotidiano do aluno, partir dele para se atingir os conteúdos escolares pretendidos. Não se deve mais valorizar os sentidos como mediadores da aprendizagem, mas sim a interação com os objetos do conhecimento ou a ação do educando que, ao se realizar, vai tecendo o processo de conhecer e vai construindo assim as estruturas cognitivas. O aluno deve passar a ser entendido como agente, e não em atitude passiva como antes.

No bojo dessa transformação do método de ensino, há também uma reconsideração do que se entende por avaliação escolar. Não se trata mais de, ao final do bimestre, medir o quanto de informação o aluno foi capaz de reter daquilo tudo a que foi exposto. Esse tipo de avaliação, de cunho quantitativo e pontual, estaria cedendo lugar para a chamada “avaliação contínua” (outra expressão bastante pronunciada em HTPCs.). De acordo como esse novo tipo de prática, o aluno seria avaliado ao longo de todo o ano letivo e não mais apenas no final do bimestre. Também deixaria de ter a avaliação um caráter quantitativo para ser um meio de acompanhar o processo de aprendizagem do aluno. Uma vez detectada alguma falha no processo de aprendizagem, esta já não mais seria atribuída ao aluno, mas sim à relação de ensino-aprendizagem, ou seja, à relação professor-aluno. É aí que devem ser buscadas as deficiências, que imediatamente são diagnosticadas e sanadas. Para tanto, criou-se outra prática inerente à avaliação contínua: “a recuperação paralela.” As deficiências de ensino-

aprendizagem deverão ser recuperadas assim que detectadas, ao longo do ano letivo, concomitantemente ao desenvolvimento normal do currículo.

Com efeito, a recuperação ultimamente tem se dado de modo ostensivo. Uma das grandes dificuldades para a universalização imediata do ensino fundamental é o atraso dos alunos. Fruto de uma cultura escolar baseada na repetência, há um inchaço de matrículas nesse nível de ensino. Estruturado para atender alunos na faixa etária de 7 a 14 anos, o ensino fundamental acaba hoje por atender uma clientela de repetentes e evadidos (que depois de abandonarem a escola desanimados por sucessivas repetências insistem em voltar aos seus bancos), o que aumenta consideravelmente a população a ser atendida. De acordo com o PNE/MEC, “os alunos levam em média 11,2 anos para completar as oito séries do ensino fundamental” (Brasil, 1998, p. 30), caracterizando assim um fluxo escolar obstaculizado por dificuldades criadas pelo próprio sistema. A fim de corrigir tais deficiências foram criadas as chamadas “medidas de correção de fluxo.” O aluno que começa a sentir alguma dificuldade já é encaminhado para atividades de recuperação paralela. A recuperação paralela, antes somente realizada dentro da sala de aula em horário normal, agora pode ser cursada também fora do horário de aula, nos chamados “projetos de reforço.” Qualquer professor pode dar aulas de reforço, e para isso tem incorporado ao seu salário mais três horas-aula semanais. Se mesmo assim o aluno não conseguir se recuperar ao longo do ano, há a recuperação ao final do ano, o que já era uma prática usual. Ainda que essa recuperação final não seja suficiente, há o chamado “projeto verão,” outra chance de recuperação oferecida no mês de janeiro. Todas essas medidas desembocam na chamada “progressão continuada,” esforço a mais para regularizar a relação idade/série. Além das medidas de recuperação já mencionadas, foram criados os ciclos. De acordo com a matéria de capa de uma edição especial do jornal *Escola Agora*, com a criação dos ciclos “pela primeira vez, alunos das escolas estaduais terão uma aprendizagem ininterrupta da 1ª à 4ª séries (Ciclo I) e da 5ª à 8ª séries (Ciclo II)” (São Paulo, 1998b). A idéia é estimular as escolas a promoverem automaticamente seus alunos ao final do ano letivo. As deficiências

de aprendizagem que por acaso não forem sanadas nas sucessivas recuperações serão sanadas no ano seguinte. Nenhum aluno terá que cursar novamente a mesma série por não ter aprendido suficientemente Matemática, por exemplo. Ele será promovido e no ano seguinte terá que frequentar aulas de reforço naquela matéria. Há previsão também para que se flexibilizem currículos, a exemplo do que acontece nos cursos superiores, para que o aluno nunca mais tenha que cursar uma disciplina em que já tenha tido desempenho satisfatório. E para aqueles alunos que perderam muito tempo em múltiplas repetências, há as “classes de aceleração,” nas quais se pode cursar um ano em meses.

Outra edição especial do *Escola Agora* (São Paulo, 1998a) esclarecia a nova organização da grade curricular. Depois dessas mudanças, esclarece o jornal, juntamente com o aumento de dias letivos instituído pela LDB, os alunos passam mais tempo dentro da escola. As aulas se tornaram mais longas, o que permite maior aproveitamento do trabalho pedagógico. Além disso, cada escola tem liberdade para adequar a grade conforme suas necessidades e escolher o reforço da carga horária de algumas disciplinas de acordo com as deficiências dos alunos antes diagnosticadas pelo sistema de avaliação (SAEB). O jornal ainda organizou um quadro comparativo em que permite visualizar as condições de trabalho (horas/aula) antes e depois da reformulação da grade curricular, para o ensino fundamental e médio, convidando o leitor a tirar suas próprias conclusões.

Já há algum tempo toda a rede pública estadual paulista foi reformulada de modo a separar as escolas do ensino fundamental em dois tipos: as que atendem alunos de 1ª a 4ª séries e as que atendem de 5ª a 8ª. Desde então as escolas já não atendem mais em um único espaço crianças e adolescentes. A separação dessas duas faixas etárias visou racionalizar recursos e adequar cada espaço à faixa etária que atende. Essa mudança causou muitas discussões, mas a partir dela é que foi possível a implantação do projeto de “salas ambiente,” reorganizando o espaço escolar. Tradicionalmente as classes de 5ª a 8ª séries, por exemplo, passavam todo o período escolar numa só sala de aula. As disciplinas todas ti-

nam lugar ali, conforme os professores iam se revezando de acordo com a grade de horários do período. A nova idéia de reorganização prega uma especialização das salas de acordo com as disciplinas que sediarão. Assim teremos salas de geografia, de história, matemática, etc., e os alunos, não mais os professores, se deslocarão entre as salas a cada mudança de aula. O objetivo desta reorganização de espaços é que cada sala, uma vez especializada, conte com os subsídios materiais necessários para a ilustração e enriquecimento das aulas. Conjuntos de mapas, fotos e gravuras nas salas de geografia; microscópios, substâncias químicas, órgãos e animais conservados em formol na sala de ciências, e assim por diante.

A fim de contarem com subsídios para acompanhar tantas reformulações, os professores estão sendo aprimorados profissionalmente no chamado Programa de Educação Continuada (PEC). O que havia sido por muito tempo reivindicação da classe docente, ou seja, o preenchimento das lacunas deixadas por uma formação deficiente, agora vem sendo oferecido pelo Estado como parte integrante da jornada de trabalho. Não somente professores, mas coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores e delegados de ensino vêm participando desse aprimoramento.

Não se trata de listar todas as inovações (ou tentativas de inovações, em muitos casos) que estão despontando no cenário educacional e nem mesmo analisar profundamente cada uma em suas implicações. O que se quer é mostrar que vivemos um momento de reformulação no âmbito educacional e, além disso, colher alguns fragmentos a respeito de como o discurso dessa reformulação vem sendo veiculado no interior da própria instituição educacional e de como vem sendo propagandeado para o grande público. Até aqui colocamo-nos propositadamente dentro do domínio exclusivo do discurso oficial, do discurso governista. É inegável que estamos diante de um momento de transição, imediatamente perceptível no discurso. Lemas como educar para a cidadania, democratizar, descentralizar, aprender a aprender, responsabilidade do sistema educacional pela produção do fracasso escolar e outros que antes faziam parte apenas da bandeira de luta por uma educação que fosse capaz de transformar a sociedade agora fazem parte do discurso oficial. Autores

antes identificados como libertários, marxistas, constam agora como bibliografia de documentos governamentais.² Mas, examinemos algumas fontes das idéias que norteiam tais mudanças promovidas pelo Estado.

Logo no início de *Cidadania e competitividade: desafios educacionais para o terceiro milênio*, Mello (1995) salienta a importância que está sendo dada à educação no mundo inteiro. Segundo a autora, é preciso que os sistemas educacionais se tornem mais eficazes no preparo de uma cidadania que seja capaz de enfrentar as mudanças no sistema produtivo, impulsionadas pelas novas tecnologias, e suas repercussões sociais, políticas e éticas. No âmbito da produção isso significa que, com o desenvolvimento de máquinas capazes de realizar o que a mão-de-obra desqualificada antes realizava, é preciso que se formem trabalhadores qualificados, mas não especializados. A especialização na produção é cada vez mais substituída pela tecnologia. A informação específica, antes detida apenas pelo especialista na área, está cada vez mais disponível a todos nas redes mundiais de informação. O trabalhador deve então passar a ter uma formação geral, que lhe possibilite saber onde buscar informações, analisá-las, selecioná-las. Passam a ter maior valor habilidades gerais, como: “compreensão, pensamento analítico e abstrato, flexibilidade de raciocínio para entender situações novas e solucionar problemas” (Mello, 1995, p. 34). Com o fim do trabalho segmentado e o incremento do trabalho de equipe, tornam-se também mais valorizadas a capacidade de liderança e a autonomia.

Sobre a qualificação da população para a cidadania, a autora afirma que o conhecimento é de vital importância num “mundo que deixa de ser marcado por bipolaridades excludentes – capital x trabalho, classe dominante x classe dominada” (Mello, 1995, p. 34). Os interesses populares, nesta nova era, estariam deixando de ser tão gerais para serem mais diversificados e delimitados quanto aos seus objetivos e alcances, como a

2 Ver bibliografia dos PCNs, por exemplo.

reivindicação de um posto de saúde ou de preservação ambiental, o que demandaria *mais conhecimento técnico do que atividade política*. Entendida em sentido cognitivo, e não político, a cidadania para a autora se confunde com capacidade de resolver conflitos: “O conhecimento, a informação e uma visão mais ampla dos valores, são a base para a cidadania em sociedades plurais, cambiantes e cada vez mais complexas, nas quais a hegemonia do Estado, dos partidos ou de um setor social específico tende a ser substituída por uma pluralidade de instituições em equilíbrio instáveis, que envolvem permanente negociação dos conflitos para estabelecer consensos” (Mello, 1995, p. 43).

Enumerando o que “a sociedade espera da educação na virada do século,” o texto fala de uma maior compreensão dos novos parâmetros de comunicação (como a internet por exemplo) e de uma contribuição da educação para formar padrões éticos e sociais de desenvolvimento econômico, querendo significar com isso o papel da educação na formação de uma sociedade mais solidária em face das desigualdades sociais, mais tolerante em relação à sua heterogeneidade e qualificada para utilizar os novos produtos que a tecnologia vem incorporando ao cotidiano e que colaboram para a melhoria da qualidade de vida. *A qualificação para o consumo* não pode ser separada da *preparação para a competitividade e aumento da produtividade*, importantes papéis que a educação deve assumir cada vez mais. Evocando a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtiem, Tailândia, em março de 1990, o texto nos indica quais seriam as necessidades básicas de aprendizagem, consagradas naquela conferência: alfabetização, expressão oral, aritmética e solução de problemas, assim como os instrumentos fundamentais de aprendizagem de valores, atitudes, capacidades e conhecimentos que possibilitem ao homem sobreviver, trabalhar dignamente, participar do desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões e seguir aprendendo. Com essa definição, nas palavras da autora, estariam estabelecidos de modo objetivo os parâmetros de qualidade de ensino que devem seguir uma política educacional, “evitando termos vagos e marcados ideologicamente” (Mello, 1995, p. 40). Resgatar-se-ia assim a verdadeira

função da educação, cujo foco seria o processo de ensino-aprendizagem e não programas assistenciais e ideológicos, que teriam invadido a escola atribuindo-lhe uma função além de suas possibilidades, ou seja, a de redimir a pobreza ou impulsionar a transformação social.

Não faltam críticas ao fracasso do Estado brasileiro em oferecer educação para seu povo. São condenadas as culturas da repetência e da evasão, que teriam dizimado a auto-estima de alunos por toda a vida, produzindo pessoas que passam a crer que são incapazes de realizarem atividades intelectuais. É a partir daí que a autora, passando a propostas para o ensino brasileiro, define como fundamental a aniquilação dessa cultura de repetência. É preciso centrar nas escolas os esforços educacionais, e não mais em órgãos auxiliares, distantes da sala de aula. A escola deve assumir cada vez mais a tarefa de educação de seus alunos e deve para isso ter a autonomia necessária, concentrando seus esforços no processo de ensino-aprendizagem. Para que isso possa ocorrer com qualidade, é preciso que os professores sejam capacitados em serviço, ou seja, é preciso que o Estado ofereça subsídios técnicos para que cada professor se torne um especialista prático em ensino-aprendizagem. Ainda que essa capacitação de início deva ser oferecida pelos órgãos centrais, é intenção do Estado que as escolas cada vez mais se responsabilizem por esta tarefa. À medida que a autonomia da escola cresce, deve crescer também a participação da comunidade em sua gestão. Não só são incentivadas as parcerias da escola com a comunidade como também o são com a iniciativa privada e com entidades ou ONGs locais. É preciso que cada comunidade seja comunicada do desempenho da escola de sua região. E para garantir um certo padrão de qualidade e direcionar eventuais intervenções, são criados sistemas centralizados de avaliação e coleta de dados, transformando os órgãos centrais de gestores em avaliadores e controladores.

Como se vê, a educação pública torna-se mais uma vez, nesse período de nossa história, um elemento muito valorizado pelas classes dominantes. Florestan Fernandes, já no final de 1992, falava até de uma certa mistificação em relação à educação: “As elites das classes dominantes descobriram que só a educação salva o Brasil. Empresários, políti-

cos e até os agentes mais gananciosos da mercantilização do ensino apreçoam sua descoberta: o segredo da privatização, da modernização e da ‘retomada do desenvolvimento’ está na educação” (Fernandes, 1992, p. 12). Há uma maior preocupação com a educação das massas, preocupação esta que assume ares populistas de redenção para a estagnação econômica e social que o país atravessa e que se arvora como capaz de construir a verdadeira democracia brasileira.³ Tomando como meta primordial o investimento em educação (estamos na “década da educação ...”), o Estado promete combater ardorosamente o desemprego adequando todos os trabalhadores, e futuros trabalhadores, às novas condições exigidas pelo mercado de trabalho e além disso compromete-se a formar verdadeiros cidadãos. “Não se quer mais a acefalia do povo. Almeja-se associar educação, cultura e cidadania – o sonho vem de cima ...” (Fernandes, 1992, p. 12).

Crítica ao discurso da mudança redentora

Já é de se suspeitar, pela história do desenvolvimento das sociedades capitalistas, que esta preocupação declarada, e muito cuidadosamente declarada, com a educação brasileira encerra intenções e tendências que em muito ultrapassam os limites do dito, do imediato, do discurso oficial exemplificado na primeira parte deste artigo. Se quisermos buscar um sentido mais abrangente para as reformas educacionais que estamos presenciando, temos que perseguir o que está por trás de tal discurso, em suas entrelinhas, ou como muito bem observou Chauí (1980), em suas lacunas, neste não-dito a partir do qual o discurso camufla suas reais determinações históricas e assim se sustenta.

Antes de tudo, devemos partir do seguinte ponto: está em andamento um rearranjo do sistema capitalista de produção e é a partir deste

3 Características não inéditas na história da educação brasileira.

rearranjo que se faz necessária, para a continuidade da função reprodutora da escola, uma reformulação do sistema educacional.

Segundo Cardoso de Mello (1997), a reestruturação capitalista que estamos vivendo engloba o Centro e a Periferia. Com Centro, o autor define os países que exercem o controle em três níveis: o do processo de inovação tecnológica, o que concerne à moeda e à finança internacionalizada (decorrência do poder industrial) e finalmente o do poder político-militar. A Periferia, enquanto produto da relação de subordinação que a expansão do Centro engendrou, é definida não em função da exportação de matérias-primas e produção de alimentos - esta seria apenas uma forma específica de subordinação - mas sim por três elementos: sistema produtivo dependente, instabilidade monetária e financeira externa e subordinação político-militar. A reestruturação capitalista de que falávamos tem se traduzido num movimento no Centro de maior concentração do progresso tecnológico, do domínio da moeda e do poderio militar. Na Periferia, há a intensa campanha fomentada pelos países do Centro para que se abram os mercados internos à livre concorrência e à aplicação de capitais produtivos e especulativos. Reassumindo um papel já bem conhecido por nós, a Periferia é utilizada pelas grandes empresas do Centro para reinvestirem seus capitais, “aproveitando-se da mão de obra barata e da competição desenfreada que travam entre si os próprios países para atrair as multinacionais” (Mello, 1997, p. 21). O autor se refere a um *resurgimento* dessa função francamente subordinada da Periferia pois considera que após o período imediato pós guerra houve uma certa “domesticação” do capitalismo pela sociedade. Esta domesticação se deu através da criação de mecanismos de proteção contra a selvageria do capital, ou seja, os chamados Welfare States, ou Estados de Bem Estar Social. Ainda que na Periferia os Welfare States tenham permanecido muito mais como ensaios do que realizações de fato, é possível falarmos de uma certa contenção da selvageria do capital nesse período. Entretanto, nos dias atuais a concepção de um Estado com poderes de zelar por condições básicas de sobrevivência e dignidade humanas - ao invés de entregá-las à regulação pelo livre-mercado - sofre abertamente o intenso ataque das

novas políticas econômicas. Agora o Estado deve ser mínimo, na verdade do tamanho suficiente para possibilitar a reprodução do capital através da livre-concorrência. É o que Cardoso de Mello chama de “vingança do capitalismo contra a sociedade” (Mello, 1997, p. 23). O que antes era dever do Estado, como o oferecimento de saúde, educação, previdência social etc., torna-se bem a ser negociado no livre-mercado, ou seja, passa a ser objeto de consumo. Esse recuo da política em relação à economia, aliado ao desemprego estrutural, acaba por acirrar ainda mais as desigualdades e o *apartheid* social.

Sobre o desemprego estrutural, tal como hoje se apresenta, há que se apontar que ele é decorrência do desenvolvimento das relações entre capital e trabalho e de relações entre capitais (Oliveira, 1996). A reestruturação capitalista atual vem para suprir a crise de um velho modelo de produção e acumulação de capitais: o modelo taylor-fordista, caracterizado pela produção em massa de produtos estandarizados. Com a crise deste modelo, a demanda dirigiu-se a produtos diferenciados e com maior qualidade. Portanto, não mais interessam longas linhas de produção, nem trabalho especializado e fragmentado. As linhas agora devem ser flexíveis o suficiente para produzirem mais de um produto, de acordo com as variações e exigências do mercado. Os trabalhadores devem ter formação geral, ser flexíveis o suficiente para assumirem diferentes funções de acordo com as conjunturas do mercado. Bem, mas aí se insere a questão inerente a todo processo capitalista de produção: como aumentar o lucro? Já não estamos tratando de produção em larga escala, em que o lucro era dilatado com o aumento da produtividade. Esse aumento se dava através do estímulo à intensificação do ritmo de trabalho: quanto mais rápido trabalha o operário, maior a quantidade de produtos que consegue produzir. Como seu salário continua o mesmo, o capitalista aumenta então seu lucro. Porém, agora não se precisa mais de números assombrosos de produção, não se precisa mais de estoques. A produção deve seguir à risca o ritmo do consumo; “por trás dos estoques há um excesso de pessoal” (id., *ibid.*, p. 75). Surgem então as fábricas mínimas, com pessoal mínimo. Quanto menos pessoas forem empregadas na linha de produção, maior a

lucratividade. Surgem as formas de aproveitamento máximo da mão-de-obra através da organização racional das linhas de produção, de uma política de recursos humanos que recrute trabalhadores capazes de se adequarem à nova organização, de um gerenciamento de pessoal que estimule capacidades individuais que aumentem a qualidade do produto e que contorne os atributos humanos capazes de influenciar negativamente a produção (como, por exemplo, a instabilidade emocional). As empresas deflagram verdadeira guerra para possuírem tecnologia que dispense maior quantidade de mão-de-obra, barateando assim seus produtos e dando um passo à frente na luta concorrencial. O emprego acaba por ser desvalorizado, criando-se enormes contingentes de desempregados e subempregados; os sindicatos perdem seu poder de negociação. É impossível deixarmos de perceber a antinomia entre os que detêm o capital e, conseqüentemente, os meios de produção material, e os que vendem sua força de trabalho. Enquanto o discurso ideológico afirma que não há mais grandes “bipolaridades excludentes,” reduzindo os conflitos sociais a meras expressões das diferenças numa sociedade complexa, continuamos a assistir de um lado a crescente concentração de riquezas e sofisticação do poder material e simbólico e, de outro, a generalização da miséria. Se antes costumeiramente denunciávamos a coisificação dos homens como marca do processo de produção capitalista, hoje nos assombramos com o descarte desses homens-objeto, com o crescente número de marginalizados.

Internacionalização do capital, privatização desenfreada, desmonte dos Estados de Bem Estar, Estado mínimo, submissão às leis de funcionamento do livre mercado, reorganização das formas de produção, desemprego estrutural, tudo isso configura o que Gentili (1995) chama de “desordem neoliberal.” Fato curioso, a palavra neoliberalismo, apesar de definir um conjunto de práticas políticas, econômicas e ideológicas atuais e muito discutidas por vários autores, não chega sequer a constar no “Dicionário de Política” de Bobbio, Matteucci e Pasquino (1988), cuja 1ª edição é de 1983. Uma das razões para a falta desse verbete no referido dicionário pode ser a atualidade desse termo como conceito, não como prática. Na realidade, não se tratam de novas formas econômicas ou polí-

ticas diferentes daquelas já bem conhecidas de que o capitalismo dispõe. Sempre atravessando crises, o capitalismo encontra dentro de sua própria estrutura, ou seja, sem questionar seu modo de produção, nova morfologia para prosseguir relativamente estável até a próxima crise. O neoliberalismo vem para socorrer essa última crise do capitalismo, para dar resposta à crise do fordismo. Isso força uma certa reestruturação do capitalismo “em um sentido global e conseqüente imposição de uma nova estrutura hegemônica político-ideológica, compatível com o ciclo que se inicia.” (Gentili, 1995, p.231). Estabelecendo políticas que legitimem e dêem sustentação para suas ações e destruindo velhas concepções que se tinha a respeito de democracia e direito, o neoliberalismo ataca por dois lados: político-econômico e ideológico.

Para os fins deste artigo, mais nos interessa o plano ideológico, a nova ordem cultural que se cria ao mesmo tempo como produto e requisito da e para a “nova” ordem político-econômica.

A respeito da grande preocupação que o Estado tem demonstrado pela educação, proclamando os investimentos para assegurar educação de qualidade a todos, cumpre questionarmos que tipo de qualidade é esta. Qualidade para quem? De que criatividade, iniciativa, flexibilidade está se falando? É evidente que a função de educação que está em jogo é uma função reprodutora, ou seja, a escola se oferece como meio de qualificação para o mercado de trabalho, tal como ele vem se transformando, e de adequação à “nova” ordem social. Há a subordinação clara da escola ao modelo econômico vigente e a qualidade do ensino se traduz então em zelar pela qualidade da produção. É preciso que a educação forneça os trabalhadores adequados às novas exigências da produção. O mercado de trabalho não necessita mais de trabalhadores especializados e que realizem fragmentariamente seu trabalho sem perceberem a relação de suas atividades com o produto acabado. Os cursos profissionalizantes estão portanto em baixa. As máquinas agora realizam o trabalho dos técnicos e as atividades humanas se voltam para a supervisão da produtividade das máquinas, para a avaliação e solução de problemas. São valorizados atributos como compreensão geral de texto – o suficiente para ler os manuais

de manutenção das máquinas – e o trabalho em equipe para encontrar novas e criativas formas de incrementar a produção e aumentar ainda mais o lucro das empresas. A ênfase numa educação não especializada, generalista, básica, se evidencia nos esforços do Estado para universalizar o ensino fundamental. Não serão precisos mais do que oito anos – talvez nove – para a escola formar o trabalhador de que o sistema de produção necessita. Para assegurar os investimentos no ensino fundamental, o artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias prevê a formação de um fundo, que por força da lei 9424/96 se regulamenta com o nome de FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), canalizando recursos para o ensino de 1ª a 8ª séries. Apesar da Constituição prever em seu artigo 208 (inciso II) a progressiva universalização do ensino médio, este não é de maneira alguma contemplado com os investimentos do FUNDEF. Tampouco são contemplados os programas de educação para jovens e adultos, ou seja, de pessoas que não tiveram acesso à educação na idade certa, apesar do inciso I do mesmo artigo 208 garantir esse direito. O fato é que a produção não necessita de tantos trabalhadores; os que conseguirem cursar a escola em “tempo regulamentar” já excedem as necessidades das empresas. E também não são precisos trabalhadores mais esclarecidos, basta que tenham apenas cursado o ensino fundamental. “As portas se abrem no ensino fundamental (fomentando o agravamento invisível da ‘evasão escolar’), para se fecharem sem tréguas no ensino médio e superior” (Fernandes, 1992, p. 7). Assim, apesar de constar na Constituição como objetivo do Estado a extensão do ensino médio *gratuito*, assistimos à proliferação do ensino médio privado. Reproduzem-se os cursos supletivos noturnos, que por um preço acessível prometem melhores chances de empregabilidade.

A gestão democrática da educação, proferida claramente pelo artigo 206 da Constituição Federal como um dos norteadores da educação nacional, é expressamente atropelada pelas manobras governistas. Foi assim na elaboração da LDB. No mesmo mês em que os elogios à nova lei eram publicados na revista “Nova Escola,” como sendo esta uma lei de-

mocrática e moderna, a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) esclarecia que “a tramitação da LDB deu-se numa conjuntura extremamente adversa para o movimento social e sindical e expressa a correlação de forças no Congresso Nacional, onde os setores populares e democráticos são minoritários” (APEOESP, 1997, p. 1). Assim que a Constituição de 1988 foi promulgada, setores da sociedade civil ligados à educação se reuniram para elaborar uma proposta de lei para a educação. Foi formado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que se desdobrou em fóruns estaduais e municipais, para intervir no processo de elaboração da LDB. Como resultado desse processo, conseguiu-se a aprovação na Câmara dos Deputados de um projeto de lei que sintetizava as propostas sustentadas pelos diversos setores sociais e pelo governo. Este projeto de lei, construído de forma democrática e já produto das negociações entre a sociedade civil organizada e o Estado, foi atropelado por um projeto de lei elaborado no Senado, de maneira centralizada, redigido pelo então senador Darcy Ribeiro e ignorando assim todo o processo de discussões e negociações precedentes. Restou ao Fórum lutar por alterar algumas das propostas apresentadas pelo projeto do senador. Tais esforços porém não conseguiram retirar desse projeto a velha fórmula utilizada na administração pública desde os tempos da ditadura militar: centralização das decisões e das avaliações, descentralização das ações, refletindo a estrutural cisão entre planejamento e execução, ou, no fundo, entre trabalho intelectual e trabalho braçal. O projeto que tramitava na Câmara previa a participação da sociedade civil em todos os âmbitos da administração escolar, a LDB prevê esta participação apenas no fim do sistema, ou seja, na comunidade escolar (conselhos escolares e associações de pais e mestres). Isso nos remete ao lugar que é reservado ao papel “ativo” da sociedade civil na escola pública: realmente, talvez não se queiram mais alunos passivos nos bancos escolares. Agora é necessário que eles saibam muito bem executar e que se movam com grande autonomia no âmbito que lhes cabe, e *apenas* neste.

É de particular interesse o apelo que o Deputado Florestan Fernandes dirige aos governistas na sessão de 21/01/93 da Câmara dos Deputa-

dos. Ele se refere à educação básica de jovens e adultos trabalhadores, aos pequenos benefícios que eram previstos pelo projeto de LDB da Câmara - como, por exemplo, o estudante ter a oportunidade de sair do trabalho duas horas antes, caso necessário, para estudar em casa - benefícios estes que estavam sendo suprimidos da lei. Florestan declara: “Enquanto retoricamente se diz que é na educação que o Brasil encontrará os meios de superar o subdesenvolvimento, na prática se procura cortar as perspectivas reais para que esse desiderato se concretize” (Fernandes, 1993, p. 27).

Idéias como descentralização, gestão democrática e educação para a cidadania sempre foram defendidas por todos que buscavam, na oposição ao governo, uma educação que fosse capaz de impulsionar um projeto de mudanças estruturais profundas para a sociedade brasileira. Eis que agora estas idéias passam a fazer parte do projeto que o próprio governo apresenta como diretrizes para a educação pública. Estaríamos então diante de um governo revolucionário? Decididamente não. Também seríamos ingênuos se afirmássemos então que tais idéias, defendidas pelo governo, não seriam outra coisa senão tentativas de nos enganar, como se nos promettessem algumas coisas somente para nos calar ou para conseguir alguns votos a mais na próxima campanha eleitoral. Não, tais idéias defendidas pelo Estado não são falsas nem podem ser consideradas apenas como “políticas de fachada.” Estamos diante das vigas-mestras que compõem o discurso ideológico em educação, assimiladas do discurso de esquerda e passadas em revista pela reestruturação neoliberal.

Segundo Chauí (1984), um discurso ideológico é estruturado de acordo com dois mecanismos básicos: a inversão e a abstração. Com inversão quer-se dizer que o que é consequência é tomado pelo discurso ideológico como causa, o que é instituído é tomado como instituinte. Exemplo: a ineficiência do Estado é tomada como o grande motivo para que se descentralize cada vez mais suas ações em educação. Daí a afirmação de que quanto menos instâncias houver entre o que é decidido ao nível da União e o que é exercido na sala de aula, maior a agilidade e eficiência da instituição escolar. Este raciocínio de descentralização, que tem como motivo a ineficiência do Estado para administrar os serviços

públicos, tem como conclusão implícita a transferência da responsabilidade de oferecimento desses serviços para o eficiente setor privado. Não é sem motivo que a idéia da descentralização vem acompanhada no discurso oficial de uma maior participação da sociedade civil na gestão escolar. Não se pode dizer que o Estado não tem sido ineficiente ao administrar os serviços públicos. Mas isso não é a causa de um abrangente programa de privatização. A ineficiência do Estado é efeito, e não causa, de uma política de mercantilização geral, de crescimento do mercado livre que, por pressão do capital, passa cada vez mais a ocupar o lugar antes ocupado pelo universo dos bens coletivos.

Outro exemplo de inversão é a idéia de que uma reforma educacional seria capaz de proporcionar o desenvolvimento econômico do país e o acesso ao mundo do emprego, ambos pela capacidade que a escola teria de qualificar adequadamente a mão-de-obra. Está implícita nesta afirmação a idéia de que o subdesenvolvimento do país é conseqüência de uma educação atrasada e ineficiente. Entretanto, todos sabemos que a situação deplorável em que se encontra a educação pública brasileira não é causa de subdesenvolvimento mas sim conseqüência do descaso de um sistema político que há décadas não tem necessidade econômica de investir apropriadamente em educação.⁴

O sistema escolar necessita urgentemente recuperar o tempo em que produziu multirrepetentes assustadoramente. “Como atrair capitais estrangeiros se não se oferecem as condições necessárias à disputa concorrencial?” (Oliveira, 1996, p. 68). Daí vêm as medidas de correção de fluxo. É imprescindível que nos perguntemos: essas medidas estão recuperando esses alunos? Estão produzindo os trabalhadores ou cidadãos

4 A premissa básica do idealismo, de acordo com a qual o espírito precede as condições materiais, é o substrato da inversão. Ao contrário, são as condições materiais de exclusão, historicamente determinadas pela evolução do capitalismo, que produzem um povo “deseducado.” O processo de abstração também se dá a partir dessa premissa básica do idealismo: é a preponderância do reino das idéias, descoladas de seu contexto sócio-histórico, mitificadas, naturalizadas.

que a “sociedade do terceiro milênio” requisita? Nesse ponto queremos convidar o leitor a verificar como essas medidas funcionam na prática, de preferência numa escola de periferia: a recuperação paralela praticamente não existe, o projeto reforço mal foi incorporado ao cotidiano escolar e não consegue atender toda a demanda, as recuperações de fim de ano são meras reaplicações de provas e o projeto verão concentra em salas lotadas alunos de várias escolas com um professor desconhecido. Além disso, todas elas repetem os mesmos erros pedagógicos. O que acaba acontecendo é que uma vez cumpridas todas essas etapas de burocratização do trabalho pedagógico (Patto, 1996), o aluno é declarado aprovado. A aprendizagem é deixada de lado; acaba-se com a repetência por decreto. Não seria essa uma contradição? A escola diz querer formar o trabalhador e cidadão para o próximo milênio e possibilita esse engodo de aprendizagem? Não, não há contradição. A escola continua desempenhando sua velha função em nossa sociedade: produzir desigualdades e atribuí-las aos indivíduos. O aluno, apesar de formado, tem consciência de estar mal preparado para enfrentar a concorrência por uma vaga no mercado de trabalho. Ele, talvez mais do que ninguém, percebe o engodo dessa educação burocratizada. Entretanto não tem clara consciência de que não é a ele que se deve atribuir a falta de competitividade para ocupar um bom cargo, é ao próprio mercado de trabalho, que diariamente exclui um grande contingente de trabalhadores. Ao invés de afirmarmos então, junto com o discurso oficial, que a educação possibilita a entrada no mundo do trabalho, devemos afirmar que o mercado de trabalho cada vez mais exige uma educação que produza indivíduos preparados para serem excluídos.

Dissemos acima que o discurso ideológico se caracteriza pela inversão e pela abstração. Tratemos um pouco desta última agora. “Abstração é o conhecimento de uma realidade tal como se oferece à nossa experiência imediata, como algo dado, feito e acabado que apenas classificamos, ordenamos e sistematizamos, sem nunca indagar como tal realidade foi concretamente produzida” (Chauí, 1984, p. 104). Os fatos sociais aparecem então como que naturais: exemplo atual desse processo é a globa-

lização, veiculada como desenvolvimento natural da sociedade humana; como inevitável e independente da própria ação dos homens. Para os nossos fins, interessa relacionar cada uma dessas idéias do discurso oficial que nos parecem estranhas - descentralização, gestão democrática e educação para a cidadania - com o momento político-econômico que estamos vivendo de rearranjo do modo capitalista de produção.

A descentralização, como já observado neste texto, tem como principal motivo a declarada ineficiência do Estado para gerenciar a educação pública. Há que se levar em consideração que a própria estrutura estatal montada para oferecer esse serviço, assim como para oferecer qualquer serviço de bem-estar social, foi construída e consolidou-se no Brasil entre os anos 30 e a década de 70 e foi marcada historicamente por extrema centralização política e financeira pelo nível federal dos governos; fragmentação institucional; exclusão da participação da sociedade civil nos processos decisórios; princípio do autofinanciamento social; princípio da privatização e uso clientelístico da máquina social. (Draibe, 1990). Destas características, presentes histórica e estrategicamente na estrutura do ensaio de Welfare State brasileiro, muitas ainda continuarão vigentes, outras se acentuarão. Não nos iludamos: a descentralização pregada atualmente não é de modo algum uma descentralização que represente maior poder decisório da sociedade civil sobre os rumos da educação brasileira. Descentralizam-se as ações administrativas e o controle de algumas verbas - por força das políticas de privatização - não se descentralizam as atividades de planejamento.

Não é difícil percebermos que em certas áreas estratégicas a centralização continua ativa como sempre. O currículo, por exemplo, que está sendo reformulado pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Mínimos): como se pode assegurar que as escolas tenham autonomia pedagógica para se adequarem às necessidades da comunidade a que servem se há um documento nacional de homogeneização de currículo? Poder-se-ia contra-argumentar que os PCNs traduzem padrões *mínimos* de qualidade para o território nacional. Realmente, o artigo 210 da Constituição Federal prevê a elaboração de “conteúdos mínimos” para o ensino fundamen-

tal, “mas a lei n.º 9131, que criou o Conselho Nacional de Educação, ampliou a expressão constitucional para ‘diretrizes curriculares’ a serem propostas pelo MEC. Nessa alteração, que aumenta o poder central, há uma evidente diminuição do grau de autonomia de Estados e Municípios” (Azanha, s.d., p. 12). Além disso, nesse mesmo artigo Azanha nos chama a atenção para a adoção que os PCNs fazem de uma particular concepção pedagógica, a concepção construtivista, ferindo assim o princípio constitucional (art. 206) de “pluralismo de idéias e concepções pedagógicas.” Referindo-se implicitamente à estrutura autoritária da instituição escolar, que deixa suas marcas em qualquer atividade ou discurso que por ela percorra, Azanha (s.d.) ainda afirma:

... sem atentar para a exigência constitucional de pluralismo, corre-se sempre o risco de que a proposta dos PCN possa na prática, nos seus vários desdobramentos até a sala de aula, chegar aos professores como imposição e não como algo a ser discutido e eventualmente modificado ou substituído. (p. 11)

Sobre a discussão e adequação de métodos e conteúdos ao contexto escolar cotidiano, podemos nos perguntar se a realidade atual da formação docente em geral permite o exercício de uma autonomia pedagógica efetiva (afinal de contas os docentes foram formados por esse mesmo sistema educacional). Ademais, como haver condições de alguma autonomia pedagógica se há, pairando soberano e onisciente, um sistema nacional de avaliação (SAEB) que, sob pena de não repasse de verbas, não verificará outra coisa senão o cumprimento do currículo imposto? A utilização da avaliação como instrumento de poder se apresenta historicamente em todos os níveis do sistema. Ela permanece pontual, vertical e punitiva: sua função é detectar culpados. Ainda assim os documentos oficiais pregam uma avaliação contínua, processual, compreensiva e direcionadora de mudanças, como se o SAEB não fosse um de seus maiores contra-exemplos.

O que se centraliza cada vez mais, na realidade, é o controle das idéias, do que se deve pensar nas salas de aula e de como se deve minis-

trar essas aulas – apesar do declarado “respeito às diversidades culturais.” O Plano Nacional de Educação elaborado pelo MEC (Brasil, 1998),⁵ em sua parte dedicada à educação tecnológica e formação profissional, deixa bem claro qual o papel assumido pelas novas tecnologias de informação na educação brasileira. O ensino a distância é colocado como a panacéia que irá resolver o problema das desigualdades num país continental. Cada escola no país tem recebido um “kit-comunicação”: uma antena parabólica, um vídeo cassete e uma televisão. O governo controlará a produção de programas educativos que serão utilizados em todos os níveis de ensino, da pré-escola ao ensino superior, na formação de alunos e professores, na educação presencial (como ilustradores de aulas nas escolas) e não-presencial (educação à distância). O computador na escola é visto como um simples transmissor de informações, do modo supostamente mais interessante e eficaz possível, e não como um elemento de intensificação de interatividade ou de estímulo à criatividade e produção cultural do aluno.⁶ A centralização e homogeneização do que deve ser pensado dentro das escolas se alia às novas tecnologias para incutir na mentalidade de educadores, alunos e sociedade civil em geral que a salvação da educação pública é uma questão técnica. Qualquer discussão educacional que leve em consideração aspectos políticos é curiosamente taxada de “ideológica ...”

Descentralizadas são as ações administrativas menores e o fazer pedagógico, não o poder de decidir. No fundo, o que se tenta realizar é

-
- 5 Diga-se de passagem que, a exemplo do que aconteceu com a LDB, esse Plano, apesar de se arvorar como sendo produto de um processo democrático em que teriam sido consultadas diversas entidades ligadas à educação, ele tanto não representa consenso ou, ao menos, síntese de negociações, que foi consolidado no “II Congresso Nacional da Educação (CONED),” em 9 de novembro de 1997, antes da consolidação do Plano do MEC, um *outro plano*: o “Plano Nacional de Educação. Proposta da Sociedade Brasileira.”
- 6 Estes últimos papéis assumidos pelo computador na escola podem ser observados nas escolas particulares que são pioneiras no uso da informática na educação. Há claramente a formação de dois tipos indivíduos: os que vão dirigir e os que vão ser dirigidos.

uma transferência progressiva das responsabilidades estatais pela educação para a sociedade civil. Essa estratégia de transferência de responsabilidades é uma transposição (ou mais uma delas) de um preceito dos programas de Qualidade Total da fábrica para dentro da escola: “Assistimos a uma tendência de adoção de formas descentralizadas de administração, uma tentativa de auto-responsabilização do trabalhador pelas questões concernentes ao seu trabalho” (Oliveira, 1996, p. 75). É o que chegou aos nossos ouvidos ocidentais como sendo este um “costume” japonês em que o operário decididamente “vestia a camisa da empresa.” Em consonância com as políticas neoliberais, cabe ao Estado permanecer apenas com as funções de avaliação e controle, a fim de que se assegure o papel social da escola, ou seja, o de legitimar a ordem social vigente. De resto, no que diz respeito à gerência da educação – o termo administrativo não é por acaso –, que fique cada vez mais a cargo da sociedade, o que quer dizer ficar a cargo dos investidores privados e do “equilíbrio natural que somente o mercado livre é capaz de oferecer.”

É sob este viés que devemos entender o incentivo governamental à tal gestão democrática dentro das escolas. A ordem é responsabilizar a própria comunidade pela educação de seus filhos. Historicamente mantida à margem das decisões sobre os rumos educacionais da sociedade, a comunidade, sem preparo algum, é agora objeto de articulações políticas e manobras mercantis, não obstante sua ilusão de estar efetivamente participando dos processos decisórios. É esta comunidade que deve saber como a unidade escolar se organiza, tomar decisões sobre a contratação do professor x ou y, arrecadar fundos extras para contratação de segurança escolar particular etc. Daí para a adoção dos “vales educação,” ou *vouchers*,⁷ seria apenas um passo.

7 A respeito dos vales-educação consultar os artigos de Dale (1995) “O marketing do mercado educacional e a polarização da educação” e de Ball (1995) “Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe.”

A educação para a cidadania, também tão proferida como uma das exigências para o próximo milênio, vem no mesmo rastro de raciocínio utilizado pelas políticas de descentralização. É importante notarmos que o mesmo jornalzinho que propagandeava a reorganização curricular (São Paulo, 1998a) mostrava em seus elucidativos quadros a constante diminuição das aulas de História e Geografia. Como imaginarmos uma educação para a cidadania que diminui a importância dessas disciplinas tão fundamentais para o entendimento dos processos sociais? Essa visão despolitizada de cidadania propagada pelo Estado é o que Mello (1995) defende: a cidadania como valor cognitivo. Esta é outra abstração que tenta ocultar as condições políticas através das quais os conflitos sociais são engendrados. Como é impossível ignorar a existência desses conflitos, a intenção é atribuí-los a um caráter “heterogêneo e complexo” de nossa sociedade. Tomando o conflito como indesejado - e não como expressão das relações antagônicas de classe - resta à “educação do terceiro milênio” proporcionar a seus alunos condições intelectuais de eliminá-lo. Na realidade o que interessa ao poder estatal, representante dos interesses neoliberais, é que cada vez mais os conflitos, inevitáveis, sejam tratados localmente, como conflitos entre a comunidade, na maioria das vezes representada por associações e Ongs, e o poder local. Daí a importância da preparação para a cidadania: é o meio utilizado pelo Estado para estabelecer as regras da negociação de conflitos reduzidos a uma dimensão pontual. Assim, os conflitos sociais são atribuídos a certas incompatibilidades de interesses, negociáveis, e não às contradições inerentes ao sistema. No fundo, é um mecanismo de que o Estado se vale para ceder (o mínimo possível e necessário) e organizar, de acordo com procedimentos legais, ali onde há maiores reivindicações das classes populares; isso para não haver questionamentos mais abrangentes. Dividir para melhor dominar, ceder para não ocasionar ruptura. Politicamente, com o crescimento do poder do mercado enquanto regulador de toda vida social, se enfraquece a noção de bem público e torna-se cada vez mais oculta a organização estrutural das relações de poder e de produção de riquezas. Não há estrutura político-econômica aparente; ela se dissolve no varejo das rela-

ções econômicas, dos contratos de compra e venda entre “iguais.” Os conflitos pelo desrespeito dos direitos sociais conquistados pelas minorias, cada vez mais tratadas como minorias, são isolados, particularizados, progressivamente deixando, com o estabelecimento de Estado mínimo, de ser objeto do direito público e passando a constar nos códigos de direito civil e do consumidor. Na realidade, serão as majorias fragmentadas lutando contra o poder do mercado por condições menos desiguais e o Estado, como simples mediador, indicando quais serão as regras jurídicas a serem seguidas na peleja e observando seu cumprimento. O desobedecimento dessas “regras de cidadania” pode transformar mais uma vez a questão social em caso de polícia.

Considerações finais

O discurso redentor da educação, reproduzido na primeira parte deste texto, traz em si as marcas da racionalidade científica que responde ao pragmatismo requerido pelas classes dominadas para conseguirem sobreviver. Elevando ao máximo os valores da meritocracia, a escola é declarada como o meio a partir do qual a criança pobre poderá se “instrumentalizar” (marca da educação tecnocrática) para ser um adulto bem sucedido no mercado de trabalho e, portanto, na sociedade do próximo milênio. Para tanto, acompanhando essa visão futurista de sociedade, o aluno deve apreender também as novas condutas que regularão a vida em grupo, que mediarão conflitos inexoráveis numa sociedade heterogênea e que lhe proporcionarão o *modus operandi* para a defesa de seus direitos de cidadão. A escola, por sua vez, é equipada com novas tecnologias de informação para assegurar o acompanhamento de um mundo que se move na velocidade estonteante dos elétrons a percorrerem os *chips*. As últimas novidades em administração são transplantadas para o ambiente escolar, otimizando assim a produção de mentes prontas para os desafios da modernidade. Sólidas e conceituadas metodologias de ensino são adotadas pela escola pública, consistentemente baseadas nas mais recen-

tes pesquisas psicológicas e suprindo definitivamente a falta de compreensão que se tinha dos processos internos de aprendizagem. Estaria assim resolvido o problema da educação, que seria de ordem técnica...

Ainda que sejamos capazes de perceber a sutileza desse discurso, que consegue aliar uma roupagem democrática a um projeto de escola que a coloca claramente submissa às leis do livre (e selvagem) mercado, ainda que sejamos obrigados a admitir a competência desse discurso, não devemos supô-lo como um bloco homogêneo, que supostamente retira sua força de sua coerência interna e que assim se torna avassalador, desintegrando qualquer elaboração de um discurso crítico que desemboque em resistência efetiva ao projeto neoliberal.

Nem tudo está perdido. Primeiro porque o discurso ideológico não é tão homogêneo quanto quer se fazer passar. No interior de sua construção estão costurados fragmentos provenientes de vários setores sociais. Tendências conflitantes, marca das interações entre os grupos que detêm o poder político e econômico, se entrelaçam no fulcro do discurso ideológico, ajudando a configurar assim sua natureza contraditória. Bosi identifica entre os conflitos intergrupais no seio da cultura dominante, dois veios que os classificam: “A força do sistema faz que se encontrem, na rede dos discursos oficiais, o veio tecnocrático e o veio democratizante do projeto nacional” (1983, p. 137). Tais contradições internas se perdem porém na tecitura do discurso que se elabora para a massificação, que em sua superfície aparece como uno e inexorável. Entretanto, não podemos nos deixar enganar pelo fenômeno que é uma das funções primordiais do discurso ideológico: parecer unitário, tal como a representação de sociedade que quer incutir. Admitir a sociedade enquanto dividida em classes com interesses contraditórios seria colocar em evidência a instrumentalização do Estado pelos interesses das classes dominantes (Chauí, 1997).

A heterogeneidade do discurso ideológico não provém apenas de interesses conflitantes dentro das classes dominantes, mas também dos conflitos de interesses entre as classes dominantes e as dominadas. A in-

teração entre opressores e oprimidos também compõe a tecitura do discurso ideológico. Bosi denuncia uma certa “facilidade de assimilação retórica” que o discurso neocapitalista teria com sua “prática de incorporar ao discurso oficial o jargão da cultura crítica” (1983, p. 151). Navarro (1993), mais otimista, nos chama a atenção para o papel ativo das classes operárias na formação dos Estados de Bem Estar e sua determinante participação nas definições dos rumos históricos, provenientes das contradições capital-trabalho, que a sociedade acaba por tomar. De qualquer modo, a ideologia não é um bloco monolítico articulado meticolosa e maquiavelmente por um conjunto de mentes perversas. Ela é um conjunto de discursos, resultantes das interações entre os conflituosos interesses dos grupos e tendências que compõem as classes, que, apesar de sua função reprodutora, traz a marca da historicidade dessas interações, tornando-se assim um conceito que abarca no movimento interno de seus significantes a dinamicidade que caracteriza o próprio movimento histórico.⁸

Além da heterogeneidade do discurso oficial, e ainda a favor do ‘nem tudo está perdido’, é importante que observemos que do discurso oficial sobre as transformações educacionais à sua realização há uma distância considerável. Essa distância é representada pelas instâncias pelas quais uma lei, resolução ou deliberação deve passar até chegar ao cotidiano escolar. Depois de formulada pelos órgãos planejadores, cada iniciativa de mudança percorre todos os trâmites que a organização burocrática impõe. Nesse circuito se transforma, vai se transmitindo anexada a relações de poder e opressão - construídas historicamente -, se

8 Se assim podemos considerar, é decorrência inevitável que alguns fragmentos do discurso da mudança redentora, objeto de nossa crítica, refletem idéias em essência revolucionárias. Creio que a “nova” concepção de avaliação que se quer incutir pode ser um exemplo: não deixa de ser notável a redefinição de objeto - do aluno para a relação pedagógica e de função de punitiva impeditiva para instrumento de revisão de métodos - que se tenta incorporar a esta prática cotidiana. Entretanto, o teor quase copernicano dessa idéia de avaliação é apenas um vetor a concorrer com vários outros; o que realmente importa é o que, ao final, se faz dele ...

contamina com a qualidade das interações entre sujeitos e grupos dentro da estrutura institucional e termina por configurar uma prática confusa, síntese de relações contraditórias. Ora, qualquer olhar mais próximo dos corredores de uma escola pública de periferia pode comprovar o frequente fracasso em que geralmente se transforma qualquer tentativa de mudança significativa da prática escolar. Não devíamos nos surpreender se observássemos uma sala ambiente jogada às traças, com os poucos materiais pedagógicos enviados pelo Estado estragados, em desuso ou trancados em armários; ou então se comprovássemos que o professor-coordenador-pedagógico, suposto agente de mudanças pedagógicas, realiza apenas trabalhos burocrático-administrativos ou funciona como instância disciplinadora. Por mais que se aparentem coerentes e ideologicamente sofisticadas, todas as mudanças encontram pela frente um obstáculo que forçosamente não passa despercebido: a própria organização institucional ou, em suma, os agentes institucionais e seu público; as pessoas, enfim. Coloca-se então uma importante questão: até que ponto podemos dizer que essas pessoas resistem? O quanto podemos considerá-las como persistentes obstáculos, ainda que não conscientes, à consolidação do projeto neoliberal para a educação? Ou será esta apenas uma característica da instituição, que resiste indiferentemente a tudo o que é novo? Somente o acompanhamento sistemático do cotidiano escolar poderia oferecer respostas consistentes a esta questões.

No nível macrossocial, o que estamos assistindo pode ser caracterizado como um avanço dos domínios da economia sobre o campo da política. Essa “ditadura econômica,” constituída pela mercantilização intensa e crescente das relações sociais, da qual a relação pedagógica não escapa, é a marca do avanço neoliberal. Para melhor compreendermos esse movimento, é proveitoso acompanharmos brevemente o que fala Bobbio (1997) sobre a grande dicotomia público/privado. O autor se utiliza de exemplos jurídicos para melhor conceituar os dois domínios. Deste modo, o direito privado é relacionado diretamente com o contrato: é o que regulamenta as relações interpessoais, as transações entre iguais. O domínio público não tem relação com os contratos mas com as leis: é a

mediação entre o indivíduo e o Estado, uma relação de desiguais. Daí o domínio privado ser identificado com o domínio da igualdade, enquanto o público com o da desigualdade. A separação entre os dois domínios, entretanto, não é estática: a publicização do privado e a privatização do público são processos que se intercalam e por vezes se confundem ao longo da história. O primado do privado se manifesta desde o direito romano, entendido durante muito tempo como *o* direito (já que o direito público nasce apenas com o aparecimento do Estado moderno). Seu declínio já aparece no feudalismo, quando o direito privado já não é suficiente para regular as relações do Estado com a igreja e súditos. Entretanto, o privado assegura seus domínios: “Um dos eventos que melhor que qualquer outro revela a persistência do primado do direito privado sobre o direito público é a resistência que o direito de propriedade opõe à ingerência do poder soberano” (Bobbio, 1997, p. 23). A concepção neoliberal de Estado potencializa o primado do privado pois é a transformação do Estado em mínimo, sendo a vida social regrada pelas relações entre os indivíduos, pela economia portanto. A economia se relaciona com o privado assim como a política com o público. O primado do público é o primado da idéia de que a importância do todo precede a das partes (idéia aristotélica retomada por Hegel): “... a totalidade tem fins não reduzíveis à soma dos fins dos membros singulares que a compõem e o bem da totalidade, uma vez alcançado, transforma-se no bem de suas partes ...” (Bobbio, 1997, p. 27). O primado do público é o aumento da intervenção do Estado nas relações entre iguais.

Partindo da constatação de que as regras do livre-mercado, enquanto reguladoras da vida social, só fazem acirrar as desigualdades, as resistências a este movimento liberal devem se identificar pelo resgate do avanço do domínio público sobre o privado, ou, em outras palavras, pela politização da vida social. As próprias condições aviltantes da exclusão social para a qual o neoliberalismo empurra progressivamente as massas acabam por impulsionar o revanche da esfera pública. Essa exclusão incide sobre o sentimento de dignidade humana, fortalecendo um dos lados da *consciência ambígua*. (Chauí, 1980). A vida na periferia das grandes

idades desnuda cruamente as condições injustas de uma sociedade de classes. A força desta percepção transforma-se num poderoso sentimento de indignação, que acaba por enfraquecer a outra corrente de pensamento, de que não é possível se fazer nada para mudar. Em meio à revolta caótica que se deflagra (aumento da violência urbana, do consumo de drogas etc.), ocorre o crescimento dos movimentos populares, das Ongs comprometidas com essas causas. Faz-se ouvir enfim o discurso do povo; e não o discurso sobre o povo, artifício do discurso ideológico. Esta talvez seja uma das principais características de uma real resistência ao neoliberalismo: a voz dos excluídos, implodindo a lógica lacunar do discurso ideológico.

Finalizemos com um fragmento dessa voz. Com a palavra Mano Brown, líder da banda de *rap Racionais Mc's*:

O pobre não fala, pobre cumpre a lei. O pobre não toma, ele pede, se humilha. E o rap não pede nada. O rap vai falando, falando um montão. Então, pros caras, isso aí é tipo uma revolta, uma conspiração dos pobres, dos presos, dos pretos, dos favelados. Então aí vem bronca em cima dos Racionais. Essa comunidade toda aqui, ó, não pode falar nada, eles têm que trabalhar, comer mal, ganhar mal e ficar na moral. Nós [dos Racionais MC's] somos tipo como uns representantes. "Esses caras não podem falar porque eles vão despertar mais gente, daí vai ficar fora de controle." O problema não é o Racionais, o problema é esse pessoal todo. Os presos não podem falar. Preso não tem direito de falar nada. Não sou defensor de preso, não sou defensor de criminoso, não sou a favor de estuprador, não a favor de droga, mas a maioria dos caras que estão na cadeia é preso político, mano, é cara que tá preso porque sempre foi pobre, porque não teve outra saída, tá ligado? (Kalili, 1998, p. 18)

Roman, M. D. (1999). Neoliberalism, Education Policies and Ideology: the Ilusions of Pedagogy's Neutrality as a Technique. *Psicologia USP*, 10 (2), 153-187.

Abstract: Education has historically assumed strategic importance to the State as the instrument to legitimate an excludent society. The understanding of the ideologic processes that go together with the

political and economical changes through which capitalism deals with its crisis, becomes invaluable for school psychologists. In the first part this article describes some of the main educational changes that we have witnessed and the motivations declared by government officials. In the second part, the article deals with the relations between the educational changes and neoliberal policies, criticizing some of its premises through the historic materialism concept of ideology.

Index terms: Education. Public school. Educational policy. Liberalism. Ideology. Educational reform.

Referências Bibliográficas

- APEOESP, nova LDB: uma avaliação necessária. (1997, março). *Jornal da APEOESP*. Suplemento de educação.
- Azanha, J. M. P. (s.d.). *Parâmetros curriculares nacionais e a autonomia da escola*. Mimeografado.
- Ball, S. J. (1995). Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In P. Gentili (Org), *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bobbio, N. (1997). *Estado, governo, sociedade: Para uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bobbio, N., Matteucci, N., & Pasquino, G. (1988). *Dicionário de política* (11a. ed.). Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília.
- Bosi, A. (1983). Cultura brasileira. In D. T. Mendes (Org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1998). *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Chauí, M. (1980, janeiro). Ideologia e educação. *Educação e Sociedade*, 5, 25-40.
- Chauí, M. (1984). *O que é ideologia* (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Abril Cultural / Brasiliense.
- Chauí, M. (1997). *Cultura e democracia*. São Paulo: Cortez.

- Dale, R. (1995). O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In P. Gentili (Org), *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Draibe, S. M. (1990, março). As políticas sociais brasileiras: Diagnósticos e perspectivas. In Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA). Instituto de Planejamento (IPLAN). *Prioridades e perspectivas de políticas públicas para a década de 90*. Brasília, DF.
- Fernandes, F. (1992). Oportunidades educacionais. Artigo para a *Folha de São Paulo*, 14/12/92. Reproduzido em *LDB: Impasses e contradições* (1993). Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Publicações.
- Gentili, P (1995). Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In P. Gentili (Org), *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kalili, S. (1998). Uma conversa com Mano Brown (Entrevista). *Caros Amigos*, (3). Edição Especial. Movimento hip hop: a periferia mostra seu magnífico rosto novo. São Paulo: Casa Amarela.
- Mello, G. N. (1995). *Cidadania e competitividade: Desafios educacionais para o terceiro milênio*. São Paulo: Cortez.
- Mello, J. M. C. (1997). A contra revolução liberal-conservadora e a tradição crítica latino-americana: Um prólogo em homenagem a Celso Furtado. In M. C. Tavares & J. L. Fiori (Orgs), *Poder e dinheiro: Uma economia política de globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Navarro, V. (1993). Produção e estado de bem-estar. O contexto político das reformas. In *Lua Nova: Cultura e política* (No. 28/29 - Estado, reformas e desenvolvimento). São Paulo: Brasiliense.
- Oliveira, D. A. (1996). A qualidade total na educação: critérios da economia privada na gestão da escola pública. In L. Bruno, *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas.
- O que a LDB vai mudar no ensino. (1997, março). *Escola Nova*, 44-45. Ed. Abril.
- Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- São Paulo (Estado). Secretaria de Estado da Educação. (1998a, abril). *Escola Agora*, Ano III (17).
- São Paulo (Estado). Secretaria de Estado da Educação. (1998b, outubro). *Escola Agora*, Ano III (19).