

**SÔNIA REGINA FERREIRA DE OLIVEIRA**



1290004127

TCC/UNICAMP  
OL4p  
FE

200921112

**OS PROFESSORES E A POLÍTICA**

**CAMPINAS**

**2008**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

## **Os Professores e a Política**

Este artigo foi apresentado como conclusão do Curso de Especialização “Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores”, realizado na Faculdade de Educação/Unicamp. Sua elaboração teve a orientação da Prof. Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha.

**Sônia Regina Ferreira de Oliveira**

**Outubro de 2008**

Luciane Ribeiro Vilela foi uma professora que dizia “amar” a política. Tendo atuado por toda sua vida nas salas de aula do ensino fundamental, foi à Universidade cursar o Mestrado para melhor compreender as reformas educacionais iniciadas na década de 1990 no Brasil. Como afirmou uma vez: veio trabalhar no PROESF, lecionando para professoras, com o claro objetivo de ensinar o que aprendeu sobre as políticas educacionais e sobre a necessidade de que os educadores lutem por inserir-se no movimento de transformação da sociedade.

Trabalhou comigo lecionando na disciplina *Política Educacional e Reformas Educativas*, sob a orientação da professora Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha. Extremamente dedicada e solidária, compartilhava conosco seus estudos, as indicações de leitura, os filmes que melhor poderiam contribuir para que as suas alunas/professoras avançassem na compreensão do momento histórico que vivemos. Leitora cativa de Paulo Freire, citava sempre aquele que foi seu grande inspirador, nos lembrando que “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Luciane faz uma grande falta entre nós. Não poderia deixar de homenageá-la com algo que ela adoraria ver mais uma vez lembrado:

### ***O Analfabeto Político***

*O pior analfabeto é o analfabeto político.*

*Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos.*

*Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão,  
do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio  
dependem das decisões políticas.*

*O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que da sua ignorância política nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos que é o político vigarista, pilantra, o corrupto e lacaio dos exploradores do povo.*

Bertold Brecht

## OS PROFESSORES E A POLÍTICA

*Políticas educacionais e reformas educativas. Só o nome da disciplina me assustava e ficava pensando o que de fato estudaríamos. Mas no decorrer do semestre, meu receio foi diminuindo e terminei o semestre sem nenhum resquício da “fobia” que sentia em relação à política. Sei que podem parecer estranhas essas afirmações feitas por uma professora, mas era assim que me sentia. (C L)*

*Eu sempre pensei que a política não fosse para mim, hoje vejo que é. (C.D)*

*Alunas do curso de Pedagogia PROESF/Unicamp, professoras da rede municipal de ensino da Região Metropolitana de Campinas.*

## INTRODUÇÃO

A epígrafe acima vem dos registros de professoras dos primeiros anos da escolarização básica. Professoras que, ao se referirem a sua condição de excluídas do debate e da participação na política de seu país, nos provocam e desafiam. Por que uma professora teria “fobia” (segundo o dicionário Aurélio, medo mórbido, aversão) à política? Como teria construído a percepção de que não lhe caberia participar de decisões neste âmbito? Perguntamos ainda: a quem interessa que as professoras se mantenham nesta condição, afastadas da arena política? A quem interessa que as professoras superem os limites de tais perspectivas e ganhem novas possibilidades de compreender e disputar a participação no debate e no fazer da política? Observamos que, problematizando a sua situação, uma destas professoras hipotetiza um possível “estranhamento” por parte do leitor. Então, nos revela compartilhar, ou desdenhar, de uma visão idealizada sobre o professor que sendo “depositário

do saber” e da responsabilidade pela “formação de cidadãos”, segundo as teses mais difundidas no ideário pedagógico, não poderia ignorar ou não participar da política.

Partindo de nossa experiência de “ensinar” sobre a política no curso de pedagogia para professores, nos propomos neste texto a discutir algumas questões. A primeira está relacionada ao que podemos localizar como o espaço da política na formação dos professores e o espaço dos professores na política. A segunda se refere à própria definição do que seja a política e às possíveis explicações para a “fobia” dos professores a ela. Nessa reflexão nos remetemos à organização do Estado na sociedade capitalista e à tradição autoritária da cultura política brasileira. Por fim, trataremos brevemente da política educacional em nosso país nos últimos anos, política esta que ao manter o afastamento dos professores dos processos decisórios, tem, muitas vezes, fomentado entre os professores indignação e resistência, ou mesmo apatia, sentimentos profundamente “politizadores” na formação dos mesmos.

## **1. Formar professores: Definir a “fobia” diante da política e avançar na compreensão do mundo**

Ao longo dos últimos cinco anos (2003/2007) atuei como professora na disciplina “Política Educacional e Reformas Educativas”, no curso de Pedagogia/PROESF – Programa Especial de Formação de Professores, realizado a partir de convênio entre a Universidade Estadual de Campinas e as prefeituras de 19 municípios da Região Metropolitana de Campinas.<sup>1</sup>

Nesta experiência recolhemos junto às alunas, professoras da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, inúmeros depoimentos como os citados acima, de quanto se viam desinformadas sobre as políticas educacionais em curso nas redes em que atuam como profissionais. Observando o Programa da disciplina, que previa o estudo do conceito de Estado e de política pública e social, assim como da política educacional e reformas educativas em curso, elas mostravam-se curiosas, mas sempre temerosas. Então fomos vendo que a “fobia” para algumas, traduzia-se no receio de não “entender” as aulas, os textos. Política seria assunto “difícil”, quase “incompreensível”. Outras expressavam a descrença sobre a necessidade de saber sobre a política, pois afinal “tudo já está definido mesmo”, “de que adianta saber se não podemos decidir”, “não podemos mudar nada”, ou ainda, política é o campo da “corrupção, picaretagem, politicagem” e somente os que compartilham de práticas afins podem se interessar por ela. Víamos que algumas professoras por meio da participação em estudos mais sistemáticos dentro das próprias escolas, pela participação em movimentos sociais, partidos políticos ou mesmo pelo acesso a livros ou revistas especializadas no tema, já haviam avançado na análise dos problemas relacionados à política educacional no contexto atual. Porém chamava atenção o fato de prevalecer a

---

<sup>1</sup> O PROESF, no período de Julho/2002 e Julho/2008 conferiu formação em nível superior (Pedagogia) a aproximadamente 1.600 professoras da educação infantil e ensino fundamental. dos seguintes municípios: Americana, Amparo, Artur Nogueira, Campinas, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte-Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Piracicaba, Santa Bárbara, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

desinformação e o afastamento dos temas. Uma sondagem inicial em que foi solicitado que escrevessem sobre os conceitos de Estado e políticas públicas, passando por noções sobre os princípios liberais e neoliberais, indicou o repertório restrito e certa confusão. Quanto à concepção de Estado, víamos que faltava uma percepção da complexidade das relações políticas e sociais que dão corpo ao mesmo. Em suas primeiras aproximações, o Estado, em linhas gerais seria “órgão administrativo”, associado ao controle, comando, elaboração das leis. Bem poucas associaram Estado e promoção do bem comum ou mesmo o Estado e defesa de interesses particularistas, o que de algum modo já seria um indício de que ao definirem Estado fazem referência à relações sociais que produzem formas e conteúdos que o mesmo assume. As noções de sociedade também indicavam certa “exterioridade” à própria vida das professoras e às escolas. Uma expressão muito usada por elas era de que “a sociedade não tem interesse que os mais pobres aprendam”. Mas quem é a sociedade? O que é o Estado que “administra”, formula e aplica leis? O que são as leis, e o que são as políticas? Ao longo da disciplina iríamos estudar junto às alunas um referencial teórico capaz de ampliar e organizar idéias sobre todas estas questões, de modo que a complexidade das inter-relações entre elas pudesse ser pensada.

Também ficava evidente que nossas alunas, em geral, desconheciam o campo mais amplo da política educacional brasileira na atualidade. Chegavam a localizar algumas reformas em curso em suas redes municipais de ensino, mas demonstravam limitada condição de discutirem os pressupostos dos formuladores até mesmo para fundamentarem suas resistências às mesmas. Então nos perguntávamos sobre por quais caminhos e por quais instrumentos estas professoras vinham sendo informadas sobre os movimentos que, ao longo dos últimos 15 anos, vêm redefinindo o campo da educação, campo este diariamente habitado por elas. As reformas dos sistemas de ensino implementadas pelos governos dos diversos níveis da federação, vêm suscitando polêmicas e disputas ideológicas e técnico-

pedagógicas. O movimento sindical de professores teve sua participação nesta polêmica e a universidade produziu grande quantidade de análises sobre o tema. O que desta produção teórica e do movimento de luta sindical chega à escola?<sup>2</sup>

Corroborando nossas constatações, Paro (2001) afirma que em suas pesquisas nas escolas públicas observa que professores e gestores não se interessam ou não conhecem exatamente os debates sobre a política educacional. Ignoram o que seja o Banco Mundial, neoliberalismo e outros temas que a academia vem analisando. Observa-se que as críticas são tímidas, referindo-se principalmente à municipalização do ensino, fenômeno que causou impacto nas redes municipais e estaduais nos últimos anos, e à introdução da organização por Ciclos em substituição ao sistema seriado na organização da vida escolar. Alguns educadores vêm o Banco Mundial como bem vindo, já que trás recursos financeiros. Outros se opõem a ele, mas não sabem bem porquê. Sobre a privatização, alguns defendem outros são contrários. Mas o fato é que no chão da escola, por uma série de fatores, os educadores não conseguem participar dos debates sobre as políticas educacionais: vêm em sua grande maioria de uma formação inicial inadequada e trabalham em precárias condições, o que contribui para uma situação de maior suscetibilidade às ideologias dominantes que reforçam posturas pouco críticas diante de problemas complexos. Porém, na contramão do que desejam os “fazedores” da política, os professores são também resistentes às mudanças. Esta resistência também poderia ser entendida como um modo de expressar a crítica? Um modo de “participar” “não participando” da cena política diretamente? Estas questões não nos parecem simples e não

---

<sup>2</sup> Um dado interessante foi observar que nas sondagens iniciais realizadas entre os anos de 2003 e 2007 havia uma diferença razoável no modo como as alunas se referiam ao neoliberalismo. Enquanto no início da década, as idéias de privatização e terceirização, enxugamento do Estado, nos serviços públicos e outras bastante defendidas e criticadas na mídia eram associadas por algumas alunas à doutrina neoliberal, já no final da mesma década, raras faziam estas associações e mal podiam explicar o termo. Por certo, víamos aí dois mecanismos de formação dos professores em ação: de um lado os movimentos sociais que, em seu arrefecimento, demonstravam perder fôlego na crítica às reformas neoliberais e de outro a mídia, que atuou fortemente na construção de “consensos” em torno das reformas do Estado e da difusão dos princípios neoliberais em educação. Tais princípios foram ganhando campo e se tornando quase que “naturais” e hegemônicos na sociedade, repercutindo assim, de algum modo, na formação dos educadores, que já não destacavam estes “termos” ou conceitos como relevantes e como tendo algo a dizer.

teremos condições de explorá-las aqui, pois nos faltam elementos para análise. Pensemos, porém, quanto estes movimentos de resistência são também altamente formadores dos professores. A sua formação não se limita a um curso inicial profissionalizante ou aos tantos cursos de curta duração de formação continuada que fará ao longo de sua vida. Há uma rede de instituições nas quais os professores se formam o tempo todo. A oportunidade de pensar, ou não, sobre a política educacional, ou sobre a política enquanto todo um conjunto de relações sociais, de poder e forças, que ocorrem em seu país e no mundo, é diferenciada para cada professor segundo sua condição de acesso aos bens materiais e culturais produzidos e à percepção que tenha construído sobre sua condição de agente político na sociedade. O modo como manifestam esta percepção também é diverso e vimos que, embora as alunas/professoras tendessem a se dizer afastadas da política, manifestavam uma crítica às reformas educativas que vêm se mostrando insuficientes para promover a educação pública de qualidade a todos.

Pensemos na escola como um espaço de formação. Este pode ser um espaço privilegiado onde os professores constroem conhecimentos sobre a política e exercitam-se como sujeitos políticos. Para tanto precisa se constituir como espaço de coletivos de profissionais que, partindo de seus problemas e trabalhos concretos de ensino das crianças e jovens e da articulação com as comunidades locais, amplie o olhar sobre a realidade educacional brasileira, sobre o papel que ela (escola) vem exercendo na sociedade, sobre os condicionantes que lhes são impostos pelas políticas educacionais e por que não sobre as possibilidades de resistência a estas políticas. Estas experiências são heterogêneas e percebemos que enquanto algumas escolas já se constituem como espaços desta natureza, outras permanecem num nível muito restrito de análise, o que pode reforçar posturas conformistas e passivas em relação aos desafios do trabalho cotidiano e às perspectivas de superação dos problemas estruturais da sociedade em que vivemos.

Um outro espaço da formação dos professores é a universidade, de cujos bancos aquelas com que atuamos no PROESF foram excluídas por muito tempo e só vieram a conhecer após anos de prática profissional. Sem dúvida, a universidade vem acumulando estudos sobre as políticas públicas, com destaque para a política educacional. É grande a produção de livros, revistas científicas, e trabalhos apresentados em Congressos e Seminários, em que os pressupostos das reformas implementadas são explicitados por seus defensores e críticos.

No que toca às reformas no campo da formação de professores, também na universidade, e entre as agências reguladoras, há extensa polêmica. As diversas propostas curriculares para os cursos de formação inicial e continuada repercutem em diferentes possibilidades de compreensão da política pelos professores. Castanho (2003) e Freitas (1999 e 2007), ao analisarem as Diretrizes para os Cursos de Pedagogia e a política de formação de professores, ambas definidas pelo governo federal, denunciam os riscos de uma orientação curricular que descuida do necessário aprofundamento teórico nos mais diversos campos do conhecimento, que dão o caráter interdisciplinar próprio da educação. As indicações legais para a formação de professores estariam possibilitando um certo esvaziamento da formação científica e acadêmica, limitando perspectivas mais amplas e críticas. Também a massificação dos programas de formação inicial e continuada à distância e o “aligeiramento” de tal formação a partir de currículos mínimos e restritos à discussão das práticas de sala de aula, podem vir a ser mecanismos limitadores de uma formação científica e política mais sólida, resumindo-se a uma precarizada certificação e diplomação dos profissionais do magistério. Reafirmando as bandeiras de um amplo movimento de educadores organizados na ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), os autores reivindicam o direito dos profissionais intervirem na definição das políticas para sua formação, principalmente através de suas organizações sindicais. Pela pressão de tais organizações, ao

longo da última década, temos visto as instituições reguladoras da formação docente serem forçadas a negociarem sentidos e medidas práticas que vão direcionando os cursos de pedagogia e licenciaturas. Temos aí mais um espaço de formação política dos educadores, ao menos dos que dele participam: o espaço de definição da própria política de formação profissional.

Mas para além da universidade, em quais outros espaços os professores se formam e se apropriam ou não de instrumentos para compreender e participar da política? Pela mídia escrita e televisiva. Através de cursos de curta duração ou palestras organizadas pelas redes de ensino onde lecionam. Através do cinema, teatro, literatura. Ainda, podemos dizer que os Conselhos de Escola, Conselhos de gestão municipal, de gerenciamento dos recursos do FUNDEB, assim como os Sindicatos e Partidos Políticos, são espaços em que os professores podem participar dos debates sobre os rumos da educação. Mas também estes espaços têm sido esvaziados, seja pela desqualificação forjada por aqueles a quem interessa a desmobilização popular, seja pela descrença fruto das rotinas centralizadoras e pouco democráticas destes fóruns, seja ainda pela falta de condições concretas, incluindo-se aí o tempo, para os professores participarem. Participar, então, é sempre um ato de resistência, é insistir nos direitos políticos e apostar na força que pode mudar as coisas.

Deste “inventário” dos espaços em que os professores poderiam se aproximar da temática da política, vemos quanta potencialidade e quanta limitação existe em cada um deles.

Na oportunidade que tivemos de atuar em um destes espaços, na universidade, buscamos “desnaturalizar” este afastamento assumido, e relatado, pelos professores diante da política. Nossa estratégia foi mobilizar os conhecimentos que as alunas/professoras traziam, mais ou menos sistematizados, a partir de suas observações sobre o que vem ocorrendo nas escolas e nas redes públicas de ensino e de seus repertórios explicativos mesmo que de “senso comum”. Sabemos que no senso comum os indivíduos buscam compreender a realidade,

classificando e explicando o mundo de forma ainda simples, embora significativa. Este recurso não requer grande racionalidade, argumento, lógica. Mas a partir dele, podemos “tatear” algum sentido das coisas.<sup>3</sup>

Como avançarmos na compreensão sobre a sociedade e as políticas educacionais pensando na totalidade e vencendo a fragmentação e baixa racionalidade do senso comum? Partíamos do princípio de que é através do reconhecimento da totalidade da realidade complexa, que deriva a possibilidade do conhecimento da realidade. Trabalhamos, então, junto às alunas/professoras, para expor as contradições da atual forma histórica do capitalismo, através da análise do conteúdo das políticas públicas, com destaque para a política educacional. Mas pensar a política educacional, para além do senso comum com que olhavam os fragmentos expressos nas reformas implementadas nos últimos anos em nosso país, exigia que pensássemos relações entre educação e sociedade, jogos de interesse, poder. O que é a sociedade em que vivemos? Quais espaços são privilegiados para o exercício da política e a definição das políticas educacionais? Interessava-nos promover a compreensão de que os projetos de educação em prática numa determinada sociedade são projetos historicamente gestados, contextualizados, datados e frutos de conflitos de interesses e de mobilizações de atores sociais diversos.

Oferecendo-lhes novos instrumentos para pensar a escola no contexto mais amplo da vida e das relações sociais, buscamos contribuir para “desfazer” certas “fobias”. Paradoxalmente, criávamos outras. Assim diziam as alunas no final do semestre, referindo-se

---

<sup>3</sup> Citando Gramsci, localizamos nossa principal referência quando utilizamos a idéia de senso comum: “Cada camada social tem seu ‘senso comum’ e seu ‘bom senso’, que são, no fundo, a concepção da vida e do homem mais difundida. Cada corrente filosófica deixa uma sedimentação de ‘senso comum’: é este o documento de sua efetividade histórica. O senso comum não é algo rígido e imóvel: ele se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e com opiniões filosóficas que penetraram no costume. O ‘senso comum’ é o folclore da filosofia, e ocupa sempre um lugar intermediário entre o folclore propriamente dito (isto é, tal como é entendido comumente) e a filosofia, a ciência, a economia dos cientistas. O senso comum cria o futuro folclore, isto é, uma fase relativamente enrijecida dos conhecimentos populares de uma certa época e lugar.” (Gramsci, 1985, 178).

à angústia desencadeada pela inquietação e inconformismo que cresciam quando assumiam uma postura mais crítica da realidade social e educacional brasileira.

## 2. Política, Poder, Tradição Autoritária e Participação

Norberto Bobbio nos dirá:

Significado clássico e moderno de política: derivado do adjetivo originado de polis (politikós), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, o termo Política se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada Política, que deve ser como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, com a significação mais comum de arte ou ciência do Governo, isto é, de reflexão, não importa se com intenções meramente descritivas ou também normativas, dois aspectos dificilmente discrimináveis, sobre as coisas da cidade [...] Na época moderna o termo perdeu seu significado original, substituído pouco a pouco por outras expressões como ciência do Estado, ciência política, filosofia política etc., passando a ser comumente usado para indicar a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira tem como termo de referência a polis, ou seja, o Estado. (Bobbio, 1996, p. 954)

Neste texto estaremos sempre nos referindo à “política” enquanto arte ou conjunto de ações que os homens estabelecem entre si na mobilização de estratégias para governar, direta ou indiretamente, imprimindo um movimento para realização de suas vontades, seja no espaço do Estado ou de outras instituições, e às “políticas” referindo-nos ao “Estado em ação”, definindo e implementando medidas e programas que têm impacto sobre a vida da sociedade.

O conceito de política, entendida como forma de atividade ou de práxis humana, nos chama a pensar a questão do poder. Russel nos dirá que o poder é o “conjunto dos meios que permitem alcançar os efeitos desejados” (Bobbio, 1986, p. 954). Do jogo de forças, que incluem variadas estratégias, resultaria o domínio de alguns homens sobre os outros, impondo vontades e comportamentos. Poderíamos dizer, ainda, que no jogo de forças, a dominação nunca é completa e que alguma “negociação” se faz necessária, ainda que em cada contexto se consolide a predominância de alguns sobre os outros.

E qual é o espaço da política? Para Demo (1996) o espaço da política é o espaço do poder, onde se administram as discriminações sociais. Não há poder que não tenha em si a marca da desigualdade. A arena política é inevitavelmente polarizada, como a relação social. Mas a arena política é ampla: o poder está em todo canto, nas relações sociais, entre amigos,

na família, nas relações econômicas, no processo eleitoral, nas instituições de governo. Para o autor haveria uma *pobreza política* quando os indivíduos deixam de ter consciência e autonomia diante dos grupos econômicos dominantes ou de um Estado opressor e, portanto, têm seus interesses não realizados. *A cidadania organizada* ao contrário da pobreza política, seria o fortalecimento de uma cultura de participação, seria o questionamento de toda e qualquer prepotência, seria a luta pelos direitos sociais e políticos:

Quando falamos em homem político, temos em mente sobretudo tal horizonte, no sentido da competência em administrar o trajeto histórico, mudando a natureza e as relações sociais [...] Homem político é aquele que tem consciência histórica. Sabe dos problemas e busca soluções. Não aceita ser objeto. Quer comandar o próprio destino [...] Ator e não expectador. Criativo, não produto (Ibid., p. 17).

Mas como apostar na participação nos espaços de decisões do Estado, se a tradição política brasileira tem sido de exclusão e autoritarismo?

Para melhor compreendermos as posturas de nossas alunas/professoras diante da política, seria interessante recuarmos no tempo e pensarmos a gênese da tradição política profundamente autoritária brasileira. Esta tradição vem se modificando ao longo dos tempos, mas ainda guarda fortes traços de suas origens. Considerando que as políticas públicas sejam construídas nas instituições, no embate político permanente de indivíduos e grupos sociais, a análise institucional nos ajuda a compreendermos a formação destas políticas. Um aspecto a ser pensado quando falamos em análise institucional diz respeito à cultura política da instituição, que por sua vez é marcada pela cultura política mais geral do contexto social em que esta instituição está inserida e que guarda um fértil espaço de criação e invenção de possibilidades e resistências às tradições que tendem a “moldá-las”. Que cultura política teríamos construído no Brasil até aqui? Desde as origens coloniais, passando pela organização da estrutura republicana, pela ditadura militar, chegando ao período mais recente denominado “redemocratização”. Clientelismo, corporativismo, fisiologismo, burocratismo, autoritarismo, democracia, participação popular são práticas que se cruzam todo o tempo. Faoro (1976),

Carvalho (1981 e 1987) e Salles (1994), pensando a ordem colonial e o nascimento da república, abordam aspectos fundamentais para compreendermos nossa formação social e política e os limites historicamente impostos à construção dos espaços realmente públicos. Nos dias de hoje, podemos dizer que este dilema ainda não está resolvido. Teresa Salles (1994), partindo dos trabalhos de Gilberto Freyre (*Casa Grande & Senzala*) e Sérgio Buarque de Holanda (*Raízes do Brasil*), resgata a leitura do que, em se falando de cultura política, é denominada “a cidadania concedida” e a “cultura do mando”. As preocupações de Salles são justamente com as raízes das desigualdades sociais na cultura política brasileira. Para a autora haveria um fetiche da igualdade no Brasil, forjado a partir da idéia de *democracia racial*. O fetiche da igualdade, por sua vez, se tornaria “um mediador nas relações de classe que em muito contribui para que situações conflituosas freqüentemente não resultem em conflitos de fato, mas em conciliação” (Salles, 1994a, p. 37). Refletindo sobre a atualidade desta interpretação, a autora dirá que a cultura do mando e subserviência que funda uma cidadania concedida ainda está presente nas relações sociais no Brasil, predominantemente das regiões onde se mantém a economia agrária. Nos centros urbano-industriais, onde as relações sociais ganham um caráter impessoal, novos valores vão surgindo. Uma outra noção de cidadania, traduzida pela noção de direitos políticos e sociais, vai se consolidando. As camadas mais pobres da população, porém, mesmo nas grandes cidades, ainda vivenciaríamos relações permeadas pela cultura da cidadania como dádiva. (Salles, 1994b).

Partindo das contribuições até aqui expostas, interessa-nos avançar nesta questão:

Quais mudanças na cultura política estariam em curso, no Brasil de hoje?

Analisando os movimentos sociais já na década de 1990, Dagnino (1993) identifica o surgimento de uma nova noção de cidadania. Nesta noção, o espaço da política estaria sendo ampliado para incluir a idéia de *sociedade democrática*, para além de uma idéia de *regime democrático*, segundo a autora. Os movimentos sociais, ao se organizarem não apenas em

defesa da igualdade, mas também em torno da defesa das *diferenças* (mulheres, negros, homossexuais, idosos etc), estariam promovendo uma revolução conceitual em que a cidadania requerida inclui necessidade de transformação não só de dimensões da política, mas também da cultura. A autora contribui para avançarmos na compreensão das transformações vividas pela sociedade brasileira, quando aponta uma nova idéia de cidadania enquanto *estratégia política*:

Afirmar a cidadania como estratégia significa enfatizar o seu caráter de construção histórica, definida, portanto, por interesses concretos e práticas concretas de luta e pela sua contínua transformação. Significa dizer que não há uma essência única imanente ao conceito de cidadania, que o seu conteúdo e seu significado não são universais, não estão definidos e delimitados previamente, mas respondem à dinâmica dos conflitos reais, tais como vividos pela sociedade num determinado momento histórico. Esse conteúdo e significado, portanto, serão sempre definidos pela luta política. (Dagnino, 1993, p. 107).

Então, a cultura política se modificaria sob ação/pressão dos sujeitos sociais que despontam numa multiplicidade de espaços públicos, incluindo-se aí o espaço institucional onde se dão as definições das políticas sociais.

É fato que a sociedade civil brasileira vem se organizando nas últimas décadas de modo a instituir e fazer reconhecer muitos direitos (políticos, civis e sociais) universais, mas também é uma realidade a negação, na prática, destes direitos a uma parcela ampla da população. Essa contradição não escapa aos olhos dos educadores. No confronto com as análises dos autores acima citados, chamou-nos atenção o fato de que nossas alunas/professoras não nos pareciam, de modo algum, reproduzir uma postura de pura “subserviência”, de quem recebe uma cidadania concedida como dádiva, de outro como explicar o estranhamento, ou “fobia”, que reforça o afastamento dos espaços onde justamente se definem as políticas que conformam os direitos nos planos formal e prático?

Examinemos a relação entre conhecimento e poder. Participar do jogo político e ascender a uma consciência de direitos exige acesso às informações e conhecimentos que nos coloquem em condição de questionar pressupostos veiculados como verdades. Ter

conhecimento é condição de exercer a crítica à manipulação de dados de realidade, manipulação esta muitas vezes realizada pela especialização técnico burocrática. Lembrando Paro:

O saber especializado é também fonte de poder, sobretudo na versão tecnológica, [...] É o caso da tecnocracia, que tem como uma das suas marcas colocar a serviço do poder o saber especializado de que dispõe. O abuso do poder aparece de inúmeras formas, por vezes muito inventivas: a construção de uma linguagem ininteligível ao público, a título de superioridade; os planejamentos ineficientes e ineficazes, que servem a lógica dinâmica do poder; a montagem de mandarinatos da pretensa inteligência; a tecnologia subserviente ao lucro, à exploração, à destruição do meio ambiente e da qualidade de vida; as políticas sociais que fabricam sobretudo formas de controle social e de desmobilização dos desiguais; o desconhecimento da sabedoria popular”(Paro, 2001, p. 32)

Como se produzem e divulgam os saberes, as análises e decisões sobre os problemas sociais, focados pelas políticas educacionais hoje? Neste debate, devemos conceder atenção especial ao papel que os Meios de Comunicação de Massa (MCM) vêm jogando na configuração das verdades, fundadas em conhecimentos e interesses específicos. Stuart Hall (1981), ao se dedicar ao estudo das relações entre cultura<sup>4</sup> e Meios de Comunicação de Massa (MCM), toma a questão do poder ideológico<sup>5</sup>, que em nosso ver é central para entendermos as estratégias e a arena política nos dias atuais.

Os modernos meios de comunicação de massas (MCMs) surgem no contexto do capitalismo expansionista e de produção e consumo de massa. Têm um importante papel na produção e distribuição de cultura e agem como instrumento de comunicação pública.

---

<sup>4</sup> Não é nosso objetivo aqui discorrer sobre o conceito de cultura. Mas a título de localização de nossas idéias, trazemos a noção com que Stuart Hall, ancorado em Karl Marx, trabalha. Para este, a cultura refere-se à disposição, às formas assumidas pela existência social em determinadas condições históricas. A cultura é a forma com que os homens entram em relações sociais. Cultura é “[...] o propósito objetivado ante a existência humana quando homens concretos em condições concretas se apropriam das produções da natureza de um modo adaptado a suas próprias necessidades e imprimem esse trabalho como exclusivamente humano”. (Marx, apud Hall, 1981, p.360).

<sup>5</sup> Hall nos remete a pensar a ideologia e o poder ideológico como o vivido, experimentado, nas relações concretas marcadas principalmente pelas “separações radicais que se dão entre as relações materiais de produção, as práticas sociais em que se constituem as classes e outras relações sociais (como a superestrutura: sociedade civil, família, formas político-jurídicas, o estado) em que se constroem idéias, significados, conceitos, teorias, crenças. Dirá: “As separações se dão primeiramente pela divisão do trabalho com distinção entre trabalho manual e intelectual, em distintas práticas e instituições e, certamente, em distintos estratos sociais: o trabalho intelectual aparece como plenamente autônomo de sua base material e social e é projetado em uma esfera absoluta, emancipando-se do real”. (Hall, 1981, p. 363).

Procuram se mostrar autônomos em relação à produção material, ao Estado e às classes sociais, utilizando-se de um discurso de objetividade, neutralidade, imparcialidade. Excluem de seu discurso categorias como classe, poder, exploração e interesse, de modo a evitar conflitos e forjar o que, por força dos MCM, passamos a conhecer como “opinião pública”. Os MCM partem de ideologias dominantes, promovendo explicações que soem como naturais e universais. Atuam como um campo ideológico estruturado que inclui e exclui referenciais, representações e conhecimentos, administrando uma “seleção do conhecimento social, da imaginária social, por cujo meio percebemos os mundos, as realidades vividas pelos outros e reconstruímos imaginariamente suas vidas e as nossas em um mundo global inteligível, em uma totalidade vivida” (Ibid, p. 384). Os MCM agem codificando a vida, principalmente por meio da linguagem, e sempre buscando controlar as possíveis decodificações. Este controle, porém, não é sempre garantido dadas as diversas condições sociais e materiais que definirão diversas decodificações. O grau de controle será condicionado pelo grau de hegemonia<sup>6</sup> alcançado pelo grupo detentor do poder no espaço da política em cada época. Os MCM atuam através da mediação da linguagem, que é o meio principal pelo qual se dá “sentido” às experiências.

A produção de diversos tipos de conhecimento social tem lugar com a mediação do pensamento, a conceitualização e a simbolização. Opera principalmente através da linguagem: essa série de signos e discursos objetivos que encerram materialmente os processos do pensamento e servem de mediação da comunicação do pensamento em sociedade. O indivíduo só pode pensar e falar ao situar-se dentro do sistema da linguagem. (Ibid, p. 370).

Voltando às nossas indagações iniciais, pensemos nas nossas alunas/professoras, historicamente excluídas do acesso aos espaços de debate da política e angustiadas no início dos estudos sobre a temática. Quais recursos teriam para entrar na intertextualidade dos textos

---

<sup>6</sup> Tomando de Gramsci o conceito de hegemonia, Hall dirá: “...existe “hegemonia” quando uma classe dominante (ou melhor uma aliança de frações dominantes de classe, “um bloco histórico”) não só é capaz de obrigar uma classe subordinada a conformar-se a seus interesses, mas também exerce uma “autoridade social total” sobre essas classes e a formação social em sua totalidade. Há “hegemonia” quando as frações de classe dominante não só dominam, mas dirigem e conduzem: quando não só possuem o poder coercitivo, mas também se organizam ativamente para impor seu contínuo domínio e obter o consentimento das classes subordinadas. A “hegemonia” depende, portanto, de uma combinação de forças e consentimento”. (Hall, p. 375).

e problemas que lhes propúnhamos analisar, fazendo referências e relações com o vivido nas escolas e ainda pensar propostas alternativas, vendo-se assim em condições de “pensar” a política? De algum modo chegavam às nossas aulas com hipóteses de que as reformas educativas que vinham assistindo não seriam ainda aquelas que a escola pública necessita para realizar uma educação de qualidade para os filhos dos trabalhadores mais pobres de nossas cidades. Mas se quisessem alçar um grau maior de poder, precisariam conhecer um pouco mais do instrumental teórico que o curso lhes apresentava. Indicávamos-lhes que localizar com maior clareza os espaços e atores sociais envolvidos na formulação das reformas educativas poderia contribuir para a articulação dos movimentos de participação nos espaços de definição de políticas em suas redes de ensino.

### 3. O Estado como espaço privilegiado de disputa política

Como nos diz Hofling (2001), é impossível compreendermos as políticas educacionais sem compreendermos as “questões de fundo” que informam as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação de políticas. Então tratamos de trabalhar algumas destas questões de fundo com nossas alunas. Referimo-nos aqui ao debate sobre a organização da sociedade, ao modelo de Estado instituído e ao estatuto de democracia que possibilite ou não a participação da pluralidade de atores sociais na definição das políticas, entre eles os educadores.

Conceituar Estado e sociedade seria ampliarmos referências de análise de fenômenos complexos que são a organização política, as divergências de projetos políticos, as classes sociais, as lutas de interesses e os espaços possíveis de serem ocupados pelos diversos grupos que pleiteiam reconhecimento ou realização de direitos. Interessava-nos questionar algumas visões presentes entre as professoras, como o “derrotismo”, expresso na crença de que não há chance de participar da política ou de que a política pública seja assistencialismo por natureza. Interessava-nos consolidar uma noção de que as políticas públicas devem realizar direitos e para isso procedemos à análise dos princípios que sustentam a doutrina liberal e o lugar que ocupam na articulação das reformas educativas nos marcos do neoliberalismo. A segunda grande questão foi referente ao Estado como espaço privilegiado da política.

Uma miríade de autores vêm se dedicando a explicar o funcionamento do Estado no capitalismo. Entre nossas alunas/professoras encontramos, ainda que formulado sem muita clareza, o eco de várias destas tendências teóricas, com predomínio da compreensão liberal, em que o Estado é visto como neutro e o povo exerce seu poder através da eleição dos governantes. Tendo votado nas eleições, muito pouco há por fazer.

Ao Estado cabe promover a segurança e felicidade do cidadão e, definidas as regras de convivência, no plano jurídico, todo o resto poderia se dar no plano privado, individual. É

na regulação política propriamente que o Estado pode ser benéfico. Os partidos, o sufrágio universal, é claro que com pesos diferenciados e os mecanismos associados à cidadania política seriam estratégias necessárias à sustentação da vida em sociedade. A democracia, assim, não é importante para controlar a economia, mas apenas os excessos dos governantes, já que o modelo econômico capitalista seria perfeito. Mas, a despeito da teoria da democracia liberal burguesa, uma maior participação dos trabalhadores nas instâncias deliberativas da política, sempre foi dificultada e mal vista pelos políticos liberais, dado que a crescente desigualdade social poderia colocar em xeque o regime por meio do sufrágio, por exemplo.

Outro modo, diametralmente oposto, de se compreender o Estado seria a partir dos estudos dos teóricos e militantes do marxismo. Também neste campo há um amplo leque de tendências de pensadores que divergem em relação ao papel do Estado na sociedade capitalista, assim como ao grau de autonomia com que funciona.

Carnoy (1986) recupera aspectos da produção teórica de Marx e Engels que julgamos centrais e que nos ajudam a pensar o fato de nossas alunas/professoras serem excluídas do acesso ao mundo da política, assim como nos ajuda a alimentarmos junto aos professores o desejo de atuar sobre o Estado de modo mais intencional e organizado.

Para Marx e Engels, o Estado não representa o bem comum, mas expressa uma estrutura de classes. É instrumento de dominação de classe. Não está acima dos conflitos, mas age envolvido neles. O Estado surge da contradição entre o interesse de um indivíduo ou família e o interesse comum de todos os indivíduos. Não surge de um “complô” de classe, mas das relações materiais de produção e acúmulo. O Estado representa o braço repressivo da burguesia. Reprime através das leis e da atuação como órgão regulador na divisão técnica do trabalho social. Quanto ao problema da democracia, os autores consideram-na sob o aspecto de ser um jogo de duplo sentido, por um lado representa a dominação e permanência das vantagens para a burguesia e de outro pode significar a luta para dar um novo significado

social aos movimentos populares e alcançar, inclusive, o avanço de formas mais democráticas.

A complexidade que foi tomando o capitalismo, e até as experiências socialistas vividas por algumas sociedades, levou os teóricos e os militantes que atuam no campo da política a novas perguntas e posicionamentos. Uma das questões interessantes para nós, já que se expressa o tempo todo na dubiedade com que as alunas/professoras se remetem à possibilidade de atuar nos espaços da política, diz respeito ao grau de autonomia do Estado em relação às classes e ao modo como opera para “equilibrar” uma situação de difícil equilíbrio, que é administrar as desigualdades entre os homens.

Alguns, avançando sobre idéias iniciais de Marx, dirão: o Estado surge de uma necessidade da produção material. É um Estado de classe, mas deve ter um grau de autonomia e independência. Em alguns momentos da história (períodos excepcionais), um Estado autoritário ou populista rechaça a influência tão direta da burguesia sobre suas decisões políticas setoriais, por exemplo. O Estado teria uma autonomia relativa, constituindo-se em espaço de disputas determinadas pelas condições da luta de classe e pela estrutura de uma sociedade de classes. Portanto não se limitaria a ser um “Estado da burguesia”.

Nesta linha de reflexão, dois autores sustentam posturas teóricas e práticas que, a nosso ver, podem “encorajar” os professores diante da política. Falamos de Antônio Gramsci e Claus Offe, que ao analisarem o papel do Estado na sociedade capitalista, apostam, sem ingenuidade, mas com firmeza, nas possibilidades de participação na política pela disputa de idéias e propostas de ação nos espaços de poder das instituições estatais, entre elas, a escola.

Para Gramsci a política é a atividade humana central, no sentido de que é pela ação política que o indivíduo toma consciência do mundo social em que está situado. Vivendo na circunstância histórica do fascismo italiano, ele identificou no Estado as atividades práticas e teóricas por meios das quais se dá a dominação e o consentimento entre dominantes e

dominados. Observou que a força do sistema de dominação estava menos na força física e poder coercitivo e mais na capacidade das classes dominantes de promoverem a aceitação de seu domínio. Essa aceitação seria conquistada quando a classe que controla a produção material controla também a produção mental, através da hegemonia. A hegemonia, que expressa uma determinada visão de mundo, sintetizaria consentimento e coerção. Segundo Gramsci, seria possível abrir-se uma “crise de hegemonia” quando as classes dominadas se envolvem em um movimento intenso de politização. Esta crise consistiria na situação em que *o velho está morrendo e o novo não pode ainda nascer*. A crise hegemônica seria uma crise de autoridade, em que a classe dominante perde sua capacidade de obter consenso. Essa crise não seria puro resultado de uma crise econômica, embora possa se iniciar com ela. Aos que se interessam pela superação do capitalismo caberia aprofundar o questionamento da visão de mundo imposta também por intermédio da arte e da ciência, principalmente na ciência política. A crise de hegemonia só pode resultar em uma transformação maior da sociedade se as classes dominadas atingirem uma consciência e um espírito de luta mais avançado.

Um outro conceito criado por Gramsci e que nos mobilizou ao “ensinar” sobre a política às nossas alunas/professoras, foi a noção de *guerra de posição*. A guerra de posição, no sentido preciso usado pelo grande teórico, seria aquela desenvolvida na construção de uma nova consciência, revolucionária, capaz de sustentar a construção de uma nova ordem social após a tomada de poder pelo proletariado. Seria extremamente limitada uma situação em que o proletariado viesse a tomar o poder de Estado sem que esta consciência estivesse sendo criada amplamente nas massas. A relação das forças políticas numa sociedade depende dos vários níveis de consciência política coletiva. E como se forma a consciência política coletiva? Gramsci dirá: pela identificação com um grupo profissional, pela solidariedade de interesses entre os membros de uma classe (luta por igualdade de direitos econômicos e políticos), pela luta contra-ideológica, ao se perceber que a subordinação que se sofre é

comum a todas as classes dominadas e ainda pela organização proletária no partido, que expresse sua consciência e instrumentalize para uma luta política propriamente.

Também olhando o Estado a partir de uma perspectiva de classes e preocupado com as definições de políticas sociais, Claus Offe (1984) buscou compreender como as relações de interesses influenciam na determinação das ações do Estado. Observou que as políticas sociais do Estado capitalista se originam da necessidade que tem este Estado em atuar para preservar as relações no conjunto da sociedade de classes. As políticas sociais visam ainda preparar para o trabalho e manter controle sobre os que estão fora do sistema produtivo. Cumprem, então, papel importante na produção e reprodução da força de trabalho, agindo como processo de mediação em que estão em jogo vários fatores econômicos e culturais. Offe dirá:

[...] defendemos aqui a tese de que para a explicação da trajetória evolutiva da política social, precisam ser levados em conta como fatores causais concomitantes tanto *exigências* quanto *necessidades*, tanto problemas da integração social quanto problemas da *integração sistêmica* (Lockwood), tanto a elaboração política de *conflitos de classe* quanto a elaboração de *crises do processo de acumulação* (Offe, 1984 apud Hofling, 2001, 34).

Nesta concepção, as políticas sociais seriam sempre resultado de conflitos: interesses de acumulação do capital e lutas sociais que, a partir do século XIX, ganham corpo e vêm se tornando mais complexas. O Estado, então, agiria como regulador de relações sociais para manter a acumulação capitalista. Historicamente, representações vão sendo construídas pela aceitação, negação, incorporação de direitos, capacidade de participação, pressão e avaliação das políticas. Destaque-se a importância dos MCM utilizados tanto pelo Estado como por grupos da sociedade civil, que por ventura vierem a ter acesso a eles.

A julgar pelas conclusões do autor, podemos ampliar nossa compreensão sobre os motivos pelos quais historicamente vem sendo negada a oportunidade de nossas alunas/professoras se verem como sujeitos de direitos (e em uma visão mais radical de democracia também com deveres), de fato e não só no plano formal, de conhecer o universo

amplo da política e participar dele. A pensarmos na importância que a educação assume em uma sociedade desigual como a brasileira, compreendemos porque interessa às classes dominantes negar aos professores a condição de conhecer, e vivenciar, uma outra categoria cunhada por Gramsci. Falamos aqui do conceito de “intelectual orgânico”, que ao assumir posicionamentos de classe passa a defender e propagar uma visão de mundo que convém à mesma. Professores sabidos demais nas artes da política não interessam ao capitalismo.

#### 4. As políticas educacionais sob os marcos do liberalismo e o espaço reservado aos professores.

Associados às greves e resistências e com importância secundária em relação aos bons resultados na aprendizagem dos alunos, os professores têm sido vistos com reservas pelo principal formulador de políticas educacionais na atualidade, o Banco Mundial. São incluídos como “insumos” no processo produtivo da escola, termo que muito desagradou nossas alunas/professoras!

A considerar as orientações do Banco aos governos dos países sob sua influência, incluindo-se aí o Brasil, os professores não são previstos como partícipes nos espaços de definição de políticas educacionais (Torres, 1996; Lauglo, 1997; Silva, 2000). Analisar o conteúdo das mesmas é, mais uma vez, dar prosseguimento à resposta às nossas questões iniciais: a quem interessa manter os professores, sistematicamente, distante dos espaços da política? Nestes espaços vêm se definindo as condições de trabalho dos educadores, as concepções de ensino e de mundo que serão difundidas por meio dos currículos, os modos de adequação da escola ao mercado de trabalho, aos processos de avaliação da educação, entre outros aspectos. Torres (1996), observando as propostas do Banco Mundial para a educação, aponta as nove prioridades, que se mostram na seguinte ordem: bibliotecas, tempo de instrução, dever de casa, livros didáticos, conhecimento do professor (cuja formação inicial e continuada pode dar-se por modalidade à distância), experiência do professor, laboratórios, salários dos professores, número de alunos por sala. Segundo a autora, “*o modelo educativo que nos propõe o Banco é um modelo essencialmente escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia*” (Torres, 1996, p. 139). Quando fala em currículo, o Banco traduz uma concepção que ignora a importância, ou possibilidade, da autonomia intelectual do professor, e alça ao primeiro plano a produção dos “*bons textos de leitura*” pelos quais os alunos aprenderiam de modo mais eficiente. A autora analisa que o Banco está ajudando os

países a reforçarem visões conservadoras, de um modelo educativo convencional, que tem sido criticado por muitos estudos sobre a escola. Este modelo convencional tem se caracterizado por uma visão reduzida de educação à sala de aula e à transmissão de conteúdos; uma visão setorial em vez de inter setorial; uma visão não sistêmica (pois discrimina alguns níveis de ensino e privilegia outros, reforçando uma visão fragmentada do sistema, que deveria ter integração e continuidades de propósitos e organização); entender a formulação de política como um eterno partir do zero, sem visão retrospectiva e sem recuperar experiências e pesquisa local, além de dicotomizar as diversas propostas, o que impede uma síntese que englobe as melhores idéias.

Há um aspecto no modo como emergem tais políticas que nos remete à contradição já apontada entre os discursos democratizantes e as práticas de exclusão dos educadores da arena política.

Fala-se em descentralização administrativa e maior autonomia da escola, responsabiliza-se os professores e gestores pelos resultados no ensino, mas importantes funções devem estar sob controle dos governos centrais: o estabelecimento de padrões de qualidade e funcionamento, bem como o monitoramento do desempenho escolar por meio de processos de avaliação centralizados. Como se vê, o modelo de gestão democrática não se estende ao funcionamento dos órgãos centrais formuladores das políticas educacionais. Vemos mantido o formato da centralização de poderes com argumentação de que os técnicos possuem *embasamento científico* comprovado e *experiência internacional*.

Lauglo (1997) e Coraggio (1996), por sua vez, nos dirão que os estudos em que se pauta o Banco são basicamente de “autores dos países anglo-saxões falando do terceiro mundo”; são estudos empíricos e carentes de análises com fundamentação teórica e metodologias. O Banco chega a omitir dados e realiza generalizações com desconsideração de aspectos culturais, estruturais e históricos de cada país ou região.

O círculo de atores sociais com acesso aos espaços decisórios, em geral os empresários, os assessores do Banco e técnicos dos governos locais, é bastante restrito. Então, para legitimar-se o Banco lança mão de estratégias para construir consensos na sociedade. Tendo influência entre intelectuais, mormente os liberais, presentes na academia, e sobre os MCM, os formuladores procuram criar um ambiente de homogeneidade de discursos e propostas. Candau (2000) reporta-se ao movimento de construção de homogeneidade em toda a América Latina. As diferentes configurações políticas nos diversos países podem, de fato, levar às diversas nuances também nas reformas educativas, porém, é visível a hegemonia com que o Banco domina os discursos e práticas e dirige rumos da educação na região. Lembra a autora que muitas vozes têm sido silenciadas, entre elas a dos professores e suas organizações de classe.

A partir da tônica colocada nas políticas educacionais pelos organismos internacionais, podemos também compreender a exclusão dos professores do espaço da política, analisando o contexto mais amplo das grandes transformações pelas quais passa o capitalismo nas últimas décadas. Como analisam vários autores, as políticas de educação propugnadas pelo Banco Mundial têm sido instrumentos de reestruturação econômica nos países dependentes. Tal reestruturação seria uma “exigência” colocada a estes países pelo aprofundamento da globalização da economia, que por sua vez forçou os capitalistas de todo o mundo a buscarem baixar custos da produção. Para tanto, deflagraram uma “guerra” em favor da flexibilização nos modos de contratação da mão de obra e da diminuição das estruturas do Estado, visando redução dos impostos e a livre circulação dos capitais. A despeito da promessa de liberdades econômicas, a globalização tem implicado em enorme concentração e centralização de capitais e produção em nível internacional. Os mecanismos pelos quais esta concentração de capitais e poderes têm ocorrido são aqueles que vimos nomeando de reformas neoliberais na economia e na organização do Estado. A este respeito Gentili (1995)

nos dirá:

[...] o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70. O (s) neoliberalismo (s) expressa (m) a necessidade de restabelecer a hegemonia no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global. (Gentili, 1995, p. 230).

Caracterizando os governos neoliberais Torres (1995) indica as tendências que temos visto se confirmar:

Os governos neoliberais propõem noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado [...] Este modelo de estabilização e ajuste tem resultado em uma série de recomendações de política pública, incluindo a redução do gasto governamental, desvalorizações da moeda para promover a exportação, redução das tarifas para importações e um aumento das poupanças públicas e privadas. Um aspecto central neste modelo é a redução drástica do setor estatal. Torres (1995, p. 114).

Na tentativa de exercer hegemonia ideológica na redefinição do Estado, os intelectuais neoliberais têm buscado construir narrativas em que certos valores são predominantes. Uma forte estratégia tem sido a “difamação” do funcionário público e do poder legislativo e judiciário, espaços onde as organizações populares poderiam buscar intervir nas decisões políticas. As estruturas pesadas do Estado seriam lentas, corruptas e promotoras de acomodação. Em contraposição, o mercado seria a matriz da riqueza, da eficiência e justiça. Na política, então vemos se fortalecerem posições conservadoras, de um ethos privado, em que os indivíduos lançados à sorte da competição, no mercado de trabalho, bens e serviços, terão sucesso ou fracasso segundo o esforço, competências e habilidades de cada um (Moraes, 2002).

Temos a educação lembrada como uma condição necessária: cabe à escola desenvolver as competências e habilidades para proporcionar aos indivíduos a condição de competir. O papel da educação, então, no contexto do neoliberalismo é essencialmente de promover maior eficiência na competição entre os indivíduos para o crescimento da economia. Tendo o mercado como referência, alguns valores serão fortalecidos: pais e alunos

são consumidores, aos quais devem ser oferecidas opções de escolha entre escolas. Desenvolve-se uma concepção que vem ganhando força com a proliferação dos organismos não governamentais: a idéia do “público não estatal” como estratégia de redução dos gastos com pessoal nas redes públicas de ensino. Para isso novas formas de financiamento e regulação do sistema devem ser utilizadas pelo Estado.

Dale (1995) alerta para as tendências que vêm se configurando a partir da flexibilização e liberalização na organização dos sistemas educativos:

[...] as disparidades inevitáveis entre escolas, em termos de financiamento, recursos e oportunidades são suscetíveis de ser muito ampliadas sob o tipo de liberalização dos sistemas educacionais. [...] O resultado global é passível de ser não uma maior diversidade de fornecimento, em resposta a diferentes necessidades e preferências, mas uma acrescida uniformidade de educação escolar, baseada em critérios de exclusão cada vez mais homogêneos em termos de classe, gênero e etnia<sup>7</sup>. (Dale, 1995, p. 137).

De outro lado, observa-se uma progressiva privatização das funções da escola e o indivíduo mais do que nunca será o responsável por guiar e desenvolver suas competências e se tornar empregável, na escassez de empregos. E o desemprego já não é um problema para a economia como foi no regime de produção taylorista-fordista. Ele agora é um problema do indivíduo. Pablo Gentili discutindo o conceito de “empregabilidade”, impregnado pela individualização extrema da responsabilidade e do sucesso e fracasso diante do mercado de trabalho, finaliza:

Os pobres latino-americanos são hoje mais pobres e mais ‘educados’. ‘Educados’ num sistema escolar pulverizado, segmentado, no qual convivem circuitos educacionais de oportunidades e qualidades diversas; oportunidades e qualidades que mudam conforme a condição social dos sujeitos e os recursos econômicos que eles têm para acessar a privilegiada esfera dos direitos da cidadania. (Gentili, 2002, p. 59).

Parece-nos, então, difícil que um projeto político que orienta as reformas

---

<sup>7</sup> Dale aponta 3 mecanismos que podem aprofundar a polarização entre as escolas a partir da instituição de mecanismos de mercado na educação:

1- A participação diferenciada dos pais, que em diferentes posições na estrutura social podem influir de modo significativo para uma maior ou menor captação de recursos.

2- O efeito de marginalização de escolas através de diferenciados recursos que não viriam pelos mecanismos de financiamento básico e sim de órgãos de promoção e apoio externos à estrutura educacional.

3- A aceleração da polarização entre escola de ricos e escola de pobres que conduziria a maior polarização étnica. Esta polarização poderia levar ao extremo de termos uma escola pública onde só restariam os “miseráveis”, sem motivação ou capacidade para abandoná-la. (Dale, 1995, p.162-166)

educacionais pelo eixo da descentralização administrativa com concentração de poderes, pelo redimensionamento dos sistemas públicos com ênfase na privatização direta ou indireta das escolas, pela radicalização dos valores liberais por meio do estabelecimento de competição entre escolas e educadores, e por fim pela implementação de planos de formação e de carreira docente que aprofundam a individualização e penalização dos sujeitos diante do fracasso ou sucesso dos alunos, com pouco espaço para a manifestação dos educadores, mormente os que trabalham com as classes populares na escola pública. Mas, a despeito das estratégias de disseminação dos valores retrógrados e conservadores da ideologia neoliberal, no cotidiano das escolas, os educadores não escapam de observar as contradições entre os propósitos enunciados nas diretrizes da política e os resultados das mesmas. Ter acesso a espaços de debates e estudos sobre a política educacional em curso seria dar-lhes condições de explicitar uma crítica fundamentada e munir-se de instrumentos de contestação.

## Conclusões

Tomamos aqui em observação expressões de professoras da educação básica diante da possibilidade de discutir e compreender as políticas educacionais em curso no país. Tentamos compreender o fato de que, no universo de 300 profissionais com que trabalhamos no período de cinco anos, tenha sido tão marcante a afirmação de um distanciamento, de uma apatia, resistência ou mesmo “fobia” diante da política. Lembremos que assim como estas professoras, amplas parcelas dos trabalhadores tendem a não ter informações e participação nas decisões sobre as políticas públicas. As classes médias e altas que, via educação e acesso aos postos de trabalho e controle do Estado, e os empresários, principalmente estes, têm muito mais formas de organizar seus *lobbies* de pressão nos processos decisórios. Vemos que, mesmo que diverjam quanto a interesses imediatos, estão sempre buscando construir coesão e sua organização ultrapassa os limites nacionais. Neves (2005), organizando um conjunto de estudos sobre a formulação de política educacional no Brasil na última década, conclui pela existência de uma *nova pedagogia da hegemonia*. Esta consiste em novas (e velhas) estratégias do capital para educar para o consenso, e os principais protagonistas na difusão desta pedagogia, são os empresários e os organismos internacionais. Um dos instrumentos pelos quais agem para buscar construir a hegemonia de seus projetos de mundo e de educação é a desinformação ou manipulação de dados e análises que não consideram os contextos.

Defendemos a posição de que, sem a compreensão das determinações mais amplas da vida em sociedade, não se compreende adequadamente a vida em sociedade, e torna-se impossível compreender e posicionar-se criticamente diante das políticas públicas sociais, dentre elas as políticas educacionais. Sem compreensão sobre os pressupostos e as falácias presentes nos discursos dominantes sobre educação, os professores são mais vulneráveis aos apelos e valores ideológicos liberais, e neoliberais, que representam a continuidade de uma sociedade desigual. Como dar vazão e orientar a percepção das contradições que até observam

e lhes provocam a crítica? Como explicitar suas vontades e interesses? Como acreditar na possibilidade de mudança e persistir na organização e ação política?

Recursos poderosos como a imprensa e a educação, incluindo-se a formação dos professores, exercem influência no processo de legitimação da ordem. Como também no questionamento desta. Por certo alguns interesses se destacam: na escola, as revistas de divulgação que em geral circulam, são aquelas voltadas à propagação de propostas pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula. Como ensinar a ler e escrever? Como ensinar os cálculos matemáticos? Raramente colocam em debate as políticas educacionais. Quando o fazem é para defendê-las, disseminando o ideário neoliberal que responsabiliza a escola e o professor por todos os resultados alcançados. Temas “espinhosos” como pobreza, desigualdade social, conflito capital x trabalho e outros afins são excluídos dos debates. Justamente estas temáticas podem ser instrumentos de organização dos grupos que, identificando seus outros interesses, tomem partido nas disputas políticas.

Aos que atuam na formação de professores e se preocupam com a “fobia” que muitos deles sentem diante da política, cabe desenvolver junto aos mesmos uma sólida formação teórica e científica, sobre a educação. Faz-se necessário identificar seus determinantes e uma atitude investigativa sobre os problemas educacionais com que se defrontam dentro da escola e que em geral têm origens fora dela. Os professores só podem assumir uma postura de compromisso em transformar a escola pública em espaço de apropriação de conhecimento pelas classes populares, se questionarem a necessidade da transformação das condições que geram uma sociedade injusta, desigual e marcada pela exclusão e exploração. A atuação nos espaços onde as políticas educacionais são definidas é também altamente formadora dos professores. Os avanços na escola pública, incluindo-se as melhorias nas condições de trabalho dos mesmos, estiveram até aqui sempre diretamente relacionados às lutas que educadores e a população que se utiliza do ensino público ousaram

exercer sobre as autoridades educacionais e governos. Estas lutas e pressões a favor dos interesses da escola pública precisam ser radicalizadas. Lembrando Demo (1996) “... o cidadão democrata não se produz em massa; é preciso formar-se um por um. Concretamente, na relação com outros cidadãos e no exercício de sua subjetividade, na ação política” (Demo, 1996, p. 33). Dirá CANDAU (2000): construiremos “outra reforma”, alternativa às propostas que vêm sendo implementadas, a partir do debate das mesmas. Ao que, Anderson (1995), completa: para irmos além do neoliberalismo, precisamos nos contrapor à força intelectual e política que o sustentam, negando-nos a aceitar a diluição de princípios na luta contra-ideológica assim como a idéia de que qualquer instituição estabelecida seja imutável.

Uma política para “varrer” o neoliberalismo implica na defesa de valores que ressaltem os princípios da igualdade (mas não da uniformidade), do Estado promotor do bem estar de todos os cidadãos a partir de políticas públicas universais, do avanço de formas de propriedade mais coletivas e menos individuais, bem como na defesa intransigente da democracia, com os devidos espaços de participação na definição das políticas. Atuar nesta direção seria contribuir para o que Gramsci chamou de “reforma intelectual e moral” adequada aos fins da transformação desta sociedade em outra mais avançada em relação aos direitos do homem.

Para finalizar, julgamos interessante trazer alguns dados que nos animam neste trabalho de formação de professores. Se ao iniciarem as aulas na disciplina, as alunas/professoras se mostravam curiosas e temerosas, ao concluírem o semestre diziam-se mais “críticas” e “seguras” para emitirem opiniões sobre muitas reformas que em seus municípios vêm ocorrendo. Afirmavam com frequência que sua compreensão se ampliava a partir da percepção do “pano de fundo” capaz de indicar motivos e limites de muitas destas “mudanças”, que na escola já são “leis” a serem por elas cumpridas. O mais importante: reconheciam a complexidade do assunto e percebiam que nosso tempo de estudo havia sido

insuficiente e precisavam estudar mais. Sem incorreremos no erro, ou ingenuidade, de afirmarmos que a formação política destas alunas/professoras tenha se iniciado em nossas aulas, pensamos que as observações acima referidas nos levam a perceber que as alunas/professoras demonstraram ter avançado na compreensão de que as políticas educacionais refletem projetos políticos e históricos, sendo, portanto, fruto de disputas e campo de luta. Quiséramos que estas professoras lançassem mão dos aportes teóricos e conceituais que estudamos para pensar as políticas concretas que vem sendo implementadas nas redes de ensino em que lecionam, melhor compreendendo-as e buscando interferir na sua definição, implementação e avaliação.

## Bibliografia

- ANDERSON, P. Além do Neoliberalismo. In: SADER, E. e GENTILI, P. (Orgs.). *Pós- Neoliberalismo. As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BOBBIO, M. , MATTEUCCI, N. E PASQUINO, G. Dicionário de Política (2ª ed.). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1986.
- CANAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: Políticas e práticas*. (2ª ed.). Campinas: Papirus, 2000.
- CARNOY, M. Estado e Teoria Política. Campinas: Papirus, 1986.
- CARVALHO, J. M. de. A Construção da Ordem. A Elite Política Imperial. Brasília: Ed. UNB, 1981.
- CASTANHO, S. A formação do professor na sociedade da informação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.) *Temas de Pesquisa em Educação*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, L. De, WARDE, M. J. , HADDAD, S. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez/ PUC – SP/ Ação Educativa, 1996.
- CUNHA, L. A. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.
- DAGNINO, E. Os Movimentos Sociais e a Emergência de uma Nova Noção de cidadania. Os Anos 90: Política e Sociedade no Brasil. 1993.
- DALE, R. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995).
- DEMO, P. Pobreza Política. Campinas: Autores Associados, 1996.

FAORO, R. Os Donos do Poder: A Formação do Patronato Brasileiro. Vol. 1. Porto Alegre: Globo, 1976.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, nº 100. 2007.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, nº 68, 1999.

GENTILI, P. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995).

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D. , SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Campinas: Autores Associados*, 2002.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. (6ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do Cárcere (Vol. 5)*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 2001.

HALL, S. La cultura, los médios de comunicación y el “efecto ideológico”. In: CURRAN, J. GUREVITCH, M. WOOLLACOTT, J. (Orgs.) *Sociedad y Comunicación de Masas*. México: Fundo de Cultura Econômica, 1981.

HOFLING, H. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos CEDES*, nº 55, nov. 2001.

LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 100. São Paulo: Cortez/ Fundação Calos Chagas. Março, 1997.

MARSHALL, T. H. Cidadania, Classe Social e Status. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

NEVES, M. L. W. (Org.). A Nova Pedagogia da Hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PARO, V. H. Políticas Educacionais: Considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F. e PARO, V. H. Políticas Públicas e Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.

SALLES, T. Raízes da Desigualdade Social na Cultura Política Brasileira. Revista Brasileira de Ciências Sociais, nº 25, Ano 9, junho de 1994.

SANTOS, W. G. dos. Cidadania e Justiça. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SAVIANI, D. Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

TEDESCO, J. C. Estratégias de Desarrollo y Educacion: el Desafio de la Gestion Pública. 1991. Mimeo.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional. Elementos párea uma crítica ao neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org.). Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995).

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De, WARDE, M. J. , HADDAD, S. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez/ PUC – SP/ Ação Educativa, 1996.