

Título -> Programa de Formação de
Planejador Público para capacitação

autor(a) -> GDF

ano -> 1996



GDF - SEA - IDR

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PLANEJADOR PÚBLICO PARA CAPACITAÇÃO

TEMA: SERVIDOR PÚBLICO

- GESTÃO DEMOCRÁTICA E EFICIENTE**
- ATENDIMENTO DIGNO AO PÚBLICO**

11/03 a 30/12/96

SIMPÓSIO: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MEC/SEF - 15 a 17/08/1994 Campo Grande -MS
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA - uma alternativa para atendimento a jovens e adultos

Maria Luiza Pereira Angelim
Professora da Faculdade de Educação
Universidade de Brasília

Considerando publicações(1) que expressam as contribuições mais recentes de estudiosos sobre os temas Educação de jovens e adultos e Educação à distância no Brasil e, tendo presente o debate que envolveu a elaboração do Projeto de Lei n. 1.258-C de 1988 que fixa diretrizes e bases da educação nacional, entendemos como oportuno destacar alguns pontos para nossa reflexão sobre **EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA - UMA ALTERNATIVA PARA O ATENDIMENTO DE JOVENS E ADULTOS**.

- PROJETO DE SOCIEDADE BRASILEIRA

Inserida no ambiente constituído pelo capitalismo contemporâneo, a sociedade brasileira expressa seus traços mais marcantes(2) como o desemprego estrutural (gera excluídos), o monetarismo e capitalismo financeiro como motor principal da economia (desvaloriza o trabalho), a terceirização estrutural (fragmenta e dispersa todas as esferas da produção), a ciência e tecnologia como forças produtivas (aumenta exigências de qualificação para o trabalho e monopoliza os conhecimentos e informações), a privatização estrutural (dispensa do Estado como agente econômico e promotor/executor de políticas sociais), a transnacionalização da economia (torna o Estado nacional desnecessário) e a coexistência do chamado 1o. e 3o. mundo em cada país.

Educar jovens e adultos nesta sociedade, assim estruturada, supõe inseri-los, antes de tudo, como CIDADÃOS na projeto de construção de uma nova sociedade, por razões de sobrevivência da espécie humana(3), assumindo todas as implicações político-pedagógicas que esta opção representa.

- REDEFINIÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO NACIONAL
EDUCAÇÃO SEM DISTÂNCIA

Enquanto a educação realizava-se precariamente na manutenção do modelo escolar, ao longo dos últimos 30 anos a elite governante investiu vultosos recursos públicos na construção de uma infra-estrutura tecnológica, sobretudo de telecomunicações, possibilitando uma significativa oferta em âmbito nacional de serviços de telefonia, fax, correio, rádio, televisão, rede telemática, permitindo interatividade. Temos, pois, uma SOCIEDADE TECNOLÓGICA e é neste contexto, que a Educação precisa ser redefinida como Sistema. Ou seja, não se trata de constituir a Educação à distância (agora sem distância) como um sistema paralelo, complementar ou mesmo uma modalidade de ensino. Define-se um SISTEMA DE EDUCAÇÃO no qual as linguagens tecnológicas PRESENTES na SOCIEDADE necessitam ser apropriadas, criticamente, nos espaços educativos organizados de forma criativa e adequada aos SUJEITOS APRENDIZES sejam crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos. Supera-se a dicotomia imposta pelo paradigma positivista mecanicista de oposição excludente entre o presencial e à distância para resgatar a SINGULARIDADE - a natureza própria, no tempo e no espaço, de cada uma destas relações educativas, exercitando o princípio da complementaridade. Supera-se, igualmente a dicotomia mecanicista determinística de causa e efeito no chamado processo ensino-aprendizagem, possibilitando efetivamente o processo de INDIVIDUAÇÃO (4) de cada sujeito aprendiz, isto é, a sua SINGULARIDADE.

Tal proposta implica, necessariamente, na redefinição do papel do professor e demais profissionais da educação e da organização da aprendizagem, considerando:

- a) o resgate da singularidade da interação pedagógica PRESENCIAL como troca de energias humanas, diante das potencialidades das novas linguagens tecnológicas (som, imagem, cor, movimento).
- b) a escola pública como espaço cultural de encontro da comunidade entorno para o exercício da gestão democrática das políticas públicas e preservação de sua identidade.
- c) o ambiente de trabalho como espaço educativo exige a organização da aprendizagem incorporando as novas linguagens tecnológicas com possibilidade interativa.
- d) o professor como educador de sujeitos aprendizes com amplo acesso às fontes de informações, utilizando as várias linguagens tecnológicas disponíveis, requerendo para tal um trabalho coletivo dos profissionais da educação.
- e) a organização da aprendizagem ABERTA, implicando no fortalecimento da autonomia do sujeito aprendiz na sua experiência individual e na sua aprendizagem no grupo.
- f) a EDUCAÇÃO CONTINUADA OU PERMANENTE impõe-se como decorrência do entendimento e viabilidade objetiva do SER APRENDIZ.
- g) a efetividade da Educação Básica no MUNICÍPIO exige recursos financeiros redimensionados em função da Valoração do professor (piso salarial, carreira, condições de trabalho, educação continuada), dos demais profissionais da educação e da infraestrutura tecnológica necessária.

- POSSIBILIDADES ATUAIS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA COMO ALTERNATIVA

A partir de 1993, intensificaram-se medidas de governo no sentido de constituir uma base inicial para o chamado SINEAD- Sistema Nacional de Educação à distância vez que o Projeto da LDB até então não foi aprovado. Tais medidas como Protocolo de cooperação N. 003/93 de 26.05.93 entre MEC e MINICOM; Termo de Cooperação N.004/93 de 03.10.93 entre MEC/UNB; Convênio de Cooperação Técnica N.006/93 de 08.12.93 entre MEC, MINICOM, MC, MCT, EMBRATEL, ECT, TELEBRÁS, CRUB, CONSED, UNDIME; Consórcio Interuniversitário de Educação à distância entre Universidades públicas brasileiras com sede da secretaria executiva na UnB, Cátedra UNESCO de Educação à distância na UnB revelam uma possibilidade mais próxima de viabilizar uma nova cultura tecnológica na educação com apoio das Universidades e integração das experiências existentes a nível municipal, estadual e federal. Integram-se neste esforço a cooperação internacional de países como a França, Espanha, Alemanha e Inglaterra, enquanto tendência da educação mundial.

Como parte destas iniciativas a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília está oferecendo o primeiro Curso de Especialização em Educação Continuada e à Distância no âmbito do Consórcio interuniversitário para alunos que integram as coordenações estaduais do Programa SALTO PARA O FUTURO coordenado pelo MEC/CODEAD.

Consideramos bastante oportuna uma aproximação e integração cada vez maior entre as referidas iniciativas e as experiências de Educação de Jovens e Adultos, principalmente nos níveis de governos municipais e estaduais.

- INTEGRAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NECESSÁRIAS

EDUCAÇÃO <-> CULTURA <-> COMUNICAÇÃO <-> CIÊNCIA & TECNOLOGIA
 PODERES EXECUTIVO/LEGISLATIVO/JUDICIÁRIO/SOCIEDADE CIVIL, em particular
 AS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DOS TRABALHADORES e ESTUDANTES

A fragmentação existente nas políticas públicas de Educação, Cultura, Comunicação, Ciência e Tecnologia é resultado de um processo histórico que reduziu a Educação ao ENSINO ESCOLAR. O desafio que hoje se impõe como necessário é o esforço de integração, ou melhor, do RESGATE do indivisível, recuperando a concepção original da EDUCAÇÃO (conduzir para fóra) comprometida com a sobrevivência do SER HUMANO.

O processo democrático tem se consolidado, superando progressivamente as dificuldades advindas do aprendizado na prática das novas gerações cassadas, politicamente, deste

grande exercício conquistado pela experiência humana. Construir uma nova cultura de Educação requer a participação ativa e constante de todos os atores sociais, daí a importância de um trabalho conjunto prioritariamente no âmbito da educação pública.

NOTAS:

1. INEP. Em Aberto-Tendências da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. Brasília. Ano 11, n. 56, out/dez. 1992
INEP. Série Documental. Eventos: Semana Nacional de Educação à distância-7e8/12/93. n. 3, dez. 1993.
AMBROSIO, Ubiratan D. Ciências, Informática e Sociedade: uma coletânea. Brasília. Texto integrante do Curso de Especialização em Educação Continuada e à Distância. Universidade de Brasília, 1994.
HADDAD, S. e DI PIERRO, M. C. Diretrizes da Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo, agosto, 1994. (mimeo)
2. CHAUI, Marlene. Folha. São Paulo, 24.04.94.
3. AMBROSIO, Ubiratan D. Pensamento Inquieto. Brasília. Ed. Universidade de Brasília, 1993.
AMBROSIO, Ubiratan D. (Org). Pensamento Inquieto. Cadernos de Extensão. Decanato de Extensão. Universidade de Brasília, 1993.
4. JUNG, C. G. O Eu e o Inconsciente; tradução de Dora Ferreira da Silva. Petrópolis, Vozes, 1979.

I ENCONTRO DO FÓRUM PERMANENTE DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO DISTRITO FEDERAL E ENTORNO

Brasília, 26 e 27 /Maio/1995
Auditório da Faculdade de Tecnologia - UnB

Organização: GDF-SE/FEDF/UEJA - SEPPIS, GTPA/DF, UnB, OAB, UCB
Apoio: FE/UNB, MEB, ASEFE, AEC, SINPRO/DF, SAE

TEMA: RECUPERANDO A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO DF.
"O caminho se faz e caminhar"

Maria Luiza Pereira Angelim
Professora da Faculdade de Educação
Universidade de Brasília

"Algumas das proibições como necessidade do pacto colonial:
Lei de 20.02.1690, proibindo o uso de outro sal que não fosse o vindo de Portugal (as salinas brasileiras já eram conhecidas).
Carta Régia de 30.06.1766, proibindo em todo o Brasil o ofício de curvos
Averá de 20.03.1720, proibindo letras impressas no Brasil
Carta Régia de 26.04.1730, proibindo correio por terra no Brasil
Averá de 16.12.1794, proibindo o despacho de livros e papéis para o Brasil
Aviso de 18.06.1800 ao capitão-general de Minas, repreendendo a Câmara de Tamanduá por ter instituído uma aula de primeiras letras.
O tupi, chamado de língua brasileira, foi proibido de ser falado no Brasil, por proclamação do governo português, datada de 1727" (ver FREIRE, Ana M.A. Alfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catirinas (Paraguacu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo, Cortez: Brasília, DF: INEP, 1989.)

Construída como desafio, Brasília ergue-se no plano central como a nova capital do Brasil pelas mãos de milhares de trabalhadores brasileiros não alfabetizados, procedentes na sua grande maioria do nordeste.

Desde 1962, a Universidade de Brasília, usada como proposta universitária, esteve presente nas tentativas de alfabetização de jovens e adultos no Distrito Federal, quando Paulo Freire pessoalmente conduziu as atividades de formação e supervisão dos Círculos de Cultura com a participação de estudantes e moradores do

Núcleo Bandeirante, Candangolândia, Gama e Sobradinho, contribuindo diretamente para a institucionalização do Plano Nacional de Alfabetização em 1963. O golpe militar de março de 1964 extinguiu a iniciativa institucional do governo João Goulart, proibindo a prática do "método" de alfabetização de adultos ao perseguir e prender brasileiros como o próprio Paulo Freire, que se exilou, retomando ao Brasil em 1978. O Movimento Brasileiro de Alfabetização MOBRAF, criado pelo regime militar, em 1970, demonstrou-se ineficaz e muito contribuiu para aumentar o descrédito das pessoas não alfabetizadas em relação a ação alfabetizadora.

Na transição democrática no Distrito Federal, desde 1985, quando em julho iniciou o primeiro Círculo de Cultura para Alfabetização de adultos na Escola Normal de Ceilândia - Complexo "A" da FEDF, com decisão da comunidade com a direção eleita (Prof. Erasto Fortes Mendonça), houve uma opção pelo chamado "método Paulo Freire", cuja orientação foi possível pela contribuição de mestrandos de educação da Faculdade de Educação da UnB.

Assumindo na prática o conceito de Paulo Freire - "EDUCAÇÃO É UM ATO ESSENCIALMENTE POLÍTICO", como era esperado, ao longo desses dez anos (1985/95) vêm-se aglutinando jovens estudantes e/ou trabalhadores (entre esses professores), muitos delas expressões de lideranças nas organizações populares, sindicais, acadêmicas, religiosas, movimentos estudantis com o objetivo de ALFABETIZAR CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS no Distrito Federal e Entorno.

Fruto desse esforço de organização constituiu-se, em 20.10.89, o GTPA/DF (Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal), que tem sido o espaço de reflexão dessa prática educativa e de decisão e coordenação de ações, inicialmente como motivo do AIA/90 - Ano Internacional de Alfabetização - 1990.

Conforme Relatório sumário do GTPA/DF (anexo), muitas atividades já foram desenvolvidas a partir do I ENCONTRO PRÓ-ALFABETIZAÇÃO DO DF de 16 a 18 de fevereiro de 1990, que marcou o compromisso dos participantes de assumir suas conclusões, particularmente do EXERCÍCIO PRÁTICO da alfabetização de crianças, jovens e adultos.

Enfrentando as dificuldades conjunturais e compreendendo cada vez mais as raízes estruturais da alfabetização de jovens e adultos em nosso país, do Distrito Federal, em particular, os participantes do GTPA/DF contribuíram com propostas para elaboração da LEI ORGÂNICA DO DF, tanto na "apresentação de sugestões" para a Comissão Temática - Ordem social e Meio ambiente (setembro/91), quanto nas duas emendas populares - substitutiva Art.236 e aditiva Título VIII Disposições Transitórias, apresentadas pelo Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia - CEPAFRE, Centro Popular de Educação e Cultura - CPEC/Gama e SAE (julho/92).

Por influência do GTPA/DF desenvolveu-se uma experiência no Município de Luziânia (Goiás), a partir do SERPAJ-Serviço Paz e Justiça do Pedregal, que muito contribuiu para avanços nos compromissos da Câmara Legislativa e da Prefeitura Municipal, esta através da Secretária Municipal de Educação implantou a

alfabetização de Jovens e Adultos nas escolas públicas municipais, sob a supervisão do SERPAU/Pedregal e UnB/Decanato de Extensão/Faculdade de Educação.

Durante este período de 1989 a 1995 (maio) o GTPA/DF acumulou experiência significativa na ação conjunta PRÓ-ALFABETIZAÇÃO DO DF, ampliando para o ENTORNO e desenvolvendo diferentes parcerias entre órgãos públicos, sindicatos, universidade, organizações religiosas, organizações populares, Câmara Legislativa, empresas, organizações não-governamentais (nacionais e internacionais), embaixadas, grêmios estudantis, centros acadêmicos.

A realização do III Encontro Pró Alfabetização do DF e Entorno, em 3 de dezembro de 1994, foi marcada pelo clima de esperança do governo democrático e popular eleito, registrando-se a ampliação de pessoas e instituições interessadas. O Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos desenvolvido pela entidade Universidade Católica de Brasília, iniciado no segundo semestre de 1993, com a aplicação do método Dom Bosco, abrange treze regiões administrativas do DF e duas cidades de Goiás com a participação de estudantes de 2o. grau e universitários, somando-se ao esforço organizado de outras organizações não governamentais presentes no GTPA/DF, que já alcançaram outros estados brasileiros. O Programa de Alfabetização do Banco do Brasil - BB Educar, iniciado com a contribuição do CEPAFRE participante do GTPA/DF, já alcança significativo número de municípios de vários estados em nosso país.

Importante é registrar que a ação de Alfabetização de Jovens e Adultos do GDF através da FEDF, iniciou-se em 1990 com a extinção da Fundação Educandário MOBRAL, observando-se a experiência anterior localizada em Ceilândia (1985/86 - Escola Normal) e no Paranoá (1986/87). O Projeto de Extensão Educacional formulado pela FEDF, em 1992, priorizou a parceria com a indústria de construção civil e alguns órgãos públicos.

Diante da nova conjuntura política marcada pelo Governo democrático e popular, estabelecidas novas relações entre GDF/S.E./FEDF/UEJA e sociedade civil, reconhecido o caráter do GTPA/DF e, tendo presente as PROPOSTAS aprovadas no III Encontro PRÓ-ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS e a Lei 849 de 08.03.95 que cria o Programa Permanente de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos, o FÓRUM PERMANENTE DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO DF E ENTORNO constitui o novo espaço de exercício das parcerias necessárias entre o governo e a sociedade civil organizada.

Todo este esforço de AÇÃO CONJUNTA apoia-se na compreensão das implicações estruturais da meta de erradicação do analfabetismo no Distrito Federal e Entorno, sabendo-se que o problema tem se agravado, não apenas pela falta de reposta da escola pública ao longo dos anos, mas sobretudo porque a recessão econômica, o desemprego, as mudanças constantes de moradia, o aumento de ocorrências de doenças e a falta de segurança pessoal (aumento da violência) tem EXPULSADO os alfabetizandos dos círculos de cultura (sala de aula).

A N E X O

GTPA/DF 1989 - 1995 GRUPO DE TRABALHO PRÓ-ALFABETIZAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

PRECEDENTES

1985-Direção eleta do Complexo Escolar de Ceilândia - Decisão da comunidade por Alfabetização de Jovens e Adultos pelo "método" Paulo Freire - Estágio de normalistas -Supervisão de mestrandos da UnB/FE
Apoio do NUTEL - produção VT- Educar é descobrir
Influência na Proposta Curricular aprovada pelo Conselho de Educação do DF como experiência piloto em Ceilândia, Paranoá e Vargem Bonita

1986-Conflito político - Demissão de Diretores eleitos-Retirada do apoio da FEDF em Ceilândia -Apoio da FEDF ao Projeto Paranoá- Apoio Grupo de Jovens

1987-Apoio da UnB/DEX, Fundação Rondon

1988-Apoio UnB/DEX, Fund. Rondon, Fundação Educar (1.182 alfabetizados)

1989-UnB-Projeto de Erradicação do Analfabetismo(União,Estados,Municípios)
Criação do CEPAFRE-Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia

CONSTITUIÇÃO DO GTPA/DF 20.10.89

Objetivo: instituir-se como espaço político organizado da sociedade civil, inicialmente do DF, democrático e aberto a pessoas, movimentos, grupos, associações representativas, sindicatos, empresas, entidades interessadas na erradicação do analfabetismo no DF e Entorno.

1989-CNAIA/90 - Comissão Nacional do Ano Internacional de Alfabetização - Dec.97.219 de 21.11.88 GTPA/DF como membro observador

1990-III Encontro Pró-Alfabetização do DF - UnB/ GTPA/DF(16-18 fev).
CPNAC-Comissão do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania.
GTPA/DF membro efetivo

I Encontro Pró-Alfabetização de Ceilândia (26, 27/maio) Sobradinho(2,3/junho)
 Gama(17,18/novembro). Paranoá (24/novembro).
 Congresso Brasileiro de Alfabetização - Prefeitura de São Paulo(14-16/set).
 Representação junto à Comissão do DF no Senado Federal.
 Comissão Tripartite Pró-alfabetização do DF(UnB/FE.GTPA/DF.FEDF).
 Palestras Maria Dolores Ortiz-GTPA/DF.SINPRO/DF.ASSOC CULT.CUBA.
 Publicação da Revista Skira Pró Educação.
 Plenária do GTPA/DF (16 dezembro)

1991-Criação do Fórum dos Movimentos Sociais pró-lei orgânica do DF.
 Apresentação de Sugestões a Comissão Temática da Lei Orgânica
 da Câmara Distrital (setembro).
 Convênio SAE-GDF/Secretaria do Trabalho

1992-Elaboração e envio de Emenda Popular com mais de 2000 assinaturas
 com apoio de Deputados Distritais do PT,PC do B, PPS, PDT.
 II Encontro Pró-Alfabetização do DF e Entorno (05 de dezembro)

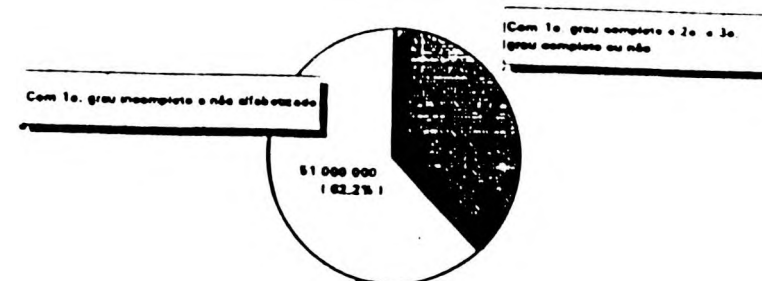
1993-Encontro sobre Educação e Lei Orgânica do DF na Ceilândia.
 Defesa e Acompanhamento da aprovação da Emenda popular.
 Promulgação da Lei Orgânica em 08 de junho - Art 225 e DT Art 45.
 Divulgação da Lei orgânica nas Escolas Normais e nas comunidades.
 Participação na II Feira Latino-americana de Alfabetização RAAAB/CECUP
 junho- Salvador
 PL-Projeto de Lei regulamenta o Art 225 Dep. Dist. Wasny Roure-PT

1994-PL-Bolsa-auxílio para normalistas DT Art.45 - Dep.Dist. Lúcia Carvalho-PT.
 Proposta de Alfabetização do GTPA/DF para o governo 1995/1998.
 Mesa-redonda: Sindicalistas Normalistas e Juristas - cumprimento da Lei
 Orgânica (DT Art 45).
 I Encontro de Alfabetizados pelo CEPAFRE.
 III Encontro Pró-Alfabetização do DF e Entorno (03 de dezembro).
 Comissão decidida em plenária do III Encontro entrega Documento conclusivo
 de propostas para Alfabetização do Distrito Federal ao Secretário de
 Educação indicado Antonio Ibañez Ruiz pelo governador eleito Cristovam
 Buarque (05 de dezembro)

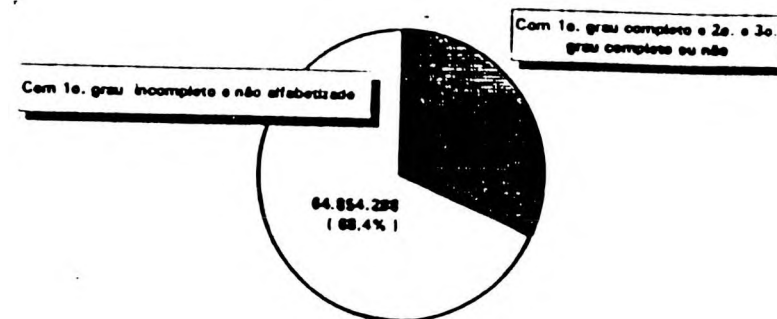
1995-Lei 849 de 08.03 - Criação do Programa Permanente de Alfabetização e
 Educação Básica de Jovens e Adultos.
 Criação do Fórum Permanente de Alfabetização de Jovens e Adultos do DF
 e Entorno
 I Encontro do referido Fórum - 26 e 27 de maio.

ELEITORES BRASIL

1989 - 82.000.000



1994 - 94.768.404



FONTE: TSE
ANGELIM,M.L.P.

I Encontro do Fórum Permanente de
Alfabetização de Jovens e Adultos do DF e Entorno

- Documento Final -

O I Encontro do Fórum Permanente de Alfabetização de Jovens e Adultos do DF e Entorno realizou-se nos dias 26 e 27 de maio de 1995, no auditório da Faculdade de Tecnologia da UnB.

Este I Encontro, que foi proposto pela FEDF/UEJA, foi organizado em parceria com a Universidade de Brasília, a Universidade Católica, a Comissão de Direitos Humanos da OAB-DF, o GTPA-DF, a SEPPIS e o DEPLAN. O mesmo teve o apoio material e financeiro do SINPRO-DF, da AEC, da ASEFE, da Faculdade de Educação da UnB, da Universidade Católica, do SAE-DF e do MEB.

A proposta da formação do Fórum surgiu da necessidade de se discutir e divulgar o Programa Permanente de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos no âmbito do DF e articular a conjugação das forças sociais civis e governamentais em torno da erradicação do analfabetismo jovem e adulto, estabelecendo uma parceria entre os dois setores.

Participaram 144 (cento e quarenta e quatro) pessoas na abertura, iniciada às 20:00h do dia 26/05/95 com a presença da Profe Isaura Belloni - diretora executiva da FEDF, representando também o Secretário de Educação do DF - Profe Antônio Ibañez, e o Profe Pedro Garcia - Departamento de Educação da PUC/RJ, que contribuiu com a palestra "Nova Pesquisa e Assessoria em Educação", seguida de debate com os presentes.

No segundo dia, os trabalhos se iniciaram às 8:00h com a palestra "Recuperando a História da Alfabetização no DF", proferida pela professora Maria Luiza Pereira Angellin, da UnB, na qual abordou as ações alfabetizadoras de jovens e adultos no DF desde 1963. Em seguida houve um debate com os participantes.

Às 10:30h, os participantes se dividiram em 10 (dez) grupos, para discutirem e encaminharem propostas sobre o tema: "Estratégias de Operacionalização do Programa Permanente de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos no âmbito do DF".

Houve um total de 113 (cento e treze) pessoas inscritas, representando 45 (quarenta e cinco) entidades, sendo 29 (vinte e nove) entidades governamentais, 14 (quatorze) entidades não governamentais e 02 (duas) instituições de ensino superior, conforme relação anexa.

Após os trabalhos de grupo, houve a plenária com apresentação das propostas pelos relatores escolhidos. Aprovou-se, também, a constituição de uma comissão representativa do Fórum, com o objetivo de organizar novos encontros e encaminhar as propostas aprovadas no I Encontro. Esta comissão ficou composta por 06 (seis) pessoas, sendo 02 (duas) da área governamental (FEDF-UEJA), 02 (duas) da sociedade civil, 01 (uma) da Universidade de Brasília e 01 (uma) da Universidade Católica.

O encerramento contou novamente com a presença da Profe Isaura Belloni que recebeu simbolicamente dos relatores dos grupos, as propostas seguintes do "Fórum Permanente de Alfabetização de Jovens e Adultos":

1 - Condições necessárias para a viabilização do Programa

- Definir diretrizes político-pedagógicas específicas para a Educação de Jovens e Adultos.
- Institucionalizar o Fórum como mediador nas ações de alfabetização.
- Descentralizar e divulgar as informações do Fórum.
- Integrar alunos e professores no desenvolvimento do Programa.
- Criar um Fundo para o Programa de Alfabetização-FUNALFA.
- Regulamentar a Lei 849 de 8 de março de 1995.
- Transformar a UEJA em Divisão, com autonomia para gerir "os programas".
- Dispor de espaços alternativos nas ações alfabetizadoras.
- Utilizar uma metodologia libertadora.
- Valorizar o trabalho do monitor.
- Definir claramente os papéis dos envolvidos nas parcerias.
- Assegurar a continuidade da alfabetização, promovendo a educação básica.

2 - PAPEL DOS ENVOLVIDOS

- 2.1- Governo: GDF, FEDF, DRE, Administração Regional, Secretarias.
- Elaborar o Plano Quadrienal envolvendo a questão da Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos.
 - Propor às universidades cursos de licenciatura voltados para a Alfabetização/Educação de Jovens e Adultos (questão curricular).

- Promover a criação de Conselhos Escolares.
- Firmar convênios com empresas privadas que queiram desenvolver ações alfabetizadoras.
- Envolver as oficinas pedagógicas na confecção de material didático voltado para a Alfabetização de Jovens e Adultos.
- Modular as turmas de alfabetização com 20 alunos.
- Garantir segurança junto às escolas.
- Contratar professor e/ou monitor específico para o Programa, criando uma bolsa de alfabetização.
- Expandir as turmas de alfabetização do diurno, para os servidores do GDF, de acordo com a demanda.
- Desenvolver ações para integrar as secretarias no levantamento do número de analfabetos.
- Demandar pesquisas básicas e metodológicas voltadas para a alfabetização.
- Firmar convênios de cooperação com a sociedade civil.
- Gerir as políticas de alfabetização.
- Gerir o Programa a partir da SE/FEDF, articulando as Secretarias de Governo, para não acontecer a pulverização de ações.
- Captar recursos financeiros junto a organismos internacionais (UNESCO, BID, ONU).
- Firmar convênios com empresas privadas para assegurar recursos financeiros, com incentivos fiscais.
- Definir as DREs como polos coordenadores do Programa, integradas com as Administrações Regionais.
- Realizar gestões junto ao Conselho de Educação para destinação de um percentual do estágio dos cursos de licenciatura voltado para o Programa de Alfabetização.
- Criar a bolsa-estágio (P.L. da deputada Lúcia de Carvalho).
- Permitir a flexibilidade do horário (ampliação do horário de alfabetização na escola de acordo com a realidade da comunidade dos grupos).
- Determinar um supervisor para atender diretamente o Programa e grupos de alfabetização, inclusive fora da escola.

2.2- Sociedade Civil:

- Colaborar com o censo escolar regionalizado para o levantamento do número de analfabetos, numa ação conjunta em parceria, a partir das associações de moradores, igrejas, SINE, Administrações Regionais e DREs.
- Trabalhar em conjunto com as Escolas Normais (professores e estagiários).
- Promover encontros de formação sistemáticos com os professores alfabetizadores no âmbito da FEDF.

- Ceder monitores e supervisores preparados para atuarem no Programa.
- Participar do gerenciamento dos recursos financeiros.
- Divulgar Programa nas comunidades.
- Participar na captação de recursos, somando forças com o governo.
- Realizar campanha junto às APAMs para destinação de recursos para a alfabetização de Jovens e Adultos.
- Ocupar espaços ociosos dos CAICs com as ações alfabetizadoras, via RPP.
- Incluir nas discussões do Orçamento Participativo a previsão de recursos para o Programa.
- Promover a articulação das entidades alfabetizadoras para viabilização do Programa.
- Capacitar professores e monitores.
- Selecionar monitores para a ação alfabetizadora em conjunto com as DREs e Administrações Regionais.
- Realizar gestões junto ao Poder Legislativo para aprovação de Projetos de Lei em tramitação, que favoreçam o Programa, sobretudo para garantir recursos orçamentários.
- Acompanhar e avaliar o Programa.

2.3- Instituições de Ensino Superior

- Produzir recursos tecnológicos voltados para o Programa de Alfabetização à Distância.
- Promover cursos de extensão nos finais de semana, para a comunidade, no espaço escolar.
- Desenvolver pesquisas em Educação de Jovens e Adultos voltada para a realidade do DF e Entorno.
- Capacitar recursos humanos para a alfabetização de Jovens e Adultos.
- Realizar pesquisas de "metodologias" em alfabetização.
- Criar programas de alfabetização via televisão, em parceria com a EAP e o CRT.

3 - CARÁTER E ATRIBUIÇÕES DO FÓRUM PERMANENTE

- Terá caráter consultivo e propositivo de ações de alfabetização junto ao GDF, em relação ao Programa.
- Terá a atribuição:
 - de acompanhar e avaliar o Programa;
 - de planejar ações conjuntas com a Sociedade Civil;
 - de desenvolver atividades de mobilização - encontros - seminários;

- . de fortalecer as parcerias;
- . de fiscalizar a aplicação dos recursos destinados ao Programa

- Constituição do Fórum:

Será constituído por representantes de entidades da Sociedade Civil e instituições públicas e privadas participantes do Programa Permanente.

- Comissão representante do Fórum:

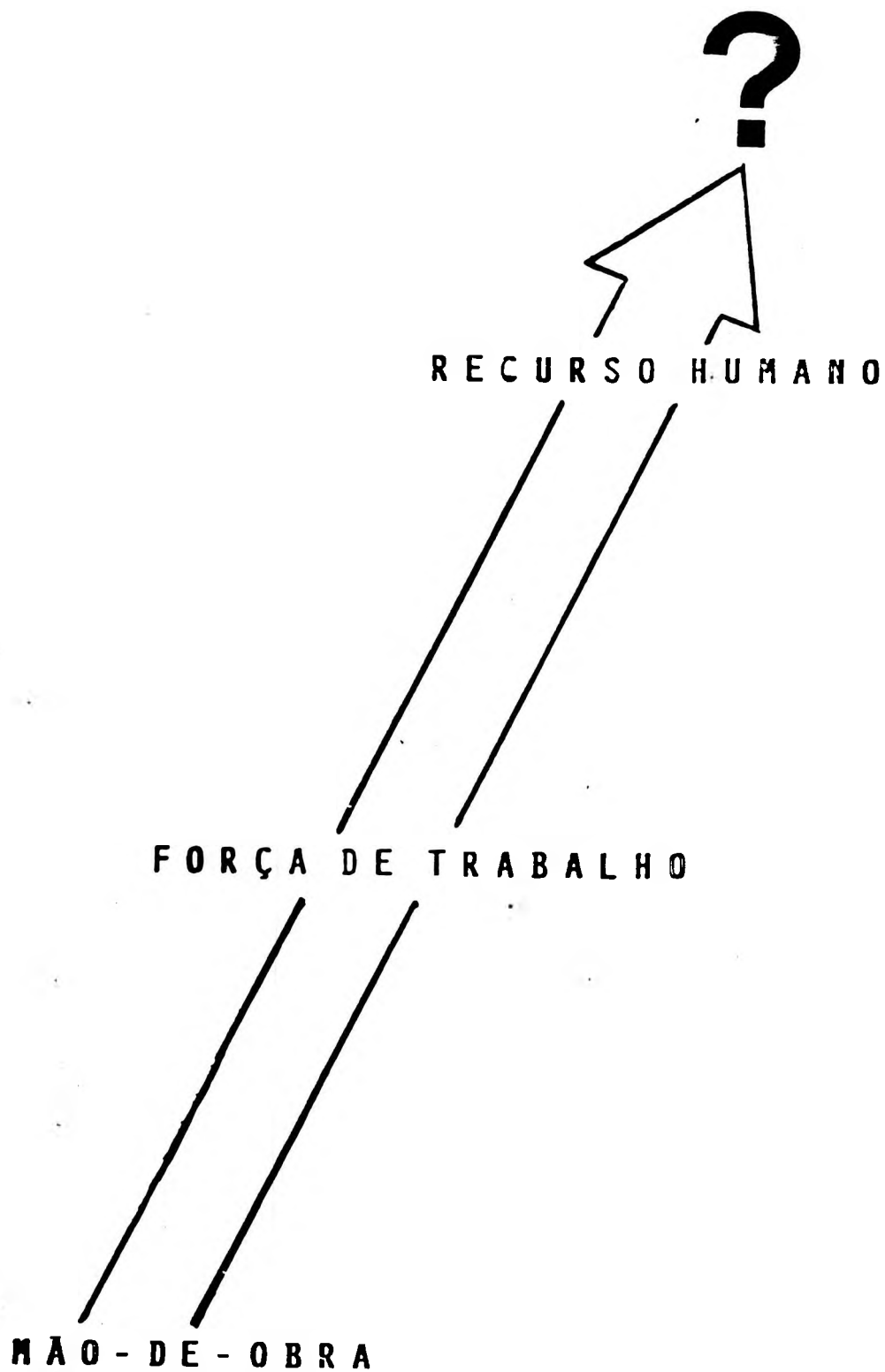
GDF/FEDF/UEJA (2 repres.)

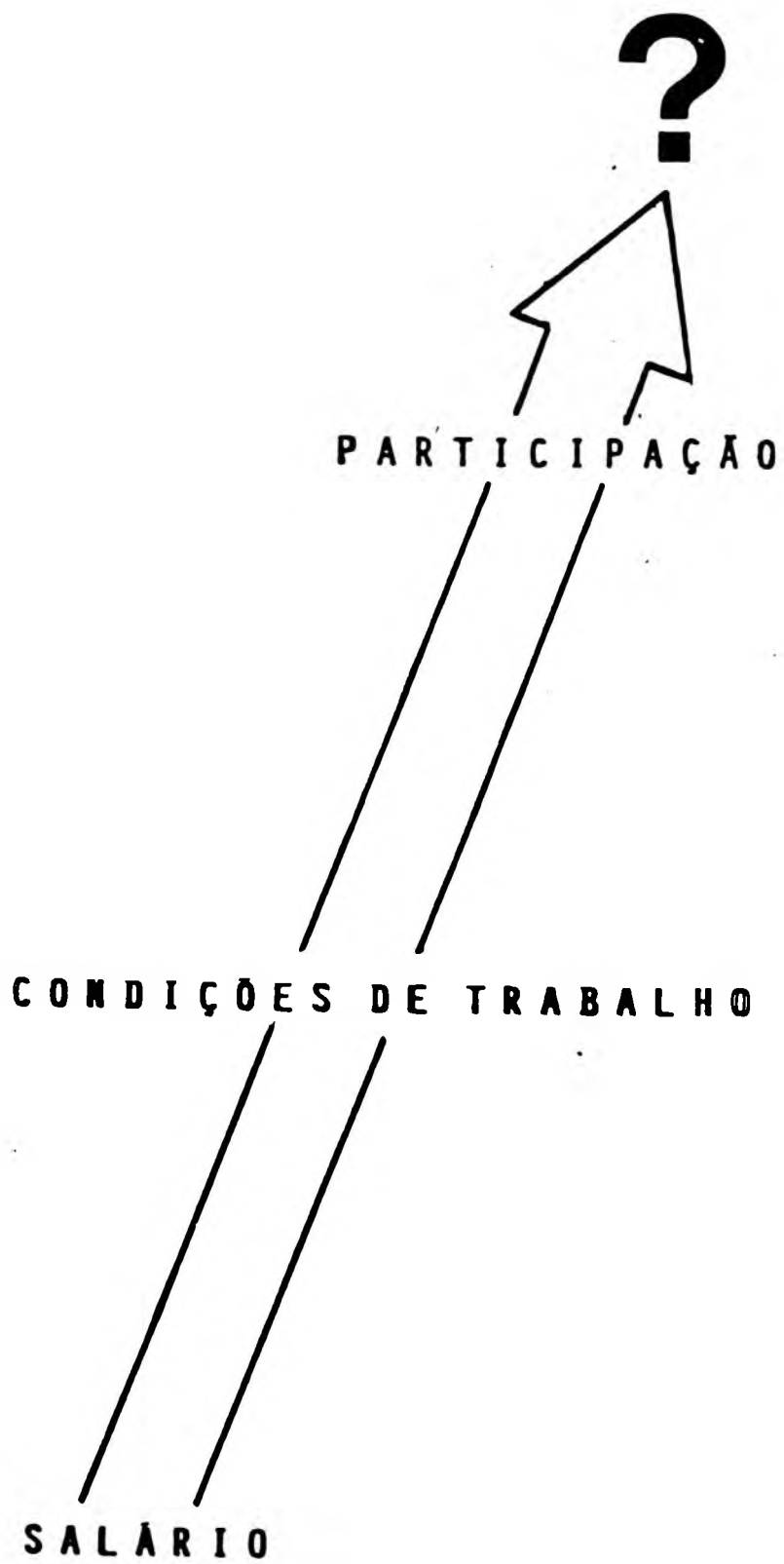
UnB (1 repres.)

UCB (1 repres.)

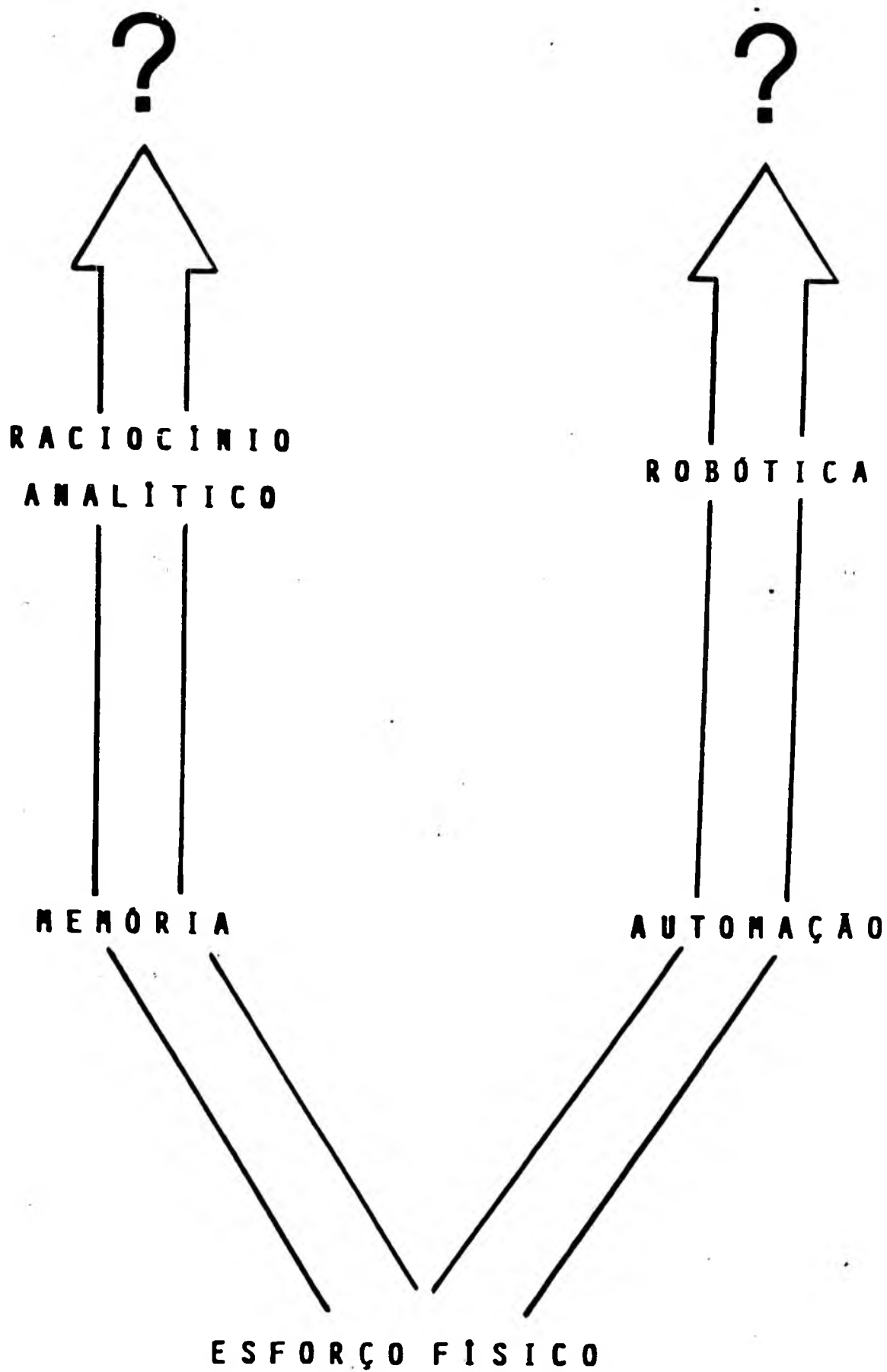
Sociedade Civil: GTPA/DF (1 repres.)

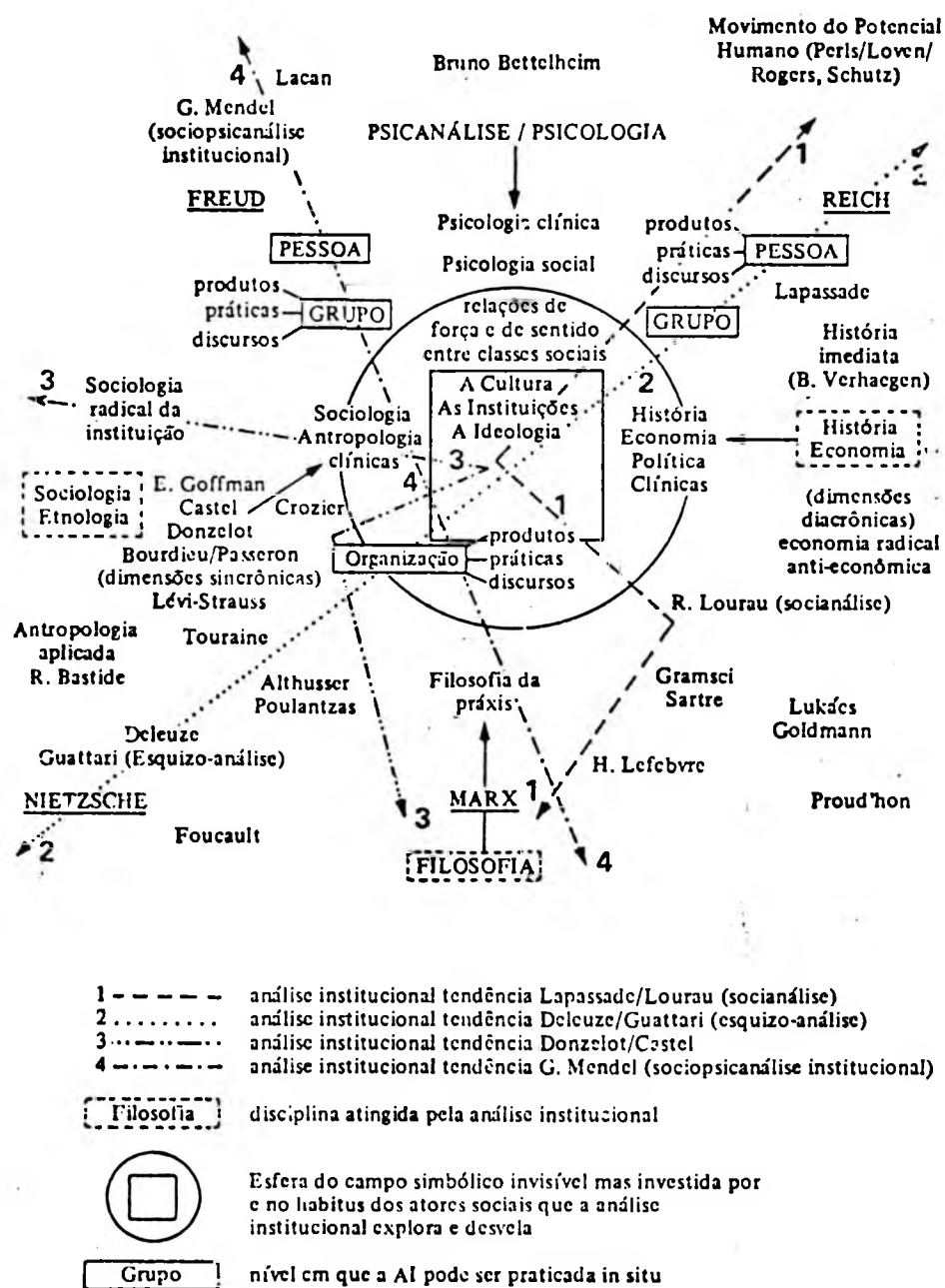
SERPAJ/Pedregal (1 repres.)





ANGELIM, M.L.P 1988.

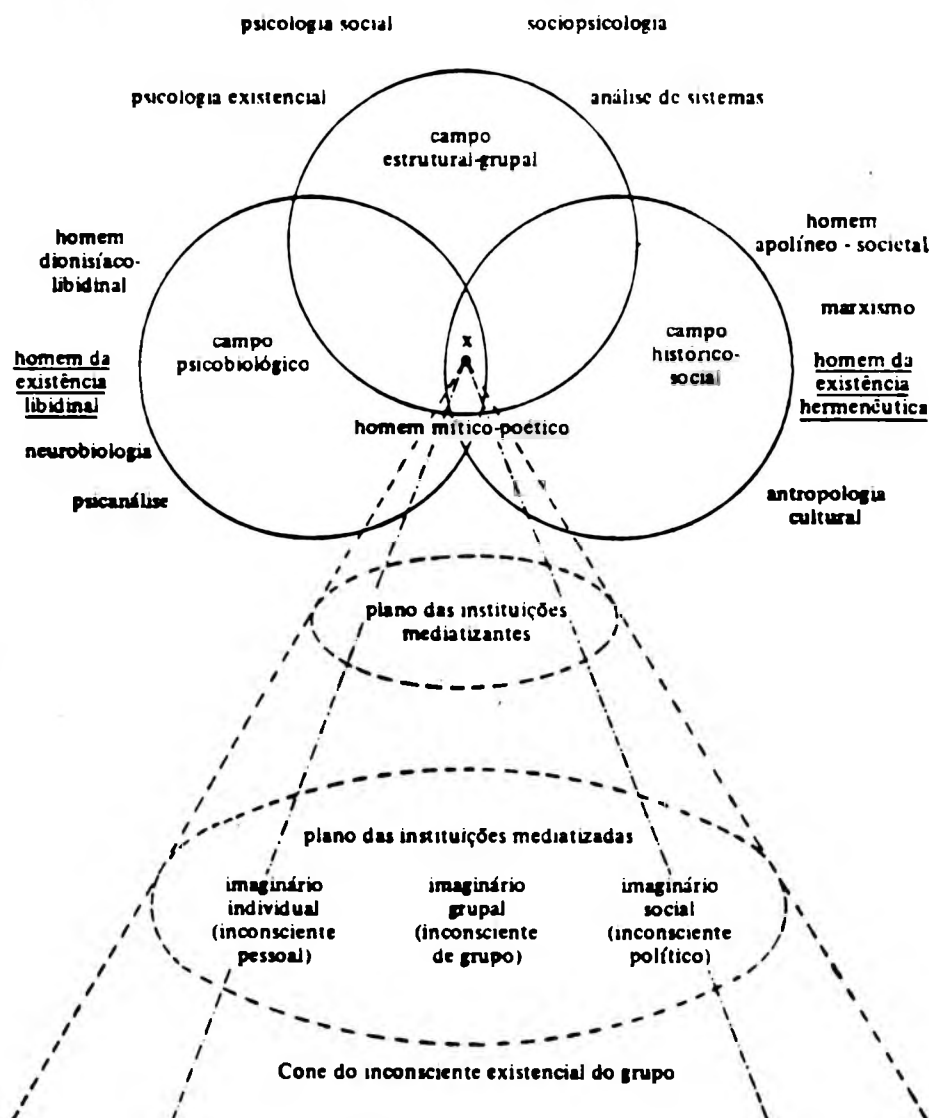




BARBIER, René. A Pesquisa-ação na instituição educativa. Tradução de Estela dos Santos Abreu com a colaboração de Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1985. (Pág. 65)

A TEORIA DO TRIANGULO E OS IMAGINARIOS

o homem da existência genésica



BARBIER, René. A pesquisa-ação na instituição educativa. Tradução de Estela dos Santos Abreu com a colaboração de Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro Ed. Zahar, 1985. (pág. 65)

HOWARD GARDNER (HARVARD publicações 1983, 1985, 1983.)

TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

1. LINGUÍSTICA
2. MUSICAL
3. LÓGICO-MATEMÁTICA
4. ESPACIAL
5. CORPORAL-CINESTÉSICA
6. INTER-PESSOAL
7. INTRA-PESSOAL

GARDNER, H. Estruturas da mente - a teoria das múltiplas inteligências. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1994.

PIERRE LÉVY (PARIS, 1990)

ECOLOGIA COGNITIVA

1. ORALIDADE PRIMÁRIA
2. ESCRITA
3. INFORMÁTICA

LEVY. P. As Tecnologias da inteligência. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1993.

REDEFINIÇÃO

HOMINIZAÇÃO ^{processo dialético}  HUMANIZAÇÃO
INDIVIDUAÇÃO

SISTEMA DE EDUCAÇÃO NUMA SOCIEDADE TECNOLÓGICA

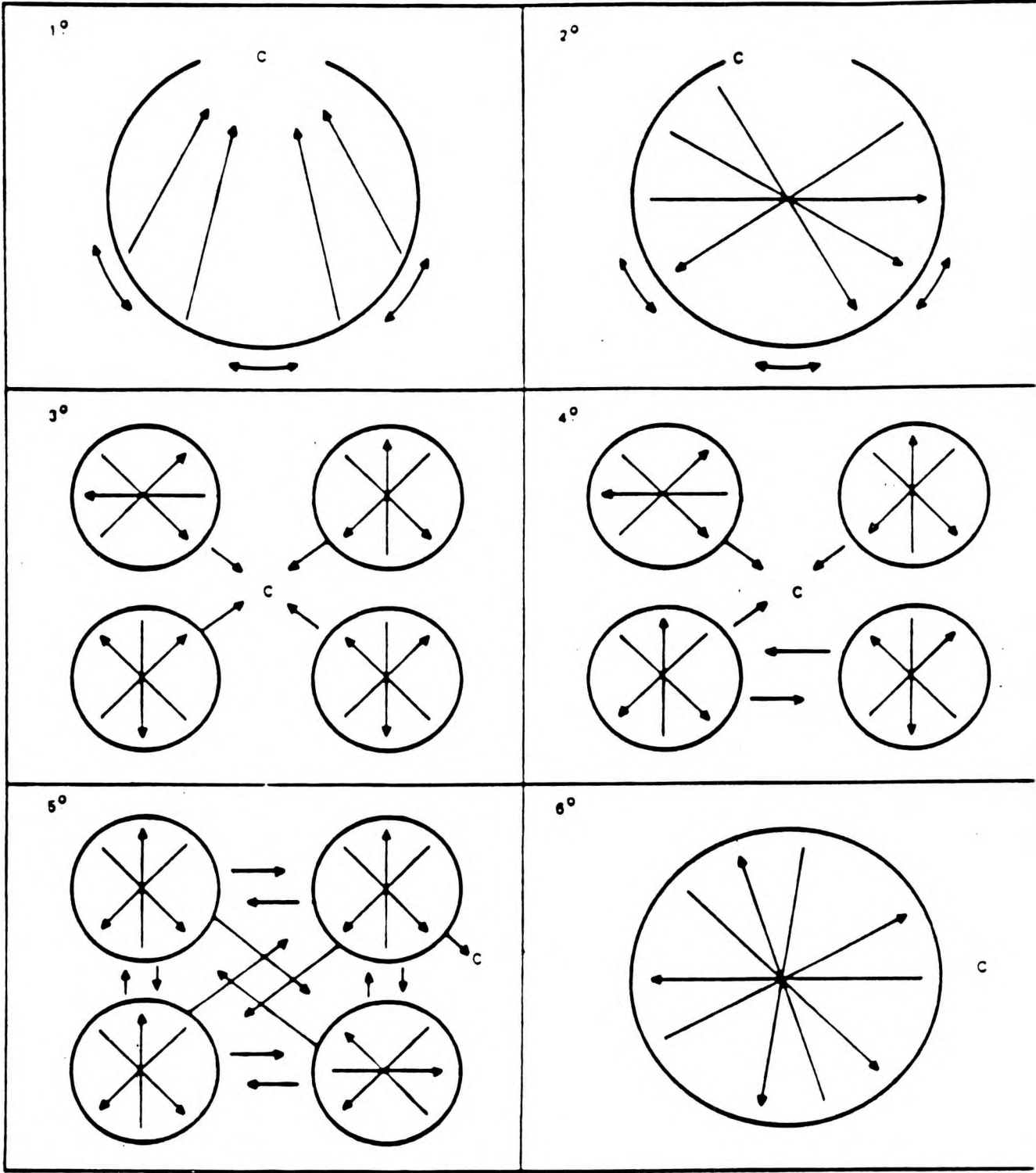
PERCEPÇÃO	AUTOMAÇÃO
EMOÇÃO	ROBOTIZAÇÃO
MENTE	INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL
INTUIÇÃO	TELEMEDIÁTICA
	REALIDADE VIRTUAL

< ESPÉCIE HUMANA COM UMA SEGUNDA NATUREZA
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DA EXPERIÊNCIA DO SUJEITO COLETIVO

SUPERAÇÃO DAS DICOTOMIAS >>>>>>>> COMPLEMENTARIDADE

PRESENCIAL	vvvvvvvvvvv	DISTÂNCIA	>>>>>	SINGULARIDADE
ENSINO	vvvvvvvvvvv	APRENDIZAGEM	>>>>>	INDIVIDUAÇÃO

FIGURA - TENDÊNCIA DE EVOLUÇÃO DAS INTERAÇÕES INDIVIDUAL X COLETIVO NO CÍRCULO DE CULTURA, VISANDO A AUTONOMIA DE APRENDIZAGEM



C - COORDENADOR - PAPEIS

ANIMADOR
ORGANIZADOR
CONSULTOR

ANGELIM, M.L.P. 1986

ANGELIM, M.L.P. Educar é descobrir - um estudo observacional exploratório. Universidade de Brasília (Dissertação do Mestrado em Educação), 1988. 2 vols.

Conceito de Formação Profissional

Nagib Leitune Kalil
Secretário de Mão-de-Obra

As contínuas e rápidas mudanças tecnológicas têm provocado transformações constantes e profundas na organização e nas técnicas de trabalho, de tal maneira que as categorias e os requisitos profissionais se modificam constantemente, aumentando a mobilidade de mão-de-obra.

O ritmo acelerado de desenvolvimento industrial no País vem gerando freqüentes e rápidas inovações no campo tecnológico, sempre visando a um aumento de produtividade. As empresas procuram melhorar, cada vez mais, seus produtos para satisfazer às exigências da sociedade e enfrentar o mercado competitivo. Verificam-se grandes esforços no sentido de *renovar* os elementos de trabalho. Porém, isso não basta. É necessário também **RENOVAR O HOMEM**. E esta é uma das principais preocupações da empresa moderna e do próprio governo, empenhados em preparar um **HOMEM** capacitado a participar efetivamente do processo de desenvolvimento.

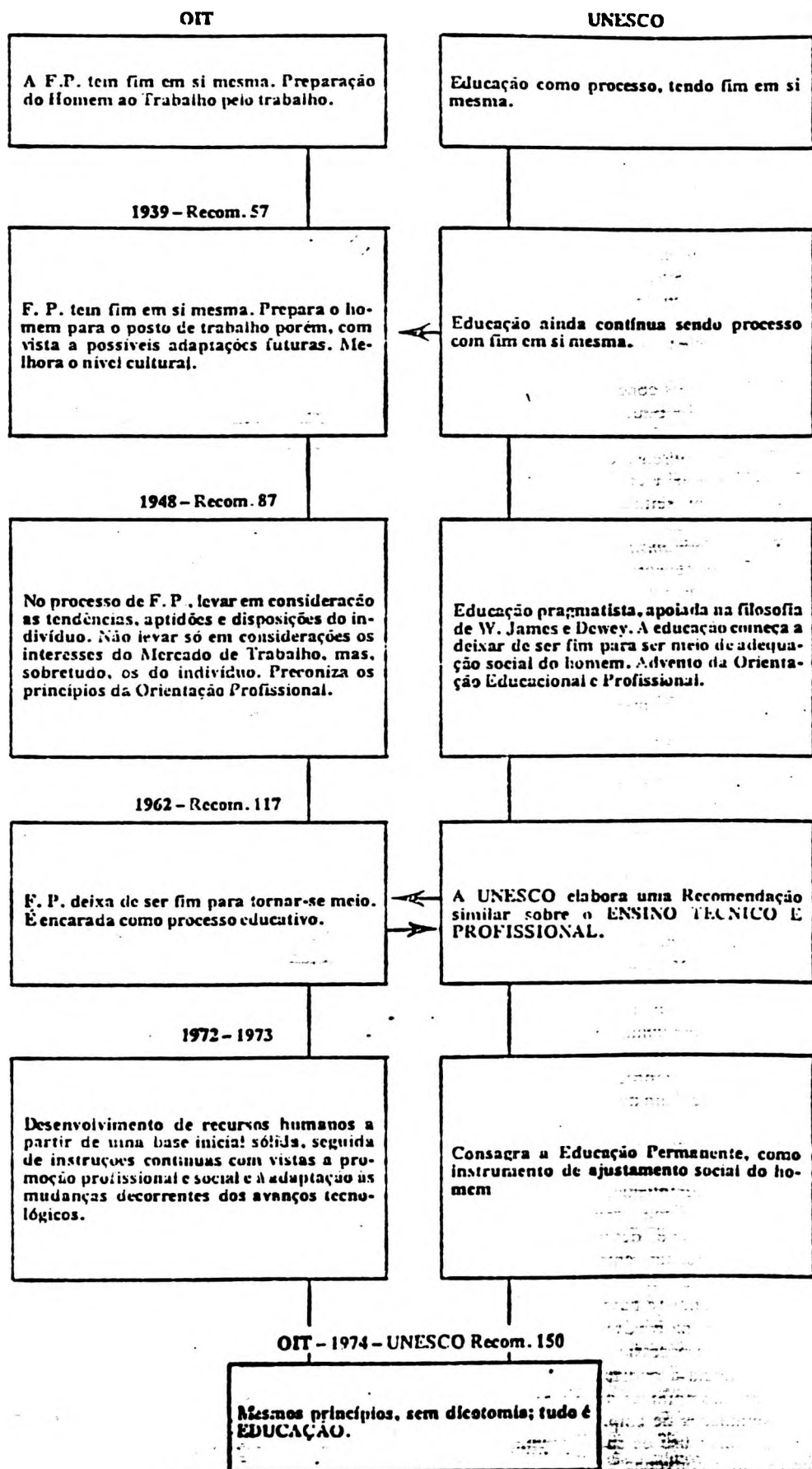
Por isso, a Educação, a Formação e a Orientação Profissional devem interligar-se formando parte de um processo global de desenvolvimento dos recursos humanos, os quais irão promover as mudanças e impulsionar o progresso.

Esta evolução tem motivado a modificação do conceito de formação. Reconhece-se que, em geral, a formação básica tem sentido mais amplo: deve poder proporcionar uma adaptação eficaz no emprego, e ser continuada por instruções complementares a todas as pessoas já empregadas, qualquer que seja seu nível.

Essa formação básica deve constituir-se em uma base sólida que facilite a mobilidade no emprego, que aumente a capacidade de adaptação às técnicas de produção e que permita a promoção profissional dos trabalhadores capazes de assumir maiores responsabilidades.

O conceito de Formação Profissional, em qualquer das modalidades, confunde-se, praticamente, com o de educação em seu mais amplo sentido, visto que deve ser encarada como *processo permanente*, desde a formação geral até a especializada, num esforço de ajustamento constante do homem às mudanças e ao progresso, forçados pelo desenvolvimento tecnológico e científico. É a formação profissional mais humanizada, capaz de dar condições a que os indivíduos possam enfrentar ou mesmo forçar as mudanças, ao invés de, apenas, a elas se adaptarem.

Já não se admite a dicotomia entre ensino e treinamento, pois ambos são aspectos de um mesmo fenômeno que é



a Formação Profissional. Esta, com vista exclusiva a um posto de trabalho (treinamento apenas operacional), já não se considera adequada; deve ser encarada com um todo, cujo núcleo de interesse é o indivíduo.

Éis porque, a nível de empresa, quando se pensa em melhoria da produtividade, coloca-se o homem como centro de todas as atenções, pois este é, na realidade, o agente capaz de gerar produtividade quando ajustado *consigo mesmo, com o emprego, com a família e com a comunidade.*

Não se pode, pois, falar em política de formação profissional dissociada da política de Desenvolvimento de Recursos Humanos. Durante longos anos, a OIT e a UNESCO seguiram objetivos diferentes, ficando a OIT com o conceito de formação profissional compreendida, sobretudo, como preparo do homem para ocupar um posto de trabalho, e a UNESCO com conceitos sobre educação, visando apenas à formação humanística do educando, sem se preocupar com sua motivação para o trabalho produtivo.

Aos poucos, os conceitos de Formação Profissional e Educação evoluíram a ponto de tanto a OIT como a UNESCO formarem um consenso de que não procede a antinomia técnica e cultural, o que levou, em síntese, aos seguintes conceitos: formação profissional de sentido mais *humanístico*; educação geral, de sentido mais *profissionalizante*.

Nota-se, pois, que a OIT e a UNESCO tendem a não dicotomizar em ramos distintos o processo educativo, e sim a encarar as atividades de formação e educação como um processo único que visa à adequação do homem à sociedade.

Pode-se observar, pelo gráfico anterior, a evolução das doutrinas técnico-pedagógicas esposadas pelas duas agências especializadas da ONU; com posições filosóficas extremadas e divergentes, a UNESCO e a OIT, a partir de 1949, passaram a adotar políticas *mais convergentes*: a primeira, procurando dar um sentido mais profissionalizante à Educação, e a segunda, um sentido mais humanístico à Formação Profissional.

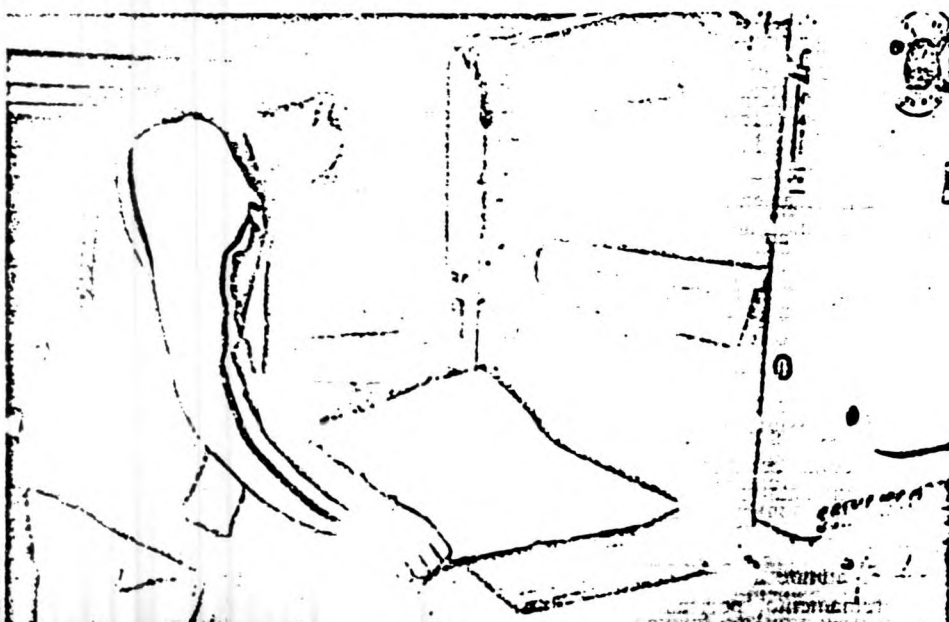
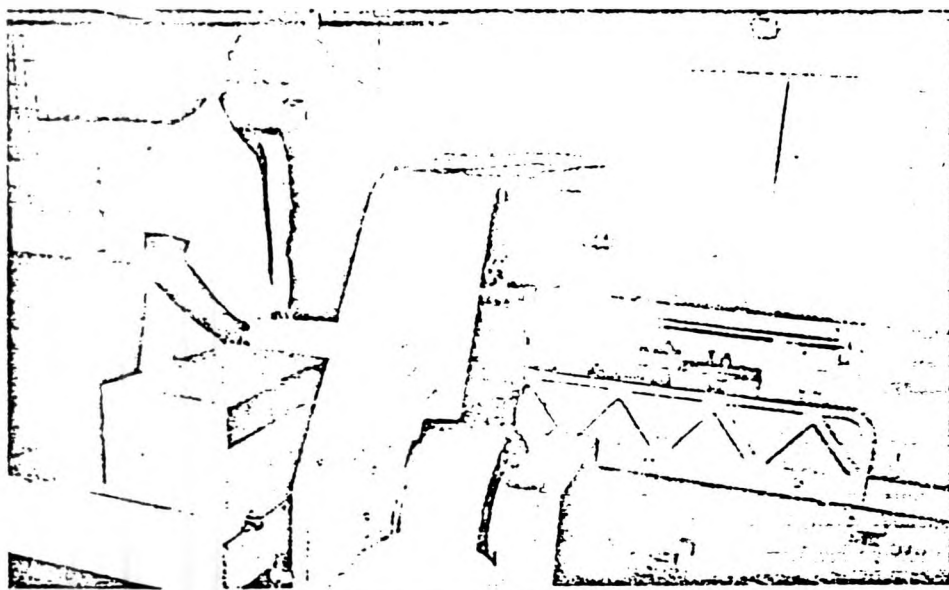
Por outro lado, os documentos da ONU insistem no melhoramento da qualidade da vida humana, como principal objetivo do planejamento e da ação e consideram que o processo econômico constitui apenas, um meio para alcançar esse fim.

Destaca-se, pois, o duplo papel do indivíduo, como trabalhador que contribui para o desenvolvimento da sociedade em que vive e como principal beneficiário do processo de desenvolvimento.

É de se ressaltar, entretanto, que o novo conceito de desenvolvimento dos recursos humanos se baseia nas premissas já expostas na RECOMENDAÇÃO 117. Destaca a necessidade de que cada indivíduo tenha a oportunidade de desenvolver suas aptidões, tendo em conta as possibilidades de emprego e de permitir-lhe fazer uso de suas capacidades como melhor convenha a seus interesses

Fundamenta-se, além disso, no princípio estabelecido na citada Recomendação, de que a *formação é um processo que continua durante toda a vida profissional de um indivíduo, conforme suas necessidades individuais e de membro da comunidade.*

Como se observa, o novo conceito vai mais além, ao superar os princípios fundamentais em que deve basear-se o planejamento e os objetivos que deve perseguir, e ao adotar o tripé *educação-formação-orientação* como suporte das ações da formação profissional.



Coleção: Ciências Sociais da Educação
Coordenadores: Maria Alice Nogueira e Léa Pinheiro Paixão

O SUJEITO DA EDUCAÇÃO
Tomaz Tadeu da Silva (org.)

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DEZ ANOS DE PESQUISA
Jean Claude Forquin (org.)

NEOLIBERALISMO, QUALIDADE TOTAL E EDUCAÇÃO
Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (orgs.)

TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO
Bruno Pucci (org.)

CURRÍCULO: TEORIA E HISTÓRIA
Ivor Goodson

**Pablo A.A. Gentili &
Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.)**

**Gaudêncio Frigotto
Mariano Fernández Enguita
Michael W. Apple**

NEOLIBERALISMO, QUALIDADE TOTAL E EDUCAÇÃO

Visões críticas

**Tradução do capítulo 4: Vânia Paganini Thurler
Tradução dos capítulos 3 e 5: Tomaz Tadeu da Silva**

2ª Edição



**Petrópolis
1995**

CAPÍTULO 1

A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia

Tomaz Tadeu da Silva

Gibi divulga liberalismo nas escolas". Com esta manchete a *Folha de São Paulo* (15/3/94) noticia a distribuição, nas escolas da rede pública da cidade de São Paulo, de uma história em quadrinhos da *Turma da Mônica* destinada a ensinar às crianças os "fundamentos do liberalismo". O jornal ilustra a matéria com alguns dos quadros dessa cartilha em forma de gibi que, segundo a notícia, é editada por um certo Instituto Liberal. Numa dessas seqüências, com o suposto objetivo de mostrar às crianças as causas da inflação, lê-se: "Antigamente o governo era responsável somente pela segurança interna e externa... Depois, pegou outras atribuições... Educação... Saúde... Previdência" (Deixemos de lado, mas não por ser irrelevante, a política de representação desses setores e das pessoas envolvidas corporificada nos desenhos - no quadrinho encimado pela palavra "Educação" uma mulher de vestido justo e curto e sapato alto aponha com uma vara para o quadro negro onde está escrita a expressão "4x2"; no que ilustra a Previdência há um homem idoso, calvo, com um cachecol em torno do pescoço, supostamente recebendo o pagamento mensal de sua aposentadoria num guichê).

A notícia é importante porque ilustra diversas das características do presente ataque conservador e liberal à educação pública e a outros elementos da esfera pública da (frágil) democracia capitalista em que vivemos. Em primeiro lugar, a cartilha é uma demonstração bastante didática do discurso liberal que atribui à intervenção do Estado e à esfera pública todos os males sociais e econômicos de nossa atual situação e à livre iniciativa todas as virtudes que podem conduzir à regeneração e recuperação da democracia, da economia e da sociedade. Nessa operação, os existentes defeitos da vida política e social são

separados de qualquer conexão com o presente modo de organização econômica (o capitalismo) e vinculados tão somente a uma suposta tendência estatizante e burocratizante de seu modo de organização política. Corrupção, ineficiência, desperdício são excrescências que sequer podem ser traçadas a algum possível mal funcionamento da dinâmica capitalista; elas são atribuídas, ao invés disso, a uma "política" pública que curiosamente nada deve a seu núcleo econômico. É obviamente importante nesse processo de construção da hegemonia do discurso liberal/empresarial/capitalista a criação de novas expressões e termos e a redefinição de velhos slogans e palavras e sua vinculação respectivamente positiva ou negativa ao campo bom (o capitalismo, a livre iniciativa, os empresários, e suas inerentes virtudes) ou ao campo mau (a intervenção estatal, os movimentos sociais, os funcionários públicos os políticos e seus essenciais defeitos).

Em segundo lugar, a cartilha do Instituto Liberal demonstra o papel estratégico que tem a educação no projeto neoliberal. Nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal.

Por último, a cartilha paulistana demonstra a importância estratégica que assume no projeto liberal de conquista de hegemonia a utilização dos meios de comunicação de massa. Essa utilização se traduz não apenas no controle desses meios e em tomar as escolas como um mercado-alvo para os produtos e meios da cultura de massa, mas também em utilizá-los como

canal de transmissão da doutrina liberal. O exemplo do gibi da *Turma da Mônica* ilustra esse último aspecto. Já que aparentemente a cartilha é distribuída gratuitamente, tendo sido patrocinada por algumas poderosas empresas (Bradesco, Citibank, Unibanco, Shopping Eldorado, Metalac). Mas a exemplo de muitos outros setores, em que a pregação liberal e empresarial castiga a obtenção de vantagens através do Estado mas utiliza o como mercado preferencial (para não falar do suborno que pode estar-lhe associado), aqui também é de se esperar que as escolas estatais sejam utilizadas como mercado para produtos didáticos e paradidáticos – a indústria editorial de livros didáticos é já um exemplo disso. As operações de fundações tais como a Fundação Victor Civita e a Fundação Roberto Marinho são ilustrações claras dessa tendência. Enquanto os veículos de seus braços comerciais (Abril e Globo) condenam a participação do Estado e proclamam as virtudes da iniciativa privada, suas filiais "desinteressadas" servem de balcão de venda ao Estado, isso quando não se aproveitam de subsídios estatais para a produção de seus artefatos culturais. É de se esperar também que a informática faça parte dessa equação ligando educação e mercado, com as escolas servindo como forma de expansão e de lucros para a comercialização de produtos da indústria informática tanto em forma de *hardware* quanto de *software* (Kenway, Biquim & Fitzclarence, 1993).

Evidentemente a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ele ocupe aí um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social. O que estamos presenciando é um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal. O que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social. O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o

político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista. Nesse espaço hegemônico, visões alternativas e contrapostas à liberal/capitalista são reprimidas a ponto de desaparecerem da imaginação e do pensamento até mesmo daqueles grupos mais vitimizados pelo presente sistema, cujos males, estranhamente, são atribuídos não ao seu núcleo econômico – capitalista – mas ao suposto fato de que ainda não é suficientemente capitalista. Não é irrelevante a esse processo de redefinição das categorias com que pensamos o espaço social a tradução de questões sociais e políticas em questões de moralidade pública, de conduta e de assistencialismo social. Nessa redefinição a solução dessas questões é, além disso, deslocada do espaço público, social e político e é re-situada no âmbito da iniciativa individual. Embora não central ao projeto ideológico neoliberal, essa translação é convergente com seus objetivos na medida em que desloca formas mais radicais, mais públicas e mais políticas de categorizar e definir o político e o social, reduzindo, por conseguinte, ainda mais o espaço em que alternativas mais abertamente transgressivas e ameaçadoras ao status quo podem ser formuladas e realizadas. Em seu conjunto, esse processo faz com que noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço de discussão pública e cedam lugar, redefinidas, às noções de produtividade, eficiência, "qualidade", colocadas como condição de acesso a uma suposta "modernidade", outro termo, aliás, submetido a um processo de redefinição. É preciso perguntar: quais questões e noções são reprimidas, suprimidas ou ignoradas quando um discurso desse tipo se torna hegemônico? Que visões alternativas de sociedade deixam de circular no imaginário pessoal e social?

Se quisermos compreender as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservadas para a educação, é importante também compreender que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo. Numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional. A presente tentativa nacional de conquista hegemônica apenas segue, talvez de forma atrasada, um processo que se inaugurou em países centrais como os Estados Unidos e Inglaterra com os primeiros

governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher. A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global. É nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado, como veremos mais adiante.

Há estratégias neoliberais específicas para a educação institucionalizada, mas é preciso pensar também no ataque liberal como uma espécie de pedagogia mais ampla que tira vantagem da compreensão que a nova direita tem das tecnologias de manipulação do afeto, do desejo e da cognição. Um projeto alternativo que possa servir de contraposição à ofensiva neoliberal não terá nenhum sucesso se não compreender primeiro como funciona essa nova economia do afeto e do sentimento, na qual a apropriada utilização da mídia adquire um papel central. Colocar representou a manifestação mais refinada dessa habilidade, mas, contrariamente à interpretação corrente, essa nova definição da pedagogia dos sentimentos populares não se extinguiu com ele. É por isso que é extremamente importante que um projeto alternativo não se limite a discutir o conteúdo das propostas neoconservadoras e neoliberais mas que se concentre também nas formas pedagógicas pelas quais esse projeto busca conquistar o apelo popular. Qualquer tentativa intelectualista e racionalista de apenas refutar de forma lógica os "argumentos" neoliberais está longe de compreender os mecanismos envolvidos na economia política dos sentimentos populares habilidosamente utilizada pelos pedagogos da livre iniciativa e do livre mercado. A luta entre sistemas alternativos de sociedade não é uma luta intelectual entre atores bem intencionados para determinar qual o melhor sistema de sociedade – apesar de habermas e seus apelos liberais em favor da ação comunicativa –, mas uma luta em torno de recursos materiais, na qual uma variedade de instrumentos culturais e simbólicos são utilizados para produzir

visões e conceitos sociais conflitantes. Esse aspecto "educativo" e pedagógico da presente ofensiva liberal também escapará àqueles que se concentrarem apenas em suas propostas explicitamente educacionais. Isto é, em suas propostas para a educação institucionalizada. Como nos lembra Lawrence Grossberg (1989), há uma política da pedagogia, mas há também uma pedagogia da política. Esquecer uma pode enfraquecer a luta na outra.

A presente ofensiva neoliberal precisa ser vista não apenas como uma luta em torno da distribuição de recursos materiais e econômicos (o que ela também é), nem como uma luta entre visões alternativas de sociedade (*idem*), mas sobretudo como uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode nomear a sociedade e o mundo. Nesta perspectiva, não se trata apenas de denunciar as distorções e falsidades do pensamento neoliberal, tarefa de uma crítica tradicional da ideologia (ainda válida e necessária), mas de identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma "realidade" que acaba por tornar impossível pensar e nomear uma outra "realidade". O que estamos presenciando atualmente é um processo no qual o discurso liberal acaba por fixar as formas como podemos pensar a sociedade e, nesse processo, termina por nos fixar a nós próprios como sujeitos sociais. As categorias neoliberais constituem aquilo que Thomas Popkewitz chama de "epistemologia social", isto é, um conjunto de noções e termos que constroem a forma como podemos pensar a sociedade. "As palavras", diz Thomas Popkewitz (1993a), "são parte de sistemas de regras (...) que governam que tipo de fala sobre a educação é possível, quais pessoas devem ser consideradas como sérios interlocutores e como o desejo, o querer e a cognição devem ser construídos". Esse é um processo pedagógico e educativo no sentido mais amplo, um processo que tem também suas consequências para a educação em seu sentido mais restrito.

Em muitos aspectos a presente ofensiva conservadora em relação à educação é semelhante àquela que esteve associada aos projetos educacionais da ditadura militar. Aparentemente, por exemplo, as idéias envolvidas no conceito de *qualidade*

total podem ser remontadas àquilo que se convencionou chamar, naquela conjuntura, de *tecnicismo educacional*. Não por acaso, a grande ideóloga e propagadora da "filosofia" da qualidade total no Brasil, Cosete Ramos, foi autora, naquele período, de um conjunto de livretos intitulados *Engenharia da Instrução* - lá, como aqui, montada na burocracia do Ministério da Educação e Cultura. Mas a analogia e aproximação serão profundamente enganosas se não levarem em conta as profundas mudanças na configuração global do campo econômico, social e político. As condições de produção e disseminação do discurso da "tecnologia educacional" são essencialmente diferentes das condições em que se enuncia o discurso educacional neoliberal. Consequentemente, as "armas da crítica" não podem ser as mesmas e é talvez por isso que a *esquerda educacional* tenha se mostrado tão lenta e impotente frente à ofensiva neoliberal. Para voltar aos atores pessoais do drama ideológico, também não será por acaso que, embora alguns desses atores voltem à cena na mesma posição, outros atores se apresentem agora no campo oposto, engrossando aquela considerável legião de intelectuais e cientistas sociais de esquerda que se transformaram em neoconvertidos da livre iniciativa e da "modernização" (naturalmente, como todo neoconvertido, demonstrando uma fé muito mais ardente que a dos fiéis originais); neoconvertidos que se juntam a emergentes ideólogos educacionais da direita, a tecnólogos educacionais reciclados e a participantes do golpe militar vestidos de neoliberais para propagar o novo credo educacional liberal. Entre essas condições transformadas, há uma nova economia do afeto e do sentimento, uma forma nova e muito mais sutil de envolvimento e engajamento dos sujeitos e das consciências que a crítica tradicional, baseada em noções racionalistas e instrumentais de poder e interesse, pode ser incapaz de perceber, captar, penetrar e contestar. Essa nova configuração da manipulação e administração das energias e dos investimentos afetivos, com finalidades políticas, está no âmago da dinâmica cultural e tem sido muito mais bem compreendida e utilizada pela direita que pela esquerda. Essas novas formas de constituição da identidade pessoal e social partem de uma compreensão muito precisa do papel da chamada cultura de massa. Nessa compreensão, os chamados meios de comunica-

ção não são vistos propriamente como meios de "comunicação" ou como meios de representação da realidade, mas como meios de fabricação da representação e de envolvimento afetivo do/a "espectador/a" e do/a "consumidor/a".

É parte essencial dessa representação apresentar as vantagens de um Estado mínimo e de menos governo. A retórica liberal pode pregar um Estado mínimo e menos governo exatamente porque a constituição histórica da sociedade capitalista pode ser equacionada com a dispersão dos centros de poder e de governo das populações, embutidos numa série de dispositivos institucionais e em inúmeros mecanismos da vida cotidiana. A aliança neoconservadorismo/neoliberalismo não dispensa o controle e a regulamentação central da vida das populações - Estado mínimo na retórica liberal significa apenas menos regulamentação da atividade econômica do capital, mas na sociedade contemporânea eles já não são mesmo centralizados. A educação institucionalizada é justamente um desses mecanismos de normalização e controle que embora estatal e estatalmente regulamentada não opera fundamentalmente através de mecanismos diretos de controle social. Assim, a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade (a palavra-fetiche da retórica neoliberal) e menos regulamentação, mas precisamente mais controle e "governo" da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. Nesse caso, menos governo significa mais "governo".

Outra das operações centrais do pensamento neoliberal em geral e, em particular, no campo educacional, consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. Nessa operação, os problemas sociais - e educacionais - não são tratados como questões políticas, como resultado - e objeto - de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder, mas como questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais. Assim, a situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professoras/es e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de

recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte de professores/as e administradores/as educacionais, como consequência de métodos "atrasados" e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos. Dado um tal diagnóstico é natural que se prescrevam soluções que lhe correspondam. Tudo se reduz, nessa solução, a uma questão de melhor gestão e administração e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados. Para problemas técnicos, soluções técnicas, ou melhor, soluções políticas traduzidas como técnicas (tal como a privatização, por exemplo). É nesse raciocínio que se insere o discurso sobre a qualidade e sobre a gerência da qualidade total. É nesse ponto também que convergem as presentes propostas neoliberais e a atual hegemonia do discurso construtivista em educação. Essa convergência, aliás, vai além desse deslocamento do político. Sandra Corazza (1994), nisso seguindo e ampliando Thomas Popkewitz (1993b), vê uma conveniente compatibilidade também entre o tipo de sujeito pressuposto no discurso neoliberal de reestruturação da produção (qualidade total e outros esquemas similares) e o tipo de "eu" subjacente às propostas do construtivismo pedagógico: "autônomo, racional, participativo, responsável" (Sandra Corazza, comunicação pessoal). "O novo cidadão é um indivíduo que pode agir com maior autonomia, flexibilidade e que deve ter habilidade para resolver problemas - todos atributos associados com as novas psicologias" (Corazza, 1994, p. 41). Qualidade Total na Educação e Construtivismo Pedagógico se combinariam, assim, ainda que de forma não calculada, para produzir identidades individuais e sociais ajustadas ao clima ideológico e econômico do triunfante neoliberalismo.

É difícil discordar da descrição da atual situação educacional feita pelo discurso neoliberal. É mais difícil ainda ficar contra a proposta de mais qualidade, sobretudo quando essa "qualidade" é anunciada como "total". Entretanto, o que o discurso neoliberal em educação esconde é a natureza essencialmente política da configuração educacional existente. A educação pública não se encontra no presente e deplorável estado principalmente por causa de uma má gestão por parte dos poderes públicos, mas sim, sobretudo, porque há um conflito na presente crise fiscal

entre propósitos imediatos de acumulação e propósitos de legitimação (os governos estaduais não remuneram mal os professores apenas porque os governadores são "maus" ou pouco iluminados, mas porque isso compete com objetivos de financiamento – necessários ao processo de acumulação – mais imediatos). As escolas privadas não são mais eficientes que as escolas públicas por causa de alguma qualidade inerente e transcendental da natureza da iniciativa privada (o contrário valendo para a administração pública), mas porque um grupo privilegiado em termos de poder e recursos pode financiar privadamente uma forma privada de educação (sem esquecer a vantagem de capital cultural inicial – de novo resultante de relações sociais de poder – de seus/suas filhos/as, em cima do qual trabalham as escolas privadas). As escolas públicas não estão no estado em que estão simplesmente porque gerenciam mal seus recursos ou porque seus métodos ou currículos são inadequados. Elas não têm os recursos que deveriam ter porque a população a que servem está colocada numa posição subordinada em relação às relações dominantes de poder. Seus métodos e currículos podem ser inadequados, mas isso não pode ser discutido fora de um contexto de falta total de recursos e de poder. Por isso a questão da qualidade também não pode ser formulada fora desse contexto. A qualidade já existe – qualidade de vida, qualidade de educação, qualidade de saúde. Mas apenas para alguns. Nesse sentido, qualidade é apenas sinônimo de riqueza e, como riqueza, trata-se de um conceito relacional. Boa e muita qualidade para uns, pouca e má qualidade para outros. Por isso, a gerência da qualidade total na escola privada é redundante – ela já existe; na escola pública é inócua – se não se mexer na estrutura de distribuição de riqueza e recursos.

A chamada Gestão da Qualidade Total (GQT) em educação é uma demonstração de que a estratégia neoliberal não se contentará em orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria nem em organizar a educação em forma de mercado, mas que tentará reorganizar o próprio interior da educação. Isto é, as escolas e as salas de aula, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho. Mas, ao mesmo tempo, seria um equívoco ver e analisar a GQT

apenas como uma solução técnica para os sérios problemas educacionais, vendo-a e analisando-a de forma isolada do conjunto da ofensiva neoliberal em educação. Apesar de toda a retórica da GQT em favor da participação dos "clientes" (a escolha do léxico nunca é inocente) e da definição dos objetivos e métodos educacionais a partir das necessidades e desejos dos "consumidores", dando uma ilusão de democracia, escolha e participação, a verdade é que a estratégia da *qualidade total* enquadra o processo escolar e educacional numa estrutura de pensamento e concepção que impede que se pense a educação de outra forma. Os "clientes" estão livres para determinar o que querem, mas aquilo que querem já está determinado antecipadamente quando todo o quadro mental e conceitual está previamente definido em termos empresariais e industriais. Sob a aparência de escolha e participação, a GQT impõe uma visão de educação e gerência educacional que fecha a possibilidade de se pensar de outra forma. A verdadeira escolha consistiria em poder rejeitar a própria ideia de *qualidade total*, o que equivaleria a rejeitar toda a noção neoliberal de educação.

É por isso também que é importante compreender que quando um discurso desse tipo se torna hegemônico ele não apenas coloca "novas" questões, introduz novos conceitos e categorias; ele, sobretudo, desloca e reprime outras categorias, obscurece a memória popular, ocupa o lugar de categorias que moveram nossas lutas no passado, redefinidas agora como anacrônicas e ultrapassadas. Assim, o discurso da qualidade total, da privatização em educação, da escolha e soberania por parte do "consumidor", da política como participação no consumo não se apresenta apenas como uma outra possibilidade ao lado e no mesmo nível de outras. Ele tende a suprimir as categorias com as quais tendíamos a pensar a vida social e a educação, ajudando-nos a formular um futuro e uma possibilidade que transcendessem a presente e indesejável situação social. O discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da "modernização", dos males da administração pública reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa

comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital. Ao redefinir o significado de termos como "direitos", "cidadania", "democracia", o neoliberalismo em geral e o neoliberalismo educacional, em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social. Quando "a democracia educacional é redefinida como a democracia do consumo no supermercado educacional" (Kenway, 1993, p. 116), há uma redução das formas pelas quais podemos esperar construir um futuro baseado na discussão e crítica pública, coletiva e democrática das desigualdades e injustiças sociais da presente configuração social. Os/As "consumidores/as" da educação, numa educação redefinida como mercado, podem acabar descobrindo tarde demais que a "mão invisível do mercado" não pode ser responsabilizada pelos delitos e fracassos simplesmente porque não pode ser localizada. E ao mesmo tempo já não estarão lá aqueles espaços públicos e democráticos de discussão que poderiam ser acionados simplesmente porque eles foram suprimidos.

Isso é particularmente crucial no campo da educação pública, no qual as desigualdades e injustiças da estrutura existente de poder são reproduzidas cotidianamente em nossas salas de aula. Quando as identidades pessoais e sociais de nossos/as estudantes são forçadas diariamente no interior de relações assimétricas de poder, um discurso que tende a obscurecer precisamente a existência dessas relações só vai tornar mais provável que estas relações sejam reforçadas e reproduzidas. Quando questões de igualdade/desigualdade e justiça/injustiça se traduzem em questões de qualidade/falta de qualidade quem sofre não são aqueles que já têm suficiente qualidade, mas precisamente aqueles que não a têm e que vêm em reduzidas suas chances de obtê-la, pelo predomínio de um discurso que tende a obscurecer o fato de que a sua falta de qualidade se deve ao excesso de qualidade de outros.

Mas quais são, globalmente, as "soluções" neoliberais para a educação? Elas vêm sendo propostas desde os primeiros mandatos de Reagan e Thatcher e parcialmente aplicadas nos Estados Unidos e Inglaterra e em outros países (na América

Latina há o exemplo do Chile, descrito por Pablo Gentili no presente livro e, no Brasil, o exemplo de Maringá, mencionado por Gaudêncio Frigotto, neste mesmo livro, além do programa da Qualidade Total, patrocinado pelo MEC; na França até mesmo um relatório de "notáveis" do Collège de France, liderado por Pierre Bourdieu, propõe um esquema neoliberal de mercado para a educação – ver Bourdieu, 1986). Embora se tenha usado a palavra "privatização" para caracterizar as propostas de reestruturação educacional neoliberais, ela é inapropriada porque não se trata apenas de privatizar – isto é, de entregar a educação à iniciativa privada – mas de fazer a educação pública funcionar à semelhança do mercado, algo um tanto diferente. Assim, a ideia é que a educação não seja financiada diretamente pelo Estado, mas que o Estado repasse aos pais (redefinidos como consumidores) uma determinada quantia (supostamente calculada de acordo com um custo ótimo), os quais então escolheriam, no mercado, a escola que mais conviria a seus filhos. É o esquema do *voucher* (bônus). Na retórica neoliberal, isso faria com que as escolas tendessem à eficiência ao competirem no "mercado" pelo dinheiro dos "consumidores". Os pais e crianças menos privilegiados também se beneficiariam num tal esquema: dispondo do dinheiro, dado através do bônus, buscariam a melhor escola para si. "Mercado", "escolha", "direitos do consumidor", são, portanto, conceitos e termos-chave nessa visão neoliberal da educação.

Para começar, uma tal solução de mercado para a educação está baseada, como já tentei delinear, num diagnóstico deslocado dos "males" de nosso sistema educacional. O remédio neoliberal baseia-se na premissa de que os problemas da educação institucionalizada se devem essencialmente a uma má administração. A compelação e os mecanismos de mercado agiriam para tornar essa administração mais eficiente e, portanto, para produzir um produto educacional de melhor qualidade. Dado que a educação não funciona mal ou está em "crise" (esse termo ambíguo que, como o mercado, não responsabiliza ninguém em particular) devido a problemas técnicos de gestão, mas precisamente porque está subordinada aos imperativos da acumulação, é provável que a solução neoliberal vá apenas exacerbar as ten-

dências existentes. As soluções neoliberais devem muito ao pensamento econômico e muito pouco à economia política.

Além disso, o "raciocínio" neoliberal em educação pressupõe tanto um acesso igualitário ao mercado (educacional) quanto um consumidor apto a fazer escolhas "racionais". É duvidoso que, deixadas intactas as atuais relações desiguais de acesso aos recursos materiais e culturais (a solução dos vouchers apenas tende a esconder esse acesso diferencial), os diferentes grupos sociais tenham a mesma facilidade de acesso a esse mercado educacional. O mais provável é que o acesso a esse mercado educacional seja regulado - mais do que o é na presente configuração da educação pública - pela posse ou falta de outros recursos e instrumentos de poder, produzindo nesse processo mais desigualdade educacional e social. Da mesma forma, esse consumidor racional e individualista do pensamento liberal é apenas uma lição na exata medida em que sua suposta soberania está limitada e restringida pelas contingências de seu posicionamento na estrutura econômica e social. Novamente, supor que haja a possibilidade de uma escolha racional e livre é apenas diminuir as chances daqueles que estão mal posicionados para fazer uma escolha racional e livre, enquanto os mais bem posicionados continuarão a fazer escolhas ainda mais "racionais" e "livres". Em ambos os casos, o que se estará produzindo é mais desigualdade e assimetria. É até possível que se aumente assim a produtividade e a eficiência, mas é ainda preciso perguntar a quem essa produtividade e eficiência, mais uma vez, estarão servindo.

Ao lado desse processo de mercantilização da educação, há uma forte pressão para que as escolas e as universidades se voltem para as necessidades estreitas da indústria e do comércio. Parte-se aqui de uma crítica da educação institucional existente como ineficiente, inadequada e anacrônica, em relação às exigências do trabalho nos setores da indústria, do comércio e dos serviços. De novo, não se pode discordar essencialmente da descrição que se faz da educação existente. O problema está na referência que se toma para avaliar o estado da educação atual e nas conseqüentes soluções que são propostas. Nossa descrição das misérias do sistema educacional pode coincidir com a

descrição neoliberal, mas ter um ponto de referência diferente faz uma enorme diferença. Na visão neoliberal, o ponto de referência para condenar a escola atual não são as necessidades das pessoas e dos grupos envolvidos, sobretudo aqueles que mais sofrem com as desigualdades existentes, mas as necessidades de competitividade e lucro das empresas. Como conseqüência, as soluções propostas pela visão empresarial tendem a amarrar a reestruturação do sistema educacional às estreitas necessidades de treinamento da indústria e do comércio. O esquema básico proposto é o de estreita preparação para o local de trabalho. Adotar uma perspectiva diferente não significa negar a importância da preparação para o trabalho, mas colocar essa preparação num quadro que leve em consideração principalmente as necessidades e interesses das pessoas e grupos envolvidos - sobretudo aqueles já prejudicados pelos presentes esquemas - e não as especificações e exigências do capital. De novo, isso faz uma grande diferença.

Mas essa redefinição neoliberal da educação como treinamento também tende a acentuar as presentes divisões na medida em que os esquemas propostos serão aplicados sobretudo às crianças e jovens das classes subalternas. As classes com poder e recursos continuarão a lutar por pedagogias e currículos que garantam seu investimento em capital cultural e sua posição na estrutura econômica e social. Seja pressionando por uma pedagogia e currículos centrados no conhecimento técnico e científico de alto status - demanda daquelas frações da classe dominante economicamente orientadas -, seja pressionando por uma educação centrada nos aspectos mais culturais, artísticos, literários - demanda das frações culturalmente orientadas das classes dominantes -, ou por uma combinação de ambos, esses grupos continuarão tendo como proteger seus interesses e investimentos educacionais e culturais (Bernstein, 1990). É aqui que as duas estratégias neoliberais centrais - mercantilização e treinamento - convergem para reforçar as divisões existentes e criar novas desigualdades. Essa operação, se completada, talvez signifique o fim da relativa autonomia da educação, mas nesse processo alguns grupos terão sua própria autonomia aumentada, enquan-

to outros se tomarão ainda mais dependentes das exigências e necessidades do capital.

Apesar da centralidade da ofensiva neoliberal, não se pode esquecer de uma possível aliança entre liberalismo (econômico) e conservadorismo (cultural). Por isso é importante que neoliberalismo e neoconservadorismo não sejam tomados como sinônimos (sobre esse ponto ver o capítulo de Michael Apple no presente livro). Embora essa aliança não seja visível no Brasil, o que tem caracterizado a política reacionária, nos Estados Unidos, por exemplo, é precisamente uma aliança entre neoliberais e neoconservadores. O neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos do mercado. O neoconservadorismo é constituído por aqueles grupos que pregam uma volta aos antigos, tradicionais e "bons" valores da família e da moralidade. Nos Estados Unidos, pelo menos, essa aliança é evidentemente contraditória, na medida em que o conservadorismo cultural pressupõe uma forte intervenção do Estado, como ocorre, por exemplo, na questão do aborto. Apesar dessa contradição, entretanto, a convergência tática de suas ofensivas representa, no conjunto, um risco de regressão social. De um lado, temos a predominância dos mecanismos do mercado e a retirada do Estado do campo social, ameaçando reforçar as desigualdades já existentes. De outro, temos o predomínio de visões culturalmente conservadoras e moralistas representando um mecanismo de repressão, controle e contenção. É fácil ver quais as consequências de uma tal aliança para a educação. É fácil ver que tipo de conhecimento, de currículo e quais métodos dominarão a cena pedagógica quando o livre funcionamento dos mecanismos de mercado na educação permitirem uma "livre" escolha feita num clima de predomínio de moralismo e repressão cultural. Neoliberalismo e neoconservadorismo convergem então para moldar um cenário educacional em que as possibilidades de construir uma educação pública como um espaço público de discussão e exercício da democracia ficarão cada vez mais distantes.

Não se pode tampouco cair na tentação de criticar as tentativas neoliberais de atrelar a educação mais estreitamente aos objetivos da produção a partir de perspectivas humanistas e essencialistas sobre a natureza humana e de entendimentos da educação como processo de desenvolvimento de um "suposto" homem (registre-se o machismo) verdadeiro, característico não apenas de vertentes religiosas mas também de um certo marxismo educacional. Isso teria como efeito apenas desvincular as finalidades educacionais dos estreitos objetivos do mercado para vinculá-la, numa operação inversa, mas similar, às finalidades transcendentais de um essencialismo a-histórico e idealista que tenta universalizar uma noção contingente e particular de pessoa e sociedade. A contraposição às propostas mercantilistas da retórica liberal não reside nesse humanismo (liberal num outro sentido) que desloca a discussão pública e democrática sobre as finalidades da educação para uma esfera transcendental, mas numa perspectiva que permita que os objetivos educacionais sejam pública e democraticamente debatidos. Uma demonstração de que um humanismo essencialista e a-histórico não é o "Outro" de um neoliberalismo "realista" e instrumental é o fato de que a Gestão da Qualidade Total convive facilmente com o humanismo educacional de instituições educacionais religiosas.

Apesar do aspecto de novidade da ofensiva neoliberal e das renovadas estratégias de manipulação e administração da mente e dos desejos populares, não se pode esquecer que a história das lutas populares no interior do capitalismo tem sido caracterizada exatamente pela contestação dos mecanismos de mercado como regulador da vida econômica e social. As regulamentações e conquistas sociais agora redefinidas como obstáculos ao livre desenvolvimento do capitalismo são o resultado histórico de lutas contra a tendência do mercado a produzir injustiça e desigualdade. O apagamento da memória popular é essencial na estratégia liberal de apresentar restrições democráticas ao seu "livre" funcionamento como estorvos ao seu funcionamento ótimo e, portanto, supostamente benéfico para todos. A luta histórica contra o capital tem-se baseado precisamente em contestar, concretamente, as premissas liberais de que: 1) o mercado é o mecanismo ideal de regulação da economia e da vida social; 2)

a educação, como a saúde e outros domínios da vida social, pode e deve funcionar tal como o mercado na economia. A presente ofensiva neoliberal consiste em realfirmar essas premissas, tentando suprimir ao mesmo tempo da memória popular o fato de que os "obstáculos" são o resultado de uma luta histórica, não contra o livre desenvolvimento dos inerentes efeitos benéficos do capitalismo, mas precisamente contra o desenvolvimento de seus inerentes efeitos deletérios aos grupos subalternos na hierarquia do capital. A estratégia de supressão da memória histórica se une aqui à estratégia de redefinição de velhas categorias e da produção de novas para criar um clima favorável aos objetivos empresariais de lucro e expansão – inerentemente antagônicos aos interesses dos grupos populares. A educação é alvo estratégico dessa ofensiva precisamente porque constitui uma dessas principais conquistas sociais e porque está envolvida na produção da memória histórica e dos sujeitos sociais. Integrá-la à lógica e ao domínio do capital significa deixar essa memória e essa produção de identidades pessoais e sociais precisamente no controle de quem tem interesse em manipulá-la e administrá-la para seus próprios e particulares objetivos.

O papel dos/as educadores/as num tempo e numa configuração como essa torna-se ainda mais crucial. É importante não se render a uma ofensiva que pretende transformar radicalmente não apenas a política da pedagogia, mas também a pedagogia da política. É também extremamente importante que criemos e recriemos nossas próprias categorias, que delinhamos e redefinamos as metáforas e as palavras que nos permitam formular um projeto social e educacional que se contraponha àquelas definidas e redefinidas pelo léxico e pela retórica neoliberal. Educadoras e educadores precisam, mais do que nunca, assumir sua identidade como trabalhadoras/es culturais envolvidas/os na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida sociais. O campo educacional é centralmente cruzado por relações que conectam poder e cultura, pedagogia e política, memória e história. Precisamente por isso é um espaço permanentemente atravessado por lutas e disputas por hegemonia. Não assumir nosso lugar e responsabilidade nesse espaço significa entregá-lo a forças que certamente

irão moldá-lo de acordo com seus próprios objetivos e esses objetivos podem não ser exatamente os objetivos de justiça, igualdade e de um futuro melhor para todos.

Referências

- BOURDIEU, P. Proposições para o ensino do futuro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1986, 67(155): 152-169.
- BERNSTEIN, B. *The structuring of pedagogic discourse*. Vol. IV. *Class, codes and control*. Londres, Routledge, 1990.
- CORAZZA, S. *O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo: razão e obscurantismo da educação*. Seminário do fim-de-tarde das segundas-feiras. Faculdade de Educação, UFRGS, 1994, mimeo.
- GROSSBERG, L. Pedagogy in the present: politics, postmodernity, and the popular. In: Henry A. Giroux & Roger I. Simon (Eds.). *Popular culture, schooling and everyday life*. Nova York, Bergin & Garvey, 1989: 91-115.
- KENWAY, J., BIGUM, C. & FITZCLARENCE, L. Marketing education in the postmodern age. *Journal of Education Policy*, 1993, 8(2): 105-122.
- POPKEWITZ, T. *Policy, Knowledge and power: some issues for the study of educational reform*. 1993a, mimeo.
- POPKEWITZ, T. *Systems of ideas in social spaces: Vygotsky, U.S. educational constructivism and the regulation of the "self"*. 1993b, mimeo.