

GERMINAL

Boletim n. 11, 07/2010 - Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação (MHTLE)

ISSN 1982 - 9787

A CRÍTICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL: FINANCIAMENTO, PDE E CONAE



DEIXEM-NOS ENSINAR!!

Universidade Estadual de Londrina *Biblioteca* *Boletim*
Boletim *Grupos de Estudos e Pesquisas* *Germinar*
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Biblioteca *Grupos de Estudos e Pesquisas* *Biblioteca*
MARXISMO, HISTÓRIA, TEMPO LIVRE E EDUCAÇÃO
Boletim *Germinar* *Equipe* *Universidade Estadual de Londrina*



A CRÍTICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL: FINANCIAMENTO, PDE E CONAE

(Editorial)

Alzira Batalha e Gilcilene Barão

O boletim 11 retoma o debate presente em outros números - 6, 7, 8 e 9 - sobre a crítica da educação e do ensino no modo de produção capitalista. O foco é a política educacional implementada no Brasil através de leis de financiamento, de aspectos dos decretos que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e dos limites do processo de elaboração e dos resultados finais da Conferência Nacional de Educação (CONAE). De outro lado, o objetivo é explicitar a concepção materialista e a luta dos explorados como referências históricas para o campo educacional. Por isso, as imagens apresentadas nesse Boletim são das manifestações que ocorreram em Portugal em 2008 e cujas palavras de ordem eram "Deixe-nos ensinar" e que levaram milhares de professores às ruas contra a política imposta por decreto pelo governo para as escolas daquele país. A referência de luta também aparece na homenagem singela a dois lutadores históricos que sempre uniram a sua produção literária e artística às lutas dos trabalhadores: José Saramago, que morreu em 16/06/2010, e Frida Kahlo, que se estivesse viva teria completado no último dia 6 de julho seus 103 anos de idade. A luta dos explorados contra a exploração capitalista destaca-se também na seção "Você sabia", com duas notícias internacionais. Na primeira temos a entrevista da dirigente do Partido Comunista Grego, Aleka Papatrigo, sobre as manifestações de trabalhadores contra as conseqüências das políticas liberais da União Européia na Grécia. Na segunda, Noam Chomsky analisa a conjuntura internacional a partir da recente ameaça imperialista dos EUA e de Israel contra o Irã.

Ao considerar a crítica à política educacional temos como marco histórico as lutas pela redemocratização da sociedade brasileira cuja defesa da escola pública era uma forte bandeira. Lutava-se então para garantir a expansão da escola pública para todos trabalhadores e seus filhos e também para assegurar sua qualidade. A CF/88 vinculou recursos financeiros para a educação, mas a "Nova República", especialmente a partir dos anos 1990, no bojo da reestruturação do capitalismo, editou mecanismos que expressam a característica estrutural do Estado: o seu compromisso de classe com os proprietários dos meios de produção. Com o advento do neoliberalismo, o Estado torna-se mínimo no âmbito da política social ferindo, em particular, a educação pública, mas o mesmo Estado está sempre presente para atender as demandas do grande capital. Como contribuição para a crítica da educação oficial e para a explicitação dos limites do Estado capitalista, iniciamos este número com o texto clássico de Karl Marx "Crítica do ensino oficial e dos exames" no qual o autor destaca que "a burocracia é o Estado imaginário que flanqueia o Estado real, é o espiritualismo do Estado. Todas as coisas obtêm assim um duplo significado - um real, o outro burocrático".

Essa duplicidade serve de referência para a nossa realidade atual, pois de um lado o governo convoca os educadores a "participarem" através das conferências e nestas aprova-se, como no documento final do CONAE, uma concepção de sistema nacional de educação semelhante a que perdemos com o substitutivo Jorge Hage; de outro lado, aprofunda-se a normatização, via decreto até 2022, dos programas do PDE que permitem brechas que favorecem a privatização e a solidificação de um sistema nacional de avaliação.

Ademais a (re)leitura de Marx quanto aos exames é uma referência necessária, pois "a conexão" da "função de Estado" e do "indivíduo" este laço objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do estado, o *exame*, não passa do batismo burocrático da ciência". Esta crítica ao exame guarda estreita relação com o documento que consta na parte "Você Sabia" onde entidades históricas afirmam a "necessidade de que se tenha um currículo base para formação de professores. Como se pode constatar a partir de sua leitura, não se trata aqui de um currículo mínimo à moda já rejeitada no passado e muito menos de um Referencial para exame" (ANFOPE, ANPAE, ANPEd, CEDES, FORUMDIR).

Verifica-se ainda o descompasso entre discursos acalorados e práticas que

revelam um descomprometimento com a escola pública. Nicholas Davies aponta que os gastos estatais revelam que a prioridade do Estado brasileiro é o atendimento dos interesses do capital. Ao analisar FUNDEF e FUNDEB, Davies aponta contradições e limites expressivos, além de denunciar diferentes artifícios, como a política fiscal, que reduzem os recursos que deveriam ser aplicados no ensino público.

O texto de Alzira Batalha Alcântara debate a noção de gestão participativa expressa no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado no âmbito do Governo Federal, em 2007. O documento do PDE apresenta "um tom sedutor ao evocar "diagnóstico participativo", autonomia, mobilização. Cabe perquirir o sentido de "participação", em especial, quando se observam que áreas centrais da política pública permanecem centralizadas, como a avaliação e o currículo".

Paulino Jose Orso discute o Plano de Desenvolvimento da Educação / PDE, em especial, os aspectos positivos e as muitas mazelas do Programa de Desenvolvimento Educacional, instituído pelo Governo do Estado do Paraná. Ambos anunciam o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Básica pública. Orso indaga: "É possível se fazer educação de qualquer jeito? Sua forma não tem nada a ver com o conteúdo? O que se entende por qualidade, para quem, para quê? Como discutir qualidade sem discutir a organização da sociedade? Como discutir qualidade sem discutir a superação da exploração e da dominação que impedem o acesso aos bens produzidos pela humanidade, quer seja no âmbito espiritual, quer no plano material?"

Diante dessas indagações e outras constatações sobre a retirada do estado quanto ao financiamento, a concepção de participação estritamente formal e a concepção reduzida de qualidade apresentamos o texto de Maria de Fátima Pereira que reitera a necessidade de redobrar nossas forças. Os educadores participaram desde os anos 1980 de diferentes conferências e recentemente aconteceu a CONAE. O pressuposto é que devemos ter claro que a lei em si nada garante, pois diversas leis como a da autonomia ou da garantia de que os salários não perderão o poder aquisitivo não foram cumpridas. Recursos e organização dos trabalhadores são centrais para a garantia de conquistas.

Carla de Andrade Couto trata, em seu texto, do processo de discussão nas conferências que antecederam a CONAE no Estado do Rio de Janeiro. Carla denuncia a falta de transparência e a exclusão, em termos proporcionais, do segmento dos profissionais da educação básica em prol dos gestores que, muitas vezes, foram simples indicações políticas reforçando o clientelismo local e como as discussões nas escolas e nas diversas conferências foram apressadas, com pouco de tempo para garantir a formação dos envolvidos na discussão.

Máuri de Carvalho, em seu texto, denuncia as mazelas do capitalismo e aponta como a educação na ordem burguesa está voltada "para o individualismo animal, meritocracia, estrelismo e mercenarismo". Refazendo a célebre - "o que fazer?" - ele responde que diante da realidade política educacional os intelectuais devem assumir a bandeira do socialismo e (re)colocar na agenda de luta "a necessidade premente da educação politécnica, gratuita, obrigatória, a familiarizar crianças e adolescentes de ambos os sexos, com os variados e mais importantes ramos da produção do conhecimento e os diversos aspectos técnicos e práticos da produção material".

Sem dúvida, os exemplos de lutas vindos de Portugal, da Grécia, e do prefácio escrito por José Saramago ao Livro *Terra* de Sebastião Salgado (1997) dedicado ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), demonstram aos educadores e estudantes que a política educacional no capitalismo deve ser objeto constante de crítica e de contestação na luta por uma educação que atenda aos interesses dos trabalhadores e seus filhos. Nessa luta é que se insere nosso Boletim!

CRITICA DO ENSINO OFICIAL E DOS EXAMES

Karl Marx

A burocracia é um círculo, de que ninguém pode sair. A sua hierarquia é a do saber. A cabeça confia às esferas inferiores o cuidado de conhecer o detalhe, em troca do que as esferas inferiores cedem à cúpula a inteligência do geral – e ambos fazem assim mutuamente a troca.

A burocracia é o Estado imaginário que flanqueia o Estado real, é o espiritualismo do Estado. Todas as coisas obtêm assim um duplo significado – um real, o outro burocrático. O mesmo se passa com a vontade, por exemplo.

O que é real é consequentemente tratado burocraticamente, ou seja como uma coisa espiritual, do além. A burocracia tem na sua posse o Estado, o ser espiritual da sociedade: é a sua propriedade privada.

O espírito universal da burocracia é o segredo, o mistério; enquanto corporação fechada, mantém-no para si mesma face ao exterior, graças à hierarquia que representa. A abertura de espírito ou das mentalidades em relação ao Estado aparece consequentemente como uma traição deste mistério, apesar de a autoridade se tornar o princípio do seu saber, e a idolatria da autoridade ser o seu espírito. No seu seio, o espiritualismo toma-se o materialismo mais grosseiro, o materialismo da obediência passiva, da fé na autoridade, do mecanismo de uma actividade rígida e formal, de princípios, de concepções e de tradições imóveis.

No que diz respeito ao burocrata tomado à parte, o fim do Estado torna-se o seu fim privado, e é a caça ao cargo superior: trata-se, para ele, de fazer carreira. Em primeiro lugar, considera a vida real como material, porque o espírito desta vida encontra na burocracia uma existência abstracta da vida real.

É preciso pois que a burocracia tenda para tornar a vida tão material quanto possível. Em segundo lugar, a vida toma-se material para ele na medida em que ela sofre uma abordagem burocrática, porque o seu espírito lhe está prescrito, o seu fim encontra-se fora dele e sendo a sua existência a do escritório. O Estado

já só existe sob a forma dos diversos espíritos burocráticos e fixos, cuja coesão é mantida pela subordinação e a obediência passiva. A ciência verdadeira aparece como despida de conteúdo, tal como a vida autêntica aparece como morta, dado que é esta ciência imaginária e esta vida imaginária que passam por essenciais. O burocrata tem pois de proceder como jesuíta com o Estado real, e pouco importa que este jesuitismo seja consciente ou não. Contudo, deve tomar-se consciente, assim que se apercebe deste lado antinómico – e então torna-se jesuíta patente e querido...

A identidade que Hegel construiu entre a sociedade burguesa e o Estado é a de dois exércitos inimigos, em que cada soldado tem a "possibilidade" de se tornar membro do exército "inimigo", "desertando" – e, de facto, Hegel descreve assim exactamente as condições práticas de hoje.

O mesmo se passa no que diz respeito à sua construção dos "exames". Num estado racional, seria bem mais preciso um exame para se tornar sapateiro do que funcionário de Estado, porque o ofício de sapateiro é um saber sem o qual se pode ser um bom cidadão e um homem social. Ora acontece que o indispensável "saber de Estado" (ninguém pode ser tido por ignorante da lei) é uma condição sem a qual se vive fora do Estado, estando separado de si mesmo e de tudo, como que suspenso no ar. Ora, portanto, o exame não passa de uma fórmula de franco-maçã, o reconhecimento legal do saber ético como privilégio.

A "conexão" da "função de Estado" e do "indivíduo", este laço objectivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado, o exame, não passa do baptismo burocrático da ciência, o reconhecimento oficial da transubstanciação da ciência profana em ciência sagrada: cada exame, implica, como lhe sendo próprio, que o examinador saiba tudo. Não há conhecimento de que os cidadãos gregos ou romanos tenham feito exames.

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nicholas Davies, prof. da Faculdade de Educação da UFF - Niterói.
E-mail: nicholas@pq.cnpq.br
Junho de 2010

Examinando aqui o financiamento da educação pública, embora seja sabido que a educação privada é favorecida há muito tempo com recursos públicos, como as isenções fiscais e previdenciárias (o Prouni – o Programa Universidade para Todos é o exemplo mais recente), os subsídios e toda sorte de vantagens (o FIES – o Financiamento do Estudante do Ensino Superior Privado, que, coincidentemente, é uma sigla que poderia ser traduzida como Financiamento das Instituições de Ensino Superior privado).

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que o Estado (não confundir com governo) não é público, pois de modo geral não tem suas ações voltadas para o interesse da maioria da população. Basta uma análise dos gastos estatais para perceber que sua priorização ou, pelo menos de maneira acentuada do Estado brasileiro, tem sido e é o atendimento dos interesses do capital, sobretudo do segmento financeiro. Em 2005, por exemplo, o governo federal teria gasto 68% (ou R\$ 757 bilhões) do orçamento só na rolagem da dívida interna e externa e no seu serviço, segundo o relatório do Tribunal de Contas da União. Em educação teria empenhado R\$ 16 bilhões, ou 1,46% do orçamento total. A situação foi pior em setores como urbanismo (0,19% do total), habitação (0,06%) e saneamento (0,01%).

Em segundo lugar, os governos (sobretudo o federal, mas também os estaduais e os municipais) têm criado artifícios para reduzir as verbas da educação, como a DRU (Desvinculação da Receita da União), contribuições, renúncias fiscais. A DRU, prorrogada em 2007 pelo governo Lula até 2011, previa que 20% dos impostos federais não fossem contabilizados nos 18% que a União deveria aplicar em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). Ou seja, se a receita bruta de impostos federais é de R\$ 200 bilhões, 20% (R\$ 40 bilhões) são retirados da base de cálculo, o que significava R\$ 7,2 bilhões (18% de R\$ 40 bilhões) a menos para a educação em âmbito federal. Segundo o ministro Haddad, a DRU teria tirado mais de R\$ 50 bilhões (valores nominais, sem atualização monetária, portanto) da educação de 1994, quando foi criada com o nome de Fundo Social de Emergência, até 2007. Este prejuízo termina em 2011, em consequência

da Emenda Constitucional 59, de novembro de 2009, que previu a extinção gradual da DRU a partir de 2009.

A educação (assim como a saúde) tem sido prejudicada também pelo artifício das contribuições (a CPMF é o exemplo mais conhecido) porque, por não serem classificadas de impostos, não são vinculadas à educação. Outro prejuízo tem sido as renúncias fiscais, concedidas por governos sob o pretexto de incentivar certas atividades ou atrair indústrias para seus Estados e municípios, que têm originado a chamada "guerra fiscal", que é também uma guerra contra a educação e a saúde, os únicos dois setores públicos com garantia constitucional de um percentual de impostos para o seu financiamento e que, portanto, perdem receita com a "guerra fiscal".

Discuto agora a principal questão do financiamento da educação, que é a obrigação constitucional dos governos aplicarem um percentual mínimo dos impostos em MDE. A Constituição Federal de 1988 estipula os seguintes percentuais mínimos: União (18%), Estados, Distrito Federal e Municípios (25%). Algumas Constituições Estaduais (São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, por exemplo) e Leis Orgânicas municipais (várias do Estado do Rio de Janeiro) fixaram percentuais maiores, mas tiveram tais percentuais suspensos (por ações de inconstitucionalidade) ou diminuídos por vereadores "sensíveis" à causa da educação.

Além dos impostos, os recursos incluem receitas adicionais aos 25%, como o salário-educação e transferências do governo federal para programas como o dinheiro direto na escola, transporte escolar, merenda e outros. O salário-educação é uma contribuição social (não é imposto), sendo cobrado à base de 2,5% da folha de pagamento das empresas e recolhido pelo governo federal, que fica com 40% e devolve 60% aos Estados e Municípios onde foi arrecadado. Até 2006 financiava apenas o ensino fundamental, mas desde 2007 passou a ser destinado a toda a educação básica e a distribuição da cota de cada Estado e seus municípios se baseia hoje no número de matrículas na educação básica. Uma das várias fragilidades do salário-educação é que não corrige nem atenua as enormes

desigualdades tributárias entre as regiões, Estados e municípios, fazendo com que, por exemplo, uma matrícula no Maranhão receba R\$ 15 de salário-educação por ano, ao passo que uma do Distrito Federal valha R\$ 250. Essa desigualdade é um dos obstáculos principais, se não o principal, para a constituição de um sistema nacional de educação com um bom padrão de qualidade.

Outra receita extra é o ganho e complementação federal para o Fundef e o Fundeb. Antes de explicar isso, é bom fazer uma breve explicação destes dois Fundos. O Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) foi criado em 1996 e vigorou de 1997 a 2006. Ao contrário dos discursos oficiais, quase não trouxe dinheiro novo para o sistema educacional como um todo. Isto porque o governo federal, embora autor e propagandista da iniciativa, não contribuiu (nem FHC nem Lula) com praticamente nada em termos de complementação. A lógica do Fundef era a de reter, numa conta única, em âmbito estadual, 15% (dos 25% vinculados) de alguns impostos estaduais e federais transferidos constitucionalmente a Estados, DF e Municípios, e redistribuir o montante com base no número de matrículas no ensino fundamental regular. Isso fez com que alguns governos recebessem mais do que contribuíram (neste sentido tiveram ganhos), porém outros vivessem uma situação inversa (tiveram perdas). Em outras palavras, foi basicamente um jogo de soma zero: os ganhos de uns corresponderam exatamente às perdas de outros. Isso só não aconteceu em poucos Estados e seus municípios (sobretudo Pará e um ou outro do Nordeste) que receberam a complementação federal, o único e parco recurso novo (menos de 1% do total em 2006) para a educação em termos nacionais.

Já o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), implantado em 2007 e com vigência prevista até 2020, embora enaltecido pelos seus criadores e propagandistas como um fundo que iria sanar as deficiências do Fundef (como a focalização no ensino fundamental e em seus profissionais do magistério, e a irrisória complementação federal), guarda muitas semelhanças com o Fundef. Uma é que também traz poucos recursos novos (a complementação) para o sistema educacional como um todo, embora muito maiores (R\$ 4,5 bilhões em 2009) do que o Fundef. Isto porque sua lógica é a mesma: apenas redistribui, entre o governo estadual e as prefeituras de cada Estado, 20% de um número maior de impostos com base no número de matrículas estaduais no ensino fundamental, no ensino médio e suas várias modalidades e matrículas municipais na educação infantil e no ensino fundamental e em suas várias modalidades. Ou seja, a receita a mais que uns governos auferem com o Fundeb corresponde a uma queda de receita na mesma proporção em outros governos dentro de um mesmo Estado. Isso só não acontece quando existe a complementação federal, comparada favoravelmente pelos defensores do Fundeb, que, no entanto, não mencionam que (1) o governo federal (tanto FHC quanto Lula) não fez a complementação legalmente devida ao Fundef, (2) segundo o TCU, este valor foi inferior ao mínimo devido legalmente (R\$ 5 bilhões) ao Fundef em 2004, (3) a complementação é bem inferior ao que o governo federal tira da educação através da DRU (mais de R\$ 7 bilhões em 2009), (4) o governo federal detém uma fatia muito maior (mais de 60%) da receita tributária nacional, ficando os Estados, DF e municípios com o restante (menos de 40%).

Retomando a questão dos ganhos e da complementação federal para o Fundef e Fundeb, são receitas **adicionais** ao mínimo. Esta é uma questão crucial porque, embora o sistema educacional com um todo não tenha acréscimo significativo (sobretudo no Fundef) com os dois fundos, muitos governos ganharam com o Fundef e ganham com o Fundeb, mas contabilizaram espertamente tais ganhos dentro dos 25%, como fez a prefeitura do Rio de Janeiro, que, assim, "surrupiou" cerca de R\$ 3 bilhões da educação de 1998 a 2006.

Outra questão crucial, raramente ou nunca respondida pelos governos, é a valorização dos profissionais do magistério ou dos profissionais da educação ou dos trabalhadores da educação, conforme a confusa nomenclatura legislativa. Os defensores do Fundef e também do Fundeb são omissos nessa questão, limitando-se a alegar, sem apresentar nenhum estudo para sustentar a alegação, que 60% do Fundef ou Fundeb aplicados na remuneração resultarão necessariamente na valorização de tais profissionais, confundindo "remuneração" com "valorização". Nunca explicaram nem explicam como um governo que perdeu com o Fundef ou que perde com o Fundeb poderá melhorar a remuneração. Além disso, para tal "valorização", cometeram e cometem o equívoco de tomar como referência apenas a receita do Fundef ou do Fundeb e não a totalidade da receita vinculada à educação. Nos municípios, por exemplo, esta receita abrange, não só o Fundeb, mas também os 25% dos impostos municipais (IPTU, ISS, ITBI e imposto de renda dos servidores municipais) e os 5% restantes dos impostos que não entram no Fundeb. A propósito da "valorização" do magistério, a ação de inconstitucionalidade do piso salarial movida por vários governos estaduais em 2008, sob a alegação de que não teriam recursos suficientes para pagar esta

"fábula" ou contratar novos profissionais, mostra bem o que esperar desta "valorização", não só por causa destes governos mas também do STF (Supremo Tribunal Federal), cuja liminar, embora mantivesse o piso de R\$ 950, suspendeu o artigo da Lei 11.738 que fixava 1/3 das 40 horas semanais para atividades extraclasses (preparo de aulas e correção de provas).

Obrigar os governos a cumprir as leis que beneficiem a maioria da população continua sendo um dos desafios da débil e formal "democracia" brasileira. Muitos deles, muito provavelmente a maioria, continuam não aplicando a verba devida em educação e não sendo punidos por isso, pelo simples fato de os órgãos responsáveis pela fiscalização, os Tribunais de Contas, serem dirigidos por conselheiros nomeados segundo critérios políticos e não fazerem concurso público, aprovando contas mesmo quando os governos não aplicam as verbas devidas em educação.

Portanto, um desafio para pelo menos garantir a aplicação da verba legalmente devida em educação e, portanto, para a desprivatização pelo menos parcial do Estado brasileiro, é organizar, capacitar e mobilizar entidades e sindicatos para fiscalizar esta verba e, ao mesmo tempo ou posteriormente, interferir na formulação da política educacional e, em particular, na destinação dos recursos.

Além destes elementos acima, apresento a seguir alguns que podem contribuir para uma compreensão do financiamento do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), lançado pelo governo federal em 2007 como uma espécie de salvação da educação. O histórico de descompromisso do financiamento da educação básica por parte do governo federal recomenda uma atitude de cautela com as maravilhas prometidas pelo PDE. Por exemplo, segundo o TCU, ele nunca cumpriu o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da CF de 1988 que previa que, por 10 anos, pelo menos 50% dos 18% (ou seja, 9%) dos impostos federais seriam aplicados na universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo. Com a EC 14, de 1996, o governo federal diminuiu de 50% para o equivalente a 30% dos impostos a obrigação federal de aplicar até 2006 na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental. Porém, a mesma EC 14 aumentou de 50% para 60% o percentual dos impostos que Estados, Distrito Federal e municípios deveriam aplicar no ensino fundamental de 1997 até 2006. Sobre o impacto negativo causado pela criação de contribuições e a desvinculação da receita como a DRU e a complementação federal insignificante e ilegal para o Fundef e pouco significativa para o Fundeb em termos nacionais, já comentamos acima. Além disso, o governo Lula até hoje não derrubou os vetos apostos por FHC ao Plano Nacional de Educação aprovado pelo Congresso em 2001, relativos principalmente a financiamento da educação (um, por exemplo, previa gastos de 7% do PIB em educação). Se tais vetos fossem derrubados, haveria mais recursos legalmente disponíveis para a educação. Tampouco foi regulamentado até hoje o padrão mínimo de qualidade da educação, previsto na CF e que exigiria assistência técnica e financeira da União. Por fim, a falta de compromisso claro e firme é visível no § 1º do art. 8º do Decreto do PDE, que ressalva que as ações de assistência técnica ou financeira observarão os **limites orçamentários e operacionais da União** (grifo meu). Em outras palavras, se não houver recursos orçamentários (definidos pelo Ministério do Planejamento, não pelo MEC), a assistência não acontecerá.

Professor:

15
Novembro



**Salvar o ensino público
(ainda) é possível!**

Vamos a Lisboa!

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA CONCEPÇÃO DE GESTÃO EDUCACIONAL NA POLÍTICA DO MEC

Alzira Batalha Alcântara

Apresentação

A educação, para além de uma visão fetichizada ou romantizada, é um direito constitucional. Contudo, dependendo das políticas educativas, o direito à educação se dilui, parecendo ainda um privilégio para poucos. Desafio ainda maior, quando se pensa num projeto educativo arrojado, crítico e criativo que não se satisfaça em qualificar apenas tecnicamente. Como sonhou Gramsci, uma educação democrática deve possibilitar a cada cidadão se tornar "governante" e caberia à sociedade colocá-lo "ainda que "abstratamente", nas condições gerais de poder fazê-lo" (1979, p. 137).

Em 2007, independente do Plano Nacional da Educação/ PNE ainda se encontrar em vigor, foi instituído, por decreto, o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", inspirado na campanha "Movimento Todos pela Educação". O decreto 6094/07 proclama um regime de colaboração entre os entes federativos, participação das famílias e comunidade visando uma mobilização social pela melhoria da educação básica. O Plano de Desenvolvimento da Educação / PDE, que abarca o Plano de Metas entre outros decretos e portarias, também é conhecido como o PAC da Educação, em alusão ao Plano de Aceleração de Crescimento. O PDE se auto-apresenta como um plano executivo e almeja superar algumas dificuldades do PNE. Compreende mais de 40 programas que podem ser agrupados em quatro eixos: educação básica; educação superior; educação profissional e alfabetização. Alguns programas já existiam antes do PDE como o FUNDEB, merenda escolar, programa dinheiro direto nas escolas / PDDE, informática nas escolas ou transporte escolar. O documento intitulado "Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas" afirma que após os resultados da Prova Brasil, de 2006, houve dois estudos em parceria com organismos internacionais com o fito de identificar as experiências exitosas. (BRASIL, s/data, p.24) A análise destas serviu de esteio para a elaboração de 28 diretrizes que orientam as ações indicadas no referido "Plano de Metas" e, por isso, este seria o programa-chave do PDE. Este, segundo o documento "PDE: razões, princípios e programas" se sustenta em seis pilares: visão sistêmica, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, mobilização e responsabilização social.

Gestão participativa e democratização da educação: algumas considerações

A política educativa atual, no âmbito federal, tem proclamado um compromisso com a democratização da educação, do ponto de vista quantitativo e qualitativo. Qualidade que se traduz na busca de uma "melhoria da educação", na implementação de um regime de colaboração, responsabilização, mobilização a fim de se edificar uma gestão participativa.

Diante deste quadro, torna-se necessária uma análise, ainda que breve, do conceito de gestão educacional presente no PDE. Segundo o MEC, o Plano de Metas agregou

"ingredientes novos ao regime de colaboração, de forma a garantir a sustentabilidade das ações que o compõem. Convênios unidimensionais e efêmeros dão lugar aos planos de ações articuladas (PAR) de caráter plurianual construídos com a participação de gestores e educadores locais, baseados em diagnóstico de caráter participativo (...) O PAR é, portanto, multidimensional e sua temporalidade o protege daquilo que tem sido o maior impeditivo do desenvolvimento do regime de colaboração: a descontinuidade das ações, a destruição da memória do que foi adotado, a reinvenção, a cada troca de equipe, do que já foi inventado" (BRASIL, MEC s/data: 24-25 grifo nosso).

Os "ingredientes novos" são antigas reivindicações dos educadores: participação e uma política de Estado e não uma mera política de governo. Tal opção implica um planejamento mais amplo materializado em planos que não se restrinjam a um mandato de poder. A realização de um plano nestes moldes exige compromisso e vontade política para dar continuidade às ações, ou seja, um meio para que a educação não fique presa às vontades e mazelas do governante de plantão.

Todavia, a passagem acima suscita algumas indagações: o que se entende por participação? O que é diagnóstico participativo? Como foram eleitos os critérios presentes nas dimensões que compõem o instrumento de avaliação para análise

da realidade educacional? Se a descontinuidade das ações é reconhecida como o maior impeditivo para o regime de colaboração, por que se lançou o PDE em detrimento do PNE ainda em vigor? Ou por que não foi feita uma revisão ampla do PNE, com participação da sociedade, como consta em lei? Promover a revisão do PNE significaria dar continuidade e, ao mesmo tempo, dar condições para que o Plano se efetivasse, sobretudo com a revisão dos vetos apostos pelo governo em 2001.

A tradição brasileira mostra que Planos de Educação¹ foram elaborados em gabinetes ministeriais, sem uma participação efetiva da sociedade civil (MINTO, 2000, p.110). Esta realidade histórica indica que a elaboração de um Plano Estadual de Educação / PEE ou Municipal /PME2 que, de fato, respeite as múltiplas vozes que compõem tanto o universo escolar (docente, discente, direção e pais) quanto o não escolar (entidade sindical, associação de moradores etc) ainda é um grande desafio. Todavia, uma análise dos documentos e dos critérios que alicerçam o Plano de Ações Articuladas / PAR, instrumento chave para o regime de colaboração, indica tensões e contradições no ideal participativo do PDE.

O documento do PDE apresenta um tom sedutor ao evocar "diagnóstico participativo", autonomia, mobilização. Cabe perquirir o sentido de "participação", em especial, quando se observam que áreas centrais da política pública permanecem centralizadas, como a avaliação e o currículo, o que implica uma participação restrita no campo da formulação da política, ou seja, o governo federal abarca setores-chave da política educacional em detrimento dos demais entes federativos. Assim, o PDE tem, em maior ou menor grau, em função da dinâmica de cada localidade, circunscrito as concepções, as práticas da política educativa local, já que uma das marcas do PDE tem sido uma relação direta do governo federal com o municipal e também tende a arrefecer as lutas, esvaziar uma participação crítica e criativa dos educadores.

Será que estamos diante da reedição de velhos mecanismos em que o pensar cabe à cúpula do governo federal e o fazer aos trabalhadores da educação no âmbito da realidade municipal?

Na gestão atual, o MEC vem ampliando seus instrumentos avaliativos, mas perdura uma concepção estreita de avaliação, pois só vale o que passível de ser quantificado. Avaliar é um instrumento essencial para manutenção do controle e, por isso, apesar do discurso da autonomia e da descentralização, cabe ao governo municipal, essencialmente, colaborar na mobilização de todos os envolvidos e aplicar os instrumentos pensados e enviados pelo MEC.

O "Relatório Público dos Planos de Ações Articuladas (PAR) dos Estados e Municípios" oferece um rico material. Este relatório é constituído por sete partes: apresentação; síntese dos indicadores do PAR; síntese da dimensão do PAR; síntese do PAR; termo de cooperação; liberação de recursos / FNDE e indicadores demográficos e educacionais.

Na "apresentação" são expostos os objetivos do PDE e a importância do compartilhamento de competências. Municípios e estados devem realizar um "diagnóstico minucioso da realidade educacional local". O diagnóstico servirá de base para "desenvolver um conjunto coerente de ações que resulta no PAR". O diagnóstico da situação educacional está dividido em quatro dimensões: (1) gestão educacional; (2) formação de professores e dos profissionais de serviço e de apoio escolar; (3) práticas pedagógicas e avaliação e (4) infra-estrutura física e recursos pedagógicos. "Cada dimensão é composta por áreas de atuação e cada área apresenta indicadores específicos. Estes são pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis".³ A segunda parte do relatório apresenta o resultado do diagnóstico; a terceira, um resultado quantitativo da realização do diagnóstico; a quarta, o detalhamento das ações que podem ser selecionadas por estado ou município; a quinta, o termo de cooperação assinado entre MEC e prefeitura e relação de ações que receberão apoio técnico e ou financeiro; a sexta, a relação de ações que geraram a liberação de recursos financeiros e a última parte, indicadores demográficos e educacionais. É um manancial de informações.

Com o intuito de pontuar algumas tensões, destacarei apenas dois dentre os nove indicadores da área "gestão democrática": Conselho Escolar CE e Conselho Municipal de Educação CME.

Como apenas as pontuações 1, 2 e N/A geram avaliação insatisfatória com recomendações do MEC, é razoável supor que as pontuações 3 (satisfatório) e 4 (muito bom) possam gerar um estado de conformação.

Assim, é preocupante constatar que um município terá conceito bom (3) caso existam *CE atuantes em pelo menos 50% das escolas da rede e a SME sugira e oriente a implantação de CE*. Levando em conta que a constituição de CE está previsto na LDB como um princípio que caracteriza a gestão democrática, 50% é um índice pouco comprometido com a construção desta genérica gestão democrática.

Da mesma forma, atribui-se conceito satisfatório (3) aos municípios que tenham um **CME** implementado, com regimento interno, e escolha democrática dos conselheiros – sem explicitar o que se entende por escolha democrática – *“porém nem todos os segmentos estão representados; o CME zela pelo cumprimento das normas; não auxilia a SME no planejamento municipal da educação, na distribuição de recursos, no acompanhamento e avaliação das ações educacionais, apenas valida o plano da SME”*. (grifo nosso). Ora, considerando as potencialidades de um CME na construção de uma política mais democrática, é desanimador e frustrante perceber que um CME que apenas valida o plano da SME tenha conceito 3. É legitimar que o espaço de construção da política se restringe à secretaria, lócus de representação oficial do poder. O MEC, com este critério de pontuação, valida o CME como figura decorativa, que servirá apenas para recheiar retóricas pretensamente democráticas.

O que concluir?

Os critérios presentes no PAR devem ser lidos a luz da concepção de educação expressa na política vigente. Uma concepção que revigora o ideário meritocrático. O indivíduo, no limite, é o grande responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Os conflitos tendem a ser atenuados em nome de um genérico compromisso coletivo em prol da educação. Um debate, envolvendo a sociedade, que explicita o teor das mudanças pode ser algo incômodo.

Assim, é possível entender porque os indicadores do PAR apontam para uma participação formal e não substancial. Tais critérios ganham sentido quando há uma crescente transferência da política social para a sociedade civil com uma diminuta participação financeira da União na política social. A criação de contribuições sociais – para fugir da vinculação constitucional – a prorrogação da DRU, em 2007, são alguns exemplos do encolhimento do Estado no financiamento da educação e da saúde pública. Como bem sinalizou Davies, (2009) a contribuição feita pelo governo federal para o Fundeb em 2008 (cerca de R\$ 3 bilhões) foi bem inferior ao que ele tirou da educação através da DRU (cerca de R\$ 8 bilhões).

Muitas são as questões que merecem ser problematizadas. O anunciado no campo legal, as mediações entre a esfera federal e municipal ou mesmo no interior do poder local; as diferentes interpretações; as lutas tecidas no macro e no micro que perpassam e dão tessituras ao mundo legal e ao real.

Referências

BRASIL Plano Nacional de Educação. Apresentado por Ivan Valente. RJ: DP&A, 2001

Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação/ PDE: razões, princípios e programas**. s/data. Site <http://WWW.mec.gov.br>

CAMARGO, R & PINTO, J M R & GUIMARAES, J L. Sobre o financiamento no PDE. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135. SP set/ dz, 2008.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB: a redenção da educação básica?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

O Financiamento da educação no Brasil / PDE. Texto digitalizado, jan, 2009 GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**

3ª ed. RJ: Civilização Brasileira, 1979.

MINTO, César Augusto Por que construir um Plano Estadual de Educação? **Movimento** Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense nº 2, set. 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas** 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**. V.28, n. 100, Campinas, out, 2007.

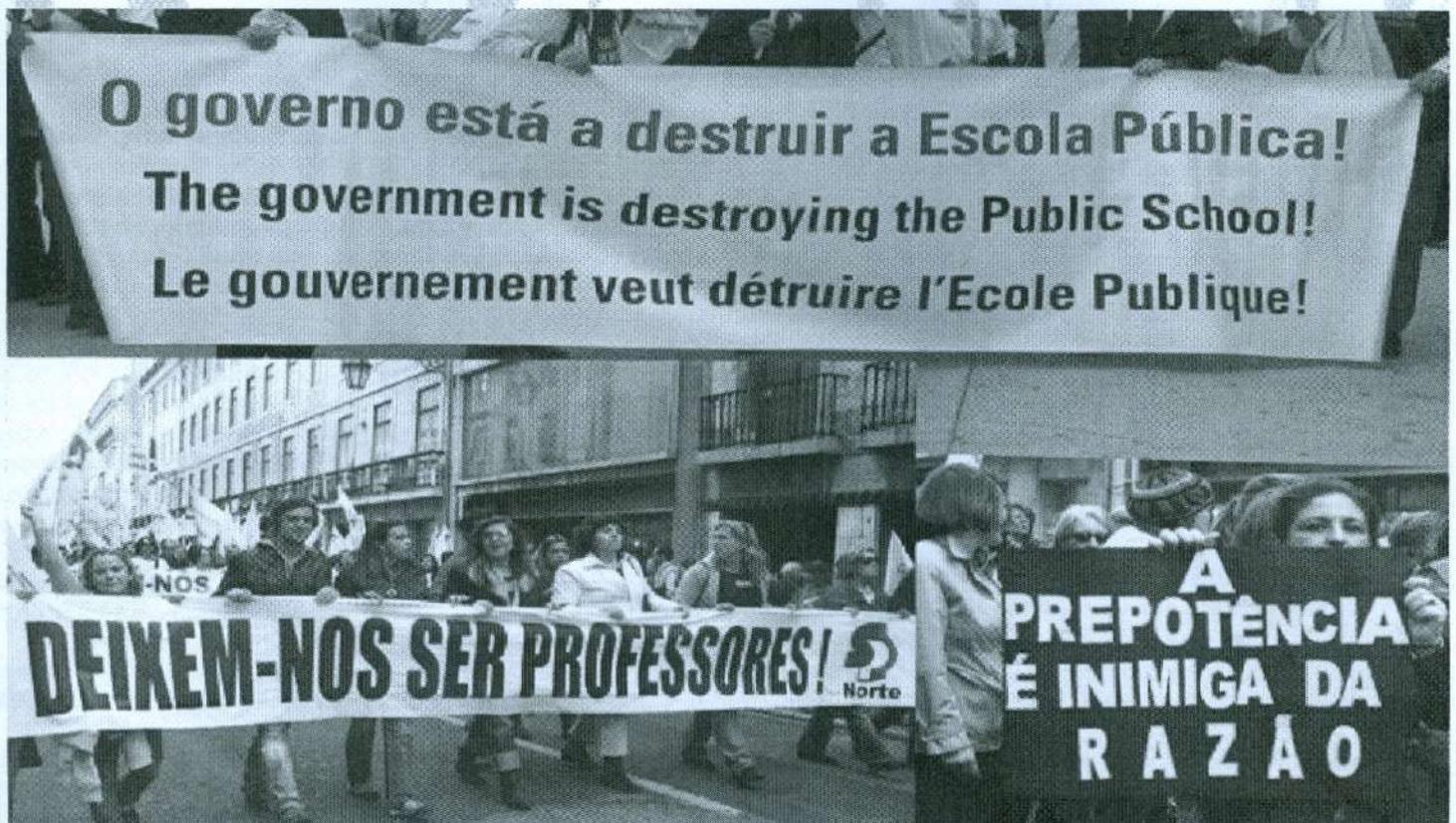
SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

Notas:

³ A construção de um plano de educação pressupõe um diagnóstico da realidade educacional. Este, se não for algo meramente formal, necessita dialogar com a comunidade escolar. A elaboração de um plano de educação seria uma ação estratégica não só para sistematizar e cumprir normas legais, como também para se implantar um sistema de ensino pautado numa cultura participativa.

³ Independentemente das distintas interpretações acerca da previsão legal da elaboração de um Plano Municipal de Educação, se reconhece a sua importância na gestão da educação municipal (SOUZA & FARIA, 2003).

³ Para aclarar a lógica subjacente ao diagnóstico proposto, vale explicitar as divisões de uma dimensão. A dimensão “gestão educacional” se divide em cinco áreas (gestão democrática; desenvolvimento da educação básica; comunicação com a sociedade; suficiência e estabilidade da equipe escolar e gestão de finanças). A área de “gestão democrática” comporta nove indicadores (CE; CME; CAE; PP; direção; PME; plano de carreira docente; estágio probatório e plano de carreira dos profissionais de serviço e apoio escolar). Cada indicador é enquadrado num dado nível: 1; 2; 3 ou 4. Conforme a metodologia adotada, somente quando o indicador receber a pontuação 1 ou 2 que representam situações insatisfatórias ou N/A inexistente pode gerar ações.



A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS PDEs

Paulino José Orsoi

A qualidade da educação "pública"² tem sido uma constante nos debates educacionais nas últimas décadas, tanto por parte dos docentes, como nos discursos governamentais. No intuito de garantir a melhoria da qualidade da educação, os governos federal e do Estado do Paraná, têm tomadas diversas iniciativas. No âmbito do Governo Federal, no início de 2007, o Governo Lula lançou o Plano de Desenvolvimento Educacional e o Governo do Estado do Paraná instituiu o Programa de Desenvolvimento Educacional, ambos com objetivo de melhorar a qualidade da Educação Básica pública.

Apesar de que educação não seja sinônimo de escola, pode-se dizer que tanto o PDE do Governo Federal como o do Estado do Paraná, ao referirem-se à educação, a tem presente como sinônimo de escola, ainda que compreendendo que educação não é sinônimo de instrução.

A educação é uma dimensão da vida dos homens, que se transforma historicamente acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir à existência dos homens. Neste sentido

a educação está marcada pelos contextos sociais, pelas épocas, pelas sociedades, pelas contradições e condições em que ocorre. Assim só podemos falar de educações. Contudo a educação formal tem sido privilegiada, transformada e compreendida quase como se fosse a única forma de educação, numa espécie de inversão histórica (ORSO, 2007, p. 2).

Ainda que haja outras formas de educação além da escolar, aqui nos limitamos a tratar desta, que se constitui num sistema formal, com práticas sistematizadas, com propósitos intencionais e com planos previamente traçados. Neste sentido, constitui-se num dos principais bens da história da humanidade, pois, por meio dela se pode ter acesso à cultura espiritual³ historicamente acumulada e também aos bens materiais produzidos pelo conjunto dos homens. Assim, na perspectiva de Saviani (1997), pode-se dizer que, por meio do trabalho educativo se pode produzir em cada indivíduo singular, a humanidade histórica e coletivamente produzida pelo conjunto dos homens.

Entretanto, para que isso possa acontecer faz-se necessário promover uma grande mudança que envolve um conjunto de ações articuladas, sérias, continuadas, conseqüentes, planejadas e intencionais, aliando tanto os aspectos pessoal, social, como econômico, dialeticamente organizados. Pois, há um longo caminho a percorrer, já que deve expressar simultaneamente um salto quantitativo e qualitativo. Aqui poderíamos nos perguntar se de fato as ações concernentes aos PDEs realmente representam esse passo significativo nesta direção. Pois,

a educação é parte de um conjunto de interações e interconexões, recíprocas e não pode ser dissociada dele, tratada isoladamente. É parte de um todo, porém este todo sendo um processo, só a noção de totalidade permite compreender a inter-relação de cada parte com os demais, pois não se trata de um todo estático, e sim de uma realidade total em movimento na qual a alteração de qualquer elemento influi sobre os demais (PINTO, 1997, p.51).

Nessa perspectiva, o governo federal lançou o PDE, articulando um conjunto de ações relacionadas à Educação Básica, Profissional e Superior, algumas novas e outras já existentes, objetivando proporcionar uma "Educação de Qualidade para todos". Dentre elas, consta: ampliar o investimento em educação; estabelece metas para a Educação Básica; propõe atenção especial à alfabetização de Jovens e Adultos; cria um piso nacional para os professores; mobiliza a sociedade em prol da educação; cria a avaliação para crianças dos seis aos oito anos de idade; amplia o acesso dos educadores à universidade; incentiva a instalação de laboratórios de informática em escolas e a criação dos institutos federais de educação profissional, científica e tecnológica; propõe reforma no sistema "S": SENAI, SESI, SENAC e SESC e realização da Olimpíada de Língua Portuguesa e Matemática; garante o acesso à energia elétrica a todas as escolas públicas e melhorias no transporte escolar e a qualificação da saúde do estudante, dentre outras. Além disso, propõe que os sistemas de ensino municipal, estadual e federal estabeleçam metas em relação à qualidade do ensino.

Deixar de pensar a educação de forma fragmentada, segmentada, por níveis, ou a partir de problemas, de estímulos circunstanciais e estabelecer metas e ações articuladas em torno da educação é um passo importante, não há como negar. Todavia, a mudança de qualidade da educação, exige muito mais do que uma proposta, exige ações efetivas, investimento maciço, melhoria nas condições de trabalho, mais recursos para a infra-estrutura das escolas, materiais, recursos didáticos, bibliotecas, sólida formação dos profissionais, redução de alunos por turma, etc. Contudo, parece que as ações propostas pelo PDE estão longe de

atender a essas exigências e, conseqüentemente, a qualidade da educação resultante torna-se discutível.

Diferente do PDE Federal, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná em cooperação com a Secretaria de Estado da Ciência e Ensino Superior, instituiu o Programa de Desenvolvimento Educacional, idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira de Magistério (Lei complementar de nº 103, de 15 de março de 2004) que iniciou sua implementação em 2007. Todavia, ao invés de envolver um conjunto de ações articuladas, limita-se praticamente a uma única ação, resultante de um acordo pré-eleitoral estabelecido entre o então candidato Roberto Requião e a APP-Sindicato.

O PDE paranaense é uma política voltada para a qualificação/titulação dos docentes da Rede Estadual de Ensino, articulada ao Plano de Carrera, que prevê o afastamento por dois anos da sala de aula por parte dos docentes (via determinado processo de seleção) que encontram-se no último nível da carreira. No primeiro, o docente é afastado integralmente de suas atividades na escola em que está lotado e, no segundo, afasta-se vinte e cinco por cento de sua carga horária.

Durante o afastamento, retorna às universidades estaduais, onde participa de cursos sobre conhecimentos gerais/didáticos e sobre conteúdos específicos de sua área de formação, além de disso, desenvolve projetos em sua escola de origem e discussões com os colegas da categoria via Grupos de Trabalhos em Rede - GTRs. Estas atividades são desenvolvidas sob orientação de um docente da universidade. É importante ressaltar que, além de continuar recebendo os salários normalmente, os docentes têm a cobertura por parte do governo estadual de todas as despesas com deslocamento, estadia e alimentação para participar dos cursos de formação.

Não resta dúvida de que é uma iniciativa importante, a primeira e única no gênero no Brasil e que nela está se fazendo um investimento financeiro extraordinário. Contudo, por ter surgido em decorrência de um acordo pré-eleitoral e não de um planejamento previamente pensado e arquitetado, partindo da realidade existente tendo objetivos claros e metodologia adequados, carrega as marcas e conseqüências advindas desse tipo de acordo e dos oportunismos políticos. Daí, apesar da importância da proposta, também abundam problemas. Dentre eles, destacamos:

- O fato de não ter sido resultado de uma ação seriamente pensada, planejada, articulada e conseqüente em relação à educação;
- Não ter sido criada a partir de um diagnóstico da realidade, dos problemas e das necessidades sócio-educacionais efetivas da educação paranaense e, portanto, não ter clareza em relação aos projetos a serem implementados pelos professores selecionados e não ter um objetivo claro em relação ao que se pretende com o PDE;
- Embora envolva duas secretarias de estado, não envolveu efetivamente os profissionais das instituições de Ensino Superior na discussão e planejamento da proposta a ser executada. Aliado a isso, acresce a ausência de um planejamento no interior das Instituições de Ensino Superior - IES - sobre o que, como, para que e de que modo trabalhar os conteúdos que são trabalhados, o que revela a ausência de um Projeto Político Pedagógico em relação ao Programa a ser executado.
- Esbanjando amostras dos problemas, a seleção da primeira turma, ocorreu sem ter sido definido previamente como o PDE seria realizado, como os professores iniciariam e como concluiriam o curso, aliás, diga-se de passagem que, mesmo depois de três turmas os improvisos, a falta de informação e de definição, ainda persistem.
- Digamos que se poderia aceitar que num projeto com tal envergadura, mesmo que admitíssemos que tivesse sido pensado e planejado seriamente, poderia ocorrer uma série de imprevistos, mas que se tivesse sido fruto dessa intencionalidade, far-se-ia todo esforço possível para se superar os problemas nas turmas subsequentes. O que não se pode admitir é que os responsáveis por um projeto destes, que estão à frente de uma secretaria ou na coordenação de um curso com tais responsabilidades e implicações, defendam o espontaneísmo, que afirma que "o caminho se faz caminhando". Educação formal não combina com espontaneísmo, pressupõe ações e atitudes intencionais, articuladas, pensadas, planejadas e conseqüentes. Mas, não é bem isso que transparece na operacionalização deste Programa.
- Para ilustrar isso, veja-se que até 2010, já foram selecionadas quatro turmas, e nenhuma delas de forma igual; cada uma passou por um processo de seleção diferente.

Se não bastassem os problemas apontados, outro que também está ligado ao processo de seleção é o fato de que, ao invés de os docentes selecionados serem retirados das salas de aula no início das atividades letivas, eles têm sido retirados quando as aulas já iniciaram, sendo que, como esta proposta pressupõe o afastamento da sala de aula e a consequente substituição dos professores, o fato de ocorrer durante as atividades letivas tem provocado sérios problemas para as escolas, para os alunos e prejuízos para as atividades pedagógicas.

Este problema agrava-se ainda mais quando pensamos que inicialmente estava previsto o afastamento de 1200 professores, como aliás, ocorreu nas duas primeiras turmas, mas depois, sem um planejamento prévio, o governo decidiu duplicar o número e contemplou 2400 professores. Veja-se que aquilo que poderia ser um ato de ousadia e uma ação que poderia contribuir para a melhoria da educação das escolas públicas, pela forma como vem sendo realizado, pela sobra de improvisos e pelo espontaneísmo, pelos equívocos cometidos, ao invés de melhorias, tem redundado no agravamento de muitos problemas educacionais.

Se isto não fosse motivo de suficiente preocupação, o aumento no número de afastamentos, por ser mais decorência de um ato de bravura do que de planejamento, devido à falta de profissionais graduados, muitas vezes acabam sendo substituídos por profissionais de outras áreas e até mesmo sem o mínimo de qualificação ou até mesmo, acaba sobrecarregando ainda mais os que permanecem nas escolas.

Uma das inconsistências desse programa é o fato de que o PDE, que não é sinônimo de mestrado, acabe valendo mais do que este no caso da ascensão de nível na carreira profissional.

Outra é que, se o pedeadando possui título de mestre e está ligado à Rede não pode orientar outros colegas, mas se o mesmo também trabalhar em alguma IES, pode orientar e ser aluno ao mesmo tempo.

Mas os problemas não se limitam a estes. Soma-se a eles o fato de que, mesmo sendo dito que o programa tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação do Paraná, aliás, na solenidade de abertura da terceira turma do PDE (2009), o próprio governador comparou os pedeadandos aos "300 espartanos" que iriam revolucionar a qualidade da educação paranaense, uma vez que, a partir de 2010, o governo transformou o PDE numa política de estado proposta inicialmente para dez anos, para que tenha continuidade independente de quem venha a assumir o governo estadual, ao longo desse período teremos aproximadamente 22 mil docentes qualificados, que tiveram a oportunidade de voltar às universidades, de estudar, de fazer projetos de pesquisa (digamos, se qualificar). Mas, mesmo desprezando a discussão sobre o tipo de qualidade da formação e dos projetos desenvolvidos, contando que a rede estadual de ensino possui em torno de 70 mil docentes, os qualificados, em 10 anos, supondo que não haja interrupção com outro governo, não abrangerá um terço dos mesmos e se a isso adicionarmos o fato de que muitos deles, que estão no último da carreira, em 10 anos já estarão aposentados, isto é, já não estarão voltando às salas de aula e dando retorno dos novos conhecimentos adquiridos, então, veremos que, mais do que "qualidade da educação", sobram bravatas e discursos inflamados. Ao contrário disso, é necessário ações sérias, conseqüentes, articuladas, planejadas e continuadas se

quisermos que ao longo do tempo de fato tenhamos uma educação de qualidade diferente.

Por falta de espaço neste folhetim, mais do que fazer uma análise dos PDEs e da qualidade educacional, nos limitamos a descrever um pouco de suas características específicas e alguns de seus problemas. Contudo, mesmo assim, levantamos algumas questões: É possível se fazer educação de qualquer jeito? Será que sua forma não tem nada a ver com o conteúdo? O que se entende por qualidade, para quem, para quê? Como discutir qualidade sem discutir a organização da sociedade? Como discutir qualidade sem discutir a superação da exploração e da dominação que impedem o acesso aos bens produzidos pela humanidade, quer seja no âmbito espiritual, quer no plano material? Melhorar a educação consistirá apenas em ampliar o número de alunos nas instituições de ensino, ou até mesmo possibilitar o retorno dos docentes às universidades?

Diferente do que vimos acima, entendemos que a qualidade da educação está diretamente relacionada às condições e às circunstâncias sociais; que não dá para se pensar na qualidade da educação por si só; que não dá para se fazer educação de qualquer jeito; que não dá para pensar a forma dissociada do conteúdo e o conteúdo da forma; que a qualidade e a quantidade se pressupõem mutuamente.

Apesar dos problemas, não podemos dizer que a educação não tem qualidade, mas sim, que sua qualidade corresponde ao modo, às condições, à forma que lhe é inerente. Mas, pode-se afirmar com segurança, que com o investimento financeiro que se faz neste programa, se fosse seriamente planejado, se fizesse parte de um plano articulado respondendo às necessidades detectadas por um sério diagnóstico da realidade educacional, se poderia avançar muitíssimo mais, mesmo pensando a apropriação do conhecimento histórico.

Referências Bibliográficas

- MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In.: MARX, K e ENGELS, F. A Ideologia Alemã. Edições Avante, 1981.
- ORSO, Paulino José (org). *Educação, sociedade de classes e reforma universitária*. Campinas, SP: Autores associados, (1998).
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e Existência: Problemas filosóficos da pesquisa*. RJ, Paz e Terra, (1979).
- _____. *Sete Lições sobre Educação de Jovens e Adultos*. 9ª edição, São Paulo: Cortez editor, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* 6ª edição, Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

Notas

1. Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp; Docente do Curso de Pedagogia da Unioeste paulinorso@uol.com.br
2. Colocamos a palavra pública entre aspas em função de que a designação "educação pública" não é apropriada para de fato expressar o público no sentido qualitativo, no sentido de atender aos interesses majoritários da população, nem no sentido de possibilitar a efetiva socialização do conhecimento, portanto, pública significa aqui tão somente aquela educação oferecida pelo Estado e, neste caso, permeada pelo caráter de classe, com todos os seus antagonismos e contradições.
3. O termo espiritual aqui utilizado não tem nenhum sentido religioso. Espiritual é entendido aqui como sinônimo de conhecimentos, cultura, a outra face em relação à produção material e as relações concretas existentes.



DAS CONFERÊNCIAS MUNICIPAIS À CONAE: UM CAMINHO TORTUOSO

Carla de Andrade Couto

Professora da rede municipal de Duque de Caxias/RJ
Diretora do Sepe – Núcleo Duque de Caxias

Apresento um breve relato acerca de como aconteceram no Estado do Rio de Janeiro as etapas municipais e estaduais do processo de discussão que culminou na CONAE – Conferência Nacional de Educação- que aconteceu em Brasília de 28/03 a 01/04 deste ano e como o SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação / RJ – inseriu-se e participou deste processo.

Como atuo também no ensino fundamental em uma escola pública municipal do estado do Rio de Janeiro, pude acompanhar como se deu esse processo "lá na ponta": na escola, onde aconteceram (ou ao menos deveriam) as primeiras discussões e debates a partir do documento-base enviado pelo MEC.

Em Duque de Caxias, o processo iniciou-se com o debate nas escolas. Reconhecendo a importância dessa etapa, na qual todos os envolvidos no processo educacional teriam a oportunidade de conhecer, se aprofundar nos eixos e construir propostas, é inegável afirmar que o tempo para tal tarefa foi insuficiente e apressado, culminando em um debate superficial e fragmentado do documento. As secretarias municipais e a estadual estabeleceram um calendário inapropriado, adequando-se aos prazos estabelecidos pelo MEC, inviabilizando que o debate fosse feito com tranquilidade e qualidade que o mesmo merecia. Conforme relato dos profissionais da educação, não houve sequer um debate superficial na maioria dos municípios fluminenses. Além disso, os gestores indicaram os delegados que deveriam representar as escolas para as próximas etapas, ou seja, as Conferências Municipais, Intermunicipais e a Estadual, que aconteceram entre julho e novembro de 2009. O Sepe/RJ deliberou em suas instâncias que era fundamental acompanhar e participar desse debate, orientando então para uma "participação crítica" nesse processo.

Recuperando ainda o desenrolar desse processo de debate e discussão no município de Duque de Caxias, que contou com o acompanhamento e participação da organização de entidades da Sociedade Civil, foram realizadas as etapas municipal e posteriormente, a Intermunicipal da Baixada Fluminense, onde estiveram reunidos, além dos delegados do município de Duque de Caxias, também os delegados dos municípios de Belford Roxo, Guapimirim, Magé, e São João de Meriti para propor mudanças ao texto base que viria a se tornar a proposta de Plano Nacional de Educação – PNE – para a próxima década (2011-2020), a ser aprovado pelo Congresso Nacional. Ao final dessa etapa, foram escolhidos os delegados que participariam da etapa estadual. O que mais chamou a atenção foi a desproporção entre o número de delegados que cada setor (profissionais do ensino básico, gestores, entidades) teriam direito em relação ao total de participantes no evento. Só para exemplificar, o setor "profissionais da educação básica" de um número considerável de municípios participantes teve direito a apenas 5 vagas de delegados para a etapa estadual e não foi essa mesma proporção aplicada ao setor "gestores". Neste momento, o Sepe teve direito também a uma pequena representação na etapa estadual. A partir daí tivemos a clareza que a CONAE não foi realmente pensada e organizada para que sua delegação fosse composta pelos

profissionais da educação que vivem a realidade educacional do país cotidianamente nas escolas.

Particpei da etapa municipal e intermunicipal como delegada, mas nesse processo fui excluída da etapa estadual. A partir daí, pude acompanhar através dos relatos dos colegas professores e sindicalistas que estiveram presentes nas demais conferências. Muitos problemas vividos nas etapas anteriores se repetiram, tais como: tempo insuficiente para a discussão e aprovação das propostas, critérios aprioristicamente definidos que excluíam ainda mais os profissionais da educação e as entidades da sociedade civil, ausência de divulgação prévia desses mesmos critérios. Após a etapa estadual, vale ressaltar que nenhum delegado eleito pelo setor da educação básica na Conferência Intermunicipal, conseguiu ir a CONAE. Da Intermunicipal da Baixada Fluminense, foram eleitos apenas um representante de uma entidade de pais, três do setor estudantil e um número maior de gestores para a conferência em Brasília. Além disso, o Sepe, 3º maior sindicato de educadores do país, não pôde enviar delegados. O motivo: não estar associado a uma entidade nacional, diga-se CNTE. Um absurdo !!!

Apesar desse critério inaceitável não desistimos de acompanhar o processo. As etapas municipal e intermunicipal ocorridas em Duque de Caxias aprovaram a realização de uma conferência paralela à oficial, denominada inicialmente de "Conae dos Excluídos" em referência ao número de delegados, especialmente aqueles que estão cotidianamente nas escolas, que deixaram de ir à Brasília em um contraste desproporcional ao número de gestores eleitos como delegados nacionais. Evidentemente, por diversas dificuldades, entre elas de organização e de estrutura, essa boa iniciativa não conseguiu se efetivar concretamente.

Por fim, mesmo sem representação oficial, o Sepe-RJ não poderia ficar de fora desse processo. Assim, alguns diretores do sindicato e eu fomos à CONAE, ainda que não fôssemos delegados. Tínhamos o intuito de acompanhar os trabalhos da CONAE e, na medida do possível, articular com outros setores e sindicatos para o fortalecimento do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública. Nessa empreitada pude acompanhar, na condição de observadora, uma das plenárias sobre financiamento da educação.

Mesmo reconhecendo que a CONAE conseguiu aprovar propostas importantes para o avanço da qualidade da educação no país, é impossível não destacar o caráter excludente desse processo no estado do Rio de Janeiro, em que predominaram a falta de discussão nas escolas e nas instâncias locais, ausência de transparência nos critérios estabelecidos para a escolha da delegação à CONAE em Brasília. Esta Conferência Nacional priorizou a participação dos gestores em detrimento dos profissionais da educação, gestores esses que, na maioria das vezes, assumem os cargos por indicações políticas. Além disso, a CONAE excluiu da participação sindicatos combativos e de luta, como o SEPE- RJ que possui uma história de 33 anos na defesa da educação pública e dos profissionais da educação no Estado do Rio de Janeiro. Lamentável! Que as próximas Conferências de Educação do país não sigam o exemplo da CONAE 2010.



- A CONAE -

SEMIFORMAÇÃO E RESISTÊNCIAS

CONFERÊNCIAS DE EDUCAÇÃO O MOVIMENTO DOS EDUCADORES BRASILEIROS

Maria de Fátima Rodrigues Peeira - UTP

Em todos os locais o poder da indústria cultural se faz presente, trazendo a falsa diversão, atividade que distrai no sentido literal do termo, isto é, que desencaminha, que desorienta, que empobrece o exercício mental, a percepção e a sensibilidade. Em todos os locais a face subjetiva da indústria cultural – a semicultura ou a semiformação cultural – se instala. E a semicultura não se resume numa falsa cultura, algo que vem e que vai, que pode, mais tarde ser substituído por algo mais avançado, mais perfeito. A semicultura é semiformação mesmo, isto é deformação. Deformação que impede, que traz obstáculos à formação. Não se trata de um ilusão, algo que pareça verdade, mas, que é errado. Uma pseudocultura. Não! trata-se de um processo impeditivo de formação cultural. O seu inimigo mortal (ZUIN, PUCCI, OLIVEIRA, p.13-14).

A Conae - Conferência Nacional de Educação - foi realizada entre 28/03 a 01/04, do presente ano, após Conferências municipais, estaduais, e ou regionais, anunciadas pela mídia. Este poderoso meio de formação e ou deformação, na sua maioria, porque aparelho que expande os interesses burgueses, verbera a educação como "fator" indispensável de progresso, mas não respalda efetivas condições de expansão de educação na sua mais alta expressão a todos. Antes, apóia a sua administração, a sua regulação de maneira minguada, responsabiliza e ataca os professores pelos índices educacionais, impõe-lhes contratos temporários e salários indignos, fortalece os governos, cujas secretarias de educação entregam a definição das propostas pedagógicas a escritórios privados de assessorias que impõem por meio de materiais pedagógicos e processos de avaliação a educação administrada, restrita, antiesclarecimento - a semiformação que vai sufocando educadores e educandos, quebrando nossas resistências e nos encurralando no desânimo desistente da emancipação humana.

Além disto, escamoteia a luta histórica dos educadores pela realização de fóruns educacionais e ainda estende seu juízo condenatório a outros fóruns de debate e de pressão pela melhoria das condições de vida, ou seja: produz uma deformação, um antiesclarecimento na nossa compreensão histórica de trabalhadores e estudantes.

A finalidade da Conae estava posta pelo governo e sociedade civil: essa conferência tratou de dois temas fundamentais para a educação brasileira: a organização do Sistema Nacional de Educação e a elaboração do Plano Nacional de Educação que deverá substituir o atual cuja vigência se encerra em 8 de janeiro próximo. Dos resultados da CONAE deverão sair projetos de lei a serem encaminhados ao Congresso Nacional para discussão e aprovação (SAVIANI, Folha de SP, Painel do leitor, 4 de abril de 2010).

A criação de um Sistema Nacional de Educação implica, hoje, definir a articulação do âmbito federal, estadual e municipal, hoje pautada pelo princípio da colaboração que não garante a superação da dispersão das ações educativas. Já a formulação de um novo Plano Nacional de Educação precisa ser respaldada pelo necessário financiamento do setor, para que se superem impasses de efetivas ações. Portanto, os resultados da Conae só ocorrerão se efetivamente forem transformadas em projetos de leis as propostas levantadas e uma vez votadas e aprovadas postas em vigor. Há, então muito trabalho pela frente. Entretanto, a despeito dos questionamentos sobre a maneira como foram feitas as delegações às conferências municipais, estaduais e nacional, a educação brasileira esteve em debate e isto significa tornar evidente que não estamos satisfeitos com o que está aí.

Uma história de conferências e lutas dos educadores

No Brasil, por finalidades diferentes, educação foi objeto de acalorados debates desde a sua independência, expressos nos pareceres da educação e nos períodos de elaboração das Constituições de 1824, 1891.

Em 1924 foi criada a ABE- Associação Brasileira de Educação por 13 intelectuais cariocas, reunidos na Escola Politécnica do Rio de Janeiro (Heitor Lyra da Silva), com a presença de católicos (Fernando de Magalhães e laicos, ateus – Edgar Sussekind. Em 1932, no contexto do Governo Vargas, de uma ideologia educacional de "entusiasmo pela educação", foi escrito por Fernando de Azevedo e assinado por 26 signatários o Manifesto dos Pioneiros, primeira tentativa de um sistema de educação. Dirigido ao povo e ao governo manifestava a necessária "A

reconstrução da educação no Brasil", que "na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação"; que o "movimento de renovação educacional" é um processo geral que ocorre nos diversos países, México, Uruguai, Argentina, Chile. Defendia uma "Reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida"; A nova concepção devia fundar-se "no caráter biológico" que permite a cada um se educar. Com base em Cecil Roddie, Dewey, Kilpatrick fundamentava que o rejeitado não é o ignorante, mas o diferente. Valorizava o fazer, os interesses dos sujeitos; o ambiente; os sentimentos em lugar do intelecto; o aprender a aprender; trazia as contribuições da biologia e da psicologia, baseava-se em uma visão redentora da Escola.

Como se sabe, a luta entre os defensores da escola pública e privada e a vitória destes, liderados pela igreja católica, cuja expressão foi a primeira LDB, postergou a efetivação de educação laica, universal e de qualidade, mas incorporou muitas propostas do escolanovismo, algumas das quais ressurgem com toda a força hoje, como as pedagogias do aprender a aprender.

Durante a ditadura civil militar- 1964-1985 intelectuais, professores, e estudantes se organizaram e participaram dos movimentos de resistência

Na década de 1980 - no contexto da "Democratização" da vida política e da educação, estudantes e professores levantaram suas bandeiras, participando, assim, do processo de "redemocratização" num processo cujo resultado final foi "até onde podemos caracterizá-lo, um conjunto de reformas políticas que nem corresponde à plataforma democrática burguesa, nem coincide com as disposições iniciais das frações de classe dominante que se opunham a essa plataforma democrática burguesa, nem coincide com as disposições iniciais das frações de classe dominante que se opunham a essa plataforma (por considerá-la um instrumento de restauração do "populismo" (SAES, 1998, p. 27-28).

Na década de 1980 foram realizadas seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE), sendo: I CBE, 1980 – São Paulo; II CBE, 1982 – Belo Horizonte; III CBE, 1985 – Niterói; IV CBE, 1986 – Goiânia; V CBE, 1988 – Brasília; e VI CBE, 1991 – São Paulo. Foram realizados cinco Congressos Nacionais de Educação (Coneds), sendo: I Coned, 1996 – Belo Horizonte; II Coned, 1997 – Belo Horizonte; III Coned, 1999 – Porto Alegre; IV Coned, 2003 – São Paulo; V Coned, 2004 – Recife. O esforço desenvolvido pela Câmara dos Deputados, por meio de sua Comissão de Educação e Cultura, realizando cinco Conferências Nacionais da Educação (2000 a 2005). 4 Conferência Nacional realizada no período de 29 de agosto a 2 de setembro de 1994, precedida de Conferências Estaduais e Municipais.

Às lutas da década de 1980, segue-se um maior controle na década de 1990 e 2000 para os educadores: contratos temporários; maior carga de trabalho; formação apressada; recuo da teoria, a prática pela prática; maior controle dos professores e assessorias dos livros didáticos e processo avaliativos, produtividade, números. Implantou-se em larga escala semiformação, o antiesclarecimento.

Não sabemos, até onde vão os resultados da Conae, depende da luta, mas sabemos que as relações de produção e de extração de mais valia do atual modo de existência impõe limites à implantação de um sistema Nacional e Educação. Sob a ordem burguesa, a educação é vista predominantemente como investimento e lucro. A educação, agora, diríamos mesmo, aponta para produção industrial, com a EAD.

Já fomos alertados que a cultura industrial nos leva à formação unidimensional, à coisificação do ser humano, à banalização da vida, a Auschwitz... não nos lamentemos, farisaicamente, da violência que ocupam os horários nobres dos canais de TV e as primeiras, segundas e terceiras páginas da imprensa escrita e nos atingem na própria carne.

Bibliografia

SAES, D. O processo político brasileiro, da abertura à "Nova República" uma transição para a democracia (burguesa?). Teoria Política. São Paulo. Editora Brasil Debates, 1998.

SAVIANI, D. Folha de Folha de SP, Painel do leitor, 4 de abril de 2010.

ZUIN, A. A. Soares, PUCCI, B., OLIVEIRA, N. R.. Adorno. O poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2000.

A CRÍTICA DA CRÍTICA DA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA CIDADE DO CAPITAL

Máuri de Carvalho, Dr.¹

Intróito

Está lavrado na Constituição Federal de 1988, um dos objetivos da educação nacional é a preparação do indivíduo para o exercício da cidadania. Não obstante, dentre os fins estipulados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a educação superior deve estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente.

Por suposto, o Regimento das diversas Universidades Públicas deste país reporta que a missão da Universidade é promover o estudo da realidade brasileira, com o objetivo de buscar soluções, notadamente, para os problemas relacionados com o desenvolvimento econômico e social.

Esse objetivo não é novo e já está explícito dentre as preocupações de Jean-Jacques Rousseau; mormente no parágrafo final do seu *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*, onde claramente afirma: é manifestamente contra a lei da natureza um punhado de pessoas regurgitarem superfluidades enquanto à multidão faminta falta o necessário.

Neste caso é um absurdo que intelectuais das mais distintas Universidades brasileiras se fechem em "torres de marfim" achando que não tem nada a ver ou simplesmente ignorando o enorme contingente de brasileiros e brasileiras, algo em torno de 50 milhões, passando fome no Brasil.

Nesta quadra a missão das Universidades brasileiras é fazer despertar a consciência social para a realidade objetiva e não inculcar dogmas e palavras de ordem que a burguesia tanto demanda. A atividade política, a luta pelo poder como meio de transformar a realidade exige a crença absoluta na verdade, com o que se procura motivar a ação militante à resolução dos problemas. Neste caso, estamos diante de uma antinomia a superar:

1. As teorias da educação trabalhadas / difundidas no interior das Universidades e aplicadas nas escolas são baseadas na esperança e no medo (dois mecanismos de controle social muito bem manipulados pela classe dominante e seus cães de guarda).

2. As teorias (e as ciências sociais) deveriam, sobretudo, colocar o espanto, a dúvida como centro do processo de ensino e de formação da consciência crítica e revolucionária. Neste caso, há que se considerar a relação entre educação e política, entre a revolução e os intelectuais, enfim, a educação deve contribuir com o projeto de construção da sociedade socialista.

O que defendo de forma intransigente é a educação cuja condição é a de colocar a necessidade do exercício de uma acurada compreensão crítica dos nexos e contradições em que estão inscritas a prática social dos educadores (os intelectuais) e a produção do conhecimento referente à educação e à política, mormente por ser a sociedade brasileira uma *sociedade despedaçada*.

Já passa da hora e do tempo, à medida que em 1956, o filósofo Roland Corbisier, em *A responsabilidade das elites*, reclamava de modo incisivo uma nova postura da educação, quer dizer, dos educadores, com as seguintes palavras:

Nous sommes embarqués, não só no sentido pascaliano da expressão, não só na aventura metafísica e dolorosa das nossas existências particulares, mas ainda e também na aventura maior e mais terrível das esperanças e das lutas da própria humanidade. Já não podemos pensar apenas em nós mesmos, já não temos o direito de recusar, por egoísmo ou covardia, a nossa participação e a nossa interferência nos negócios de nossa terra, evitando, por cálculo e conveniência, as palavras que possam ferir ou escandalizar as atitudes que possam abrir os nossos flancos, expondo-os à perfídia e ao ataque dos inimigos. (CORBISIER, R. *Responsabilidade das elites*. São Paulo: Martins Editora, 1956. p. 32)

Diante do medo à liberdade (medo sob o qual o humano se torna escravo), que nos manietta e congela a *anima* revolucionária, existente em cada um de nós o filósofo exclamava:

Pouco importa que a nossa voz se perca, desfazendo-se no grande mar da indiferença e da incompreensão. Já vivemos o bastante (...) para saber que é sempre possível lutar, mesmo quando a tentação do desespero nos ronda, insistente, quase irresistível. (Idem, p. 33).

As discussões sobre a educação brasileira e sua missão diante da Nação despedaçada, atacada em sua riqueza material e em sua peculiar cultura pelo imperialismo norte-americano, devem ter como propósito buscar soluções para a

fome, a miséria, o desemprego, o fisiologismo, o oportunismo, a corrupção e o mercenarismo como problemas indelévels da cidade do capital.

Defendo, pois, discussões que recusem a sua transformação em simples masturbação ideológica entre as diversas correntes políticas partidárias e sindicais, desconectadas da realidade objetiva.

O crivo da crítica

Defendo aqui e alhures a polêmica voltada ao esclarecimento do compromisso político daqueles que oficialmente construíram o documento referência da CONAE, bem como o compromisso político do atual governo conhecido por aí pelo epíteto de "gerência PT-FMI".

Diante da verdade irrefutável e transitória sobre as vacilações e fuga de uma gama enorme de intelectuais da arena política da esquerda para à direita é preciso conclamar os que ainda resistem e que se mantiveram na luta, com as seguintes palavras:

Mesmo quanto tudo nos parece insuportável, o entendimento entre os homens uma loucura, a justiça e a honra mais distantes e perdidas do que nunca, o nosso fervor desaproveitado e escamecido...

Quando os ímpetos de generosidade e de amor tornam-se ridículos aos nossos próprios olhos, o desejo e a necessidade de melhorar a vida esbarrando na aridez, no vício, na cegueira dos homens.

Mesmo quando aqueles que deveriam ser os mais próximos nos hostilizam ou não nos compreendem mais.

Mesmo quando nos sentimos abandonados, perdidos nas longas noites de irremediável solidão, é possível ainda reacender a chama da esperança, é possível e necessário ainda lutar. (CORBISIER, 1956, p. 34)

É imprescindível resgatar a teoria revolucionária, injetar-lhe sangue nas veias, novo ânimo, revigorando-a para que as novas gerações, mesmo quando expostas ao sufocar da intriga e da má-fé, do farisaísmo, da mediocridade e da impostura, ou seja, mesmo diante das intempéries sociais e econômicas da vida na cidade do capital, jamais devemos perder ou abandonar o espírito de luta.

Concepção dialética da educação

Nessa perspectiva a visão de totalidade é a única a tornar possível tomar a História como base de interpretação da realidade social. A concepção de mundo que adotamos defende a perspectiva possível de um percurso histórico à constituição da sociedade socialista. Defendo ainda como base empírica a história da luta de classe contra classe, a história do desenvolvimento da sociedade das classes sociais e a história do Brasil.

Pedagogia revolucionária é um movimento social que se articula e permite a afirmação da classe operária na luta pela hegemonia de seu projeto histórico.

Na cidade do capital não há um projeto universal de sociedade, pois as suas classes fundamentais formulam, necessariamente, seus respectivos projetos de sociedade: o projeto dominante encerra a ideologia, a política, a educação, o jurídico e as normas sociais, correspondentes aos interesses imediatos e históricos da classe dominante.

Ao contrário da opção pedagógica concentrada no estudo de idéias ou de pensamentos, a opção pela noção de concreto supõe o enfoque ontológico, a relação dialética entre pensamento, o ser pensante e o mundo, e a coisa pensada.

A implementação de um projeto político de sociedade está atrelada de forma inextricável à perspectiva de uma ou de outra classe social. Nesta quadra, suas bases concretas são:

Avareza da burguesia industrial, fundiária e financeira, baixos salários, preço vil, a labuta estafante das massas de trabalhadores urbanos e rurais, o estado de extorsão, miséria e opressão em que vivem os trabalhadores urbanos e rurais. Eis as causas objetivas dos movimentos reivindicatórios.

O positivismo redivivo

Uma quarta base epistemológica para a interdisciplinaridade consistiria na recusa do procedimento positivista de transladar mecanicamente os métodos e

princípios das ciências da natureza para as ciências humanas. Fazendo esse traslado, os positivistas afirmam que a ciência só deve estudar questões de fato. As questões de valor deveriam ser eliminadas e deixadas para a filosofia.

Vamos tentar explicar o que pode significar isso. A consequência do enfoque positivista é que interessa aos cientistas estudar o ser humano apenas do ponto de vista biológico ou do ponto de vista sociológico (a redução ao absurdo). Nesta quadra, será preciso superar a visão daninha positivista de que as ciências sociais seriam despojadas de juízos de valor, portanto, capazes de produzir a objetividade científica ou verdades objetivas.

O ideal positivista produz deformações incontornáveis que servem às teorias sociais de reprodução do capital (*statu quo* ante) eliminando qualquer teor crítico e revolucionário na análise das relações sociais de produção.

A educação oficial ministrada na cidade do capital não é educação política, na acepção desta palavra adotada pelo autor neste estudo, à medida que não contém um programa político determinado, não revela convicções, não se exprime como disputa pelo poder e nem tem em seu bojo um contra projeto de sociedade a ser edificada.

A educação oficial é possuída pela habilidade para se acomodar ao estado de coisas do momento, se arrastando ante o governo federal e o Ministério da Educação, para cumprir *ipsis litteris* as ordens emanadas do Banco Mundial, tratando de se congratular com o senso comum da opinião pública.

A educação oficial, na melhor das hipóteses, está limitada a recolher pequenos feitos, supostamente interessantes, mal elaborados, sem cor e forma, e sobre os quais lança suspiros retóricos no lugar de aprofundar o estudo da filosofia e da política. Não estou a dizer que a educação oficial não seja útil, mas apenas que ela "não é política". (LENIN, V. I. Obras Completas em cinquenta e cinco tomos - t. 5. 5ª Edição. Moscou: Progresso, 1981. p. 358)

A educação política deve estar calçada na realidade objetiva, vinculada aos interesses e demandas não da sociedade como um todo, mas da classe operária e dos trabalhadores assalariados do campo e das cidades.

Enquanto a educação oficial, notadamente burguesa / capitalista, acontece por intermédio da escola oficial, a educação política erigida sobre sólidos fundamentos filosóficos e ideológicos, elaborados por professores e professoras que pensam, querem e lutam pela construção de outro tipo de sociedade, sem classes e igualitária, só pode ser colocada em prática como tarefa de partido e sindicato.

Um projeto de educação política não pode, pois, prescindir da propaganda das idéias iluministas, anarquistas, socialistas utópicas, comunistas e dos pensadores revolucionários do século XX.

Ao contrário do pensado e apontado pelo senso comum dos intelectuais da ordem e trãsugas de todos os matizes, o aparelho de Estado, historicamente, se mobiliza para desarticular a organização dos trabalhadores das cidades e do campo. Objetivos: (1) obstar o avanço, para o cenário político, das forças sociais que já não podem ser ignoradas, (2) defender, intransigentemente, os privilégios da minoria parasitária.

O paradoxo da escola capitalista

Historicamente cabe a essa escola impedir o processo de formação da consciência revolucionária que aos olhos da minoria privilegiada é claramente ameaçadora e subversiva. Ainda hoje o movimento educativo no interior dos movimentos sociais polariza-se politicamente nos binômios abaixo:

Situação x Oposição, Reação x Transformação, Continuísmo x Mudança, Esquerda x Direita, Reforma x Revolução, Barbárie x Socialismo.

Quando numa sociedade as tensões crescem e os conflitos se exacerbam, a própria educação deixa de aparecer como um processo essencialmente cultural e individual, e se revela explicitamente como campo de lutas sociais, o que ela é sempre implicitamente.

Neste momento, a escolarização crítica e revolucionária é bandeira da oposição e reação da classe trabalhadora diante do seu empobrecimento crescente e da miséria contínua. Neste momento, os objetivos da educação oficial passam a ser:

Proporcionar a elevação do nível intelectual e cultural do povo trabalhador, preparando-o para a vida e o trabalho para além da escravidão assalariada.

Colaborar para a melhoria do nível material dos trabalhadores por intermédio do ensino especializado.

Formar quadros capazes de interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura humana (burguesa e popular) sem a qual o processo de humanização sucumbe.

Conceber a educação como instrumento de luta, instrumento de conflito,

sendo ela mesma conflituosa no interior da contenda.

Na contramão do discurso pedagógico dominante, a teoria marxista da educação é processo por intermédio do qual a classe trabalhadora e o campesinato pobre se armam para a luta e também mediante a qual lutam. Nesta quadra, a educação é um instrumento, sobretudo de politização. Assim, é missão do pedagogo marxista, homem e mulher de seu tempo e de seu povo, ser um ardoroso e intransigente militante da revolução socialista.

Portanto, uma proposta pedagógica crítica e revolucionária fruto de um projeto político, também revolucionário, evidencia o caráter da educação como atividade política catalisadora do contexto social, sua vinculação com os problemas econômicos e ideológicos da classe operária e dos trabalhadores assalariados das cidades e do campo enquanto massas populares extorquidas.

A educação pode e deve contribuir para a construção da cidadania proletária que se aprofunda numa pedagogia da revolução, colocada explícita, sistemática e conscientemente como instrumento da hegemonia do proletariado e do campesinato pobre.

A educação política deve enfatizar o desenvolvimento brasileiro como sendo puramente econômico e que, apesar da ilusória aparência de progresso, acentuou e agravou as desigualdades materiais sociais existentes entre as regiões, entre as classes, no interior das classes e entre os homens e mulheres, tornando ainda mais injusta a distribuição da riqueza e exacerbando a miséria.

O que fazer?

Entendo que, se por um lado, alguns dentre nós querem realmente transformar a sociedade, por outro, é fato que a quase totalidade dos intelectuais, notadamente os de esquerda ainda não se decidiram por tirar a camisa suja com a qual estão habituados e à qual tomaram um apego incondicional.

Escusado dizer que já passou da hora de tirar essa camisa suja. É chegada a hora de vestir outra, a nova e limpa camisa do socialismo, a camisa do comunismo. Ao vestir essa camisa, assumindo-a indelevelmente, transformar-se-á em educador político cujos pontos basilares a defender são:

Demonstrar aos educandos que a burguesia é "geneticamente" incapaz de deixar por si mesma de ser a classe dominante, e que ela é incapaz de renunciar de mote próprio aos seus privilégios e a propriedade que tomou de assalto com uma revolução.

Evidenciar que o medo e a esperança são mecanismos de controle social que, na prática, se convertem drogas ideológicas lícitas responsáveis pela embriaguez da classe trabalhadora.

Reportar que os intelectuais, com raras exceções, continuam vacilando entre a burguesia e o proletariado, apoiando as esperanças ilusórias que a burguesia conseguiu, ao longo do tempo, inculcar na grande maioria da população.

Resgatar e colocar na pauta do dia a necessidade premente da educação politécnica, gratuita, obrigatória, a familiarizar crianças e adolescentes de ambos os sexos, com os variados e mais importantes ramos da produção do conhecimento e os diversos aspectos técnicos e práticos da produção material;

Restabelecer a relação entre educação para o trabalho, educação intelectual e educação física (as ginásticas), enquanto tripé da formação humana multifacetada do homem e da mulher do futuro.

Romper com a educação que prepara as novas gerações para o individualismo animalesco, meritocracia, estrelismo e mercenarismo.

Procurar por todos os meios anular o espírito da competição escorado no darwinismo social ou na luta de todos contra todos introjetada desde a mais tenra idade no psiquismo ainda imaturo nas crianças.

Quebrar a aceitação passiva das regras marcadas do jogo jogado pela direita, cujo objetivo fulcral é fazer com que todos os jogadores aceitem a cidade do capital como ela realmente é: excludente e perversa.

Fazer contraponto à apologia da mediação, da intervenção social, do profissional crítico reflexivo e da pedagogia das competências que claramente ratificam as trilhas da barbárie capitalista.

Para concluir digo: só nos resta resgatar a velha consigna dos espartaquistas²:

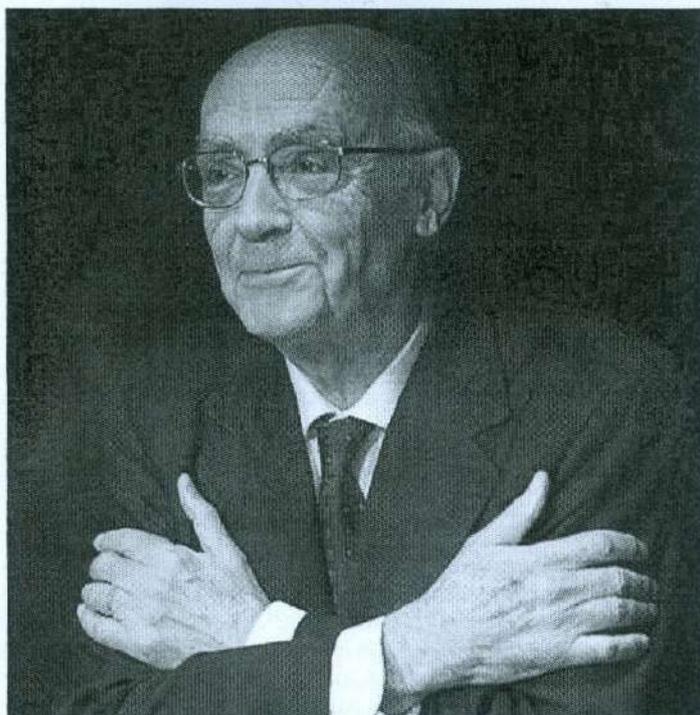
Socialismo ou Barbárie.

¹ Professor Associado do Departamento de Desportos do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. Email: chicomauri@hotmail.com

² Membros do Partido Comunista fundado em 1918 na Alemanha, que se denominava Liga de Spartakus e defendia uma revolução socialista.

SARAMAGO, Presente!!!

Lutador que usou a palavra, ação e a coerência para denunciar todos os tipos de exploração do homem sobre o homem



(16/11/1922 -18/06/2010)

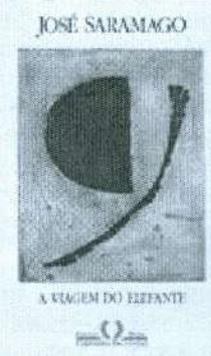
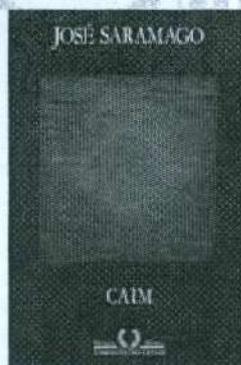
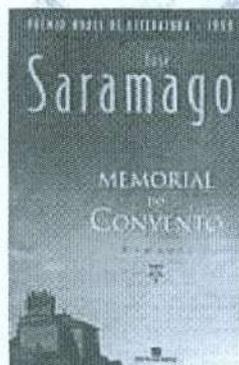
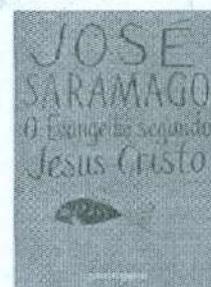
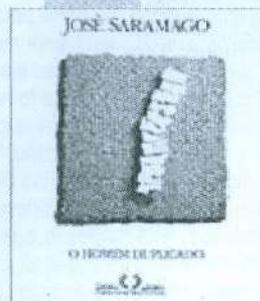
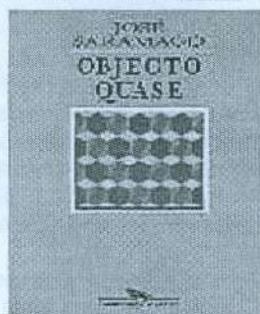
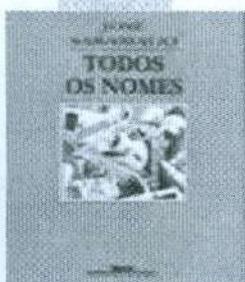
As Produções de Saramago expressam sua importância política e literária

Abaixo reproduzimos a introdução que Saramago escreveu em 1997 para o livro Terra de Sebastião Salgado

Difícil defender só com palavras a vida (ainda mais quando ela é esta que vê, severina) João Cabral de Melo Neto

Oxalá não venha nunca à sublime cabeça de Deus a idéia de viajar um dia a estas paragens para certificar-se de que as pessoas que por aqui mal vivem, e pior vão morrendo, estão a cumprir de modo satisfatório castigo que por ele foi aplicado, no começo do mundo, ao nosso primeiro pai e à nossa primeira mãe, os quais, pela simples e honesta curiosidade de quererem saber a razão por que tinham sido feitos, foram sentenciados, ela, a parir com esforço e dor, ele, a ganhar o pão da família com o suor do seu rosto, tendo como destino final a mesma terra donde, por um capricho divino, haviam sido tirados, pó que foi pó, e pó tornar a ser. Dos dois criminosos, digamo-lo já, quem veio a suportar a carga pior foi ela e as que depois dela vieram, pois tendo de sofrer e suar tanto para parir, conforme havia sido determinado pela sempre misericordiosa vontade de Deus, tiveram também de suar e sofrer trabalhando ao lado dos seus homens, tiveram também de esforçar-se o mesmo ou mais do que eles, que a vida, durante muitos milénios, não estava para a senhora ficar em casa, de perna estendida, qual rainha das abelhas, sem outra obrigação que a de desovar de tempos a tempos, não fosse ficar o mundo deserto e depois não ter Deus em quem mandar.

continua na pagina 14



Se, porém, o dito Deus, não fazendo caso de recomendações e conselhos, persistisse no propósito de vir até aqui, sem dúvida acabaria por reconhecer como, afinal, é tão pouca coisa ser-se um Deus, quando, apesar dos famosos atributos de onisciência e onipotência, mil vezes exaltados em todas as línguas e dialectos, foram cometidos, no projecto da criação da humanidade, tantos e tão grosseiros erros de previsão, como foi aquele, a todas as luzes imperdoável, de apetrechar as pessoas com glândulas sudoríparas, para depois lhes recusar o trabalho que as faria funcionar - as glândulas e as pessoas. Ao pé disto, cabe perguntar se não teria merecido mais prémio que castigo a puríssima inocência que levou a nossa primeira mãe e o nosso primeiro pai a provarem do fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal. A verdade, digam o que disserem autoridades, tanto as teológicas como as outras, civis e militares, é que, propriamente falando, não o chegaram a comer, só o morderam, por isso estamos nós como estamos, sabendo tanto do mal, e do bem tão pouco.

Envergonhar-se e arrepende-se dos erros cometidos é o que se espera de qualquer pessoa bem nascida e de sólida formação moral, e Deus, tendo indiscutivelmente nascido de Si mesmo, está claro que nasceu do melhor que havia no seu tempo. Por estas razões, as de origem e as adquiridas, após ter visto e percebido o que aqui se passa, não teve mais remédio que clamar mea culpa, mea maxima culpa, e reconhecer a excessiva dimensão dos enganos em que tinha caído. É certo que, a seu crédito, e para que isto não seja só um contínuo dizer mal do Criador, subsiste o facto irrespondível de que, quando Deus se decidiu a expulsar do paraíso terreal, por desobediência, o nosso primeiro pai e a nossa primeira mãe, eles, apesar da imprudente falta, iriam ter ao seu dispor a terra toda, para nela suarem e trabalharem à vontade. Contudo, e por desgraça, um outro erro nas previsões divinas não demoraria a manifestar-se, e esse muito mais grave do que tudo quanto até aí havia acontecido.

Foi o caso que estando já a terra assaz povoada de filhos, filhos de filhos e filhos de netos da nossa primeira mãe e do nosso primeiro pai, uns quantos desses, esquecidos de que sendo a morte de todos, a vida também o deveria ser, puseram-se a traçar uns riscos no chão, a esperar umas estacas, a levantar uns muros de pedra, depois do que anunciaram que, a partir desse momento, estava proibida (palavra nova) a entrada nos terrenos que assim ficavam delimitados, sob pena de um castigo, que segundo os tempos e os costumes, poderia vir a ser de morte, ou de prisão, ou de multa, ou novamente de morte. Sem que até hoje se tivesse sabido porquê, e não falta quem afirme que disto não poderão ser atiradas as responsabilidades para as costas de Deus, aqueles nossos antigos parentes que por ali andavam, tendo presenciado a espoliação e escutado o inaudito aviso, não só não protestaram contra o abuso com que fora tornado particular o que até então havia sido de todos, como acreditaram que era essa a irrefragável ordem natural das coisas de que se tinha começado a falar por aquelas alturas. Diziam eles que se o cordeiro veio ao mundo para ser comido pelo lobo, conforme se podia concluir da simples verificação dos factos da vida pastoril, então é porque a natureza quer que haja servos e haja senhores, que estes mandem e aqueles obedeçam, e que tudo quanto assim não for será chamado subversão.

Posto diante de todos estes homens reunidos, de todas estas mulheres, de todas estas crianças (sede fecundos, multiplicaí-vos e enchei a terra, assim lhes fora mandado), cujo suor não nascia do trabalho que não tinham, mas da agonia insuportável de não o ter, Deus arrependeu-se dos males que havia feito e permitido, a um ponto tal que, num arrebatado de contrição, quis mudar o seu nome para um outro mais humano. Falando à multidão, anunciou: "A partir de hoje chamar-me-eis Justiça." E a multidão respondeu-lhe: "Justiça, já nós a temos, e não nos atende. Disse Deus: "Sendo assim, tomarei o nome de Direito." E a multidão tornou a responder-lhe: "Direito, já ós o temos, e não nos conhece." E Deus: "Nesse caso, ficarei com o nome de Caridade, que é um nome bonito." Disse a multidão: "Não necessitamos caridade, o que queremos é uma Justiça que se cumpra e um Direito que nos respeite." Então, Deus compreendeu que nunca tivera, verdadeiramente, no mundo que julgara ser seu, o lugar de majestade que havia imaginado, que tudo fora, afinal, uma ilusão, que também ele tinha sido vítima de enganos, como aqueles de que se estavam queixando as mulheres, os homens e as crianças, e, humilhado, retirou-se para a eternidade. A penúltima imagem que ainda viu foi a de espingardas apontadas à multidão, o penúltimo som que ainda ouviu foi o dos disparos, mas na última imagem já havia corpos caídos sangrando, e o último som estava cheio de gritos e de lágrimas.

No dia 17 de Abril de 1996, no estado brasileiro do Pará, perto de uma povoação chamada Eldorado dos Carajás (Eldorado: como pode ser sarcástico o destino de certas palavras...), 155 soldados da polícia militarizada, armados de espingardas e metralhadoras, abriram fogo contra uma manifestação de camponeses que bloqueavam a estrada em acção de protesto pelo atraso dos procedimentos legais de expropriação de terras, como parte do esboço ou simulacro de uma suposta reforma agrária na qual, entre avanços mínimos e dramáticos recuos, se gastaram já cinquenta anos, sem que alguma vez tivesse sido dada suficiente satisfação aos gravíssimos problemas de subsistência (seria mais rigoroso dizer sobrevivência) dos trabalhadores do campo. Naquele dia, no chão de Eldorado dos Carajás ficaram 19 mortos, além de umas quantas dezenas de pessoas

feridas. Passados três meses sobre este sangrento acontecimento, a polícia do estado do Pará, arvorando-se a si mesma em juiz numa causa em que, obviamente, só poderia ser a parte acusada, veio a público declarar inocentes de qualquer culpa os seus 155 soldados, alegando que tinham agido em legítima defesa, e, como se isto lhe parecesse pouco, reclamou processamento judicial contra três dos camponeses, por desacato, lesões e detenção ilegal de armas. O arsenal bélico dos manifestantes era constituído por três pistolas, pedras e instrumentos de lavoura mais ou menos manejáveis. Demasiado sabemos que, muito antes da invenção das primeiras armas de fogo, já as pedras, as foices e os chuços haviam sido considerados ilegais nas mãos daquele que, obrigado pela necessidade a reclamar pão para comer e terra para trabalhar, encontraram a frente a polícia militarizada do tempo, armada de espadas, lanças e alabardas. Ao contrário do que geralmente se pretende fazer acreditar, não há nada mais fácil de compreender que a história do mundo, que muita gente ilustrada ainda teima em afirmar ser complicada demais para o entendimento rude do povo.

Pelas três horas da madrugada do dia 9 de Agosto de 1995, em Corumbiara, no estado de Rondônia, 600 famílias de camponeses sem terra, que se encontravam acampadas na Fazenda Santa Elina, foram atacadas por tropas da polícia militarizada. Durante o cerco, que durou todo o resto da noite, os camponeses resistiram com espingardas de caça. Quando amanheceu, a polícia, fardada e encapuçada, de cara pintada de preto, e com o apoio de grupos de assassinos profissionais a soldo de um latifundiário da região, invadiu o acampamento, varrendo-o a tiro, derrubando e incendiando as barracas onde os sem-terra viviam. Foram mortos 10 camponeses, entre eles uma menina de 7 anos, atingida pelas costas quando fugia. Dois polícias morreram também na luta.

A superfície do Brasil, incluindo lagos, rios e montanhas, é de 850 milhões de hectares. Mais ou menos metade desta superfície, uns 400 milhões de hectares, é geralmente considerada apropriada ao uso e ao desenvolvimento agrícola. Ora, actualmente, apenas 60 milhões desses hectares estão a ser utilizados na cultura regular de grãos. O restante, salvo as áreas que têm vindo a ser ocupadas por explorações de pecuária extensiva (que, ao contrário do que um primeiro e apressado exame possa levar a pensar, significam, na realidade, um aproveitamento insuficiente da terra), encontra-se em estado de improdutividade, de abandono, sem fruto.

Povoando dramaticamente esta famílias de rurais sem terras. A terra está ali, diante dos olhos e dos braços, uma imensa metade de um país imenso, mas aquela gente (quantas pessoas ao todo? 15 milhões? mais ainda?) não pode lá entrar para trabalhar, para viver com a dignidade simples que só o trabalho pode conferir, porque os voracíssimos descendentes daqueles homens que primeiro haviam dito: "Esta terra é minha", e encontraram semelhantes seus bastante ingénuos para acreditar que era suficiente tê-lo dito, esses rodearam a terra de leis que os protegem, de polícias que os guardam, de governos que os representam e defendem, de pistoleiros pagos para matar. Os 19 mortos de Eldorado dos Carajás e os 10 de Corumbiara foram apenas a última gota de sangue do longo calvário que tem sido a perseguição sofrida pelos trabalhadores do campo, uma perseguição contínua, sistemática, desapiadada, que, só entre 1964 e 1995, causou 1635 vítimas mortais, cobrindo de luto a miséria dos camponeses de todos os estados do Brasil, com mais evidência para Bahia, Maranhão, Mato Grosso, Pará e Pernambuco, que contam, só eles, mais de mil assassinados.

E a Reforma Agrária, a reforma da terra brasileira aproveitável, em laboriosa e acidentada gestação, alternando as esperanças e os desânimos, desde que a Constituição de 1946, na sequência do movimento de redemocratização que varreu o Brasil depois da Segunda Guerra Mundial, acolheu o preceito do interesse social como fundamento para a desapropriação de terras? Em que ponto se encontra hoje essa maravilha humanitária que haveria de assombrar o mundo, essa obra de taumaturgos tantas vezes prometida, essa bandeira de eleições, essa negaça de votos, esse engano de desesperados? Sem ir mais longe que as quatro últimas presidências da República, será suficiente lembrar que o presidente José Sarney prometeu assentar 1.400.000 famílias de trabalhadores rurais e que, decorridos os cinco anos do seu mandato, nem sequer 140.000 tinham sido instaladas; será suficiente recordar que o presidente Fernando Collor de Mello fez a promessa de assentar 500.000 famílias, e nem uma só o foi; será suficiente lembrar que o presidente Itamar Franco garantiu que faria assentar 100.000 famílias, e só ficou por 20.000; será suficiente dizer, enfim, já contemplan 280.000 famílias em quatro anos, o que significará, se tão modesto objectivo for cumprido e o mesmo programa se repetir no futuro, que irão ser necessários, se trabalhadores rurais que precisam de terra e não a têm, terra que para eles é condição de vida, vida que já não poderá esperar mais. Entretanto, a polícia absolve-se a si mesma e condena aqueles a quem assassinou.

O Cristo do Corcovado desapareceu, levou-o Deus quando se retirou para a eternidade, porque não tinha servido de nada pô-lo ali. Agora, no lugar dele, fala-se em colocar quatro enormes painéis virados às quatro direcções do Brasil e do mundo, e todos, em grandes (<http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/saramago-e-o-mts.html>)

FRIDA KAHLO (6/7/1907)



No último 6 de julho se fosse viva Frida Kahlo completaria 103 anos. As imagens de suas obras, auto-retratos, retratos e fotos da sua militância têm como finalidade prestar uma homenagem a essa artista que apesar de todo o sofrimento pessoal utilizou a arte e as cores para traduzir e expor a sua dor. Ademais, sempre se colocou ao lado dos trabalhadores e da luta pela transformação social no México e no mundo. Conforme consta em seu sítio " mais que o desenvolvimento biográfico de Frida Kahlo a intenção é contar a história que forjou uma mulher, ícone representativo de sua cultura, de seu povo e do mundo. (...) Sua vida se desenvolveu no momento histórico, em que a luta por transformação social no México começava a tomar força" (fonte: <http://fka.ho.com>)



Você Sabia?

ALEKA PAPANIGIA: KKE E O POVO GREGO CONTRA AS POLÍTICAS LIBERAIS DA UNIÃO EUROPEIA

- Entrevista -

Por: Francesco Maringió

Contactámos Aleka Papanigia nos dias quentes das greves e das mobilizações sociais, que encontram no KKE o principal eixo organizativo e político. Há poucas horas os comunistas gregos colocaram uma faixa nas paredes do Partenon, convidando os povos de toda a Europa a rebelar-se.

Francesco Maringió (FM): - A Grécia está no centro das atenções por parte de todos os outros países europeus devido à crise que atravessa. O Governo Papandreu prometeu tirar o país desta crise e por isso aplicou um duro plano económico. Qual é a tua opinião a este respeito? E qual é o objectivo da luta?

Aleka Papanigia (AP): - Estas opções postas em acção pelo governo são um verdadeiro perigo para a vida do povo, pelo que o objectivo é ganhar tempo, para se poder bloquear as medidas e, sobretudo, criar as condições para que estas políticas sejam derrubadas. Nós lutamos para alterar as relações de forças e fazer que se determinem as condições para dar vida a um diferente modelo de desenvolvimento.

FM: - Achas que o povo grego está amadurecido para tomar como seu este objectivo?

AP: - As medidas tomadas são absolutamente injustas para os trabalhadores. Não há outras saídas: o povo tem de conseguir impor um modelo de desenvolvimento diferente, alternativo ao actual, para dar vida a um curso completamente diferente, em que prevaleça um projecto que tutele os interesses populares, e não os da burguesia. Se assim não acontecer, determinar-se-á uma situação em que a saída da crise – que decerto não será eterna – para a Grécia, se fará à custa dos interesses populares, que por consequência serão atingidos e redimensionados durante muito tempo. E então será muito difícil remediar esta situação.

FM: - E o que deverá fazer o movimento de luta na Grécia, qual o papel dos comunistas dentro dele?

AP: - Não pode haver nenhuma convergência de interesses entre o capital e o trabalho. Chegou a hora de todos assumirem as suas responsabilidades. Pelo nosso lado, consideramos que o que se começou em 17 de Dezembro passado, com as greves e as mobilizações, tem de avançar e de se alargar. O que julgavam, que o povo aceitaria este ataque aos seus direitos sem opor resistência? Nós não o permitimos. O movimento popular e dos trabalhadores, quanto mais capaz for de adquirir consciência do facto de que a propaganda sobre os sacrifícios para evitar a bancarrota é falsa e funcional ao cancelamento dos direitos, mais forte e melhor para todos será. Se uma parte dos cidadãos há uns tempos tivesse prestado mais atenção às solicitações feitas pelo KKE a respeito da natureza do Tratado de Maastricht e à entrada da Grécia na União Europeia, apresentada como uma opção obrigatória, hoje haveria uma situação muito melhor. Se nos tivessem dado ouvidos quanto às previsões que tínhamos feito já antes das eleições, quando dizíamos que iriam surgir fortes ataques às condições de vida e de trabalho da população e afirmávamos que estas medidas seriam tomadas indistintamente, tanto pelo Pasok como pela Nova Democracia, como depois sucedeu, hoje todos os trabalhadores estariam seguramente numa posição mais forte para poderem enfrentar a situação.

Manifestação na Grécia, novembro de 2008

FM: - Qual é a resposta ao apelo de luta e mobilização que o KKE e o PAME estão a fazer aos trabalhadores gregos? Encontram eco as vossas propostas?

AP: - As lutas animadas pelo PAME, que tem desempenhado uma acção de vanguarda importante, bem como as manifestações de massas que se têm verificado em todo o País, demonstram que as pessoas estão dispostas a lutar. Vieram dizer, arrogantes e em tom de propaganda, que as pessoas estão de acordo com os procedimentos e as medidas pretendidas pelo Governo. Assim fazendo estão só a abrir caminho para que a luta tenha uma escalada. Hoje em dia regista-



se um importante aumento da consciência de classe do povo. Estes sinais falamos de indignação e confusão, mas a gente comum está cada vez mais disposta a tomar parte nas lutas. Falta ver se esta evolução irá levar a uma maior radicalização da consciência política conduzindo amplos sectores populares a convergir nas propostas de alternativa avançadas pelo KKE sobre temas como as alianças e a tomada do poder, ou se o sistema conseguirá mantê-los sob controlo, impedindo o arranque de uma política de alternativa.

FM: - E consideras tudo isso possível?

AP: - Decididamente. Tanto o passado como o presente mostram-nos que o capitalismo na sua fase monopolista assume caracteres cada vez mais reaccionários e parasitários. Durante uma fase de crise, como é óbvio, o capital é muito mais agressivo, mas na fase de desenvolvimento também continua a sua violência contra os interesses populares. E em geral observamos que todos os refluxos em termos de direitos e liberdades dos trabalhadores nunca provêm de baixo, acolhendo instâncias nascidas do descontentamento. Começam por cima, empregando como instrumento repressivo as clássicas campanhas assentes nos partidos que tutelam os interesses burgueses.

FM: - Que género de políticas são adoptadas por estes partidos?

AP: - As actuais medidas anti-sociais aplicadas são literalmente bárbaras. Empurram as famílias trabalhadoras para o desespero. O capitalismo aposta em fazer pagar a crise aos trabalhadores e em consolidar por esta via os seus próprios lucros. Isto vemos aqui entre nós onde o capital grego tenta conservar uma forte presença na região. O capitalismo hoje precisa de tomar estas medidas. As políticas dos liberais e dos social-democratas, como todas as que têm sido aqui tomadas até agora, têm como verdadeiro objectivo a satisfação das necessidades do capital. De resto, as medidas impostas ao povo grego são as mesmas que se têm vindo a adoptar em todos os países da União Europeia com variados pretextos. Estas medidas já foram decididas há tempos e põem em evidência o impasse do desenvolvimento capitalista.

FM: - Mas donde nasce esse "buraco" nos orçamentos do Estado?

AP: - O défice público e as dívidas foram criados pelo facto de o financiamento estatal ter ido todo parar aos cofres dos monopólios: dinheiro em catadupas para os capitalistas, uma verdadeira provocação. É este o motivo por que hoje é desferido um ataque sem precedentes aos direitos dos trabalhadores e se pede dinheiro em empréstimos porque assim se continuam a manter os lucros dos do costume com o dinheiro do Estado. A verdadeira questão na ordem do dia torna-se portanto: o que irá entrar em crise, a vontade do povo ou o sistema plutocrático?

FM: - Portanto é culpa do sistema capitalista?

AP: - O capitalismo é um sistema injusto porque por um lado acumula

crescente pobreza e miséria e, por outro, riquezas fabulosas. É um sistema que gera parasitismo e corrupção e leva sempre à crise. Por este motivo precisamos de mudanças radicais. O capitalismo nunca foi uma via de sentido único, uma etapa obrigatória da história. Mas para inverter a marcha é preciso um forte movimento popular, com uma clara conotação de classe e um decidido perfil político, que se bata contra os monopólios e as campanhas anticomunistas: só um movimento assim radical é capaz de garantir progressos para a população.

FM: - E de que há necessidade, em alternativa?

AP: - Hoje em dia é necessária uma sociedade socialista, que representa a única possibilidade de o povo gozar dos frutos do seu trabalho e para que as modernas conquistas da ciência e da cultura sejam utilizadas a favor dos interesses de todos e não do lucro. E tudo isto, naturalmente, requer a construção de uma sociedade socialista. Precisamos de ter "aulas de desenho", para assim podermos traçar esta nova sociedade.

FM: - Na TV italiana tem-se falado muito de acções violentas ocorridas durante as manifestações. O KKE e o PAME condenam estes actos? Quem é o responsável? E quais são as vossas propostas para combater e mobilizar as pessoas?

AP: - Nós propomos continuamente mobilizações, mas se as pessoas não estiverem convictas as lutas não podem ter lugar. O que é necessário é um movimento organizado, dotado de um projecto, com forte sentido de responsabilidade, que não se deixe envolver em agitações improvisadas e protestos cegos. Hoje o KKE, deste ponto de vista, constitui uma garantia para que se desenvolva um movimento amadurecido, cuja existência nós ao mesmo tempo reclamamos e defendemos.

FM: - Portanto distanciam-se dos actos de guerrilha urbana que puseram Atenas a ferro e fogo?

AP: - Certamente. O KKE condena com veemência a trágica morte de três pessoas durante o assalto ao banco. O Governo contudo não tem o direito de se servir destas mortes para tentar bloquear a resistência popular e dar livre curso a uma ofensiva antipopular que, por agora, se reflecte nas medidas promovidas no sistema da segurança social, mas que se destina a reaparecer ao fim de cada três, seis ou nove meses. E isto de acordo com as vontades da troika (os principais partidos – ndt) ou a do Governo e da União Europeia.

FM: - Mas quem é que tira vantagens desses choques?

AP: - Na base de provas e factos concretos já denunciámos várias vezes o desenrolar de uma verdadeira estratégia da tensão e da provocação. Como se demonstrou, o Laos, o partido nacionalista, não se limitou, com o seu presidente à cabeça, a utilizar a posteriori a notícia dos incidentes mas, de certo modo, esperou que acontecessem para poder assim tentar fazer recair as culpas sobre o KKE. Esta é uma estratégia claramente destinada a envolver tanto o KKE como o PAME numa provocação ad hoc.

FM: - E porque é que se dá tudo isto, na tua opinião?

AP: - Porque estão preocupados com a actividade realizada pelo partido e pelo movimento de classe. E depois todos sabem que, além dos membros, dos amigos e dos simpatizantes do partido, na luta participam também os trabalhadores com diferentes orientações políticas.

FM: - E como conseguem repelir as tentativas de provocação?

AP: - Vou contar o que fizemos e que nos permitiu mantê-los à distância. Não é nenhuma coincidência. Nós nutrimos fortes suspeitas em relação a eles e portanto preparámo-nos para os expulsar. Com efeito, durante o desfile montámos um poderoso serviço de ordem, com todos os camaradas a marchar de braços cruzados um no outro e assim conseguimos dar vida a um desfile do PAME sem precedentes e a manter afastados os poucos provocadores que continuavam a gritar os seus slogans e tentavam alcançar o seu objectivo.

FM: - O que me dizes do Governo Papandreu? São os únicos a criticá-lo?

AP: - Syriza censura o Pasok e o primeiro-ministro por não respeitarem o seu programa eleitoral. Nós nunca faremos este género de críticas porque na realidade o que Papandreu está a fazer é exactamente dar curso ao seu programa político. Ao contrário de Syriza, que pensa que há diferença entre o Pasok e ND, nós consideramos que as políticas de fundo destes partidos não são diferentes, como se vê quanto às receitas para a crise, e isto porque ambos os partidos são

expressão dos interesses do grande capital e não podem pôr em campo políticas diferentes.

E depois nós não acusamos o primeiro-ministro de dar o flanco "às pressões vindas do mercado". Pelo contrário, nós afirmamos que o problema de Papandreu, exactamente como o seu antecessor, não é o de prestar demasiada atenção a estes interesses, mas sim de agir conscientemente a seu favor. Por estas razões consideramos esta política perigosa. De resto as mentiras do governo e as das campanhas anticomunistas estão ligadas ao facto de nós termos sempre posto em evidência que em qualquer dos casos se tomariam essas medidas, independentemente de qual partido estivesse no governo. A posição e a acção do KKE obrigam-nos a não levar a cabo os seus planos.

FM: - O que esperam?

AP: - Sabemos que o sistema tentará desencadear toda a sua força contra o KKE. Mas não temos medo. O povo grego tem de se manter livre dos apelos propagandísticos sobre a dívida e o défice e pensar na verdadeira dívida que os governos do Pasok e de ND têm representado para o povo grego. Estes literalmente saquearam os cidadãos através das regalias dadas aos capitalistas. Seja como for, devem pedir-lhes conta de tudo isto, não se deve baixar a cabeça, e deve-se trabalhar duramente para recuperar todo o dinheiro que lhe foi subtraído, dinheiro que é fruto do seu duro trabalho.

O sistema observa com atenção como cresce o movimento na Grécia e começa efectivamente a ter medo. Consideramos que a resistência do povo grego contra as medidas do governo está directamente ligada ao empenho e ao papel desempenhado no movimento pelo KKE. Graças à acção, ao impacto e à aceitação de muitas posições do KKE por parte de uma grande faixa do povo grego – o que não implica a total adesão a todos os pontos do programa político do KKE – até os dirigentes amarelos dos sindicatos Gsee e Adedy são obrigados a marcar greves.

FM: - Que papel desempenhou e continua a ter o KKE nesta fase da luta para a Grécia?

AP: - Se o KKE tivesse tido um comportamento diferente, semelhante ao dos outros partidos e se esse comportamento se reflectisse nas organizações de massas, acham que teria havido na mesma esta resposta popular e esta resistência? Pela minha parte digo que as medidas passariam sem nenhuma reacção.

O KKE deu um contributo decisivo à organização da resistência e da luta popular. Mas nós medimos a eficácia da nossa luta de um modo diferente dos outros, não nos concentramos só nos resultados que saem das urnas. Naturalmente com isto não quero dizer que não nos interessem as eleições. Mas deve-se ter presente que na Grécia a consciência do movimento popular está muito mais avançada do que a da maior parte dos países europeus e, embora ainda não se reflecta completamente na acção, irá verificar-se no futuro. Isto depende em grande parte do decisivo, se não determinante, contributo do nosso partido.

FM: - O que é preciso fazer hoje na Europa?

AP: - Consideramos que este elemento é um património importante para todos. O movimento comunista internacional hoje tem de afinar uma estratégia comum contra o imperialismo, mas ao mesmo tempo deve ter a força de lançar outro modelo de desenvolvimento e portanto afirmar a actualidade e a centralidade do socialismo.

O movimento comunista tem de se reforçar em toda a Europa. Nuns países será uma torrente, noutros um regato. O movimento, obviamente, desenvolve-se sobretudo a nível nacional mas, ao mesmo tempo, tem de se reforçar a nível internacional. Mas se se consolidar num país fraco poderá ter uma força de influência mais ampla e reforçar-se em toda a Europa.

Todo este radicalismo das pessoas tem de crescer e evoluir para uma opção política consciente capaz de apontar uma via alternativa ao capitalismo, outro percurso e outro modelo de desenvolvimento, e portanto em última análise outro sistema político. Caso contrário, a raiva e a indignação populares correm o risco de ser reabsorvidas pelo sistema de modo que venham a ser compatíveis com ele.

* Aleka Papariga é secretária-geral do partido Comunista da Grécia (KKE) Esta entrevista foi publicada na revista comunista italiana Ernesto. Fonte: <http://www.odiaro.info/?p=1630>

NUVENS NEGRAS SOBRE O IRÃO

Noam Chomsky

A grave ameaça do Irão é a mais séria crise da política externa que enfrenta a Administração Obama. O Congresso acaba de endurecer as sanções contra aquele país, com penas mais pesadas às companhias estrangeiras que ali negociem. A Administração expandiu a capacidade ofensiva dos EUA na ilha africana Diego Garcia, reclamada pelo Reino Unido, que expulsou a população a fim de que os EUA pudessem construir uma grande base para atacar o Médio Oriente e a Ásia Central.

A Marinha estadunidense informou que tinha enviado para a ilha equipamento para apoiar os submarinos dotados de mísseis *Tomahawk*, com capacidade para transportar ogivas nucleares. De acordo com o relatório de carga da Marinha, apanhado pelo Sunday Herald, de Glasgow, o equipamento militar inclui 387 destruidores de bunkers para fazerem explodir estruturas subterrâneas reforçadas. «Estão a activar a engrenagem para destruir o Irão», disse a esse jornal o director do Centro de Estudos Internacionais e Diplomáticos da Universidade de Londres, Dan Plesch. «Os bombardeiros e os mísseis de longo alcance dos EUA estão preparados para destruir 10.000 objectivos no Irão em poucas horas». A imprensa árabe informa que uma frota estadunidense (com um navio israelense) passou recentemente o canal do Suez a caminho do Golfo Pérsico, com a missão de fazer «aplicar as sanções contra o Irão e supervisionar os barcos que entram e saem desse país». Alguns meios de comunicação britânicos e israelenses informam que a Arábia Saudita está a providenciar um corredor aéreo para um eventual bombardeamento israelense ao Irão (o que os sauditas negam).

No seu regresso de uma visita ao Afeganistão para tranquilizar os seus aliados da NATO depois da demissão do general Stanley McChrystal, o almirante Michael Mullen, responsável máximo da Junta de chefes de Estado-Maior, visitou Israel para se encontrar com o chefe de Estado-maior das Forças de Defesa israelenses, gabi Ashkenazi, e continuar um diálogo estratégico anual. A reunião ceentrou-se na «preparação de Israel e dos Estados Unidos perante a possibilidade de um Irão com capacidade nuclear», de acordo com o Haaretz, que, além disso, informou que Mullen tinha enfatizado: «Procuro sempre ver os desafios numa perspectiva israelense».

Alguns analistas descrevem a ameaça iraniana em termos apocalípticos. «Os EUA deverão enfrentar o Irão ou entregar o Médio oriente» adverte Amitai Etzioni. Se o programa nuclear se concretiza, disse, a Turquia, a Arábia Saudita e outros Estados «mover-se-ão» em direcção à nova «superpotência» iraniana. Numa retórica menos acalorada, isso significa que poderia dar forma a uma aliança regional independente dos EUA.

No jornal do Exército estadunidense *Military Review*, Etzioni pressiona os EUA para um ataque não só contra as instalações nucleares do Irão, mas também contra os seus activos militares não nucleares, incluindo infra-estruturas – isto é, sociedade civil. «Este tipo de acção militar é semelhante às sanções: provocar danos com o objectivo de mudar posturas, ainda que por meios mais poderosos», escreve.

Uma análise autorizada sobre a ameaça iraniana é dada pelo relatório do departamento de Defesa dos EUA apresentado ao Congresso em Abril passado. Os gastos militares do Irão são «relativamente baixos em comparação com o resto da região» sustenta o documento. A doutrina militar do Irão é estritamente «defensiva (...) concebida para atrasar uma invasão e forçar uma solução diplomática das hostilidades». O relatório diz ainda que «o programa nuclear do Irão e a sua

vontade de manter aberta a possibilidade de desenvolver armas nucleares (são) uma parte central da sua estratégia de dissuasão».

Para Washington, a capacidade dissuasória do Irão é um exercício ilegítimo de soberania que interfere nos desígnios globais dos EUA. Concretamente, se ameaça o controlo estadunidense dos recursos energéticos do Médio Oriente. Mas a ameaça do Irão vai mais além da dissuasão. Teerão também está a procurar expandir a sua influência na região, o que é visto como um factor de «desestabilização», presumivelmente em contraste com a «estabilizadora» invasão e ocupação militar estadunidense dos vizinhos do Irão. Para além desses crimes – prossegue o relatório do Pentágono –, o Irão está a apoiar o terrorismo com o seu apoio ao Hezbollah e ao Hamas, as maiores forças políticas do Líbano e da Palestina (se é que as eleições contam).

O modelo de democracia no mundo muçulmano, apesar dos seus sérios defeitos, é a Turquia, que tem eleições relativamente livres. A Administração Obama indignou-se quando a Turquia se aliou ao Brasil na procura de um compromisso com o Irão para que restringisse o seu enriquecimento de urânio. Os EUA minaram rapidamente o acordo promovendo uma resolução do Conselho de Segurança da ONU com novas sanções contra o Irão, tão carentes de sentido que a China logo as apoiou alegremente, assumindo que, quando muito, impediriam os interesses ocidentais de concorrer com a China nos recursos do Irão. E sem qualquer surpresa, a Turquia (tal como o Brasil) votou contra a iniciativa dos EUA. O outro membro do Conselho de Segurança da região, o Líbano, absteve-se.

Estas actuações provocaram ainda maior consternação em Washington. Philip Gordon, o diplomata mais prestigiado da Administração Obama em assuntos europeus, advertiu a Turquia que as suas acções não são compreendidas nos EUA e que deveria «demonstrar o seu compromisso de parceiro do Ocidente», segundo informou a Associated Press. Uma admoestação rara a um aliado crucial da NATO. A classe política também assim pensa. Steven A. Cook, um perito do Conselho de Relações Exteriores, defende que a pergunta crítica é: «Como manter os turcos dentro dos carris?» - ou seja, como bons democratas obedecerem às ordens.

Não há indícios de que outros países da região sejam mais favoráveis às sanções promovidas pelos EUA que às posições da Turquia. O Paquistão e o Irão, reunidos em Ancara, assinaram recentemente um acordo para um novo gasoduto. O mais preocupante para os EUA é que o gasoduto possa estender-se à Índia. O tratado de 2008 entre os EUA e a Índia, apoiando os seus programas nucleares, pretende evitar que este país se una ao gasoduto, de acordo com Moeed Yusuf, um assessor em assuntos subsaínticos do Instituto da Paz dos EUA.

A Índia e o Paquistão são dois dos três países que recusaram assinar o Tratado de Não Proliferação (TNP). Israel é o terceiro. Todos eles desenvolveram armamentos nucleares com o apoio dos EUA, e continuam a fazê-lo.

Ninguém de bom senso quer que o Irão, ou qualquer outro país, desenvolva armas nucleares. Uma maneira óbvia de mitigar ou eliminar esta ameaça consiste no estabelecimento de uma zona livre de armas nucleares no Médio oriente. Este tema foi levantado (uma vez mais) na conferência do TNP nas Nações Unidas em começos de Março passado. O Egipto, como presidente do Movimento dos Não Alinhados – constituído por 118 países – propôs que a conferência apoiasse um plano de início das negociações em 2011 propôs um Médio Oriente livre de armas nucleares, como foi acordado pelos países ocidentais,

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS

MARXISMO, HISTÓRIA, TEMPO LIVRE E EDUCAÇÃO



AS ENTIDADES NACIONAIS ANFOPE/ANPAE/ANPED/CEDES/FORUMDIR VÊM MANIFESTAR SUAS POSIÇÕES ACERCA DA PORTARIA NORMATIVA N.14, DE 21 DE MAIO DE 2010, QUE INSTITUI O EXAME NACIONAL DE INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE

A questão do currículo da formação dos professores é tema debatido há algum tempo, particularmente, a partir do início da década de 1980. Esta problemática tem avançado como objeto de pesquisas e de produção do conhecimento, tendo sido foco constante de reuniões acadêmicas e temas recorrentes de periódicos científicos do campo educacional.

As teorias curriculares têm tido presença contínua nas políticas públicas de educação. Ressaltem-se as "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia", formuladas pelo Conselho Nacional de Educação e sancionadas pelo MEC, bem como o documento Final da Conferência Nacional da Educação e da Conferência Nacional da Educação Básica. As posições ali construídas pela comunidade educacional brasileira não podem virar letra morta e serem substituídas por uma matriz de referência, construída em 45 dias.

As entidades signatárias deste documento dedicam-se, historicamente, a esses estudos na direção de formular uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação, que articule formação inicial presencial e continuada, plano de carreira, condições dignas de trabalho e piso nacional salarial, expressas nos documentos acima citados.

Espera-se que estes esforços resultem em definições curriculares para a formação de professores que emanem de uma base comum nacional de formação e expressem uma concepção sócio-histórica da educação.

Esse estágio de implementação das políticas de formação de professores ainda não foi alcançado e, tampouco se dispõem de fortes políticas educacionais de controle de criação de cursos de formação, com acompanhamento e avaliação da formação oferecida e condições objetivas para o exercício profissional, considerando as exigências da dignidade da profissão e do compromisso social e político dos educadores.

Mesmo nestas condições, a Portaria que institui um Exame Nacional para Ingresso na Carreira Docente foi efetivada, acompanhada do lançamento de um período de consultas públicas para a formulação dos referenciais deste Exame. Sem ter sido definido e implementado um currículo para a formação do professor, preâmbulo necessário a uma possível avaliação, a Portaria passa diretamente à fase de sua avaliação.

Restringindo-se a questões acadêmicas, há vários aspectos que antecedem e, de fato, são muito mais relevantes que o Exame.

Em primeiro lugar, está a necessidade de que se tenha um currículo base para a formação dos professores. Não se trata, obviamente, de um currículo mínimo à moda já rejeitada no passado e muito menos de um Referencial para Exame, mas sim de uma concepção básica de formação comum na preparação destes profissionais, incluídas suas principais áreas de formação e os resultados desejados.

Considera-se, em segundo lugar, que um processo de avaliação só pode ser pensado quando se tem um desenho curricular que assinala o desejável para a formação de um profissional. A experiência americana e inglesa em apressar estes processos saltando a etapa curricular e enfatizando diretamente os processos de avaliação com o uso de testes de alto impacto (avaliação com consequências graves para o avaliado) tem demonstrado limites insuperáveis. Geram ranqueamentos, submetem a categoria a processos de execração pública que a envergonham e não a ajudam a constituir-se como profissionais que merecem o respeito da nação. A vergonha, não constrói o professor que o País necessita, respeitado pelos alunos, pela comunidade e pelo Estado. Nem a "educação por resultados" ou a "Performance Based Education" podem ser considerados referência para a construção de educação de qualidade no país. Convém lembrar as recentes análises das reformas educacionais americanas, incluindo as de Nova York, fortemente criticadas pela Dra. Diane Ravitch, ela mesma uma das suas formuladoras, em livro que acaba de ser publicado nos USA.

Em terceiro lugar, consideram-se não menos importantes os efeitos ligados ao que se chama o "estreitamento da visão curricular da formação" pela avaliação. Não havendo um currículo implementado, este é substituído por uma matriz de referência que dá base à organização dos itens que compõem o teste de ingresso. Como os testes são limitados em sua abrangência (pelos limites do instrumento-lápis e papel), pelo tempo que tomam para ser respondidos e pelos custos envolvidos e não podem incluir questões cujas respostas não possam ser objetivadas, áreas inteiras de formação profissional são omitidas, pois dependendo da escola psicológica, sociológica ou filosófica escolhida, as respostas certas

podem ser diferentes, dificultando a correção. Também no campo da prática educativa, os processos e procedimentos são dependentes das opções teóricas utilizadas, envolvendo portanto diferentes possibilidades de implementação.

Eliminados aspectos importantes da formação e adotada uma perspectiva homogeneizadora, como se a prática educacional aceitasse apenas uma forma de realização, as instituições formadoras passam igualmente a valorizar menos determinadas formas de abordar o processo educativo ou determinadas áreas de formação e passam a ensinar mais aquelas valorizadas na matriz de referência. Ou seja, a matriz de referência acaba virando o próprio "currículo de formação".

Finalmente, a matriz de referência acaba sendo o instrumento que além de pautar o currículo das agências formadoras, permite a uniformização necessária à produção de bens e serviços educacionais em larga escala, movimentando empresas que se multiplicam, seja para produzir materiais, seja para preparar para o exame, contribuindo ainda mais para a indevida padronização do campo. Neste caminho, os testes deixam de medir, de fato, aqueles aspectos básicos para o desempenho profissional e passam a medir apenas quanto os candidatos se preparam para fazer o teste. Passar no teste acaba não sendo um preditor confiável de bom desempenho profissional.

Achamos, portanto, que é fundamental que o Ministério da Educação

1. Revogue a Portaria 14/2010 e suspenda a montagem da matriz de referência do exame pelo INEP;
2. Retome, com urgência a definição e implementação do currículo de formação do professor, juntamente com as entidades e o CNE.

Brasília, 7 de junho de 2010
ANFOPE, ANPAE, ANPEd, CEDES, FORUMDIR.



Curtas...

Num movimento de base histórico os prefeitos do território de Pando (Bolívia) expulsaram de seus municípios a USAID e várias ONG's dependentes desta agência tais como: a Conservation Strategy Fund" (CSF), "Herencia", "Puma", "WCS Rainforest Alliance" y "Armonia. Até 30 de julho a USAID e essas instituições que ela financia têm que entregar seus informes e documentos e encerrar sua atuação nos municípios. (fonte: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=109377>)

O comandante Fidel Castro deu uma entrevista a uma televisão cubana. No endereço abaixo a integrá de suas reflexões:

Primeira Parte: <http://www.youtube.com/watch?v=kn5kumJ3vs4>

Segunda Parte: <http://www.youtube.com/watch?v=FduTFKwceSQ>

Terceira Parte: <http://www.youtube.com/watch?v=K1eJ07PMbp8>

PLEBISCITO POPULAR, de 1 a 7 de setembro em todo o Brasil: CAMPANHA NACIONAL PELO LIMITE DA PROPRIEDADE TERRITORIAL. "A Campanha tem como objetivo conscientizar e mobilizar a sociedade brasileira sobre a necessidade e importância de se estabelecer um limite para a propriedade da terra, no ano 2000, o Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça no Campo - FNRA, lançou a Campanha pelo Limite da Propriedade da Terra: em defesa da reforma agrária e da soberania territorial e alimentar". (Fonte: [HTTP://www.limiteдатerra.org.br](http://www.limiteдатerra.org.br))

O relatório da última CPMI (Comissão Parlamentar Mista de Inquérito) que investigou a ligação entre entidades da reforma agrária e ministérios do governo, apresentou a conclusão que não há desvio de dinheiro público para a ocupação de terra no Brasil. Nota-se que a grande mídia só dá destaque nos momentos de

instalação da CPMI e não divulgam as conclusões que comprovam a seriedade dos movimentos sociais que lutam pela reforma agrária. Os ruralistas que não participaram das sessões querem manobrar para prorrogar os trabalhos na CPMI. De acordo com Ivan Valet (PSOL) "Trata-se de uma tentativa de manter no ar a criminalização dos movimentos sociais, particularmente do MST. De manter em permanente suspensão essa questão e de buscar não encerrar este capítulo. É mais uma ação desta campanha do agronegócio de criminalizar os movimentos" (Fonte: <http://www.mst.org.br/node/10258>)

Foi disponibilizado na lista do EBEM (Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo) o endereço eletrônico onde encontra-se livros para download. Basta você conferir o acervo [HTTP://letraupload.wordpress.com](http://letraupload.wordpress.com)

Para quem precisa pesquisar as informações vinculadas pelos representantes do capital: a revista VEJA, publicada a partir de 1968, está com todo o seu acervo digitalizado e disponível no seguinte endereço: [HTTP://veja.abril.com.br/acervodigital](http://veja.abril.com.br/acervodigital)

II Fórum Trabalho e Saúde no século XXI acontecerá em Marília / SP nos dias 2 e 13 de agosto de 2010. Informações: http://www.estudosdotrabalho.org/?utm_source=mailsender&utm_medium=e-mail&utm_content=Link0&utm_campaign=forum-Env1

Seminário Internacional "Gramsci e os movimentos populares" ocorrerá na Universidade Federal Fluminense entre 13 e 16 de setembro de 2010. Programação e outras informações em www.nufipeuff.org



Expediente

Coordenação Editorial: Elza Margarida de Mendonça Peixoto e Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Edição Especial Número 11: Gilcilene Barão e Alzira Batalha
Comissão Editorial: Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Francisco Mauri de Carvalho, Celi Nelza Zülle Taffarel, Kátia Oliver de Sá, José Claudinei Lombardi, Gilcilene Barão, Lucelma Silva Braga.
Colaboração: Nicholas Davies, Alzira Batalha, Maur de Carvalho, Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Gilcilene Barão, Paulino Orso, Carla de Andrade Couto
Projeto Gráfico: Jesulino Vitorelli (versão impressa) e Priscila Maia (Versão On line)
Tiragem: 400 exemplares
Impressão: Gráfica da Universidade Estadual de Londrina
Imagens desta edição: Imagens da Marcha dos Professores Portugueses em Luta contra as Reformas Liberais em Portugal - 15/11/2008