

A ALTERNATIVA CRÍTICA DO GESTOR FRENTE ÀS POLÍTICAS DE INCLUSÃO SÓCIOEDUCACIONAL²⁵

Antônio Carlos Maciel²⁶

RESUMO

O Artigo analisa três pressupostos político-ideológicos do gestor escolar como condição sine qua non para tomadas de decisão crítica diante das chamadas políticas de inclusão socioeducacional do governo brasileiro. Utilizando-se da análise histórica, o estudo, com base em autores que dissecaram a natureza da sociedade capitalista e de suas revoluções, demonstra como foi construída a natureza correspondente da escola pública burguesa e, em função disso, sugere três pressupostos para um posicionamento crítico do gestor educacional frente às políticas de inclusão: a opção intransigente pela escola pública, a rejeição da escola pública existente e a inclusão da escola pública na transição do fordismo para a sociedade digital. Embasado por tal concepção, o próprio autor se posiciona acerca das políticas de inclusão do governo brasileiro.

Palavras-chave: Política Educacional. Gestão Educacional. Inclusão Socioeducacional.

THE MANAGER CRITICAL ALTERNATIVE BEFORE SOCIO EDUCATIONAL POLICIES FOR INCLUSION

ABSTRACT

This article analyses three school manager political-ideological assumptions as a sine qua non for making critical decisions before the socio-educational inclusion policy calls made the Brazilian government. Using historical analysis, the study, based on authors who have dissected the nature of the capitalist society and its revolutions, demonstrates how the corresponding bourgeois state school nature was built and, because of this, it suggests three assumptions for a

²⁵ Palestra realizada na Mesa Redonda, intitulada “Gestão da Educação e Políticas de Inclusão Socioeducacional” no III Seminário Regional de Política e Administração da Educação da Região Norte, em 28 de setembro de 2012, na Universidade Federal do Oeste do Pará, em Santarém-PA.

²⁶ Doutor em Desenvolvimento Sociambiental pela Universidade Federal do Pará (2004). Atualmente é professor Associado I da Fundação Universidade Federal de Rondônia e do Mestrado em Educação. Email: Maciel_ac@hotmail.com.

critical standpoint on the part of the educational manager before the inclusion policies: the uncompromising option for the state school, the rejection of the existing state school, and the inclusion of state school in the transition from Fordism to digital society. Based on such a conception, the author makes a stand on the inclusion policies of the Brazilian government.

Keywords: Educational Policy. Education Management. Social and Educational Inclusion.

INTRODUÇÃO

Assistiu-se nas últimas quatro décadas a persistência do governo federal para tornar os sistemas públicos de ensino capazes de proporcionar educação a todos com a qualidade requerida pela sociedade. Contrariando o esforço despendido e o discurso ostensivo da qualidade do ensino, os resultados alcançados têm sido pífios. Tais resultados, em particular os dos últimos anos, quando os exames nacionais atestaram índices medíocres de desempenho da escola pública brasileira, impulsionaram o governo a intensificar suas ações para, senão reverter, pelo menos, conter a tendência.

A contradição, porém, entre o esforço e o discurso, de um lado, e os resultados, de outro, faz ver, de modo contundente, o princípio segundo o qual a instituição educacional pública é uma instituição reprodutora do Estado, que governa a sociedade de classe.

A percepção desse princípio, nos tempos presentes, deveria (porque comumente isso não acontece) levar o gestor a um posicionamento político-ideológico consciente: ou fica do lado de quem reconhece as instituições educacionais como reprodutoras cultu-

rais das estruturas socioeconômicas existentes ou fica do lado de quem não as reconhece.

Diante desse dilema, cabe ao gestor perguntar-se: “De que lado estou? Com quem estou comprometido, com as elites ou as classes populares? Reconheço o caráter reprodutivo das instituições do Estado ou não?”.

Em cursos ministrados, a maioria absoluta dos gestores responde que está comprometida com as classes populares, mas não reconhece o caráter reprodutivo das instituições do Estado. E não reconhece esse caráter, porque está investida numa função de mando de uma dessas instituições, a escola e, nessa condição, os próprios gestores seriam agentes reprodutores daquele dito caráter, por isso o rejeita pertinazmente. Em função disso, trabalha acreditando que suas ações (e intenções!) visam à emancipação das classes populares e não a sua conformação às estruturas existentes.

Ora, não reconhecer o caráter reprodutivo das Instituições do Estado entra em contradição com a suposta ‘opção pelas classes populares’, e é exatamente essa contradição, uma das razões desse artigo.

A outra razão decorre da contradição entre o reconhecimento da vinculação da es-

cola ao mundo do trabalho e o desconhecimento, por parte do gestor, das demandas técnicas necessárias ao desenvolvimento econômico-social, particularmente nas condições da transição do fordismo para a sociedade digital.

Nesse sentido, antes de o gestor posicionar-se frente às políticas de inclusão sócio-educacional do Estado brasileiro, cabe resolver tais contradições, pois da resolução destas resultará o encaminhamento daquelas.

Assim, esse artigo tem por objetivo demonstrar quais seriam os pressupostos para um posicionamento crítico do gestor frente às políticas de inclusão sócioeducacional.

O PRIMEIRO PRESSUPOSTO: A OPÇÃO DO GESTOR PELA ESCOLA PÚBLICA

Nenhum dos profissionais que atua no sistema educacional tem um caráter tão político quanto o gestor. A decisão por assumir um cargo de direção tem os mais diferentes motivos. No limite, esses motivos, em seu conjunto, demonstram um perfil profissional que repercute diretamente, porém, diversamente, no conjunto da engrenagem educacional.

Assim, quer pelas motivações pessoais, quer pelos interesses do Estado, ao gestor educacional não é dado o direito de desconhecer a essência da Instituição na qual está inserido.

Em primeiro lugar, porque essa essência tem a mesma natureza da sociedade de classes, fundada pelas determinações do capital. Desconhecer esse princípio é um equívoco crasso, inimaginável para um gestor, mesmo e apesar do bombardeio ideológico imposto pelos setores governantes a serviço

das classes dominantes. O caráter reprodutivo das Instituições de Estado e de governo não pode jamais ser desconhecido pelo gestor, a opção pelo cargo, por indicação ou por eleição, não lhe permite, a não ser como hipocrisia.

Sem opção, sua decisão pela escola pública é antes de tudo uma decisão ideológica: por qual escola pública, a do Estado e dos governantes ou a dos movimentos sociais organizados e das classes populares? Sua opção é livre, mas sua decisão arrasta consigo compromissos políticos que vão muito além do indivíduo e da escola.

Em segundo lugar, porque a história das Instituições educacionais do Estado capitalista tem um percurso que, no essencial, cumpre uma trajetória, cujo fim é discriminação e a marginalização das classes trabalhadoras e populares (SAVIANI, 1983).

Assim, nos períodos revolucionários da burguesia se acena e, por certo tempo, até se implanta um sistema de ensino universal (LOPES, 1981). O caso da revolução burguesa na França é clássico e o da brasileira é exemplar. Durante o processo de consolidação dos Estados burgueses e, portanto, de aperfeiçoamento desse Estado, os sistemas educacionais tomam um rumo contrário ao do universal. Nesse momento, o sistema educacional começa o processo – definitivo – de reprodução cultural, de acordo com a estratificação social, através de dois movimentos contrários, porém, complementares: o da divisão entre o público e o privado, e o da subdivisão qualitativa da escola pública.

O caso brasileiro, ao contrário do clássico caso francês, o processo educacional se dá lentamente durante a gestão do próprio processo revolucionário que, de acordo com

a historiografia de referencia (SAVIANI, 1982; FERNANDES, 1981; ROMANELLI, 1980), vai da substituição de importações ao regime militar implantado a partir de 1964. O sistema educacional público, embrionário durante todo esse período de tempo, só vai se constituir de fato a partir de 1972, com a promulgação da Lei 5.692 em dezembro de 1971.

Assim, durante esse interstício de tempo, o problema educacional brasileiro não é determinado pelas contradições entre o público e o privado, simplesmente porque o público houvera se tornado privado. Sem embargo, na medida em que a revolução burguesa no Brasil se processava através de conchavos espúrios entre as elites e entre estas e as classes médias, sempre conspirando golpes, tentativas de golpes e pseudo-revoluções, sem nenhuma participação popular, o ensino público, também, não passou de mais um item na mesa de negociação no empório das “novas” classes dominantes do Brasil do pós 1930.

Somente a partir dessa perspectiva é possível compreender, porque até a década de 60 do século XX, o ensino público no Brasil possuía um padrão elevado de qualidade com uma taxa de matrícula de quase 90% em relação ao ensino privado. Também pudera: as classes médias controlavam o ensino público para seus filhos, combinando duas estratégias que deixariam até Maquiavel ruborizado: a rigorosa regulação do acesso, através da redução do oferecimento de vagas, e a não menos rigorosa seleção ao término do ensino primário, via exame de admissão. Esse é o motivo pelo qual até a reforma do ensino básico de 1971, o ensino privado, e suas nefastas consequências para a qualidade do ensino público, não era um problema de política educacional: para as elites, se assim prefe-

rissem, havia uma reduzidíssima rede nacional de ensino privado de ótima qualidade; para as classes médias, a restrita rede de ensino público com a qualidade que lhes satisfazia; e ao povo, bom, ao povo restava o ensino primário (quando muito) ou por milagrosas exceções, a escola secundária, além, é claro, do ensino profissionalizante, não raramente provido pelo sistema “S”.

Porém, desde os anos 50, os movimentos sociais, em particular, o sindical e o estudantil, orientados pelos diversos partidos de esquerda, pressionavam cada vez mais as elites governantes, representativa da claudicante burguesia nacional e das empedernidas oligarquias agrárias, para democratizar a educação.

O resultado é de todos sabido. O golpe militar de 1964 representou o solapamento das liberdades democráticas e da participação popular nos rumos que a sociedade tomaria nas próximas duas décadas. Apesar disso, todavia, o arranjo político surgido do golpe não pode manter inalterada a estrutura educacional vigente.

Com efeito, tanto a reforma universitária levada a efeito pela Lei 5.540/68, quanto a reforma da educação básica instituída pela Lei 5.692/71, determinaram o fim da velha forma compactuada de controle do ensino, mas, ao mesmo tempo, estabeleceram as bases para novas formas de controle, muito mais refinadas e engenhosas, tal como deve ser numa sociedade burguesa consolidada.

É exatamente a partir desse momento que a contradição entre o público e o privado se estabelece com a contundência da luta de classes. E por quê? Porque a imperiosa necessidade de universalizar o acesso e de massificar a formação para o trabalho impunha a

abertura da escola pública para imensas camadas populares, com as quais as classes médias não gostariam de ver seus filhos convivendo.

Assim é que as classes médias abandonam, progressivamente – das mais para as menos abastadas – o controle da escola pública da educação básica na década de 1970. O Estado, então, sem resistência popular, pois as camadas que chegavam à escola não possuíam a organização política necessária para manter a qualidade sustentada pelas classes médias, pôs-se a implantar o projeto de sucateamento do sistema público de ensino, ao mesmo tempo em que favorecia, no mais das vezes com verbas públicas, a expansão qualificada do sistema privado de ensino.

Cabia no Brasil, portanto, como coube alhures em tempos anteriores, implementar a organização dualista do sistema nacional de ensino: duas redes de ensino, cada uma das quais cumprindo funções específicas, segundo o papel do estrato social a que estivessem vinculadas (SNYDERS, 1981). Numa palavra: cabia constituir um sistema de ensino para os pobres e outro para os ricos, de acordo com a hierarquia social de cada um dos lados.

Ainda hoje essa verdade, tão formidavelmente disfarçada pela mídia e demais instituições ideológicas do Estado, mesmo com a contundência das estatísticas sobre o fracasso do ensino público, é difícil de ser admitida como tal, por variadas razões, pela quase totalidade de estudantes e professores, incluindo-se aqui os do ensino superior. É como dizem os torcedores nas arquibancadas dos campos de futebol: “Tá tudo dominado!”.

A questão relevante para todos os interessados na recuperação da escola pública, em particular para o Gestor, é como se chegou a

esse estado de coisas, como e por que, em 40 anos, se destruiu a qualidade do ensino público? Por que, apesar do quase resolvido problema do acesso (que não significa democratização), a escola básica de ensino público não responde satisfatoriamente para a formação profissional, muito menos – muito menos mesmo – para o ingresso na universidade, a não ser para cursos desvalorizados pelo mercado?.

Pelo prisma por onde se vê, sem a reconstituição histórica do processo de montagem das duas redes de ensino e sem a compreensão histórica do caráter classista e elitista do sistema educacional brasileiro, bem como de sua expressão máxima, o segregacionismo, dificilmente o Gestor poderá descobrir as raízes do sucateamento do ensino público e encontrar soluções alternativas às indicadas pelo Estado.

Sem isso, pensa-se, não é possível perceber, que a opção pela escola pública não entra em contradição com os interesses da escola privada, cujo curso segue paralelo ao da escola pública. A contradição reside no choque entre os papéis fundamentais que essa escola deve assumir junto à população a quem se destina: ou o de emancipação (e tudo que isso representa em termos de cidadania, formação humana e formação para o trabalho) ou o de sujeição (e tudo que isso representa em termos de sub-cidadania e sub-formação humana para o trabalho).

A história dos últimos 40 anos não deixa a menor dúvida de que o Estado brasileiro preferiu a sujeição, a precariedade, a deterioração, a indignidade, a desumanidade, a incompetência, a instrução (e não formação) hierarquicamente rebaixada, onde as escolas, num *continuum centro-periferia*, são cada vez

mais esvaziadas de educação e de sentido!

Nessas circunstâncias, de segregacionismo, elitismo, de conservadorismo travestido de liberalismo, o reconhecimento do caráter de classe do Estado e de suas instituições educacionais, pelo Gestor, é imperativo para uma tomada de decisão consciente ou para um lado ou para o outro.

Sem alternativa, portanto, ainda que premido pela força institucional, simbólica, política e, por que não dizer financeira, o Gestor não pode esquecer de que o sistema público de ensino não pode cumprir, ainda, o papel a que se propõe de modo ostensivo no discurso: o de proporcionar qualidade educacional a quem se destina, às crianças, jovens e adultos das classes populares.

O SEGUNDO PRESSUPOSTO: A REJEIÇÃO, PELO GESTOR, DA ESCOLA PÚBLICA EXISTENTE

A formação das duas redes de ensino no Brasil não se deu de um dia para o outro. Pelo menos uma década foi necessária para se identificar a forma que o embrião tomaria. Sem embargo, pode-se dizer que a fase de constituição começa com a Lei 4.024/61, a LDB que passou treze anos para ser promulgada, tem seus contornos modernos definidos em 1972, através da Lei 5.692, “promulgada” em dezembro de 1971, e termina com a edição da Lei 7.044, de 1982.

De imediato, foi instituída a obrigatoriedade do ensino de primeiro grau de oito anos, correspondente ao ensino fundamental de hoje. Essa obrigatoriedade foi alardeada como uma grande conquista do povo, em comparação com a obrigatoriedade de apenas cinco anos da estrutura anterior.

Esse dado, todavia, escondia a forma de fato como o ensino se processava pela lei anterior, a 4.024/61. Por esta, o ensino primário era realizado em cinco anos e o ginásial em quatro, logo não eram cinco, mas nove anos, ainda que para cursar o ginásial fosse necessária a aprovação no exame de admissão. Além disso, antes de 1972, em toda e qualquer boa escola havia a pré-escola, constituída por duas séries com alfabetização, o que elevava o período de ensino fundamental para onze anos. Logo, a propaganda oficial de conquista do povo era um engodo.

Pois bem, esse engodo fica mais transparente ainda, quando se verifica que no ensino privado a estrutura de pré-escola permanece, fazendo com que as crianças de classe média chegassem à primeira série completamente alfabetizadas e, mais do que isso, uma grande parte das quais com seis anos de idade.

Já no ensino público cristalizou-se a ideia de que a criança só poderia ingressar na primeira série com sete anos. Esse fato criminoso, escamoteado até hoje por autoridades e educadores hipócritas, destruiu, na base, as virtuais possibilidades de sucesso das crianças do ensino público, com as raríssimas exceções de praxe, é claro. De um lado, porque as crianças teriam de cumprir, na série inicial do ensino fundamental, três anos em um (o do desenvolvimento das habilidades motoras, o da alfabetização e o do currículo da primeira série), num momento decisivo da aprendizagem; de outro, porque, a partir daí todo o processo de formação ficava comprometido, resultando no agravamento sistemático da distorção idade-série.

A consequência dessa prática, não custa nada lembrar, criminosa, é que o ensino

fundamental público detém índices alarmantes de reprovação na primeira série, sempre “lamentado” pelas autoridades e explicado arditosamente pelos “preocupados” educadores hipócritas.

Na outra ponta do engodo está a extinção do exame de admissão. Com efeito, a extinção do exame possibilita a continuidade dos estudos básicos, sem o tormento de exclusão do sistema logo ao término dos estudos primários, como acontecia até 1971. No entanto, de fato, não se extingue, transfere-se para o final da educação básica, agora sob a alcunha de exame vestibular, cujo rigor se diferencia, também, não só de acordo com o sistema, público ou privado, mas também com o status da universidade, igualmente pública ou privada. Pronto, o *input* e o *output* do sistema estavam construídos, restariam, apenas, os diversos processos pedagógicos e administrativos, com os quais a segregação e o elitismo pudessem manter-se como ideal tupiniquim, agora com a decisiva participação das estruturas educacionais: o mecanismo encontrado foi a aprovação desqualificada em massa para satisfazer as estatísticas e entorpecer (até a chegada da hora do primeiro emprego ou do vestibular) as ilusões de sucesso criadas nas consciências populares.

Ao desmonte da qualidade do processo de aprendizagem, acrescenta-se a desestruturação organizacional da escola, a diminuição e extinção dos espaços educativos internos e, com estes, a redução ou a negação dos equipamentos tecnológicos e didático-pedagógicos, a desqualificação profissional, o rebaixamento salarial dos professores, a superlotação das salas de aula e um sem-número de outras ações, que massificaram a escola pública, mas destruíram (ou no melhor dos ca-

sos, limitaram) as condições de formação qualificada.

Tal intento, sem dúvida, não teria sido atingido, sem uma vigorosa máquina de propaganda ideológica. Por isso, ao mesmo tempo em que os fatores do sistema iam sendo construídos, uma ostensiva propaganda das vantagens e oportunidades ia sendo veiculada e tornavam-se cada vez mais consistentes na medida em que entorpecia a população deslumbrada com a escola, parte da qual, cada vez mais, formada pelos novos sujeitos da cena escolar, frutos, já, desse contexto massivo.

Assim, a opção politicamente comprometida com a qualidade da escola pública não pode ser a opção pela escola pública existente. Pela via por onde se pensa, esta deve ser refutada, superando o criticismo populista da esquerda sem proposta, o anacronismo mal intencionado das elites e o criativismo da socialdemocracia, pela apresentação de uma política, que reverta os fatores desqualificantes supracitados e transforme a escola existente em uma organização com estrutura escolar de formação integral, onde a formação humana, social e política da pessoa não estejam dissociadas da formação para o mundo do trabalho, em tempos de profundas e rápidas mudanças de paradigma técnico-econômico.

O TERCEIRO PRESSUPOSTO: INSERIR A ESCOLA NA TRANSIÇÃO DO FORDISMO PARA A SOCIEDADE DIGITAL

À tomada de posição pela escola pública, mas contra a escola pública existente, deve estar associada a retomada da escola para o

mundo do trabalho. Nos últimos 30 anos, em decorrência da crítica ao ensino profissionalizante, proposto pela Lei 5.692/71, o foco da escola pública esteve voltado ora para uma suposta escola crítica, ora para uma escola criativa, ora, ainda, para uma escola cidadã, cujo resultado é a escola existente, que não é nem crítica, nem criativa, muito menos cidadã.

Nesse aspecto particular, as elites, a partir dos anos 1980, após a partilha definitiva do sistema de ensino brasileiro em duas redes socialmente distintas, deixaram que os próprios críticos – vinculados a supostos partidos e organizações de esquerda – aprofundassem a destruição da escola pública, focando-a para movimentos conjunturais (escola crítica, criativa, ativa, cidadã, de projetos, para a vida, etc, etc, etc.), em detrimento do mundo do trabalho, este sempre e amplamente criticado por suas mazelas contra a condição humana.

Ora, se a escola se recusa a formar para o mundo do trabalho, do ponto de vista dos assalariados e das classes populares, para que serve a escola? Pergunte-se ao povo que frequenta a escola pública se ele quer uma escola crítica, criativa, cidadã ou uma escola que lhe proporcione melhores condições de vida? O povo certamente quer uma escola que lhe proporcione melhorar sua condição de vida e isso passa necessariamente por conquistar um posto de trabalho e, portanto, passa por adquirir uma formação que o capacite para o trabalho.

Mas que trabalho? Qual a natureza do trabalho no mundo contemporâneo? Se a escola pública não resolveu a natureza do trabalho fordista, como será capaz de enfrentar os desafios do trabalho na sociedade digital?

Com efeito, desde as reformas do Governo Collor de Melo (1991-1992), quando, acertadamente, o Brasil é obrigado a se inserir na concorrência internacional de um mundo já globalizado pela revolução digital (microeletrônica, telecomunicações online, internet e novas formas de administração e gerenciamento, chamada de reestruturação produtiva) e pela reorganização do Estado burguês, cujas reformas ainda hoje são chamadas de neoliberais, que a sociedade brasileira passa por rápidas e profundas transformações, em função do atraso em relação a outros Estados Nacionais.

Naquele momento gerou-se certo consenso de que as reformas eram necessárias e inevitáveis. A partir daí, os sucessivos governos federais, com maior ou menor intensidade, vem implementando as políticas que tem mudado a base tecnológica e administrativa da produção nacional, bem como, ainda que muito lentamente, as mudanças em sua própria estrutura administrativa.

Foi nesse contexto que o sistema educacional brasileiro, incluindo se aqui o ensino de terceiro grau e o sistema nacional de ciência e tecnologia, teve que responder às novas demandas de formação que se prenunciavam: uma formação voltada para a nova base tecnológica produtiva, para novas habilidades de trabalho e gerenciamento, além de formação empreendedora para o mercado em função das novas oportunidades oferecidas pela reforma do Estado e pela abertura do Terceiro Setor.

O problema é que o sistema educacional brasileiro – para não fugir ao padrão habitual de lentidão do sistema público – exce- tuando-se alguns centros universitários de excelência reconhecida em pesquisa e ensino,

por razões estruturais, de um lado, e por equivocadas políticas federais, de outro, não tem respondido de forma eficaz a tais demandas, principalmente, quando se trata de escola pública de educação básica. E as políticas de inclusão, na forma como estão sendo realizadas, só complica ainda mais essa situação.

Ora, pela perspectiva por onde se vê a discussão das inclusões, via escola pública, só tem sentido, desde uma visão crítica que não caia no criticismo, se esses pressupostos forem considerados.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL: A ALTERNATIVA CRÍTICA DO GESTOR

Considerados os três pressupostos, o gestor não pode ser, simplesmente, nem contra, nem a favor das políticas de inclusão sócioeducacional. Ao ser passivamente a favor, o gestor se coloca no centro do sistema de reprodução das condições vigentes e, portanto, como sujeito estratégico das políticas de aprofundamento da desqualificação da escola pública brasileira.

Ao se colocar simples e radicalmente contra, o gestor, a despeito de um suposto posicionamento crítico, age contra imensos contingentes populacionais historicamente desfavorecidos pelas políticas públicas.

Assim, a alternativa crítica do gestor é definida pelo mesmo critério com que se definiu pela escola pública: a favor das políticas de inclusão, mas não da forma como estão sendo planejadas e implantadas, comprometendo ainda mais o pouco do que resta de qualidade na escola pública.

Por esse prisma, a primeira política a considerar é a de desenvolvimento equitati-

vo do Brasil, de modo a superar as desigualdades regionais. Em trabalhos recentes, demonstrou-se como as políticas educacionais e de C&T reproduzem, regionalmente, o domínio econômico-social das regiões Sul e Sudeste. Trata-se, desse modo, de promover uma profunda reestruturação física e organizacional da escola, através da criação de espaços educativos apropriados, com recursos didáticos e tecnológicos necessários, profissionais especializados com disponibilidade de tempo integral e remuneração condizente, de modo a promover a efetiva implantação da educação integral. Sem essa reestruturação, toda política de inclusão não passará de paliativo populista, quer sejam sociais, étnicas ou especiais.

As políticas de inclusão social, tais quais as políticas de bolsas e de cursos especiais do tipo PARFOR e dos à distância, são as mais danosas para a educação pública. No primeiro caso, das bolsas, além do componente populista e de formação de uma consciência dependente do Estado, camufla a obrigação deste de investir na estruturação da escola e nas políticas sociais fora dela. No segundo caso, cursos condensados (PARFOR) ou mal estruturados como os cursos à distância, consideradas as raras exceções, reproduzem a partir do ensino superior a formação profissional deficiente, que no mais das vezes se dirige à escola pública. Proporcionar qualidade mínima a esses cursos tem sido uma tarefa hercúlea, quer pela falta de infraestrutura adequada, quer pelo modelo de organização curricular, quer, ainda, pela massiva aceitação acrítica das demandas a quem se destina.

Acertadamente, porém, parece caminhar a política de cotas, que destina 50% das vagas das universidades federais para os egressos da escola pública. Essa medida cor-

rige a distância abismal de oportunidade entre os egressos da escola privada e os da pública. E mais do que isso: por um lado, coloca definitivamente para a escola pública a necessidade de elevar a qualidade de ensino; de outro, sabe-se que com o retorno de parte da classe média para a escola pública, esta será pressionada, de perto, pela organização política dessa classe social. As críticas segundo as quais as classes médias manterão seus filhos nas duas redes de ensino ou a de que o acesso à universidade, desse contingente, vai rebaixar a qualidade dos cursos de ponta é um problema imediato, que pode ser corrigido em médio prazo: de um lado, pela elevação da qualidade de ensino das escolas públicas; de outro, por políticas de preparação e acompanhamento educacional, dessas demandas, pela universidade. No mais, as críticas são uma reação previsível das classes médias subalternas, que sempre mantiveram a universidade federal como um reduto cativo.

As políticas de inclusão étnico-racial, com a participação imprescindível das organizações representativas, também, caminham no sentido de superar o histórico tratamento desigual dado às matrizes étnicas e seus descendentes brasileiros, ainda que haja problemas de complexa resolução para o estabelecimento dos critérios de classificação étnica, muito em função da preferência em atender a critérios políticos em detrimentos dos etnográficos, tanto em relação ao tipo de escola ou forma de atendimento, em se tratando de educação básica, quanto à forma de participação, as cotas, no caso do ensino superior.

No caso das políticas de inclusão de pessoas com necessidades especiais, dado que estas políticas são precursoras dessas medidas, há duas instâncias a considerar: a da educação básica e a do ensino superior.

Observa-se que no ensino superior, ainda que haja medidas de tratamento diferenciado, a inclusão, até o presente momento, não se tornou um problema, tal como acontece na educação básica. O que em termos de política educacional aumenta o problema da educação básica, porque isto significa que a inclusão realizada por esta instância não se revela suficientemente competente para possibilitar o acesso das pessoas com necessidades especiais à universidade.

Então, o problema está na educação básica pública. E está por quê? Porque sobre a educação básica pública incide toda a pressão das políticas governamentais no sentido de universalizar o atendimento da demanda de pessoas especiais, mesmo nas condições degradantes dos sistemas municipal e estadual de ensino.

A pressão vem camuflada pelo discurso intensivo de que tais demandas não podem ser formadas por escolas especiais, separadas do sistema regular de ensino, e que isso significaria discriminá-las socialmente, causando “sérios” transtornos psicológicos, resultando numa afronta aos princípios constitucionais da igualdade, da solidariedade e da emancipação humanas e, portanto, uma afronta à cidadania no estado de direito democrático.

Esse discurso construído pela socialdemocracia, e tão ao gosto dos mais conservadores, tem encantado grande parte da esquerda, de duvidosa formação política e profissional.

Isto porque, em primeiro lugar, se separar sistemas de ensino fosse uma afronta aos princípios constitucionais burgueses, não haveria um sistema público e outro privado, a forma mais acintosamente camuflada de

segregação. Portanto, o discurso anti-segregação é uma falácia, que só encanta aos incautos.

Em segundo lugar, por que a discriminação não tem origem na escola, mas na sociedade dividida em classes sociais, esta sim a verdadeira discriminação, também, camuflada intensivamente pela propaganda burguesa, e motivo pelo qual foi criado um sistema de ensino para as classes populares e médias subalternas, outro para as classes médias intermediárias e superiores e, finalmente, outro para as classes burguesas. Esse último sistema sequer se submete às avaliações nacionais e a grande maioria da população, mesmo docente, não sabe nem que existe.

Por outro lado, poder-se-ia admitir a inclusão educacional das pessoas com necessidades especiais, enquanto processo transitório para uma escola pública de qualidade, se as condições da escola pública fossem transformadas (ver segundo pressuposto desse artigo).

Nesse caso, haveria de ser criada, minimamente, uma estrutura administrativa com espaços educativos adequados; uma estrutura pedagógica profissionalizada para diagnóstico e acompanhamento especializado dos múltiplos tipos de necessidades especiais, e que resultaria em currículos e turmas diferenciadas, de acordo com o tipo e o grau da necessidade especial; uma estrutura tecnológica e didática, cujos recursos atendessem à diversidade de situações encontradas; e, por fim, recursos humanos profissionalizados e especializados. Sem isso, mesmo em se tratando de um processo provisório (e nesse sentido, se esteja trabalhando – não discursando – na construção de uma escola pública verdadeiramente educativa), a inclusão de

pessoas com necessidades especiais é mais um engodo, cujo resultado é o rebaixamento, ainda mais, da qualidade da escola pública.

PARA CONCLUIR

Em síntese: antes do estabelecimento de políticas de inclusão, cabe ao gestor definir sua opção político-ideológica e profissional. Político-ideologicamente são três as alternativas: a favor, contra, e a favor e contra a escola pública.

A favor, ainda que isto signifique a adoção dos sistemas de reprodução política e cultural das classes burguesas dominantes, tem a vantagem de, desde que o trabalho seja realizado pela melhoria efetiva das condições de trabalho e dos processos pedagógicos, abrir espaços para que apareçam exceções, cujos talentos burlarão, como tem burlado, o sistema de triagem pedagógica exercido pela escola pública com relação aos filhos das classes populares.

A alternativa, supostamente crítica, que se coloca radicalmente contra a escola pública, sem apresentar propostas de melhoria, constitui-se numa postura perniciososa, porque, ao se recusar a apresentar propostas de melhoria, por acreditar que isso significaria contribuir com o sistema burguês de ensino, provoca a imobilização de movimentos sociais, que poderiam provocar mudanças significativas na escola pública. Essa postura é tão perniciososa, quanto aquela que assume a gestão ou pelo carreirismo, ou por status e poder, ou pela subserviência da subalternidade a quem está no poder, ou ainda, pela mera necessidade de melhorar a condição financeira.

Pelo prisma por onde se vê, a postura crítica é aquela que se coloca contra a escola

pública existente, mas a favor de uma escola pública de qualidade, pelo menos na forma mínima descrita nesse artigo.

Essa postura – não raramente incompreendida pela lógica maniqueísta, porque para esta é demasiadamente complexo entender, que é possível ser contra e a favor ao mesmo tempo – é a única que pode, a partir da escola atual, vislumbrar uma escola nova, onde “as futuras gerações possam desfrutá-la plenamente”, sem prejudicar as gerações atuais.

Profissionalmente cabe ao gestor resgatar o papel primordial da escola pública: o de formar para o mundo do trabalho com qualidade e para o exercício da cidadania.

Formar para o mundo do trabalho nesse momento é, antes de tudo, inserir a escola na transição do fordismo para a sociedade digital, por um lado, de acordo com as demandas do mercado local e nacional, por outro, de acordo com a realidade social e política do Estado e da sociedade.

Formar de acordo com a realidade social e política do Estado e da sociedade, aliás, constitui o eixo central da formação para a cidadania. Esta, aqui, não se resume no conhecimento das leis que regem a vida social, nem, muito menos, ao conhecimento de direitos e deveres. Trata-se, acima de tudo, de desenvolver a capacidade de leitura social e política para que se possa participar, de forma organizada, das decisões da vida social, em todos os níveis, por quaisquer dos lados político-sociais. Importa deixar claro, que a tomada de posição, quer para o lado burguês, quer das classes médias, quer das classes

populares, será sempre uma tomada de posição legítima numa sociedade democrática.

Estas são as razões, pelas quais se disse, no início desse raciocínio que, antes do estabelecimento de políticas de inclusão, cabe ao gestor definir sua opção político-ideológica e profissional, porque esses pressupostos nortearão a implementação das políticas de inclusão sejam elas sociais, étnico-raciais ou especiais.

Recebido em: Janeiro de 2013

Aceito em: abril de 2013

REFERÊNCIAS

- FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- LOPES, E. M. S. T. **Origens da educação pública**: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Loyola, 1981.
- ROMANELLI, O.. **História da educação no Brasil**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1980.
- SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis 5.540/68 e 5.692/71. In: **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 2. ed. São Paulo: Cortez/AA, 1982.
- _____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/AA, 1983.
- SNYDERS, G. **Escola, classes e luta de classes**. 2ª ed., Lisboa: Moraes, 1981.