

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



DISSERTAÇÃO

**Paulo Freire e o PDE do Governo Lula:
bem mais que simples coincidências**

Márcia Helena Pilon Mainardi

Pelotas, 2011

Márcia Helena Pilon Mainardi

**Paulo Freire e o PDE do Governo Lula:
bem mais que simples coincidências**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

Pelotas, 2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:

Bibliotecária Daiane Schramm – CRB-10/1881

M224p Mainardi, Márcia Helena Pilon

Paulo Freire e o PDE do Governo Lula : bem mais que
simples coincidências / Márcia Helena Pilon Mainardi;
Orientador : Gomercindo Ghiggi. – Pelotas, 2011.

152f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de
Educação – FaE. Programa de Pós-Graduação em Educação
-PPGE. Universidade Federal de Pelotas.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi (orientador/presidente)

Prof^a. Dr^a. Aline Lemos da Cunha (UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Conceição Paludo (UFPeI)

Prof^a. Dr^a. Cleiva Aguiar de Lima (IFRS - Rio Grande)

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que, nas mais diversas circunstâncias, estiveram presentes na minha vida, ensinando-me a caminhar.

Aos que me trouxeram a ela, meus pais Valdir e Edithe, obrigada por me ensinarem que, mesmo existindo muitos caminhos a escolher, há valores e princípios sem os quais não se pode chegar a nenhum lugar que valha a caminhada.

A quem ajudei a dá-la, minha filha Fernanda, obrigada por me ensinar que os filhos não são um pedaço de nós, são inteiros que, pelo exemplo que somos, sabiamente optam por carregarem ou não os nossos pedaços.

A quem mais de perto me conhece, meu marido Mainardi, obrigada por me ensinar, pelo exemplo, a amar incondicionalmente.

Aos que foram cúmplices de minhas travessuras de criança, meus irmãos Giovani e Marcelo, obrigada por me ensinarem desde cedo o grande valor da família.

À minha comadre e “irmã” Téia, obrigada por me ensinar o quanto é importante ter um grande amigo para aliviar o percurso.

À minha dinda Zélia, obrigada por me ensinar que a admiração e o carinho são o adubo das flores que precisamos enfeitem nosso caminho.

À minha tia Lenyr, obrigada por me ensinar que sempre há atalhos serenes nos caminhos que parecem tão distantes.

À colega Amélia Rotta Borges, obrigada pelas dicas da qualificação. Preciosas e precisas.

Aos professores das escolas municipais de Bagé, minha gratidão pela oportunidade de aprendizado durante minha gestão como Secretária Municipal de Educação. Aos que contribuíram diretamente com esta pesquisa na realização das entrevistas, obrigada pela disponibilidade, atenção e presteza.

A meu orientador Gomercindo Ghiggi, obrigada por me ensinar a resolver a equação “trabalho e dedicação + resignação e humildade = vitória”.

Aos membros da banca, meu agradecimento por se disporem a me ajudar a lapidar este caminho.

A meu colega “Jorginho” Dutra, obrigada por ter sido um exemplo de solidariedade e competência, provas do grande educador que és. Sem a tua ajuda, este trabalho não teria sido concluído. Por tudo o quanto me ensinaste e pela tua presença segura, muito obrigada, para sempre.

MAINARDI, Márcia Helena Pilon. **Paulo Freire e o PDE do Governo Lula: bem mais que simples coincidências**. 2011.152f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa realizada a partir de diversos documentos que tratam da política educacional desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) durante o Governo LULA. O foco da investigação é a análise do “Plano de Desenvolvimento da Educação” (PDE), mais especialmente de dois dos principais programas que compõem o eixo da Educação Básica: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o PDE-Escola. Busco, nesta pesquisa, identificar quais são os princípios teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos que fundamentam a política educacional desse Governo. Mais especificamente, procuro encontrar elementos de ligação dessa política governamental com o pensamento político e pedagógico do educador Paulo Freire. Para tanto, lancei mão da análise documental, da pesquisa bibliográfica e de entrevistas. Acerca do tema, examinei publicações do MEC e de autores que escreveram sobre o assunto, artigos acadêmicos, declarações e textos publicados por diferentes pessoas ligadas à educação brasileira, bem como realizei entrevistas, aplicando um questionário estruturado e aberto com representantes do MEC e com profissionais de escolas de Educação Básica do município de Bagé/RS. Nessa análise, tive em mãos um “documento-guia”, composto de uma lista de temas ligados às concepções freireanas de “autonomia”, “democracia” e “ética”, cujo alicerce conceitual são as principais obras teóricas de Paulo Freire. A opção de enfoque prioritário a essas três categorias se deve ao fato de que, em fundamentação no capítulo intitulado “Autonomia, democracia e ética: a síntese de Paulo Freire”, são essas as principais marcas que consubstanciam o revolucionário pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. Na conclusão do estudo, aponto e justifico meu entendimento de que se reconhecem nas políticas de educação do PDE do Governo Lula a influência do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire. Acredito que as reflexões propostas a partir deste estudo possam servir a todos os que acreditam na educação e na escola como importantes instrumentos na luta pela emancipação humana e que buscam, referenciando-se em educadores revolucionários como Paulo Freire, identificar caminhos para que isso se efetive.

Palavras-chave: governo LULA, política educacional, Paulo Freire

MAINARDI, Márcia Helena Pilon. **Paulo Freire e o PDE do Governo Lula: bem mais que simples coincidências.** 2011. 152f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Abstract

This paper presents a survey from several documents dealing with educational policy developed by the Ministry of Education (MEC) during the Lula government. The focus of research is the analysis of the "Education Development Plan" (EDP), more especially of two major programs that comprise the axis of Basic Education: the Index of Basic Education Development (IDEB) and PDE-School. I seek, this research is to identify which are the theoretical principles, methodological, political and pedagogical underpinning the educational policy of the Government. More specifically, try to find elements that link with the government policy and political thinking educator Paulo Freire's educational. To this end, I used documentary analysis, the literature search and interviews. About the theme, the MEC examined publications and authors who have written on the subject, scholarly articles, statements and texts published by various people connected to education in Brazil, and conducted interviews, using a structured questionnaire and open with the Ministry of Education representatives and professionals Basic Education schools in the city of Bage / RS. In this analysis, it was in possession of a "guidance document" consisting of a list of topics related to Freirean conceptions of "autonomy" and "democracy" and "ethics" whose conceptual foundations are the main theoretical works of Paulo Freire. The choice of primary focus for these three categories is due to the fact that, in reasoning in the chapter entitled "Autonomy, democracy and ethics: the synthesis of Paulo Freire," these are the main brands that embody the revolutionary political thought teaching of Paul Freire. At the conclusion of the study point out and justify my understanding that identify with the education policies of the Lula government in the EDP the influence of political and educational thought of Paulo Freire. I believe that these reflections from this study can serve all those who believe in education and school as important tools in the struggle for human emancipation and are seeking, referencing in revolutionary educators such as Paulo Freire, identify ways to make it to become effective.

Keywords: Lula government, educational policy, Paulo Freire

Lista de siglas e abreviaturas

Associação de Educação Católica – AEC

Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB

Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC

Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID

Banco Mundial – BIRD

Bolsa de Valores do Estado de São Paulo – BOVESPA

Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE

Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM

Estados Unidos da América – EUA

Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB

Fundo Monetário Internacional – FMI

HIV/AIDS – Human Immunodeficiency Virus / Acquired Immune Deficiency Syndrome

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB

Ministério da Educação – MEC

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST

Objetivo de Desenvolvimento do Milênio – ODM

Partido dos Trabalhadores – PT

Partido Socialismo e Liberdade – PSOL

Plano de Ações Articularas – PAR

Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE

Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE-Escola

Plano Nacional de Educação – PNE

Pontifícia Universidade Católica – PUC

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD

Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro – EDURURAL

Programa Universidade Para Todos – ProUni

Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI

Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES

Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP

Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS

Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP

Taxa do Sistema Especial de Liquidação e Custódia – SELIC

União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO

União Democrática Ruralista – UDR

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Universidade Federal do Ceará – UFCE

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA	10
2. A PESQUISA E SUA METODOLOGIA	23
2.1. Como está organizado o trabalho?	23
2.2. Análise de Conteúdo ou Análise do Discurso? Por que não as duas?	25
3. SITUANDO O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE	27
3.1. Freire, o mestre revolucionário	27
3.2. Um entreato para ilustrar as diferentes leituras que se fazem de Paulo Freire	28
3.3. Afinal, ser revolucionário é... ..	37
3.4. Definição das categorias “autonomia”, “democracia” e “ética” como síntese do pensamento freireano	46
3.4.1. A autonomia	46
3.4.2. A democracia	48
3.4.3. A ética	50
3.5. Mais um entreato: de florestas e escolas e da importância da autonomia, da democracia e da ética	51
3.6. As categorias de destaque em Freire em tempos de pós-modernidade	59
3.6.1. Palavras, conceitos e preconceitos	59
3.6.2. A pós-modernidade e seus valores ou a falta deles e sua relação com a educação libertadora	61
3.6.3. O pensamento freireano em tempos pós-modernos	65

3.6.4. <i>Educação, ação, revolução: síntese necessária</i>	69
4. UMA BREVE HISTÓRIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM O PDE	72
4.1. O contexto mundial das reformas educacionais	72
4.2. Um pouco da história das avaliações da educação no Brasil	77
5. O ESTUDO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO	79
5.1. Contextualizando o Brasil do PDE	79
5.2. Conhecendo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).....	87
5.3. A análise do Plano	92
5.3.1. <i>PDE: Razões, Princípios e Programas</i>	92
5.3.2. <i>O IDEB</i>	105
5.3.3. <i>O PDE-Escola</i>	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	

1. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Meu partido
É um coração partido
E as ilusões estão todas perdidas
Os meus sonhos foram todos vendidos
Tão barato que eu nem acredito
Ah! Eu nem acredito...
[...]
Eu vou pagar a conta do analista
Pra nunca mais ter que saber quem eu sou
Ah! Saber quem eu sou...
[...]
Pois aquele garoto que ia mudar o mundo
Mudar o mundo
Agora assiste a tudo em cima do muro
Em cima do muro...

CAZUZA

Muitas foram às vezes em que me senti (e me sinto) assim, tal qual o poeta Cazuzza, pelo que se pode inferir de sua canção: com vontade de não pensar sobre quem sou. Sentir-se como se lhe tivessem roubado a vontade, a coragem, as perspectivas... Perceber que suas esperanças de um mundo desejado não passavam de tolas utopias... Concluir que suas batalhas serviram principalmente para lhe criar problemas... Constatar que renúncias foram sinônimos de perda... Que acreditar foi ingenuidade... Que convicção virou estupidez... Que um sonho é só um sonho... E, ao ver quão rapidamente passam os dias, os meses, os anos, a vida, concluir que não há mais o que fazer além de “assistir a tudo em cima do muro”.

As adversidades que se apresentam a quem decide remar no sentido contrário àquilo que parece ser o natural das coisas é realmente algo devastador. Melhor seria, como diz Cazuzza, pagar ao analista para nunca mais ter que saber quem se é. Porque a consciência de quem somos, que implica entender por que fizemos o que fizemos, por que agimos de determinada maneira diante de determinadas circunstâncias, impede-nos de estar ou permanecer em cima de um muro, sem dele saltar por medo de cair ou de escolher o lado errado. Estar consciente de quem somos nos impele a caminhar em busca de nos reconhecermos e de nos fazermos conhecer ou reconhecer diante de todos, o que tem como consequência assumir nossa identidade, com todas as implicações advindas dessa atitude.

E assim me encontro: arremessando-me neste trabalho, buscando em meu ser a certeza de que vale a pena fazê-lo. Das minhas convicções, embora às vezes tenha ares de uma ilusão, a ideia de que a educação é verdadeiramente um caminho de libertação dos homens insiste em se fazer protagonista da história.

Sou de uma família de professores. Vivenciei desde criança a rotina das escolas, dos estudos, do ato de ensinar e aprender. Minha mãe foi minha professora e confesso, muitas vezes, esses papéis se confundiam (e eu não os confundo também, por vezes, no meu fazer pedagógico diário junto a meus alunos?). Conta dona Edithe, minha mãe-professora, que, quando completei quatro anos de idade, ela não mais conseguiu segurar-me em casa. Passei a frequentar a escola regularmente. Com cinco anos, fui matriculada na primeira série. Lembra, ainda, que o mais difícil era fazer-me aceitar a ideia de não representar a professora com cada um de meus colegas. Afinal, na prática, era meu segundo ano na escola e pensava já saber tudo o que seria ensinado. Com onze anos, assumi minha primeira classe de alunos. O padre local incumbiu-me de dar aulas de catequese para dez crianças. Não havia, então, para mim, nada mais importante na vida. Ainda hoje posso sentir exatamente o prazer daqueles momentos.

A influência da família de professores também foi responsável por minha decisão (prematura, é verdade) de não seguir a carreira do Magistério. Argumentos como “O Magistério é uma profissão desvalorizada!”, “Professor ganha mal!”, “A empresa do teu pai precisa de administradores, contabilistas, não de professores...” fizeram-me “esquecer de minha vocação”. Fiz o ensino médio na área técnica de Direito e Contabilidade. Com meus pais, mudei-me para Bagé. Prestei vestibular para Ciências Contábeis. Após o primeiro semestre de faculdade, apresentei-me na empresa de meu pai para começar algum trabalho. A rudeza e a ignorância de um tio que lá trabalhava, alegando que eu “não serviria para muita coisa”, sendo eu mulher e jovem demais, levaram-me a trocar o que para minha família era considerado “útil”, pelo que eu considerava “agradável”. “Pulei” de Ciências Contábeis para Letras. No segundo ano de faculdade, já estava dando aulas numa escola da cidade: a escola franciscana Espírito Santo, um dos mais tradicionais colégios do município de Bagé. Na faculdade, fui militante do Movimento Estudantil. Daí, para a filiação ao Partido dos Trabalhadores, foi só um pulinho.

No final dos anos 80, como professora dessa escola confessional franciscana, tive a oportunidade de participar de cursos e encontros promovidos pela AEC (Associação de Educação Católica). O foco de atenção era, invariavelmente, a contribuição da escola católica na luta pela libertação dos oprimidos. A ingenuidade dos meus dezoito anos não me permitia ver o quão superficial era, por vezes, essa “declarada” defesa dos oprimidos. Por falar em defesa dos oprimidos, um mestre da educação foi muito importante para o grupo de educadores e militantes ao qual eu pertencia na época: Paulo Freire. Em relação à proposta pedagógica exercitada na escola Espírito Santo, se considerássemos a obra de Paulo Freire a melhor receita (o que ele jamais admitiria, pois receitas significam prescrições, não criação), ainda assim nossos “quitutes franciscanos” jamais seriam de qualidade, haja vista que tal receita era feita com apenas “uma parte dos ingredientes”. Era como se a teoria freireana¹ fosse “esquartejada” de acordo com as conveniências. Da mesma forma era tratada a Teologia da Libertação, corrente filosófica da Igreja Católica de grande importância na época, que muito se identificava com a Pedagogia Libertadora de Freire. Havia compromisso (ou era mera simpatia?) com a formação social dos educandos. Acreditávamos que a escola e a educação eram ferramentas indispensáveis para a tomada de consciência da situação social, rumo à construção de uma sociedade mais justa. Não havia, contudo, nenhuma autocrítica que

¹ A gramática da Língua Portuguesa deixa claro que o correto seria “freiriano”, com “i”. Conforme as regras, ao se apensar o sufixo “ano” à palavra cuja vogal final é “e”, a mesma deve ser substituída pela semivogal “i”, tendo em vista sua tonicidade. O “e” só seria mantido se fosse tônico na palavra de origem, o que não ocorre no caso. Assim, teremos, por exemplo, “coreano”, já que em “Coreia” o “e” é tônico, e “freiriano”, já que em “Freire” o “e” é átono (PRIBERAM, 1990). Sabemos que as variações linguísticas fazem parte da vida das comunidades que usam a mesma língua. Basta que se observe, por exemplo, as diversas formas de uso da Língua Portuguesa nas diferentes comunidades brasileiras. Tais variações decorrem principalmente de fatores extralingüísticos, tais como questões geográficas, sociais ou psicológicas. Podem ainda, como é o caso do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, atender a regras que objetivam a unidade da língua. A sociolinguística variacionista admite que “a variação linguística pode chegar até o nível do indivíduo” (BELINE, 2004, p. 128). O que nos interessa aqui, para justificar o uso do adjetivo “freireano” diferentemente do que determina a gramática (freiriano), é o fato de que a Linguística reconhece a variação das línguas como um fenômeno legítimo e de imenso valor na interpretação da conduta humana em geral (SAPIR apud BELINE, 2004). Assim, por questões de entendimento pessoal, optei pelo uso da expressão “freireano”. Sinto necessidade de visualizar o “e” do nome “Freire”, como se isso garantisse a origem em Paulo Freire. Diferenças fonéticas como essa, por mais que possam parecer sem importância, interferem na significação das palavras e, conseqüentemente na mensagem que se quer comunicar. A palavra, signo linguístico de imensa relevância na vida humana, é construtora de sentidos e também por eles construída. Seu principal objetivo deve ser sempre o de auxiliar a comunicação entre as pessoas, condição essencial à construção de ideias, desejos e ações coletivas, oxalá em benefício de todos.

permitisse perceber as imensas limitações da práxis social acontecer diante da estrutura da instituição a que estávamos atrelados.

No trabalho diário da escola franciscana, ampliavam-se as oportunidades de questionamento da realidade vivida. Textos, trabalhos e atividades pedagógicas evidenciavam as diferenças das classes sociais em suas desigualdades. Mas acontece que os alunos desta escola pertenciam às classes sociais mais abastadas, eram os filhos dos senhores das classes dominantes, os tais opressores. Acreditávamos que aquelas crianças e jovens poderiam se tornar novas lideranças revolucionárias, capazes de ajudar os oprimidos a construir a sua ação libertadora? No Curso de Magistério da escola, alguns polígrafos citavam trechos das obras de Freire, sempre os que convinham, isolados, de forma a permitir conclusões proveitosas à situação estabelecida. Do conceito freireano de “consciência transitiva crítica” (FREIRE, 1979b), por exemplo, o destaque era para a consciência crítica dos educandos quanto à sua realidade, que deveria ser “promovida pelos professores” por meio de uma relação dialógico-educadora, cujas bases seriam o amor, a humildade, a confiança. Isso era “o ensinado” (leia-se “falado”), o que os futuros professores deveriam adotar como prática educativa. Não era, contudo, o praticado no curso de Magistério. O diálogo proposto por Freire pressupunha mais do que isso: implicava dizer não à pedagogia do consenso, à ordem estabelecida, à hegemonia, à disciplina, à manipulação, à dominação. E como fazer isso numa escola cujas regras estabelecidas há anos não podiam ser alteradas? Como podiam o educador e o educando serem sujeitos nesta educação, se os métodos de avaliação continuavam sendo de exclusão e classificação, onde o sucesso do aluno era simplesmente o resultado do seu esforço? Como seria progressista e libertadora uma escola que adotava métodos de educação bancária, como definira Freire, em que o educador deposita o conhecimento a ser creditado pelo aluno? Em “Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos”, Freire (1976) faz uma análise sobre a falsa neutralidade e astúcia da educação dominante, chamando a atenção para a importância da unidade entre teoria e prática para a condução do ato educativo numa direção libertadora. Essa, com certeza, foi mais uma das obras de Paulo Freire que passaram à margem das tradicionais escolas católicas. Tais escolas, concluía eu, em vez de assumir teorias educacionais libertadoras, valeram-se de defectivos verbalismos e, no lugar da ação, optaram por alguns ativismos simplistas.

Essa constatação foi razão de me fazer entoar, mesmo que silenciosamente, a canção de Cazuza: “Meu partido é um coração partido, e as ilusões estão todas perdidas. Os meus sonhos foram todos vendidos, tão barato que eu nem acredito.”

Por sua vez, o grupo político no qual eu estava inserida, constituído de lideranças de movimentos populares e de partidos de esquerda, aliava-se à Igreja Católica, a partir dos religiosos adeptos da Teologia da Libertação. A inserção da Igreja junto às massas facilitava o trabalho de “catequização” dos oprimidos em favor da transformação social revolucionária. Paulo Freire era como um guru de muitos de nós. Era conveniente à nossa luta, uma vez que seus ensinamentos diziam que a transformação da sociedade está nas mãos das classes populares conscientes e organizadas, e que a educação popular (aqui entendida como educação em defesa da classe popular) seja ela formal ou não, era vista como um importante instrumento de subversão.

Nessa época (anos 80), com o fim da ditadura militar, emergiam organizações populares voltadas para a defesa das classes oprimidas. Entre os movimentos de maior relevância, destacou-se no meio rural o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Embora a luta pela terra não fosse algo novo, é com o MST que ela toma corpo e surge como um movimento que quer mais do que conquistar terras para pequenos agricultores: quer mudanças nas relações fundiárias e na política agrícola do país e aponta para outro tipo de relações sociais e políticas, outro tipo de sociedade. Na região de Bagé, em janeiro de 1989, foram feitos oito assentamentos, tendo sido estabelecidas 450 famílias. Nesse mesmo ano, eu fazia o Curso de Especialização em Educação Popular na UNISINOS. Minha aproximação às famílias de assentados foi consequência natural de minha militância política, e o Curso de Especialização foi importante instrumento teórico para nossa práxis. Minhas colegas de curso e também de militância política, professoras Dalila e Loiracy, e eu fizemos parte, desde o início, do Comitê de Apoio aos Assentados, o qual tinha por objetivo lutar junto aos agricultores pela conquista de condições básicas de infra-estrutura nos assentamentos, como saúde, educação e estradas. Integramos a comissão de educação do Comitê, constituída por representantes de diversas instituições ligadas à educação, como sindicatos de professores, associações de pais e mestres e pastorais da Igreja Católica. Nossa principal meta era implantar uma escola de ensino fundamental no assentamento Nova União. As

tratativas com as autoridades da educação se deram de forma bastante lenta e difícil. Havia um “jogo de empurra” entre município e estado no que se referia às responsabilidades e compromissos de cada um. Isso se agravava com a declarada oposição política da administração municipal da época, para quem os sem-terra eram “oportunistas evadidos dos cinturões de miséria das outras regiões, arregimentados por falsos líderes, que querem transformar nosso município em um agrupamento desordenado de minifúndios improdutivos.” (ASSENTAMENTOS, 1989, p. 02) Após sete meses de negociações, foi implantada, no assentamento Nova União, a Escola de 1º Grau Incompleto Padre Josimo Moraes Tavares. Com a criação da escola, surge a preocupação com metodologias, currículos, filosofia de trabalho, etc. Alguns conceitos eram consensuais entre as lideranças do assentamento. Não queriam, por exemplo, uma escola como as demais, consideradas instrumentos de manutenção do sistema vigente, em que o professor era visto como um servidor da classe dominante. Buscavam uma escola capaz de atender às suas necessidades, de acordo com a sua realidade socioeconômica e cultural. Queriam uma escola e um novo projeto educacional que pudessem servir como mais um instrumento favorável à luta dos trabalhadores rurais. Para tanto, desde setembro deste mesmo ano, o Setor de Educação do MST começou a realizar encontros de formação para os professores que atuavam nas escolas de assentamentos. Em outubro, lançam um documento com as primeiras diretrizes para as escolas dos assentamentos. Minhas colegas e eu, assim como outros companheiros do Grupo de Apoio aos Assentados, acompanhamos de perto todo o processo de implantação e consolidação da escola Padre Josimo. Nos debates acerca das definições metodológicas e pedagógicas da escola, foi possível perceber a influência do pensamento teórico de educadores, sociólogos e filósofos conhecidos como de esquerda. Entre eles sobressaiam-se nomes como os de Oscar Jara, Paulo Freire e Karl Marx. O documento do MST sobre as diretrizes educacionais era recheado de conceitos e expressões característicos de uma educação de cunho progressista: crianças como sujeitos de sua aprendizagem; organização coletiva dos currículos escolares; o professor é um organizador das atividades pedagógicas e não o único detentor do conhecimento; concepção dialética da aprendizagem; ensino participativo; aprendizagem a partir do interesse dos alunos; valorização do conhecimento popular; consciência de classe;

comunidade escolar comprometida com as lutas populares, etc. Identificávamo-nos imensamente com essa veemente defesa da educação popular como instrumento de luta política em favor da libertação das classes oprimidas. Nossa orientação metodológica no Curso de Especialização em Educação Popular era pela Pesquisa Participante, referenciada em autores tais como Brandão (1990) e Demo (1996), em que os pesquisadores buscam encontrar soluções para problemas que vivenciam no dia-a-dia de seu trabalho, objetivam fazer algo para melhorar alguma coisa; os pesquisados não são meros objetos da investigação, mas sujeitos da própria pesquisa. Assim, buscávamos, com as famílias de assentados e lideranças que os apoiavam, construir coletivamente, através da nossa pesquisa de curso, uma escola capaz de atender às expectativas daquela comunidade. Neste mesmo ano, tive a alegria de conhecer Paulo Freire pessoalmente. Meu marido e eu fomos incumbidos de levá-lo até o Assentamento Nova União, oportunidade em que ele faria o lançamento de uma campanha de alfabetização de adultos voltada para os assentamentos rurais. Ainda lembro as lágrimas de sua esposa Ana Maria, assustada com os deslizos do carro na estrada barrenta. A meiguice dos gestos e as doces palavras de Paulo Freire, na tentativa de acalmá-la, são coerentes com todo o humanismo do qual sua obra está impregnada. Passado algum tempo, notícias nem um pouco alvissareiras nos chegavam: imensa dificuldade para encontrar professores que se dispusessem a trabalhar nas escolas dos assentamentos, resultados na maioria das vezes negativos quanto aos índices de sua produção agrícola, incidentes de roubos entre os assentados e em fazendas vizinhas, maus tratos, alcoolismo, vários casos de abandono das áreas conquistadas, “venda” de lotes... e a constatação, embora sem dados científicos, de que a preocupação com uma alfabetização de qualidade e com aquisição de conhecimentos considerados próprios da escola formal, tais como domínio da língua culta ou de outros saberes tradicionais, nunca estivera em plano de destaque. Eu me perguntava por que a formação de “líderes revolucionários mirins” não podia contemplar valorosamente conhecimentos eruditos ou domínios cognitivos específicos das ciências tradicionais? Para adensar as frustrações, fui demitida da escola franciscana por exigência de um grupo de pais liderado pelo presidente local da UDR: “Essa moça, que ainda por cima agora se casou com o vereador do PT, é uma ‘comunistinha’ disfarçada de professora.” Três dias depois, fui chamada de volta, com um pedido

de desculpas. Seis meses depois pedi demissão. Pois é, poeta! Quão forte soavam teus versos nessa hora. Para onde ir “o garoto que ia mudar o mundo”? Em cima do muro seria seu destino?

Eis, então, que a professorinha sonhadora se concentrou em fazer bem feito o seu trabalho: nomeada para o magistério estadual, resumi minha atuação na educação dando aulas em uma escola estadual e em um cursinho pré-vestibular em Bagé. Primava pela aprendizagem dos alunos, tentando contribuir para que eles pudessem ser capazes de resolver problemas e desafios impostos pela vida, estando impregnados de valores solidários, sendo justos e fraternos. Zelava, em minha prática diária, pelo respeito às suas individualidades, pelo exemplo devido e pelo afeto nas relações. Isso me bastaria enquanto educadora. Quando, hoje, releio Freire (1996, p. 16), que diz, por exemplo: “Que dizer da professora que, de esquerda, ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática, hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo liberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista?”, questiono-me se não me encontrei acovardada diante da dificuldade de ser radicalmente coerente, evitando os simplismos, as facilidades e o pragmatismo tentadores. Conceitos e expressões como “pedagogia libertadora”, “visão dialética da educação”, “educação progressista”, entre outros, pareciam não ser tão viáveis na prática diária da maioria das nossas escolas. As palavras do estudioso da educação Libâneo (1989, p. 20), ecoavam em minhas reflexões: “as *tendências progressistas*, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. A *pedagogia progressista* não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista.” Eu era, então, mais uma vítima do fatalismo neoliberal? Aliás, “vítima” seria o termo apropriado? Onde e por que parecia que se esvaía minha convicção de que valia a pena contar com a educação escolar como um tempo e um espaço propícios à tomada de consciência e ao engajamento na luta pela transformação social, como poderoso instrumento de construção e autoconstrução de cidadãos verdadeiramente autônomos? Eu, logo eu, aceitaria ficar em cima do muro? Não! Pretensiosa que sempre fui (e não vejo essa característica como mácula em minha personalidade, uma vez que não a cultivo emparelhada à arrogância, à soberba ou à vaidade mesquinha), eu queria mais do que reduzir minha atuação educacional a uma escola, a um pequeno grupo.

Em 2005, tornei-me Secretária Municipal de Educação de Bagé. Durante quatro anos tive a oportunidade de ver a educação e suas instituições formais bem de perto. A princípio, temia que a estrutura (e suas amarras) das instituições oficiais seria motivo para aumentar minhas decepções e angústias com relação à educação. Mas, por paradoxal que possa parecer, foi aí que se reascendeu em mim a chama entusiástica de esperança na escola, na educação e nos educadores. As adversidades, embora sempre presentes, parece terem sido abrandadas com a descoberta de caminhos até então não percorridos em minha experiência na educação. Nem tudo foram flores, por óbvio, mas a gestão administrativa da educação municipal, com suas 60 escolas, cerca de 14 mil alunos e mais de dois mil trabalhadores da educação, com seus desafios e possibilidades, foi instigante para, dentre outras coisas, fazer-me voltar a acreditar no poder revolucionário da educação.

A curiosidade epistemológica diante da prática educativa foi a principal responsável pelo meu retorno à Universidade enquanto aluna de um curso de Mestrado. Retomar os estudos acadêmicos pareceu-me imperativo para qualificar, elucidar e fortalecer os diálogos, estudos, pesquisas e práticas a que continuava me lançando por conta de minhas opções de vida, de militância, de profissão. Dentre as curiosidades e inquietações relativas à educação que há muito me acompanham, senti a necessidade de refletir acerca dos programas e ações que vinham sendo desenvolvidos pelo Ministério da Educação, no governo do presidente Lula, junto a prefeituras e estados, a fim de identificar quais são os seus princípios fundantes; quais seus objetivos políticos e educacionais; o que queria, afinal, o grupo que estava à frente do Ministério da Educação. Havia nesta numerosa seleção de projetos e programas a influência direta das ideias de Paulo Freire? Se confirmada essa hipótese, como era lido/entendido/apresentado Freire? Viam-no da mesma forma que eu o vejo: um revolucionário? Ou esquartejado, desconfigurado, deturpado, servindo apenas como referência nominal ou bibliográfica, de acordo com as conveniências? Ou, com outras palavras, num olhar mais apurado, estaria o PT, partido criado por líderes da esquerda de diversas áreas de atuação, dentre eles Paulo Freire, sendo coerente com suas bandeiras de luta, dentre as quais sempre mereceu destaque uma educação de qualidade, libertadora e para todos? Ou, ainda, haveria fundamento em afirmações de que a política educacional brasileira então

vigente “segue o modelo de reforma educacional conservadora, iniciada nos anos 80 em países como EUA e Inglaterra, cujo modelo está disseminado em outros países do planeta” (HYPOLITO et al, 2009, p. 8), em que a lógica de organização e funcionamento da escola é a mesma da economia e do mercado, pautada por critérios técnicos de eficiência e produtividade?

Neste sentido, o presente trabalho apresenta como objetivo geral identificar se o Plano de Desenvolvimento da Educação, principal expoente das políticas de educação do Governo Lula está referenciado no pensamento político e pedagógico de Paulo Freire, a partir da análise de dois de seus programas.

A fim de responder ao objetivo deste estudo, estabeleci como objetivos específicos: a análise do documento do Ministério da Educação “PDE: razões, princípios e programas” (BRASIL, [s/d]); a análise de dois dos principais programas do eixo da Educação Básica do PDE (o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e o Programa de Desenvolvimento da Escola – PDE-Escola) e a análise das entrevistas realizadas com técnicos do MEC e com profissionais de escolas² de Educação Básica de Bagé/RS.

Essa delimitação do estudo ao PDE como fonte suficiente de identificação da política educacional do governo Lula justifica-se pelos seguintes motivos: 1º) O PDE é o grande programa do MEC e propõe mais de 40 programas e ações; 2º) Abrange todos os níveis educacionais vigentes no Brasil; 3º) Traz expressas as razões, os princípios e as concepções políticas, filosóficas e teórico-metodológicas que fundamentam as propostas acerca da educação feitas pelo atual grupo que comanda o MEC; 4º) Foi considerado pelas forças políticas do Governo LULA como um plano de ações muito significativas, que promoveriam um grande salto de qualidade da educação brasileira. Em seu pronunciamento quando do lançamento do PDE, o Presidente Lula assim afirmou: "Preparamos como legado para a juventude um sistema de educação que pode colocar o Brasil em pé de igualdade com qualquer país desenvolvido" (DA redação, 2007)³. E mais, deixando

² As escolas que participaram da pesquisa são: Dr. Antenor Gonçalves Pereira, Darcy Azambuja, Pery Coronel, José Otávio, Reny da Rosa Collares e São Pedro.

³ Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <<http://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/ult105u5227.jhtm>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

transparecer seu compromisso com a camada mais pobre da população e com uma educação de qualidade no que se refere ao acesso ao saber, disse: "Este é o século da elite do saber, e não apenas da elite do berço e sobrenome" (Idem). Diante de tais razões, acredito que delimitar minha análise ao documento que lança o PDE e a dois de seus principais programas para a Educação Básica constituiu um corpus de estudo capaz de identificar o que de fato pensava, como via e como agia o grupo que comandava a educação no Brasil de Lula.

Por óbvio, seria impossível, em uma dissertação de mestrado, analisar um grande número de programas e ações do PDE. Selecionar, dentre os mais de 40, os que deveriam ser objeto deste estudo não foi tarefa fácil. Para tanto, estabeleci como primeiro critério o eixo "Educação Básica", pelo meu vínculo de trabalho e pela abrangência do maior número de pessoas atingidas. Busquei, ainda, entre os programas, aqueles que proporcionassem uma maior participação das comunidades envolvidas. A partir de tais critérios, estabeleci como objeto de minha investigação o estudo dos seguintes programas do PDE: o IDEB e o PDE-Escola.

A opção por entrevistar dois técnicos do MEC se deve à necessidade de conhecer uma visão que não fosse a expressão de um pensamento fundamentado em ideologia ou interesse partidário, aproximando-se o máximo possível do que de fato ocorre no desenvolvimento dos programas educacionais.

Saber dos profissionais que atuam diretamente nas escolas qual a sua percepção sobre os programas do PDE que foram desenvolvidos pareceu-me necessário para identificar a efetivação de suas ações na prática pedagógica das instituições a que se destinam.

A reunião de todos esses objetos de estudo me permitiu avaliar a constituição e a implementação dos programas criados pelo MEC, a fim de que a identificação da presença ou não do pensamento freireano pudesse ser o mais fidedigna possível.

Na tentativa de encontrar estudos sobre tal tema, deparei-me com parca produção. Nos sites da Capes, no banco de teses e dissertações, por exemplo, encontrei vários estudos acerca da política nacional de educação em relação ao ensino superior, mas no tocante à educação básica muito pouco há. Especificamente sobre a análise dos fundamentos teóricos, políticos e

metodológicos que embasam as ações propostas pelo MEC, em especial acerca do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), não encontrei o que pudesse satisfazer a curiosidade epistemológica que me leva a este estudo. Mais restrito ainda à influência de Paulo Freire sobre essas ações, absolutamente nada encontrei. Acessei as bibliotecas digitais de universidades importantes, tais como UFRGS, PUC, UNICAMP, entre outras, em busca de estudos sobre esse tema. Parecia-me óbvio que muitos estudiosos da educação quisessem confirmar ou então refutar a minha hipótese de que as políticas de educação propostas pelo primeiro governo de caráter popular pós-ditadura no Brasil foram fundamentadas nos ideais políticos e pedagógicos freireanos, que configuraram as lutas políticas da educação lideradas por educadores de esquerda, dentre os quais se encontram alguns dos que, na gestão Lula, comandaram o Ministério da Educação. Assim, creio ser essa uma importante tarefa, capaz de contribuir para a qualificação de meu trabalho e de outros educadores que, sedentos de encontrar e construir caminhos em direção a uma educação de qualidade cada vez maior, veem a pesquisa acadêmica como instrumento indispensável e reconhecem nas políticas do Ministério da Educação um enorme poder de influência dos destinos da educação brasileira.

Adianto ao leitor que, assim como já fiz nas páginas iniciais, estarei sempre considerando minhas próprias experiências, impressões e entendimentos relativos a esse tema. Não se trata, certamente, de uma análise narcisista de minhas vivências no mundo da educação, mas um olhar com óculos da fenomenologia, o que “consiste em submeter o entendimento que normalmente temos do mundo cotidiano a uma suspensão” (SILVA, 2003, p. 39), questionando-o, a fim de que sua análise contribua em nossa busca por sua essência. Apesar de não levar a cabo o que define a pesquisadora suíça Marie Christine Josso (EGGERT & PERES, 2008), como “pesquisa-formação”, haja vista a necessidade de adotar procedimentos metodológicos específicos que não se aplicam a este trabalho, pretendo seja esta uma pesquisa, como diz a autora, de “efeitos terapêuticos”, pois exige um constante pensar a si mesmo, em processo individual e coletivo. Vivenciei isso, em cada passo deste trabalho. “A cadência de ouvir o outro, escrever de si, ler o outro, interpretar a si e ao outro conduz para uma responsabilidade processual que inaugura pensar a pedagogia em seu mais profundo compromisso de produzir conhecimento.” (JOSSO apud EGGERT & PERES, 2008, p. 24) Se a Academia nos cobra referenciarmo-nos

em autores consagrados, a fim de garantirmos a validade científica de nossos achados, cobra-nos também (ou pelo menos deveria) que sejamos capazes de criar, descobrir, ousar, em busca de “ser mais”, expressão que, segundo Paulo Freire, revela uma vocação ontológica dos seres humanos. O “ser mais” freireano implica sermos homens e mulheres mais conscientes de nosso papel no mundo; mais livres de preconceitos e discriminações; mais decididos, comprometidos e perseverantes diante de nossos sonhos individuais e coletivos; mais arrojados, capazes e qualificados profissionalmente; mais solidários, mais justos, mais éticos, mais gente (FREIRE, 1996).

2. A PESQUISA E SUA METODOLOGIA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar ao leitor a forma de organização da pesquisa e a sua metodologia de análise. Está dividido em duas seções. Na primeira, apresento os passos percorridos na pesquisa, abordando a metodologia utilizada. Na segunda, discuto e identifico qual é o critério de análise dos dados coletados.

2.1. Como está organizado o trabalho?

Este trabalho possui um caráter qualitativo (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Por meio dele, faço uma análise de documentos e pesquisa bibliográfica (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; GIL, 2002) a respeito das políticas educacionais propostas pelo Ministério da Educação (MEC), constantes do PDE. Trata-se de documentos oficiais do Ministério, de publicações acadêmicas e não-acadêmicas acerca do tema delimitado e de entrevistas estruturadas e abertas (LANKSHEAR & KNOBEL, 2008) concedidas a mim por técnicos do MEC e profissionais de escolas de Educação Básica do município de Bagé/RS.

A partir da hipótese levantada, busquei evidenciar a influência do educador Paulo Freire nos programas do PDE. A centralidade do trabalho se deu através das categorias freireanas “autonomia”, “democracia” e “ética”. Esta definição *a priori*, cuja justificativa é feita na seção “**3.4. Definição das categorias ‘autonomia’, ‘democracia’ e ‘ética’ como síntese do pensamento freireano**”, deve-se ao fato de que as considero questões fundamentais na definição da teoria de Freire, consubstanciadoras de seu pensamento. Elas são as “caixas” (BARDIN apud MORAES, 2003) nas quais as unidades de análise foram organizadas.

A análise esteve centrada nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação referentes aos programas que foram objeto deste estudo, em artigos acadêmicos que abordam o assunto, em artigos e declarações feitas por diversas pessoas que, sendo ou não autoridades em assuntos de educação, são influentes nesta área, e nas entrevistas que realizei. Quanto aos documentos do MEC, são manuais de orientação técnica e pedagógica, cadernos pedagógicos e outras publicações similares, além do próprio documento que lança o PDE (BRASIL, [s/d]).

O termo “garimpagem”, utilizado pela pesquisadora Mitsuko Antunes (apud PIMENTEL, 2001), talvez seja o mais apropriado à definição da tarefa a que me propus. Pretendi, a partir da análise dos documentos e declarações, numa espécie de garimpo, encontrar sinais explícitos ou subentendidos que confirmassem minha hipótese.

Para tanto, obedeci à seguinte ordem de trabalho: 1º. Análise do documento do MEC sobre o PDE (BRASIL, [s/d]); 2º Análise do IDEB e 3º Análise do PDE-Escola.

Tendo sempre em mente as concepções freireanas de “autonomia”, “democracia” e “ética”, instalei o processo de “garimpagem” nos documentos, procurando a referência, seja expressa ou subentendida, a essas categorias.

As questões primeiras a que tentei responder são, entre outras, as seguintes: Tais documentos fazem referência expressa às categorias “autonomia”, “democracia” e “ética”? A concepção que cada um dos documentos apresenta acerca de tais categorias é a mesma ou difere da concepção de Paulo Freire? Que elementos confirmam isso? Há elementos que, ao contrário, indicam a ausência ou a negação dessas categorias? Que outras categorias não elencadas a priori surgiram do conteúdo expresso no corpus desta pesquisa? Identifica-se a presença não expressa, mas subentendida das categorias elencadas a priori e quais elementos confirmam essa presença?

Também realizei neste momento do estudo a análise de críticas de reprovação às propostas do PDE ou de parte delas, buscando identificar seus fundamentos, sua coerência e, ainda, os diferentes contextos de sua produção, atentando para questões que podem ser fortes condicionantes das críticas feitas, tais como filiações político-partidárias de seus autores, os veículos de propagação de suas declarações e análises, os vínculos institucionais, etc.

As entrevistas realizadas com os técnicos do MEC e as que realizei com representantes das escolas municipais de Bagé serviram como comparação, confrontação e comprovação do que me foi sendo revelado pelo estudo.

Por fim, ao encerrar meu trabalho, faço uma síntese dos achados, confrontando-os com minhas hipóteses e expondo minhas conclusões sobre o estudo realizado.

2.2. Análise de Conteúdo ou Análise do Discurso? Por que não as duas?

Acredito que as escolhas metodológicas que fazemos para realizar uma pesquisa interferem no processo de estudo e conseqüentemente nos seus resultados. Não concordo, contudo, com algumas visões que considero um tanto sectárias a esse respeito. A necessidade de se optar entre Análise de Conteúdo e Análise do Discurso na pesquisa documental é um exemplo disso.

Este trabalho apresenta basicamente o estudo de documentos escritos. Como analisá-los de forma a extrair-lhes com fidelidade os elementos procurados foi uma questão muito importante e uma tarefa difícil de cumprir com êxito. Cada um de nós tem o seu ponto de vista. E, como diz a célebre frase de Boff (1998, p. 09), “Todo ponto de vista é a vista de um ponto.” Cada leitor transforma-se num co-autor do que está a ler, porque cada um lê com os olhos que tem, vendo, compreendendo e interpretando sua leitura a partir do mundo que habita. Conforme já adiantei ao leitor, fiz, sempre que julguei necessário, considerações bem particulares acerca do que analisei. Talvez o fato de deixar isso bem claro seja a forma mais eficaz e ética de alcançar a objetividade com que busquei tratar este estudo.

A Análise de Conteúdo nasceu nos EUA, no início do séc. XX, sendo cronologicamente anterior à Análise do Discurso. Esta surgiu em oposição àquela. Ocorre que a primeira é “uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN apud CHARAUDEU & MANGUENEAU, 2004, p. 42). Por considerar a Análise de Conteúdo muito normativa e limitadora é que surgiu a Análise do Discurso, articulando teorias da língua, do discurso, do inconsciente e das ideologias, o que seria mais indicado às pesquisas de caráter qualitativo. Mas, no final do séc. XX, a Análise de Conteúdo se abriu amplamente a outras técnicas, além da análise categorial, algumas delas de inspiração linguística, fazendo análise da enunciação, da expressão e da avaliação, utilizando indicadores que visam às interferências de ordem social ou psicológica. Isso causou uma grande aproximação entre a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso (CHARAUDEU & MANGUENEAU, 2004). Na análise do corpus desta pesquisa, certamente haverá momentos em que o leitor identificará a presença indubitável da Análise de Conteúdo, como quando estive a

apontar a presença ou ausência num determinado documento desta ou daquela expressão, ou então a frequência com que se repetiram tais expressões, etc. Já em outros momentos, como quando estive buscando evidenciar as ligações políticas, partidárias, ideológicas que fundamentam o uso deste ou daquele elemento textual, buscando em Foucault (1972) algum entendimento do texto, parecerá evidente tratar-se de Análise do Discurso. Assim, esclareço ao leitor que fiz esta pesquisa estando comprometida com a busca objetiva do que procuro, preocupando-me em não permitir, na medida do possível, que minhas hipóteses, pré-visões e pré-conceitos me impedissem de ver algo ou me fizessem enxergar o que talvez não existisse, sem, contudo, deixar de atentar para os diversos contextos nos quais se inserem tais textos e minhas leituras. Busquei, assim, a partir dos textos selecionados, identificar, “no conteúdo de seus discursos”, os elementos que julgo serem importantes ao esclarecimento do caráter político-educacional que sustentou as ações do Ministério de Educação do Brasil no Governo de Lula.

3. SITUANDO O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Vejo o título da obra do escritor Norton Juster (1999) “Tudo Depende de como Você Vê as Coisas” como o que de mais significativo pode haver na tentativa de se explicarem todas as coisas. A preocupação com as diferentes leituras feitas da obra de Paulo Freire, com a maneira como veem/sentem o que diz esse educador tem sido constante no meu trabalho. Isso determina muita coisa. Este capítulo pretende refletir acerca desse aspecto. Faço-o, a partir do seguinte: da identificação de meu entendimento sobre Freire, que tenho como um mestre revolucionário; do que entendo por “ser revolucionário” e da identificação de outros entendimentos sobre o tema; de dois entreatos, recheados por histórias fictícias; de declarações de diversas pessoas que se manifestam sobre a obra de Paulo Freire e, por último, da definição das categorias freireanas de “autonomia”, “democracia” e “ética”. Considero este um momento importantíssimo de meu trabalho, pois foi sob um determinado ponto de vista que procurei encontrar Freire como fundamento das políticas de educação do Governo Lula. Deixar claro ao leitor que ponto de vista é esse se torna imperioso para ser coerente com os objetivos deste estudo.

3.1. Freire, o mestre revolucionário

O que pode nos levar a chamar Paulo Freire de revolucionário? Quem assim o faz? O que alegam os que assim o caracterizam? Freire foi um revolucionário de seu tempo, e já não mais o é? Nunca foi? O que significa ser revolucionário? Qual é a minha leitura de Freire e quais são os meus apoios teóricos nessa leitura? Pode-se afirmar que há diferentes leituras de Freire ou diferentes Freires? A melhor maneira de se chegar a uma resposta sobre o caráter revolucionário ou não de Paulo Freire é, sem dúvida, a partir da leitura de seus escritos. Conhecer sobre sua vida, suas atitudes cotidianas ou suas ações de militância, que sempre foram a partir da educação, também é um bom caminho, sendo complementar à leitura de suas obras, até como forma de constatar a coerência entre sua palavra e sua ação, afinal a coerência pode ser um elemento constituinte do conceito de “revolucionário”. Mas esta não é uma tarefa simples. Na leitura de um texto, interferem muitos elementos: a visão de mundo do leitor, resultado de seu conhecimento prévio de homem, de sociedade, das coisas todas; os princípios e valores que norteiam a vida do leitor; as

condições em que se produz o ato de ler, que inclui o contexto histórico-social de que participa; a história da leitura, que abarca tanto a história de leitura do próprio leitor, quanto à de um determinado texto e de outros textos em diferentes momentos e épocas. Assim, não nos causa surpresa o fato de haver interpretações tão diferentes sobre Paulo Freire, o qual, no meu entendimento, é e sempre foi um só, mesmo que se apontem, na análise de sua obra toda, considerando-se os diversos momentos e contextos de sua produção, diferentes enfoques de abordagem das questões da educação, dos homens, da sociedade. Sua clareza de princípios e rigorosidade na defesa dos mesmos constituem forte marca de seu caráter revolucionário.

3.2. Um entreato para ilustrar as diferentes leituras que se fazem de Paulo Freire

A partir da análise de relatos fictícios sobre o cotidiano escolar, o texto que segue pretende levar o leitor à reflexão sobre as diferentes leituras feitas da obra freireana e suas implicações na atuação didático-pedagógica dos professores. Busco, aqui, identificar comuns distorções na interpretação das categorias freireanas, como redução ou extrapolação de seu pensamento, o que resulta na banalização de ideias de Freire e conseqüente perda de sua força revolucionária, num momento em que a educação e os educadores brasileiros necessitam, sobremaneira, guiar-se por diretrizes educacionais verdadeiramente libertadoras, portanto radicalmente contestadoras do modelo de formação vigente. Ei-lo!

Eu, tu, ele... Elas também leram Paulo Freire! – revelando indícios...

Angélica é baixinha, gordinha, cabelos loiros cacheados. Sempre meiga, a professora faz jus ao próprio nome. Aos 30 anos, leciona numa escola da periferia de Santa Luz. Na sua sala, 27 alunos. Eles têm entre 11 e 15 anos de idade. É um quinto ano. Na aula de hoje, Angélica revisa o que ensinou na aula passada. Ela já sabe quais alunos acertarão as respostas. A esses, então, ela faz as perguntas. - Não quero humilhar os outros! - diz a angelical professora. E continua: - Educação, para mim, como dizia Paulo Freire, é um ato de amor, e quem ama tem que respeitar os limites de cada um (FREIRE, 1985).

Jane tem 43 anos. Dedicada e enérgica, a professora do 9º ano da Escola Dr. Freitas é extremamente exigente. Na última prova só 10 dos seus mais de 30 alunos alcançaram a média. Um tanto triste, mas confiante nos seus princípios, ela desabafa: - Eu fiz a minha parte. Quem não se esforça, comigo se dá mal! E acrescenta: - A educação, para mim, como dizia Paulo Freire, é um instrumento de conscientização da realidade (FREIRE, 1979b). Tenho de preparar meus alunos para o mundo real. E o mundo, meus caros, não é cor-de-rosa. Quem não está preparado, nunca vai conquistar seu lugar ao sol.

Luísa, 24 anos, há pouco se formou e já concluiu um Curso de Especialização em Educação. Cheia de viço e de esperanças, acredita que a educação é a melhor ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Luísa assumiu sozinha o comando de uma pequena escola numa comunidade rural empobrecida, da pequena cidade de Rio das Pedras Brancas. Na única turma, há alunos de 1º ao 5º ano. São 14. No início do ano, sentiu-se um tanto perdida, mas depois a coisa engrenou. Fixou-se a alguns princípios freireanos (Paulo Freire era seu grande ídolo!) que nortearam seu trabalho: os alunos não são caixas receptoras de conhecimento; os educandos devem ser sujeitos de sua aprendizagem; a democracia deve ser a base das relações entre os sujeitos educativos e, segundo ela, o mais importante de todos: educar é conscientizar para transformar. No segundo semestre, com a realização de uma avaliação externa, constatou-se que os alunos de Luísa não tinham domínio sobre a maioria das habilidades e competências testadas. Ela não se abalou: - Estes testes são retratos de uma pedagogia opressora, que só se importa com a aquisição de conteúdos próprios de um currículo conservador e distante da realidade desta comunidade. E completou: - A educação, para mim, como dizia Freire, deve ser promotora da mudança (FREIRE, 1983). Com alegria, vejo meus alunos se tornando verdadeiros líderes mirins, dispostos a lutar por uma vida de mais dignidade, pois são conscientes de sua situação de opressão.

Aninha, 35 anos, é professora de Ensino Médio de uma escola da próspera cidade de Santa Margarida do Norte. Suas aulas são sempre diferentes, alegres, cheias de dinâmicas lúdicas e prazerosas. Seus alunos têm na ponta da língua, por força dessa metodologia e de sua capacidade de persuasão, toda e qualquer regra, conceito e macete que ela ensine. Seus alunos não reprovam, nem têm baixa

freqüência. Nas avaliações externas sempre obtêm as melhores notas. A maioria de seus colegas morre de inveja dela, pois é a preferida dos alunos. A alegria de Aninha é realmente contagiante. E ela sabe disso, aliás, sempre afirma: - A alegria na escola, como dizia Paulo Freire, fortalece e estimula a alegria de viver (FREIRE, 1996). Se meus alunos são alegres e felizes, estarão contribuindo para que o mundo seja mais alegre e feliz.

Alguns elementos que auxiliam a compreensão do que entendo sobre diferentes leituras de Paulo Freire...

Não nos causa surpresa constatar que vários alunos de Angélica, em especial os mais velhos, novamente foram reprovados. Alguns deles resolveram parar de estudar, já que, pela idade, não mais são obrigados a freqüentar a escola. Isso os livra da cobrança dos pais: - Não me arranje confusão com o Conselho Tutelar, menino! – dizia a mãe de Carlinhos. Além disso, para alguns, parecia não ter mesmo jeito: sabiam que nada sabiam e que nunca conseguiriam dar as respostas certas às perguntas de Angélica. A angelical professora sofria com o que chamava de “má sorte” de seus alunos. Mas... – A vida é assim mesmo...! Não dá para exigir que todos consigam o melhor resultado. Uns têm mais condições, mais facilidade para aprender. Acalentava-lhe a alma saber que tinha dado tudo de si, sempre tratava todos indistintamente, com a mesma atenção e carinho. Não era, pois, culpa sua o insucesso daqueles alunos. – Há muitas outras coisas que são determinantes da aprendizagem e muitas delas são exteriores à escola. Paciência! No próximo ano terei, por sorte, uma turma mais homogênea, com mais alunos aptos ao sucesso. - concluiu a professora.

Nenhuma novidade também ao constatar os altos índices de evasão e repetência entre os alunos de Jane. Alguns até estavam empolgados com a idéia de ir para o Ensino Médio, quem sabe até fazer uma faculdade. Mas... – Pensando bem, a professora Jane tem razão: a vida não é mesmo cor-de-rosa e eu não estou em condições de conquistar um lugar ao sol. Isso não é para qualquer um. O meu futuro eu já sei bem qual é! - diz o jovem Álan.

Quanto aos alunos da professora Luísa, soube-se que todos foram aprovados. Talvez o único senão é que, ao serem matriculados em outras escolas,

enfrentaram muitas dificuldades. Discriminados, taxados de limitados, vítimas de deboche dos colegas ou da inconformidade dos pais, muitos acabaram sendo reprovados por mais de um ano consecutivo. Aqueles que eram verdadeiros líderes mirins agora estavam acuados, já não tinham tanta confiança na sua capacidade de construir uma vida de mais dignidade.

Aninha continua com suas aulas alegres como sempre. Teve, contudo, uma grande tristeza, quando soube, há alguns dias, que um ex-aluno teve uma séria complicação com a polícia. Luís André, hoje com 18 anos, acompanhado de alguns amigos, havia cometido hedionda agressão e abuso sexual contra duas jovens babás que trabalhavam no prédio onde ele mora. A violência foi tamanha que uma das meninas faleceu dois dias depois. Consternada, a professora não podia entender como aquele rapaz, sempre tão alegre, de bem com a vida, com um futuro maravilhoso pela frente, pôde fazer uma barbaridade dessas.

Avançando na análise: diálogos com o próprio Freire...

As quatro professoras da nossa ficção bem poderiam ser reais. Qualquer pessoa poderá testemunhar que há várias delas espalhadas pelas nossas escolas. E figuram, via de regra, entre as de melhor qualidade, afinal a nenhuma delas pode ser imputada a pecha de irresponsável, desqualificada, atroz, desleixada; todas se preocupam em fazer o seu trabalho da melhor forma; querem contribuir para que seus alunos sejam cidadãos corretos, conscientes, solidários e felizes. Estão certas de que estão fazendo a sua parte para que a educação realmente seja promotora de um mundo melhor para todos.

Por que, então, os resultados obtidos com os alunos deixam tanto a desejar? Todas têm a formação acadêmica exigida por lei, têm acesso à formação continuada, trabalham em escolas que, em geral, oferecem alguma estrutura física, de equipamentos e materiais didáticos. Mais do que isso: pelo que se conclui, são bem-intencionadas e suas referências político-pedagógicas lhes deveriam garantir frutos bem menos amargos.

As alusões feitas ao pensamento de Paulo Freire, por exemplo, são plenamente justificáveis. Podemos comprová-las em diversas de suas obras. Em

“Pedagogia do Oprimido”, ao falar do diálogo como força mediadora das relações humanas, Freire (1987, p. 92) afirma:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. [...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante.

Angélica, por certo, explicaria sua atitude com essas passagens da obra de Paulo Freire. Não expor alunos a uma situação de humilhação, por não saber as respostas certas às suas perguntas, é, indubitavelmente, uma atitude que demonstra o seu amor pelos pupilos. O problema é o que vem antes e depois deste que parece ser um corriqueiro fato escolar. Por que Angélica opta por este tipo de metodologia para testar o nível de conhecimentos de seus alunos? A que interesses, anseios e gostos ela atende ao definir os conhecimentos a serem trabalhados? Como ela contempla as diferenças de cada um na elaboração das atividades pedagógicas? Que conceitos tem a angelical professora sobre “amor” e “respeito”? O que lhe significa a “má sorte” dos alunos? Como define a “exigência” por parte do professor? Por que a resignação diante do insucesso de seus alunos? Por que está convencida de que deve dispensar a todos, indistintamente, a mesma atenção e tratamento? O que aconteceu com Angélica enquanto lia Paulo Freire? Sobre o amor, diz Freire (1987, p. 92): “Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação.” O que entende Angélica sobre “libertação”? Como pretende ela professar um mundo de amor e respeito sem embrenhar-se com seus alunos numa ação permanente de reflexão e ação pela mudança das condições de opressão em que se encontrem? E assim continua Freire (1987, p. 93): “A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale.” Como entender o amor de Angélica diante do fatalismo com que encara o “destino” de seus alunos?

A concepção fatalista da realidade e do futuro é a moléstia moral que acomete a professora do 9º ano. Preocupada em preparar sua turma para suportar a rudeza da vida, não percebe o quanto a sua postura atrofia o potencial de “ser mais” de seus alunos. Vale lembrar que a categoria “ser mais” em Freire é um conceito

chave de sua concepção de ser humano: um ser vocacionado à humanização, que está “em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade.” (STRECK, 2008, p. 190). Jane entende “conscientização” de forma estranha, sinônimo de constatação inerte. A conscientização implica não apenas a consciência da realidade, mas a adesão à luta para transformá-la; exige o engajamento da ação transformadora que “não pára, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (FREIRE, 1987, p. 132). Todo homem, um ser de relações, precisa estar ciente de que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas.” (FREIRE, 1996, p. 77) Como professor, então, não há como esquecer de que se ensino sem objetivar mudanças, estou ensinando, a quem vive indignamente, a arte de adaptar-se à negação da própria vida. Este seria, freireanamente falando, o “pensamento certo”!

O “pensar certo” é um dos principais objetivos da pedagogia de Paulo Freire. E ele nos adverte do quanto isso é difícil: “É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras.” (FREIRE, 1996, p. 49) Sua obra é fortemente marcada pela preocupação que tem quanto às práticas educativas dos professores, reflexo do “pensar-educativo” de cada um. Alerta-nos do erro ao transformar aulas em puro treinamento técnico, preocupando-nos apenas com o ensinamento dos conteúdos, desrespeitando, assim, a própria natureza do educando, um ser de formação também moral e ética.

Assim como não posso ser bom professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. [...] Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. (FREIRE, 1996, p. 103)

A atitude da professora Luísa, desconsiderando a aprendizagem de conteúdos do currículo oficial, que, no seu entendimento, por serem desconectados da realidade de seus alunos, são dispensáveis, é característica da ingenuidade ativista, o que, infelizmente, é bastante comum entre alguns educadores que se

intitulam progressistas radicais. Erroneamente, julgam a negação do que está estabelecido como suficiente à emancipação dos oprimidos. Não proporcionar aos alunos a apreensão de conhecimentos científicos fundamentais relativos ao domínio da escrita, da leitura, dos cálculos matemáticos, das artes, entre outros, confunde-se com tolher-lhes o direito à vida e à construção da sua autonomia cidadã. Paulo Freire dedicou grande parte de sua vida à tarefa de descobrir e construir métodos mais eficazes de aprendizagem. Para a alfabetização, propôs, para tanto, um método analítico, da “palavração”, a partir de palavras geradoras, escolhidas no universo vocabular dos alunos. Alunos capazes de construir conhecimentos sempre foram uma diretriz da vida profissional deste revolucionário educador. A crítica que ele fez à educação bancária (FREIRE, 1987), fortemente enraizada nos processos educativos, em que os alunos são apenas depósitos de conhecimentos, feita por meio de uma narração alienada e alienante, inibidora do poder criador dos educandos, não pode ser confundida com uma apologia à licenciosidade, ao negacionismo. Tal entendimento (às avessas) é próprio de quem é vítima de concepções dogmáticas, autoritárias. A negação sistemática de tudo, não raro, acaba em negligência, incúria, indolência, categorias “primas” da imobilidade, “irmãs” da desesperança e “mães” da desilusão. Freire defende que o educador progressista é o que é capaz de, por meio da ação pedagógica, ativar o potencial criativo dos alunos, colaborando para o desenvolvimento e a potencialização das capacidades de cada um, causando seu “empoderamento” em busca de sua verdadeira libertação.

Não é difícil compreender, assim, como uma de minhas tarefas centrais como educador progressista seja apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica. Que me seja perdoada a reiteração, mas é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. (FREIRE, 1996, p. 119)

Por último, ao refletirmos sobre as ações didático-pedagógicas da professora Aninha, perceberemos, mais uma vez, o quanto a singeleza pode ser nefasta. O professor que cumpre com eficiência a importante tarefa de ensinar algo,

sem, contudo, preocupar-se com a formação moral de seus alunos, precisa admitir que esteja incorrendo em omissão imperdoável. Quem se pretende educador de um mundo melhor, não pode perder uma só oportunidade de dar o seu testemunho concreto nesta luta. Isso significa utilizar-se de conteúdos e métodos, palavras e gestos, olhares e pensamentos encharcados de preocupação constante com o despertar para a realidade da vida e do mundo que nos cerca, em busca de sua verdadeira humanização. Quem lida com gente e, principalmente, com grupos de gente, não pode descuidar dessa tarefa, a qual não pode ser um fardo, mas um compromisso revolucionário, consciente e voluntário de quem se propôs a dar a sua colaboração indispensável a uma sociedade com equidade. Sendo assim, é dever do professor não se calar diante de atitudes discriminatórias, de deboche, humilhação, desprezo, ou qualquer outra forma degradante da condição humana que porventura presencie entre seus alunos, por mais insignificantes e ingênuas que possam ilusoriamente parecer. É também dever deste mesmo profissional não abrir mão de sua autoridade no campo do conhecimento, como o grande sistematizador e qualificador dos saberes que, pela sua competência pedagógica, consegue garantir a todos as condições de expressarem o que sabem, exigindo o máximo de cada um e despertando-lhes o desejo de saber mais. Sua autoridade é fundamental para garantir espaços e condições necessárias na perspectiva de fazer seus alunos crescer. Crescer na vocação ontológica de “ser mais”: mais livres, mais justos, mais humanos.

Encerrando o entreato

Freire (1987, p. 65) afirmava estar

convencido de que os educadores libertadores não são missionários, não são técnicos, não são meros professores. Têm de se tornar, cada vez mais, militantes! Devem ser militantes no sentido político dessa palavra. Algo mais que um ativista. Um militante é um ativista crítico.

Paulo Freire insiste na necessidade de o professor refletir criticamente e permanentemente sobre sua prática como forma de melhorá-la.

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos

deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor-formador. [...] Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1987, p. 38-9)

A atitude de dispor-se a analisar a própria prática, reconhecendo erros e limitações, é uma ação de humildade indispensável ao educador que tem compromisso com a educação libertadora, afinal, educar para a liberdade só é possível a quem tem a liberdade como valor e conduta. É preciso ser verdadeiramente livre para despir-se de orgulhos, vaidades e medos, para estar disposto a reconhecer-se um ser inacabado, sedento do prazer de aprender mais, de saber mais, de “ser mais”. Essa postura de decência, de humildade e de determinação inabalável para “ser mais”, buscando a libertação, talvez seja a marca maior do caráter revolucionário do pensamento freireano.

O lamentável nisso tudo, porém, é constatar que de boas intenções as escolas estão cheias. É que entre cada educador e o mundo sempre medeia uma cultura. É por isso que, muitas vezes, ao olharem as mesmas coisas, cada um dá a elas significados distintos, de acordo com os contextos em que se inserem. Decodificamos os mesmos códigos, e lemos mundos diversos. Nossos valores e saberes são lentes poderosas que nos levam aos diferentes conceitos do que presenciamos. Assim, classificar a obra e o pensamento de Paulo Freire como revolucionário ou não dependerá do conceito de revolucionário de quem o faz, de seus interesses e compromissos, princípios e valores. E mais do que isso: do que busca com essa “classificação”.

O que mais importa nisso tudo (e Freire concordaria com isso) é encontrar caminhos e instrumentos mais eficazes para que cada educador, no seu dia a dia pedagógico, possa ter esse olhar, pensamento e postura revolucionários de educadores verdadeiramente libertadores, comprometidos com uma educação de qualidade para todos. Essa tarefa é urgente, grave e trabalhosa. Pode implicar mudanças de gestão administrativa, financeira e de pessoas, em diversas instituições. Requererá muita humildade, ética, decência, desacomodação e determinação e, antes de tudo, convicção de que “A mudança não é trabalho

exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem.” (FREIRE, 1983, p. 28). É trabalho para homens e mulheres revolucionários.

3.3. Afinal, ser revolucionário é...

Na insipiência de minha juventude, considerava revolucionários todos aqueles que tinham coragem de se assumirem socialistas de carteirinha. Os homens usavam cabelo e barba compridos; as mulheres eram despojadas de qualquer vaidade. Eram contra toda manifestação de caráter burguês ou que viesse de um burguês. Havia um só critério para que alguém pudesse ostentar o título de “companheiro”: a classe social. E como se fosse uma consequência óbvia, esta determinaria seu potencial revolucionário. Se fosse um operário, um empregado comum, um simples trabalhador, ou um estudante da classe popular, ok! Havia aí um companheiro. Se fosse, contudo, um empresário ou alto funcionário de alguma empresa, cuidado! Inimigo à vista. As instituições estabelecidas, regidas pela ordem capitalista dominante, eram todas, portanto, como diria o filósofo Althusser (1980), aparelhos ideológicos do estado burguês. Tudo precisava ser denunciado, combatido, exterminado e vir a ser substituído por uma nova ordem social, onde não houvesse mais patrões e empregados, exploradores e explorados, dominantes e dominados, opressores e oprimidos. E era preciso ser radical para não se deixar cair em tentação e livrar-se de todo mal capitalista. Certa vez fui pega em flagrante saindo de uma boutique, carregando numa bela sacola a prova do meu crime: nenhuma palavra; o olhar de condenação de uma companheira bastou para que eu me sentisse uma traidora da causa socialista. A incoerência era inconcebível! Mas hoje percebo que ela, a incoerência, sempre esteve no meio de nós – uma pedra no meio do caminho –, mas em atitudes bem mais importantes do que usar roupas de burguês.

Foi nesse contexto de minha vida que conheci Paulo Freire. Eram meados dos anos 80. Não me chegara como um revolucionário, senão como um leigo cristão bastante respeitado pelo grupo da Igreja católica ao qual estive ligada no início de minha militância política. Suas ideias eram contíguas às da Teologia da Libertação, corrente progressista da Igreja Católica, a partir da qual traçávamos nossas ações de militância nas comunidades eclesiais de base. Logo depois, trabalhando como

professora de uma escola de irmãs franciscanas, Teologia da Libertação e Educação Libertadora pareciam uma só corrente de pensamento, dada a proximidade de ambas. Mais especificamente, fui conhecer parte das teorias de Freire nos encontros promovidos pela Associação de Educação Católica (AEC). Mas, como disse, a expressão “revolucionário” não referenciava Paulo Freire, até porque esta (a revolução) era, no meu entender, a questão dissonante entre muitas das lideranças da Igreja progressista. Lembro-me de Dom Ivo Lorscheider, bispo de Santa Maria, cidade gaúcha onde nasci e onde comecei minha militância no movimento de jovens da Igreja Católica. No vocabulário de Dom Ivo estavam expressões como “opção preferencial pelos pobres”, “consciência de classe”, “organização e participação política e social das comunidades marginalizadas”, entre outras das quais se podia inferir o desejo de construção de uma sociedade cujo sistema de organização era totalmente diferente do que se tinha com o capitalismo reinante: o socialismo. Mas poucos líderes da Teologia da Libertação falavam diretamente a palavra “revolução”. O senso comum fazia uma associação muito direta: revolução remetia a socialismo e comunismo, que remetia à negação de Deus e da Igreja. Assim mesmo era forte o movimento de esquerda liderado por cristãos revolucionários. No Brasil, nomes como os de Paulo Freire, Leonardo Boff e Frei Beto, entre outros, representaram esse movimento. Trabalhavam diretamente na organização e conscientização das comunidades populares, quer fosse por meio da educação – especialmente com grupos de alfabetização, no caso de Paulo Freire, que fez isso no Brasil e fora do país, antes mesmo da constituição orgânica desse movimento da Igreja – quer fosse por meio de ações das pastorais e das comunidades eclesiais de base. Para os mais arrojados, a ideia da revolução era clara e resumia o grande objetivo da Teologia da Libertação: "Mas quando falo em libertação eu entendo concretamente isso: acabar com o sistema de injustiça que é o capitalismo. É libertar-se dele para criar em seu lugar uma nova sociedade, digamos assim, uma sociedade socialista" (BOFF & BOFF, 1985, p. 70).

Para os religiosos, certamente não era fácil manter essa convicção humanista-revolucionária dentro das estruturas da Igreja. Havia forte resistência tanto do Vaticano quanto de grupos da própria América Latina, berço da Teologia da Libertação. Mas também resistiam teólogos, religiosos e leigos. Defendiam que a fé em Deus se ancorava na justiça social e que a Igreja tinha como papel fundamental

lutar contra as injustiças. Assim manifestara-se um dos grandes expoentes da Teologia da Libertação no Brasil, Dom Hélder Câmara, quando era arcebispo de Recife e Olinda:

Quantas vezes eu celebro em áreas de miséria e o meu povo canta: “o Senhor é meu pastor, nada me há de faltar!” Eu olho e tá faltando é tudo. [...] Mas não pensem que Deus ajuda a injustiça. Deus não aprova as injustiças. As injustiças são um problema nosso. [...] Basta! Basta de absurdo! [...] E se amanhã, as massas tiverem a impressão de que o cristianismo teve medo, que não teve coragem de dizer a verdade, de mostrar a verdade, então acabou-se o cristianismo. (YOUTUBE, 2006) (informação verbal)⁴

Paulo Freire também precisou explicar sua identificação simultânea com o marxismo e o cristianismo, identificando, assim, as razões da aproximação da Teologia da Libertação ao Materialismo Histórico e Dialético. Eis suas singelas palavras:

... Quando muito moço, muito jovem, eu fui aos mangues do Recife, aos córregos do Recife, aos morros do Recife, as zonas rurais de Pernambuco trabalhar com os camponeses, com as camponesas, com os favelados. Eu confesso, sem nenhuma churumingas, eu confesso que fui até lá movido, movido por uma certa lealdade ao Cristo com quem eu... de quem eu era mais ou menos camarada. Mas o que acontece é que, quando eu chego lá, a realidade dura do favelado, a realidade dura do camponês, a negação da... a negação do seu ser como gente, a tendência a aquela... a aquela adaptação, de que agente falou antes, aquele... aquele estado quase inerte diante da negação da liberdade. Aquilo tudo me remeteu a Marx. Eu sempre digo: não foram os camponeses que disseram a mim: “Paulo, tu já leste Marx?” Não, de jeito nenhum! Eles não liam nem jornal. Foi a realidade deles que me remeteu a Marx. E eu fui... e eu fui a Marx. E aí é que os jornalistas europeus, de 70, não entenderam a minha afirmação. É que quanto mais e quanto mais eu li Marx e tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva pra continuar camarada de Cristo. Então as leituras que eu fiz de Marx, de alongamentos de Marx, não... não... não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas. Eu fiquei com Marx na mundanidade, a procura de Cristo na transcendentalidade. (YOUTUBE, 2007) (informação verbal)⁵

⁴ Esta informação encontra-se disponível no site “youtube”, sob o título: **Trailer Dom Helder Câmara – O Santo Rebelde**. Duração: 02min 19seg, postado em: 17 set. 2006. Disponível no site: <<http://www.youtube.com/watch?v=OMAx70ki66w&feature=related>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

⁵ Esta informação encontra-se disponível no site “youtube”, sob o título: **Paulo Freire e a TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO**. Duração: 06min 21seg, postado em: 20 mai. 2007. Disponível no site: <<http://www.youtube.com/watch?v=OsLHMA3EU0k&feature=related>>. Acesso em: 04 fev. 2010.

Aliás, muita gente não entendia bem quem era Freire, afinal. Acontecia de os comunistas, socialistas, enfim, o pessoal de esquerda acusá-lo de reformista, enquanto setores conservadores da sociedade e da Igreja acusavam-no de comunista. Paulo Freire resistia, convicto de um humanismo libertador pouco comum. Ele não aceitava, por exemplo, que, em nome dos ideais revolucionários, a esquerda justificasse um comportamento dogmático e autoritário. Em seu diálogo com Ira Shor, transcrito na obra “Medo e Ousadia”, Freire assim se manifesta:

Algumas pessoas de esquerda estão *religiosamente* convencidas de que receberam uma procuração de Deus, apesar de não acreditarem em Deus, para *salvar* os estudantes, para *salvar* o povo. Acreditam ter a verdade nas mãos, e ser sua tarefa caminhar pelo mundo como Peregrinos da Revolução, sem discutir a “verdade”, mas simplesmente colocando-a dentro do maior número possível de cabeças. (FREIRE & SHOR, 1986, p. 54)

A sua rigorosidade ética incomodava alguns ativistas revolucionários, pois não admitia o menor deslize no que se referisse ao respeito da autonomia de pensamento das pessoas. Dizia que os revolucionários, no intuito de conscientizar as massas, jamais poderiam buscar a mudança da realidade manipulando essa mesma realidade a seu favor, mesmo que isso parecesse o mais justo e eficaz a ser feito. Os fins nunca justificariam os meios! Freire deixa isso muito claro quando se refere ao papel do trabalhador social revolucionário:

Aos mitos, que são os elementos básicos da ação manipuladora dos indivíduos, deve responder não com a manipulação da manipulação que realizam os que estão contra a mudança. Isto não é possível pela simples razão de que a manipulação da manipulação é instrumento da desumanização – consciente ou não, pouco importa –, enquanto a tarefa de mudar, de quem está com a mudança, só se justifica em sua finalidade humanista. É impossível servir a esta finalidade com instrumentos e meios que servem à outra. (FREIRE, 1979a, p. 30)

De outra parte, é de todos sabido que esse movimento, do qual Freire foi partícipe, foi vigiado e também perseguido por poderosos da sociedade e pelo Vaticano. Nas palavras de Boff (2008), suspeitavam ser esse “uma espécie de cavalo de Tróia mediante o qual se introduziria na América Latina o marxismo”⁶.

⁶ Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <<http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=33512>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

Assim, cristãos ligados à Teologia da Libertação foram presos, sequestrados, torturados e assassinados em toda a América Latina.

De acordo com Gadotti (apud MCLAREN, 1997), os militares brasileiros consideravam Freire "um subversivo internacional", "um traidor de Cristo e do povo brasileiro" e acusavam-no de desenvolver um método de ensino "semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini". Além disso, ele foi acusado de tentar transformar o Brasil em um "país bolchevique"

Passaram-se os anos e Freire continuou sendo alvo de críticas, em especial dos radicais defensores do neoliberalismo, cujas posições sectárias e dogmáticas jamais lhes permitirão sentir e entender o humanismo libertador de Paulo Freire. Exemplo disso pode ser visto em recente reportagem publicada em "Veja", uma das revistas de tiragem semanal mais lida no Brasil. A matéria, de forma generalizada e grosseira, acusa os professores de serem doutrinadores de esquerda e cita Paulo Freire como "autor de um método de doutrinação esquerdista disfarçado de alfabetização" um dos "personagens arcanos sem contribuição efetiva à civilização ocidental" (WEINBERG & PEREIRA, 2008)⁷. Em resposta às acusações a Freire, assim se manifestou Ana Maria (apud LEME, 2008)⁸, a viúva do educador: "falam em favor da ética do mercado, que tem como premissa miserabilizar os mais pobres e os mais fracos do mundo, embora para desgosto deles, estamos conseguindo, no Brasil, superar esse sonho macabro reacionário".

Quando não o criticam diretamente, deturpam suas ideias, às vezes intencionalmente, às vezes por ignorância. Em um artigo, o colunista Gustavo Ioshpe (KADAOKA, 2005), que apesar de não ser da área da educação, com muita frequência escreve sobre o tema, diz que um dos problemas da baixa qualidade da educação brasileira se deve ao fato de os professores ficarem perdendo tempo com discussões pedagógicas de "ideologização": "É Paulo Freire para cá, Piaget e Vigotsky para lá, construtivismo, neoconstrutivismo, construtivismo social... O nosso problema não é pedagógico. Essa discussão só faz sentido em países de Primeiro

⁷ Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <http://veja.abril.com.br/200808/p_076.shtml>. Acesso em: 25 jul. 2010.

⁸ Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=503CID004>>. Acesso em: 25 jul. 2010.

Mundo.” (IOSHPE apud KADAOKA, 2005)⁹ Não sei se o mais ridículo disso está no fato de reduzir as discussões pedagógicas fundamentadas em autores como Paulo Freire, Piaget e Vigotsky a mera ideologização ou no fato de considerar que em países como o nosso – que não são de Primeiro Mundo, como diz o colunista – os professores não têm capacidade para compreender os clássicos da pedagogia.

O ridículo chega à beira do abismo se considerarmos o texto “Paulo Freire: revolucionário ou farsante?” (ANTUNES, 2009), de autoria de Marco Aurélio Antunes, estudante de filosofia da PUC/RS. O texto foi objeto da análise crítica do filósofo Paulo Ghiraldelli Jr., que o teria recebido do professor de filosofia da PUC de Minas Gerais, Múcio Camilo Leite Lélis. O estilo do texto, em especial por suas citações chulas, não condiz com um filósofo, por isso suspeito até de uma farsa, montada por quem se vale de qualquer meio inescrupuloso para aplacar a vaidade de ser citado. Vamos ao texto! Logo de início, tem-se a afirmativa: “Na prática, a Pedagogia do Oprimido nada mais é do que um meio de doutrinação ideológica, em que os professores submetem os alunos ao terrorismo intelectual.” (ANTUNES, 2009, p. 01). Mais adiante, ao falar que tal obra foi editada muitas vezes, diz que “o Brasil é solo fértil para a propagação de besteiras (entre os autores citados por Paulo Freire estão idiotas como Louis Althusser, Mao Tsé-Tung, Lênin e Frantz Fanon).” (Idem, p. 01). As grosseiras considerações se estendem quando o autor comenta sobre as teorias sociais defendidas por Freire: “Se Freire estudasse sociólogos como Raymond Aron, teria mais cuidado ao teorizar sobre a realidade social. A noção de ‘classe’ é confusa, não pode ser definida adequadamente, porque simplesmente não existem classes sociais. Só existem os indivíduos. ‘Classe social’ é delírio de sociólogo esquerdista.” (Idem, p. 01). O tal estudante de filosofia deturpa as palavras de Freire, dando a entender que o educador defendia a violência como instrumento revolucionário, isolando do contexto em que se achava na obra “Pedagogia do Oprimido” a seguinte afirmativa de Freire (apud ANTUNES, 2009, p. 01): “Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se

⁹ Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <http://sinepe-sc.org.br/index.php?link=not&id=1189&tit=%22Mercantiliza%27%E3o%20do%20ensino%20%E9%20discurso%20pseudo-esquerdista%22&foto=Gus_tavo_loschpe.jpg>. Acesso em: 18 jul. 2010.

reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro”. E segue o festival de tolices: “As teorias de Paulo Freire são muito convenientes para os maus professores, que encontram nele uma justificativa para não dar aulas” (ANTUNES, 2009, p. 02). Assim ele acusa o educador, sem rodeios, desvirtuando seu pensamento: “Paulo Freire prega o ódio de classes” (Idem, p. 02), diz ele, citando como prova disso o que diz Freire em sua obra, ao analisar o comportamento das pessoas que pertencem a classes sociais distintas: “Pregam a harmonia das classes como se estas fossem aglomerados fortuitos de indivíduos que olhassem curiosos uma vitrina numa tarde de domingo” (FREIRE apud ANTUNES, 2009, p. 02). É lamentável a vulgaridade do texto: “Paulo Freire declara os seus verdadeiros objetivos com a maior cara-de-pau.” (ANTUNES, 2009, p. 02). Com expressões desse nível, ele conclui de forma simplória e grosseira que “Fica evidente a intenção da tal ‘pedagogia do oprimido’: doutrinação ideológica, para a imposição de uma ditadura comunista.” (Idem, p. 02) Quanto à pergunta que dá título ao texto, o autor refuta o conceito de “revolucionário” a Paulo Freire, e, numa demonstração inequívoca de que não conhece nada da vasta obra deste educador, questiona “Quais são os fatos históricos que justificam essa afirmação? Paulo Freire gostava de teorizar no vazio, sem a mínima vontade de investigar fatos (...). Paulo Freire fala muito em revolução, mas apenas em abstrato.” (Idem, p. 03). No blog do filósofo Paulo Ghiraldelli Jr., são vários os comentários acerca do texto em questão. O próprio Lélis (2009), que enviou o texto para Ghiraldelli Jr., assim se manifestou:

Não concordo com noventa por cento do que está escrito. Coloquei este artigo de maneira proposital, por achar muitas das proposições ou a maioria cretinas. O objetivo foi outro. É mostrar como um estudante de filosofia e futuro professor de filosofia pode dizer tantas sandices e vir a ensinar isto em sala de aula (LÉLIS, 2009).¹⁰

Nas palavras de Ghiraldelli Jr., é estranho admirar Paulo Freire sem admiti-lo um revolucionário, pois

¹⁰ Como o tópico do blog não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <<http://ghiraldelli.ning.com/forum/topics/paulo-freire-revolucionario-ou>>. Acesso em: 14 jan. 2010.

A pedagogia de Paulo Freire só floresce em meio à revolução política. Fora disso, ela não se põe. Não estou dizendo revolução reduzida ao golpe de estado. Estou dizendo 'tempos revolucionários'. A pedagogia de Paulo Freire está ligada ao entusiasmo revolucionário, ou seja, ao entusiasmo por mudanças radicais. Anísio Teixeira avisou Paulo Freire que ele seria diminuído pelas elites, que iriam dizer que o que ele fazia não era filosofia. Fui um crítico de Paulo Freire, hoje, vejo que minhas críticas eram tolas. Só hoje, quando ultrapassei o meu encanto ingênuo pela capacidade crítica da filosofia é que consigo ver a beleza e a utilidade de Freire. Foi preciso sair da academia para entender isso, para entender a vida (GHIRALDELLI JR. apud LÉLIS, 2009)¹¹

Em um dos muitos textos publicados no seu blog da Web, Ghiraldelli Jr. faz uma crítica ao pesquisador norte-americano Martin Carnoy por ocasião de uma entrevista concedida ao Jornal Folha de São Paulo (FRIAS & BENCINI, 2009), na qual o pesquisador fala que os alunos de Cuba são melhores que os brasileiros porque os professores de lá são mais bem preparados para ensinar. Ghiraldelli Jr. lamenta o fato de Carnoy defender que o sistema educativo de Cuba seja bom porque funciona, pouco se importando com a falta de liberdade imposta pelo regime do país, onde as políticas educativas são altamente diretivas. Particularmente, acredito que o filósofo não tenha sido fiel à síntese do pensamento de Carnoy, pois isolou partes da entrevista que pudessem justificar sua crítica. Ainda assim, há considerações que “valem a pena”, pois levam o leitor a reflexões importantes, como, por exemplo, sobre a dificuldade que têm a maioria dos comunistas e também os economistas, sejam eles de direita ou de esquerda, de considerarem as utopias. Segundo Ghiraldelli Jr., ambos – comunistas e economistas – estão presos a um cientificismo que não lhes permite contar com a utopia, o sonho, a imaginação, a esperança. Daí serem tolerantes diante de ações autoritárias, defensores medíocres da liberdade e da democracia. Num trecho do texto, o autor conta sobre uma conversa de Freire com Fidel Castro, relatada pelo próprio Freire, que fora professor de Ghiraldelli Jr.:

Freire contava que, em um encontro com Castro, o presidente cubano fez um elogio a ele diretamente, e incrivelmente franco: “Paulo, você faz bem ao criticar o capitalismo e a educação do mundo capitalista, mas quando você envereda por criticar nosso anti-feminismo, nossas medidas que você

¹¹ Comentário de Ghiraldelli Jr. sobre o tópico de Lélis. Como o tópico do blog não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <<http://ghiraldelli.ning.com/forum/topics/paulo-freire-revolucionario-ou>>. Acesso em: 14 jan. 2010.

chama de autoritárias, você não ajuda a Revolução.” E Freire, segundo ele mesmo, respondeu algo mais ou menos assim: “Comandante, eu sou fiel à uma educação libertadora.” [...] Uma pedagogia libertadora não é autêntica se não está voltada para a criação de personalidades cada vez mais ricas por conta de poderem exercer sua imaginação maximamente (GHIRALDELLI JR., 2009)¹².

Essa resposta que, segundo Ghiraldelli Jr., Freire teria dado a Fidel é característica do educador, que sempre deixou muito clara sua rigorosidade na defesa da liberdade e da democracia. Esse humanismo de Freire, comprovado em atitudes como essa, compõe sua marca revolucionária.

Ghiraldelli Jr. ainda faz considerações importantes que vêm ao encontro do que procuro esclarecer nesta pesquisa. Ao referir-se a Paulo Freire, diz em seu blog:

O PSDB não quer nem ouvir falar em Paulo Freire e, se não chega a bater nele, não deixa de, por baixo do pano, apoiar a iniciativa da Veja¹³. E o PT, que foi o partido de Freire, o idolatra exatamente para não ter de discutir o que ele dizia – e muito menos seguir. O ministro da Educação atual, do PT, é economista como Carnoy, e quer o pensamento utópico de Freire bem distante do MEC. Ele, como outros tantos educadores no Brasil, não querem nada com a imaginação. Foram educados no marxismo que jamais conseguiu conviver com o pensamento utópico. Para tudo, tinha e tem modelo – modelitos. (GHIRALDELLI JR., 2009)¹⁴

Essas passagens, entre outras tantas que podem ser encontradas nas obras de Freire ou de quem a ele faz referência, são traços indeléveis de seu caráter revolucionário. Sempre fiel ao que acreditava, sem, contudo, estar fechado a mudanças, este educador praticou e defendeu com rigorosidade os princípios mais nobres que podem fundamentar a vida numa sociedade mais justa: autonomia, democracia e ética, tudo isso com grande amorosidade. Seu pensamento, sua obra e sua vida não permitem outra identificação que não seja a de um grande revolucionário. Conhecê-lo melhor, como estou fazendo, permite confirmar que a barba comprida e seu jeito humilde são, diante da relevância de suas ideias, ícones por demais singelos nessa identificação, se bem que servem para lembrar que a humildade e a coerência, próprias de quem de fato revoluciona, não combinam, por

¹² Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <<http://portal.filosofia.pro.br/noticias/paulo-freire-versus-martin-carnoy.html>>. Acesso em: 18 jul. 2010.

¹³ Ghiraldelli Jr. se refere à matéria publicada pela Revista Veja (WEINBERG & PEREIRA, 2008).

¹⁴ Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <<http://portal.filosofia.pro.br/noticias/paulo-freire-versus-martin-carnoy.html>>. Acesso em: 18 jul. 2010.

exemplo, com exibir-se elegante, mas levemente, como um perseguido político da ditadura, e, na atuação política, portar-se com arrogância e servir-se da inescrupulosa tese de que os fins justificam os meios. E isso, infelizmente, não é algo tão incomum.

É este caráter revolucionário, marca maior das ideias e ideais freireanos, que busquei encontrar nas políticas de educação propostas pelo governo cujo líder máximo foi alguém que, assim como Freire, teve a maior parte de sua vida dedicada à luta por uma sociedade justa e igualitária, pautada pela democracia e pela ética, constituída de cidadãos autônomos.

3.4. Definição das categorias “autonomia”, “democracia” e “ética” como síntese do pensamento freireano

Esta seção tem por objetivo identificar o conceito dessas três categorias de análise em Paulo Freire. Conforme já esclareci no capítulo relativo à metodologia desta pesquisa, a centralidade nessas categorias *a priori* se deve ao fato de que as considero questões fundamentais na definição da teoria freireana. Entendo “autonomia”, “democracia” e “ética” como categorias-síntese, capazes de, por si próprias, consubstanciar o pensamento de Paulo Freire, representando a reunião dos valores, ideais e propostas políticas e pedagógicas mais marcantes do ideário deste grande revolucionário da educação.

3.4.1. A autonomia

Se Freire condena a educação bancária como um instrumento de opressão, é a autonomia dos educandos que defende. Quando fala do respeito às diferenças nas relações dialógicas, preservar a autonomia dos sujeitos é sua preocupação. Ao dizer que a escola precisa, no exercício da construção do conhecimento científico, reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, diz, por extensão, que se deve reconhecer e valorizar sua autonomia na conquista de saberes constitutivos das individualidades a serem respeitadas. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 1996, p. 25). Quando critica o professor autoritário, que

provoca no aluno a renúncia a si mesmo, o medo da liberdade e a inibição de sua capacidade criadora, é a autonomia que Freire está a defender. Em obra que discute esse tema, os educadores Gomercindo Ghiggi e Sandro de Castro Pitano destacam que “Para construir uma reflexão em torno da autoridade e da liberdade a partir de Freire, a dimensão da autonomia é uma discussão que se impõe, pois esta parece ser a meta freiriana no processo educativo” (GHIGGI & PITANO, 2009, p. 76). Enfim, fazer da educação e de todos os processos educativos espaços e instrumentos que ajudem na formação de seres autônomos, isto é, pessoas livres, capazes de fazer opções e de ter atitudes conscientes diante das mais diversas situações da vida em sociedade, é, segundo Paulo Freire, dever do educador progressista.

A palavra *autonomia* aparece nas obras desse grande educador de forma insistente, como um valor indispensável e como condição humana, individual e coletiva, a ser perseguida. Considero importante, pois, salientar o caráter revolucionário da autonomia em Freire: a liberdade individual, característica dos seres autônomos, não basta à constituição de sujeitos comprometidos com o tipo de sociedade a que Freire visa como alvo maior de toda a sua proposta pedagógica. A esse respeito, assim Freire se manifesta, em diálogo com Ira Shor:

Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido de *empowerment* ou da liberdade (FREIRE & SHOR, 1986, p. 71).

Paulo Freire defende a autonomia também como princípio de gestão democrática das instituições de ensino. Sem a devida liberdade de organização financeira, pedagógica e curricular para poder decidir coletivamente sobre os princípios e as propostas de cada instituição, as comunidades educacionais não terão condições de realizar ações educativas de caráter emancipatório. Não haverá coerência, e a coerência é indispensável à transformação de sonhos em realidade. Isso está na raiz da condição autônoma das escolas. É preciso encontrar meios de se contrapor à uniformização imposta pela legislação e demais elementos de uma estrutura educacional autoritária que, embora abrandada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e pela Constituição Federal (BRASIL, 1988b), deixou marcas profundas na educação brasileira. Assim, “é pondo em prática a

conversa necessária na escola real que se fará a dos sonhos. Para se cuidar da escola real é preciso que a dos sonhos funcione como perspectiva, como desafio, como chamamento” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 73). Os sonhos de uma escola promotora da autonomia cidadã só se concretizarão pelo exercício extenuante de práticas autônomas. Esse é, a meu ver, o melhor caminho para a escola que temos, a qual não é a escola de nossos sonhos.

3.4.2. A democracia

Para Paulo Freire, democracia é um conceito que está muito além da definição mais comum que inicialmente nos vem à mente: a de um regime de governo. Assim como “autonomia”, é um valor incomensurável ao ser humano, um preceito de ética, uma regra indispensável nas relações sociais, apologia da liberdade, balaústre da cidadania, e, por fim, um princípio da pedagogia libertadora.

A pedagogia de base democrática não admite nas relações educativas qualquer que seja a forma de discriminação. “A prática preconceituosa de classe, de raça, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p. 17). O educador que não estiver atento às circunstâncias de discriminação, mesmo aquelas mais sutis, estará deixando de evidenciar a democracia como valor indispensável. Freire nos faz perceber a relação direta que há entre autonomia e democracia, sendo uma condição da outra, cuja existência é permeada pela dialogicidade.

O educador que aprendeu as primeiras letras rabiscando o chão no quintal da casa onde viveu sua infância vê a educação como prática da liberdade, em que esta significa ação em uma direção consciente e não ação espontaneísta. Freire nos chama a atenção sobre a relação equivocada que muitas vezes, por ignorância ou desfaçamento, se estabelece entre democracia e licenciosidade. O caráter revolucionário de Freire leva à condenação veemente dessa relação. Afirma que não se pode admitir a licenciosidade como consequência das relações democráticas. O equilíbrio entre autoridade e liberdade, que é algo delicado e trabalhoso, é, segundo Freire, a síntese da relação democrática a ser vivenciada nos atos educativos. Eis suas palavras acerca disso:

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade, e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. (Idem, p. 34)

Para Freire, a democracia é condição determinante da educação libertadora. Não há como provocar, promover, fomentar a libertação a partir de relações antidemocráticas. A democracia deve proporcionar que as mais diversas realidades sejam expostas, possibilitando o conhecimento das coisas todas, impedindo que a desinformação comprometa a consciência, a tomada de posição e a ação libertadora por parte dos indivíduos e suas coletividades. Freire é rigoroso: defende que a democracia seja exercitada com radicalidade, isto é, sem desculpas para sua incompletude. Em relação, por exemplo, ao comportamento de certos políticos, detentores de mandatos assegurados pelo regime democrático de governo, quando das votações para a cassação do mandato do então presidente Collor de Mello, assim se manifestou Freire:

Que cinismo – entre dezenas de outros – o de certos políticos que, pretendendo esconder a seus eleitores – que têm absoluto direito de saber o que fazem no Congresso e por que fazem –, defendem, com ares puritanos, em nome da democracia, o direito de esconder-se no "voto secreto" durante a votação do impedimento do presidente da República. Por que se esconder, se não há risco, o mais mínimo, de terem sua integridade física ofendida? Por que se esconder se proclamam a "pureza", a "honradez", a "inatacabilidade" de seu presidente? Pois que assumam, com dignidade, a sua opção. Que explicitem sua defesa do indefensável (FREIRE, 1987, p. 6).

Também ao falar de democracia, Freire chama a atenção para o perigo da licenciosidade, em que tanto o educador progressista quanto outro militante social não devem confundir-la com democracia: "A democracia é tão contraditada pelas atitudes e práticas autoritárias quanto pelas atitudes e práticas espontaneístas, irresponsavelmente licenciosas (FREIRE, 1987 p. 55).

Freire diz que precisamos nos desafiar a construir e aperfeiçoar a democracia. Precisamos nos envolver na construção e fortalecimento de um Estado verdadeiramente democrático, o qual, segundo afirma o educador,

recusando posições licenciosas ou autoritárias e respeitando realmente a liberdade dos cidadãos, não abdica de seu papel regulador das relações sociais. Intervém, portanto, democraticamente, enquanto responsável pelo desenvolvimento da solidariedade social. (FREIRE, 2000, p.24)

Não podemos ficar limitados à democracia formal, puramente convencional, que convive serenamente com as desigualdades, com o aviltamento dos humildes, que acalenta a impunidade; à democracia de um Estado liberal que maximiza a liberdade de uns em acumular capital em face da pobreza e miséria de outros. Para Freire, a democracia não se sustenta apenas na igualdade, mas na equidade social.

3.4.3. A ética

Atrevo-me a afirmar que a defesa da ética como valor universal, sem o qual nada pode ser feito, é a grande preocupação de toda a obra de Paulo Freire. Chama-nos a atenção às questões que estão imbricadas à ética. Gomercindo Ghiggi e Avelino da Rosa Oliveira, ao fazerem a leitura da ética em Freire, destacam que “a ação ética é virtuosa se for livre, o que só ocorre se for autônoma, do que resultam conflitos entre a autonomia da vontade do agente ético e a heteronomia dos valores postos pela sociedade” (GHIGGI & OLIVEIRA, 2006, p. 165). Quaisquer questões por ele abordadas sempre levam à reflexão sobre este tema. Todo seu pensamento é trespassado de uma rigorosidade ética em defesa da dignidade humana. Quanto ao processo educativo, sem ética, jamais este poderá ser emancipador. “Enquanto espaço de formação humana, a educação é essencialmente um processo de conquista e desenvolvimento da dimensão ética.” (STRECK, 2008, p. 178) Se me coubesse, um dia, a tarefa de reunir numa só obra todos os escritos pedagógicos de Freire, eu não hesitaria em denominá-la “Pedagogia da Ética”.

Já nas primeiras páginas de seu livro “Pedagogia da Autonomia”, Freire (1996, p. 9) destaca a importância que dá à ética nas relações educativas. Assim está escrito:

Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la. Este pequeno livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora. Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética.

Mas a ética, para Freire, deve ir além das relações do exercício educativo; deve dominar todas as relações humanas. Quem é ético, o é em tudo o que faz ou deixa de fazer, nas mais variadas circunstâncias da vida. Mais do que isso, o autor atenta para o sentido que se dá à ética. Como sempre, lembra de sua indubitável sintonia com a autonomia. Assim afirma:

Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso [...], que condena a exploração da força de trabalho do ser humano [...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe (FREIRE, 1996, p. 10).

Quem é ético não se cala ou acovarda diante das injustiças manifestas, da hipocrisia, das discriminações, das distorções das verdades, do autoritarismo, da displicência. Eis outra passagem importante sobre o tema:

Não é possível ao sujeito ético viver sem estar permanentemente exposto à transgressão da ética. Uma de nossas brigas na História, por isso mesmo, é exatamente esta: fazer tudo o que possamos em favor da eticidade, sem cair no moralismo hipócrita, ao gosto reconhecidamente farisaico. Mas faz parte igualmente desta luta pela eticidade recusar, com segurança, as críticas que veem na defesa da ética, precisamente a expressão daquele moralismo criticado. Em mim a defesa da ética jamais significou sua distorção ou negação. (Idem, p.10)

Se aceitarmos, com humildade e consciência crítica, fazer as reflexões que Freire nos propõe com sua profunda análise sobre os homens e sua vida em sociedade, será quase inevitável optarmos pela intransigência na defesa e vivência da ética. Assim seremos dignos de nos intitularmos educadores.

3.5. Mais um entreato: de florestas e escolas e da importância da autonomia, da democracia e da ética

Paulo Freire, o lobo mau?

- Vamos passear na escolinha enquanto seu Paulo não vem! – cantam vozes um tanto dissonantes. Serão professores?!

- Que tosca comparação! – dir-me-ás estupefato – Escola não é floresta, tampouco Paulo é lobo! E professores são, porventura, crianças a brincar de roda? Quem aqui tem medo de lobo mau?

Embora devassadas, combalidas, exploradas, ainda há florestas... e escolas. Temo-las densas, pesadas; outras, estropiadas. Há caças e caçadores, armas e patuás. Teses, lendas, cordel, fanfarra... Gente que fala, gente que cala; gente que enxerga, gente que é cega e gente que faz que não vê; gente que encara e gente que foge. Os ais das florestas e as dores da escola: cruel sinfonia dos dias de agora.

Que a poesia não nos deixe patéticos. Seja apenas o bastante para suportar a rudeza dos caminhos desta selva em que muitos decidimos adentrar na esperança de encontrar raízes sólidas, troncos robustos e copas exuberantes ao longo de trilhas que desejamos nos conduzam até o ponto em cuja existência se acredita: a escola como tempo e espaço de diálogos que promovam a libertação dos homens, condição que entendemos depender da rigorosidade no exercício da autonomia, da democracia e da ética nas relações educativas.

A analogia entre floresta e escola não é tão-somente um recurso linguístico de intuito estilístico, embora saibamos que discursos e linguagens, em suas roupagens e estilos, estejam sempre carregados de sentidos. Vejo, de fato, significações pertinentes nessas metáforas. Por vezes, na escola, sentimo-nos como sobreviventes de um desastre, perdidos numa floresta densa e escura, sem saber para e por onde seguir. Afirmo isso com base em experiências minhas e de outros tantos educadores com quem já dividi muitas esperanças, mas também muitas incertezas e angústias em relação à escola e à educação.

Como se fosse brincadeira de roda...

Testemunhei – e continuo a fazê-lo – ações que me levam a acreditar na existência de alguns professores que estão na escola brincando de roda. Não obstante à delícia das antigas brincadeiras infantis, refiro-me aqui a uma espécie de devaneio a que estão acometidos certos professores. Eis que, no meu entender, certas vezes confundem sonho com ilusão, tolerância com resignação, amorosidade com complacência, esperança com inércia, autoridade com imposição, palavreado com diálogo. E o mais lúgubre disso tudo é que se alguns assim o fazem por estranhamento ou ingenuidade, há os que assim agem, por astuta conveniência, distantemente da ética. Acredito que a maioria dos professores luta de forma consciente e ética contra os nefastos arranjos humanos, resultantes de uma estrutura social, econômica, política e cultural que dá primazia ao indivíduo, ao

prazer, ao consumismo, ao fútil e ao espetaculoso, em detrimento do coletivo, da essência e da edificação. Mas há os que sucumbem. Chamá-los-emos fracos, vítimas? Será desfaçatez? Devemos achar culpados?! O certo é que, apesar de não representarem a maioria dos seus, tais professores causam um grande estrago. E estão em toda escola: das mais conceituadas às mais singelas. E brincam de roda, enquanto outros tantos, na escola e fora dela, enfrentam as feras da densa floresta da educação. Por vezes, alguns parecem querer aventurar-se nas matas, mas se assustam com o ruído dos que a habitam, com o sopro do vento. Temem a força das águas, a escuridão da floresta, os caminhos incertos. As sombras de uns ameaçam outros. Então acabam voltando para a segurança da inatividade, perdendo a chance de ser fomento da autonomia cidadã. Eles têm medo do lobo mau!

A difícil arte de “freirear”

Eis que o lobo não é mau, mas também não é bobo. Para vencê-lo, temos que dominá-lo no seu âmago. Ele não se rende a superficialidades nem a falsos clichês. Exige-nos rigorosidade, comprometimento audaz, decência, ética. E vencê-lo significa superá-lo na conquista do que há de mais nobre e digno do homem. Não o vencerão apenas com proclamas: há que se presentificar o futuro apalavrado. Repulsas vãs também não resolvem: há que se apresentar alternativa. Disputa esta nada fácil! É por isso que, sendo doutores ou incipientes, certos professores, às vezes, optam por brincar de roda. Assim o fazem quando não se dispõem à rigorosidade científica e metódica, sob o argumento de que esta tolhe a democracia, a liberdade, a criatividade, a autonomia dos educandos. O mesmo se aplica a quando encaram o comprometimento como simples declaração de apoio ou aceitação desprovida de qualquer ação ou, o que nos parece ainda pior, como submissão incontestada e negação dos próprios preceitos. Entram na roda, mesmo sem possuírem a pureza das crianças em algazarra, todos os que sublimam o valor da ética e da decência, reduzindo-as a moralismos e pregações que não compreendem nenhuma essência da dignidade humana.

Cumpram-me aqui esclarecer o leitor sobre o entendimento que tenho acerca de tais questões. Expressões como rigor, democracia, liberdade, ética, comprometimento, diálogo e autonomia, entre outras a que me refiro neste texto, estão nas falas e escritos de muitas pessoas e encerram conceitos e valores

diversos, conforme as diferentes filiações teóricas, vivências e princípios de cada um. Referencio-me em Paulo Freire, que influenciou e continua a influenciar muitos estudiosos da educação. Mais do que isso: Paulo Freire talvez seja o mais rigoroso de todos os teóricos da educação¹⁵. Ao conhecer um pouco mais sobre suas ideias é que ousou alcunhá-lo o “lobo mau” de alguns professores.

Rigor e rigorosidade também são presença marcante na obra de Freire. A todo o momento, ele nos convoca a sermos rigorosos em tudo o que se relaciona à nossa prática pedagógica, tendo como referência a origem etimológica da palavra rigor, cujo significado primeiro é *exigente, cuidadoso, escrupuloso*. Na obra “Medo e Ousadia” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 11), Paulo Freire assim nos fala sobre o rigor: “Creio que muitas pessoas são completamente equivocadas e ingênuas a respeito do significado da palavra *rigor*. Eu me sinto rigoroso se provoço você a ser rigoroso.” Seu interlocutor e co-autor dessa obra (o livro é a transcrição de um diálogo entre Paulo Freire e Ira Shor), logo a seguir complementa:

O rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender. Talvez o rigor seja também uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa. Quem sabe seja essa a razão pela qual tanta educação formal nas salas de aula não consiga motivar os estudantes. Os estudantes são excluídos da busca, da atividade do rigor (Idem, p. 11).

Em “Por Uma Pedagogia da Pergunta” (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 23), o educador pernambucano chama a atenção para conceitos distorcidos de rigorosidade:

O que me preocupa, sobretudo, é opor-me teórica e praticamente a duas associações geralmente feitas, mesmo que nem sempre explicitadas. A primeira, entre procedimento democrático e falta de rigor acadêmico; a segunda, entre rigor acadêmico e procedimento autoritário. No fundo, os que fazem estas associações não escondem um forte ranço contra a democracia e contra a liberdade. É como se, para eles e para elas, a democracia fosse algo que não tivesse nada que ver com o contexto de um seminário ou de um laboratório. É como se fosse possível que, primeiro, de forma autoritária, bem comportados, cuidadosamente orientados, bem enquadrados, nos tornássemos rigorosos para, depois, com o rigor assim adquirido, fazer a democracia lá fora. A democracia e a liberdade não

¹⁵ Talvez a expressão “teórico da educação” não se aplicasse a Freire devido à comum dissociação que fazem entre teoria e prática. Em seu conceito tradicional (errôneo, segundo o próprio Freire), o *teórico* é um intelectual cujas teorias prescindem da ação. E isso não condiz com a trajetória de Paulo Freire. Veja conceito de práxis em Freire (1979b).

inviabilizam a rigorosidade. Pelo contrário, viver autenticamente a liberdade implica aventurar-se, arriscar-se, criar. A licenciosidade enquanto distorção da liberdade é que compromete a rigorosidade.

Ser rigoroso, para Freire, não significa, pois, de maneira alguma, ser duro, impiedoso, autoritário. É agir com rigor e inflexibilidade, sim, mas diante de toda e qualquer ameaça à ética e à dignidade humana. Assim, um professor que respeita a dignidade de seus alunos não admite que suas aulas sejam momentos enfadonhos de transmissão de conhecimentos desconexos da realidade de seus alunos, conhecimentos esses que muitas vezes não se sabe por que e para que deles precisamos. Da mesma forma, é indigno aceitar que seus alunos o tratem com desprezo ou deseducação, bem como adotem esse tratamento entre si. É avesso à ética e à dignidade humana calar-se diante de situações de discriminação conferidas entre colegas. Quando considera o mínimo o bastante, seja de si próprio ou de seus alunos, o professor insulta sua própria honra. Quando se submete ao jogo de estruturas enferrujadas com suas normas decrépitas, consciente do quanto isso é castrador de potencialidades, crescimento e autonomia, o professor está abrindo mão de exercer sua liderança criadora, abalando o que é digno aos humanos.

Acontece que isso não é nada fácil. É fundamental que nossas convicções e princípios sejam fortes o bastante para nos sustentar diante das inúmeras adversidades que surgem nas relações que se estabelecem na escola, entre todos os que nela se encontram, e que estejamos rigorosamente pré-determinados ao diálogo.

Mas o diálogo, tal como é entendido por Freire, não é algo simples. Está muito além de falar e de ouvir o que o outro tenha a dizer. Primeiramente, ao gosto freireano, não há possibilidade de diálogo entre antagônicos. “Sustentamos que o diálogo se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. Entre esses, no máximo pode haver um pacto. Entre esses há é o conflito, de natureza contrária ao conflito existente entre iguais e diferentes.” (GADOTTI, FREIRE & GUIMARÃES, 1995, p. 9) Assim, para dialogar é necessário que os interlocutores estejam juntos, sustentados por uma relação ética e democrática, caminhando na mesma direção, tendo o mesmo fim como meta. Isso não significa, por óbvio, não ter diferenças, entendimentos e opiniões diversas. Não implica submissão de ideias, obediência cega, concordância incontinenti. Pelo contrário, o diálogo se funda na diferença. A apreciação e o respeito pela diferença é que sustentam a dialogicidade e fundam a

autonomia. Porém só aprecia a diferença quem se sabe um ser incompleto, imperfeito, que ainda desconhece muito e quer conhecer mais, que admite a capacidade de o outro, por mais ignorante que possa parecer, poder-lhe dar a conhecer mais. Estará disposto ao diálogo, portanto, quem admite que não há saber mais ou menos importante, que as pessoas não valem mais ou menos porque sabem ou não isso ou aquilo. Estará apto ao diálogo quem é rigorosamente ético em tudo o que pensa, faz e deixa de fazer a esse respeito.

O diálogo é a base epistemológica do método dialético de ensino de Paulo Freire e visa, a partir da ética e da democracia, à autonomia dos sujeitos. Cumpre ressaltar que ele se contrapõe ao conceito hegeliano de dialética, em que esta é a síntese dos contrários. Ao falar da educação bancária¹⁶, Freire aí encontra comportamentos sob a luz da dialética de Hegel:

O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece, na absolutização da ignorância daqueles, a razão da sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem na sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador. (FREIRE, 1987, p. 34)

Freire aproxima-se do conceito marxista de dialética, em que esta é um processo de descrição exata do real que, para tanto, considera as contradições e subjetividades inerentes a toda realidade. O método dialético freireano pressupõe, portanto, criticidade, desmitificação, problematização e humildade, o que só acontece se a relação entre os que se dispõem à ação educadora for igualmente dialógica. Assim afirma Paulo Freire:

Enquanto na teoria da ação antidialógica, a conquista, como sua primeira característica, implica um sujeito que, conquistando o outro, transforma-o em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração. (Idem, p. 96)

Nessa relação dialógica, o fundamental e talvez o mais difícil seja mesmo a valorização da diferença. Por que o lobo é sempre visto como um ser mau? Somos

¹⁶ A expressão “educação bancária” é usada por Freire para indicar a concepção de educação em que o professor, por ser o detentor do saber, “deposita” conhecimentos aos alunos e estes apenas os devem guardar, para reproduzi-los mecanicamente, sem nenhuma reflexão crítica sobre os mesmos. Acerca do tema, ver Freire (1987).

marcados por nossas crenças, ideais, conceitos, pressupostos, valores. Isso é o que faz ser tão difícil aceitar que não há, de fato, ninguém melhor que ninguém; que a verdade é mesmo relativa; que os valores dos outros podem ser tão dignos quanto os meus, etc. (E que isso não seja uma apologia à licenciosidade!) Quem já não se surpreendeu pensando ou até mesmo dizendo coisas do tipo “*Que comportamento anti-social!*”, “*Que vestimentas ridículas!*”, “*Que maneira avessa de ver a vida!*”, “*Não adianta! Esse aí não consegue aprender uma coisa que preste!*”, “*Coitados, vivem uma realidade tão precária que não sabem nada da vida!*”. Não há professores que assim se referem a certos alunos? Não raro, tem-se observado, ultimamente, no ambiente escolar, esse discurso da convivência democrática e o respeito às diferenças. É bem verdade que se ouve mais da boca dos professores para os ouvidos dos alunos. Provavelmente não cause tanto efeito, porque nem sempre se provoca a reflexão sobre o que realmente significam as coisas que são ditas e os atos que a elas se referem e porque nem sempre a palavra é coerente com o que se faz. Ensinar apenas pela palavra é tarefa penosa, quase impossível. É preciso que o outro esteja desejoso de aprender qualquer coisa, e esse desejo só aparece a partir do que o outro diz, se nele se vê corporificada, testemunhada, concretizada essa palavra, ou se, pelo menos, tem-se por ele imensa consideração e admiração a ponto de seguir suas palavras. De uma forma ou de outra, seja para testemunhar o que diz ou para obter tamanha confiança de seus alunos (aliás, não acredito que a última se dê sem a primeira), o professor precisa ser muito rigoroso e ético em seus nobres propósitos no dia a dia de sua atuação educativa.

Optar pelo diálogo como método e princípio pedagógico tem implicações com as quais não é tão fácil lidar no dia a dia da escola. É preciso testemunhar essa abertura ao diálogo em cada palavra, gesto, olhar, sendo rigoroso na vigilância de nossos atos, conceitos, subjetividades. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 51). Optar pelo diálogo é antes de tudo uma opção pela ética nas relações com o outro, quer seja numa visão hermenêutica do diálogo, bem ao gosto freireano, em que a pergunta provoca o desvelar do outro na experiência do conhecer e do conhecer-se, do educar e do educar-se, possibilitando a cada um dos interlocutores a ampliação de sua experiência de mundo; quer seja como em

Levinàs (apud Miranda, 2008), em que a educação dialógica é pensada na perspectiva ética da alteridade, concebida como resposta à interpelação que vem do outro, como ensinamento ético da responsabilidade pelo outro, em que a subjetividade é sempre uma resposta, não à pergunta feita ao outro, mas a uma demanda, a um chamado do outro. “Educar é responder eticamente à palavra do Outro” (MIRANDA, 2008, p.144). Em Levinàs, o respeito ao outro é condição primeira à ética do diálogo e se dá no “Rosto do Outro que ao pronunciar a sua palavra, a sua fala, se dirige não mais à minha visão, mas ao meu ouvido, o mais passivo e obediente dos sentidos, sentido que se define pela obediência” (SUSIN apud SISTHERENN & ALVES, 2009, p. 10). Desse modo, “a constituição da ética da alteridade em Levinàs visa ao primado da escuta sobre o diálogo.” (SISTHERENN & ALVES, 2009, p. 10) A ética deve pautar todas as relações educativas e o diálogo deve ser instrumento disso, não permitindo que a experiência dialógica do conhecimento quebre o direito ético da autonomia de cada um, o direito de o outro ser ele mesmo. “E então instalamos, no núcleo mesmo da ação educativa, o componente ético sem o qual não haveria educação, mas tão somente manipulação e domínio.” (ORTEGA RUIZ, 2007, p. 111)

Se realmente acreditamos na escola como um tempo e um espaço fecundos à construção de diálogos éticos que contribuam para a emancipação-libertação-autonomia dos homens, precisamos estar firmemente determinados a isso, sabendo que para tanto teremos de enfrentar estruturas, preconceitos e dogmas, sustentados por pessoas talvez tão valorosas quanto quaisquer outras, mas que, mesmo imbuídas de toda boa vontade, optam por não adentrar florestas, pois morrem de medo de lobos maus. Em obra dedicada à reflexão sobre a educação de adultos, a partir de Gramsci e Paulo Freire, assim se manifesta Mayo (2004, p.13) sobre o comportamento dos educadores diante das amarras do sistema em que necessariamente estão inseridos:

uma opção em favor da educação transformadora também acarreta que nos *engajemos* com a lógica do sistema. Fazemos isso por várias razões, entre as quais não é de menos importância que nos seja necessário sobreviver para sermos capazes de transformar. [...] temos que nos engajar na lógica do sistema para sermos efetivos. Tanto Gramsci como Freire nos levam para essa direção.

O educador que se pretende revolucionário e que, portanto, está tomado dos princípios freireanos de defesa da democracia, da ética e da autonomia nos

processos educativos, deverá ter determinação e coerência inabaláveis como sustentação de suas incursões pelas densas matas da educação. O educador progressista sabe que não poderá apontar as estruturas do sistema como justificativa para sua inoperância.

3.6. As categorias de destaque em Freire em tempos de pós-modernidade

Os tempos pós-modernos, conforme abordarei mais adiante, parecem não ter espaço para a defesa intransigente de valores e convicções. Entendo, contudo, que Paulo Freire foi, em todos os tempos, radical na defesa de alguns princípios, dentre os quais se destacam a autonomia, a democracia e a ética. Nas suas obras mais recentes é que ele demonstra sua preocupação com o tema da pós-modernidade. Em *Pedagogia da Esperança* ele assim expressa sua visão de pós-modernidade:

Creio, mais do que creio estou convencido, de que nunca necessitamos tanto de posições radicais, no sentido em que entendo radicalidade na *Pedagogia do Oprimido*, quanto hoje. Para superarmos, de um lado, os sectarismos fundados nas verdades universais e únicas; do outro, as acomodações "pragmáticas" aos fatos, como se eles tivessem virado imutáveis, tão ao gosto de posições modernas, os primeiros, e modernistas, as segundas, temos de ser pós-modernamente radicais e utópicos. Progressistas. (FREIRE, 1992, p. 27)

É justamente no momento presente que julgo ser fundamental manter firme a defesa da educação libertadora como um direito universal imprescindível à conquista de uma sociedade democrática, de cidadãos autônomos e solidários. Nesse sentido, esta seção de meu trabalho faz uma reflexão sobre as relações entre o pensamento freireano e as políticas educacionais do governo Lula nestes tempos pós-modernos.

3.6.1. Palavras, conceitos e preconceitos

No meu entendimento, Paulo Freire parte das questões imbricadas nas concepções de "autonomia", "democracia" e "ética" como pressupostos para uma ação revolucionária na educação. A maneira como esses conceitos são apreendidos, porém, não é a mesma para todos. As palavras assumem os significados a elas dados, dependendo dos diferentes pontos de vista de quem as assume. Por vezes, há palavras que parecem gastas e, como botas velhas, ninguém as quer. Não estou certa de que isso se aplique aos vocábulos "educação", "ação" e

“revolução”. Talvez a pecha do desgaste esteja na sua conjugação simultânea, muito especialmente por conta da última palavra. A realidade política e econômica do mundo globalizado, em que a relatividade, a inconstância, a brevidade das coisas e dos valores parecem ser as únicas certezas, rechaça tudo o quanto esteja associado tradicionalmente ao termo “revolução”. Quando se fala em revolução, é comum perceber uma ligação imediata a questões como estatização da economia, fechamento de fronteiras, perda de direitos e liberdades individuais e coletivas, além de remeter à questão da radicalidade, entendida como inflexibilidade, conceito desprezado no mundo contemporâneo. A expressão “luta de classes”, também vinculada ao termo “revolução”, tem sido considerada “politicamente incorreta”, quando não um “palavrão”, próprio dos retrógrados, desatualizados, que estão presos a um passado de estagnação econômica, política e social, incapazes de perceber a nova configuração social pós-moderna, onde a divisão não mais estaria entre capitalistas e operários. Não haveria, na contemporaneidade, classes sociais antagônicas. Ou, como afirma o senador e educador Cristóvão Buarque, a sociedade atual estaria dividida “entre capitalistas e operadores de um lado, usando capital-conhecimento, e as massas excluídas de outro, sem o conhecimento necessário para darem o salto de operários a operadores”. (BUARQUE, 2007, p. 15) Segundo o autor, o século XXI vive um sistema que se pode chamar de “*apartheid* social”, em que temos uma parte da sociedade que é rica e educada, enquanto há outra que é pobre e sem educação. Que nome dar a esse tipo de estrutura social é o que menos importa. Aliás, definições conceituais precisas também não é matéria de grande interesse da sociedade deste século.

Se há palavras consideradas hoje verdadeiros tabus – o que não é privilégio destes tempos, haja vista que as línguas são fenômenos culturais dinâmicos – também se pode perceber o emprego espalhado de palavras que até bem pouco tempo tinham seu uso restrito a determinados grupos sociais, mais especificamente àqueles identificados como de esquerda, ou socialistas, ou revolucionários, ou – como soaria melhor para alguns pós-modernos – os retrógrados. Como bem lembrou Balduino Andreola, no prefácio de “Pedagogia da Indignação”, “há um novo modismo por aí, inclusive entre *ex-revolucionários* arrependidos, propalando que não tem mais sentido, na *pós-modernidade*, falar as linguagens da ética e da política, ‘superadas’ pelos delírios fatalistas da globalização e da Internet”

(ANDREOLA, 2000, p. 22) Atualmente, expressões como “autonomia” e “liberdade”, por exemplo, assumem significados diferentes dos de outrora e são melodiosamente propaladas também por grupos e indivíduos cuja origem e/ou trajetória política e social estiveram marcadas por ações deliberadas de repressão a direitos humanos os mais elementares, de tolhimento da democracia, de aviltamento da dignidade de homens e mulheres. Não quero ser preconceituosa nem descreio da evolução dos homens e das sociedades. Mas a superficialidade, a efemeridade, o imediatismo, a lógica das aparências, da acumulação de bens e da conquista do prazer a qualquer preço (marcas das ações de homens da pós-modernidade) me fazem pessimista diante da possibilidade de se considerar tal disseminação verbal como sendo reflexo de uma sociedade em evolução, pautada por valores nobres que buscam a dignidade humana enquanto condição social hegemônica. Aliás, a sociedade pós-moderna tem antipatia também a toda hegemonia.

3.6.2. A pós-modernidade e seus valores ou a falta deles e sua relação com a educação libertadora

Não há como desconsiderar tais características do momento presente, dados seus reflexos nos caminhos (ou descaminhos?) do tema sobre o qual tenho me debruçado: a educação. Julgo, pois, importante refletir a partir de algumas considerações sobre o assunto.

Talvez a constatação mais consensual sobre a pós-modernidade é de que não há consensos. Convencida dos muitos dilemas que se colocam à reflexão dos educadores e pesquisadores educacionais, neste movimento histórico-cultural que se interroga sobre a modernidade e sua possível superação, a estudiosa do assunto, Bernadete Gatti, assim se manifesta:

O século XX construiu caminhos históricos da sociedade e de seus conhecimentos que acabaram por problematizar as grandes utopias e modelos de análise produzidos nos séculos anteriores, na chamada era da modernidade. Os caminhos das ciências também foram revolucionados nesse século por novas formas de lidar com as teorizações e as linguagens. A evidência dos novos fatos socioculturais levou alguns estudiosos a caracterizá-los como pós-modernos, instalando-se uma polêmica sobre o fim da modernidade. De outra parte, argumenta-se que esses eventos tratados como novos não o são em essência, eles estão ainda sob a regência da modernidade, e esta é tida como um período histórico-cultural e científico que ainda não acabou. (GATTI, 2005, p.2)

Outro importante comentário acerca do tema é feito por Pedro Goergen:

Mesmo os que são céticos com relação ao conceito de pós-modernidade não de se interessar pelas razões desse grande debate internacional que os pós-modernos provocaram. (...) Trata-se, em primeiro lugar, da tese que afirma o ocaso das grandes ideologias e metanarrativas, ou seja, o fim da ideia de filosofia da história; em segundo lugar, a desconstrução do conceito moderno de sujeito, capaz de conhecer, dominar e conduzir os rumos da história; e, por último, a relativização dos valores e o surgimento de uma sociedade sem referências, na qual todos os valores são comutáveis. (GOERGEN, 2006, p. 591)

O professor Ernani Lampert também tece comentários a respeito das divergentes acepções sobre a pós-modernidade. Destaca o pensamento de Lyotard, para quem a pós-modernidade “designa o estado de cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX.” (apud LAMPERT, 2007, p. 5). Dá vulto também a Eagleton, que explorou as “falácias” e as contradições do pós-modernismo. Segundo Lampert, o filósofo britânico assinala que o termo pós-modernidade remete a um determinado período histórico, de questionamento às noções clássicas da verdade, da razão, da identidade e da objetividade, da ideia de progresso ou emancipação universal, dos sistemas únicos, das grandes narrativas ou dos fundamentos definitivos de explicação (LAMPERT, 2007).

Outros enfoques das divergências entre os pós-modernos mereceriam atenção. Este, contudo, em consonância com o pensamento de Habermas (SANFELICE, 2001), parece-me o centro de nosso interesse enquanto educadores: a possibilidade de, em tempos em que reinam a subjetividade e o individualismo, defender a construção de um projeto de sociedade mais justa e mais feliz, tendo os princípios intersubjetivos da autonomia, democracia e ética como guias da ação humana. Julgo estar aí o maior desafio de homens e mulheres de hoje, que, apesar da relativização de valores universais, da desconstituição do sujeito histórico, da ambiguidade das identidades, da avalanche de incertezas e da apatia e pessimismo decorrentes de tantas barbáries que acometeram a humanidade, muitas delas sob a justificativa do desenvolvimento e libertação humana, não perderam de vista a qualidade ética de crer na emancipação humana e de por ela lutar, tendo na constituição de uma sociedade justa e democrática a forma de essa emancipação se concretizar.

E é com base nessas reflexões, provocadas pelo advento da pós-modernidade, que considero mister avaliar o papel da educação neste contexto. Não faço, com isso – antes que me condenem alguns pós-modernos – nenhuma apologia à crença iluminista na missão redentora da educação. Não vejo, contudo, que uma visão niilista do mundo seja a condição autofágica da pós-modernidade. Assim, a educação deve ter seu lugar e importância reconhecidos nesta contenda.

Esclareço que não defendo, *a priori*, a hipótese de que as ideias da pós-modernidade sejam simplesmente objeto de desprezo e condenação. Reconheço minha resistência vinculada à sensação de que “o mundo está ‘de pernas para o ar’, todos veem isso e ninguém se preocupa com esse fato”. Incomoda-me deveras constatar tantas preocupações egoístas de homens pós-modernos, regidas por interesses imediatistas, cujas ações são determinadas por conveniências. Rebelo-me diante da volatilidade de valores como solidariedade e ética. Indigno-me ao constatar que, para garantir a caminhada por estreitas e disputadas ruas que conduziriam ao sucesso, ao prazer da notoriedade, à satisfação individual, buscando ser aceito por esta sociedade onde o relativismo parece ser a única verdade, encontrem-se tantas pessoas abrindo mão de convicções, tornando-se mornas, moles, disformes, apáticas, descrentes de tudo, dispostas apenas a buscar a felicidade, sendo esta considerada descaradamente uma conquista individual, de foro estritamente subjetivo. Não me conformo que, diante do impasse histórico do socialismo, o desencantamento e a apatia política sejam os únicos sobreviventes. Tal atitude fatalista parece bem mais um retrocesso do que um avanço. “Se a modernidade prometia a felicidade através do progresso da ciência ou de uma revolução, a pós-modernidade promete um nada que pretende ser o solo para tudo” (LIMA, 2004, p. 4).

De que maneira o Ministério da Educação se insere neste contexto histórico? O PDE dá respostas suficientes às necessidades e expectativas da educação, da escola, dos alunos, das comunidades? Consegue contemplar com suas respostas as diversidades territoriais, culturais, de gênero e classe social? E quanto às desigualdades sociais, propõe ação consequente? Leva em conta que, para os empobrecidos, as condições de partida são diferentes, daí que oportunidades, apenas, podem não ser o bastante? Como responde às cobranças de resultados imediatistas, próprias da pós-modernidade? Consegue acabar com o mal-estar dos

professores, que estão frustrados diante do pouco êxito de seu trabalho, desorientados em seu fazer prático, desvalorizados profissional e financeiramente, descrentes de soluções diante de tantas propostas, projetos e planos educacionais que geralmente iniciam e terminam ao mesmo tempo das gestões dos governos que os propõem?

Nesta contemporaneidade, porque tudo é relativo, subjetivo e individual, a comunidade escolar parece não conseguir estabelecer vínculos consistentes, mas relações superficiais, rarefeitas, resultantes na falta de identidades e consequente descompromisso entre uns e outros, sem reciprocidades, sem desejos e sonhos comuns, vítimas e algozes da liquefeita sociedade pós-moderna, apenas membros sem rosto de uma coletividade anônima. Isso é considerado nas ações propostas pelo PDE?

Como já afirmei, não sou defensora da missão redentora da educação. Mas acredito na humanidade e na possibilidade de se conquistar uma sociedade diferente da que temos. E continuo precisando ser convencida de que a educação não é um dos meios mais profícuos à construção disso. O educador Paulo Freire, para quem alguns pós-modernos “torcem o nariz”, é autor de uma frase muito conhecida e que serviu de bandeira para muitos educadores dispostos a fazer de sua labuta um instrumento de ação em busca de uma nova sociedade: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.31).

Temo que a falta de esperança e perspectiva de um mundo melhor intensifique a sensação de vazio que insiste em permanecer na alma de tantos homens de hoje, apesar de sua busca constante por preenchê-lo com conquistas caras de prazer efêmero, notoriedade, sucesso profissional, beleza corporal, felicidade a todo custo. Talvez a pós-modernidade não se confirme como uma simples negação de tudo o que seja denso, como felizmente se percebe em alguns autores que se dedicam a compreendê-la também como um momento histórico-cultural capaz de propiciar à humanidade a reflexão acerca dos dogmatismos, totalitarismos e outras barbáries vivenciadas na modernidade, transpondo-os na busca de maior humanização.

3.6.3. O pensamento freireano em tempos pós-modernos

Paulo Freire é, no meu entender, o autor mais apropriado a fundamentar nossa reflexão e nossa ação educativas nos tempos da pós-modernidade. Seu pensamento consegue identificar lucidamente grandes desafios destes novos tempos, levando-nos ao equilíbrio necessário para que se possa traçar um caminho a seguir em meio a tantas incertezas. Sua preocupação com a pós-modernidade estava focada no avanço de uma globalização capitalista neoliberal, justamente porque o pensamento e a prática neoliberal, marcas indelévels da pós-modernidade, são essencialmente contrários ao núcleo do pensamento de Paulo Freire que é a utopia. A esse respeito, assim se manifestou o educador Moacir Gadotti:

Enquanto o pensamento freireano é utópico, o pensamento neoliberal abomina o sonho. Para Paulo Freire o futuro é **possibilidade**. Para o neoliberalismo o futuro é uma **fatalidade**. O neoliberalismo apresenta-se como única resposta à realidade atual, desqualificando qualquer outra proposta. Desqualifica principalmente o Estado, os Sindicatos e os Partidos Políticos. Denuncia a política fazendo política. Paulo Freire atacava a **ética do mercado** sustentada pelo neoliberalismo, porque ela se baseia na lógica do controle e afirmava uma **ética integral** do ser humano. (GADOTTI, 1997, p 6.)

Na sua obra *“Pedagogia da Autonomia”*, Freire (1996, p. 9) destaca: "Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia". Porque somos humanos, somos dotados da capacidade de imaginar, de sonhar, de querer saber o porquê das coisas, de planejar o futuro. Que sentido faz viver sem fazer uso disso? Onde está a emoção de se considerar a realidade e o futuro como resultados de fatalidades, sobre o que não se pode interferir? É esse abandono da vocação ontológica do ser humano, que Freire chama de “ser mais”, que os, educadores, precisam denunciar e combater. A “licenciosidade” – para usar um termo recorrente em Freire – que abarca e banaliza o social e humano nos tempos pós-modernos é indubitavelmente nefasta. Não há como se considerar normal, aceitável, saudável, por exemplo, que se percebam pessoas sofrendo mais ao ver um cãozinho faminto do que ao ver uma criança viciada em crack. Ou então uma adolescente que, vítima da “ideologia da estética”, abre mão de viver sua juventude, preocupando-se e

ocupando-se unicamente de moldar-se fisicamente ao estilo imposto por um mercado consumista sórdido. Com o respaldo desta liberdade pós-moderna, frequentemente se aceita, sem nenhum constrangimento, que direitos humanos elementares sejam desconsiderados. É o que acontece quando se considera tudo aceitável.

Esses ares de irracionalidade, de resignação e aceitação da falência de valores e princípios universais, de critérios, objetivos e metas abrangentes não podem “passar batidos” aos olhos dos educadores, inclusive dos que detêm a responsabilidade direta de propor ações e implementá-las em tão larga dimensão de abrangência, como é o caso do Ministério da Educação. Tudo o que for feito precisa estar pautado por valores humanizantes e transformadores. E é nesse sentido que mais uma vez recorro às reflexões a que nos instiga o ideário freireano.

Um dos temas mais caros a Freire é a *esperança*. Tem-na como uma necessidade ontológica, sem o que não se consegue suportar agruras nem construir felicidade alguma. Assim ele define a esperança e a desesperança:

Por outro lado, sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo (FREIRE, 1992, p. 5).

Mas como é característica de seu pensamento, ele remexe no âmago de qualquer conceito, trazendo à tona todas as suas implicações, lembrando-nos de que é prudente refletir muito acerca de tudo, numa atitude análoga à do pensamento pós-moderno, que é uma espécie de desconfiança das verdades absolutas, salutar comportamento, não fosse a emblemática negatividade contemporânea de que está acompanhado na maioria das vezes. Freire nos incita à consciência de que a esperança por si só não é bastante; é preciso que esteja acompanhada da ação, e esta, por sua vez, precisa estar ancorada no conhecimento da realidade, o que não significa uma visão estreita, temporal e fisicamente, do mundo que nos cerca, mas

de toda a complexidade do que se pode, criticamente, definir por realidade. Eis suas palavras:

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. (...) Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. (...) Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (Idem, p.5).

Depois da “esperança”, imbricada na ação consciente e no conhecimento da realidade, julgo oportuno refletir sobre o que Freire também considera algo próprio do ser humano: a sua vocação para o “ser mais”, o que equivale à sua profunda humanização. Ele ressalta que as práticas advindas de um pensamento determinista, fatalista, portanto desesperançoso – o que se percebe com frequência na atualidade – contribuem para a nossa desumanização. Os homens – sujeitos históricos, como Freire faz questão de frisar – não estão predestinados a serem felizes, infelizes, oprimidos ou opressores, otimistas ou não. Mas o “ser mais” está inscrito na natureza humana. Na experiência histórica dos sujeitos, um futuro otimista é um desafio a ser construído. E se os seres humanos compartilham a vida entre si, nada mais lógico de que essa construção deva ser feita coletivamente. Eis o que ele afirma:

Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomado como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir (FREIRE, 2000, p. 36).

Para os que considerarem tal discurso desatualizado, aludindo ao uso de expressões retrógradas tais como “silêncio imposto” ou “imobilidade dos silenciados”, sugiro, com a humildade de quem reconhece a condição inequívoca do

inacabamento de todos nós – o que nos permite a atitude virtuosa de reconhecer os próprios erros e limitações diante da infinita capacidade humana de conhecer – que se pense na possibilidade de estarmos nos deixando silenciar e imobilizar pela volubilidade de valores, pelo individualismo e pela falta de utopias reinantes na contemporaneidade, perdendo oportunidades de “ser mais”. A apatia, a resignação, a desesperança traduzem-se no silêncio e na imobilidade, e estes nos impedem de sonhar e de lutar pela libertação humana, a qual só se constrói, acredito, na convivência democrática, autônoma, solidária e ética entre os homens que, comungando do mesmo desejo de “ser mais”, exercitam-no em reciprocidade e cumplicidade.

Como já afirmei anteriormente, percebe-se, pela obra de Paulo Freire, que os conceitos por ele abordados estão, quase sempre, imbricados uns nos outros. Assim, não é possível, por exemplo, falar de democracia sem falar em autonomia. É inimaginável pensar em amorosidade sem que isso não nos remeta à solidariedade e conseqüentemente a compromisso, diálogo, luta, ética.

Sem menosprezar os métodos e técnicas de aprendizagem experienciados, defendidos ou desenvolvidos por Paulo Freire, em especial o seu método de alfabetização, o qual foi o responsável primeiro pelo seu renome mundial, defendo que a grande obra educativa freireana está ligada muito mais a valores a partir dos quais devemos pautar nosso fazer pedagógico do que a técnicas ou métodos. Quando Freire nos fala de pedagogia, elenca conceitos didático-pedagógicos, sim, mas sempre vinculados a valores humanos e sociais. Assim temos, por exemplo, a pedagogia do diálogo, da pergunta, da indignação, da esperança, da autonomia, nomes dentre os quais se encontram vários que inclusive dão título a algumas de suas obras mais conhecidas.

Para encerrar, por hora, nossa reflexão a partir de Paulo Freire diante da realidade pós-moderna, considero importante fazê-lo em considerações sobre a coerência, manifestada através do que Freire chama de “corporeificação” do que acreditamos e defendemos, como sendo a concretude da ética. Ele diz que “Ensinar exige a corporeificação da palavra pelo exemplo” (FREIRE, 1996 p. 16) Essa é, certamente, uma das mais espinhosas tarefas do educador ético, pois exige vigilância sistemática de nossos gestos, palavras ou falta deles. É uma preocupação constante para não desperdiçar qualquer momento ou fato em que possamos ser

testemunho da ética que temos por valor e princípio de nossa ação educativa. Freire nos alerta sobre o fato de que “quem pensa certo¹⁷ está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem.” (Idem, p. 16)

Em todos os escritos de Freire, dos mais antigos aos mais atuais, ele nos falava dessas virtudes como exigências à prática educativa transformadora. Nossa condição diferencial de espécie nos permite ter consciência do que somos e queremos ser. Permite-nos desejar, planejar e construir formas de organização e convivência social de dignidade, respeito e democracia. Permite-nos compreender a beleza do “ser mais”. E nós, educadores, por força de nossa atividade intelectual, deveríamos ser os primeiros a entender a virtuosidade dessa condição. Creio que a ausência de educadores comprometidos a partir deste desejo é grande responsável pela angústia e sofrimento vividos na prática pedagógica e pelo desânimo e apatia percebidos em nossas escolas. Daí a minha crítica e insurreição contra este pensamento contemporâneo que parece tratar as coisas humanas como desumanas, em que o conceito de razão com traços de universalidade e a possibilidade de interferir nos caminhos da humanidade são considerados ideias do passado, hoje vazias de sentido.

3.6.4. Educação, ação, revolução: síntese necessária

A tríade “educação, ação e revolução” não poderia ser mais atual. Vejo-a como reflexo da razão autônoma encharcada de consciência humanitária, conquistada nas relações dialógico-ético-democráticas, relações estas que têm todas as condições de serem promovidas no chão da escola, desde que seus agentes estejam decididos a isso e de que haja espaços, propostas e políticas que as incentivem. Só a razão, impregnada pela esperança, pelo desejo de ser mais e pela ética, é capaz de impedir que a razão dura, responsável por tantos desastres que acometeram a humanidade, seja substituída por um juízo torpe, de uma consciência relativista, que abre mão de qualquer projeto social emancipador. Não

¹⁷ O “pensar certo” é outra categoria freireana cujo sentido demanda a percepção da complexidade na análise e compreensão dos fatos; supõe humildade para rever conceitos, respeito ao pensamento diferente e coerência ética na relação com os outros (FREIRE, 1996).

há momento melhor, dado o perigo do embrutecimento humano possibilitado pelo relativismo contemporâneo, para se resgatar a ideia de revolução.

Decididamente, precisamos de uma revolução. E a combinação desta com “ação” e “educação” não pode ser mais apropriada. A defesa que na contemporaneidade se faz da liberdade, ou melhor, das liberdades (já que hoje não se deve falar em um conceito único sobre nada) é a deixa bastante para que se coloquem em prática nossos “atos revolucionários”. Ou seria melhor substituir tal expressão por algo como “procedimentos de remodelagem do dinamismo social e cultural” ou “atividades de reformulação de redes de entrelaçamentos”? É! Estaria mais afeiçoado ao gosto pós-moderno: flexível, plural, liberal, ou indefinido, talvez frouxo, indolente, quiçá cínico e demagógico. Pouco importa. Eu prefiro chamar “revolução”.

Assumir nossa condição de “revolucionários da educação” é condição *sine qua non* a todos os que acreditam na urgência de termos uma educação realmente de qualidade, capaz de contribuir decisivamente para a sustentabilidade de todos os aspectos da vida em sociedade. Para tanto, encontrar os instrumentos capazes de potencializar nossa ação é indispensável; descobrir nossos aliados é essencial. Busquei, neste trabalho, identificar as políticas do MEC como parte significativa disso.

Creio que se vive um momento bastante significativo na educação brasileira, em que o governo federal afirma ter mudado a lógica da “focalização” nas políticas educacionais, passando a adotar uma “visão sistêmica”, fundada na atenção aos diversos níveis de ensino e no fortalecimento da rede pública, tendo como grande meta alcançar a qualidade da educação, com especial atenção à educação básica.

Estas recentes mudanças educacionais propostas pelo Governo Lula (e que continuam sendo implementadas pelo governo federal) podem ser grandes aliadas da combinação “educação – ação – revolução”, a julgar pelos principais programas que sustentam o PDE, tais como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que tem como objetivo a destinação de recursos vinculados à educação a toda a educação básica e não mais apenas ao ensino fundamental como era até então com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

Valorização do Magistério (FUNDEF); a instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é um recurso importante e inovador no que diz respeito à avaliação da qualidade da educação nacional; a invenção do Programa Universidade para Todos (PROUNI), permitindo o acesso ao ensino superior àqueles a quem tradicionalmente se negou esse direito no Brasil: os “de baixo”; do PDE-Escola, programa que estimula a efetiva participação de toda a comunidade na tomada de decisões que dizem respeito à escola e, por último, para me restringir a apenas alguns dos mais importantes programas, o Piso Nacional do Magistério, o qual, apesar de estar distante do que seria a garantia de dignidade salarial aos professores, é uma demonstração inequívoca de valorização desta categoria.

O novo Plano Nacional de Educação (2011-2020), ainda não aprovado pelo Congresso Nacional, construído a partir de ampla participação social, cuja elaboração iniciou durante a recente Conferência Nacional de Educação, em 2010 (acontecimento ímpar do gênero em toda a história do país, hajam vista os investimentos governamentais para sua execução e a mobilização social que provocou), é outro sinal de que o momento de revolução na, pela e para a educação é profícuo. Com foco na qualidade da educação e na valorização do professor, o PNE também é instrumento que deve ser utilizado nesta luta.

A contemporaneidade está a exigir uma revolução de atitudes, lançando-nos num grande diálogo social, orientado para a ação de construção de uma versão mais humana de futuro social, onde a consciência cidadã e a ética sejam a base das relações entre homens, mulheres, crianças. E onde se possa, sem ser hostilizado, defender, com rigor e amorosidade, convicções e valores, permitindo que se possa ver na conjugação combinada das palavras “educação”, “ação” e “revolução” outra perspectiva de beleza que vá muito além da beleza poética da rima.

4. UMA BREVE HISTÓRIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM O PDE

Este capítulo pretende situar o PDE no contexto mundial e nacional das políticas educacionais. Considero importante fazê-lo como forma de reconhecer a história da educação, em especial a do nosso país, como parte extremamente significativa da constituição da própria sociedade brasileira. Para tanto, elenco dois momentos: o primeiro faz uma breve referência à história mundial das reformas educacionais, com ênfase às do Brasil, procurando evidenciar suas razões e implicações; o segundo, uma incursão sobre as políticas de avaliação da educação do nosso país, com o objetivo de situar o IDEB, um dos enfoques deste trabalho. Pretendo que este exercício de rememoração ajude a entender os caminhos que nos levaram ao PDE, conhecendo mais sobre a trajetória de sua razão de existência: a educação brasileira.

4.1. O contexto mundial das reformas educacionais

Reformas educacionais não são assunto recente. É nas décadas de 1980 e 1990, contudo, que se revelam tendência internacional, justificadas como necessidades diante das mudanças que estavam ocorrendo no mundo. As últimas décadas do século XX e o início do século XXI são marcados por profundas mudanças no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico em todo o mundo. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), essas mudanças são causadas por uma tríplice crise: do sistema capital, ético-política e teórica. Em busca de solução para a crise, ganham força as noções de globalização, Estado mínimo, reestruturação produtiva, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, etc., justificando a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho. O documento produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como *Consenso de Washington*, foi o grande balizador da doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990.

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado, preocupados em garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas

transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Assim, organizações como a UNESCO, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) seriam os tutores das reformas dos Estados nacionais, em especial nos países do capitalismo periférico e semiperiférico (ARRIGHI, 1998).

A educação é parte importante nesse contexto, e os organismos internacionais levaram isso em consideração, fazendo muitos investimentos que influenciariam os destinos da educação em muitos países, em especial os que apresentavam uma economia frágil e precisavam de ajuda financeira para poder investir mais em educação. O Brasil foi um deles. O estudo da história da educação no nosso país nos leva a conhecer sua trajetória marcada por dificuldades e problemas, ligados invariavelmente aos poucos recursos a ela destinados. De acordo com ARANHA (1996), o primeiro sistema de educação no Brasil foi criado pelos jesuítas, datado de 1549, cujo foco de atenção eram os filhos já instruídos dos colonizadores portugueses e alguma instrução aos índios nativos. É nas últimas décadas do século XIX, com a Abolição da Escravidão, seguida pela Proclamação da República, que a expansão da educação passa a ser encarada como uma necessidade para o desenvolvimento econômico e social do país. Assim, com o objetivo primeiro de instruir os milhares de analfabetos, começaram a ser criadas as primeiras políticas públicas de educação, por meio de algumas reformas educacionais, tais como a Reforma Benjamin Constant (1891), Reforma Epitácio Pessoa (1901), Lei Rivadávia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a reforma Rocha Vaz (1925) (PALMA FILHO, 2005). Essas reformas não chegaram a ser implantadas na totalidade e nunca contemplaram a maioria da população.

Depois disso, destacam-se as reformas da Era Vargas. Em 1930, Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, cargo ocupado por Francisco Campos que realizou a reforma educacional a qual recebeu seu nome. “Essa reforma teve um importante papel na organização nacional do ensino, estruturação das Universidades e criação do Conselho Nacional de Educação” (SANTANA, 2011, p. 6).

No ano seguinte foi publicado o documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (BRASIL, 1984), cujos representantes eram Fernando Azevedo,

Anísio Teixeira e Florestan Fernandes. É no manifesto dos escolanovistas que a educação aparece pela primeira vez como direito de todos e dever da família e do Estado. Nasce daí a ideia de um Plano Nacional de Educação (PNE) que não teve êxito diante do fechamento do Congresso, com a implantação do regime autoritário ditatorial, conhecido como Estado Novo (1937). O primeiro PNE só chegou à população brasileira em 1962, por decreto do Presidente João Goulart. O início da década de 1960 foi marcado por movimentos de reformas de base que, com forte participação dos movimentos sociais, anunciava uma nova era nas políticas educacionais. Em 1964, com o golpe militar, a história da educação brasileira registra novamente a suspensão do PNE. Por força constitucional, foi homologada em 1996 a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em substituição à primeira, de 1961 (Lei n. 4.024). A nova LDB previa a incumbência da União de “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996, Título IV, Art. 9º, Inciso I). Houve novamente grande mobilização social para a elaboração do PNE, mas o projeto aprovado sofreu vários cortes do então governo de Fernando Henrique Cardoso. Segundo denúncia feita pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, os cortes foram definidos pela equipe econômica do governo, “[...] com a intenção de impedir a ampliação de recursos para a Educação” (BRASIL, 2001, p.1).

Assim, tivemos o PNE cuja vigência foi de 2001 a 2010. Espera-se para breve a aprovação do novo PNE, com vigência de 2011 a 2020.

No âmbito das reformas educacionais, é na década de 1990 que o Brasil vai sentir a grande influência internacional. Muitos foram os eventos, assessorias técnicas e farta produção documental financiados pelas agências da UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. O primeiro grande evento foi a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, também conhecida como Conferência de Jomtien, realizada em 1990, na Tailândia, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, tendo como principal eixo a ideia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Transcrevo, a seguir, um trecho do documento que julgo muito interessante, e que, salvo melhor juízo, não considero nenhum espanto se aparecesse como autoria de educadores progressistas:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas

necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo (WCEA, 1990, p. 157).

O que significa considerar o conhecimento como algo necessário a que as pessoas possam se desenvolver plenamente, viver com dignidade, melhorar a qualidade de vida, saber tomar decisões e continuar aprendendo? Isso nos remete imediatamente ao ideário freireano! É o que Freire chama de “inacabamento ou a inconclusão do homem”, daí a necessidade de ele ser educado e educar-se. “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 1996, p. 24) O acesso ao conhecimento mediante processos de aprendizagem é que instiga os homens à reflexão sobre estar no mundo e à criação e à recriação da realidade em que estão inseridos

Diante do referido documento da Conferência de Jomtien, O Brasil, como um de seus signatários – na época entre aqueles com as maiores taxas de analfabetismo do mundo – foi instado a desenvolver ações para impulsionar políticas educacionais ao longo da década, envolvendo não apenas a escola, mas também a família, a comunidade, os meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO (SHIROMA & CAMPOS, 2002, p. 57-58). O texto do documento está focado na educação fundamental, e melhorar a sua qualidade e implantar sistemas de avaliação voltados para o desempenho do aluno são apontados como urgências. As bases lançadas pela Conferência inspiraram, no nosso país, o Plano Decenal da Educação para Todos, lançado, em 1993, no Governo Itamar Franco, e também influenciaram na construção dos textos da LDB, em 1996, e da Constituição de 1988 (MENEZES & SANTOS, 2002).

Como co-patrocinador da Conferência, o Banco Mundial adotou suas conclusões, elaborando diretrizes políticas para as décadas subsequentes a 1990 e publicando o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, em 1995. No relatório – em que a educação é apontada com um papel decisivo no crescimento

econômico e na redução da pobreza, sendo um meio para melhorar as condições de vida – como estratégias aparecem, entre outras recomendações, a reforma do financiamento e da administração da educação e a atenção aos resultados por meio da avaliação da aprendizagem (RODRIGUES & LARA, 2006).

A partir de então, a avaliação deixaria, definitivamente, de ser apenas uma tarefa desenvolvida nas escolas entre professores e alunos, passando a ter um caráter mais profissional, sistemático e em larga escala, como interesse expresso do Estado. Todo este contexto leva à seguinte associação: os sistemas de avaliação e tantas outras ações implementadas na educação, devido à sua origem de ligação direta com alguns organismos internacionais, estão a serviço do capitalismo mundial que tem interesse em estabelecer um pensamento e uma ordem únicos na defesa de sua sustentabilidade. Daí as críticas daqueles que se preocupam com a soberania das nações e lutam pela implementação e consolidação de projetos sociais populares de esquerda, cuja sociedade se assente em valores tais como democracia e justiça social. Sobre isso, ao comentar a influência dos organismos internacionais na educação brasileira, assim afirmam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96):

Um dos efeitos devastadores do pensamento único, sem dúvida, manifesta-se no abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados na perspectiva da autonomia e, ao mesmo tempo, num relacionamento soberano entre povos, culturas e nações. Reafirmam-se, pela via do pragmatismo, das visões positivistas e neopositivistas, e neoracionalistas e do pós-modernismo, uma visão fragmentária da realidade e uma afirmação patológica da competição e do individualismo.

Paulo Freire tinha preocupação com essas questões de um mundo globalizado, em que o individualismo tende a triunfar, e aponta a educação como instrumento importante contra isso. Em análise de suas obras, Moacir Gadotti, em texto intitulado “A voz do biógrafo brasileiro A PRÁTICA À ALTURA DO SONHO”, diz que, para Freire, os educandos, em tempos de globalização, “necessitam de uma educação para a diversidade, necessitam de uma **ética da diversidade** e de uma **cultura da diversidade**” (GADOTTI, 1996, p. 104). A escola, neste cenário, precisa educar o ser humano para que ele seja capaz de prestar atenção ao diferente e respeitá-lo, não camuflando os conflitos, mas trabalhando-os por meio de relações solidárias e éticas.

4.2. Um pouco da história das avaliações da educação no Brasil

É justamente na década de 1990, como ação planejada pelas reformas educacionais, que a avaliação em relação aos sistemas responsáveis pela educação básica adquire notoriedade, tanto nacional como internacional. Na década de 80, a preocupação com as taxas de repetência escolar na educação básica estimularam o surgimento da avaliação do ensino no Brasil. Entre os estudos que, naquele período, procuraram abordar conjuntamente os fatores intra e extra-escolares responsáveis pelo desempenho dos alunos na educação básica, merecem destaque as pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas, pela Fundação Cearense de Pesquisa, pela Universidade Federal do Ceará – UFCE – e por pesquisadores estrangeiros no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro – EDURURAL (GATTI, 1994).

Paralelamente a essa experiência, o MEC, com apoio da Fundação Carlos Chagas, aplicou testes cognitivos a alunos de diversas séries e em algumas áreas, relativos à sua vida familiar e à sua escola. Um acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD levou à criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP. Em 1988, houve uma aplicação piloto do SAEP nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com o intuito de testar a pertinência e adequação de instrumentos e procedimentos. (BRASIL, 1988a). Essas foram as primeiras ações voltadas para a implementação no Brasil de um sistema nacional de avaliação da educação básica, buscando verificar não apenas a cobertura do atendimento educacional oferecido à população, mas, principalmente, o desempenho dos alunos dentro do sistema. Assim, em nível nacional foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, realizado bienalmente por amostragem, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998. Para melhorar a radiografia do ensino público brasileiro por unidade escolar, o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) aperfeiçoou o SAEB, incluindo a Prova Brasil, criada em 2005 – mantendo inalterada a avaliação amostral do SAEB, que hoje se chama Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) –, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais detalhada e com foco em cada unidade escolar. Alguns estados da federação criaram avaliações próprias, tais como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), criado em 1996, e o

Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul, (SAERS) criado em 2007. Além das provas de Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil, base do IDEB, os estudantes respondem a outros questionários de conteúdo socioeconômico e cultural, com 44 questões, que servem para a caracterização dos estudantes. Professores de Língua Portuguesa e Matemática das séries avaliadas, além dos diretores das escolas, também são convidados a responder questionários que possibilitam conhecer formação profissional, práticas pedagógicas, níveis socioeconômicos e culturais, estilos de liderança e formas de gestão. São coletadas, ainda, informações sobre o clima acadêmico da escola, clima disciplinar, recursos pedagógicos disponíveis, infra-estrutura e recursos humanos. Na mesma ocasião, é preenchido pelos aplicadores dos testes um formulário sobre as condições de infra-estrutura das escolas que participam da avaliação. De posse desses dados, busca-se o estudo dos fatores associados ao desempenho dos alunos (BRASIL, 2011b).

Disposto a manter e aperfeiçoar esta linha de valorização das avaliações externas e atento à visão sistêmica de atendimento a todos os níveis de ensino, o governo Lula investiu em outros instrumentos de avaliação. Destacam-se a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os incrementos e a propagação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o lançamento do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), em substituição ao exame conhecido como “Provão”. Tais instrumentos de avaliação foram fundamentais na configuração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado em 2007.

5. O ESTUDO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Este é o capítulo em que faço o estudo propriamente dito do PDE, tarefa a que me propus com este trabalho. Está dividido em três seções. Na primeira, faço uma contextualização do Brasil do Governo Lula, onde o PDE aparece como parte de um plano maior de governo que dá prioridade às camadas populares menos favorecidas. Na segunda seção, trato da configuração mais geral do Plano e da história de sua constituição. Na última seção, dividida em três partes, faço a análise do documento do MEC “PDE: razões, princípios e programas” e dos dois programas escolhidos: o IDEB e o PDE-Escola.

5.1. Contextualizando o Brasil do PDE

Um plano da envergadura do PDE por certo está ligado a um plano ainda maior. Constitui-se parte importante da política do governo federal do presidente Lula, marcada fortemente por programas e ações sociais e econômicos cujo objetivo principal anunciado é melhorar a condição de vida da camada mais pobre da população brasileira. Julgo, pois, importante fazer uma breve reflexão sobre a conjuntura econômico-político-social do Brasil em tempos da criação do Plano de Desenvolvimento da Educação como forma de compreendê-lo melhor.

Embora a gestão Lula tenha iniciado dando segmento à política econômica do governo anterior, o que inclusive é motivo de crítica de partidos e lideranças ditos mais progressistas, há um consenso de que o país teve importante crescimento nessa área. Há também diferentes entendimentos sobre essa “continuidade” da política econômica em relação ao governo anterior. Alguns analistas afirmam que na política de Lula há diferenças substanciais, tais como a presença marcante do estado nos destinos da economia, desenvolvendo políticas setoriais que colaboraram decisivamente para que o Brasil entrasse na rota do crescimento continuado. É interessante ver que, ora como crítica, ora como elogio, os índices de crescimento e solidez da economia brasileira são reconhecidos pelos mais diversos setores da sociedade e confirmados por especialistas da área. É o que se percebe neste trecho de recente entrevista do economista e diplomata Paulo Roberto de Almeida à revista da Universidade Estadual de Maringá:

Pode-se dizer, aliás, que o governo Lula foi bafejado pela sorte e pela demanda internacional, em especial da China, cuja voracidade por matérias-primas beneficiou duplamente o Brasil: pelo volume exportado e pelos preços valorizados (mais este fator, até, do que o primeiro) (ALMEIDA, 2010, p. 41).

A declaração do economista José Prata Araújo é outro exemplo: “O governo Lula, para blindar a nossa economia contra as crises externas de grande magnitude, conseguiu acumular reservas em dólares como nunca antes nesse país, num total de US\$ 257, 298 bilhões” (ARAÚJO, 2010)¹⁸.

Também no exterior há o reconhecimento sobre a situação positiva da nossa economia. Em abril de 2008, a *Standard & Poor's*, principal agência de classificação de risco, elevou o Brasil a grau de investimento. Na oportunidade, assim se manifestou a diretora da empresa, Lisa Schineller, sobre as decisões político-econômicas do governo brasileiro: “Estas decisões indicam que o País está comprometido com políticas robustas que visam preservar a rota de crescimento por vários anos, marcada pelos bons resultados das contas públicas e inflação sob controle” (SCHINELLER apud LEOPOLDO, 2008)¹⁹.

A imprensa brasileira evidenciou o reconhecimento mundial à economia do Brasil. Basta acessar os mais diferentes veículos de comunicação (do Brasil e de fora dele), para se encontrar um grande número de matérias a respeito. Como exemplo, veja-se o que aparece no IG Economia:

Hoje, um dos méritos da economia brasileira é a chamada previsibilidade. Nem mesmo o baque provocado pela maior crise mundial dos últimos 80 anos trouxe ao País os estragos vistos em crises anteriores. Essa robustez atraiu a atenção de investidores internacionais e alçou o Brasil à condição de “bola da vez” no cenário internacional (PORTELLA, 2011)²⁰.

¹⁸ Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=17040&editoria_id=7>. Acesso em: 15 mai. 2011.

¹⁹ Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <http://www.estadao.com.br/economia/not_eco165555,0.htm>. Acesso em: 25 jan. 2011.

²⁰ Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <<http://economia.ig.com.br/tripe+da+politica+economica+se+consolida+no+brasil/n1237776250550.html>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

Entre os grupos ditos mais à esquerda também há o mesmo reconhecimento à economia brasileira, ainda que em meio a críticas. É o caso do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), que tece comentários sobre a política econômica do governo Lula, alegando ser de base neoliberal, de sustentação do capitalismo, sistema ao qual se contrapõem. Isso pode ser constatado em artigo divulgado pela Fundação Lauro Campos, com o objetivo de analisar os efeitos da crise mundial sobre a economia brasileira, conforme trecho a seguir:

Nos últimos anos, a economia brasileira esteve exposta às flutuações dos fluxos financeiros, comerciais e produtivos internacionais. Pelo lado externo, o país foi impulsionado, pela crescente demanda comercial asiática (sobretudo chinesa) e pela subida das cotações financeiras das commodities (na esteira das bolhas americanas). Pelo lado interno, teve importante papel, o aquecimento do mercado doméstico a partir do fortalecimento do sistema bancário e creditício, os programas de transferência de renda e a recuperação do salário mínimo real. Desse modo, o crescimento do PIB nacional alicerçou-se no aumento da exportação (sobretudo para a Ásia) e na ampliação do consumo (principalmente via crédito) (NOZAKI & ROSSINI, 2010)²¹.

Julgo que alguns dados numéricos também são importantes para nossa visão global do Brasil em que foi criado o PDE. O salário mínimo, por exemplo, passou, em oito anos, de R\$ 200,00 para R\$ 510,00 (aumento de 155%). Durante a gestão de Lula, a liquidação do pagamento das dívidas com o FMI contraídas em governos anteriores foram antecipadas, fato criticado por alguns economistas por se tratar de dívida com juros baixos. Mas esta ação resultou em maior prestígio internacional e maior atenção do mercado financeiro para investir no Brasil (BCB, 2010).

A taxa de juros adotada pelo governo Lula, embora ainda estivesse entre as mais altas do mundo, equivalia, nominalmente, a menos da metade do valor praticado pelo governo de seu antecessor, que estava em torno de 25% no início de 2003. Analistas financeiros apontaram que a taxa de juros SELIC saiu de 25% ao ano em 2003, quando Lula tomou posse, para 8,75% ao ano em julho de 2009 (no segundo mandato de Lula), a mais baixa da história do país. Esta redução dos juros

²¹ Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <<http://www.socialismo.org.br/portal/economia-e-infra-estrutura/101-artigo/1741-o-brasil-e-as-politicas-economicas-de-combate-a-crise-financeira>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

provocou o deslocamento de muitos investimentos em títulos da dívida pública para o setor produtivo, fazendo com que o Índice BOVESPA saltasse de 40.000 pontos no início de seu mandato para mais de 60.000 pontos em 2007, aquecendo o mercado acionário e o capital social das empresas brasileiras (RODRIGUES, 2009).

Ao implementar um conjunto de medidas anticíclicas, como a desoneração fiscal, a redução na taxa de juros, a elevação do crédito público, a ampliação de programas de garantia de renda, o aumento do salário mínimo, entre outras, o governo do Presidente Lula afirma ter fortalecido a economia brasileira a ponto de fazer com que o nosso país tenha sido um dos menos atingidos durante a crise econômica mundial de 2008-2009. "Fomos um dos últimos países a entrar na crise global e fomos um dos primeiros a sair" (LULA apud REUTERS, 2009)²², disse o presidente do Brasil, em novembro de 2009, ao diário britânico "Financial Times".

Embora críticos argumentassem, a exemplo do que constatamos na declaração do economista mineiro Paulo Roberto Arruda, anteriormente citada, que os números positivos do Brasil eram consequência da bonança financeira internacional, como, por exemplo, a forte demanda asiática por produtos primários brasileiros, aumentando a sua cotação e conseqüentemente inflando o superávit comercial, o que poderia mudar a qualquer momento, e que o país não disporia de um plano de desenvolvimento claro, esses argumentos mostraram-se falhos ou insuficientes diante da crise que atingiu fortemente o mundo. O Brasil sofreu muito pouco com a crise e isso foi reconhecido nacional e internacionalmente. Assim foram, então, muitas das manchetes dos principais jornais do mundo: "Esse é o cara!" (TERRA, 2009), referindo-se aos elogios de Barack Obama ao presidente LULA, ou "Para os EUA, o Brasil é hoje parte da solução" (MANZANO FILHO, 2009), declaração de Roberto Abdenur, ex-embaixador do Brasil em Washington e consultor de empresas, onde o diplomata destaca que a imagem do Brasil entre americanos mudou após a superação de problemas ligados à dívida externa. De acordo com estudos da fundação alemã Bertelsmann, publicados em 2010, o Brasil foi um dos países que melhor reagiram perante a crise. Segundo seus relatórios, a

²² Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u649544.shtml>>. Acesso em: 14 out. 2010.

fundação elogia os programas sociais do país e o controle austero sobre as instituições financeiras e revela que o país alcançou posições econômicas melhores (CRESCENTI, 2010).

Outra notícia internacional que mostra o prestígio mundial do Brasil é a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pelo jornal espanhol El País, como o "Personagem do Ano" de 2009. O primeiro-ministro do País, José Luis Rodríguez Zapatero, escreveu um artigo repleto de elogios ao brasileiro. No texto, com o título: "O homem que assombra o mundo", Zapatero diz que Lula é um homem honesto e tenaz, pelo qual ele sente uma profunda admiração.

Pela mão deste homem, seguindo o caminho aberto por seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso, o Brasil deixou de ser o País do futuro que nunca chegava para se tornar uma realidade formidável, com um brilhante futuro e uma projeção global e regional cada vez mais relevante (DIÁRIO, 2009)²³.

Diz, ainda, que Lula está sabendo enfrentar, com determinação e eficácia, os desafios da desigualdade, pobreza e violência no País.

Se o fortalecimento da economia brasileira deu tanto ímpeto ao nosso país, a atuação na área social foi a principal marca do governo Lula, o que também foi reconhecido mundialmente. Uma série de programas e ações foram criados com o intuito de atender as camadas mais humildes da sociedade brasileira. Entre eles estão o Bolsa Família, o Minha Casa Minha Vida, o Pronasci, o Fome Zero, o Saúde da Família, as Casas da Família, o Luz pra Todos, o ProUni, o Fundeb, entre outros.

A título de informação, o Bolsa Família, programa social mais expressivo no governo Lula, foi assim destacado por Marie Pierre Poirier, representante da UNICEF e coordenadora-residente interina do Sistema das Nações Unidas no Brasil:

²³ Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <<http://www.dgabc.com.br/News/5783255/lula-e-eleito-personagem-do-ano-pelo-jornal-el-pais.aspx>>. Acesso em: 24 out. 2010.

O maior programa de transferência de renda do mundo permitiu articular iniciativas setoriais e por vezes fragmentadas nas áreas de educação, saúde, combate à fome e desenvolvimento social, entre outras, em um único programa com foco nos grupos sociais mais pobres. A importância desse programa na redução da pobreza e das desigualdades sociais no País tem sido reconhecida nacional e internacionalmente (apud MENDEZ, 2010).

Índice importante diz respeito aos números alcançados quanto à redução da extrema pobreza no país. O Brasil superou a meta, estipulada em 75% até o ano de 2015. Vinte e sete milhões e trezentos mil brasileiros ultrapassaram a linha de extrema pobreza. O índice de moradores do País nesta situação baixou - entre 1990 e 2008 - de 25,6% para 4,8%, uma redução de 81%. Com isso, o País supera o primeiro e principal Objetivo de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que estipulou como meta para o mundo erradicar a fome e reduzir pela metade, até 2015, a extrema pobreza registrada em 1990. Os dados constam da quarta edição do Relatório Nacional de Acompanhamento do ODM, que tem outros sete objetivos: universalizar a educação primária; promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade na infância; melhorar a saúde materna; combater o HIV/AIDS, malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental e estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento. O documento, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), descreve que, de 1990 a 2008, enquanto a população brasileira cresceu de 141,6 milhões para 186,9 milhões, a população extremamente pobre (que vive com até 1,25 dólares por dia) decresceu de 36,2 para 8,9 milhões de pessoas. “A pobreza extrema no Brasil, hoje, é menos de um quinto da pobreza extrema de 1990. A desigualdade caiu bastante e pode cair ainda mais” (MENDEZ, 2010), informa o relatório. E acrescenta: “Se o ritmo da redução se mantiver nos próximos anos, a pobreza extrema será erradicada do Brasil por volta de 2014” (Idem).

No campo da educação, o governo Lula apresenta fortes níveis de escolarização em todas as faixas etárias. A parcela da população que não frequentava a escola foi reduzida de 29% para 18% em apenas 36 meses, considerando o grupo de 5 a 17 anos de idade. No nível básico, o percentual de crianças fora da escola caiu, em 2005, para 2,8%. Com a criação do FUNDEB

(Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), o governo Lula teve como objetivo atender 47 milhões de estudantes brasileiros, com investimentos anuais de até R\$ 4,3 bilhões.

Na área do ensino superior, o ProUni (Programa Universidade Para Todos) é o maior programa de bolsas de estudo da história da educação brasileira. O ProUni já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do primeiro semestre de 2011, 863 mil estudantes, sendo 67% com bolsas integrais. (BRASIL, 2011c). O governo também investiu na expansão das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237. Foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi. O número de matrículas na educação superior brasileira aumentou de 3,5 milhões para 5,9 milhões nesse período (TANCREDI, 2011).

Outros tantos dados²⁴ que comprovam a decisão política do governo Lula de favorecer as classes populares poderiam ser citados aqui. Esses dados sobre a situação econômico-social do Brasil são importantes para compreender o contexto em que está inserido o PDE. Tal Plano está integrado a várias outras ações governamentais, compondo uma estratégia de desenvolvimento nacional pautado principalmente pela ascensão social dos mais pobres. Não foi à toa o PDE ter sido chamado de Plano de Aceleração do Crescimento por meio da educação – o PAC da Educação, numa visão clara de que a ascensão social dos menos favorecidos é o que se pretende e isso depende muito da educação a que têm acesso. . Aqui destaco uma evidência de que a política educacional do governo Lula está ancorada em princípios freireanos. Para que as pessoas possam alcançar sua autonomia é preciso que tenham atendidas todas as suas necessidades básicas de cidadãos. Se o poder público define como prioridade o atendimento de tais necessidades da população, tratando isso com a devida equidade, a fim de que os que mais precisam sejam priorizados no atendimento dessas necesssidades, está contribuindo significativamente com a conquista da autonomia cidadã. Assim agiu o governo Lula quando decidiu fazer das ações sociais o carro-chefe de suas gestões. Ao falar de

²⁴ Dados estatísticos sobre a evolução das condições sócio-econômicas da população brasileira podem ser aferidos no site do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA): www.ipea.gov.br.

Estado e democracia, Freire deixou claro que tipo de Estado favorece a própria democracia. Ele falava

Não de uma democracia cujo sonho de Estado, dito liberal, é o Estado que maximiza a liberdade dos fortes para acumular capital em face da pobreza e às vezes da miséria das maiorias, mas de uma democracia de que o Estado, recusando posições licenciosas ou autoritárias e repetindo realmente a liberdade dos cidadãos, não abdica de seu papel regulador das relações sociais. Intervém, portanto, democraticamente, enquanto reponsável pelo desenvolvimento da solidariedade social (FREIRE, 2000, p. 24)

É impossível negar que Lula governou com prioridade para os mais pobres, numa clara intenção de contribuir para que sua condição de pobreza e miséria fosse subtraída. Da mesma forma, são inegáveis as limitações desses empreendimentos e as carências que ainda persistem aviltando tantos brasileiros. Se não avançou o bastante, como se esperaria de um governante popular, identificado com os oprimidos, talvez o tenha sido na medida para evitar uma revolta organizada das classes dominantes. Lembro-me, aqui, das considerações que Paulo Freire fizera quanto ao governo de Getúlio Vargas na década de 1950, quando este pedia que a classe trabalhadora se organizasse para defender seus interesses e para dar apoio ao governo à realização de seus propósitos a favor dos próprios trabalhadores. Assim Freire se manifestou:

Ao apelar veementemente às massas para que se organizassem. para que se unissem na reivindicação de seus direitos e ao dizer-lhes, com a autoridade de chefe de Estado, dos obstáculos, dos freios, das dificuldades inúmeras para realizar um governo com elas, foi indo, daí em diante, o seu governo, aos trancos e barrancos até o desfecho trágico de agosto de 1954. Se Vargas não tivesse revelado, na sua última etapa de governo, uma inclinação tão ostensiva à organização das massas populares, conseqüentemente ligada a uma série de medidas que tomou no sentido da defesa dos interesses nacionais, possivelmente as elites reacionárias não tivessem chegado ao extremo a que chegaram. (FREIRE, 1987, p. 85)

Se por vezes os próprios companheiros de luta do operário-presidente criticaram-no, na ânsia de se obterem maiores e mais significativas conquistas, a fim de se consolidar uma sociedade verdadeiramente democrática e popular, outras vezes reconheceram a importância do que se construiu e conquistou. Assim manifestaram-se, por exemplo, em documento público, lideranças populares, tais como Leonardo Boff, Chico Buarque, Oscar Niemeyer, Marilena Chauí, José Luis Fiori, Emir Sader, Gaudêncio Frigotto, entre outros, em relação ao governo Lula:

A oposição está colhendo o que plantou nestes últimos anos. Sua inconformidade com o êxito do Governo Lula, levou-a à perplexidade. Sua incapacidade de oferecer à sociedade brasileira um projeto alternativo de Nação, confinou-a no gueto de um conservadorismo ressentido e arrogante. O Brasil passou por uma grande transformação. Retomou o crescimento. Distribuiu renda. Conseguiu combinar esses dois processos com a estabilidade macroeconômica e com a redução da vulnerabilidade externa. E – o que é mais importante – fez tudo isso com expansão da democracia e com uma presença soberana no mundo. Ninguém nos afastará desse caminho. Viva o povo brasileiro (SALME, 2010)²⁵.

“A fome frente a frente à bastança e o desemprego no mundo são imoralidades e não fatalidades como o reacionarismo apregoa com ares de quem sofre por nada pode fazer” (FREIRE, 1996, p. 39). Não foi essa a postura do governo Lula; pelo contrário, mostrou que é possível enfrentar, combater e diminuir sensivelmente a fome, o desemprego, as injustiças sociais. O Brasil das gestões do presidente Lula, onde se insere o PDE como um dos principais enfoques das políticas sociais, foi uma rica experiência de democracia popular, devendo servir, aos que sonham com uma sociedade justa e solidária, como um grande passo de uma grande caminhada a percorrer.

5.2. Conhecendo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

O PDE foi inicialmente apresentado pelo ministro da Educação Fernando Haddad e pelo presidente Lula para cerca de 100 educadores no dia 15 de março de 2007. Logo no início de sua fala, o ministro Haddad deixou transparecer o quanto o PDE é significativo:

Eu vou tentar em trinta ou quarenta minutos, foi o prazo destinado para essa apresentação, provavelmente fazer aquilo a que vou dedicar toda a minha vida. Que é explicar e ajudar a executar em qualquer circunstância, como professor ou como ministro, o PDE (BRASIL, 2010b)²⁶.

²⁵ Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/eleicoes/artistas+e+intelectuais+organizam+manifesto+prodilma/n1237796846253.html>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

²⁶ Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8063&catid=223>. Acesso em: 14 jul. 2010.

O plano foi logo apelidado pela imprensa de “PAC da Educação”, tendo ampla cobertura da mídia. Nesse ato de lançamento, o PDE foi apresentado apenas oralmente. Não havia, ainda, informações detalhadas, sendo difícil avaliar as medidas anunciadas. Talvez por isso tenha havido tanta diversidade na abordagem do Plano por parte da imprensa de todo o país (OBSERVATÓRIO, 2010). Nessa primeira apresentação do PDE já se percebe, porém, sua principal característica: uma abordagem sistêmica da educação, com atenção a todo o ciclo educacional, isto é, da creche à pós-graduação e do financiamento à avaliação.

Logo em seguida, em 24 de abril desse mesmo ano, o PDE foi lançado oficialmente pelo governo federal, anunciando publicamente as medidas constituintes do Plano. No mesmo dia foi promulgado o Decreto n. 6.094/07, dispondo sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Segundo Saviani (2009, p. 5), o Plano de Metas é “o carro-chefe do PDE”. Das trinta ações e programas elencados quando do lançamento, o PDE, no processo de execução do Plano, teve sua composição ampliada de forma que em 2009 já totalizavam 41 ações. “Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC.” (Idem, p. 5) A seguir, eis a relação das propostas que obtiveram, nessa época, maior destaque por parte da imprensa de todo o país (REDAÇÃO, 2010):

1 - Criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), variando de 0 a 10. Com base nesse indicador, o governo selecionará municípios que deverão receber recursos adicionais da União e assistência técnica adicional. O Ideb levará em conta o rendimento dos alunos (medido a partir das avaliações tipo Prova Brasil), a taxa de repetência e a evasão escolar. De acordo com o índice, o Brasil tem 30% dos municípios com média igual ou menor a 2. A média nacional é 4, e o País quer chegar a 6.

2 - Implantação da Provinha Brasil para avaliar a alfabetização de crianças de 6 a 8 anos que estudam em escolas públicas. A avaliação seria semelhante ao exame Prova Brasil, que é aplicado a alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. A ideia é avaliar a alfabetização das crianças para corrigir eventuais problemas a tempo. O exame seria aplicado pelo próprio professor.

3 - Crédito do Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES) de R\$ 600 milhões para compra de ônibus e até barcos para o transporte escolar. São R\$ 300 milhões para o Programa Caminho da Escola, que atende alunos da educação básica das redes públicas na zona rural. Os outros R\$ 300 milhões serão destinados ao Proescolar, que beneficia alunos das redes estadual e municipal, das zonas rural e urbana. A indústria automobilística criou um veículo padrão, de custo mais baixo, para transportar as crianças com segurança.

4 - Realização da Olimpíada de Língua Portuguesa, em 2008, com a participação de cerca 80 mil escolas e sete milhões de alunos. Atualmente, já são realizadas Olimpíadas de Física e Matemática no País.

5 - Instalação de laboratórios de informática em todas as escolas públicas de 5ª a 8ª séries, num primeiro momento, e depois de 1ª a 4ª. O governo planeja ainda levar computadores com acesso à Internet para as escolas da área rural. Todas as escolas do País devem ser informatizadas até 2010.

6 - Luz em todas as escolas públicas que ainda não possuem energia elétrica até o ano que vem, dentro do programa Luz para Todos.

7 - O MEC e o Ministério de Ciência e Tecnologia lançarão edital no valor de R\$ 75 milhões para estimular a produção de conteúdos didáticos digitais que serão usados em salas de aula.

8 - O PDE prevê a criação de um piso salarial de R\$ 850,00 para todos os professores da rede pública do País. A implantação do piso será gradual até 2010, de forma a não comprometer o orçamento de Estados e prefeituras.

9 - Até 2010, uma parceria das universidades públicas com as prefeituras vai implantar mil pólos de formação de professores em todo o País, principalmente nas pequenas e médias cidades do interior. É o programa Universidade Aberta, que mescla o ensino presencial com a modalidade a distância. Além de suprir a demanda de professores, servirá para fixar o profissional em sua cidade ou região, evitando a perda de pessoas capacitadas para os grandes centros urbanos.

10 - O Programa Brasil Alfabetizado terá um novo desenho. Pelo menos 75% dos alfabetizadores serão professores da rede pública municipal e estadual. São 100 mil professores que vão receber, além do salário, uma bolsa de R\$ 200,00

por mês para alfabetizar adultos no turno em que não estão lecionando para as crianças.

11 - Na área da educação profissional, o PDE prevê a instalação de 150 escolas técnicas em cidades-pólo. As cidades foram escolhidas levando em conta critérios de interiorização do desenvolvimento e de criação de oportunidades para que o jovem do interior não abandone sua cidade.

12 - Também serão criados os Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs), com a missão de ofertar educação pública para fortalecer os arranjos produtivos locais.

13 - Na educação superior, a principal medida é a ampliação do acesso a esse nível. As universidades federais que abrirem ou ampliarem cursos noturnos e reduzirem o custo/aluno vão ganhar mais verbas. A meta é dobrar o número de vagas. Hoje são 580 mil.

14 - Articulação entre o Fies e o ProUni, permitindo o financiamento de 100% das bolsas parciais do ProUni e a quitação da dívida ativa consolidada das instituições de ensino superior. O novo programa pode gerar 100 mil vagas por ano.

Essas ações destacadas na época do lançamento – no ano de 2007 – já nos davam ideia da amplitude e dos prováveis impactos do PDE. Três anos depois pudemos confirmar a suspeita de que tais propostas começariam a mudar o cenário da educação do Brasil. Basta acessar os dados oficiais do MEC ou mesmo atentar ao que é divulgado nos órgãos de imprensa de todo o país para constatar que esses programas têm sido efetivados, alguns superando as próprias metas. Isso é muito significativo num país onde a ainda incipiente democracia nos obriga tantas vezes a conviver com promessas não cumpridas, num tratamento de descaso com a educação pública. O problema tem sido, contudo, no cumprimento do Piso Salarial do Magistério que, em alguns estados e municípios, como o próprio Rio Grande do Sul, por exemplo, ainda não foi implementado integralmente. Vale observar que as críticas ao PDE, desde o seu lançamento, foram várias e abrangeram diferentes aspectos, mas foram sempre acompanhadas do reconhecimento de que efetivamente se estava dando grande atenção e importância à educação pública.

Alguns poucos trabalhos acadêmicos já existem que façam referência a mudanças na educação advindas das ações do PDE. Pode-se observar que os

resultados das análises são bastante positivos. Como exemplo, cito a monografia de uma aluna do Curso de Especialização em Gestão de Programas e Projetos Educacionais da Universidade de Brasília (UnB), que analisou as mudanças na alfabetização de adultos no nosso país em função da nova configuração dada pelo PDE aos programas de educação de jovens e adultos:

Os resultados da pesquisa mostram que as mudanças implicaram numa (sic) ampliação do número de pessoas atendidas, devido, dentre outras questões, às exigências de maior envolvimento dos entes federados, ou seja, da maior responsabilização dos municípios, estados e dos demais parceiros envolvidos no programa (SILVA, 2008, p. 5).

(...) É chegada a hora do (sic) Brasil finalmente acabar com o analfabetismo, executando um programa que não seja influenciado pelos interesses do governo que estiver no poder. Que haja continuidade. Essa é a proposta do PDE, um plano de educação com qualidade, de responsabilização dos gestores e dos participantes do programa, de conscientização e chamamento público, de priorizar as áreas mais carentes e numerosas de analfabetos, de respeito à grande diversidade cultural e racial do Brasil. (SILVA, 2008, p. 40)

O PDE contempla várias ações para a alfabetização e a continuidade dos estudos de jovens e adultos. Dentre as principais, julgo merecerem destaque as mudanças no Programa Brasil Alfabetizado, garantindo maior qualificação do programa, a inclusão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no FUNDEB e sua articulação com a educação profissional, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A alfabetização de adultos foi uma área de extenso trabalho a que se dedicou Paulo Freire. Em “A Importância do Ato de Ler” (FREIRE, 2001a), uma de suas principais obras sobre o tema, ele fala do quão importante é que as pessoas que não tiveram acesso à alfabetização quando crianças, possam fazê-lo quando adultos. Os homens precisam atender à sua vocação de “ser mais”. E isso passa pela sua crescente humanização, pelo despertar de suas potencialidades, pela consciência que podem ter de si e do mundo, com o desenvolvimento de sua capacidade crítica e criativa. É nesse contexto que Freire vê a importância da educação de adultos. Na sua concepção, a alfabetização consiste em aprender a ler o mundo, compreendendo seus textos e contextos. Daí a conhecida frase: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (FREIRE, 2001a, p. 11) Finalmente, no dia 7 de outubro de 2007, durante a cerimônia de abertura do

30º. Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), que reuniu cerca de 2000 educadores e pesquisadores em educação de todo o País, o ministro Fernando Haddad apresentou o documento que busca explicitar as razões e princípios que fundamentam o Plano em suas mais de 40 medidas e ações: “O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – razões, princípios e programas” (BRASIL, [s/d]), cuja análise faço a seguir.

5.3. A análise do Plano

Esta seção destina-se ao estudo das propostas escolhidas para análise, evidenciando seus pormenores, detalhando seus objetivos, metas, estratégias, justificativas, bem como ao conhecimento do que sobre elas dizem os profissionais do MEC, os técnicos e profissionais de educação que foram entrevistados, os acadêmicos e as pessoas que, devido a sua história e influência no meio político e educacional, costumam se manifestar a respeito das questões da educação, procurando encontrar nestas a presença das categorias *a priori*, fundamentadas em Paulo Freire.

5.3.1. PDE: Razões, Princípios e Programas

O documento do MEC sobre as razões, princípios e programas do PDE (BRASIL, [s/d]), constituído de pouco mais de quarenta páginas, apresenta três capítulos: 1- Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação; 2- O Plano de Desenvolvimento da Educação como programa de ação; 3- O Plano de Desenvolvimento da Educação como horizonte do debate sobre o Sistema Nacional de Educação. Está sustentado em seis pilares: I) visão sistêmica da educação, II) territorialidade, III) desenvolvimento, IV) regime de colaboração, V) responsabilização e VI) mobilização social. Seus programas podem ser organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Para cada um desses quatro eixos, há um grupo de medidas e propostas, totalizando as mais de 40 ações.

No primeiro capítulo, tem-se expressa a concepção de educação que inspirou o PDE e que perpassa a execução de todos os seus programas: a educação é vista como

uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo (BRASIL, [s/d], p. 5).

Tal concepção de educação nos remete a Paulo Freire. Em "Educação e atualidade brasileira" (FREIRE, 2001b), ele fala da educação como espaço e instrumento importantes na construção da consciência crítica dos homens e sua intervenção no mundo:

Na medida em que o sujeito amplia seu poder de captação e de resposta às sugestões que partem de sua circunstância e aumenta o seu poder de dialogação não só com o outro homem, mas com seu mundo, transitiva-se. Seus interesses e preocupações se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera biologicamente vital. A passagem da consciência transitivo-ingênua para a predominantemente transitiva-crítica – não se dá automaticamente, mas inserindo-se num trabalho educativo com essa destinação (FREIRE, 2001b, p.35).

A presença de expressões tais como “autonomia” e “postura crítica e criativa” na identificação do conceito e dos objetivos do processo educativo – que se pretende dialético – é um forte indício do caráter das opções teórico-políticas do Ministério da Educação. Já se observara essa mesma linha de pensamento na fala de vários educadores chamados de esquerda ou progressistas, muito alinhados ao pensamento de Paulo Freire. Veja-se, por exemplo, o conceito de educação para Pedro Demo:

Educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar, é, sobretudo, formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que o educando não é o objetivo de ensino, mas sim sujeito do processo, parceiro de trabalho, trabalho este entre individualidade e solidariedade (DEMO, 1996, p. 16).

Moacir Gadotti expressa uma importante constatação da influência do pensamento de Paulo Freire sobre a educação, no que diz respeito à concepção dialética por este propugnada:

A sua Pedagogia do Oprimido, publicada há catorze anos e já traduzida em dezessete línguas, vem exercendo, não só no Brasil, mas em numerosos

países, uma profunda influência na teoria e na prática educativa. Hoje, a partir dos caminhos que você abriu e está abrindo com estudo, pesquisa e ação pedagógica, consolidou-se uma concepção da educação, que tenho chamado de "concepção dialética" e que outros chamam de "concepção popular", uma educação comprometida com a libertação, uma educação vinculada organicamente com uma classe, aquela na qual você está, ao lado de numerosos educadores: a classe trabalhadora (GADOTTI, FREIRE & GUIMARÃES, 1995, p. 94).

A conquista da autonomia – objetivo da educação expresso pelo PDE – é questão fundamental de todo o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. Para tanto, ele vê a educação libertadora como propulsora dessa conquista. Nisso estão implicadas uma prática pedagógica que favoreça a criticidade e a ação criadora dos educandos e uma gestão ética, democrática e participativa do processo educativo. É com maior destaque justamente na obra de título "Pedagogia da Autonomia" (FREIRE, 1996) que Freire expressa o significado e a importância de os homens se tornarem autônomos. Assim, afirma que "O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (FREIRE, 1996, p. 25). Convém, contudo, que se esteja atento ao sentido que se dá ao vocábulo "autonomia". Por vezes, à luz de um ideário neoliberal, a autonomia se resume a individualismo e competitividade. Essa é, segundo Freire, uma "inversão" do valor da autonomia.

As convergências entre o que pensam sobre educação Paulo Freire e os responsáveis por ela no Governo Lula são evidentes ao se comparar o que declaram. Por óbvio não bastam tais manifestações: é preciso que as palavras se confirmem nas ações, o que Freire chamava de "corporeificação da palavra". (FREIRE, 1996) E é exatamente isto o que fui constatando ao longo deste estudo: o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire teve muita influência na elaboração e implantação das políticas de educação do Governo Lula. Minha constatação confere, em parte, com o que diz Tarso Genro, que foi ministro da educação de Lula. Conforme se pode constatar em sua resposta à minha pergunta, em entrevista realizada em 2010, Genro afirma que

Em minha opinião, o PDE contém sim elementos freireanos – que têm em sua origem a abertura da voz e do discurso dos oprimidos. No entanto, pelo seu conjunto, entendo que o PDE seja mais compatível com a tradição teórica de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que sonharam com uma Universidade inserida num projeto de conformação da nação brasileira (Tarso Genro).

O momento seguinte do livro do MEC sobre o PDE afirma que o objetivo da política nacional de educação deve se harmonizar com os objetivos fundamentais da própria República, fixados pela Constituição Federal de 1988 no seu artigo terceiro:

construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988b).

O documento em questão traz a justificativa de que não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Salienta, ainda, que o desenvolvimento nacional depende de a educação ser alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. (BRASIL, [s/d], p. 6). Em obra que aborda sua passagem pela prefeitura de São Paulo como Secretário Municipal de Educação, Paulo Freire reflete sobre a importância de se ter harmonia e coerência entre o que se prega e o que se faz. Quando se luta por uma sociedade democrática, livre e justa, é preciso que os fins sejam os próprios meios. Ao explicar as mudanças administrativas feitas na Secretaria, ele justificou que “Era impossível fazer uma administração democrática, em favor da autonomia da escola que, sendo pública, fosse também popular, com estruturas administrativas que só viabilizavam o poder autoritário e hierarquizado” (FREIRE, 2001c, p. 38).

As discrepâncias de oportunidades educacionais são outro aspecto que mereceu destaque neste primeiro capítulo do documento produzido pelo Ministério da Educação. Isso é inovador e denota o viés popular e de justiça social estabelecido no PDE. É possível constatar no nosso país a existência de muitas diferenças de qualidade na oferta da educação pública, que estão relacionadas a questões culturais, sociais, históricas e geográficas. Essa é uma das principais preocupações do PDE. Os programas e ações deste Plano pretendem responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial, operado pelo conceito de arranjo educativo. “A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais” (BRASIL, [s/d], p.6). Dermeval Saviani nos chama a atenção sobre tais

problemas, relacionando-os ao processo de municipalização do ensino fundamental. Ao se referir às bases de sustentação do PDE, assim afirma:

É acertada, também, a iniciativa de construir um processo sistemático e continuado de assistência técnica aos municípios como apoio e condição para incentivos financeiros adicionais. Com efeito, as avaliações têm mostrado que o ensino municipal constitui um ponto de estrangulamento a atestar que foi equivocada a política dos governos anteriores de transferir para os municípios a responsabilidade principal pelo ensino fundamental (SAVIANI, 2009, p. 36).

Ao analisarmos a série de programas e ações propostos pelo PDE, percebemos claramente a interligação dos mesmos, tendo como objetivo diagnosticar onde estão as deficiências educacionais, quais suas origens e, diante disso, definir quais ações devem ser feitas em busca da solução dos problemas com a devida equidade. Aspecto muito importante nesse cenário é a efetiva participação das comunidades escolares que, por força das próprias ações do Plano, são levadas a se inserir em todo esse processo. Quanto à educação básica, para citar um exemplo, o PDE prevê que todos os municípios e estados deverão aderir ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a), que estabelece 28 diretrizes e/ou ações. Uma das ações refere-se à obrigatoriedade de criação de um comitê local do Compromisso, com participação de diversos setores sociais. Para os descrentes nesse tipo de organização, vale lembrar que se o comitê não tiver sido formalmente registrado e não tiver comprovada sua atuação, isso inviabilizará que os municípios ou estados possam elaborar o seu Plano de Ações Articuladas (PAR) (BRASIL, 2007a), base para termos de convênio ou cooperação firmados entre o MEC e o ente apoiado. A elaboração do PAR, que é a realização de um estudo criterioso (e exaustivo devido a tantas demandas) sobre a realidade de cada rede de educação, realizado com apoio técnico *in loco* de assessores contratados pelo MEC, prevê, mais uma vez, a participação da comunidade como colaboradora na execução e fiscalização desse processo. Embora no corpo do texto legal tais adesões apareçam como voluntárias, na verdade sem isso os municípios e estados não podem ser beneficiados por muitos convênios, assessorias e financiamentos do MEC. Isso foi motivo de crítica de alguns setores da educação, como pode ser visto no texto da educadora da Universidade Estadual do RJ, Alzira Batalha Alcântara, “A União e a Política Educacional: Tensões e Ambigüidades” (ALCÂNTARA, 2009). Mas, sinceramente, acredito tratar-se de um democratismo verborreico contra uma

ação necessária de organização estrutural. Além do mais, os municípios e estados podem, sim, optar por não aderir a esses e outros programas do PDE, afinal os repasses de verbas dos programas convencionais, tais como os recursos do Fundeb, da alimentação escolar, do transporte de alunos, etc. estão garantidos constitucionalmente, independentemente de adesões ao PDE. Aliás, há vários estados e municípios da federação que, por conta de sua arrecadação de tributos e até em consequência das discrepâncias fiscais existentes entre os diferentes entes federados, poderiam realizar muitas outras ações que levam à melhoria da qualidade da educação pública, sem a ajuda financeira do governo federal.

A participação popular que permite o ganho de consciência diante do desvelamento da realidade e que provoca a tomada de decisão com a consequente responsabilização coletiva pelos destinos de uma comunidade é o que se costuma definir como a desejada prática educativa transformadora, sem o que não se consegue vislumbrar a conquista de uma sociedade pautada por justiça social, democracia, solidariedade e ética. Essa é mais uma identificação da presença do pensamento freireano na formulação das políticas educacionais do MEC, no período da gestão Lula. A participação popular e democrática é estimulada por meio de ações tais como as que estão sendo realizadas em função dos programas do PDE. Sobre a importância dessa participação, vale destacar parte de um diálogo entre Paulo Freire e Antonio Faundez:

PAULO - Enquanto falavas agora do sonho possível e chamavas a atenção para a necessidade, na perfilhação do sonho – não sei se estarei traindo-te -, de análises profundas dos elementos negativos e positivos que existem contraditoriamente na sociedade, dizias que, no fundo, numa primeira aproximação, o nosso sonho é o de criar uma sociedade em que uma minoria não explore as maiorias. Criar uma sociedade em que, por exemplo, perguntar seja um ato comum, diário...

ANTONIO -... em que a participação seja permanente...

PAULO -... a participação permanente seja uma forma de estar sendo do povo, ao lado da sua responsabilidade social e política (FREIRE & FAUNDEZ, p. 39, 1985).

O Compromisso Todos pela Educação foi um movimento liderado por setores empresariais do país. Isso, por força da experiência histórica das sociedades, provoca alguns questionamentos. O interesse desses grupos seria apenas para atender às exigências do capitalismo em sua nova fase? Ao defender a educação com qualidade e seu acesso a todos, essas organizações estariam

buscando, apenas, redimensionar e controlar ações historicamente ligadas à classe trabalhadora, incentivando um pluralismo sem identidade de classe, diminuindo as resistências contra a dinâmica capitalista, o que se contrapõe aos interesses populares? Ao se referir ao grupo de empresários que, em 2005, criou o Todos pela Educação (TPE), assim afirma Martins:

O grupo verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. O grupo concluiu que a "incapacidade" técnica e política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para o interesse do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram o TPE com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado "Compromisso Todos pela Educação" (MARTINS, 2009, p. 22).

Apesar de ter sido liderado por um grupo social que representa os interesses do neoliberalismo, encontro nas 28 metas do Compromisso Todos pela Educação diversas consonâncias²⁷ com o pensamento freireano. Tais metas evidenciam: o compromisso social e político com a educação de qualidade, dando ênfase à aprendizagem e à atenção individual a cada aluno de acordo com as suas necessidades e diferenças; a valorização e a formação continuada dos profissionais da educação; o fomento à participação da comunidade escolar na elaboração e execução de seus projetos políticos pedagógicos, entre outros. Freire já demonstrava essas mesmas preocupações, como se pode constatar em diversas passagens de suas obras, como, por exemplo, no livro "Pedagogia da Autonomia" (FREIRE, 1996), cujos capítulos são agrupados a partir dos itens referentes aos saberes necessários à prática educativa transformadora, tais como "Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos", "Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática", entre outros.

Todos mobilizados pela melhoria da qualidade da educação! Não seria essa uma bandeira apropriada aos movimentos populares de esquerda? Ou será que, assim sendo, a expressão "todos" teria significado diferente? Será correto desprezar uma ideia que, em princípio, poder-se-ia considerar boa, mas, pelo fato de não a ter

²⁷ Isso pode ser constatado, de forma clara, principalmente nos itens I, V, VII, IX, XI, XII, XVI, XVII, XX, XXI, XXII, XXIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII (BRASIL, 2007).

tido ou não a ter feito alastrada e impregnada, decide-se por refutá-la? Ou, ainda, como caracterizar a desconsideração de oportunidades de debate, de participação popular, de confirmação de princípios e ideais, enfim, de luta diante dos acontecimentos que ajudam a revelar o que muitas vezes se aponta apenas pela denúncia desacompanhada da ação? Creio que a possibilidade de intervir na realidade, aproveitando oportunidades de diálogo pela participação popular, não pode ser desconsiderada por quem se diz defensor de uma sociedade constituída de cidadãos autônomos. A dificuldade talvez esteja em aceitar a ideia de que para haver o verdadeiro diálogo há que haver humildade. Paulo Freire fez questão de deixar isso claro diversas vezes. Assim, ao falar do diálogo e sua direta relação com a humildade, afirma:

A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber... (...) Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. (...) Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens (FREIRE, 1987, p. 46).

Não faço aqui uma defesa ingênua do Movimento Compromisso Todos pela Educação ou de qualquer outra bandeira popular que possa ter sido desfraldada por algum desses grupos para os quais as pessoas “de esquerda” costumam “torcer o nariz”. Apenas defendo que, ao invés de condenar e desprezar movimentos e ações como esses, deve-se aproveitar suas brechas de aprendizagem e crescimento individual e coletivo, o que pressupõe, inclusive, rever conceitos e estratégias, se necessário for.

A experiência que tive como secretária municipal de educação de Bagé-RS, quando da realização do PAR, por exemplo, serviu para testemunhar o quanto o PDE proporciona que a educação de uma comunidade pode e deve ser objeto de

preocupação e ação de todos. Foram muitas as implicações deste exercício democrático, pois houve muitas outras ações desencadeadas a partir disso. Só para exemplificar, aconteceram mudanças até no itinerário do transporte público da cidade a fim de contemplar as necessidades de professores e funcionários de escolas. E como eu era na época a Presidente da Associação das Secretarias Municipais de Educação da região chamada Assudoeste²⁸, pude constatar o mesmo tipo de ocorrência nos demais municípios da região. Enfim, de fato estava-se tendo, por meio das ações do PDE, uma efetiva participação popular democrática. Aliás, “mobilização social” é um dos seis pilares de sustentação do PDE. Lembro-me, aqui, das palavras de Paulo Freire sobre a importância da mobilização popular: “em última análise, a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder” (FREIRE & SHOR, 2008, p. 46).

Aspecto de grande ênfase por parte do MEC, considerada pelo Ministro Fernando Haddad a primeira grande mudança proposta, diz respeito à visão sistêmica no tratamento do sistema educacional.

A visão sistêmica da educação [...] aparece como corolário da autonomia do indivíduo. Só ela garante a todos e a cada um o direito a novos passos e itinerários formativos. Tal concepção implica, adicionalmente, não apenas compreender o ciclo educacional de modo integral, mas, sobretudo, promover a articulação entre as políticas especificamente orientadas a cada nível, etapa ou modalidade e também a coordenação entre os instrumentos, da política pública disponíveis. Visão sistêmica implica, portanto reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma que se reforcem reciprocamente (BRASIL, [s/d], p. 10).

Inicialmente, talvez possamos resistir ao uso da expressão “visão sistêmica da educação”, uma vez que no campo empresarial, onde seu uso é mais frequente, o enfoque sistêmico tem por objetivo tornar a organização menos hierárquica, mais flexível, com centralidade nos resultados e na adaptabilidade a um mercado em constante mutação. Assim, seria possível entender que a concepção pedagógica subjacente à percepção sistêmica assumisse essa mesma lógica produtivista e empresarial das competências e da competitividade, em que o objetivo é somente

²⁸ Divisão geográfica do estado para efeito de organização da UNDIME-RS (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação do RS)

formar indivíduos aptos ao mercado de trabalho, ajustando-os a determinado modo de organização social. Esta visão reducionista da educação se contraporia a qualquer projeto democrático de educação e de sociedade. Talvez o relativismo e o não dogmatismo tão característicos da pós-modernidade (LAMPERT, 2008) possam, neste caso, evidenciar sua qualidade. A propósito, também seria benéfico, por outro lado, questionar resistências, analisando seus fundamentos, eliminando qualquer possibilidade de serem apenas preconceito, reflexos de um purismo que impede avanços. Não perder o rumo, nem abrir mão de princípios caros na luta por uma sociedade justa e verdadeiramente democrática prescinde, sob pena de autofalência, de sectarismos e de julgamentos preconcebidos. Desta forma, a tal visão sistêmica da educação parece ser uma visão da educação como um todo, fundada na valorização, no aperfeiçoamento e na qualificação de todos os níveis de ensino, contrapondo-se à visão neoliberal de fragmentação, de “foco”, que é ou foi uma recomendação permanente do Banco Mundial (TWBG, 2011). Ao justificar a adoção de uma visão sistêmica da educação, o MEC afirma que isso permitiria superar a visão fragmentária caracterizada por oposições indevidas que teriam pautado as medidas dos governos anteriores (SAVIANI, 2009). A primeira opção educação básica e educação superior. Ao priorizar a educação básica, deixou-se de lado a educação superior, tendo entre os reflexos a escassez e a falta de qualidade na formação dos professores da própria educação básica. A segunda oposição trata da prioridade ao ensino fundamental em detrimento dos demais níveis da educação básica. Mais uma vez, aponta-se o prejuízo inclusive ao próprio ensino fundamental, uma vez que, sem acesso à educação infantil, aumentam as chances de insucesso do aluno no nível fundamental, e sem perspectivas de cursar o nível médio, menos estímulos à conclusão do nível anterior. A essas oposições, somam-se aquelas entre ensino médio e educação profissional, entre alfabetização e a educação de jovens e adultos e entre a educação regular e a educação especial. Pela visão sistêmica do PDE, o MEC passa a enfocar a educação em todo o território nacional, considerando com o mesmo cuidado e atenção, cada uma de suas partes, sob o princípio do regime de colaboração. Esse aspecto é destacado por Saviani:

Assim procedendo, o PDE articula o desenvolvimento da educação ao desenvolvimento econômico e social do país, superando a contraposição entre educação como bem de consumo e como fator de investimento. Para isso o PDE desenvolve mecanismos objetivos de avaliação que permitem

assegurar, ao mesmo tempo, a responsabilidade e a mobilização social em torno da busca da qualidade da educação básica (SAVIANI, 2009, p. 17).

Já no segundo capítulo, o documento do MEC trata do PDE como um plano executivo organizado em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização (BRASIL, [s/d]). O objetivo não é simplesmente elencar os programas do Plano, mas evidenciar as conexões mais relevantes entre os programas do PDE, reciprocamente considerados, e os pressupostos mais relevantes dos programas já em curso no Ministério da Educação, mostrando, dentro da visão sistêmica adotada, a sua unidade.

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, deter-me-ei ao primeiro eixo, que correspondente à educação básica. Este eixo está subdividido em quatro itens e apresenta nos itens 3 e 4, os programas IDEB e PDE-Escola, os quais serão abordados nas subseções seguintes.

A última parte do livro trata do PDE como horizonte do debate sobre o sistema nacional de educação. Mais uma vez se reforça a ideia da visão sistêmica da educação, como sendo

a única compatível com o horizonte de um sistema nacional de educação, não apenas porque organiza os eixos norteadores como elos de uma cadeia que devem se reforçar mutuamente, mas também porque fixa seus suportes institucionais: sistema nacional de avaliação, sistema nacional de formação de professores e regime de colaboração (BRASIL, [s/d], p. 39).

Aponta-se a necessidade de se alcançar os índices de 6 a 7% do Produto Interno Bruto (PIB) investidos em educação e se faz referência ao aumento de investimentos programados na complementação da União ao FUNDEB. O documento do MEC ainda afirma que sistemas de incentivos, com prêmios e punições às escolas ou às redes educacionais que cumprirem ou não metas de qualidade, são um equívoco, já que isso levaria a restringir o financiamento das instituições com mais dificuldades, o que “pode significar punir uma segunda vez aquele que já não viu respeitado seu direito de aprender – o educando” (Idem, p. 40). Defende que se deve prever o aumento de recursos às escolas que conseguirem avançar. “Deve-se equalizar as oportunidades educacionais pelo aumento do financiamento, diferenciando-se apenas o caráter do apoio, de modo a

garantir a ampliação da esfera de autonomia das escolas e das redes educacionais” (Idem, p. 40).

Ao encerrar o documento, o MEC enfatiza que a promoção da autonomia é o objetivo da educação pública. E que essa regra vale tanto para os indivíduos quanto para as instituições públicas. Ressalta que, por vezes, o conceito de autonomia tem se prestado a equívocos, quando não leva em conta a dialética entre socialização e individuação. É preciso estar claro que

Educar homens e mulheres autônomos é garantir a emergência de subjetividades críticas sobre o pano de fundo de uma tradição cultural gerada pela linguagem e pelo trabalho, o que só é possível pelo desenvolvimento de competências para se apropriar de conteúdos e da capacidade de tomar postura crítica frente a eles (Idem, p. 41).

Mais uma vez, percebe-se a perspectiva freireana no texto do MEC. Em outras palavras é o que Freire alertava quanto aos perigos da educação bancária, uma educação que desconsidera as subjetividades inerentes ao aprender, que vê os educandos como simples depósitos de conhecimentos estanques, desconectados da realidade, como se o conhecimento existisse num abstrato. A educação bancária castra a curiosidade e a criticidade dos educandos. Educar para autonomia é o contrário deste posicionamento. Além disso, ainda em consonância com o trecho acima extraído do documento do MEC, Freire chamava a atenção para a necessidade de o homem ser educado, sendo educação um ato de conhecimento capaz de provocar a ascensão à consciência crítica. Paulo Freire entende que o ato de conhecer deve se efetivar numa perspectiva crítica, a partir do que ele denominava “curiosidade epistemológica”. Na obra “Política e Educação” (FREIRE, 1993), ele define o que entende por esta curiosidade:

A curiosidade de que falo não é, obviamente, a curiosidade ‘desarmada’ com que olho as nuvens que se movem rápidas, alongando-se umas nas outras, no fundo do céu. É a curiosidade metódica, exigente, que, tomando distância do seu objeto, dele se aproxima para conhecê-lo e dele falar prudentemente (Idem, p. 116).

Esta é a razão de ser da educação: contribuir para que as pessoas alcancem a consciência crítica de si, do outro, do mundo, sendo capazes de decidir e agir diante das necessidades de mudança. E a consciência crítica não é algo que se aprende automaticamente; ela “somente se dá com um processo educativo de conscientização” (FREIRE, 1979a, p. 21)

Aspecto que recebeu do MEC atenção especial no PDE refere-se à articulação dos programas do Plano de forma a garantir a continuidade de suas ações. O documento “PDE: Razões, princípios e programas” anuncia que 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**, elaborados a partir da utilização do Instrumento de Avaliação de Campo, que permite a análise compartilhada do sistema educacional em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, prática pedagógica e avaliação e infra-estrutura física e recursos pedagógicos. 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. Em outras palavras: a intermitência (BRASIL, [s/d], pp. 24-5) (grifo meu).

Os “ingredientes novos” destacam-se pela sua relevância, sendo antigas reivindicações dos educadores: participação e construção de uma política de Estado e não de governo, o que implica um planejamento mais amplo, materializado em planos que não se restrinjam a um mandato de poder, que sejam capazes de se manter independentemente da vontade do governante de plantão. Ao falar sobre o trabalho de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Moacir Gadotti diz de um episódio lamentável, justamente reflexo da descontinuidade das ações, ocorrido pela mudança de governo municipal:

O novo Secretário de Educação declarou dia 20 de maio de 1993 ao jornal *Folha de S. Paulo*: “os valores deles – da administração do PT – não são os valores que nós queremos para a educação dos alunos”. Apesar de todos os esforços de seus alunos e professores, o MOVA-SP esbarrou com a velha tradição brasileira que é uma das causas do nosso atraso educacional: a **descontinuidade administrativa** (GADOTTI, 1996, p.100).

Os programas do PDE que serão abordados a seguir “IDEB” e “PDE-Escola” têm como característica uma estrutura e uma configuração que justamente evitam a descontinuidade de suas ações, inclusive por estabelecer metas que deverão ser alcançadas até o ano de 2022.

5.3.2. O IDEB

Eis o que afirma o decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, no capítulo II, art. 3º, quando da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007a).

Segundo o Ministério da Educação, o Ideb foi pensado para facilitar o entendimento e acompanhamento de todos, usando a escala de valores que vai de zero a dez. A partir desse instrumento, o MEC traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até o ano de 2022. O novo indicador utilizou na primeira medição dados que foram levantados em 2005. Nesse ano, a média nacional do Ideb foi 3,8 nos primeiros anos do ensino fundamental. Em 2007, essa nota subiu para 4,2, ultrapassando as projeções, que indicavam um crescimento para 3,9 nesse período. Em 2009, mais uma vez o resultado (4,6) superou a meta (4,2). O objetivo é chegar a uma média superior a 6,0 em 2022. A fixação dessa média a ser alcançada considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), ao se aplicar a metodologia do Ideb em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo (BRASIL, 2011a).

O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), combina os resultados de fluxo escolar (aprovação e frequência dos alunos, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil, no Ensino Fundamental, e pelo SAEB, no Ensino Médio, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática). Com o Ideb, o governo federal busca identificar quais são as redes de ensino e as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar e que, por isso mesmo, necessitam de maior atenção e apoio financeiro e de gestão. A partir da análise dos indicadores do Ideb, o MEC oferece apoio técnico e/ou financeiro aos

municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se dá a partir da adesão ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Desde julho de 2008 o MEC conta com a adesão ao Compromisso de 100% dos municípios e estados brasileiros (BRASIL, 2011a).

Dermeval Saviani considera o IDEB como a identidade do PDE, pois tal instrumento

se constitui num recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar ações e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se estenderá até o ano de 2022 (SAVIANI, 2009, p. 35).

Na análise de avaliações tipo o IDEB, não há como desconsiderar a sua origem vinculada à assessoria técnica e financiamento do Banco Mundial. Não julgo acertado, contudo, que isso seja o bastante para, de pronto, invalidar tais processos como instrumentos importantes a serem considerados na elaboração, implementação e avaliação de políticas educacionais. Ainda que as reformas empreendidas ao longo dos anos de 1990, adentrando aos dias atuais, pautem-se por uma agenda mundializada, em cada país sua concretização se dá com diferenças, em ênfase e amplitude, decorrentes de história e trajetória específicas. Apenas como um exemplo, veja-se o ensino superior. Há muito tempo a cobrança de anuidades em universidades públicas faz parte das recomendações das agências internacionais. No Brasil, a direção foi oposta. A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988b) – construída a partir de ampla participação social e não de determinação internacional – instituiu a gratuidade nos estabelecimentos públicos, independentemente do nível de ensino. Ao mesmo tempo, em outros países, também signatários de acordos internacionais de educação, a cobrança de anuidades no ensino superior público foi implantada nos últimos anos. “Destaque-se, nesse caso, as experiências de Polônia, Chile e Colômbia, onde o processo de privatização acentuou-se no último período.” (OLIVEIRA, 2007, p. 665) O próprio Paulo Freire trabalhou para a UNESCO, no Escritório Especial para a Educação de Adultos, quando refugiado político no Chile. Freire foi, desde 1987, um dos membros do Júri Internacional da UNESCO que, a cada ano, se reúne no verão de Paris para escolher os melhores projetos e experiências de alfabetização dos cinco continentes

cujos prêmios são outorgados e entregues em cada 08 de setembro, Dia Internacional da Alfabetização. (GADOTTI, 1996, p. 46)

Simplemente condenar programas tais como o IDEB por acreditar que eles sejam instrumentos coercitivos a serviço da dominação capitalista é, no meu entendimento, atitude leviana e irresponsável, muito afeita a radicalismos e dogmatismos extremistas que, indubitavelmente, combinam com totalitarismos. A democracia tem mostrado que é possível redimensionar intencionalidades e fatos, redirecionar processos e resultados, tirando proveito da realidade inserida nas mais diferentes circunstâncias. E a esquerda, onde se inserem os principais líderes intelectuais ligados à educação, precisa aprender a lidar com isso. Paulo Freire achava que, com o esfacelamento do mundo socialista autoritário, o sonho socialista não se acabava. Pelo contrário, havia, então, a possibilidade de que fossem depuradas suas distorções autoritárias, seus desgostos totalitários, sua cegueira sectária. Assim, afirmou:

Por isso é que, para mim, vai se tornar, em algum tempo, até mais fácil, a luta democrática contra a malvadez do capitalismo. O que se faz necessário é que, entre muitas coisas, se supere a certeza demasiada nas certezas com que muitos marxistas se afirmavam *modernos* e, assumindo a humildade em face das classes populares, nos tornemos *pós-modernamente* menos certos das certezas. Progressivamente pós-modernos. (FREIRE, 1992, p. 50)

Por mais paradoxal que possa parecer, mais educação gera demanda por mais educação. As recentes pautas da qualidade da educação, da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), da expansão do ensino técnico e superior e da universalização de toda a educação básica, por exemplo, só ganharam relevância depois que a etapa fundamental já havia sido amplamente contemplada. Se o Brasil não tivesse sido signatário da Declaração de Jomtien, cujo foco era o ensino fundamental, talvez o país não tivesse alcançado, antes do início deste século, a quase universalidade das crianças com acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 2001) Outra crítica é de que o IDEB, assim como outros mecanismos de avaliação, não passaria de um instrumento do poder fiscalizador de um Estado avaliador que se orienta pela lógica do mercado. Afonso (pp.117-8, 2000) afirma que “a criação de um currículo nacional, o estabelecimento de normas-padrão e a realização de testes também a nível nacional são mesmo condições prévias para que se possam implementar políticas de privatização e mercadorização da educação”. Essa mesma visão é expressa nas palavras de Dias Sobrinho:

As avaliações praticadas pelos Estados avaliadores são nitidamente instrumentos de poder. (...) O que mais importa é que os rendimentos possam ser comparados, permitam que as instituições e os indivíduos sejam classificados hierarquicamente, segundo critérios objetivos, tanto para supostamente orientar os clientes do quasmercado educacional e alimentar a competitividade, quanto para instrumentar o exercício do poder controlador do governo. (DIAS SOBRINHO, 2002, pp. 175-6)

Quando por mim questionada a esse respeito, assim se manifestou a técnica do MEC Maria Eveline Pinheiro, da Coordenação de Ensino Médio:

De modo geral, avaliações podem ser vistas como “instrumentos de poder”, porém, também podem ser vistas como instrumento que permita um diagnóstico que possa orientar prioridades e ações. Resta saber e comprovar a que tendência política a gestão se afilia e atende. Quando as avaliações são consideradas para orientar destinação de recursos, encaminhamentos dos resultados e produção de estudos que possam orientar os sistemas e escolas no seu cotidiano, tal comportamento não parece indicar o uso da avaliação em processos autoritários. (Maria Eveline Pinheiro).

Ainda sobre o mesmo tema, Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira, Diretoria de Estatísticas Educacionais do INEP/MEC, comenta que, ao apresentar os resultados das avaliações como a Prova Brasil e o Saeb,

o MEC não tem o intuito de ranquear sistemas, ou impor parâmetros de qualidade que firam a autonomia das redes de ensino. O objetivo é que os resultados apresentados sejam incorporados pelos professores, diretores, gestores e pela própria sociedade, e que fomentem o debate e um trabalho pedagógico que subsidiem a melhoria da qualidade educacional dos sistemas. Cada nível da escala apresenta as habilidades que os alunos desenvolveram, com base na média de desempenho e distribuição dos alunos de cada rede ou escola. Nesta escala e sua interpretação pedagógica, a rede ou a escola pode comparar seus resultados com seus próprios objetivos, observando, por exemplo, até que ponto as habilidades que foram planejadas para seres trabalhadas com seus alunos foram alcançadas (Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira).

É interessante constatar que às vezes existe uma disposição imediata para condenar qualquer coisa. Se o Estado não interfere nos rumos da educação, é porque é um Estado mínimo, que se ocupa apenas do que é relevante à sua configuração neoliberal, deixando em último plano as questões sociais. Se interfere, está maculando as gestões democráticas, querendo adequar as políticas sociais às políticas de desenvolvimento econômico alinhadas à ordem mundial neoliberal. Se

não estabelece parâmetros, diretrizes e normas, está abrindo mão de garantir um mínimo de consistência e qualidade, levando, intencionalmente, à privatização como condição à qualificação. Mas se estabelece, está sendo autoritário. Vejo que o maior problema desse tipo de visão é a ideia de que a educação seria apenas um reflexo das forças vigentes na sociedade, uma mera reprodutora dos interesses dominantes. Esse “mirante” que não contempla as contradições presentes no terreno educacional, capazes de questionar e redimensionar as coisas, é, no mínimo, ingênuo. Somos processo e resultado da nossa “dialética tropical”. (SILVA, 2011) As contradições que brotam das relações democráticas entre os cidadãos, os governos e as instituições podem se tornar poderosos movimentos de conscientização. E como dizia Freire (1992, p. 55), “é de aprendizado em aprendizado que se vai fundando uma cultura de resistência, cheia de ‘manhas’, mas de *sonhos* também. De rebeldia, na aparente acomodação.”

O IDEB também recebe estas críticas: não considera a diferença das realidades escolares que são avaliadas e não tem a participação dos professores na sua elaboração (COELHO, 2009)

É verdade que os responsáveis pela elaboração do IDEB são técnicos e não diretamente os professores do ensino básico. Mas parece razoável que assim seja, afinal trata-se de uma série de combinações estatísticas que somente técnicos com essa competência teriam condições de fazê-lo. Além disso, é importante lembrar que a Prova Brasil e o SAEB (bases do IDEB) são avaliações elaboradas a partir de Matrizes de Referência, um documento onde estão descritas as habilidades a serem avaliadas e as orientações para a elaboração das questões. Essas matrizes reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série. Conforme informa a equipe técnica do MEC,

a construção das Matrizes de Referência teve como base a consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios, alcançando-se uma síntese do que havia de comum entre elas. Para estabelecimento das matrizes também foram consultados professores das redes municipal, estadual e privada na 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Foi realizado, ainda, exame de livros didáticos mais utilizados nas mesmas redes e séries. Em seguida, foram incorporadas análises de professores e especialistas nas áreas do conhecimento avaliadas. A opção teórica adotada é a que pressupõe a existência de competências cognitivas e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem. (Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira).

Quanto a desconsiderar as diferentes realidades escolares, parece-me uma crítica que resulta de desconhecimento do processo em questão. O levantamento da realidade das escolas – que inclui dados sobre estrutura física, de material didático e pedagógico, sobre a formação dos professores e funcionários, participação dos pais, dados socioeconômicos dos alunos, etc. – e o cruzamento disso com os resultados do fluxo escolar e com as notas dos alunos nas provas de avaliação é o grande diferencial do IDEB. É isso que possibilita identificar muitos porquês dos resultados e, com isso, traçar ações que possam ser mais eficazes na solução dos problemas. Conforme a técnica do MEC, Maria Eveline,

O IDEB busca a realidade das escolas, para tanto, tratou de ampliar e relacionar indicadores que possam apresentar um quadro mais claro dos resultados apresentados. Por essa razão, sua proposta é de que o Índice de Desenvolvimento Educacional considere tanto informações de desempenho em exames padronizados como as de fluxo escolar, tendo como resultado a combinação de dois outros indicadores – a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa da educação básica (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino –, seja de fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas e explícito em relação à “taxa de troca” entre probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes (Maria Eveline Pinheiro).

Entendo que tais críticas cabiam às avaliações que eram feitas antes da criação do IDEB, tal como explicita Vianna (2002, p. 136):

O grande problema do SAEB é que os seus resultados não chegam à escola e nem aos professores, não gerando, por conseguinte, qualquer impacto no sistema de ensino. Podem dar margem a pesquisas, muitas de grande sofisticação estatística, e importantes do ponto de vista científico, cujos resultados não se traduzem em ações pelos professores.

Com o IDEB parece estar sendo bem diferente disso. Em todas as escolas municipais de Bagé em que fiz entrevistas sobre o desenvolvimento das ações do PDE, a resposta foi sempre a mesma: o IDEB provoca grande interesse aos professores, supervisores e direções. Também coincide a informação de que os pais dos alunos ainda não manifestam o mesmo interesse, como afirma a orientadora da Escola Dr. Antenor Gonçalves Pereira: “A princípio, a comunidade escolar (pais) está aprendendo a lidar e a conhecer os objetivos do IDEB.”

Também por meio das entrevistas que fiz nas escolas pude observar que todos consideram o IDEB uma coisa boa para a sua escola e para as escolas em geral, uma vez que ele possibilita ter uma visão de como está o processo de aprendizagem e porque estabelece metas a alcançar. Nem todos, contudo, sentem como positivas as comparações dos índices do IDEB feitas entre escolas. Essa comparação é algo “bom, porque mostra a realidade; discriminatório, porque às vezes, em reuniões, somos vistos como culpados pela situação.”, disse um dos professores da Escola Dr. Darcy Azambuja.

Com a criação do IDEB, mudou-se o foco das avaliações externas. A questão central passou a ser a compreensão da qualidade do ensino oferecido em cada escola com o objetivo claro não apenas de detectar onde estão os problemas, mas de intervir técnica e financeiramente para saná-los, buscando a drástica redução das desigualdades educacionais, tendo como meta um padrão de qualidade muito acima do atual, tendo como parâmetro os índices internacionais das proficiências observadas no PISA (*Programme for International Student Assessment*). “O objetivo é que os resultados apresentados sejam incorporados pelos professores, diretores, gestores e pela própria sociedade, e que fomentem o debate e um trabalho pedagógico que subsidiem a melhoria da qualidade educacional dos sistemas.”, afirma a Diretora de Estatísticas Educacionais do INEP, Liliâne Oliveira.

Nas escolas pesquisadas em Bagé, segundo afirmam os entrevistados, os resultados do IDEB são analisados pelo conjunto de professores e a partir disso são definidas e executadas ações pedagógicas que possam atender as necessidades de melhorias detectadas. Conforme a supervisora da Escola José Otávio Gonçalves, o resultado do IDEB “é usado como diagnóstico para a busca de melhores resultados a fim de avaliar as carências ainda existentes. Em seguida procura-se fazer um plano de ação e aplicá-lo de forma a atender as necessidades dos alunos.” Além disso, percebe-se que há uma cobrança por parte da Secretaria Municipal de Educação, que proporciona formação para os professores e homenageia as escolas que alcançam os melhores índices do IDEB. “Quando os resultados são bons, os professores se sentem como que recompensados pelo esforço”, dizem os profissionais entrevistados da Escola Darcy Azambuja.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) realizou duas pesquisas sobre os impactos causados pela divulgação das notas que medem o ensino nos municípios brasileiros, desde 2007. Ao avaliar tais pesquisas, especialistas apontam que o IDEB estaria sendo o responsável por criar uma cultura de avaliação na educação brasileira, contribuindo para que professores, coordenadores, diretores e secretários repensem o próprio trabalho e busquem alternativas para melhorar (BORGES, 2010).

Parece que o IDEB está atingindo seu objetivo de provocar a avaliação do trabalho pedagógico feito nas escolas. Percebe-se, ainda, que provoca a auto-avaliação de todos os envolvidos nesse trabalho. Se por vezes pode haver discriminação, o que é negativo, é inegável que há muito de positivo nesses processos. Nota-se o desconforto quando os resultados não são bons e esse desconforto, na grande maioria das vezes, é um grande impulso à mudança em busca de melhorar. Vê-se, ainda que outras questões, além das pedagógicas, emergem dessas avaliações. Tornam-se espaços de reflexão sobre a escola como um todo, sua estrutura física e de equipamentos, suas relações internas e com a comunidade, enfim, momentos e oportunidades de conhecimento e reconhecimento do papel da escola.

Assim, instrumentos tais como o IDEB, desde que utilizados de forma ética e democrática, são grandes aliados da educação libertadora. Acredito que a caminhada de lutas dos profissionais do magistério, aliada ao valor que dão ao seu trabalho e à própria educação como valor e direito indispensável à sociedade, pode ser suficiente para garantir que o IDEB seja um instrumento positivo na conquista de uma educação e uma escola realmente de qualidade e para todos, capaz de contribuir para uma sociedade democrática, de cidadãos autônomos.

Paulo Freire, em uma de suas obras, chama a atenção exatamente sobre a postura necessária diante da avaliação. Assim, afirma que

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação

do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. (FREIRE, 1996, p. 44)

Dependendo do ponto de vista e das intenções de cada um, tais instrumentos podem ser utilizados de diferentes formas e com diferentes objetivos. Nem todos, portanto, concordam que o IDEB possa ser utilizado como indicador qualitativo e definidor de critérios de investimentos em busca de uma educação de qualidade para todos. Araújo (apud FREITAS, 2007, p. 967) chega à seguinte conclusão sobre o IDEB:

concluo que o IDEB é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados. Ou seja, a função do MEC assumida pelo governo Lula mantém a lógica perversa vigente durante doze anos de FHC.

Pois é este o cenário que permeia as discussões sobre o IDEB: de um lado uma esfera otimista, que admite a possibilidade de ser este um instrumento democrático, que possa ser usado com ética e sabedoria, e, de outro, aqueles que não o vêem com a mínima possibilidade de diagnosticar os sistemas de ensino, aferindo seus níveis de qualidade em busca de melhorias na educação.

O presidente do Inep vê esse debate sobre o IDEB de maneira positiva e o entende como efeito do sucesso da atual política. "É normal que surjam críticas e o debate cresça. Quanto mais informações, maiores as críticas. Isso é natural e é bom. O Brasil só tem a ganhar", afirma Reynaldo Fernandes (apud AVANCINI, 2011)²⁹. Ele defende o atual rumo das políticas educacionais, afirmando que "o efeito das avaliações em larga escala é a melhoria da aprendizagem e da qualidade" (FERNANDES apud AVANCINI, 2011)³⁰.

Queiramos ou não, é a primeira vez que o país possui um indicador sintético tão assimilável e prático, inclusive para comparações e análises de dados. A avaliação desses indicadores, por si só, é um ato de reflexão, coisa indispensável a

²⁹ Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12488>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

³⁰ Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12488>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

qualquer exercício educativo democrático. É certo que se deve fazer uso desses dados em prol da qualidade da educação, superando a permeabilidade às ideologias capitalistas e mercadológicas. E por enquanto não se sabe de outra forma para aprender a exercer a ética democrática que não seja exercitando a própria prática democrática. Mais uma vez referencio-me em Freire quando afirma que “é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.” (FREIRE, 1996, p. 10)

A democracia e a ética precisam ser alicerces fundamentais para que os índices das avaliações possam ser utilizados positivamente pelas comunidades escolares. Daí a importância também de uma gestão democrática nas escolas, envolvendo a comunidade, dando a cada um de seus integrantes a consciência e a responsabilidade devidas, podendo e devendo isso também ser objeto de avaliação. O PDE-Escola, programa que analisarei a seguir, tem como foco justamente a gestão democrática da escola.

5.3.3. O PDE-Escola

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) não é uma criação do Governo LULA: existe desde 1998. Sua concepção e implantação tiveram apoio técnico e financeiro do Banco Mundial. Destinava-se à melhoria do ensino fundamental das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Em 2007, sofreu modificações e passou a fazer parte do Plano de Desenvolvimento da Educação, sendo destinado a todas as regiões do país, obedecendo à ordem de classificação das escolas segundo o IDEB, com prioridade para as de menores índices. Em 2006 o MEC criou uma nova versão do manual de elaboração do PDE-Escola: *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz* (BRASIL, 2006), de mais fácil entendimento. A Portaria Normativa nº 27, de 21 de junho de 2007, que institui o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola, traz como justificativa de implantação do programa o seguinte:

a necessidade de fortalecer a autonomia de gestão das escolas por meio de um diagnóstico efetivo de seus problemas e respectivas causas, suas

dificuldades, suas potencialidades, bem como a definição de um plano de gestão para melhoria dos resultados, com foco na aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2007b, p. 1)

Mais uma vez a questão da autonomia aparece como objetivo primeiro das ações educativas do MEC. Trata-se, aqui, da autonomia de gestão das escolas, em que a descentralização das decisões é provocada inclusive pela forma como está configurado o próprio PDE-Escola. O referido programa é composto de três processos: I - auto-avaliação da escola; II - definição de sua visão estratégica; III - elaboração de plano de ação. “O Plano de cada escola deverá indicar as metas a serem atingidas, quais as ações necessárias, o prazo para o cumprimento das metas e os recursos necessários” (BRASIL, 2007b, p. 1). É uma ferramenta gerencial que prevê diversas etapas, tais como auto-organização, mobilização da comunidade escolar, escolha de coordenadores, elaboração de diagnósticos da realidade escolar, estabelecimento de metas, estratégias, prazos, avaliação, auto-avaliação e prestação de contas. A principal característica do PDE-Escola, que o torna no meu entendimento um instrumento de exercício democrático e, portanto, de alto valor para a escola, é o fato de que ele está centrado na participação da comunidade, fazendo com que as decisões sobre os destinos da escola sejam compartilhadas entre todos. Como tenho em Paulo Freire minha principal referência político-pedagógica, retomo suas palavras quanto à importância da participação democrática da comunidade nas decisões dos destinos da escola. Em “Notas”, ao final do livro de Paulo Freire “Pedagogia da Esperança”, sua esposa Ana Maria FREIRE destaca que

Freire, na direção da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, realizando uma gestão genuinamente democrática, deu provas de que a descentralização não só é possível mas é também desejável para fortalecer as decisões que vêm ao encontro dos desejos e necessidades das diferentes comunidades, em termos de classes sociais, no caso dessa imensa metrópole que é a cidade de São Paulo (FREIRE, 1992, p. 124)

Logo no início do Manual do PDE-Escola, o MEC faz referência à atual configuração mundial dos sistemas de educação, em que há ênfase no autodesenvolvimento, descentralizando a responsabilidade pela implementação das reformas educacionais ao “deslocar em maior ou menor grau a governança do sistema educacional das autoridades centrais para as escolas.”, sendo isso uma

estratégia encontrada, a partir de inúmeros estudos e pesquisas que têm buscado estabelecer os fatores que promovem a efetividade dos sistemas educacionais e a relação entre os diferentes agentes que atuam nessa promoção (BRASIL, 2006, p. 5) Nesse sentido, um dos principais pontos diz respeito à necessidade de as políticas educacionais incorporarem alguns elementos, tais como:

tornar disponível às escolas estratégias que as orientem na consecução dos objetivos identificados, focalizando o ensino-aprendizagem e reconhecendo a heterogeneidade de desempenho existente entre escolas; adotar políticas que realmente funcionem, isto é, políticas testadas e aprovadas e com potencial de escala; assegurar fundos para elevar a capacidade do sistema (Idem, p. 6).

Assim, o PDE-Escola está preocupado em conferir racionalidade ao funcionamento do sistema, tendo como foco a aprendizagem dos alunos, a melhoria da qualidade da gestão do sistema e o estabelecimento de mecanismos de monitoramento e avaliação dos resultados, em busca de uma escola de qualidade. O documento ainda aponta o que entende por escola de qualidade, elencando as principais características comuns a instituições que podem ser assim classificadas. Ainda com base em pesquisas de referência, aponta, dentre essas características, aquelas que justificam diretamente a necessidade de as escolas fazerem uso de instrumentos que as favoreçam, tipo o PDE-Escola, tais como

a escola dispõe de padrões de aprendizagem: os padrões estão bem definidos e articulados por série ou ciclo e a escola sabe como atingi-los; a escola dispõe de mecanismos e instrumentos de avaliação efetivos: o monitoramento e a avaliação das práticas educativas utilizadas em sala de aula pelos professores fazem parte da rotina diária da escola; há controle freqüente e efetivo do progresso do aluno: diretor e professores verificam sistematicamente se ele está aprendendo e utilizam essa informação para tornar as práticas educativas mais efetivas; escola dispõe de objetivos e metas claros, compartilhados pela equipe escolar: toda a equipe está voltada para a realização dos objetivos e metas prioritários da escola; os pais participam das atividades desenvolvidas pela escola: acompanham e sugerem atividades que enriqueçam o conteúdo e a melhoria da escola como um todo (Idem, p. 8).

O Manual explicita a ideia de que uma escola de qualidade não possa ser conduzida sem utilizar técnicas de gerenciamento modernas, funcionando a partir de um conjunto de normas e procedimentos definidos fora de seus domínios. Isso a condenaria antecipadamente ao fracasso. Essa linguagem de “gerenciamento” nas escolas é motivo de muitas críticas, pois remete a uma visão empresarial da educação e da escola. Mas acredito haver aí mais preconceito do que qualquer

outra questão. Ao se utilizar instrumentos de avaliação como o IDEB ou de gerenciamento como o PDE-Escola, não se fica preso exclusivamente a questões de desempenho, índices numéricos, alcance de metas, parâmetros de produtividade e eficiência, como costuma acontecer nas empresas em geral. As escolas podem e devem ir além disso. E vão!

Foi o que percebi nas entrevistas que fiz nas escolas de Bagé. As cinco escolas entrevistadas já realizaram o PDE-Escola e têm-no como instrumento positivo na consolidação da autonomia da escola. Conforme relata um dos professores entrevistados na escola Darcy Azambuja, “o instrumento é bom, faz refletir sobre a prática pedagógica, comprometimento de todos, pontos que devem ser revistos, participação da família”. Os professores entrevistados da Escola Pery Coronel destacaram que em função da realização do PDE-Escola, “houve todo um pensar em ações e descoberta de segmentos dentro da escola que precisavam de cuidados mais especiais e com averba foi possível fazer investimentos significativos”. Segundo a supervisora da Escola José Otávio Gonçalves, o instrumento elaborado pelo MEC é flexível, “as escolas avaliam as necessidades e procuram investir nessas necessidades.

No último ano em que estive à frente da Secretaria Municipal de Educação de Bagé (2008), iniciamos a realização do PDE-Escola. No início desse ano apresentamos ao Ministério da Educação o nosso Plano de Ações Articuladas – responsabilidade de cada Secretaria de Educação – e tivemos assessoria do MEC para capacitar os profissionais da SMED e das lideranças responsáveis pela execução PDE-Escola em cada uma das escolas selecionadas. O critério de seleção das escolas foi o índice do IDEB: teriam direito à elaboração do planejamento e aos financiamentos as escolas com IDEB abaixo do índice nacional. Das 60 escolas do município, 15 seriam contempladas. E assim foi. Nossa “transgressão”, contudo, foi estender o instrumento do PDE-Escola a todas as escolas que desejassem, mesmo que não tivessem direito a financiamentos especiais do MEC. A partir de reuniões para conhecimento do instrumento, de seus objetivos e das possibilidades de usá-lo como uma forma de a escola ser analisada nos seus mais diferentes aspectos, por toda a comunidade escolar, percebendo o quanto isso poderia ser benéfico às próprias instituições, 42 escolas decidiram realizar o seu PDE-Escola. Pude acompanhar de perto o quão desafiador, instigante e proveitoso foi todo esse

processo. Não tenho dúvida de que presenciei um dos momentos de maior efervescência da democracia participativa no seio da educação municipal de Bagé. Nem mesmo a elaboração do Plano Municipal de Educação suscitou um envolvimento tão grande de tantas pessoas ligadas às escolas municipais. Por ter estado presente em encontros de trabalho na realização dos planejamentos de várias escolas, e por conhecer com detalhes o instrumento fornecido pelo MEC, julgo acertada a decisão do MEC em estender o PDE-Escola a todo o país, oportunizando a tantas comunidades escolares uma experiência de democracia, de reflexão coletiva sobre a escola e a educação como um todo.

No trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, em que faz o estudo de caso de uma escola municipal de Gravataí/RS na elaboração do PDE-Escola, a aluna da UFRGS, Andréia Mafassioli, diz que o PDE-Escola foi um instrumento importante na conquista do que esta escola mais tem lutado para alcançar: uma escola inclusiva. Como conclusão, a educadora afirma ter constatado com seu trabalho que “a gestão escolar, no sentido da gestão democrática, mobiliza os diferentes segmentos da comunidade escolar na construção de um projeto de educação para emancipação das pessoas, de forma coletiva, participativa e solidária.” (MAFASSIOLI, 2009, p. 58) No corpo de seu trabalho, Andréia diversas vezes aponta as características gerencialistas do PDE-Escola e afirma que a escola que foi objeto de estudo de sua monografia só conseguiu realizar o planejamento proposto porque “não foi elaborado em gabinete e não seguiu com rigor as regras do manual.” (Idem, p.59). O ponto de partida teria sido o PPP da escola e a escuta às pessoas, o que teria resultado na construção de ações com foco no que era mais importante àquela escola. Por fim, diz:

A leitura que faço deste processo é de que a direção desta escola, por seguir princípios democráticos e ter clareza da concepção de educação que defende humanizadora, popular e transformadora, aproveitou este planejamento para colocar as idéias dos diferentes segmentos da escola e não aquelas propostas pelos manuais (Idem, p. 59).

É interessante observar que a monografia da estudante da UFRGS relata, ao longo do texto, que as ações foram se dando em plena consonância com o que prescrevia o Manual do PDE-Escola, como se pode observar pela repetição constante da expressão “Seguindo as orientações do manual do PDE-Escola”, como

nos trechos “Seguindo as orientações do manual do PDE-Escola, organizou um Grupo de Sistematização que elaborou este planejamento...” ou “Seguindo as orientações do manual do PDE-Escola, os problemas foram transformados em objetivos estratégicos e para cada objetivo estratégico a equipe elaborou metas e ações...” (MAFASSIOLI, 2009, p. 55) O texto afirma que foi a partir da realização do planejamento estratégico proposto que “se tornou evidente que a escola não ‘enxergava’ os alunos especiais e os multirrepetentes”. Diz que foi com o PDE-Escola que se pode constatar que a escola em questão “não primava pelas questões pedagógicas”. Alega que foi só a partir desse diagnóstico que esta escola percebeu que havia “falta de planejamento e de formação continuada, distanciamento dos pais, alto índice de reprovação escolar, pouca compreensão sobre a inclusão...” Ou, ainda, que

a escola Osório construiu um PDE focado nas questões de aprendizagem e na construção de processos inclusivos, planejando várias ações para o fortalecimento da gestão democrática que estavam desativadas na escola, tais como: realização de conselhos de classe diagnósticos e participativos, realização de jornadas pedagógicas, cursos e reuniões de estudos para os segmentos da escola, fortalecimento do conselho escolar, realização de assembleias por segmentos, construção coletiva de projetos voltados para a inclusão escolar, entre outras ações (Idem, p. 56).

Observe-se que estão presentes no texto, concomitantemente, as seguintes afirmações: 1ª) a escola só conseguiu realizar o seu PDE-Escola porque não seguiu com rigor o que recomendava o manual do programa; 2ª) a escola seguiu as orientações do manual; 3ª) a escola só conseguiu aproveitar este programa porque a direção tinha princípios democráticos, humanizadores, populares e transformadores e 4ª) a partir da realização do programa perceberam que aquela escola não realizava ações próprias de uma gestão democrática, humanizadora, popular e transformadora. Ao concluir a leitura do trabalho, posso afirmar, sem risco de erro, que foi com a realização do PDE-Escola, seja este um instrumento gerencialista ou não, que esta escola pôde participar, com toda a sua comunidade, de um grande e importante exercício de democracia humanizadora, popular e transformadora, fortalecendo, em meio às próprias contradições – característica inata da dialética democrática – a sua autonomia. Foi por força da realização deste programa do MEC que esta escola foi “obrigada” a parar, avaliar-se, conhecer suas potencialidades e

problemas e, com isso, planejar ações para mudar e melhorar o que precisava ser mudado e melhorado.

Num outro trabalho acadêmico, intitulado “A Implementação do Programa Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) nas Escolas Públicas Estaduais do Paraná: Tentativas de Avanços nos Descaminhos Históricos da Gestão Escolar”, apresentado no IX Congresso Nacional de Educação, realizado na PUC, em Curitiba, seus autores afirmam que

Com a execução desse programa as escolas públicas puderam avaliar os principais gargalos da organização do trabalho pedagógico. Contudo, a base conceitual do programa do MEC trouxe elementos que se aproximam de uma visão gerencialista e empresarial da gestão escolar (FANK, OLIVEIRA & TAQUES, 2009, p. 10671).

Durante a formação dos professores para a utilização do Manual do PDE-Escola, alguns participantes, sobretudo representantes da Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Paraná e dos Núcleos Regionais da Educação (NRE), questionaram os docentes do MEC sobre a concepção mercantilista da educação presente em suas falas e no manual, como, por exemplo, no uso dos termos gerente, cliente, colaboradores, qualidade total, excelência, eficácia, eficiência, competência gerencial, entre outros. “Para esses participantes, tal manual é a expressão da continuidade das políticas educacionais da década de 1990, as quais foram marcadas, sobretudo, pela defesa da diminuição do papel do Estado nas políticas sociais.” (Idem, p.10674). A SEED do Paraná modificou algumas coisas do Manual, com o intuito de adequá-lo à realidade de suas escolas estaduais – o que foi autorizado pelo MEC – e realizou o programa em 112 escolas do estado, obedecendo ao critério de prioridade às escolas com mais baixo IDEB. No entendimento dos professores que criticaram o Manual do PDE-Escola, está um sentimento de que esses instrumentos de planejamento estratégico que visam à modernização de gestão da escola traduzem “uma visão de gestão que coloca a escola como a *única* responsável pela maioria da qualidade de ensino” (Idem, 10678). Segundo seu entendimento, na visão do MEC esta qualidade estaria atrelada a uma “política de resultados que mede índices de reprovação, evasão e resultados, sem considerar os fatores determinantes para que tais resultados sejam atingidos” (Idem, p.10675).

Vale aqui destacar a afirmação de que “o documento produzido pelo Estado do Paraná em substituição ao Instrumento 2 (parte do material de diagnóstico do

PDE), está organizado em critérios de qualidade em contraposição aos critérios de eficiência do manual do MEC. São “sete critérios de qualidade: 1. Ensino e aprendizagem; 2. Gestão e administração escolar: organização do trabalho; 3. Gestão e administração escolar: pais e comunidade; 4. Gestão e administração escolar: profissionais da escola; 5. Gestão e administração escolar: Processos escolares; 6. Gestão e administração escolar: Infra-estrutura e 7. Resultados.” (Idem, pp. 10678-9) Ao se comparar com o Instrumento original do Manual do MEC, percebe-se, contudo, que as diferenças são ínfimas: apenas foram trocadas algumas palavras. No Manual produzido pelo MEC, assim está: “São os seguintes os critérios de eficácia escolar: 1. Ensino e Aprendizagem; 2. Clima Escolar; 3. Pais e Comunidade; 4. Gestão de Pessoas; 5. Gestão de Processos; 6. Infra-estrutura e 7. Resultados.” (BRASIL, 2006, p. 76). O texto afirma, ainda, que a educação no estado do Paraná não se sujeitaria a um programa de visão gerencialista da gestão da educação, uma vez que a rede já tinha efetivada uma política de gestão democrática da escola, com instâncias colegiadas fortes, como Conselhos Escolares, Associações de Pais, Mestres e Funcionários e Grêmios Estudantis, o que lhes garantia uma concepção de gestão que prima pelo papel, sobretudo pedagógico do diretor, que pensa e coordena as ações na escola pública com as necessidades, demandas e características desta e não de uma empresa. Nesta concepção, há primazia do pedagógico sobre o gerencial. Os educadores do Paraná também afirmam terem estendido às instâncias colegiadas, em especial o Conselho Escolar, entendido como o órgão máximo de gestão no interior da escola, as decisões a serem tomadas no processo do PDE-Escola.

Isto implica numa (sic) concepção que teoricamente possibilitaria, em maior proporção, a participação da comunidade nos processos pedagógicos. Ou seja, numa possibilidade de gestão participativa maior que a propugnada pelo MEC, que pelas suas bases gerencialistas concebe o diretor como o líder e gerente do processo. (FANK, OLIVEIRA & TAQUES, 2009, p. 10679).

Se o objeto deste estudo fosse fazer análise do discurso, estudo semântico lexical ou qualquer coisa que o valha, talvez me fosse dado entender o quão significativas podem ser as críticas feitas ao Manual do PDE-Escola produzido pelo MEC e as alterações feitas. Não obstante o meu inacabamento em termos lingüísticos e semânticos, atrevo-me a dizer que isso talvez não vá além de

preconceito, tabu, o que não é sem razões. Nossa geração é filha de muitas gerações de descaso com a educação. Somos incipientes na vivência da democracia, da liberdade de expressão. Há muitas seqüelas dos recentes grillhões da ditadura militar. E a escola e os intelectuais sempre foram alvo de controle do poder dominante. O capitalismo parece que de uma vez por todas se sobrepôs a qualquer projeto de sociedade socialista e reina todo poderoso, com suas artimanhas, suas linguagens de controle de qualidade, de mercado, de empresas, de produtos, de índices, de gestão, de resultados. E, então, esta geração resiste. Assim, quando se ouve falar de índices para medir reprovação e evasão escolar, entende-se como ação de uma política de resultados: fria, numérica, empresarial, capitalista, preocupada com os “lucros” da escola. E os educadores resistem, pois sentem e sabem que a escola é muito mais que seus resultados. E quando se ouve falar em diagnóstico e avaliação, ainda se sofre, mesmo que inconscientemente, com a sensação deixada por tantos anos em que avaliação foi vista como exame para apontar defeitos, faltas: um exame de reprovação. Quando se ouve falar em compartilhamento de responsabilidades sobre os destinos da educação, é inevitável a desconfiança diante de tanto tempo em que o Estado não assumiu o seu papel de provê-la a todos com a devida qualidade. Quando se fala em gestão, gerenciar, gerente, ou se trata de eficiência e eficácia na escola, entende-se que a escola está sendo reduzida a uma empresa, e que estão querendo adaptar a escola às exigências do capitalismo mundial. E então os professores resistem, pois sabem que a escola é muito mais do que uma empresa. Quando se fala em administração de recursos, a escola resiste, porque entende que estão deixando o pedagógico – sua alma – para segundo plano. Quando se apresentam planos de desenvolvimento, estipulam-se metas, propõem-se estratégias, os educadores resistem, pois sabem que a escola precisa ter autonomia.

Ao finalizar as leituras desses textos sobre instituições escolares que realizaram o PDE-Escola, percebe-se que é unânime a conclusão de que o programa trouxe inúmeros benefícios às escolas, entendendo-o como “instrumento de diagnóstico e planejamento, e que ambos são fundamentais para a organização do trabalho pedagógico e administrativo no âmbito escolar” (FANK, OLIVEIRA & TAQUES, 2009, p. 10675). ou ainda como “aspecto determinante para a organização da prática pedagógica” (Idem, p. 10679). A realização do PDE-Escola

possibilitou que as escolas experienciassem ações de gestão democrática, e isso as levou à avaliação de seus propósitos, de sua realidade, de suas carências, dificuldades, necessidades e potencialidades, a partir do que puderam traçar metas e ações em busca do que, coletivamente, decidiram que deveriam buscar. Aí está a importância desse tipo de programa. Sem momentos para autoavaliar-se, é pouco provável que a escola consiga obter êxito em seus propósitos. E ferramentas de espécie gerencial, mesmo que formatadas com linguagem e esquemas típicos de uma empresa, podem, sim, ser utilizadas como instrumento de diagnóstico, análise e proposição de ações de instituições de qualquer tipo, inclusive as escolares. Utilizar tais instrumentos de maneira mais ou menos democrática, com maior ou menor compartilhamento de decisões, com ou sem ética é uma decisão que depende das lideranças de todo o processo e do comportamento de todos os envolvidos. Se for preciso transgredir regras, reinventar procedimentos ou restabelecer diferentes enfoques e prioridades, é possível e devido fazê-lo. Assim, não vejo como descartar programas como o PDE-Escola sem assumir sua condição de sectarismo antidialógico, acrítico, espontaneísta e emocional, o que não combina com educação libertadora, com educador crítico e comprometido com a emancipação dos homens em sociedade. O temor que as escolas possam ter de que tais programas possam interferir na sua condição de instituição autônoma é, no meu entendimento, prejudicial à sua própria autonomia. Quem preza a liberdade, quem defende que a escola deva ter respeitado o seu direito de se reger e conduzir, quem tem a democracia como valor de conduta não pode temer avaliar-se e ser avaliado pelos que integram a mesma comunidade. A autonomia desejada não acontece por obra do acaso: é preciso construí-la. E tal construção implica ter coragem de evidenciar suas próprias contradições, vivenciando situações de racionalidade crítica e autocrítica, de compreensão dos fatos e das relações humanas e sociais, de lucidez sobre liberdades, direitos e deveres, buscando a verdadeira libertação, o que Paulo Freire chamava de “libertação autêntica”:

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p. 67).

Acredito plenamente na vocação ontológica do ser humano de “ser mais”, como busca de crescente humanização, um estágio de plena libertação, que não é

um fim a ser atingido, mas um constante devir, representado na luta individual e coletiva diante do inacabamento. Assim, reconhecendo-se inacabados, conscientes de seus condicionamentos e da dialética da vida – onde não há espaços para maniqueísmos, pois as contradições são inerentes a tudo o que é humano – e amparados na ética e na amorosidade, é que os homens e mulheres poderão mover-se pela utopia de um futuro histórico em que as pessoas estejam permanentemente em busca de sua própria superação, cumprindo sua vocação para o “ser mais” (FREIRE, 1987). A escola, que é, por excelência, ponto de encontro de vivências humanas, precisa que os educadores-educandos que a constituem não permitam que a vocação humanizadora da escola seja preterida por nada nem ninguém, estando conscientes de que isso decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos os que acreditam no seu potencial de libertação/emancipação e que com esse propósito fazem o que decidem fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, retomo os principais questionamentos que me levaram a fazer este estudo:

1º) Há fundamento em afirmações de que a política educacional do Governo Lula seguiu o modelo de reforma educacional conservadora, em que a lógica de organização e funcionamento da escola é a mesma da economia e do mercado, e a estes serve, pautada por critérios técnicos de eficiência e produtividade?

2º) As ações do Ministério da Educação expressas no PDE estão a serviço do neoliberalismo que prevê menores gastos do Estado com educação, com tendências à privatização da mesma?

3º) O IDEB, programa que é base para as políticas de avaliação e investimento na educação básica, pode ser visto como um instrumento de poder controlador do governo federal cujo principal objetivo seja classificar hierarquicamente instituições e indivíduos, pautado por critérios de eficiência e eficácia, dentro de uma lógica de competitividade mercadológica?

4º) O PDE-Escola, programa de diagnóstico e planejamento destinado às instituições de educação básica é um instrumento diretivo que fere a autonomia da escola?

5º) Afinal, que princípios políticos e pedagógicos nortearam as ações do Governo Lula no campo da educação?

6º) É possível identificar na formulação e implementação das políticas de educação do Governo Lula expressas no PDE a presença do ideário freireano?

7º) Que caminhos serão profícuos na educação nestes tempos pós-modernos, em que tudo parece ser relativo, subjetivo, individual, sem compromissos com a coletividade? Isso é considerado nas ações propostas pelo PDE?

Depois de tanto refletir em busca de entender melhor a própria mensagem de Paulo Freire e de encontrar sua ressonância nas políticas educacionais do Governo Lula, chego a algumas conclusões:

1ª) Há diferentes leituras acerca do pensamento de Paulo Freire. E essas divergências ocorrem, no meu entender, em função dos diferentes pontos de vista dos leitores e destas que constituem as principais características deste educador: o respeito à diversidade e sua humildade diante do reconhecer-se inacabado.

2ª) Como síntese do pensamento freireano em relação à escola (e à educação) pode-se afirmar que ela pode e deve ser tida como espaço e instrumento propícios à autonomia cidadã.

3ª) Para que isso aconteça, algumas coisas são imprescindíveis, dentre elas o exercício permanente da democracia e da ética como fiéis condutores na busca do conhecimento, do auto-conhecimento, da consciência de si e do mundo que constitui os homens e suas instituições e que por eles é constituído.

4ª) É preciso definir com clareza os destinos da escola e persegui-los com confiança e determinação, o que implica planejamento e avaliação permanentes.

5ª) A história de lutas em defesa da democracia, da escola e da educação como direito de todos construiu e foi construída por grupos de educadores conscientes, vigilantes e de firme determinação pela conquista de seus propósitos. E hoje isso faz parte do ideário de ser educador no Brasil. Há um grande grupo que faz do seu dia a dia na escola, e mesmo fora dela, uma defesa corporificada de educação como instrumento de conquista da dignidade e da autonomia das pessoas. São estes os responsáveis por não permitir que, caso haja o intuito, a escola seja reduzida a um espaço que sirva aos interesses de determinados grupos. Sentem-na e vivenciam-na como um espaço de todos e em benefício de todos.

6ª) O Governo Lula teve coragem e determinação para colocar a educação em lugar de destaque e importância, promovendo espaços, momentos e ações de reflexão e participação social acerca de seus destinos e ampliando o seu acesso a todas as camadas sociais, especialmente às mais humildes, cuja história de exclusão lhes negava tal direito.

7ª) Tudo o que ocorre aos que lutam pela consolidação da escola como um espaço democrático e autônomo, tais como contradições, inseguranças, negações, “situações-limites”, estas aqui entendidas, de acordo com Freire que carregou de Álvaro Vieira Pinto o sentido da expressão, não como “o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades.”(FREIRE, 1987, p. 51), tudo isso é próprio do exercício indispensável de análise e reflexão acerca da realidade vivida e essencial para que a tomada de decisões seja consciente e tenha sustentação.

Por derradeiro, é em Paulo Freire que me baseio para continuar defendendo as ações do Governo Lula como importantes instrumentos de consolidação da

escola e da educação como espaços indispensáveis ao alavancamento, construção e sustentação de um projeto de sociedade com mais justiça, dominada pela solidariedade e pela ética, pautada pela democracia, onde os cidadãos são autônomos e por isso sabem conviver em liberdade, com respeito às diferenças de pensamento e opinião, buscando coletivamente a felicidade. Não se pode afirmar ingenuamente que reformas, planos e programas de educação, sejam eles quais forem, possam, por si sós, mudar radical e rapidamente toda uma história de dívidas que muitas nações têm com respeito à educação oportunizada a seu povo. Não se pode igualmente afirmar que o PDE tenha dado respostas suficientes a tantas necessidades e expectativas da educação, da escola, dos alunos, das comunidades educativas do nosso país. Nem que tenha dado respostas suficientes para contemplar tantas diversidades territoriais, culturais, de gênero e classes sociais. Tampouco que atenda aos imediatismos que por vezes comandam os anseios da pós-modernidade. É com a convicção da esperança no porvir, sem pretensão ou determinismo próprios dos incautos ou arrogantes, que afirmo serem importantíssimas as ações desencadeadas na educação durante o Governo Lula, considerando-as fortalecedoras da escola pública, do respeito às diversidades e aos direitos de todos, inclusive e prioritariamente daqueles que estiveram distantes da devida atenção que a gestão pública verdadeiramente democrática deveria dar. Assim, tivemos ações como a criação do FUNDEB que garante a mesma atenção a todos os níveis da educação básica, incluindo como responsabilidade efetiva do Estado prover a educação infantil (há tanto tempo relegada a um patamar de não prioridade), a atenção necessária ao ensino médio e o mesmo tratamento à EJA. Com o PDE, tivemos a expansão das escolas técnicas e universidades federais, oportunizando formação de nível técnico e superior a um grande contingente de pessoas, principalmente àquelas que não eram contempladas na tradição educativa de exclusão dos mais pobres. Para tanto também colaboraram a criação do ProUni e as reformulações do FIES, com sua formatação de priorizar os alunos oriundos da escola pública pertencentes às classes populares. Ou ainda o REUNI e o PNAES que, mediante significativos investimentos na educação superior, permitem expressivo aumento das matrículas de graduação e assistência aos alunos das camadas sociais de menor renda. Também vale lembrar aqui da nova configuração

de responsabilidade das instituições federais de ensino superior para com a formação de profissionais da educação básica.

O PDE conseguiu contemplar ações em todos os níveis e esferas da educação brasileira, considerando o espaço geográfico continental de nosso país e as desigualdades regionais. Mas é visível sua atenção de vínculo disso tudo com a educação básica. É neste segmento que se percebem ações que visam a um maior impacto e resultados mais contundentes. Sob esse enfoque está o maior número das ações do PDE e se podem destacar, entre elas, os exemplos elencados pela técnica do MEC:

o Programa Mais Educação que orienta o movimento no sentido da educação integral; a ampliação do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola que destina recursos diretamente para escola públicas, garantindo maior autonomia da escola em relação à concretização de seu projeto pedagógico; o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático e o PNB – Programa Nacional de Bibliotecas, além de programas relacionados à merenda e transporte escolar que objetivam o apoio à permanência do aluno na escola; reporte-se, ainda, a programas de formação docente, a luta pelo piso salarial do profissional da educação particularmente orientado para a melhoria da qualidade do ensino público (Maria Eveline Pinheiro).

E como foram focos específicos de meu estudo, destaco, aqui, nesta mesma perspectiva, a criação do IDEB e a expansão do PDE-Escola. Acredito, não somente porque encontrei na fundamentação das políticas do MEC a citação expressa da autonomia dos educadores-educandos e da democracia e autonomia da escola como objetivos, ou porque a equipe que conduziu a educação no Governo Lula integrava o partido político que Paulo Freire ajudou a construir, que o PDE está em consonância com o que pensava e defendia este educador que, nascido no nordeste do país se tornou referência para a construção de uma escola democrática, cidadã e libertadora em qualquer parte do país, ou melhor, em qualquer sociedade, desde que tenha como característica irrefutável sua decisão de fazer da escola uma instituição democrática que luta conscientemente pela autonomia dos seus cidadãos. Assim é que enxergo no IDEB, por exemplo, que o MEC não tem o intuito de ranquear sistemas, inspirar disputas mesquinhas e competitividade mercadológica ou ainda de impor parâmetros de qualidade que firam a autonomia das redes de ensino e das escolas. Entendo que o objetivo é fazer com que diretores, professores, pais, alunos e a própria sociedade possa se apropriar dos resultados do IDEB fomentando o debate e um trabalho pedagógico capazes de

contribuir sobremaneira para a melhoria da qualidade educacional. Vejo o estabelecimento de metas como uma oportunidade de traçado individual dos índices de cada escola e rede de ensino em busca de atingir um patamar educacional qualificado. Cabe lembrar aqui que foi o MEC, a partir da realidade das escolas brasileiras que estabeleceu, através do INEP, os parâmetros técnicos de comparação entre a qualidade dos sistemas de ensino do Brasil com os de países da OCDE. Ou seja, a referência à OCDE é parâmetro técnico brasileiro em busca da qualidade, e não um critério externo imposto às políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo MEC, no âmbito da realidade brasileira. Ademais, ao mesmo tempo em que o MEC respeita a autonomia curricular das diferentes instituições escolares e suas redes de ensino, não abre mão de seu papel de orientar a consecução de uma educação de qualidade, primando por uma unidade nacional das expectativas de aprendizagem de conhecimentos e saberes, de acordo com as novas diretrizes educacionais da Educação Básica, em regime de colaboração com estados e municípios.

Nesse sentido, a fim de contribuir para a consolidação democrática do regime de colaboração entre as esferas de governos, sugiro que o MEC promova, no âmbito das escolas, a cada edição da Prova Brasil, uma avaliação da mesma no que se refere à validação dos descritores de competências e habilidades elencadas como essenciais na aprendizagem dos alunos. Saber dos próprios professores do ensino básico qual a sua opinião sobre o que se estabeleceu como prioridade de aprendizagem seria uma atitude coerente com os princípios democráticos e de participação popular estabelecidos pelo IDEB e, mais do que isso, seria prudente, sensato e educativo, pois se trata de uma rica oportunidade de os professores avaliarem os currículos de suas escolas, confirmando ou retificando listagem de conteúdos, práticas pedagógicas, técnicas de ensino, enfoques, prioridades, estratégias. Nessa análise dos currículos escolares, conseqüentemente, far-se-ia a análise das matrizes de referência e descritores estabelecidos pela Prova Brasil. Mesmo sabendo que as matrizes de referência e a definição de competências e habilidades desejadas são resultado da convergência de currículos de redes estaduais e municipais de ensino de todo o país, ainda assim é importante que sejam constantemente avaliadas por quem se encontra no “chão da escola”. Isso ajudaria a evitar uma postura certamente indesejada: definir e limitar o currículo de

cada escola em função das questões cobradas na Prova Brasil. Eis aí uma preocupação que me fica a partir das entrevistas que realizei nas escolas municipais de Bagé. Percebe-se uma dedicação quase extrema de se adequar o currículo de cada escola ao que é cobrado na Prova Brasil. Até que ponto isso é bom para se constituir uma unidade nacional de saberes indispensáveis? Não se corre o risco de redução de aprendizagens e vivências? Estarão contempladas em tais currículos escolares as necessidades de conhecimentos próprios de cada região, de cada escola, de cada turma, de cada aluno? Daí que vejo como essencial a reflexão sobre as habilidades e competências estipuladas em cada edição da Prova Brasil.

Se há, em conclusão, quem veja as avaliações do tipo do IDEB como instrumentos autoritários de poder e controle, prefiro ver como instrumento que permita um diagnóstico capaz de orientar prioridades e ações dos sistemas de ensino e das escolas no seu cotidiano. Como afirmou a técnica do MEC, em entrevista que fiz,

Quando as avaliações são consideradas para orientar destinação de recursos, encaminhamentos dos resultados e produção de estudos que possam orientar os sistemas e escolas no seu cotidiano, tal comportamento não parece indicar o uso da avaliação em processos autoritários. (Maria Eveline Pinheiro).

O IDEB e o PDE-Escola são instrumentos de diagnóstico que primam pelo direito que as famílias brasileiras têm de conhecer a realidade de suas escolas, seus problemas e suas potencialidades, a fim de poderem definir, coletivamente, e dessa mesma maneira lutar pelas mudanças que julgarem necessárias à sua melhoria. Tomo-os como indicadores necessários para a definição de políticas públicas e para a democratização das relações estabelecidas entre os níveis de organização educacional e escolar. Além disso, há um conjunto muito amplo de ações apresentados como possibilidades de atendimento às necessidades de cada rede de ensino e de cada escola, o que permite liberdade de escolha e posicionamento de cada ente federado e cada instituição escolar diante das propostas e suas necessidades, tornando democráticos e autônomos os procedimentos de adesão. Isso está amplamente contemplado na realização de cada Plano de Ações Articuladas que cabe a cada Secretaria de Educação dos estados e municípios.

Não quero, ao defender as ações propostas pelo PDE, agir com a ingenuidade de quem não questiona nada. Pretendo, ao invés disso, questionar constantemente tudo o que possa dizer respeito à escola e à educação, numa atitude consciente de que sem reflexão, análise e avaliação não deve ser possível alcançar conhecimento e discernimento suficientes quando se busca evoluir, emancipar-se, humanizar-se cada vez mais. Não quero, pois, deixar-me contagiar pelo que de negativo certas visões pós-modernas tentam imprimir aos destinos da vida, da sociedade, alegando que não há possibilidades de se construir e consolidar projetos coletivos de sociedade, pois não há mais espaços para os sonhos e utopias, e que a realidade globalizada e individualista está dada, não havendo condições de ser mudada e não havendo quem de fato se disponha a revertê-la. Tudo o que se apresenta em termos de mudança não passaria, então, de devaneios ou simulação de quem está na verdade a serviço da máxima imperecível da dominação de uns pelos outros. A respeito dos desafios postos por estas circunstâncias um tanto deterministas da pós-modernidade, Paulo Freire tece um interessante comentário em sua saudação aos participantes do Congresso *Communication and Development in a Postmodern Era: Reevaluating the Freirean Legacy*, realizado em Penang, Malásia, em dezembro de 1993:

Entendo, por outro lado, que assim como houve progressistas e retrógrados na antiguidade, na modernidade, também os há na posmodernidade. Há uma forma reacionária de ser posmoderno como há uma forma progressista de sê-lo. A posmodernidade não está isenta dos conflitos, por conseguinte das opções, das rupturas, das decisões. Para mim, a prática educativa progressistamente posmoderna – é nela que sempre me inscrevi, desde que vim à tona, timidamente, nos anos 50 – é a que se funda no respeito democrático (...). É a que desoculta verdades em lugar de escondê-las. É a que estimula a boniteza da pureza como virtude e se bate contra o puritanismo enquanto negação da virtude (FREIRE apud GADOTTI, 1996, p. 396).

Talvez minha forma de olhar não seja a mais correta, mas como todos os que observam, faço-o de um ponto de vista, aquele, no meu entendimento, de quem faz uso de tudo o que estiver ao seu alcance para vivenciar, por meio da educação, o exercício contínuo de lutar e ter sempre esperança na conquista-construção de uma sociedade feita de homens e mulheres livres e éticos. Não tenho medo de ser tachada de ingênua, romântica, utópica. Tenho medo, contudo, de embrutecer, de me aniquilar como fonte de razão e sensibilidade ao me deixar contaminar por

sentimentos de desilusão que muitas vezes estão presentes numa concepção fatalista neoliberal que insiste em rondar os que sonham, os que esperam, os que acreditam que vale a pena seguir lutando. Não tenho medo do erro de meu ponto de vista, pois comungo do que disse Freire (1996, p. 9): “O erro, na verdade, não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele”.

Ao concluir que as políticas do Ministério da Educação do governo Lula estão imbuídas do pensamento freireano e voltadas a uma práxis educativa de emancipação cidadã, sinto-me impulsionada a sugerir a reflexão acerca das seguintes possibilidades de ação sob responsabilidade do Ministério da Educação:

1ª) Orientação expressa para que todos os cursos na área da educação, Normal – de nível médio, graduação e pós-graduação contemplem em seus currículos o estudo das teorias político-pedagógicas de Paulo Freire.

2ª) Distribuição da coleção das principais obras de Paulo Freire a todas as escolas públicas de educação básica.

3ª) Realização de um fórum nacional permanente de estudos, publicações e debates (via rede mundial de computadores) sobre as mais diversas questões da educação à luz do pensamento de Paulo Freire.

4ª) Realização de concursos de projetos acerca de práticas pedagógicas emancipadoras, fundamentadas nas teorias educacionais freireanas, com premiações de interesse pedagógico e profissional de professores, diretores de escolas e gestores da educação.

Tais ações a serem desencadeadas pelo MEC servirão para deixar mais clara a posição política e pedagógica a qual se filia tal instituição. Sem descuidar do fato de que as discussões teóricas sobre educação devem contemplar as mais diversas opiniões, enfoques e vertentes políticas e pedagógicas, considero salutar que o MEC assuma rigorosamente³¹ sua “filiação freireana”, evidenciando-a como fundamento, razão e princípio de suas ações. Isso não significa, por óbvio, desprezo, negação e muito menos retaliação a qualquer forma divergente de

³¹ O termo “rigorosamente” aqui deve remeter ao conceito freireano de “rigor/rigorosidade”. Freire primava pela rigorosidade no respeito à autonomia de pensamento das pessoas e defendia que a democracia fosse exercitada com radicalidade, isto é, sem desculpas para sua incompletude. Sua clareza de princípios e rigorosidade na defesa dos mesmos são fortes marcas de seu caráter revolucionário. Ver mais em FREIRE & SHOR, 1986, p. 11.

pensamento e ação manifestada por qualquer rede de ensino, ente ou pessoa. Apenas considero que defender com clareza os princípios e objetivos que regem ações é uma questão de dignidade e ética quando se é verdadeiramente afeto à democracia. E isso se aplica a pessoas, a governos e a instituições.

Ao finalizar, quero revelar, com convicção e com humildade, que fazer este estudo sobre as políticas públicas de educação do governo Lula, buscando nelas encontrar a influência do pensamento de Paulo Freire, foi uma oportunidade riquíssima de refletir sobre a educação brasileira e sobre a minha própria prática enquanto educadora, seja na sala de aula, no convívio com colegas na luta democrática, como gestora na condução de uma rede de ensino, ou como eterna aprendiz no estudo das questões humanas e sociais. Oxalá isso possa ser sentido, cada um a sua maneira, por todos os que puderem ter acesso a este trabalho.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**, São Paulo: Cortez, 2000.

ALCÂNTARA, Alzira Batalha. A União e a Política Educacional: tensões e ambigüidades. **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**. HISTEDBR. UNICAMP. De 30 de junho a 03 de julho de 2009. Disponível no site: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/S4cbc718.doc>. Acesso: 15 abr. 2011.

ALMEIDA, Paulo Roberto de. Uma avaliação do governo Lula: a área econômica. **Revista Espaço Acadêmico**. N. 113. Ano X. Outubro de 2010. Disponível no site: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/11273/6144>>. Acesso: 24 mai. 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1980.

ANDREOLA, Balduino. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 4 reimpressão. São Paulo: UNESP, 2000.

ANTUNES, Marco Aurélio. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. **Paulo Ghiraldelli Jr.: Rede Social do Filósofo da Cidade de São Paulo**. 08 nov. 2009. Disponível no site: <<http://ghiraldelli.ning.com/forum/attachment/download?id=2430272%3AUploadedFi38%3A41894>>. Acesso em: 14 jan. 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, José Prata. Reservas em dólares: Lula US\$ 257 bi X FHC US\$ 17 bi. **Carta Maior**. Economia. 08 out. 2010. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=17040&editoria_id=7>. Acesso em: 15 mai. 2011.

ARRIGHI, G. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ASSENTAMENTOS – Nota assinada pela UDR de Bagé/RS. **Jornal Correio do Sul**. 30 jul. 1989.

AVANCINI, Marta. Afogados em números. **Revista Educação**. Edição 136. Disponível no site: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12488>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

BCB – Banco Central do Brasil. Setor Externo – Agosto de 2010. Nota para a imprensa – 21.9.2010. Disponível no site: <<http://www.bcb.gov.br/?ecoimpext>>. Acesso em: 12 out. 2010.

BELINE, Ronald. A Variação Lingüística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução a Lingüística**: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2004.

BOFF, Leonardo. Pelos pobres, contra a estreiteza do método. **ADITAL - Agência de Informação Frei Tito para a América Latina**: Notícias da América Latina e Caribe, 16 de junho de 2008. Disponível em: <<http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=33512>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

_____. **A Águia e a Galinha**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOFF, Leonardo & BOFF, Clodovis. **Teologia da Libertação no Debate Atual**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria dos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Priscila. Ideb cria cultura de avaliação, opinam especialistas. **IG**. Último segundo | Educação. 26 ago. 2010. Disponível no site: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/ideb+cria+cultura+de+avaliacao+opinam+especialistas/n1237760727232.html>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb**. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336>. Acesso em: 12 mar. 2011a.

_____. **INEP**. Perguntas Frequentes. Disponível no site: <<http://provabrasil.inep.gov.br/perguntas-frequentes>>. Acesso em 28 mai. 2011b.

_____. Ministério da Educação. **PDE|PROUNI**: Programa Universidade para Todos. O Programa. Disponível no site: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140>. Acesso em: 20 jul. 2011c.

_____. Ministério da Educação. **Novo Plano Nacional de Educação (2011-2020)**. Enviado ao Congresso em 15 dez. 2010a. Disponível no site: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2011a.

_____. Ministério da Educação. **Veja o que disse o ministro Fernando Hadadd no lançamento do PDE.** Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8063&catid=223>. Acesso em: 14 jul. 2010b.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007a. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível no site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 25 mai. 2011.

_____. Pro Lei. INEP. **Portaria Normativa N. 27**, de 21 de junho de 2007. Disponível no site:

<<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do;jsessionid=B6B72C078066A70BE28FE3C363249CD2?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F-3586770917635773405>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Como elaborar o Plano de desenvolvimento da Escola:** aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3. ed., Brasília, DF, 2006.

_____. PNE. **Subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação.** Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Geografia da educação brasileira.** Brasília: MEC/INEP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, [s/d]. Disponível no site: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 20 dez. 1996. Disponível no site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mai. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. IICA. **Proposta de Avaliação do Programa de Educação Básica para o Nordeste.** VI Acordo, 1988a.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº. 66 de 13 de julho de 2010. Brasília: SEEP, 05 out. 1988b. Disponível no site: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/CON1988.shtm>. Acesso em: 24 mai. 2011.

_____. MEC. INEP. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **RBEP**, Brasília, MEC/INEP, v.65, n. 150, mai/ago.1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

BUARQUE, Cristovam. **A Revolução na Educação:** Escola igual para todos. Brasília, 2007. Disponível em:

<http://www.cristovam.org.br/portal2/index.php?option=com_remository&Itemid=26&unc=fileinfo&id=7>. Acesso em: 05 jan. 2011.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

COELHO, Paula Inácio. **O IDEB e a pedagogia da política para a formação continuada de professores gerada no contexto da reforma educacional dos anos 90: governo e regulação das subjetividades docentes**. 2009. 111f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CRESCENTI, Marcelo. Brasil foi um dos países que melhor reagiram à crise, diz estudo alemão. **BBC Brasil**. 23 abr. 2010. Disponível no site: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2010/04/100423_alemanha_estudo_rc.shtml>. Acesso em: 14 out. 2010.

DA redação. Lula diz que educação vai acabar com “elite do berço e do sobrenome”. **UOL Educação**. São Paulo, 24 abr. 2007. Disponível no site: <<http://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/ult105u5227.jhtm>>. Acesso em 22 jul. 2010.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DIÁRIO do Grande ABC. Lula é eleito personagem do ano pelo jornal ‘El País’. Política. 11 dez. 2009. Disponível no site: <<http://www.dgabc.com.br/News/5783255/lula-e-eleito-personagem-do-ano-pelo-jornal-el-pais.aspx>>. Acesso em: 14 out. 2010.

EGGERT, Edla; PERES, Lúcia Maria Vaz. Conversando com Josso: encontros autoformadores. **Cadernos de Educação**. |FaE/PPGE/UFPel| Pelotas [30]: 15-24, janeiro/junho 2008.

FANK, Elisiane; OLIVEIRA, Deuseles de; TAQUES, Mariana Fonseca. A implementação do Programa Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) nas escolas públicas do Paraná: tentativas de avanços nos descaminhos históricos da gestão escolar. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE / III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUC-PR. 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível no site: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2369_1471.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2011.

FELICE, José Luís. Pós-Modernidade, Ética e Educação. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 76. Campinas, SP, 2001. Disponível no site: <www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a16v2276.pdf>. Acesso em 12 jan. 2011.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

FREIRE, Ana Maria. Notas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Versão digital – biblioteca digital Paulo Freire. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de ler: em três artigos que se completam**. 42 ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001c.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Versão Digital – biblioteca digital Paulo Freire. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Versão digital – biblioteca digital Paulo Freire. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Versão digital – biblioteca digital Paulo Freire. 25ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Mudança**. Versão digital – biblioteca digital Paulo Freire. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979b.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Edição Digital. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Versão digital – biblioteca digital Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIAS, Maria Cristina; BENCINI, Roberta. Professores brasileiros precisam aprender a ensinar. **Folha de São Paulo**. Entrevista concedida por Martin Carnoy, 10 ago. 2009. Disponível no site: <<http://www.e-educador.com/index.php/artigos-mainmenu-100/5104-martin>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 24, n. 82, pp. 93-130, abril de 2003.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 23, nº 1-2. São Paulo, 1997. Disponível no site: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 dez. 2010.

_____. A voz do biógrafo brasileiro A PRÁTICA À ALTURA DO SONHO . In: _____ (Org.). **PAULO FREIRE: Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, Bernardete. Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005. Disponível no site: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a04n126.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2010.

_____. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.10, p.67-80, jul.-dez. 1994.

GOERGEN, Pedro. Questões im-pertinentes para a Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, setembro-dezembro, año/vol. 32, número 003. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível no site: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/298/29832311.pdf>>. Acesso em 05 jan. 2011.

GIL, Antonio. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIUSTI, Carmen Lúcia Lobo et al. **Teses, dissertações e trabalhos acadêmicos: manual de normas da Universidade Federal de Pelotas**. Pelotas: [s.ed.], 2006.

GHIGGI, Gomercindo; PITANO, Sandro de Castro. **Origens e concepções de autoridade e educação para a liberdade em Paulo Freire: (re)visitando intencionalidades educativas**. São Luis: EDUFMA, 2009.

GHIGGI, Gomercindo; SILVEIRA, Avelino Rosa da. Filosofia e Educação em Paulo Freire: pensando com práticas de formação de professores. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar; GHIGGI, Gomercindo (Orgs.). **Programa especial de Formação de Professores em Serviço da FAE/UFPEL: dez anos de experiências – reflexões práticas**. Pelotas: Seiva, 2006. p. 161-173.

GUIRALDELLI JR., Paulo. Paulo Freire versus Martin Carnoy. **Portal Brasileiro da Filosofia: 1997 – 2009** Centro de Estudos em Filosofia Americana. 12 ago. 2009. Disponível no site: <<http://portal.filosofia.pro.br/noticias/paulo-freire-versus-martin-carnoy.html>>. Acesso em: 18 jul. 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; et al. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**. v. 9, n. 2, pp. 100-112, Jul/Dez 2009.

JUSTER, Norton. **Tudo Depende de como Você Vê as Coisas**. 1 ed. Ilustrador: Jules Feiffer. Traduzido por Jorio Dauster. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KADAOKA, Fernando F. :: \ “Mercantilização do ensino é discurso pseudo-esquerdista \ ‘ **Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina**. Entrevista concedida por Gustavo loschpe. Fonte: Isto É / 1877, 05 out. 2005. Disponível no site: <http://sinepe-sc.org.br/index.php?link=not&id=1189&tit=%22Mercantiliza%E7%E3o%20do%20ensino%20%E9%20discurso%20pseudo-esquerdista%22&foto=Gustavo_loschpe.jpg>. Acesso em: 18 jul. 2010.

LAMPERT, Ernani. **Pós-Modernidade e a Educação**. Florianópolis, SC, 2008. Disponível no site: <www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1364/1170>. Acesso em 12 jan. 2011.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Metodológica: do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LÉLIS, Múcio Camilo Leite. Paulo Freire, revolucionário ou farsante? In: GHIRALDELLI JR., Paulo. **Paulo Ghiraldelli Jr.:** Rede Social do Filósofo da Cidade de São Paulo. 08 nov. 2009. Disponível no site: <<http://ghiraldelli.ning.com/forum/topics/paulo-freire-revolucionario-ou>>. Acesso em: 14 jan. 2010.

LEME, Conceição. Carta de repúdio da viúva de Paulo Freire. **Observatório da Imprensa**. Caderno da Cidadania. Ano 15, n. 503, 16 set. 2008. Disponível no site: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=503CID004>>. Acesso em: 25 jul. 2010.

LEOPOLDO, Ricardo. Investment grade reflete boa política econômica, diz S&P. **Estadão**. On line. Economia. 30 abr. 2008. Disponível no site: <http://www.estadao.com.br/economia/not_eco165555,0.htm>. Acesso em: 25 jan. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 8 ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LIMA, Raymundo de. Para entender o pós-modernismo. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 35. Maringá, PR, 2004. Disponível no site: <<http://www.espacoacademico.com.br/035/35eraylima.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva. **O sentido da gestão escolar na construção de processos inclusivos: gestão democrática x gestão gerencialista**. Estudo de caso de uma escola municipal de Gravataí na elaboração do PDE-Escola. 2009. Monografia (Especialização). Faculdade de Educação. Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

MANZANO FILHO, Gabriel. "Para os EUA, o Brasil é hoje parte da solução". **Estadão**. Notícias. 14 mar. 2009. Disponível no site: <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20090315/not_imp339123,0.php>. Acesso em: 14 out. 2010.

MARTINS, André Silva. A Educação Básica no Século XXI: o projeto do organismo "Todos pela Educação". **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan.-jun. 2009. Disponível no site: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/467>>. Acesso em: 24 out. 2010.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a Educação de Adultos: possibilidades para uma ação transformadora**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MCLAREN, Peter. O legado de luta e esperança. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. v. 1, n. 2, ago/out 1997.

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Bolsa Família. Disponível no site: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 02 fev. 2011.

MENDEZ, João Luiz. Brasil supera meta de reduzir extrema pobreza. **MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza**. 25 mar. 2010. Disponível no site: <<http://www.mds.gov.br/noticias/brasil-supera-meta-de-reduzir-extrema-pobreza>>. Acesso em: 14 abr. 2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Declaração de Jomtien" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível no site:

<<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=111>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. **Ética da alteridade e educação**. Tese Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, Porto Alegre, 2008, 188f.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, v. 9, n. 2, pp. 191-211, 2003.

NOZAKI, William; ROSSINI, Gabriel. O Brasil e as políticas econômicas de combate à crise financeira. **Fundação Lauro Campos: Socialismo e Liberdade**. Economia e Infra-Estrutura. 22 out. 2010. Disponível no site: <<http://www.socialismo.org.br/portal/economia-e-infra-estrutura/101-artigo/1741-o-brasil-e-as-politicas-economicas-de-combate-a-crise-financeira>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

OBSERVATÓRIO da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. Disponível no site: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=23&Itemid=104&limitstart=48>. Acesso em: 29 jul. 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007.

ORTEGA RUIZ, Pedro. La Educación Moral como Pedagogía de La Alteridad. **Revista Española de Pedagogía**, Año LXII, nº 227, enero-abril 2004. Disponível em <<http://www.ateiamerica.com/doc/edumoral22.pdf>>. Acesso em 12 mar. 2010.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). **Cadernos de Formação – História da Educação**. 3 ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP, Santa Clara, p. 49-60, 2005.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PORTELLA, Klinger. Tripé da política econômica se consolida no Brasil. **IG São Paulo**. Economia. 15 set. 2010. Disponível no site: <<http://economia.ig.com.br/tripe+da+politica+economica+se+consolida+no+brasil/n1237776250550.html>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

PRIBERAN. **Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa**. Assinado em Lisboa a 16 de dezembro de 1990. Disponível no site: <<http://www.priberam.pt/docs/AcOrtog90.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

REDAÇÃO Terra. Confira as principais propostas do PDE. Disponível no site: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,,OI1570875-EI8266,00.html>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

REUTERS. Brasil cresce 5% em 2010 e reservas chegam a US\$ 300 bi “em breve”, diz Lula. **Folha Online**. 09 nov. 2009. Disponível no site: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u649544.shtml>>. Acesso em: 14 out. 2010.

RODRIGUES, Gisele Soncini; LARA, Angela Mara de Barros. Avaliação das propostas do Banco Mundial para a Educação Infantil: influências e conseqüências nos países periféricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 96 33, jan./abr. 2006. Disponível no site: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1278/1278.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2011.

RODRIGUES, Luciana. Brasil ainda tem o maior juro real do mundo. **O Globo**. Economia. Plantão. 11 mar. 2009. Disponível no site: <<http://oglobo.globo.com/economia/mat/2009/03/11/brasil-ainda-tem-maior-juro-real-do-mundo-754798245.asp>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

SALME, Flavia. ‘Artistas e intelectuais organizam manifesto pró-Dilma. **IG**. Último segundo | Eleições. 11 out. 2010. Disponível no site: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/eleicoes/artistas+e+intelectuais+organizam+manifesto+prodilma/n1237796846253.html>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

SANTANA, Djanira Ribeiro. Legislação e políticas públicas para a educação no Brasil: o lugar da educação infantil neste contexto. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.7, N.12, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da Política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: FERLDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila (Orgs.). **Políticas educativas y trabajo docente**. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material dedáctico, 2006.

SILVA, Andréia Rodrigues da. **Reflexões sobre as implicações das mudanças inseridas no Programa Brasil Alfabetizado com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Monografia (Especialização em Gestão de Programas e Projetos Educacionais). Programa de Pós-Graduação em Administração, Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília. 2008. p. 42.

SILVA, Juremir Machado da. *Árvore e floresta*. **Jornal Correio do Povo**. Ano 116, n. 222, Porto Alegre, terça-feira, 10 de maio de 2011. Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/Impresso/?Ano=116&Numero=222&Caderno=0&Editoria=120&Noticia=291547>>. Acesso em: 05 jul. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SISTHERENN, Marcio; ALVES, Marcos Alexandre. **A relação entre ética e educação no pensamento de Levinas**. III SENAFE: vida, cultura e diferença. Disponível no site: <http://w3.ufsm.br/senafe/trabalhos/eixo5/eixo5_marciosistherenn.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2010.

SOBRINHO, José Dias. **Universidade e Avaliação entre a Ética e o Mercado**. Florianópolis: Insular, 2002

STRECK, Danilo et al. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TANCREDI, Leticia. Em sete anos, Brasil dobra o número de estudantes formados. 13 jan. 2011. In: Brasil. Ministério da Educação. Brasília: MEC. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16224>. Acesso em: 20 jul. 2011.

TERRA. “Esse é o cara!”, diz Obama sobre Lula. 02 abr. 2009. Disponível no site: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI3676180-EI7896,00-Esse+e+o+cara+diz+Obama+sobre+Lula.html>>. Acesso em: 14 out. 2010.

TWBG – The World Bank Group. **The World Bank**: working for a World Free a Poverty. Disponível no site: <<http://www.worldbank.org/>>. Acesso em 14 jul. 2011.

VIANNA, H. M. Construindo o campo e a crítica: o debate: In: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação**: construindo o campo e a crítica, Florianópolis: Insular, 2002.

Youtube. Paulo Freire e a TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO. Duração: 06min 21seg, postado em: 20 mai. 2007. Disponível no site: <<http://www.youtube.com/watch?v=OsLHMA3EU0k&feature=related>>. Acesso em: 04 fev. 2010.

_____. Trailer Dom Helder Camara – O Santo Rebelde. Duração: 02min 19seg, postado em: 17 set. 2006. Disponível no site: <<http://www.youtube.com/watch?v=OMAx70ki66w&feature=related>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

WCEA. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de. **Conferência Mundial sobre la Educación para Todos**, Jomtien, Tailândia, 1990.

WEINBERG, Monica; PEREIRA, Camila. Prontos para o século XIX. **Revista Veja**. Ed. 2074, 20 ago. 2008. Disponível no site: <http://veja.abril.com.br/200808/p_076.shtml>. Acesso em: 25 jul. 2010.

ANEXOS

ANEXO 1

Modelo de questionário utilizado na entrevista com as técnicas do MEC

A seguir, algumas críticas feitas por lideranças, estudiosos e educadores:

1) Os sistemas de avaliação (SAEB, Prova Brasil, etc, e por extensão o IDEB) e tantas outras ações implementadas na educação, devido à sua origem de ligação direta com alguns organismos internacionais, estão a serviço do capitalismo mundial que tem interesse em estabelecer um pensamento e uma ordem únicos na defesa de sua sustentabilidade.

2) A criação de um currículo nacional, o estabelecimento de normas-padrão e a realização de testes também a nível nacional são mesmo condições prévias para que se possam implementar políticas de privatização e mercadorização da educação”.

3) Essas avaliações são nitidamente instrumentos de poder. O que mais importa é que os rendimentos possam ser comparados, permitam que as instituições e os indivíduos sejam classificados hierarquicamente, segundo critérios objetivos, tanto para supostamente orientar os clientes do quasmercado educacional e alimentar a competitividade, quanto para instrumentar o exercício do poder controlador do governo.

4) O IDEB não considera a diferença das realidades escolares que são avaliadas e não tem a participação dos professores na sua elaboração. Isso é ruim.

5) O IDEB, o Plano de Metas, o PDE como um todo (pelo menos no que se refere à educação básica), tudo é de forma e conteúdo autoritários. Não há escolha. Se um estado ou município não aderir “voluntariamente”, ficará de fora dos financiamentos. Quanto ao IDEB, a forma de divulgação e o uso desta “medida” como avaliação punitiva ou de gratificação, pelo Ministério da Educação, são próprios da mercadorização da educação.

6) As avaliações externas e seus testes padronizados em larga escala dificultam a efetivação da autonomia da escola e o processo de descentralização.

ANEXO 2

Modelo de questionário utilizado na entrevista com o ex-ministro da educação, Tarso Genro

Entrevista com Tarso Genro, Ministro da Educação do Governo LULA, no período de 27 de janeiro de 2004 a 29 de julho de 2005.

1) O senhor esteve à frente de três Ministérios do Governo LULA, além de ter comandado O Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Daí se afirmar que o Sr. foi, durante os dois mandatos do Presidente LULA, uma das pessoas de grande influência na tomada de importantes decisões de governo, nas mais diversas áreas. No que se refere à Educação, então, sua influência parece ser ainda maior, basta ver, por exemplo, que, ao sair do Ministério, deixou como seu sucessor o Ministro Haddad, que era o Secretário Executivo do Ministério na sua gestão. Daí a certeza de que a educação brasileira do Governo LULA tem o seu dedo, ou melhor, suas mãos e muito de suas ideias. Gostaria de fazer alguma consideração sobre essas afirmativas?

2) Na sua opinião, qual(quais) o(s) programa(s) e/ou ação(ações) na área da educação foram mais relevante(s) durante o Governo LULA? Por quê? (Se possível, explicar o conteúdo do(s) programa(s) e/ou ação(ações)).

3) Na sua opinião, os fundamentos, princípios e propostas do PDE têm base teórica e política de esquerda? Justifique.

4) O senhor reconhece no PDE ou em outras ações, programas e propostas do MEC a influência do pensamento do educador Paulo Freire? Onde? Como? Por quê?

5) Na sua opinião, qual a(s) diferença(s) mais significativa(s) entre a política educacional do governo LULA e a dos demais governos federais democráticos que o antecederam (Governo Sarney-1985 até FHC-2002)?

6) O senhor concordaria com a afirmação de que o Governo LULA foi revolucionário no que se refere à educação brasileira? Por quê?

7) Há considerações outras que o senhor gostaria de fazer neste espaço a fim de contribuir com meu trabalho?

ANEXO 3

Modelo de questionário aplicado nas escolas da educação básica de Bagé/RS

1) Quais os índices do IDEB de sua escola nos 3 anos de avaliação?

ANO LETIVO	5º ANO	9º ANO
2005		
2007		
2009		

2) Que razões explicam o aumento ou diminuição dos índices de sua escola?

3) O IDEB é considerado uma coisa boa para a sua escola e para as escolas e a educação básica em geral? Por quê?

4) Há interesse da comunidade escolar (pais, alunos, professores, lideranças do bairro) pelos resultados do IDEB? Muito interesse? Pouco? Quem mais manifesta preocupação com os resultados? A direção? Os pais? Ou quem?

5) A comparação que é feita entre as escolas é algo bom, que impulsiona a escola a melhorar mais ou é visto como algo negativo, em que se discriminam os que tem maus resultados? Explique sua resposta.

6) Se os resultados do IDEB melhoram, os professores sentem reconhecidos seu esforço e seu trabalho? E, do contrário, como reagem?

7) Considera-se que a concorrência pelos melhores índices no IDEB impulsiona positivamente o trabalho dos professores? Explique.

8) Como é usado o resultado do IDEB na sua escola? Os índices de aprovação e evasão e o aproveitamento dos alunos na Prova Brasil são avaliados a partir dos resultados do IDEB? Propõem-se ações para melhorar esses índices revelados? Explique, identifique ações que tenham sido implementadas em função dos resultados do IDEB.

9) Os professores, em especial os das áreas de português e matemática, discutem os resultados da Prova Brasil? São retomadas as dificuldades dos alunos evidenciadas nessas provas?

10) A Secretaria de Educação cobra melhores resultados no IDEB? Existem ações de incentivo, premiação ou punição em relação aos resultados?

11) A sua escola já recebeu incentivos do governo federal em função de ter alcançado metas do IDEB? Se positivo, identifique o(s) benefício(s).

12) Sua escola já elaborou o PDE-Escola? Se sim, fale um pouco sobre isso.

-Avalie o instrumento elaborado/oferecido pelo MEC para a realização do PDE-Escola. Esse instrumento contribui para a autonomia da escola ou é diretivo demais, não permitindo flexibilidades necessárias de acordo com as distintas realidades escolares?

-Evidencie dificuldades, pontos positivos e negativos, participação dos professores, dos pais, etc.