

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Edson Martins Júnior

**Cultivações Interculturais:
Um estudo sobre o Plano Nacional de
Educação (2011-2020), seus campos de
disputa e possibilidades curriculares**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2011

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Edson Martins Júnior

**Cultivações Interculturais:
Um estudo sobre o Plano Nacional de Educação
(2011-2020), seus campos de disputa e possibilidades
curriculares**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo sob a orientação do Prof. Doutor Alípio Casali.

SÃO PAULO

2011

BANCA EXAMINADORA

Aos meus filhos, Lara e Otávio, que me ensinam, diariamente, a beleza de mergulhar no escuro

RESUMO

Cultivações Interculturais: um estudo sobre o Plano Nacional de Educação (2011-2020), seus campos de disputa e possibilidades curriculares

EDSON MARTINS JÚNIOR

PALAVRAS-CHAVE:

**CURRÍCULO; CULTURA; PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE (2011-2020);
GLOBALIZAÇÃO; INTERCULTURALIDADE; PARTICIPAÇÃO**

Esta tese de doutorado intitulada *“Cultivações Interculturais: um estudo sobre o Plano Nacional de Educação (2011-2020), seus campos de disputa e possibilidades curriculares”* discute e analisa os desafios e oportunidades curriculares que estão postos neste início de século, marcado pela intensificação dos processos de globalização e por novas faces de sua relação com os Estados Nacionais, particularmente no tocante às políticas educacionais e, conseqüentemente, aos currículos nacionais.

Ao considerar, especialmente, as perspectivas de Nestor Canclini e Terry Eagleton, este trabalho reconhece a dimensão cultural e contextualidade dos processos sociais, e, conseqüentemente, sua manifestação na educação e no currículo, o que implica na opção por reproduzir ou desestabilizar os modelos hegemônicos por meio de ações de hibridização e cultivação cultural que produzem, via trabalho, as condições materiais e imateriais da vida em sociedade.

Como cenário desta formulação teórica este trabalho toma como base o projeto de lei nº 8035/2010 que propõe o PNE (Plano Nacional de Educação) para o decênio 2011-2020 e expõe a difícil conciliação entre desenvolvimento econômico nos moldes capitalistas e ganhos sociais no sentido da emancipação nas práticas educacionais, particularmente por meio dos fazeres curriculares.

O trabalho, em seu final, apresenta a tendência do PNE em ampliar as possibilidades de aprofundamento da lógica capitalista na sociedade brasileira por meio da educação pública, assim como apresenta flancos que representam possibilidades estratégicas para a construção de um sistema educacional que promova a diversidade sociocultural e a intensificação de criações interculturais por meio de políticas, ações e práticas de desestabilização da ordem cultural hegemônica presente nos fazeres educacionais.

ABSTRACT

Intercultural Cultivations: a study of the National Education Plan (2011-2020), its fields of race and curricular possibilities

EDSON MARTINS JÚNIOR

KEYWORDS:

CURRICULUM; CULTURE; NATIONAL EDUCATION PLAN- PNE (2011-2020); GLOBALIZATION, INTERCULTURALITY; PARTICIPATION

This doctoral thesis entitled "*Intercultural cultivations: a study of the National Education Plan (2011-2020), its fields of race and curricular possibilities*" discusses and analyzes the challenges and opportunities that are set curriculum beginning of this century, marked by the intensification processes of globalization and new faces of his relationship with the National States, particularly on educational policies and, consequently, the national curricula.

When considering in particular the prospects for Nestor Canclini and Terry Eagleton, this paper recognizes the cultural and contextuality of social processes, and therefore its manifestation in education and curriculum, which implies the choice of play or destabilize hegemonic models through actions of cultural hybridization and cultivation producing, via labor, material and immaterial conditions of life in society.

As this scenario theoretical formulation of this work builds on the bill No. 8035/2010 proposing the PNE (National Education Plan) for the decade 2011-2020 and exposes the difficult balance between the economic development along capitalist lines and social gains in the sense emancipation in educational practices, particularly through the doings of the curriculum.

The work, at its end, the tendency of the PNE to expand the possibilities of deepening capitalist logic in Brazilian society through public education, and presents flanks that represent strategic opportunities to build an educational system that promotes social and cultural diversity and intensification of cross-cultural creations through policies, practices and actions to destabilize the hegemonic cultural order in this educational doings.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Introdução..... | 8 |
| Cap. 1 – Culturas e Contemporaneidade..... | 14 |
| Cap. 2 – Cultura, Culturas e Civilização Capitalista..... | 27 |
| Cap. 3 – Culturas, Educação e Currículo..... | 39 |
| Cap. 4 – O PNE e suas perspectivas curriculares..... | 83 |
| Conclusão – O PNE e a Interculturalidade: entre o Mercado e a Desestabilização Curricular..... | 119 |
| Bibliografia..... | 139 |
| Siglas..... | 143 |
| Anexo 1 – Projeto de Lei 8035/2010 (PNE)..... | 144 |

INTRODUÇÃO

Em minha dissertação de mestrado¹ analisei a desconexão entre o discurso e a prática dos educadores e políticas públicas no estado do Amapá. Aquele trabalho demonstra como, mesmo diante de discursos e proposições emancipatórias e progressistas, predominam práticas autoritárias e disciplinadoras, que acabam por fazer do discurso veemente uma espécie de depositário de energias transformadoras que, deste modo, esvaem-se, mantendo no cotidiano das escolas ambiente educativos eminentemente conservadores.

Esta desconexão tem como respaldo uma cultura escolar historicamente construída e cujo sentido é o controle e a dominação das populações politicamente não-hegemônicas, especialmente de origem negra e indígena.

No caso específico do Amapá esta ação manifesta-se especialmente forte. O modelo escolar *branco* apresenta-se ainda mais severo pelo fato de se tratar de uma população de enorme diversidade étnica e *de fronteira*, muito identificada com tradições indígenas, quilombolas e francesas.

Vem daí a categoria de *escola missioneira*, que, à luz das antigas missões jesuíticas, está a serviço da ordem oficial estabelecida, desempenhando seu papel de submissão e controle de corpos de almas, ou, como podemos melhor colocar, da cultura local e do modo de ser de cada educando.

Deste modo é possível impor uma cultura oficial, garantir a posse de um determinado território e criar as condições societárias necessárias para o desenvolvimento de um modo de produção capitalista que está presente desde a origem deste país.

Apresentado o fenômeno missioneiro que, para além da realidade amapaense, está presente em todo o Brasil, a questão que se coloca neste trabalho é a seguinte:

¹ MARTINS, Edson. Cultura, Identidade e Educação: a Escola Missioneira como sentido da cultura educacional do Amapá. São Paulo. 2004. FEUSP

Sabendo que a escola pública e os sistemas oficiais de educação no Brasil têm o missionarismo como elemento central em sua cultura, é possível pensarmos em um modelo curricular que supere essa tradição historicamente construída e permita uma perspectiva emancipadora que reconheça as diversas culturas e permita que novas composições e arranjos culturais se desenvolvam?

Essa pergunta tem algumas motivações que se conjugam. A princípio a clareza de que a proposição corresponde a uma utopia, a um enxergar uma realidade desejada, mesmo sabendo que o contexto e o cenário que temos historicamente construído apontam para o lado da conservação.

A escola, sabemos, é uma instituição secular moldada pelo Estado-Nação, com discurso universalista, porém sem prejuízo de uma determinada classe social que tem como projeto a manutenção de uma hegemonia política e social, bem como a livre reprodução de seus meios de produção. Essa hegemonia está conquistada e os processos educativos, como partes de um cenário cultural que constituem, foram fundamentais para isso.

A aposta na mudança desse cenário não deve ser vista, contudo, como um desejo ingênuo. O desenvolvimento histórico de nossa sociedade aponta para veementes contradições que nos permitem vislumbrar mudanças promovidas por mulheres, homens, mulheres e culturas que, legitimamente constituintes da sociedade brasileira podem, de fato, promover transformações na escola e seu currículo de forma que possam reconhecer nele suas identidades e possibilidades de desenvolvimento de seus projetos de vida.

O enxergar dessa história, permite afirmar que a aposta em um outro currículo e uma outra escola pública mais diversa, social e culturalmente disponível é perfeitamente possível. Paulo Freire evocava o potencial

profundamente revolucionário da esperança. É a essa esperança na mudança tendo como base evidências históricas a que me refiro.

Um segundo motivo desta pergunta está no fato de perceber na história da educação brasileira inúmeras evidências de que essa exigência de maior aceitação das diferentes culturas já está posta. Seja no Brasil ou em diversos outros países do mundo já temos a inclusão de temáticas ou práticas interculturais diversas que já impactam desde a organização dos espaços educativos até o currículo escolar, particularmente na crescente preocupação com os diversos saberes locais.

Uma terceira motivação para esta pergunta é o fato de perceber este início de século XXI crescentemente marcado por intensos fluxos migratórios e comunicacionais, muitos deles incontrolláveis do ponto de vista da lógica oficial. A própria dinâmica do capital exigiu que os mercados se tornassem cada vez mais planetários e, deste modo, os processos de contato entre as diferentes sociedades e culturas intensificou-se incrivelmente em um movimento que nada indica que irá se retrair.

Sendo assim, os encontros entre diferentes culturas cada vez mais se intensificarão, o que é inevitável. Desta inevitabilidade surge a quarta e última motivação da pergunta que orienta esta tese. Admitida a inevitabilidade destes contatos, a questão que se coloca é a seguinte: que qualidade queremos atribuir a estes contatos? Uma vez que eles certamente ocorrem e ocorrerão, o que potencializar neles, especialmente do ponto de vista curricular?

Os índices educacionais sejam em termos de retenção, evasão ou aproveitamento das trajetórias escolares em todo o mundo estão assustadoramente denunciando que a escola oficial tal qual está organizada, e, conseqüentemente, seus currículos, não correspondem às demandas e necessidades das diversas populações, sejam elas vistas em sua singularidade ou em contato com outras.

Esse contato tem demonstrado uma incrível capacidade de rearranjo, composição e criação culturais, o que nos coloca diante do seguinte desafio: sendo assim, como constituir esta escola, este novo currículo? Mantendo o padrão

monocultural e universalizante pautado em um cientificismo iluminista do século XVIII? Fazendo desta escola campos de adestramento e formação para criar indivíduos passivos, cidadãos eventuais e profissionais competentes para o mercado de trabalho? Respeitando as diferenças culturais e as enclausurando em guetos que reforçam as identidades, mas acirram as possibilidades de composições intersocietárias?

A hipótese deste trabalho é que o movimento de aproximação, encontro e composição entre diferentes culturas é construído historicamente e, para as próximas décadas, certamente será potencializado. Sendo assim, como fazer para que estes encontros entre diferentes culturas possam promover invenções culturais únicas no sentido de promoção da diversidade e, ao mesmo tempo do fortalecimento de novas identidades?

Esta é a proposta do Interculturalismo defendida neste trabalho, visto aqui como postura política de resistência e proposição, uma vez que não só promete reforçar a importância da diferença como também de outras composições culturais que fortaleçam especialmente as populações minoritárias e não-hegemônicas para que possam, cada vez mais, ter condições de se reconhecerem na sociedade e possam assim aumentar suas possibilidades e perspectivas de vida.

Esta aposta político-cultural tomará como pano de fundo a verificação do PNE 2010 – Plano Nacional de Educação. Como se sabe, o governo brasileiro a cada dez anos tem traçado planos nacionais de educação, vislumbrando suas possibilidades de realização, a consolidação de conquistas historicamente feitas e, especialmente, apontando para novas conquistas a se fazer.

No ano de 2010, o governo brasileiro chefiado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva disparou as discussões para o novo PNE que deverá ser perseguido entre os anos de 2011 e 2021.

Este último PNE teve inúmeras contribuições e verificações, mas merece destaque o fato de terem sido muito consideradas as propostas da CONAE, instância participativa composta por inúmeros segmentos da sociedade civil organizada em todo o país.

Só o fato de o texto-base do PNE ter como ponto de partida uma instância participativa e plural já é um apontamento de uma opção política. A questão é verificar se este apontamento resultou em proposições que efetivamente dêem conta da história, presente e crescente diferencialidade da sociedade brasileira ou se essas intenções são, na verdade um depositário discursivo, como parte da tradição *missioneira*.

Um plano efetivamente progressista e democrático exige o desenvolvimento crescente de políticas e iniciativas educacionais que valorizem não só a diferença como também o sentimento de pertencimento à sociedade brasileira, elemento fundamental para a construção da cidadania.

Essa possibilidade é histórica. A posição legal-institucional, bem como as políticas que vierem a ser tomadas pelo Estado brasileiro nesta direção indicarão, exatamente se nosso país caminha, de fato, para uma perspectiva democrático-emancipacionista ou se tem como sentido apenas a secular reprodução da lógica *missioneira*.

Em termos metodológicos, este trabalho terá uma característica predominantemente teórica, diferente do que ocorreu em minha dissertação de mestrado, focada em um estudo de caso, sendo a discussão teórica subsidiária a ela. Este foco teórico terá como desfecho a análise do PNE (Plano Nacional de Educação) e a consequente indicação de princípios político-curriculares que permitam a elaboração de propostas interculturais para realidades multiculturais.

Parte considerável do trabalho estará ligada à exposição e discussão de teorias nas áreas da Educação, Sociologia, Antropologia, Economia, Filosofia, Ciência Política e Linguística que contribuam com a produção de referências para a análise contemporânea do fazer curricular, em particular as ligadas às discussões do multiculturalismo e interculturalismo.

De forma paralela a estas produções teóricas serão realizadas análises de documentos oficiais, particularmente do Documento Final da CONAE e do Projeto de Lei do PNE, que significam o levantamento de situações e identificáveis e significativas que permitem a aplicação de teorias estudadas ou modelos típicos que referenciem as discussões que serão desenvolvidas neste trabalho.

O impacto destas análises, provocaram, evidentemente, reorientações entre o projeto proposto e os resultados finais da pesquisa. Conforme indicam Lüdke & André (1986), no trabalho de pesquisa muitas vezes o processo predomina sobre o produto, sendo vital e inimaginável o resultado do contato direto com as fontes, mesmo as documentais.

Esta postura diante da pesquisa indica, mais do que um princípio metodológico, uma opção ético-política. Esta opção pela ruptura com a hierarquização que muitas vezes os saberes da academia impõem sobre a dinâmica das sociedades e comunidades implica em reconhecer nas fontes, fatos e documentos mais do que elementos, mas agentes da pesquisa, o que significa optar por reconhecer as incoerências e paradoxos que seu conjunto apresenta, contemplar suas perspectivas, reelaborar premissas pré-elaboradas e revalidar, os resultados obtidos diante das prévias intenções de pesquisa.

A esta perspectiva Kincheloe & McLaren (2000) chamam de *descolonização da pesquisa*, postura desestabilizadora que, metodologicamente, reflete a proposta analítica da pesquisa desenvolvida: a de propor uma ação anti-hegemônica e desestabilizadora nas práticas curriculares predominantes utilizando recursos já disponíveis nas próprias políticas públicas de educação, como as reveladas no PNE.

CAPÍTULO 1 – CULTURAS E CONTEMPORANEIDADE

Brasil 2010: uma leitura

Vivemos um dos melhores períodos da vida nacional: milhões de empregos estão sendo criados; nossa taxa de crescimento mais que dobrou e encerramos um longo período de dependência do Fundo Monetário Internacional, ao mesmo tempo em que superamos a nossa dívida externa. Reduzimos, sobretudo, a nossa dívida social, a nossa histórica dívida social, resgatando milhões de brasileiros da tragédia da miséria e ajudando outros milhões a alcançarem a classe média.

Trecho do discurso de posse da presidenta Dilma Rousseff, 01/01/2011²

Vinte e seis anos após o fim da ditadura militar no Brasil, a primeira década do século XXI chega ao seu fim diante de desafios e complexidades que a construção de uma sociedade democrática impõe.

A ampliação dos direitos, a crescente melhora nas condições de vida, o acesso à educação e a promoção da justiça social permanecem como condições inegociáveis para a consolidação e aprofundamento da ordem democrática no país.

As opções políticas e a gestão do Estado brasileiro na última década levaram a resultados econômicos expressivos do ponto de vista da lógica capitalista. Neste período, o PIB (Produto Interno Bruto) cresceu aproximadamente 160%³, contra uma média mundial de 118%⁴. Uma das

² Fonte: <http://noticias.r7.com/brasil/noticias/leia-a-integra-do-discurso-de-dilma-no-congresso-20110101.html>

³ Fonte: <http://www.ibge.gov.br>, acesso em 14/01/2011

⁴ Fonte: <http://www.oecd.org>, acesso em 14/01/2011

consequências diretas desse crescimento, segundo o IBGE, é a redução do desemprego para 5,7% contra uma marca de 7,1% há dez anos.

Este cenário produziu ganhos que impactaram significativamente as condições de vida dos brasileiros. Segundo a PNAD (Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios), 29 milhões de brasileiros passaram da classe baixa à classe média e a renda dos brasileiros, segundo estudo da FGV (Fundação Getúlio Vargas), cresceu 7,7% somente entre 2009 e 2010.

Os investimentos das empresas brasileiras também cresceram muito na última década. O exemplo mais veemente é o da estatal Petrobras, que passou a ser a 8ª maior empresa do mundo, com investimentos bilionários em dezenas de países. O setor bancário-financeiro, de mineração, bebidas, comunicação, educação, automóveis, bem como o agronegócio também apresentaram notável crescimento e desempenho⁵, com suas ações dentro e fora do Brasil.

Políticas de promoção social também se destacaram neste período. Programas de crédito e apoio a pequenos produtores no campo e na cidade por meio de agentes como o BNDES (Banco de Desenvolvimento Econômico e Social) permitiram que pequenas e micro iniciativas pudessem prosperar e gerar empregos. Políticas de transferência direta de renda, como o Bolsa-Família, reduziram o índice de brasileiros em pobreza extrema de 12% em 2003 a 4,8% em 2008⁶.

Políticas de promoção de direitos merecem especial destaque, especialmente as promovidas pela Secretaria Especial de Direitos Humanos⁷, como as ligadas à acessibilidade, crianças e adolescentes, moradia, esporte, cultura, combate ao trabalho escravo, diversidade de gênero, entre tantas outras.

Em termos de políticas culturais, um bom exemplo de iniciativas de democratização é a criação dos pontos de cultura⁸, fundamentais para a multiplicação do acesso e da produção cultural. Por meio desses *pontos* iniciativas

⁵ Fonte: <http://www.ey.com/BR/PT/>, acesso em 14/01/2011

⁶ Fonte: <http://www.mds.gov.br>, acesso em 14/01/2011

⁷ Fonte: <http://www.sedh.gov.br/>, acesso em 14/01/2011

⁸ Fonte: <http://www.cultura.gov.br>, acesso em 14/01/2011

culturais das diferentes comunidades brasileiras tiveram o apoio necessário para sua produção e apreciação pública.

Os exemplos acima revelam que, na última década, tivemos uma composição entre interesses de desenvolvimento econômico do tipo capitalista e políticas de inserção, inclusão e promoção social. Essa composição, como os números acima apontam, criaram maiores oportunidades de produção e reprodução de vida material e cultural para a população brasileira.

Diante deste cenário, cabe colocar a seguinte questão: em que medida é possível a *conciliação* entre o desenvolvimento econômico nos moldes capitalistas e os mais variados interesses sociais e culturais? Como se dá a articulação e o diálogo entre estes ganhos? Como essa *conciliação* opera em situações-limite, se a composição entre diferentes perspectivas não é possível? Essa conciliação tem reais possibilidades de levar a possibilidades curriculares emancipadoras?

Essas perguntas são essenciais uma vez que, particularmente no caso da educação e das políticas curriculares, temas centrais desta tese, a diversidade de interesses e demandas societárias é tamanha que nem sempre permite a perspectiva da *conciliação*.

Vejamos dois exemplos que denunciam os limites das *políticas de conciliação*. Uma delas é o da reforma agrária. Por mais que, na última década, iniciativas promovidas pelo Estado brasileiro tivessem como objetivo promover a democratização do acesso à terra, inclusive se aproximando bastante dos movimentos sociais, o que percebemos foi a manutenção da concentração da propriedade fundiária no Brasil, especialmente com o desenvolvimento, cada vez mais intenso, do agronegócio.

Recorrendo mais uma vez ao discurso de posse da presidenta Dilma Rousseff podemos perceber, textualmente, o esforço em conciliar iniciativas da agricultura familiar e do agronegócio:

Para dar longevidade ao atual ciclo de crescimento é preciso garantir a estabilidade (...) eliminando as travas que ainda inibem o dinamismo da nossa economia, facilitando a produção e estimulando a capacidade empreendedora de nosso povo, da grande empresa até os pequenos negócios locais, do agronegócio à agricultura familiar.

Entre os anos de 1996 e 2006, por exemplo, o índice GINI, que mede a concentração fundiária no Brasil, permaneceu praticamente o mesmo, com as propriedades inferiores a 10 hectares correspondendo a 2,7% do total, enquanto as propriedades com mais de mil hectares corresponderam a 43% das áreas destinadas às propriedades rurais⁹.

Deste modo a luta pela redemocratização da distribuição fundiária no Brasil permanece sem resultados efetivos, o que seria fundamental para o rompimento com uma estrutura de concentração de capitais no campo, secularmente estabelecida e socialmente tão injusta.

As palavras do geógrafo Ariovaldo U. Oliveira reforçam esta perspectiva:

O II Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA) terminou em 2007 e poucos se lembraram deste fato (...) Assim, (...), a política de reforma agrária (...) está marcada por dois princípios: não fazê-la nas áreas de domínio do agronegócio e fazê-la apenas nas áreas onde ela possa “ajudar” o agronegócio. Ou seja, a reforma agrária está, definitivamente, acoplada à expansão do agronegócio no Brasil. (...)

(OLIVEIRA: 2009, 35)

Situação similar encontramos nas políticas de acesso ao ensino superior. Nos últimos dez anos, o Brasil apresentou uma significativa criação de

⁹ Fonte: O Estado de São Paulo, com dados do IBGE, <http://www.estadao.com.br/noticias/economia,concentracao-de-terras-aumenta-no-brasil-aponta-ibge,443398,0.htm>, acesso em 22/12/2010.

universidades federais e estaduais, bem como de centros tecnológicos, em todas as regiões do país.

O Prouni¹⁰ (Programa Universidade para Todos), iniciativa do governo federal por meio do MEC (Ministério da Educação), é outro exemplo interessante de popularização do acesso aos direitos sociais e de promoção da igualdade e equidade conjugado com interesses e avanços do tipo capitalista.

No primeiro semestre de 2010, por exemplo, tivemos a oferta de mais de 165 mil bolsas (integrais ou parciais)¹¹ em todo o país. Se, por um lado, a política do Prouni claramente favorece aos alunos de baixa renda, por outro sabemos que se tornou uma importante fonte de capitais que migram diretamente para as universidades privadas, muitas delas constituídas por verdadeiros grupos empresariais e que oferecem uma qualidade de ensino discutível, o que pode ser comprovado pelos dados de avaliação do próprio MEC.

Mais do que isso, muitos desses grupos viram o Prouni oferecer tamanhas possibilidades que, inclusive, aumentaram seus *campi* também com financiamento público, via BNDES. Não são poucas as críticas a este modelo que é, ao mesmo tempo, inclusivo e especulativo-privatista.

Documento da ONG Ação Educativa aponta exatamente nesta perspectiva¹²:

¹⁰ PROUNI: Programa Universidade para Todos, iniciativa do governo federal por meio do MEC (Ministério da Educação)

¹¹ Fonte: MEC, pelo link http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Quadros_informativos/numero_bolsas_ofertadas_por_uf_primeiro_semestre_2010.pdf, acesso em 22/12/2010

¹² HADDAD, S. & GRACIANO M. *A Educação no Brasil na Era Lula: um breve balanço*. http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=537&Itemid=14, acesso em 22/12/2010. Extraído do Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos.

Se é verdade que deve-se valorizar todas as iniciativas que promovam políticas afirmativas em qualquer nível de ensino, é verdade também, que qualquer mecanismo que implique em apoio à iniciativa privada por parte do setor público na área da educação só pode ocorrer por períodos limitados, em regime emergencial, baseados em um plano claro de reposição da oferta pública de qualidade para todas as pessoas.

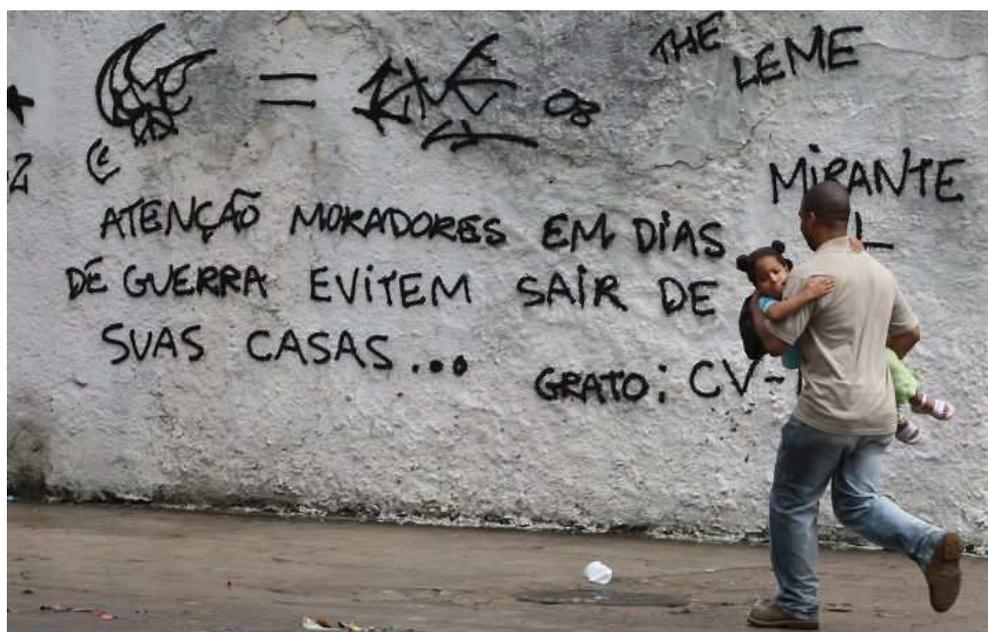
(HADDAD & GRACIANO)

Nos dois casos acima temos mostras de como a política estatal de *conciliação* de interesses em uma sociedade historicamente tão diversa e excludente, em situações mais complexas, acaba por promover a reprodução do capital, o que impede a promoção de transformações estruturais na ordem econômica e, conseqüentemente, social.

Por fim, merece destaque uma situação-limite emblemática que mostra o resultado da vinculação à reprodução econômica e social destas políticas de *conciliação*. Trata-se da intervenção do Estado nas favelas da Vila Cruzeiro Cruzeiro e no Complexo do Alemão, na cidade do Rio de Janeiro, em uma ação articulada entre o governo municipal, estadual e federal.

Nestas localidades, nos últimos dias de novembro de 2010, foi realizada uma cinematográfica operação militar envolvendo a polícia e as forças armadas com o objetivo de combater focos do chamado crime organizado, ligado a atividades como o tráfico internacional de drogas e armas.

A cena abaixo, ocorrida em novembro de 2010, expressa não só a situação historicamente construída de desamparo nas políticas públicas de segurança nos grandes centros urbanos, como também a vulnerabilidade da população:



Fonte: O Globo, http://oglobo.globo.com/fotos/2008/04/15/15_MHG_rio_cruzeiro02.jpg, acesso em 28/11/2010

A quantidade de foragidos da justiça, drogas e armas apreendidos foi inédita. Certamente faz parte da promoção da democracia e da justiça social o combate ao crime e à violência que coloca em risco a vida e a liberdade dos cidadãos.

No entanto, como apontam diversos especialistas, entre eles a filósofa Marilena Chauí¹³ boa parte da motivação dessa ação militar objetivou conter e isolar os territórios mais pobres das áreas centrais da cidade, criando uma espécie de *cinturão* de segurança que restrinja o acesso dessa população aos dois megaeventos bilionários do calendário esportivo mundial que ocorrerão nos próximos anos: a Copa do Mundo de Futebol (que ocorrerá em 2014) e os Jogos Olímpicos (que ocorrerão em 2016).

São inúmeros os relatos de abusos e truculência das forças policiais contra a população local, independente de sua relação com o crime, incluindo atos de violência e depredação a moradias e espaços públicos das populações destas comunidades em uma espécie de criminalização prévia da pobreza.

¹³ Revista Caros Amigos nº 165, ano XIV, página 16.

A imagem abaixo, também bastante emblemática, revela não só a invasão à privacidade e aos estabelecimentos, como também a forma violenta que foi utilizada contra a população civil.



Fonte: <http://global.org.br/tag/violencia-policial/>, acesso em 23/12/2010

Estes eventos gerarão empregos, gerarão impostos e provavelmente terão um papel importante na cidade do Rio de Janeiro em termos de conquistas econômicas que, como sabemos, trazem consigo ganhos sociais.

Entretanto esse ganho não dará acesso aos territórios da *polis* que promoverão tais eventos e, portanto, gerarão exclusão. A *poli-tica*, vista aqui como *dinâmica da polis*, ganhará restrições. A *cidade* crescerá e gerará melhoras na

qualidade de vida, mas restringirá o acesso à cidade, ou seja, a *cidadania*. É a lógica típica da reprodução econômica e social do capitalismo.

Não se trata aqui de fazer um julgamento de um governo em particular ou dos planos de ação do Estado ou do governo brasileiro. A questão que se coloca é a de, minimamente, identificar o atual cenário da relação entre o Estado e a sociedade brasileira, justamente para que possamos, a partir daí, compreender de que modo as políticas educacionais e curriculares se inserem, particularmente o PNE – Plano Nacional de Educação.

Globalização, Produção e Regulação das Diferenças

QUEREMOS
ESTAR SEMPRE
AO SEU LADO.
JUNTOS POR
UMA SOCIEDADE
MELHOR.

Venha comemorar conosco a Inauguração
da Agência Complexo do Alemão

Em parceria com o AfroReggae, o Santander
reafirma o compromisso de estar cada vez
mais perto da comunidade e de cada um
dos brasileiros, pois acredita na construção
de um novo conceito de banco, que viabilize
o desenvolvimento da inclusão social,
da sustentabilidade e de uma vida mais feliz.

Guilherme - Gerente Geral - Ag. Complexo do Alemão

DIA 28 DE MAIO ÀS 12H
INAUGURAÇÃO DA AGÊNCIA COMPLEXO DO ALEMÃO

Rua Joaquim Queiros, 39
Bairro de Ramos - Rio de Janeiro - RJ
Telefone: 21 1234.5678

AfroReggae
Grupo Cultural

Santander
Parceiros para ir mais longe
www.santander.com.br

Fonte: <http://www.afroreggae.org/wp/2010/05/25/santander-inaugura-agencia-no-complexo-do-alemao-em-parceria-com-o-afroreggae/>, acesso em 31/12/2010

Dias após a intervenção policial-militar no complexo de favelas do Alemão, foram espalhados cartazes como este anunciando a criação de uma agência bancária de uma instituição financeira espanhola (o banco Santander) com a parceria com a organização não-governamental Afro-Reggae, uma das mais populares e maiores captadoras de recursos públicos e privados do Estado.

Independente dos juízos de valor que possam ser feitos em relação à iniciativa acima, é evidente a conciliação de forças empresariais, governamentais e não-governamentais em prol de uma iniciativa tipicamente capitalista. Deste modo a condução de políticas sociais está ligada não só a compromissos ético-políticos como também, e talvez com maior objetividade, à manutenção, reprodução e aceleração do modelo econômico, especialmente no contexto da globalização e internacionalização do sistema.

A crise econômica que atingiu o mundo em ano de 2008 demonstrou, mais uma vez na História, a necessidade da intervenção do Estado para a sustentação e promoção da economia capitalista.

Para além das políticas econômicas, os Estados em questão têm implementado iniciativas sociais que criem condições ao desenvolvimento econômico e evitem a eclosão de movimentos de transformação social que possam colocar risco o sistema produtivo vigente.

No entanto, como consequência da própria expansão capitalista em escala planetária, temos o estreitamento do contato entre sociedades, culturas, grupos e pessoas, o que, paradoxalmente constitui-se como *risco* às necessidades de planejamento e controle das organizações econômicas.

Pessoas e grupos sociais multiplicam também suas possibilidades de composição, expansão e comunicação com resultantes societárias inimagináveis, o que tem exigido por parte destas organizações a sofisticação das formas e instrumentos de controle social.

A crescente necessidade de enfrentar problemas psicológicos, sociológicos, organizacionais e políticos da urbanização maciça foi um dos canteiros em que floresceram movimentos modernistas (...). Simmel contemplou a questão de como poderia responder psicológica e intelectualmente à incrível diversidade de experiências e de estímulos a que a vida moderna nos expunha (...). De um lado, teríamos sido libertados das cadeias da dependência subjetiva, tendo sido agraciados com um maior grau de liberdade individual. Isso, no entanto, fora alcançado às custas de tratar os outros em termos objetivos e instrumentais. Não havia escolha senão nos relacionarmos com “outros” sem rosto, por meio dos (...) intercâmbios monetários (...). Também nos submetemos a uma rigorosa disciplina do nosso sentido de espaço e de tempo, rendendo-nos à hegemonia da racionalidade econômica calculista.

(HARVEY, 1992: 34)

Diante deste quadro de complexidade, grupos empresariais, governamentais ou não-governamentais assumem a centralidade do jogo social, mas não sua exclusividade, impondo-se organizacionalmente e oferecendo de forma *tentacular*, fios, *links*, pequenos engates ou raios que permitam, aos diferentes, alguma combinação que minimamente se encaixe e colabore com o projeto de fortalecimento e desenvolvimento da ordem produtiva.

Não se trata mais, portanto, de uma conquista de *corpos*, *corações* e *mentes*, como nos autoritarismos e totalitarismos que marcaram boa parte do século XX. Neste início de século XXI a estratégia de controle societário está ligada à conquista de territórios de mobilização comunitária e de sentidos individuais e coletivos, da ação imperialista sobre a possibilidade de mobilização e ação das pessoas e comunidades.

(...) Eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. (...)

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz

Ganha destaque, deste modo, a interpretação das motivações sociais, a racionalização, as padronizações de toda ordem e a lógica da representação social, todos eles pautados pela ideia de funcionalidade instrumental, típica das organizações institucionalizadas.

A ideia de *público* reforça sua dissociação em relação à de *ethos*. A ideia de civilização aprofunda-se, então, como força dominadora e homogeneizadora que se impõe às diferencialidades das culturas e arranjos institucionais não oficiais.

(...) o que Habermas chama de 'projeto' da modernidade entrou em foco durante o século XVIII (...) e equivalia a um extraordinário esforço intelectual dos pensadores iluministas para 'desenvolver a ciência objetiva, a moralidade e a lei universais e a arte autônoma nos termos da própria lógica interna destas'. A ideia era usar o acúmulo de conhecimento gerado por muitas pessoas trabalhando livre e criativamente em busca da emancipação humana e do enriquecimento da vida diária. (...) O desenvolvimento de formas racionais de organização social e dos modos racionais de pensamento prometia a liberdade do mito, da religião, da superstição.

(HARVEY, 1992: 23)

A lógica capitalista dissemina-se, então, como civilização, com a chancela dos Estados Nacionais, o que compromete a vivência *étnica* ao estabelecer a

individualidade como *locus* da realização da potência humana, sendo, a *soma desse bem*, o *bem comum*, o estabelecimento de princípios e padrões mínimos e universais de sociabilidade, comumente reconhecidos pelo Estado sob a forma de políticas públicas.

Uma vez que o *locus* de realização destes direitos é o Estado Nacional, torna-se necessário o estabelecimento de leis gerais, inteligíveis e acessíveis a todos. A precisão, facilidade, clareza e rapidez do entendimento das normas e leis passam a ser condições que o Estado deve garantir para o exercício dos direitos individuais.

Deste modo, ao mesmo tempo em que a modernidade deveria promover as liberdades individuais concretas, tangíveis, faz com que as subjetividades (especialmente de ordem cultural ou psíquica) sejam controladas. Deste modo, acaba por criar um paradoxo no qual a defesa das liberdades e iniciativas individuais correspondem exatamente a uma ameaça às diferentes culturas.

CAPÍTULO 2 – CULTURA, CULTURAS E CIVILIZAÇÃO CAPITALISTA

O Duplo Caráter das Culturas no Sistema Capitalista

No capítulo anterior foi discutida a opção da *conciliação* utilizada pelas políticas públicas brasileiras na última década. Por meio dela foi possível aprofundar e desenvolver as formas capitalistas de produção e promover ganhos sociais que subsidiaram esse modo de produção e, nos moldes da modernidade liberal, aprofundaram a democracia e os direitos civis.

A relação entre o modelo civilizacional capitalista e as diferentes culturas é, historicamente, contraditória. Muitas culturas ao longo do planeta o compõem e, ao mesmo tempo, na relação com a lógica do capital, são ameaçadas pela demanda unidade e homogeneidade que entra em choque com a própria ideia de diversidade cultural.

O entendimento dessa relação exige um mergulho conceitual mais profundo no que podemos entender por *cultura*. Seria a cultura conceitualizável? É possível defini-la, categorizá-la?

Sua principal característica conceitual está exatamente neste caráter indomável e fecundo, forte pela sua contradição intrínseca. Esse seu atributo pleno de humanidade, eminentemente vivo, *acontece*. Como afirma o pintor estadunidense James Whistler, citado por Borges no livro *Sobre os Sonhos e outros Diálogos*¹⁴: *art happens* (“a arte acontece”). Reconheçamos que, campo no qual a própria arte se insere, *a cultura, enquanto fenômeno, acontece*.

¹⁴ BORGES, J. L. & FERRARI, O. *Sobre os Sonhos e Outros Diálogos*. São Paulo. 2009. Ed. Hedra.

Esse *acontecer*, pulsão de vida que é, possui um caráter profundamente relacional, estejam estas relações na escala do grupo doméstico, familiar, da comunidade, da sociedade nacional ou planetária.

A amplitude e diferentes formas de identidades e diferenças, resultantes dessas relações, constitui uma permanente e sempre inventiva produção histórica. É por meio delas e das conseqüentes experiências da alteridade que, mais do que reconhecermos a existência do *Outro*, construímos a nós mesmos, nossa própria existência.

Não há comparativo histórico de quantidade, diversidade e intensidade de experiências de contato quando tomamos como referência o desenvolvimento do capitalismo. Foi por meio *dele*, a despeito das aberrações, violências e explorações que produziu, que a população humana dinamizou, como nunca, o contato entre povos e, conseqüentemente, o experimento da diversidade.

Pelo seu gigantismo e planetaridade, o capitalismo impôs-se civilizacionalmente e fez da acumulação, pasteurização e fusão de diferentes culturas uma de suas estratégias de hegemonização e reprodução.

Ao mesmo tempo, este processo de intenso contato entre diferentes culturas conduziu à necessidade do reconhecimento da humanidade a todos os *diversos*, particularmente após o Iluminismo, resultante evidente do próprio desenvolvimento capitalista.

A outra face da homogeneização e hegemonização civilizacional do capitalismo é, portanto e inegavelmente, uma conquista política que trouxe, nos últimos dois séculos, indiscutíveis ganhos em termos do estabelecimento de direitos elementares e de conquistas civis.

Temos, deste modo, o duplo caráter da cultura na realidade capitalista em que vivemos. Por um lado promoção da efervescência, dos contatos e da reprodução simbólica de grupos e culturas historicamente constituídos e, por outro, a necessidade civilizacional de controlar e gerar, por meio desses encontros, a homogeneização e enfraquecimento destas forças étnicas visando exatamente às melhores condições para o domínio político e a reprodução econômica.

Cultura e Civilização

Terry Eagleton em sua obra *A Ideia de Cultura* (2005) afirma que somente no século XIX tivemos as primeiras conceituações mais claras a respeito da cultura. Logo nessas primeiras conceituações seu duplo caráter, acima apontado, já está presente:

Civilização era, em grande parte, uma noção francesa (...) e nomeava tanto o processo gradual de refinamento social (...). Todavia, ao passo que a “civilização” francesa incluía tipicamente a vida política, econômica e técnica, a “cultura” germânica tinha uma referência mais estreitamente religiosa, artística e intelectual (...). A “civilização” minimizava as diferenças nacionais ao passo que a “cultura” as realçava.

(EAGLETON, 2005: 20)

Na acepção francesa, a ideia de cultura tem como fundamento a de Homem, de forma singular e abrangente, convocando consigo a noção de *humanidade*, e, com ela, a de universalização, de abrandamento das especificidades entre os diferentes grupos humanos.

A ideia francesa de cultura (*civilization*) esteve, deste modo, associada à imposição de um modelo cultural universal que se impõe por meio da conquista, da dominação e do controle, necessária à justificativa das ações imperialistas, como ocorreu com a França no século XIX.

Paralelamente à versão francesa, temos a visão alemã de cultura (*kultur*¹⁵). Nesta perspectiva a cultura é considerada como força da nação, etnia, a identidade. A *kultur* reconhece a cultura mais como afirmação da diversidade do

¹⁵ As nomeações *civilization* e *kultur* estão presentes na obra *Cultura: um conceito antropológico*, de Roque B. Laraia.

que como reconhecimento ou promoção da unidade. Na verdade, ao invés *do Homem*, a noção alemã considera a cultura sob foco *dos Homens*, no plural.

Segundo Laraia (2001) foi Edward Tylor em seu livro *Primitive Culture*, datado de 1871 que, utilizou o termo *culture* para propor um conceito que abrangesse todas as possibilidades da realização humana, incluindo costumes, hábitos, crenças, leis e tantas outras possibilidades.

Mais do que isso, segundo Laraia, Tylor teria, especialmente, marcado a cultura como aprendizado ou criação humana em oposição à dimensão natural ou instintiva, inata. Muito das teorias antropológicas de fins do século XIX e de boa parte do século XX passaram, desde então a marcar a distinção entre natureza e cultura, passando então a não desenvolver mais claramente as diferentes formas do que podemos entender por cultura ou, como afirma Laraia, *das possibilidades de realização humana*.

O desenvolvimento dos próprios estudos culturais, como também o cenário pós-colonial que temos a partir da segunda metade do século XX traz consigo o retorno das diferenciações do conceito de cultura.

Na esfera da construção de formas globais de manifestações culturais, bem como das políticas de Estado, a concepção francesa prosperou, tanto pela imposição e mundialização de um modelo cultural estadunidense-europeu ocidental às mais diversas sociedades, como pelo reconhecimento da essencialidade humana e consequente expansão e garantia de determinados direitos sociais a todos.

É nessa perspectiva que temos a universalização da escola, vista como direito universal, considerada como patrimônio da humanidade, sendo, por isso, uma instituição pública por meio da qual seria possível acessar os saberes considerados universais. Não por acaso os currículos passam a ficar cada vez mais sob o controle do Estado, a instância política realizadora dos projetos de universalização.

Em outro caminho seguiu a ideia alemã de cultura, na perspectiva da valorização da diversidade, em particular nos estudos da Linguística e da Antropologia, bem como as crescentes políticas afirmativas e de garantia e

expansão de direitos acabaram por enfatizar as especificidades culturais de diferentes povos do planeta, particularmente os mais afastados e diferenciados em relação ao modelo cultural hegemônico.

Kultur e Civilization. Duas dimensões da ideia de cultura. Duas tentativas de capturar o dinâmico, fecundo e imprevisível fenômeno das relações culturais.

A Cultura como Cultivo

A proposta de estudo cultural neste trabalho aponta para estas duas possibilidades, articuladas, o que nos permite enxergar outras possibilidades para a relação entre identidades e alteridades no mundo contemporâneo, bem como suas resultantes. É desfeito assim o caráter de dicotomia conceitual, assumindo-se seu caráter complexo, múltiplo, conflitivo e eminentemente transformador e criador.

Temos presenciado, indiscutivelmente, uma notável força civilizadora de padronização das diferentes sociedades humanas por meio das ações de Estado e dos empreendimentos capitalistas, propiciada por processos de uniformização cultural especialmente promovidos pela educação e pela comunicação de massa.

Ao mesmo tempo, em reação a esta força uniformizante, manifestações de afirmação cultural têm ocorrido e se propagado nas mais variadas partes do planeta, ressaltando também a força das chamadas minorias e das diversas etnias não-hegemônicas em sua historicidade dinâmica.

Notamos esse movimento articulado muito claramente na contemporaneidade. O estabelecimento de padrões globais de tecnologia da informação convive com iniciativas indígenas pelo direito a sistemas educacionais diferenciados. A proliferação de sistemas unificados de avaliação de desempenho escolar convive com a publicização de manifestações de diversidade religiosa e sexual. O crescimento dos sistemas de comunicação de massa convive com a

proliferação de lideranças étnicas que assumem e revolucionam a própria estrutura dos Estados Nacionais, caso é o caso da Bolívia, por exemplo¹⁶.

Defendo, portanto, a necessidade de reconhecermos, pelos processos culturais presentes na contemporaneidade, o caráter dinâmico e profundamente híbrido das culturas, seja isto visto do ponto de vista étnico ou na perspectiva dos movimentos civilizacionais, uniformizantes e globalizantes.

Na perspectiva da hibridização, afirma Néstor García Canclini em sua obra *Culturas Híbridas* (2000):

Há quem continue afirmando sua identidade (...) desde os indígenas até os ecologistas. Há setores (...) que restabelecem a especificidade de seus patrimônios ou procuram novos signos para diferenciar-se. As lutas (...) continuam sendo necessárias frente à subordinação que as empresas transnacionais buscam. Mas em geral todos reformulam seus capitais simbólicos em meio a cruzamentos e intercâmbios. A sociabilidade híbrida que as cidades contemporâneas induzem nos leva a participar de forma intermitente de grupos e cultos populares, tradicionais e modernos. A afirmação do regional ou do nacional não tem sentido nem eficácia como condenação geral do exógeno: deve ser concebida agora como capacidade de interagir com múltiplas ofertas simbólicas internacionais a partir de posições próprias.

(CANCLINI, 2000: 354)

Segundo Canclini a cultura deve ser vista mais como campo de contato entre diferentes possibilidades simbólicas e de representação material do que como uma perspectiva endógena, autocentrada, à procura de uma lógica e sentidos próprios. As culturas, nesta perspectiva, não possuem a impermeabilidade do discurso exclusivamente identitário, devendo ser valorizado, sobretudo, seu caráter profundamente relacional.

Indiscutivelmente muito do discurso identitário tem um forte viés político, que deve ser aqui reconhecido e enaltecido. Esta perspectiva deve ser vista como

¹⁶ Em 7 de fevereiro de 2009 o presidente Evo Morales promulgou a constituição plurinacional da Bolívia, aprovada em referendo popular em 25 de janeiro do mesmo ano.

uma verdadeira trincheira em favor da multiplicidade cultural, do direito de existência das culturas não-hegemônicas. Sem esta perspectiva as forças homogeneizantes seriam ainda mais implacáveis diante das diferenças culturais, com uma possibilidade ainda maior de erradicá-las.

Este fato, no entanto, não reduz a importância do discurso civilizacional. Em uma humanidade cada vez mais diversa e populosa é fundamental a construção de princípios relacionais (mesmo que estes estejam no estrito e nunca imparcial campo da lei) para que a vivência em comum seja minimamente garantida, para que as unidades ou particularidades culturais não se agigantem a ponto de eclipsar ou mesmo aniquilar as demais. Para que a sociedade tenha, efetivamente, uma vivência pública, e não etnicamente privatizada.

Vem daí a importância da ideia de *hibridização*, defendida por Canclini. Perceber as culturas em fusão e profusão parece bastante razoável para o mundo contemporâneo e para as perspectivas que se apresentam.

Essa possibilidade de mistura encontra eco na teoria antropológica. Marshall Sahlins em seu livro *Ilhas de História* (1990: 181) afirma que:

esse diálogo simbólico - (...) diálogo (...) entre o sentido cultural e a referência prática – coloca em questão uma série de oposições calcificadas, pelas quais compreendemos ambas, a história e a ordem cultural. Não quero dizer apenas estabilidade e mudança ou estrutura e história (...) ou até mesmo o contraste entre a infraestrutura e a superestrutura. O que proponho (...) (...) é explorarmos essas distinções reificadas com vistas a descobrir sua síntese (...)

Na perspectiva de Sahlins, a cultura aparece como composição permanente, como encontro entre estrutura e história, como possibilidade de criação constante e, por isso, permanente fonte de reafirmação e reelaboração simbólica.

Por isso, de forma simétrica e de origem conceitual comum à de *hibridização*, apresentada por Canclini, e à de *jogo simbólico*, apresentada por

Sahlins, incluiremos aqui outra acepção para o conceito de cultura, a de *cultivo*, e que remete às noções de fecundidade, criação, gestação e movimento.

Mais do que uma noção somente orgânica, a ideia de cultivo remete à ação humana, à ação criativa do homem em diálogo com as forças da natureza, da produção de saberes, da submissão do humano ao que a natureza oferece e necessita e que, por isso, exige uma intervenção responsável, respeitável e inteligente para sua transformação e promoção das condições de vida humanas.

Isso significa que a ideia de cultivo (e, conseqüentemente, de cultura) remete também à noção de trabalho. Tanto a ideia de lavoura quanto a de trabalho, também remetem a eventos intencionais, com procedimentos, que possuem seu tempo, seu ritmo, seus procedimentos e resultados esperados.

Como podemos perceber nas ideias de Terry Eagleton (2000):

(...) o conceito de cultura, etimologicamente falando, é um conceito derivado do de natureza. Um de seus significados originais é lavoura, cultivo agrícola (...). Nossa palavra é derivada da de trabalho e agricultura, colheita e cultivo (...). "Cultura", aqui, significa uma atividade, e passou-se muito tempo até que viesse a denotar uma entidade. (...) Se cultura originalmente significa lavoura, cultivo agrícola, ela sugere tanto regulação como crescimento espontâneo.

(...) A ideia de cultura, então, indica uma dupla recusa: do determinismo orgânico, por um lado, e da autonomia do espírito, por outro, insistindo, contra o primeiro, que existe algo na natureza que a excede e a anula, e, contra o idealismo, que mesmo o mais nobre agir humano tem suas raízes humildes em nossa biologia e no ambiente natural

(EAGLETON, 2000: 9 – 14)

Remeter a cultura à ideia de trabalho significa, também, percebê-la como campo de reconhecimento e produção de si mesmo e da natureza e, nesta

perspectiva, campo de produção do meio em que vive e das condições necessárias para a reprodução de sua sobrevivência.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nele adormecidas e sujeita o jogo de suas próprias forças a seu próprio domínio.

(MARX, 1991: 142-143)

Deste modo, tanto a dimensão étnica como civilizacional da cultura devem ser entendidas como meios de significação e representação da vida humana seja ela como reprodução ou produção, material ou imaterial, objetiva ou subjetiva, temporal ou espiritual.

A perspectiva da cultura é a da *cultivação* de melhores condições de vida para homens e mulheres, da ampliação de suas possibilidades, de exploração de suas potencialidades. É a ambiência e vivência simbólica que, em interação com a experiência direta, concreta, material e produtiva realiza a vida, permitindo ao Homem a transcendência para além de sua condição animal. Essa *força* que oriunda da sinergia entre a esfera cultural (simbólica) e produtiva (material) é o que podemos chamar, nas palavras de Enrique Dussel, de *vontade-de-vida*:

O ser humano é um ser vivente. (...) Este querer-viver dos seres-humanos em comunidade denomina-se vontade. A vontade-de-vida é a tendência originária dos seres humanos

(DUSSEL: 2007, 25)

Álvaro Vieira Pinto em sua obra *Ciência e Existência* (1969) considera a cultura como elemento constitutivo e resultante do esforço humano em adaptar-se à natureza, transformá-la e utilizar seus recursos para a satisfação de suas necessidades e perpetuação de sua sobrevivência física imediata.

Nesta perspectiva o Homem apresenta-se semelhante aos outros animais pela necessidade de adaptação em relação à natureza. Há, no entanto, uma característica que o diferencia: sua possibilidade de relacionar-se com a natureza de forma mais sofisticada e complexa, sua capacidade de manejo, de produzir *mais vida* e ampliar as possibilidades do humano, para além de sua simples sobrevivência, produzir História. Este é, para Pinto, o *locus* da cultura.

Por meio da cultura, o Homem é capaz de desenvolver recursos de produção materiais eminentemente humanos, tais como ferramentas, utensílios, técnicas, tecnologias e conhecimentos científicos e transmiti-los intergeracionalmente, ampliando as possibilidades de adaptação de forma cumulativa e progressiva.

Do mesmo modo, permite que faça escolhas éticas e políticas, seja para a investigação das melhores formas de intervir na natureza, de se organizar para essa intervenção ou de escolher os ambientes em que pretende atuar.

O princípio normativo que rege a intervenção nas operações e instituições do sistema econômico (hoje capitalista) deve ser sempre que a produção, reprodução e aumento da vida humana é o critério que avalia o processo produtivo e seus efeitos como totalidade.(...) a recuperação da afirmação da própria dignidade, da própria cultura, da língua, da religião, dos valores éticos, da relação respeitosa com a natureza é oposta ao ideal político liberal de um igualitarismo do cidadão homogêneo. Quando a igualdade destrói a diversidade, devemos defender a diferença cultural. Quando o uso da diferença cultural é uma maneira de dominar os outros, deve defender-se a igualdade da dignidade humana.¹⁷

¹⁷ Importante notar que, neste trecho, Dussel corrobora com a relação dialética e de complementaridade das ideias de *kultur* e *civilización*, anteriormente apresentada e colocada, aqui,

Essa relação entre materialidade e escolhas éticas na construção de um ambiente que amplie as possibilidades de vida é especialmente afetada no contexto de uma civilização capitalista.

Nesta perspectiva as minorias de renda – quantitativamente e qualitativamente a esmagadora maioria da humanidade - são consideradas como bens de produção e elemento de consumo, sendo, por isso, potencialmente produzidas pela cultura, e não produtoras dela.

Os processos de produção cultural da materialidade privatizados podem, da mesma maneira, considerar o humano apenas como dimensão instrumental, fazendo com que a própria dimensão ético-política não seja uma potente produção de *vida humana*, e sim de alienação, de *privação de vida*.

Ao proceder desta maneira na perspectiva capitalista, a cultura provoca, inversamente, um processo de crescente despotencialização do Homem e se constitui como fator de aprisionamento, e não exatamente de realização de suas necessidades e da sua liberdade, de promoção da *vida*.

Neste sentido, torna-se essencial a atenção aos estudos da cultura como civilização, em sua universalidade. A potencialidade do estabelecimento de referenciais culturais comuns que garantam direitos, promovam a dignidade humana e particularmente ofereçam conquistas sociais elementares especialmente às populações mais pobres deve ser reconhecida e ampliada, no entanto, na clareza política dessa ação e sua permanente possibilidade de transformar-se em um fator de massificação, alienação, exploração e consumo..

No entanto, a perspectiva da civilização capitalista é especialmente perniciosa quando, unida pela lógica da globalização, toma de assalto os processos de produção do conhecimento e transforma a produção cultural, ou seja, de concepção, elaboração, produção e transformação simbólica do meio em

como dimensão ética da cultura. Vale também ser ressaltado que alusão semelhante encontramos em Boaventura Sousa Santos (1999: 61) ao afirmar que *temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza*.

processos de instrumentalização alienada do Homem, e não de sua potencialização e empoderamento.

É nesta perspectiva que devemos analisar as políticas públicas de educação do Estado brasileiro, e, notadamente o PNE, que aponta para as metas educacionais para a próxima década e demanda, para se efetivar, concepções curriculares que dialoguem com seus postulados de forma coerente.

CAPÍTULO 3 – CULTURAS, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

A Cultura Acontece

No capítulo anterior afirmou-se que a cultura *acontece*. Esse *acontecer* implica em entendermos a cultura a partir de como se manifesta fenomenicamente, enquanto acontecimento social e histórico.

Como decorrência dessa proposição devemos entender as culturas muito mais pelo seu movimento e processo do que por sua substância e solidez. Ao reconhecermos a idéia de **cultura como acontecimento** sugerimos um caráter profundamente dinâmico e fecundo, impossível, a não ser como representação, de ser entendida de forma a-histórica e substanciada. Nesta concepção, a cultura é, portanto, *verbo*.

Essa concepção afeta, por exemplo, a idéia de **identidade**. Vistas de forma estática diante dos fenômenos, as identidades perdem toda sua potência criativa, sua característica vital de contradição entre os condicionantes colocados pelo mundo e as necessidades sentidas e produzidas pelos homens e mulheres.

O movimento da cultura – as linguagens, as codificações, o conhecimento, a arte, as significações, a ciência, a literatura, as regras de parentesco e tantos outros – representam exatamente esta tensão entre o estabelecido e o desejado, as condições e as necessidades, as fatalidades as utopias.

A perspectiva mundializada em que vivemos neste princípio de século XXI acelera os fenômenos culturais e, com eles, os encontros, tensões, contradições e produções de sentido. Como nunca, é preciso reconhecer a historicidade e contextualidade das identidades, seja pelas marcas ancestrais que carregam, marcadas pelas mudanças de longa duração, ou pela capacidade de reelaboração que possuem, marcadas pelo contato crescente entre diferentes culturas.

Outro aspecto importante em nossa discussão até aqui desenvolvida está ligado ao caráter profundamente dialógico que as culturas possuem. O contato entre diferentes culturas é, necessariamente, uma relação de elaboração, mais do

que de simples troca, adição ou subtração. As resultantes dessa composição entre diferentes culturas é indiscutivelmente imprevisível¹⁸.

Essa dialogicidade está presente também quando entendemos a relação entre cultura e civilização. Os grupos culturais possuem uma teia de significações vivida, produzida e reproduzida pelas experiências e vivências diretas e cotidianas de seus sujeitos. Essas relações diretas e experienciadas constituem o universo direto de vivência no mundo cultural, é o que chamamos anteriormente de *kultur*.

Ao mesmo tempo culturas específicas convivem e se interinfluenciam de forma mais sistemática e, nessa convivência, acabam por constituir estruturas profundas mais comuns. Mais do que a vivência experiencial imediata, estamos aqui diante de uma carga maior de complexidade e institucionalidade. Esta é a dimensão da civilização.

Por fim, o caráter dialógico está também na esfera das produções das formas de vida. Cultura, cultivo, fecundidade estão diretamente relacionados à produção de vida, que atravessa o campo material e imaterial. Em termos materiais, essa produção de vida é eminentemente econômica, ou seja, está ligada ao reconhecimento do meio em que se vive, suas potencialidades, características e restrições para a produção da vida.

A vida que *se quer* é, por um lado, uma construção diretamente relacionada às condições que o meio oferece. Por outro, é desejo e necessidade projetada sobre e este meio e que, para atingi-lo, o transforma.

A vida em comum, portanto nunca é a reprodução humana pura e simples para o meio que a natureza oferece, mas está condicionada a ele. Por outro, não é também pura e total projeção de desejos e necessidades sobre este meio, que, por mais modificado e transformado que venha a ser, limita.

Deste modo, percebemos como cultura e economia, materialidade e subjetividade constituem uma relação profundamente dialética e, por isso, interinfluenciam-se, interproduzem-se e intermilitam-se.

¹⁸ Como discutiremos mais adiante esse aspecto é vital para as proposições curriculares. O caráter imponderável da produção e vivência culturais limita consideravelmente as possibilidades de definição prévia ou demasiado dirigismo das ações de produção do conhecimento.

Justamente por isso o universo cultural é tenso e, por isso, dinâmico. Neste sentido a cultura deve ser reconhecida como economicamente produzida ao mesmo tempo em que, a economia, vista como produção e reprodução material da vida, é culturalmente determinada. Por isso cultura é cultivo. Por isso, cultura é produção.

Uma vez conceituada a cultura, coloca-se o desafio de transformar estes referenciais teóricos em orientadores e práticas curriculares implicadas com a educação brasileira contemporânea.

Esta preocupação com a aplicabilidade das discussões curriculares é relevante e representa uma tradicional barreira em nosso pensamento educacional. Com frequência a restrição às orientações práticas tem sido feita às discussões curriculares, provocando assim um verdadeiro abismo entre as discussões acadêmicas e os programas e referenciais curriculares que orientam a educação pública e atingem a milhões de brasileiros em todo o país.

Antônio Flávio Barbosa Moreira (2006) aponta para este problema nas discussões curriculares em seu livro *Currículos e Programas no Brasil* ao afirmar que:

(...) os teóricos que têm discutido a questão do conhecimento na escola de primeiro grau no Brasil são, fundamentalmente, filósofos e sociólogos, ao invés de curriculistas. Fatores diretamente relacionados à separação entre teoria e prática que permeia o pensamento educacional brasileiro podem explicar esse fato (...). O trabalho acadêmico crítico somente ganhará apoio popular (...) quando oferecer alternativas reais de ação (...)

(MOREIRA, 2006: 212)

Nesta perspectiva, o objetivo aqui será o de oferecer possibilidades instrumentais efetivas que dialoguem diretamente com a reflexão sistemática a respeito da cultura e de sua vivência nas práticas curriculares.

Das Identidades às Relações

Em seu livro *A Interpretação das Culturas* (1988), Clifford Geertz aponta que o estudo das culturas necessita da identificação de relações sistemáticas entre fenômenos culturais diversos, e não de identidades substantivas entre fenômenos similares, o que aponta para a importância do trato cultural na perspectiva das relações entre diferentes atores sociais e suas diferenças intrínsecas ou extrínsecas.

Por consequência essa proposição coloca em xeque a ideia de identidade cultural, bem como da valorização das culturas e de suas formas de conhecimento do ponto de vista de sua tradição e daquilo que vier a possuir de mais consolidado, uma vez que, confundida com a ideia de tradição acaba por ser fechada em si mesma, dificultando seu entendimento pelo estabelecimento de relações e, especialmente, na perspectiva da diferencialidade entre fenômenos ditos culturais.

Esta concepção de que a cultura é a agenciadora de mecanismos de controle inicia-se com o pressuposto de que o pensamento humano é público. O pensar não é uma série de eventos a respeito de acontecimentos que estão “dentro da cabeça” e sim um tráfego de símbolos significantes que seja capaz de impor um significado à experiência.

Assim como afirma Dewey, aponta Geertz (1988), o pensamento permite uma construção dos acontecimentos através dos quais se vive, para auto-orientar-se no “curso corrente das coisas experimentadas”, qualquer coisa que esteja fora da realidade e que sirva para impor um significado à experiência.

No caso de Geertz o conceito de cultura é semiótico, ou seja, reconhece, como Weber, que o Homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo criou. A cultura são estas teias, e, por esta condição, “tecido”, “texto”, “contexto” onde se articulam todos os elementos sociais.

A despeito das diferenças entre as concepções de cultura aqui apresentadas, notadamente as de Álvaro V. Pinto e Clifford Geertz, é importante que estudemos suas aproximações e possibilidades para a elaboração de referenciais de cultura que possam ser utilizados primeiramente para a compreensão do que esta ideia significa e de suas possibilidades de investigação dos processos educacionais, especialmente os curriculares.

Álvaro V. Pinto traz consigo a predominância dos aspectos econômicos para o entendimento da cultura, sua expressão simbólica. Geertz nos apresenta o fato de ser o homem um animal amarrado a teias de significado, sendo, as relações econômicas, incluindo o sistema capitalista, uma delas¹⁹.

Em comum nos dois autores temos a ideia de que cultura pode ser capturada, entendida e trabalhada como produção, cultivo, material e simbólico, da vida humana por meio de determinantes sociais, superando a separação entre natureza e cultura ou, em outro sentido, entre a materialidade e a significação das relações humanas.

Sendo a relação entre homem e natureza, entre materialidade e significação a promoção e realização da vida, torna-se essencial, por meio da cultura, reconhecer o meio em que vive, transformá-lo e construí-lo de modo a mais e melhor viver.

A cultura pode ser trabalhada, portanto, como ambiência. Ambiência para a produção e usufruto material, ambiência para a representação e sistematização de conhecimentos necessários à essa produção, ambiência para a produção de desejos e necessidades que indicarão as formas e objetos de produção necessários à sobrevivência.

Com base nisso, não há, portanto, como dissociar produção material e simbólica. E quando lembramos que a dimensão simbólico-material é eminentemente pública, percebemos que a relação materialidade-simbolicidade é essencialmente política.

¹⁹ Em sua obra *Cosmologias do Capitalismo: o setor transpacífico do sistema mundial* Geertz (2004) desenvolve a ideia do capitalismo como um sistema, antes de econômico, simbólico.

Esse caráter público-político da cultura faz dela um profundo elemento ambiental de convivência humana. Neste sentido ela é cultivo; cultivo de sociabilidade, de possibilidades de ser humano. Potencialmente aqui, por mais que seja cultura, aponta para a ideia de civilização.

Concomitantemente, as ambiências culturais são inúmeras e profundamente dinâmicas. Além disso, as culturas comunicam-se, negam-se, atritam-se, compõem-se, fecundam-se, cultivam-se umas às outras.

Não há como proceder em estudos culturais, muito menos no estudo das composições culturais, sem percebê-las *em si* em suas lógicas específicas. É *nelas* que a vida acontece, potencializa-se, torna-se pública e, acima de tudo, exerce o direito soberano e político da diferencialidade humana. É a perspectiva da cultura.

Humanidade e natureza; simbolização e produção material. A vida humana, progressivamente faz-se, e somente o fez, em sua integralidade, em intensa relação e criação:

*O problema é que estamos imprensados entre a natureza e a cultura (...)
Não é por ser a cultura a nossa natureza, mas por ser 'de' nossa natureza, que a nossa vida se torna difícil. A cultura não suplanta simplesmente a natureza; em vez disso ela a complementa de uma maneira que é tanto necessária quanto supérflua. Nós não nascemos como seres culturais, mas como seres naturais auto-suficientes, mas como criaturas cuja natureza física indefesa é tal que a cultura é uma necessidade se for para que sobrevivamos. A cultura é o 'suplemento' que tampa um buraco no cerne de nossa natureza e nossas necessidades materiais são então remodeladas em seus termos*

(EAGLETON: 2005, 142-143)

Cultura e Produção

O caráter de *ambiência* que a cultura possui reside no fato de ser campo de relação pública que, de modo conflitivo, produz materialidade e significação social. Deste modo, a ideia de *trabalho* é fundamental para apreendermos o fenômeno cultural enquanto acontecimento:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade (...) a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida (...). Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim.

(MARX: 1991, 142-143)

As palavras de Marx indicam a importância do trabalho como ato humano repleto de natureza e de cultura. Neste sentido, diferente da tradição estruturalista que separa natureza e cultura²⁰, o homem deve ser entendido como ser natural e cultural.

Seus atributos naturais estão em sua constituição física, em si, determinadoras de parte considerável de suas necessidades e possibilidades de satisfazê-las. Os instintos, por exemplo, são tão repletos de humanidade como qualquer manifestação cultural tradicional. Compreender e transformar o homem passa, portanto, por sua corporeidade.

A especificidade humana está no fato de, pelo universo simbólico e cultural, ter a possibilidade de construir e redefinir estes quereres e produzir sentidos para a vida vivida, bem como de criar técnicas e conhecimentos para que aquilo que

²⁰ Como referência na conceituação da separação entre natureza e cultura devemos mencionar especialmente a obra do antropólogo Claude Lévi-Strauss, especialmente em seu *Antropologia Estrutural Dois*.

produz seja feito de modo a produzir as condições e características de *vida que se quer ter*.

Deste modo o que o homem produz material e simbolicamente é, concomitantemente, cultural e natural e só o é, na confluência dessas duas vertentes, quando levamos em conta a ideia de trabalho, ato de vontade que determina a *vida que se quer ter*.

Por isso, o conhecimento deve ser entendido como embate do humano consigo mesmo e não com a natureza. A natureza e a cultura são, respectivamente, matéria e campos coletivos desse embate, mas não o embate em si, este sim, marcado pela *vida que se quer ter*, a dimensão eminentemente política da produção da vida.

Sendo assim, as leis sociais, os rituais, as festas, as regras de parentesco são produtos resultantes de relações de trabalho social, de trabalho significativo e interativo que visa à produção de sociabilidade por meio de jogos de poder e relações simbólicas.

A linguagem é tão velha como a consciência (...) é a consciência real prática que também existe para os outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim (...) Onde existe uma relação, ela existe também para mim (...). A consciência da necessidade de manter relações com os outros indivíduos marca o começo da consciência do homem que vive em sociedade (...)

(MARX: 2005, 38)

Neste sentido, podemos entender a cultura como *linguagem* do mundo social, das necessidades e conflitos da produção do mundo em que se vive. Justamente por isso não há como compreender o mundo da cultura e o mundo das ideias *em si* ou *per si*. Na condição de *linguagens* nada comunicam, representam ou mapeiam sem um substrato, materialidade ou fatualidade, sem que signifiquem *algo*. Este *algo* é o mundo da produção da vida, é o mundo material dos sentidos, é o mundo da satisfação das necessidades humanas.

Compreender a cultura – e, portanto, os jogos e embates culturais – depende eminentemente de compreender as dinâmicas produtivas (do mundo material e dos significados) que estão em jogo e de que modo subsidiam ou promovem determinados tipos de relação entre os homens.

O desenvolvimento da divisão do trabalho material e significativo – resultado da necessidade de complexificação e ampliação do atendimento às necessidades – desenvolve também as formas de linguagem, e, dessa forma, as ideias e a cultura, que, na sequência do desenvolvimento das formas de produção e suas disparidades, também reproduzem estas relações desiguais e de dominação a partir dos processos econômicos.

Cultura e Política

Considerando, como foi demonstrado acima, que a cultura é eminentemente ambiência e que sua produção material e de sentidos só podem ser capturados no escopo das relações sociais, podemos considerá-la como fundamentalmente pública, como afirma Clifford Geertz.

Esse caráter público, quando consideramos a vida social, dá-se sobretudo na *polis*, na cidade, sendo, por isso, política. A politicidade das relações culturais, a saber, sua produção e seus sentidos, estão, portanto, determinados pelo caráter público da cultura, socialmente produzida.

Do mesmo modo que a vida social é determinante para a produção da cultura, o modo como as sociedades produzem sua cultura é determinante para a produção da vida. Justamente por isso essa produção tem suas intencionalidades e apresenta jogos de força que determinam o modo como esta vida que se produz será vivida e desfrutada pelos que fazem parte da sociedade em questão.

Uma perspectiva democrática está diretamente ligada ao desenvolvimento da capacidade de *trocar e compor culturalmente*, democratizando também a

circulação, transmissão e produção de significados e saberes socialmente utilizados. Como afirma Canclini (2000):

A partir do viemos analisando, uma questão se torna fundamental: a reorganização cultural do poder. Trata-se de analisar quais são as consequências políticas ao passar de uma concepção vertical e bipolar para outra descentralizada, multideterminada, das relações sociopolíticas.

(CANCLINI: 2000, 345)

Somente com uma maior capacidade de manejo e instrumentalização para o diálogo e composição interculturais é possível às diferentes culturas o empoderamento necessário e uma participação autônoma nas intensas composições culturais advindas da complexidade do mundo contemporâneo.

Canclini (2000) também indica como a força e a possibilidade criativa das sociedades, especialmente na América Latina está no hibridismo, no imprevisto, no marginal, em sua possibilidade de, a partir de matrizes culturais historicamente tão distintas produzir arranjos culturais de incrível empoderamento humano, força essa que não arrefece a despeito da propulsão da hegemonia capitalista e suas formas culturais:

Ao contrário e de forma complementar, a reprodução das tradições não exige fechar-se à modernização. Além dos casos mexicanos, outros na América Latina (...) mostram que a reelaboração heterodoxa das tradições pode ser fonte de (...) reafirmação simbólica (...)

(CANCLINI: 2000, 238 - 239)

Do mesmo modo, e de forma mais explícita ao caso do Brasil, Darcy Ribeiro, no seu célebre *O Povo Brasileiro* (1999) faz indicações no mesmo sentido, indicando o potencial de cultivo de culturas e reafirmação política das diferentes culturas brasileiras:

O que desgarra e separa os brasileiros (...) é a estratificação de classes. Mas é ela que, do lado de baixo, unifica e articula, como brasileiros as imensas massas (...). Tarefa infinitamente mais complexa (...) é a nossa, de reinventar o humano, criando um novo gênero de gentes, diferente de quantas haja. (...) Nós, brasileiros (...), somos um povo em ser (...). Um povo mestiço na carne e no espírito. Nela fomos feitos e continuamos nos fazendo (...). Somos povos (...) ainda na luta para nos fazermos a nós mesmos como um gênero humano que nunca existiu antes (...)

(RIBEIRO: 1999, 452-454)

Passadas tantas experiências históricas de aniquilação, dominação e extermínio culturais, faz-se necessário perceber as possibilidades de *fecundação* que a relação entre diferentes culturas pode assumir.

Esta aposta é uma escolha ético-política que tem como objetivo transformar as possibilidades de relação societária em sociedades crescentemente intercomunicadas e complexas. Como indica Bourdieu (1989), essa ação de criação simbólica *sentido* é eminentemente ética e política:

A política é o lugar, por excelência, da eficácia simbólica, ação que exerce por sinais capazes de produzir coisas sociais e, sobretudo, grupos.

(BOURDIEU: 1989, 159)

Justamente por isso, é fundamental que as cidades criem espaços de ampliação das possibilidades de sociabilidade, de perspectivas de vida, de transmissão e produção de saberes, bem como de construção coletiva, de sociabilidades.

Promover o humano significa, portanto, ampliar as possibilidades dessa convivência, da *fecundação, germinação e cultivo* de sociabilidades, exatamente para que o humano possa, por sua diferencialidade (as diferentes *kultur*), criar condições de trocar, compor e potencializar possibilidades de vida (a dimensão da *civilization*).

Percebe-se, então, a importância das dinâmicas de contatos culturais e produção intercultural no desenvolvimento das potencialidades humanas. O humano refina-se, se refaz, potencializa-se no outro, nas possibilidades de desenvolvimento, das referências que só a diferença é capaz de trazer.

O modo como a civilização opera a relação entre diferentes culturas é altamente despotencializador, uma vez que parte da ideia da assimilação e dela à de reprodução e simplificação culturais.

Pensando na perspectiva da cultura como cultivo, podemos dizer que esta lógica assemelha-se à dos grandes latifúndios e monoculturas de significado. A ideia do agente dominador é a da uniformização, produção em massa e assimilação cultural, o que permite a reprodução de modelos de dominação e exploração.

É nesta perspectiva que, já no século XX, devemos entender a chamada cultura de massas ou mesmo a cultura nacional-popular em muitos ambientes coloniais. Como afirma Canclini (2000):

Enquanto o patrimônio tradicional continua sendo responsabilidade dos Estados, a promoção da cultura moderna é cada vez mais tarefa de empresas e órgãos privados. (...) Enquanto os governos pensam suas políticas em termos de proteção e preservação (...), as iniciativas inovadoras ficam nas mãos da sociedade civil, especialmente nas mãos daqueles que dispõem de poder econômico para financiar (...). Uns e outros buscam (...) dois tipos de crédito simbólico: os Estados, legitimidade e consenso como representantes da história nacional; as empresas, obter lucro, construir através da cultura de ponta, renovadora, uma imagem “não interessada” de sua expansão econômica.

(CANCLINI: 2000, 89 - 90)

Temos aqui, então, uma peculiaridade da ideia de *civilization*, aqui sob a perspectiva da dominação capitalista. Uniformizar, nesta perspectiva, significa, subjugar e controlar os diferentes.

Algo similar pode ocorrer com os sistemas públicos de ensino. Sua ação e existência em países de tradição colonial, parte do princípio que a perspectiva da diferença, da cultura do outro, das diferentes possibilidades culturais é um desafio a ser enfrentado, um obstáculo a ser superado.

As diferenças linguísticas, religiosas, morais e comportamentais, por exemplo, são expressões de modos de vida muito particulares, invenção de sobrevivências locais, territoriais. A ação do colonizador cultural chega apresentado outro mundo, que parte do princípio de que aquilo que está posto simplesmente inexistente e, se existe, não deveria sê-lo.

Em outras palavras: trata-se de uma ação de imperialismo cultural que pura e simplesmente pretende impor uma cultura hegemônica às demais, estabelecendo não um ambiente civilizado, de composição interétnica, e sim o agigantamento de uma etnia diante de todas as demais.

Diante disso, somente um posicionamento político que permita a criação de situações de ambiência que sejam eminentemente democráticos têm a possibilidade de superar a lógica do imperialismo do significado no sentido da democracia cultural.

Educação e Política

É comum o trato da escola como sinônimo de educação. Na verdade essa tradução tornou-se equivocada por ter simplificado o termo *educação pública*. No entanto este esclarecimento não é suficiente para superar o equívoco da tradução da educação como sinônimo de escola.

Mesmo ao tratarmos a escola como educação pública, estamos colocando à parte todas as modalidades e possibilidades de a educação ser assumida como ação social de socialização, produção, compartilhamento, transmissão e produção democrática de cultura, em todos os ambientes da vida da *polis*.

Na verdade o Estado e a sociedade brasileira historicamente reduziram a ação educativa e a possibilidade de produção democrática de boa parte da vida cultural de crianças, jovens e adultos, cidadãos matriculados, a uma institucionalidade altamente regrada, compromissada com os interesses de um sistema produtivo capitalista e controladora.

Por estes motivos é que, neste trabalho, quando há referência à educação a menção é feita a todos os processos de produção e transmissão de saberes que a sociedade possui e que, quando nos referimos especificamente à escola a referência é a instituição escolar com seus currículos oficiais, sistemas de ensino e normatizações.

Este posicionamento, é importante ressaltar, não retira da instituição escolar sua imensa potencialidade e possibilidade de produção, disseminação e produção cultural transformadora. A questão é que, historicamente, a escola não tem tomado como prisma a perspectiva da democracia cultural. Como afirmam Bourdieu & Passeron (1996, 18)²¹:

(...) Pero la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela, legitima de tal manera La arbitrariedad cultural (...)

²¹ Tradução livre: (...) a escola faz própria a cultura particular das classes dominantes, oculta sua natureza social e a apresenta como a cultura objetiva, indiscutível, renegando ao mesmo tempo as culturas dos outros grupos sociais. A escola legitima desta maneira a arbitrariedade cultural.

Para superar essa situação é preciso produzir condições objetivas (materiais) e subjetivas (imateriais) de criação e reprodução da vida. Nesta perspectiva as forças das diferentes culturas, especialmente as não hegemônicas, assumem caráter potencial e eminentemente democratizante e revolucionário. Sua capacidade de imaginar e construir simbólica e materialmente outros mundos, outras possibilidades de vida é algo temerário para a lógica capitalista.

Percebendo esse, verifiquemos em que ambientes esta força tem maior possibilidade de se potencializar, de ganhar força, de multiplicar as possibilidades de disseminação de ambiências culturais democratizadas.

Na educação reside uma enorme possibilidade de transformação pela ação de cultivo cultural. Reconheçamos os processos educativos para além das realidades escolares, para além dos chamados sistemas públicos de ensino, mas não necessariamente fora do escopo do Estado, com seu caráter ambíguo, ao mesmo tempo aliado aos interesses do capital e historicamente único na possibilidade de promover sociabilidades, promover e garantir direitos.

Na contemporânea ideia de *civilization*, os referenciais universais mais amplificados no planeta são exatamente os do capitalismo, mais particularmente seu direito mais incontestável, que é o direito à propriedade, que se sobrepôs ao próprio direito à vida. A produção de vida em escala material tornou-se, portanto, mundializada, adquiriu status civilizacional.

É neste sentido que, como afirma Geertz (1989), o capitalismo transformou-se em um grande sistema cultural. Esse sistema, a serviço da reprodução material da vida, subordina, sempre, o simbólico ao material, fetichizando-o.

Sob este prisma podemos ter claramente compreendida a importância do chamado multiculturalismo, especialmente o “de direita”, como aponta Peter McLaren (2000), para a reprodução da lógica capitalista. Justamente daí vem o estímulo às guerras simbólicas e de significado, da proliferação de tantas Babéis contemporâneas, de tanta subjetividade, reduzindo, ao máximo, a sociedade ao seu aspecto mais celular, mas único, mais *enguetado*.

Seu discurso baseado nas políticas do significado e micropolíticas, suas ações sempre fluidas e fragmentadas, seu apelo ao direito de sermos diferentes e

cada vez mais mutáveis são perfeitos para a destituição de possibilidades de arranjos societários minimamente coletivos e ampliados. Perfeito para um modelo como o capitalista que, com o mundo material já colonizado, avança celeremente, a despeito de sua tibieza neste campo, para uma imperialização de seus domínios para ao campo cultural.

Com raras exceções este tem sido o modelo de educação pública que temos encontrado no Brasil: limitado à escola e reprodutor da lógica civilizacional capitalista. Suas ações mais revolucionárias são, muitas vezes, capturadas por uma *lógica multicultural de direita*²², que, por meio do discurso do reconhecimento e valorização das culturas, afasta os diferentes e impede qualquer possibilidade de novas composições civilizacionais, represando as potencialidades transformadoras nos territórios impermeáveis das tradições culturais ancestrais.

A educação terá potencial de democratização cultural à medida em que for assumida pelo conjunto da polis, libertando-se da hegemonia institucional da escola. A escola terá potencial revolucionário à medida que aceitar-se como instituição pública por excelência e, pública que é, propiciar curricularmente vivências de criação de ambiência cultural democrática na perspectiva da identificação, visualização, exposição, problematização, afrontamento, composição e produção de sentidos, saberes e recursos culturais que permitam uma produção cada vez mais ampliada de *vida* a todos os que com-vivem em sociedade.

Educação e Estado

Diante das questões colocadas nos itens anteriores, cabem as seguintes indagações: como os sistemas públicos de educação pública têm se comportado diante da perspectiva da democratização dos processos culturais? Reconhecendo a cultura, como indicamos anteriormente, como um processo de produção material

²² O termo *multiculturalismo de direita* é de Peter McLaren (2000).

e simbólica do mundo por meio do trabalho, de que modo este trabalho é dividido, realizado e distribuído?

A educação - aqui entendida como processo socialmente assumido e reconhecido que determina os referenciais culturais que promovam, nos indivíduos e nas coletividades, a *vida que se quer* para o conjunto social - ocorre, necessariamente, independente do desejo do Estado de que ela exista. Como fenômenos sociais os processos educativos estão presentes em todas as sociedades, em todos os momentos históricos.

A educação está nos meios de comunicação e nas campanhas públicas dos governos. A educação está nas ONGs, nas associações, sindicatos e instituições em geral. Está nos grupos informais. A educação está na escola, na empresa, nas entidades esportivas, nos hospitais. A educação está nas células do crime organizado, está nas entidades policiais. Está nas famílias e nas igrejas. A educação está nas relações de amor e desamor, de amizade e inimizade. De guerra e de paz.

A vida social é eminentemente educativa. Uma vez inseridos ou em relação, os indivíduos não só educam a outros como também têm a oportunidade de transformar os códigos e regras sociais, reinventar as formas de convivência comunitária, societária e simbólica: produzir sociabilidades e cultura continuando, permanentemente, a construir *a vida que se quer*.

O Estado Moderno que, desde sua origem, trouxe para si a representação e realização dos interesses sociais criou os sistemas oficiais de ensino, que são predominantemente escolares. Estes sistemas e escolas receberam dele o atributo de institucionalizar, uniformizar e regulamentar os processos educativos.

Estamos diante da lógica civilizacional dos Estados que, em um mundo crescentemente mundializado, exige o controle e a uniformização territorial no sentido da *vida que se quer*.

Lembremos agora que a composição dos Estados, suas políticas, procedimentos, valores, interesses e iniciativas particularmente no contexto capitalista representam predominantemente *a vida que se quer* de alguns poucos,

de grupos com características sociais, culturais e econômicas hegemônicas que representam, via de regra, porções claramente minoritárias no conjunto social.

São produzidos assim modelos de civilidade, de convivência, democraticamente construídos ou não, que estabelecem em uma coletividade ampliada os referenciais da *vida que se quer* a partir dos ditames majoritariamente de determinados grupos.

Evidentemente, em especial após a complexificação das sociedades ocorrida a partir de meados do século XX, essa construção de modelos de civilidade não ocorre de forma absoluta, como mera imposição sem resistência dos referenciais de poucos grupos hegemônicos.

A sociedade civil, nos mais variados países tem dado repetidas provas de sua capacidade de resistir e de, ao menos, limitar a intensidade dessa transposição de valores particulares ao conjunto geral. Mesmo as referências culturais etnicamente hegemônicas viram-se obrigadas a ceder, negociar, a flexibilizar-se para poder incorporar os demais grupos sociais, estabelecendo assim alguma forma de convivência.

Neste papel a educação conduzida pelo Estado, por meio primordialmente da escola pública, é fundamental e exerce a produção dos saberes e da *vida que ser quer* por meio dos currículos nacionais.

Essa escola, que nasce com a modernidade e a consolidação dos Estados Nacionais, fora concebida para criar uma civilidade (*civilization*) em uma grande diversidade societária e étnica que marcava os países em fase de consolidação, inclusive territorial, como já foi comentado por Martins (2004):

(...) as escolas seguem os fluxos e centros de circulação do Estado. Se esse Estado marcou sua presença em nome de um poder burocrático num complexo oficial de expansão capitalista, não é exagerado concluir que as escolas foram construídas onde deveriam ficar as pessoas; as pessoas deveriam ficar por onde circulavam os investimentos (...) ou onde estão suas potencialidades econômicas ou estratégicas.

Em outro trecho, é apresentada a dimensão política desse modelo institucional e curricular que tem representado a escola, indicando o direcionamento, evidentemente político, de um tipo hegemônico de *vida que se quer* e como a imposição desse modelo por um grupo minoritário implica em redução de potencialidades e possibilidades de vidas e quereres de tantos outros:

Este servir seria dado pela criação de condições para a reprodução do capital, ou seja, a estabilidade territorial-institucional-legal, a instrumentalização das elites para que continuassem o processo de reprodução capitalista, a formação das classes economicamente menos favorecidas para a reprodução deste capital enquanto força de trabalho e o apaziguamento ou assistencialismo aos setores dessa mesma classe (...) evitando assim que surgissem movimentos políticos ou sociais que propusessem a subversão dessa (...) ordem.

Como podemos perceber, historicamente a relação entre os sistemas públicos de ensino geridos pelo Estado têm sido marcada pela subordinação aos interesses da reprodução e reprodução de condições para a manutenção e aprofundamento de uma determinada lógica produtiva, do tipo capitalista. Vejamos agora como, curricularmente tais relações têm sido expressas.

Estado, Poder e Currículo

Tendo em vista a relação que os Estados Nacionais têm estabelecido com a educação pública, particularmente no caso brasileiro, como trata este trabalho,

cabe investigar de que modo esta postura tem refletido nas discussões acerca das reflexões, políticas e práticas curriculares.

Para Antonio Flávio Barbosa Moreira (2001), a globalização disseminada em escala planetária intensifica o encontro entre diferentes culturas, porém, a relação estabelecida com o processo produtivo do tipo capitalista, faz perderem-se as instâncias coletivas de regulação deste processo.

Os Estados, seja por uma presença na gestão educacional nos moldes empresariais ou por uma postura neoliberal de entrega da educação pública às leis do mercado, têm promovido políticas de homogeneização e incorporação culturais restritivas à diversidade cultural.

Estas políticas tendem a não promover, via educação pública, a *vida que se quer* em termos democrático surtir por não terem como bases, segundo Antonio Flávio Moreira, a dignidade humana e o direito à diversidade cultural como fundamentos, e sim a lógica do mercado, o que tende, crescentemente, a afastar a educação e a escola estatal da perspectiva educacional eminentemente pública, societária.

O afastamento entre a perspectiva estatal e pública na educação está diretamente relacionado às crises de significado e sentido social que a escola tem, crescentemente, enfrentado.

Como consequências temos visto, cada vez mais, a dificuldade que a escola tem encontrado para promover valores como a igualdade e a dignidade humana e o risco de acabar por reforçar, mesmo que inercialmente, a violência e a segregação.

Por isso, é preciso criar formas de ampliar os ganhos da globalização na perspectiva da democratização dos processos de produção cultural a partir dos sistemas públicos e estatais de educação.

Ao desenvolver este raciocínio, dialogando com Moreira, reforçamos a importância que deve ser dada à relação entre culturas e civilização e como essa relação é determinante para o cultivo de processos culturais e, portanto, de produção de vida, que sejam democráticos.

Por isso a ideia de multiculturalismo e de interculturalidade²³, da presença e convivência entre diferentes culturas é uma inerência às sociedades contemporâneas. É na qualidade dessa relação multicultural, democráticas ou não, imperialistas ou não, *enguetadas* ou não, que estão as escolhas políticas em relação à *vida que se quer*.

Essa reflexão, bem como suas consequências para os processos educacionais são reforçadas por Moreira, como podemos perceber na seguinte citação:

Multiculturalismo representa, em última análise, uma condição inescapável do mundo ocidental, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar. Multiculturalismo refere-se à natureza dessa resposta. Educação multicultural, conseqüentemente, refere-se à resposta que se dá, a essa condição, em ambientes educacionais.

(MOREIRA: 2001, 66)

A opção política pela democratização da produção cultural, e conseqüentemente dos saberes e formas de sociabilidade nas instâncias educativas, passa pela necessidade da definição de um conjunto de princípios organizadores de seleção e inclusão de como as culturas e saberes não-hegemônicas devem participar da vida social.

Por isso a discussão curricular é fundamental para a questão multicultural, uma vez que abarca o modo e os princípios com que ocorrerá a produção e a reprodução das diferentes culturas em convivência social. Neste sentido, Moreira reconhece o currículo como sendo *todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar*.

²³ Consideramos a ideia de multiculturalidade como uma proposição de origem particularmente estadunidense, na qual se acredita ser possível o convívio entre diversas culturas e etnias na perspectiva do *direito à diversidade*, ou seja, do direito de culturas diferentes existirem e, deste modo, co-existirem. A perspectiva intercultural, de origem europeia, leva em conta para além da possibilidade da convivência, a ideia de que os diversos não apenas devem coexistir como se relacionarem e, deste modo, permitirem novos arranjos e composições interculturais resultantes destes contatos.

Em relação à análise que vem sendo conduzida nesta tese, é importante ressaltar que há uma diferença fundamental entre a análise feita por Moreira e a que temos aqui desenvolvido.

Esta diferença reside no foco escolar do processo educativo. Em seu trabalho, Moreira considera a instituição escolar e os currículos oficiais como fonte única dos estudos sobre educação e cultura, uma abordagem que consideramos necessária, porém limitada.

Na verdade, como indicado anteriormente, os processos educacionais, especialmente em um cenário mundial tão marcado pelas intensas conexões e contatos entre diferentes, bem como com a incrível aceleração dos processos informacionais, parece que, definitivamente, a escola não tem como (nem deve) ser a responsável exclusiva e monopolizadora de todos os processos educacionais que estão presentes nas sociedades.

Por isso é importante considerarmos o importante trabalho de Moreira sem perder de vista que sua análise se atém aos processos escolares e não ao conjunto dos processos educativos que o conjunto das sociedades podem oferecer²⁴.

Em artigo²⁵ no qual analisou 46 textos oriundos de diferentes periódicos alusivos à proposição de referenciais curriculares em processos educacionais que levem em conta o convívio entre diferentes culturas, Moreira identificou uma preocupação geral em transformar as salas de aula em ambientes protegidos contra o preconceito e a discriminação que necessitam de ações sociais direcionadas e da participação do Estado, muito mais do que do dos meios curriculares.

²⁴ Poderia caber aqui uma ressalva indicando que Moreira usa como referência única a escola uma vez que seu objeto de estudo são os procedimentos e políticas curriculares. Ainda assim a indicação da limitação permanece, uma vez que, vista enquanto escolha política, a educação (que, evidentemente presume currículos, que são a sua realização intencional e prática) para além da escola também deve ter seus orientadores curriculares, ou seja, referenciadores das opções da *vida que se quer* para o conjunto social.

²⁵ MOREIRA, Antônio Flávio B. A Recente Produção Científica sobre Currículo e Multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação. Nº 18. Set/Out/Nov/Dez 2001.

Essa posição corrobora com a perspectiva aqui apresentada, de que a prática da democracia cultural nos sistemas educativos oficiais depende, em grande medida, de uma opção da sociedade que, preferencialmente por meio do Estado, venha a assumir a cultura como uma produção coletiva, de produção da vida em comum e que precisa, em termos democráticos, ser usufruída e cultivada por todos.

Ao mesmo tempo, Moreira apresenta um alerta, muito importante do ponto de vista do currículo e da produção cultural da educação entendidos como processos políticos. Essa perspectiva pode ser encontrada em autores como Tomaz Tadeu da Silva (1999), que, segundo Antonio Flávio Moreira, afirma que:

(...) o multiculturalismo crítico caracteriza-se por não conceber as diferenças culturais separadamente de relações de poder. Enquanto em uma perspectiva liberal apela-se para o respeito à diferença, por se considerar que sob a aparente diferença há uma mesma humanidade, no multiculturalismo crítico a própria definição do que é humano é vista como resultado de relações de poder. Ainda segundo o autor, a perspectiva crítica do multiculturalismo pode ser dividida em uma concepção pós-estruturalista (que concebe a diferença como essencialmente um processo lingüístico e discursivo) e uma concepção mais materialista (para a qual os processos institucionais, econômicos, estruturais, estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural).

(MOREIRA: 2001, 69)

Para a execução dessa perspectiva mais democratizante e política dos currículos escolares, também, segundo Moreira, é recorrente o foco na exposição das falácias presentes no discurso homogeneizador da escola e a necessidade da produção e circulação de repertórios culturais e simbólicos que sejam não só reconhecidos como também vivenciados pela escola, produzindo assim um ambiente de necessária tensão e produção multicultural.

Por fim, em seu trabalho, Antonio Flávio Barbosa Moreira revela seu estranhamento pelo fato de, embora os trabalhos analisados terem como foco o currículo, não tratarem à fundo da questão do multiculturalismo sob a ótica das disciplinas, tal qual o funcionamento regular as escolas costuma ocorrer no país.

A este posicionamento cabe a ressalva de tratar os currículos, necessariamente, como divididos em disciplinas, que representam diferentes áreas do conhecimento, o que representa uma certa contradição em relação à crítica que o autor faz ao vínculo entre as práticas escolares e a segmentação e especialização do conhecimento, reflexo exatamente da lógica produtiva vigente.

Rumo aos princípios de uma proposição curricular democrática

Se em nosso entender, por um lado, Moreira se equivoca ao traduzir os sistemas educativos públicos como sistemas escolares, por outro suas colocações têm o mérito de colocar foco na realidade efetiva e nas práticas concretas do sistema educacional brasileiro, que são, certamente, escolares e disciplinares.

Sem a ascendência do discurso e reflexão teórica ao campo das práticas e referenciais curriculares não há como, de fato, superar a tradição escolar baseada na reprodução cultural de uma determinada ordem institucional e implementar, efetivamente, a prática da democracia cultural, da criação de situações de ambiência em que *a vida que se quer* possa ser conflitiva e coletivamente, construída.

Essa dificuldade, segundo Moreira pode ser encontrada na própria polêmica entre o uso do termo *multi* ou *interculturalismo*:

Não será, na verdade, a concepção de cultura que escolhermos que irá conferir ao processo ou um caráter estático ou um caráter dinâmico, produtivo? Não estamos acentuando interações e trocas, tanto no interior das culturas como entre elas, ao concebermos cultura como um conjunto de práticas de significação, que se desenrolam em meio a

relações de poder, a conflitos, e que contribuem para formar identidades sociais? Não será a clara expressão de um compromisso político contra toda e qualquer coerção – que nos encaminhe a desafiar, no currículo, os preconceitos, os estereótipos e os processos que nos têm categorizado e oprimido – mais importante que a preocupação com o prefixo usado?

(MOREIRA: 2001, 74)

Por isso Antonio Flávio Moreira traz consigo uma reflexão de enorme importância a respeito da possibilidade da criação de ambiências educacionais para a prática de uma democracia cultural nas instituições educativas. A questão que o autor coloca é a seguinte: é, de fato, possível o diálogo intercultural? Existe alguma possibilidade efetivamente horizontal de diálogo entre diferentes? É possível entender o outro sem tomar com isso uma atitude de superioridade e de dominação?

Segundo Carlson e Apple (2000) não há como apostar de forma mais definitiva na possibilidade do diálogo entre diferentes culturas, especialmente quando consideramos que se trata de uma questão de construção de hegemonias na *vida que se quer* em sociedade, o que, especialmente em realidades societárias crescentemente complexas, como a contemporânea, não é algo esperado.

Como proposição, Antonio Flávio Moreira traz a perspectiva dos movimentos sociais que apostam firmemente na ideia de hibridização cultural, entendida como possibilidade de composição que, no processo, não tem a preocupação com o resgate de valores ou retomada de identidades originais, perspectiva que pode ser encontrada, por exemplo, em Canclini.

Essa condição não necessariamente é mais democrática ou evita binarismos, mas traz a possibilidade de rearranjos nos sentidos socialmente estabelecidos ou vigentes e deslocamentos de hegemonias, trazendo consigo a possibilidade de uma maior instabilidade e circulação de poderes e *quereres sociais*.

Trata-se de uma perspectiva curricular que, mais do que afirmar identidades ou resgatar valores, tem o pressuposto de desestabilizar referências culturais que, historicamente produzidas, particularmente em uma ótica de produção capitalista, possui uma alta perspectiva de reprodução cultural, manutenção do poder e perpetuação de uma lógica de produção material e simbólica que se fez hegemônica.

A ideia é a do processo de hibridização cultural como identidade e não de um ou outro referencial cultural específico como obrigatoriamente preservável.

Por isso a perspectiva da cultivação de novas possibilidades de referenciais culturais, foge da ideia, tantas vezes a-histórica, do nativismo ou do resgate de valores ancestrais em um modelo de ingenuidade utópica que desconsidera, em nome de um passado tantas vezes glorioso, embora idealizado, toda a produção cultural e efervescência que ocorreram na sequência, não menos valorosos.

Ao mesmo tempo é importante não confundirmos a ideia de *desestabilização e hibridização* com uma espécie de *laissez-faire* curricular, o que apontaria, evidentemente, para uma perspectiva liberal.

Como bem sabemos, o ideário liberal aposta na ideia de que a produção material, ou, no nosso caso, cultural e de significados, na produção na *vida que se quer*, pode acontecer espontaneamente, pela livre ação de grupos ou indivíduos, cabendo ao Estado apenas garantir as condições básicas – igualdade, propriedade, vida e liberdade – para que a produção socialmente justa e adequada ocorra.

Não por acaso a perspectiva ideal vem junto com a ideia de *Estado Mínimo* ou de mínima intervenção estatal na esfera produtiva, em uma espécie de neutralidade. Insistentemente a história nos mostrou o quanto essa alegada neutralidade, na verdade, legitimava, encobria e promovia exatamente a expansão de uma classe burguesa que, deste modo, não só acentuou as disparidades econômicas e sociais como também fortaleceu suas raízes nas estruturas de poder do próprio Estado.

Por isso, ao propormos aqui a ideia de *descentração curricular*, estamos apontando para uma ação civilizacional na qual o Estado, promotor das políticas

públicas de educação, perceba exatamente o quanto existem formações culturais hegemônicas que devem, exatamente por isso, ser as preferencialmente descentradas.

A ideia de curricular de *desestabilização* não é a mais comum no universo das práticas curriculares, particularmente das conduzidas pelo Estado. Como indicamos acima, este trabalho trata do fazer curricular público e sua natureza não necessariamente deve ser escolar, ao menos não necessariamente exclusivamente escolar. Como afirma McLaren (2000):

Precisamos repensar que condições de possibilidades existem para os/as estudantes (...) falarem, atuarem e transformarem os preceitos ideológicos (...) que naturalizam as relações sociais (...). Precisamos ver as pessoas (...) como contra-representações para articulações contra-hegemônicas, articulações de novas epistemologias (...). Isso é absolutamente crucial, em um tempo em que a cidadania está sendo definida como pertencente à cultura comum, cultura unitária, isomórfica (...) Isto significa (...) interrogar, perturbar, desmistificar, descentrar criticamente os sistemas de inteligibilidade que guiam a sociedade panóptica e disciplinar (...)

(McLAREN: 2000, 51-52)

Os processos educativos e curriculares devem, portanto, reconhecer sua politicidade no campo da produção do conhecimento, gerando crises epistêmicas na cultura e saberes dominantes, expondo novas possibilidades de produção do mundo e gestando novas possibilidades de saberes por meio da articulação e encontro daqueles que não possuem seus conhecimentos reconhecidos pela ordem social hegemônica e pela cultura escolar tradicional.

Nesta perspectiva, McLaren faz a proposição de um multiculturalismo crítico, que, reconhecendo a importância das diferenças do ponto de vista das políticas e embates de significados, reconheçam neste embate, de forma dialética,

a relação que as epistemes possuem com a produção material e com as dinâmicas sociais:

O pós-modernismo de resistência traz (...) uma forma de intervenção materialista uma vez que não está somente embasado em uma teoria textual da diferença, mas, em vez disso, em uma teoria que é social e histórica. Desta maneira (...) pode servir como uma crítica intervencionista e transformadora da cultura

(McLAREN: 2000, 67-68)

Deste modo, os signos, significados e significantes sociais são assumidos, curricularmente, como verdadeiras práticas de fundo material, produtivo e repletos de conflitos sociais e políticos presentes na vida cotidiana. Deste modo, a diferença assume um caráter político, seja em termos de posicionamento, de disputa ou de composição entre diferentes excluídos pelas formas hegemônicas.

Essa descentração em relação às práticas epistemológicas hegemônicas, ditadas pelos grandes sistemas de ensino e, comumente, pelas políticas e programas públicos e nacionais, são, deste modo, da maior importância. Essa diferença revela, mais do que uma disputa de significados, diferentes posicionamentos políticos e de classe. Neste sentido, a ideia das diferentes culturas permanece viva e em permanente construção, bem como de fecundidade e reprodução.

No entanto, por mais que a promoção da descentração de significados seja importante, é vital, ao mesmo tempo, que não se percam de vista as necessidades de recuperação de formas de síntese e composição entre diferentes.

O discurso e a prática civilizacionais permanecem importantes, inclusive para que evitemos cair em uma espécie de relativismo ou de secessão de significados típicos de um multiculturalismo conservador que, ao tanto enaltecer as diferencialidades e as particularidades acaba promover a privatização dos significados e a separação entre iguais explorados pelos sistemas dominantes. É sempre importante lembrar que, para os socialmente, politicamente e

economicamente hegemônicos a prática da separação entre os diferentes é sempre uma estratégia de poder desejável.

Justamente por isso movimentos civilizacionais, particularmente os que estiverem fora da lógica e da epistême capitalista, são necessários. A prática de formas de produção, composição e convivência, mesmo que tensa, entre diferentes, fazendo deles uma comunidade de diferentes em permanente diálogo, discussão, composição e explicitação de conflitos se faz dinamicamente necessária como forma de produção históricas de identidades em conflito e em permanente composição. Como afirma McLaren (2000):

Teresa Elbert (...) argumenta brilhantemente que precisamos reafirmar o conceito de totalidade, não no sentido hegeliano de uma unidade orgânica, mas, ao contrário, como um “sistema de relações e estrutura de diferença sobredeterminados”. A diferença precisa ser compreendida como contradições sociais, como diferença em relação (...)

(McLAREN: 2000, 82-83)

A ideia de totalidade, a ideia civilizacional e a ideia de sistema educativo, seja ele escolar ou não, devem, portanto, política e curricularmente assumir-se enquanto totalidade conflitiva, enquanto campo permanente de debate e discussão que permita, exatamente, a explicitação, convergência, produção e embate entre significados.

Neste sentido, torna-se vital a criação e gestão educativa de *comunidades de produção cultural entre diferentes culturas* nas quais a ação educativa seja exatamente a vivência desse conflito e dessa diversidade e não exatamente de se chegar a algum ponto ou meta de aprendizado especificamente. Deste modo, a criação dessas vivências significa assumir a diferencialidade como condição a ser vivida e não como entrave a ser superado.

O caráter fronteiro e híbrido, como aponta insistentemente Canclini e desenvolvemos neste trabalho quando tratamos exclusivamente da teoria cultural na contemporaneidade, é a marca curricular essencial da perspectiva da democracia cultural nos sistemas e processos educativos contemporâneos.

Esse caráter fronteiro é marcado essencialmente pela ideia de trabalho como entendimento, contestação, transformação e produção do meio em que si vive, como possibilidade de construção conjunta e conflitiva da *vida que se quer*. Nas palavras de Peter McLaren (2000):

É o espaço das fronteiras que precisamos visitar (...). Identidades de fronteira dizem respeito ao fazer; ao engajamento em ideias e relações pelo conhecimento (...). O ritmo da luta pela transformação educacional não pode mais estar contido nos passos regulares nos passos regulares e sem medo do exército de trabalhadores (...), mas já está sendo ouvido nos templos híbridos (...) significando o que aparenta ser o silêncio ensurdecedor da vida cultural na qual as identidades são mapeadas não apenas pela diversidade, mas sim pela diferença.

(McLAREN: 2000, 103-104)

Deste modo, para além da definição do desenvolvimento de saberes técnicos e especializados, típicos das necessidades produtivas da civilização do tipo capitalista à qual pertencemos, é fundamental percebermos nos currículos contemporâneos a imensa necessidade da exposição dos mais diferentes leques de necessidades produtivas (materiais e imateriais) das diferentes sociedades e suas possibilidades de atendê-las, criando, historicamente, outras.

A democratização da produção do conhecimento da escola e a possibilidade de cultivar-se saberes que sejam democraticamente compartilhados e usufruídos depende, essencialmente do universo civilizacional, não tendo como, ontologicamente, poder ser cobrados das diferentes e singulares culturas.

As diferentes culturas, as diferentes comunidades, as diferentes tradições trazem consigo uma necessidade tendencialmente endógena de autorreprodução, bem como de expansão às outras, assimilando-as ou aniquilando-as. Não é,

portanto, uma tendência das culturas enfraquecerem a si mesmas, ou, espontaneamente, hibridizarem-se.

Neste momento é vital que lembremos que a civilização do tipo capitalista à qual pertencemos na atualidade nasce de uma cultura específica, de um grupo social específico, com demandas produtivas e simbólicas específicas. Nasce certamente, como uma demanda de classe.

Seu próprio movimento de expansão social, econômica, cultural e política fez com que assimilasse, incorporasse ou aceitasse diferenças simbólicas justamente para que pudesse continuar a colocar em marcha suas necessidades de expansão e homogeneização.

Temos aqui, porém, um paradoxo. Como bem sabemos, o modelo de Estado Nacional historicamente vigente em países como o Brasil é uma criação das necessidades de estabelecimento e desenvolvimento da ordem capitalista. Este é o modelo puro, original de desenvolvimento e função do Estado Moderno e Contemporâneo.

Como bem sabemos também, a educação pública, tal qual a conhecemos, confundida com a ideia de escola pública e, conseqüentemente, com a de currículo nacional unificado, historicamente serviu a estes interesses e foi por eles gestado, criado e desenvolvido.

No entanto, estas colocações colocadas assim, de forma absoluta, não explicam o fenômeno civilizacional-estatal contemporâneo por completo. Neste ínterim temos as diversas forças sociais e étnicas que, também historicamente, se posicionaram, estabeleceram e mediram forças com estes poderes hegemônicos, deste modo, pautando-os, transformando-os, criando modelos também políticos e civilizacionais que, embora ainda hegemônica e majoritariamente capitalistas possuem significativas resistências no seio das mais diferentes sociedades.

A evolução dos direitos das minorias étnicas – especialmente indígenas e quilombolas no caso brasileiro, de gênero, idade, origem, raça, classe e tantas outras mostra que tem sido considerável a resistência às forças hegemônicas, fazendo da ordem predominante atual um híbrido entre as forças capitalistas de

dominação e as várias forças de resistência, não apenas pautadas pela questão binária das classes sociais.

Neste sentido, torna-se interessante perceber que há um modelo civilizacional híbrido e em hibridização presente e tendencialmente crescente que já está posto.

Este modelo, bem como a aceleração dessa hibridização que pautou o desenvolvimento da própria hegemonia capitalista depende sobremaneira dos impulsos civilizacionais que podem ser conferidos pelo próprio Estado, particularmente quando assumido por forças igualmente híbridas ou populares, dos grupos não dominantes.

Esta presença, quando acontece, propicia uma possibilidade política única de aceleração das transformações em direção ao cultivo de práticas de democratização cultural, bem como da produção dos saberes e da construção coletiva da *vida que se quer*.

Cabe ao Estado, às políticas públicas de educação e às ações curriculares, especialmente as estatais, neste caso, exatamente, criar possibilidades e mecanismos de popularização das diferenças, de abertura de campos de debate e produção de saberes entre diferentes, gestando diferenças e possibilidades inimaginadas e imprevisíveis.

Essa é uma força política eminentemente revolucionária, como podemos perceber, no caso das políticas educacionais, nas palavras de Apple (2006):

(...) a princípio não sou contra a ideia de que as coisas sejam decididas de maneira democrática e, depois, institucionalizadas em nível nacional. Contudo, na minha opinião, a única razão para a existência de um currículo nacional, a única razão, é estimular o debate sobre que o conhecimento é importante em todos os níveis, da escola local às cidades, aos estados, às regiões (...). A única razão (...) é estimular um debate nacional!

(APPLE: 2006, 266)

A ideia de currículo nacional como campo de debate, como instrumentos, meio e instância maior (uma vez que no campo da produção do conhecimento propriamente dita) do que podemos entender por educação pública tem um grande potencial de fazer dos processos escolares dimensões de profunda democracia cultural.

A dimensão da *civilidade* (a *civilization*) ganha definitivamente *status* político, no entanto no campo institucional e na defesa dos direitos, no caso, o direito da democracia cultural.

Essa perspectiva significa uma profunda mudança em termos de gestão curricular e na perspectiva da democratização da educação, especialmente em sociedades, como a nossa, marcadas por uma profunda diversidade e fecundidade culturais.

A participação do Estado por meio da definição de currículos nacionais se atém, desta maneira, não exatamente aos conteúdos e aos valores dados às formas de conhecimento propriamente ditos, e sim à sua possibilidade de servir como um campo de participação cidadã permanente na esfera educacional.

Como afirma Michael Apple (1996):

“Rather, and crucially, it requires not the stipulation of the facts, concepts, skills, and values that make us all "culturally literate", but the creation of the conditions necessary for all people to participation the creation and re-creation of meanings and values. It requires a democratic process in which all people - not simply those who are the intellectual guardians of the "western tradition" - can be involved in the deliberation over what is important. It should not go without saying that this necessitates the removal of the very real material obstacles - unequal power, wealth, time for reflection - that stand in the way of such participation²⁶.”

(APPLE: 1996, 39-40)

²⁶ Tradução livre: “Em vez disso, e fundamentalmente, não exige a estipulação dos fatos, conceitos, habilidades e valores que fazem de todos nós ‘culturalmente alfabetizados’, mas a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem da criação e recriação de significados e valores. (...) exige um processo democrático em que todas as pessoas - e não apenas aqueles que são os guardiões intelectuais da “tradição ocidental” - podem estar envolvidos na deliberação sobre o que é importante. Deve seguir sem recear que isso implique na remoção dos obstáculos materiais muito reais - desiguais de poder, riqueza, tempo de reflexão - que se interpõem no caminho de tal participação”

Neste sentido, a vinculação, para muitos inevitável, entre os interesses de Estado e os da produção econômica da sociedade, comumente confundida com o modo de produção capitalista como destino e sentido único, representa o desperdício político de uma oportunidade histórica extremamente poderosa.

O processo de amalgamento e hibridização culturais, intensos na contemporaneidade como em nenhum outro momento da História Humana, não são vistos como uma possibilidade civilizacional incrivelmente fértil e poderosa, e sim como um risco de subversão da ordem.

Sendo assim, a ideia de civilização como possibilidade de construção conjunta de referenciais éticos que permitam as diferentes culturas um campo de convivência, encontro, conflito, debate e cultivo conjunto perde-se para a ideia de imposição de um modelo hiperbólico de *kultur*, para uma cultura que fez-se, ou pretende-se fazer, civilizacional, impondo-se, não pela composição, mas pela imposição de um modelo de cultura aos demais.

Isso significa que o trato de algo como uma democracia cultural não tem mais como, na contemporaneidade, ser visto como uma dimensão de produção do consenso, da uniformização, do encontro sem criticidade e que despreze a historicidade dos povos não-hegemônicos que a compõem, como afirma Terry Eagleton:

What has happened is that culture is less and less able to fulfil its classical role of reconciliation—a role, indeed, on which English studies in this society were actually founded. And this is so for a quite evident reason. For as long as the conflicts which such a notion of culture sought to mediate were of a material kind—wars, class struggle, social inequities—the concept of culture as a higher harmonization of our sublunary squabbles could just retain some thin plausibility. But as soon as such contentions become themselves of a cultural kind, this project becomes much less persuasive. For culture is now palpably part of the problem rather than the solution; it is the very medium in which

*battle is engaged, rather than some Olympian terrain on which our differences can be recomposed*²⁷.

(EAGLETON: 1992, 34)

É este o desafio para a educação contemporânea. Este momento histórico de enorme efervescência cultural, que significa, obviamente, a multiplicação das possibilidades de conflitos, e, ao mesmo tempo, uma rara oportunidade histórica de tornar mais pública e menos estatal, de reassumir a ideia de *polis*, ampliando sua ação política, no sentido da promoção da mais pública sociabilidade.

A escola, como afirmaria Althusser (1985), aparece neste momento como um verdadeiro aparelho ideológico. É o momento em que ocorre a expansão da rede aos mais inacessíveis rincões do planeta e, mesmo nos grandes centros urbanos, as escolas *defrontam-se* atualmente com a mais complexa gama de formas de culturas e sociabilidades.

É neste momento que a educação assume uma incrível fragilidade, pois, intenta deter as sociabilidades populares nascentes, mas não possui um projeto cultural e educacional para isso. A força da diferencialidade coloca as políticas públicas de educação e particularmente as curriculares diante de um dilema: não há mais como manter uma aparente conciliação entre aspectos particulares, culturais e demandas civilizacionais.

Não há mais como fazer do imperialismo de uma cultura que requer a dominação cultural uma simulação de civilidade. A resposta a esta inadequação está nos índices de evasão, no índice de faltas dos professores nas escolas públicas, no esvaziamento das escolas em períodos não letivos, na necessidade de quase encarceramento dos estudantes durante o período de aula, na expansão (tecnicamente rudimentar, no caso brasileiro) dos sistemas unificados de avaliação do ensino público.

²⁷ Tradução livre: *O que aconteceu é que a cultura é cada vez menos capaz de cumprir seu clássico papel de papel de reconciliação (...). Os conflitos que essa noção de cultura mediavam eram ligados a guerras entre Estados, luta de classes sociais e desigualdades(...). Atualmente tais afirmações tornam-se muito menos convincentes. (...) A cultura é agora parte do problema ao invés da solução, é o próprio meio em que a batalha está envolvida, ao invés de um terreno do Olimpo em que nossas diferenças poderiam ser acomodadas.*

A vida proliferando. As fusões societárias acontecendo informalmente no cotidiano das escolas, na sala dos professores, no pátio, no portão de entrada, no refeitório, nas quadras. As novas sociabilidades nascendo e os currículos com uma incrível dificuldade de acompanhar esse movimento do ponto de vista de sua potencialidade cultural, de promoção da vida.

É aqui que o discurso pós-moderno mostra sua face efetivamente hipermoderna. O que na verdade é um potencial cultural-civilizacional acaba, tantas vezes por ser algo empobrecido e despotencializado. O que é um caldeirão de possibilidades de produção entre culturas transforma-se em uma espécie conservadora e *enguetada* de multiculturalismo.

Por isso, e justamente por isso, que se faz necessária a implantação de currículos, concepções de ensino, de escola e de sociedade que sejam eminentemente interculturais, ou, nas palavras de Peter McLaren (2000, 52):

As educadoras necessitam de uma visão do futuro que esteja abertamente habitada por um compromisso com a liberdade.

As diferentes culturas, em diálogo e composição, têm um incrível potencial societário e mobilizatório. São incrivelmente produtoras de vidas e de novas possibilidades e concepções de mundo.

A opção pela vida, pela possibilidade de criação, recriação e multiplicação societária passa, necessariamente pelo incremento, incentivo e estimulação do contato entre as diferentes culturas.

Esta opção política é, antes de pertencer à escola, uma pauta da sociedade como um todo e deve, por seu conjunto, ser assumida. No caso dos processos educacionais e, particularmente dos sistemas oficiais de ensino, a escola pública, Este contato, na dimensão da escola, não pode ter premissas, interesses ou objetivos além da promoção do contato em si.

Importante também perceber que essa opção não significa a proposição de uma neutralidade nas instituições escolares, em absoluto, uma vez que, como já discutimos anteriormente, a mobilização e viabilização de encontros interculturais

visando a produção permanente de significados é, como aponta Bourdieu, eminentemente política.

Este contato é potencialmente libertador. O que ele precisa é de ambientes de promoção de encontros, embates, mediação e produção de significados e saberes que não só fomentem e permitam o acesso e entrada destes saberes, como também o contato entre eles.

Este ambiente de encontro e produção intercultural – seja ele qual for – deve ser eminentemente público. É eminentemente educativo também, uma vez que faz do encontro a sua pedagogia, da produção coletiva o seu currículo, o que, de imediato, coloca à parte os conteúdos tradicionais.

Sua produção é eminentemente transitória, mas não necessariamente fluida, no entanto, acima de tudo, tem como foco a ideia de *civilización* e não a de *kultur*.

No contexto de complexidade urbana em que vivemos o direito à vivência étnica deve ser garantido, assim como seus espaços de proliferação, no entanto, não há como estimular a diferencialidade estimulando os muros e o multiculturalismo segregador. Do mesmo modo, o modelo civilizacional não pode mais colocar-se como preconcebido ou dominado por uma única etnia ou por um determinado modelo de civilização.

Referenciais Curriculares para a Promoção da uma Ação Cultural democrática

O que se pretende neste momento é propor referenciais curriculares que contribuam para que processos educativos promovam a democracia cultural pelo fomento ao encontro entre diferentes culturas.

Ressalve-se o fato de que a proposição destes referenciais curriculares tem como foco a análise do PNE (Plano Nacional de Educação) enviado pelo governo

brasileiro ao Congresso Nacional em dezembro de 2010 para sua apreciação e votação, estando prevista sua implementação para os próximos dez anos.

Isso significa que, embora as reflexões até aqui desenvolvidas tenham uma característica teórica, não sendo exatamente um estudo de caso, este trabalho possui uma contextualização por ser uma investigação de uma política estatal, que se quer pública²⁸, a ser aplicada a um determinado contexto nacional e mundial de crescente globalização e aprofundamento das relações capitalistas, particularmente no Brasil.

A proposição curricular que aqui será apresentada tem na ideia de ambiência educacional o elemento essencial, que marca todas as relações educativas.

Essa ambiência que marca a proposição curricular aqui presente é marcada pelo encontro e pela promoção das diferenças, e não necessariamente dos consensos ou de projetos comuns. Neste sentido, o foco está mais na promoção da perspectiva da *kultur* do que na de *civilization*.

No entanto, há aqui um deslocamento de sentido que procura superar o binarismo entre *kultur* e *civilization*. A diferencialidade cultural, tal como propomos valorizar, está na ideia de hibridização, na possibilidade de composição entre diferentes identidades ou referências culturais, cultivando, permanentemente, referenciais culturais novos e compósitos, o que aponta para uma grande intensidade e fecundidade nas relações culturais, ou seja, de produção material e simbólica.

Reconhecendo-se a cultura como processo integrado e complexo de *produção de vida* e o currículo como um percurso educativo e, portanto, vivencial e vivenciado, um importante elemento desse referencial curricular é o rompimento com a perspectiva, tantas vezes utilizada como recurso lógico, da separação entre produção material e simbólica.

²⁸ É importante ressaltar a diferença que consideramos entre a esfera estatal e a pública. Entende-se, aqui, a esfera pública como o conjunto da sociedade civil, incluindo especialmente as relações informais, culturais e fluxos societários em todas suas forças e contradições. A esfera estatal corresponde à institucionalidade do Estado, aqui visto como instituição que se impõe socialmente, não representando, por ser evidentemente uma esfera política não marcada pela neutralidade, a totalidade ou o conjunto da esfera social, ou seja, do mundo público.

Ao longo deste trabalho, por questões de clareza da exposição escrita, optamos por separar o universo cultural em suas dimensões materiais e simbólicas. Neste momento, como pretendemos propor referenciais que, de fato, possam subsidiar a reflexão e a prática curricular, cabe romper com essa dissociação e perceber que toda a produção educativa traz consigo um currículo, mesmo que oculto, e que todo o currículo aponta para determinadas perspectivas culturais, ou seja, de produção *da vida que se quer*.

Na verdade os processos educativos assumem sua dialeticidade por colocarem a produção simbólica e material em relação de contradição, interinfluência e produção com resultantes nem sempre previsíveis que atribuem aos processos culturais uma forte politicidade e historicidade, que fazem da *vida que se quer* uma diversidade de *quereres* muitas vezes divergentes, que expõem suas contradições na produção material ou expressiva que socialmente se apresenta.

Este cenário conflitivo, quando assumido curricularmente, tem a potencialidade de ser eminentemente educativo, uma vez que aponta para uma ambiência igualmente conflitiva que está presente na vida social, especialmente em uma sociedade de classes e multicultural como a brasileira.

O caráter social e culturalmente asséptico presente em determinadas propostas educacionais de inspiração tecnicista inevitavelmente personalizam o processo educativo por não reconhecerem as forças sociais que estão em jogo, bem como as disputas políticas que dela resultam.

Como consequência, temos a perda de uma importante oportunidade de desenvolver, via educação pública, a possibilidade de uma educação que permita o estranhamento em relação à lógica cultural hegemônica, uma vez que, ocultadas as diferenças e desigualdades presentes na vida social, resta a possibilidade da adesão ao sistema que está posto e a fragilização diante das situações de embate social que se apresentam na vida pública.

Essa alienação está presente na não percepção das forças produtivas nos moldes capitalistas, tantas vezes apoiadas pelo Estado, inclusive em ações da própria política educacional.

Também não permite a percepção de que existem formas de resistência que impedem que essas forças hegemônicas se imponham por completo e, deste modo conseguem adensar e ampliar muito das pautas sociais. Este posicionamento político está presente em forças vivas da sociedade, especialmente em movimentos populares das mais diferentes matizes.

A vivência dessa realidade conflitiva e sua experiência no ambiente social ocorre, na perspectiva do *cultivo intercultural*, na dimensão do trabalho, visto aqui como fazer eminentemente humano pela sua característica de interação com o ambiente em que se vive, condicionado pela natureza e pelo processo histórico. Nessa relação, sempre conflitiva, os homens colocam *a vida que se quer* diante das limitações impostas pelo meio e, desta forma, em diálogo com ele, o transforma e se transforma.

A outra característica constitutiva da dimensão do trabalho reside no fato deste ser eminentemente social. A realização de uma ação de trabalho exige de quem o executa a necessidade de se relacionar com a produção simbólica e material já percorrida, sendo, por isso, socializante.

No contexto atual marcado por uma lógica produtiva única voltada para a reprodução do capital com base em processos de trabalho que valorizam o mérito individual e separam, cada vez mais, os trabalhadores do resultado de sua produção, os aspectos do trabalho que aqui se propõem, capacidade de transformação e socialização, são fundamentais e potencialmente contra-hegemônicos.

O exercício dessa contra-hegemonia, no entanto, deve criar novas possibilidades civilizacionais que remetam para além da lógica contratualista do modelo de civilização contemporâneo, tipicamente capitalista.

Por isso a perspectiva da hibridização, mais uma vez, se faz necessária. Para além das especificidades identitárias, típicas da *kultur* e das civilizacionais do tipo capitalista a ideia da composição entre modelos culturais diferenciados traz consigo novos germens civilizacionais em sentidos a serem, no processo produzidos, mas certamente, e intencionalmente, por parte dos sistemas

educativos, *deslocadores* das referências vigentes, eminentemente contra-hegemônicos.

Por isso o ambiente educativo, visto como ambiente de trabalho não deve ser visto nos moldes como a lógica capitalista o entende, ou seja, como mercadoria, alienado e dessocializado.

O trabalho nos ambientes educativos exige, na perspectiva do cultivo intercultural, a relação permanente e imediata com os diferentes contextos em que se vive, o que coloca a escola, como anteriormente afirmamos, como um pólo importante dos processos educacionais, mas, certamente, não o único. Do mesmo modo com que o sistema capitalista fez das fábricas e escritórios as exclusivas unidades de produção, é preciso, numa perspectiva contra-hegemônica, perceber os processos educativos para além das unidades escolares²⁹.

Estes fazeres por mais que sejam gestados no interior protegido dos ambientes escolares deve se remeter ao espaço social mais amplo, à *polis*, à cidade.

É no espaço da cidade que encontramos a discussão, o embate e composição entre diferenças, bem como a possibilidade de, por meio de escolhas educativas por certos modelos civilizacionais, de apostar, crescentemente, na possibilidade de um encontro não violento entre os diferentes, bem como a possibilidade de descentração e, no ambiente de formulação da escola, de desterritorializar a lógica da cidade e experimentar, nela, novos cultivos e composições interssocietárias que a história e as relações de poder, até o momento, não permitiram acontecer.

Esse terreno de hibridização e cultivação cultural exige, permanentemente, as discussões sobre o que fazer, em qual realidade, em função de que, ou, em resumo: qual é a *vida que se quer*?

Essa descentração e o efeito que provoca nas subjetividades e na comunidades já representa, em si, as possibilidades de afronta às lógicas

²⁹ Não é o objetivo deste trabalho o estudo das propostas e práticas não-escolares dos sistemas educativos. Por isso experiências com as da Educação Integral ou das Cidades Educadoras, vigentes em algumas iniciativas localizadas na realidade brasileira, parte delas, assumida pelo próprio poder público, não serão aqui discutidas.

produtivas e simbólicas dominantes tal como se quer, fazendo desta realidade o questionamento e a alavanca para a transformações que se querem, pós-escolares.

Estas ações de, via trabalho, promover o encontro entre diferentes, seu embate e campo de ação na cidade não pode ser vista, no entanto, de forma despolitizada ou ingênuas.

Fato é que, na ação, estes princípios curriculares contra-hegemônicos encontrarão práticas dominantes em todos os espaços: no ambiente escolar, na vida na cidade, nos educadores, na produção disciplinar disponível, nos educadores.

Justamente por isso o ambiente requer multiplicidade ao invés do reforço às identidades já arraigadas e estabelecidas. Não há como apostar na intencionalidade natural do diálogo entre diferentes culturas, nem na espontaneidade da democracia cultural nos sistemas educativos uma vez que a educação se faz por um conjunto de valores, como formas de produção da *vida que se quer*.

Neste sentido a ação dos sistemas civilizacionais por meio do Estado é fundamental, pois a ideia da valorização das diferentes culturas não tem como ser, em si, cultural, e sim intercultural ou civilizacional.

Por isso a assertividade e intencionalidade do Estado como agente indutor direto das políticas interculturais, bem como das comunidades, movimentos e instituições presentes na sociedade são vitais para o fomento à práticas da desterritorialização e das ações culturais contra-hegemônicas.

Os agentes hegemônicos – determinados sistemas religiosos, a lógica empresarial, a disciplinarização do saber, o senso comum conservador de parte dos educadores e da própria sociedade – certamente serão obstáculos. Como já foi dito, o ambiente que se propõe é o ambiente de conflito.

Por isso faz-se vital assumir o conflito social, e não a harmonia da escola tradicional e da lógica religiosa, como característica curricular essencial, bem como de sua possibilidade de experimentação de outras lógicas de saber e de poder.

O aspecto civilizacional e a possibilidade de composição cultural está exatamente na possibilidade de, mais do que *resgatar valores*, investir na possibilidade de novas invenções e composições interculturais.

Há estudos que evidenciam o potencial de criação, fecundidade e hibridização cultural que estejam presentes diretamente em ambientes escolares, seja em áreas urbanas, marcadas essencialmente pela diversidade e diferencialidade ou em áreas rurais ou mesmo indígenas onde, aparentemente, apenas a lógica da identidade costuma prevalecer.

Cabe retomar brevemente a trajetória dos índios Galibis-Marwornos, que vivem na Ilha de Kumaruman, na cidade de Oiapoque, extremo norte do Amapá (Martins, 2004).

Os índios galibis-marworno constituem uma etnia indígena pós-colonial, por mais paradoxal que essa afirmação possa parecer. Quando verificamos a produção etnográfica da década de 50, por exemplo, autores como Darcy Ribeiro davam os índios galibi-marworno como extintos ou plenamente aculturados.

Ocorre que eles são remanescentes de uma série de etnias do norte do país que, das mais variadas e nos mais variados momentos históricos foram, de alguma forma, violentadas cultural, territorial ou materialmente pela civilização branca e capitalista que desejava se impor a eles, fossem estes *brancos* portugueses, brasileiros ou franceses.

A intensidade e desproporção destas lutas fez destas dezenas de grupos uma multidão de populações sem destino e sem identidade. Populações que se uniram também a desgarrados da Guiana Francesa, como os índios *palikur* ou mesmo refugiados da Cabanagem paraense do século XIX.

Nos confins do rio Uaçá, na virada do século XIX para o século XX, mesmo diante da presença do Estado brasileiro que queria fazer deles guardas de fronteira foram, lentamente, se aproximando, entrando em contato, estabelecendo embates, compondo culturas e, tudo isso, intermediado pelo trabalho. Não havia, portanto, um projeto de intencionalidade interétnica para isso.

São povos de origem camponesa, acostumados a, mais do que explorar as riquezas naturais disponíveis, cultivar a terra. E, deste modo, nas várias ilhas do

Uaçá foram constituindo sua cultura, ocupando a ilha de Kumaruman, onde o Estado brasileiro implantou sua sede, com posto de saúde, sistema de vigilância e, obviamente, uma escola, e desde então, têm constituído-se como nova cultura.

Na escola esse embate entre diferentes culturas e, especialmente, com os currículos oficiais, aparece de forma enfática. No entanto, ao longo de anos e em contato com outros povos indígenas da região, os galibis-marworno têm dado notável fecundidade à sua identidade e, por meio de discussões, trabalhado por um currículo que seja sobretudo, intercultural, uma vez que, por questões de perspicaz leitura política, percebem muito bem que não há como se reproduzir e sobreviver etnicamente se, cotidianamente, não se colocarem em relação assumida e propositiva, mesmo que tensa, com a sociedade *branca* que os rodeia.

Por exemplos como este, a perspectiva intercultural se faz importante. O estabelecimento de descolamentos de poder e quebra de hegemonias culturais, bem como a certeza de que as culturas são profundamente históricas e que, se por um lado têm ao seu lado a força da tradição, por outro tem diante de si a inevitabilidade dos processos históricos e políticos, faz de um currículo de descentrações algo profundamente importante por abrir-se à produção de novas epistemologias, criando assim crises epistêmicas.

Cabe aos sistemas oficiais de ensino, por suas ações políticas, propiciar este movimento, assim como o atual contexto oferece-se à sociedade como um todo, como possibilidade de assumir a educação como potencial e permanente produtora de cultura por meio do conflito, da composição e do trabalho.

CAPÍTULO 4 – O PNE E SUAS PERSPECTIVAS CURRICULARES

O Contexto do PNE (Plano Nacional de Educação)

Em 20 de dezembro de 2010, como um de seus últimos atos de governo, o presidente Luís Inácio Lula da Silva enviou ao Congresso Nacional o projeto de lei 8035/2010 definindo as diretrizes para a educação pública brasileira para o decênio 2011-2020, assim como suas metas e estratégias, documento que substituiu o PNE do decênio 2001-2010, aprovado no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Uma das marcas do PNE 2011-2020 foi a participação conjunta de setores da sociedade civil organizada, sistemas e órgãos educacionais que, por meio da CONAE (Conferência Nacional de Educação), realizada entre fins de março e início de abril de 2010, elaborou em documento com proposições ao PNE, que viria a ser apresentado pelo governo brasileiro em fins de 2010.

Esta conferência foi o resultado de uma mobilização assumida pelo Ministério da Educação que, na Conferência Nacional de Educação Básica, realizada em 2008, apontou para a realização da CONAE/2010 com a participação e apoio direto do próprio ministério.

Desta realização foram promovidas diversas conferências municipais, intermunicipais e estaduais, garantindo assim um amplo debate e representatividade para o processo de produção das referências que seriam enviadas ao Executivo para que propusesse o novo PNE para o decênio 2011-2020.

A multiplicidade e diversidade dos itens debatidos podem ser reconhecidos pelos números. Como indica o Documento Final da CONAE 2010, foram 5300 deliberações, 2057 emendas, das quais foram aprovadas 677 pela plenária final,

em um processo foi vivenciado por aproximadamente 3 milhões e 500 mil cidadãos brasileiros ao longo de todas as suas etapas.

As características gerais dos documentos são bastante diferentes e mostram, claramente, as diferentes perspectivas da sociedade civil organizada e do Estado brasileiro.

Podemos perceber em suas 168 páginas toda a diversidade de formas de representação e de seus participantes. A comissão organizadora nacional, por exemplo, contava com a presença sete secretarias do ministério da educação, comissões de educação da câmara dos deputados e do senado, conselho nacional de educação e representantes das mais diversas associações e vinte e cinco organizações da sociedade civil, tais como as associações ligadas às universidades, dos gestores públicos da educação, de empresários, de sindicatos de profissionais da educação, de estudantes, dos pais de alunos e de movimentos de setores que requerem desenhos específicos de educação pública, tais como representantes do campo e das minorias pela afirmação da diversidade.

As sessões do Documento Final da CONAE, intituladas como *eixos*, também refletem essa diversidade. Os eixos do documento são:

- Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional;
- Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação
- Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar
- Formação e valorização dos/das profissionais da educação
- Financiamento da educação e controle social
- Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade

Como podemos perceber, os seis eixos refletem toda a força da representação da sociedade civil. O Eixo I, *Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: organização e regulação da educação nacional*, procura, de imediato, estabelecer o papel do Estado, delimitando-o e, ao mesmo

tempo, colocando sob sua responsabilidade a promoção da educação de qualidade e o controle social dos processos educacionais.

Este primeiro *eixo*, referenciador político do documento, definindo, assim as atribuições do Estado a partir da sociedade civil, ganha direcionamento nos quatro eixos seguintes que definem a *qualidade*, o *acesso*, a *formação-valorização* dos profissionais e o *financiamento-controle social* como referenciais de regulação e ação a que o Estado deve se ater nas políticas educacionais. Por fim, de forma afirmativa, o documento apresenta um sexto *eixo*, bastante amplo, no qual conclama algumas opções políticas que devem transversar as políticas educacionais, particularmente o trabalho como forma de promoção da inclusão social e sua relação com ações como promoção da diversidade, da inclusão e da igualdade.

O projeto de lei 8035/2010 enviado pelo governo brasileiro em 20 de dezembro de 2010 é bem mais sucinto, em parte pela própria característica formal e textual que deve, regimentalmente, ter, como também pela evidência da presença do Estado e sua capacidade de assimilar, reforçar, direcionar, pasteurizar ou aplacar demandas da sociedade civil, mesmo quando advindas de uma iniciativa por ele mesmo apoiada, como a CONAE.

Em seu conteúdo conta com dezenove páginas, sendo as três primeiras o conteúdo da lei propriamente dita e as outras dezesseis correspondendo aos anexos com metas e estratégias que, de forma mais objetiva, procuram indicar como o projeto de lei proposto tem condições de ser implementado em um período de dez anos.

Dos seus doze artigos, merece destaque o 2º, que estabelece um conjunto de dez diretrizes, a saber:

- Erradicação do analfabetismo;
- Universalização do atendimento escolar;
- Superação das desigualdades educacionais;

- Melhoria da qualidade do ensino;
- Formação para o trabalho;
- Promoção da sustentabilidade sócio-ambiental;
- Promoção humanística, científica e tecnológica do país;
- Estabelecimento da meta de aplicação de recursos públicos como proporção do PIB (Produto Interno Bruto)
- Valorização dos profissionais da educação
- Difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação

Estas dez diretrizes dialogam com os eixos do Documento Final da CONAE, no entanto, tematizando aspectos que, na verdade, são processuais e estruturais.

Podemos tomar como exemplo o eixo *qualidade da educação*, que, no projeto de lei aparece com indicadores específicos, como por exemplo erradicação do analfabetismo e melhoria da qualidade do ensino. O eixo quando tematizado, por sua vez, não dá o devido relevo à gestão democrática da educação, traduzida, no projeto de lei pela racionalidade administrativa que promova o acesso a uma educação de qualidade. Em termos curriculares, por exemplo, a diferença entre as duas perspectivas é muito significativa.

Outros artigos do projeto de lei tratam especialmente da gestão pública, incluindo a necessidade de realização dos planos estaduais e municipais, bem como da gestão técnica e das formas de financiamento à educação.

Como podemos perceber, há semelhanças e diferenças entre as proposições da sociedade civil, por meio da CONAE e as determinações do projeto de lei do PNE, imposto pelo Executivo por meio do governo federal. Analisar estas semelhanças e diferenças nos permitirá, acima de tudo, discutir de que modo a sociedade civil organizada pensa sua proposta educacional e de que

modo o Estado se posiciona e dialoga com estas perspectivas políticas e as transforma em possibilidades curriculares.

A CONAE e suas Proposições

O objetivo deste capítulo é investigar as proposições do PNE 2011-2020 sob o ponto de vista das perspectivas curriculares aqui apresentadas do ponto de vista da democracia cultural, ou seja, de característica anti-hegemônica, híbrida e transitória.

Pela primeira vez na história do Brasil a elaboração de um PNE teve como ponto de partida a convocação do próprio Ministério da Educação às entidades, associações e instituições da sociedade civil organizada que, por meio de fóruns em todas as regiões do país realizaram debates que culminaram na CONAE 2010, cujo Documento Final serviu como referência ao projeto de lei apresentado em dezembro do mesmo ano.

Como o PNE tem como ponto de partida a interlocução com o Documento Final da CONAE, optaremos por analisá-lo como forma de compreender o movimento que faz o Estado brasileiro por meio de seu governo no sentido de fortalecimento ou enfraquecimento de certas opções de políticas públicas de educação que tragam consigo impactos curriculares.

A proposição inicial do Documento Final da CONAE, logo em seu início, deixa clara a intenção do documento, que propõe ao Estado:

(...) assegurar, com qualidade, a função social da educação e das instituições educativas, ou seja, a educação inclusiva; a diversidade cultural; a gestão democrática e o desenvolvimento social; a organização e institucionalização de um Sistema Nacional de Educação, que promova, de forma articulada, em todo o País, o regime de colaboração; o financiamento e acompanhamento e o controle social da educação; a formação e valorização dos/das trabalhadores/as da educação (...)

(CONAE: 2010, 15)

Neste trecho inicial é apresentada a posição da CONAE em relação ao papel do Estado na educação: gerir a educação pública por meio de uma postura mediadora que promova de um sistema educacional que seja socialmente inclusivo e que garanta no sistema educativo, além do acesso, a qualidade de ensino.

No *Eixo I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: organização e regulação da educação nacional* é apresentado o enorme déficit social construído ao longo de mais de cinco séculos de história, denunciando particularmente os altos índices de analfabetismo do país e a dificuldade na promoção da qualidade, levando a altos índices de evasão e repetência.

Um dos motivos alegados para os resultados negativos é o da não constituição de um *sistema* nacional de educação, o que explicaria não só os índices desiguais de oferta e permanência, como também a baixa qualidade de ensino.

Por meio de um *sistema nacional* seria possível não só um maior controle e acompanhamento da educação em escala nacional como também o compartilhamento de responsabilidades entre os diversos níveis governamentais. Somente um *regime de colaboração* nestes termos seria capaz de prover o atendimento a direitos sociais elementares que estão no escopo da educação e que devem ser atendidos por meio da educação.

Como podemos perceber no Documento Final do PNE:

O Sistema Nacional de Educação assume, assim, o papel de articulador, normatizador, coordenador e regulamentador do ensino público e privado e financiador dos sistemas de ensino públicos (federal, estadual/DF e municipal), garantindo finalidades, diretrizes e estratégias educacionais comuns, mas mantendo as especificidades próprias de cada um. Em tal sistema, os conselhos nacional, estaduais, do Distrito Federal e, municipais, com gestão democrática, são fundamentais para a supervisão e manutenção das finalidades, diretrizes e estratégias comuns.

(CONAE: 2010, 24)

Outro motivo apontado é o fato de a educação nunca ter sido assumida como necessidade da sociedade, e sim como atendimento do Estado. Por isso, indica o documento, o Brasil construiu uma tradição de distribuir os recursos para a educação pública de acordo com as disponibilidades orçamentárias, e não de acordo com as necessidades educativas que estão postas pela sociedade.

Nesta perspectiva de atendimento às necessidades sociais e não à lógica do Estado está também uma proposição de ordem curricular que prevê a incorporação das experiências e práticas da chamada *educação popular cidadã* aos referenciais educativos da escola pública e dos sistemas de ensino.

Deste modo, uma série de fazeres curriculares poderiam ser incorporados às políticas públicas, fornecendo assim ao fazer educativo nacional uma maior possibilidade de relação com a diversidade social do Brasil, tornando-se assim crescentemente pertinente e significativo para um conjunto cada vez maior da sociedade brasileira.

Em seu *Eixo II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação* O Documento Final da CONAE coloca em foco a necessidade de sistemas de monitoramento e avaliação de ensino periódicas no processo educativo, consideradas, deste modo, como forma de garantir um acompanhamento e controle social público e permanente da educação pública.

A ideia de gestão democrática e autonomia, inclusive orçamentária, aparece mais explicitamente no tocante ao ensino superior, notadamente no caso das universidades federais.

A democratização dos processos de gestão da educação passa também, neste caso, incluindo a escola pública, pela autonomia didático-científica, pedagógica, administrativa, de representatividade social e cidadania. Colocados deste modo, sob a égide do controle social, os processos de educação pública convergiriam, segundo o Documento Final da CONAE, para uma maior qualidade de educação, referência maior deste documento.

Os mecanismos de gestão democrática da escola devem ser refinados e aprofundados, segundo o documento, fazendo das unidades escolares centros de

discussão ampliada (educandos, educadores, comunidade, pais e demais agentes sociais) das propostas educacionais e das apostas político-pedagógicas.

Para isso sugere-se a criação de mecanismos de crescente abertura da escola ao universo não escolar, bem como do fortalecimento dos colegiados, tais como os Conselhos de Escola, chegando até a oportunidade de implementação de mecanismos de eleição dos diretores das unidades escolares.

Os aspectos legais que estão ligados às formas, procedimentos e mecanismos de gestão da escola exigem uma série de normatizações e regulamentações que nosso aparato jurídico ainda não contempla, seja na esfera federal, seja na estadual ou municipal.

Por isso todo um esforço das esferas três esferas de governo é requisitado pelo Documento Final da CONAE, especialmente por que, sem uma considerável articulação legal-institucional, torna-se muito difícil a implantação de um *Sistema Nacional de Educação*, uma das maiores bandeiras da Conferência.

Essa perspectiva, integrada de gestão fica clara no seguinte trecho da CONAE:

Assim, o Sistema Nacional de Educação, para sua concretização, necessita de uma política nacional de educação (...) é preciso (...) superar a fragmentação (...) articulando (...) funções em um conselho de educação fortalecido; equilibrar a função normativa com a de acompanhamento e avaliação da sociedade; (...) instituir uma composição que reconheça a pluralidade de saberes (...); proibir que o exercício da Presidência do Conselho seja exercido por integrantes do Poder Executivo; (...); vincular a representação da sociedade a um fórum permanente (municipal, estadual, distrital ou nacional) de educação.

(CONAE: 2010, 45)

Esta articulação tem como objetivo democratizar os processos educativos em nome da ampliação da qualidade de ensino, para além do acesso e permanência.

O que se entende no Documento Final da CONAE como qualidade de ensino está alocado em duas dimensões: a do espaço social e das obrigações do Estado.

A questão do *espaço social* corresponde à dimensão sociocultural e econômica no sentido do estímulo e propagação a iniciativas educacionais que promovam a equidade e o combate às diversas formas de violência e discriminação, tais como a homofobia, o sexismo, o racismo com programas de estudos que estejam voltados à realidade sociocultural à qual se encontram os educandos das unidades escolares em questão.

No tocante às *obrigações do Estado* destacam-se os mecanismos de universalização e promoção dos direitos, especialmente no sentido da garantia do acesso e permanência dos educandos no sistema.

Essa dupla dimensão: garantia dos direitos de universalização da educação como direito e promoção / respeito à diferencialidade e especificidade dos agentes educativos atuariam, desta forma, como referenciadores da qualidade de educação que se pretende imprimir no decênio que se inicia. Combinam-se, assim, os aspectos descentralizantes e reguladores da gestão da educação nacional.

Os objetos privilegiados de avaliação dos mecanismos de gestão do sistema nacional de educação são predominantemente dois: a formação dos educadores e o desempenho dos alunos, justificando assim a necessidade de fortalecimento, incremento, aperfeiçoamento e disseminação dos mecanismos de avaliação permanente e pública dos sistemas de educação de forma unificada, especialmente em termos nacionais.

Estes procedimentos de avaliação, no entanto, devem ultrapassar a simples questão dos mecanismos de ensino e aprendizagem, especialmente em sua dimensão individualizante e cognitivista, como podemos perceber no seguinte trecho do Documento Final da CONAE:

Portanto, é preciso considerar a ampliação dos indicadores que afetam o desempenho escolar para além do nível cognitivo dos/das estudantes e dos indicadores relativos à aprovação e à evasão. Uma concepção ampla de avaliação precisa incorporar o atributo da qualidade como função social da instituição educativa e a articulação entre os sistemas de ensino (...). Deve, também, agregar indicadores institucionais, tais como: projetos político-pedagógicos; infraestrutura; tempo de permanência do estudante na escola; gestão democrática escolar; (...); carreira, salário e qualificação dos/das trabalhadores/as da educação; formação continuada e tempo de planejamento na unidade de ensino (...).

(CONAE: 2010, 55)

Outro importante apontamento no tocante à gestão democrática da educação é a menção à extensão das iniciativas de educação integral, como forma de ampliar as possibilidades educativas, envolvendo, assim espaços para além do tempo e do espaço escolar, bem como na perspectiva da inclusão de outros agentes educativos que não o educador formal, agregando a isso uma mais íntima articulação entre as políticas educacionais e de promoção social. O próprio texto da CONAE é bastante claro e explícito em relação à importância da educação integral como forma de democratização dos processos da educação pública no país:

Diante dessas considerações, torna-se essencial viabilizar um projeto de educação integral voltado para a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, como importantes alternativas para a democratização da educação, a inclusão social e para a diminuição das desigualdades educacionais. Nessa linha de pensamento, compreende-se que a escola não é o único espaço formativo da nossa sociedade. Mesmo sendo a sua ação necessária e insubstituível, ela não é suficiente para dar conta da educação integral. Assim, a escola é

constantemente desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, os espaços sociais e os diferentes atores sociais que podem promover diálogos, trocas e transformações, tanto dos conteúdos escolares, quanto da vida social. E, nesse sentido, o desafio da escola é articular e coordenar o conjunto de esforços dos diferentes atores, políticas sociais e equipamentos públicos, para cumprir o projeto de educação integral.

(CONAE: 2010, 57)

O Eixo III do Documento Final da CONAE, intitulado *Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar*, trata da ampliação da universalização do acesso à escola com a devida qualidade, o que significa, para além de se conseguir as matrículas, oferecer infraestrutura e propostas pedagógicas consistentes que sejam atrativas ao acesso e permanência qualificada dos educandos.

Por meio desse princípio seria possível, nos referenciais da CONAE, suprir lacunas importantes de nosso sistema educacional tal como o elevado índice de analfabetismo que ainda persiste, com 14 milhões de analfabetos no país, bem como com uma alta defasagem idade-série, especialmente quando consideramos o Ensino Médio.

Outros indicadores ligados ao acesso e permanência são muito relevantes e, na perspectiva do direito à educação como fator democratizante na sociedade brasileira, precisam ser combatidos. O trecho abaixo, extraído do Documento Final da CONAE traz indícios bem fortes a esse respeito:

Segundo a PNAD 2006, 89,3% da população branca é escolarizada, enquanto na população negra e parda esse índice não ultrapassa os 79,6%. A média de anos de estudo da população branca é 6,9, enquanto a população negra apresenta em média 4,7 anos de escolarização. Apesar do crescimento nos dois grupos, a diferença de dois anos permanece inalterada desde 1990. A proporção de matrículas no nível de ensino adequado à idade no ensino médio era de 58,4%, para a

população branca, e de 37,4%, para a população negra. No que concerne aos indicadores de analfabetismo, há um abismo entre brancos e negros: 59,4% da população negra, acima de sete anos, é analfabeta, contra 12,1% da população branca.

(CONAE: 2010, 65)

Neste sentido, merece destaque a importância que a CONAE dá à Educação Profissional, especialmente em sua relação com o Ensino Médio, com um foco, textualmente, voltado ao mercado de trabalho e ao mundo da produção, incluindo, nesta perspectiva, especial atenção ao EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A vinculação explícita da educação profissional à formação de mão-de-obra merece destaque, indicando, claramente, uma forte destinação produtiva nos moldes capitalistas à educação no Brasil, como podemos perceber no seguinte trecho do Documento:

(...) expansão de uma educação pública profissional de qualidade, entendida na perspectiva do trabalho como princípio educativo (...) que atenda às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com a sustentabilidade socioambiental e com a inclusão social. É preciso que a educação profissional no País atenda de modo qualificado às demandas crescentes por formação de recursos humanos (...). Parte desse esforço nacional deve concentrar-se na oferta de nível médio integrado ao profissional (...)

(CONAE: 2010, 70)

O Eixo IV do Documento Final da CONAE, *Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação*, aparece vinculada tanto a uma demanda de classe, como com uma demanda social, uma vez que a qualidade da formação dos educadores, presume-se, impacta positivamente na execução de um direito elementar, que é o direito à educação pública de qualidade.

A formação, conforme indicado, deve acompanhar políticas consistentes de valorização dos profissionais da educação, seja em termos dos benefícios salariais e benesses diretas, como das oportunidades e condições de trabalho oferecidas.

Os programas de formação dos profissionais da educação, pelo Documento Final da CONAE, devem valorizar a relação entre teoria e prática, reconhecendo a importância do conhecimento científico sem perder de vista o modo como este conhecimento deve ser utilizado na realidade escolar, seja do ponto de vista do aprendizado dos alunos, seja do ponto de vista das demandas sociais que lhe são conseqüentes.

Seguindo a linha da construção de um Sistema Nacional de Educação, é indicada a necessidade da elaboração de um referencial nacional de formação aos educadores, bem como de modelos formativos que possam ser, minimamente, referenciadores, por meio de um Referencial Curricular Nacional.

O *Eixo V*, que trata do *Financiamento da Educação e Controle Social*, indica, de imediato, a educação como direito e as vinculações orçamentárias mínimas que são destinadas à lei. Indica também a necessidade urgente da implementação de um Sistema Nacional de Educação, cujo funcionamento incide em custos que também devem ter dotação orçamentária prevista e garantida por lei.

A política orçamentária, na proposta da CONAE, deve levar em conta o critério da equidade, com o reconhecimento das disparidades e lacunas que estão presentes em nosso sistema educacional e que devem, por isso, ser superadas por meio de ações específicas, o que significa o uso de determinados recursos.

Os incrementos orçamentários, assim como as dotações que já estão previstas devem estar, sempre, atreladas a formas de controle e avaliação socialmente disponíveis, exatamente para dar sentido e justiça ao investimento social que se faz à educação.

No início do *Eixo VI* do PNE, intitulada *Justiça social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade* encontramos as definições a respeito de temas

como identidade, cultura, diferença, alteridade, políticas afirmativas e desenvolvimento cultural.

Logo na página 123, no início da sessão, temos uma clara diretriz a respeito do trato a ser dado à questão da diversidade e identidade culturais:

(...) não há como negar, especialmente, o papel estruturante do racismo na produção das desigualdades. Além disso, na prática social, todas essas dimensões se realizam no contexto das relações de poder, das redefinições do capitalismo e das lutas sociais (...)

(CONAE: 2010, 123)

O racismo é eleito pelo Documento Final da CONAE como o principal fator de desigualdade no país e o principal aspecto a ser combatido pela educação brasileira. A existência do racismo, sua reprodução na lógica econômica, social e cultural são incontestáveis, bem como a necessidade de realização de um resgate histórico das populações afrodescendentes nos processos educativos.

A questão do racismo é colocada acima da própria questão do preconceito ou do conjunto das injustiças sociais com que se deparam as diversas minorias sociais, étnicas e econômicas do país.

Embora em outros trechos o documento ressalte a necessidade de reparação a todas as minorias vítimas de preconceito a eleição de uma forma de exclusão em particular particulariza e setoriza a reprodução das desigualdades e iniquidades diante das diversas formas de diferença, e não a amplifica como uma questão disseminada na sociedade brasileira.

Esse foco privilegiado no combate ao racismo é amenizado pelo reconhecimento de uma série de injustiças historicamente construídas que, na educação, também precisam ser combatidas. Na página 123 do Documento uma definição importante a respeito do modo como são previstas as relações entre as diferenças culturais na ótica da CONAE:

Pretende-se, portanto, que as questões ligadas à justiça social, ao trabalho e à diversidade estejam presentes nas diversas instituições educativas e em todos os níveis e modalidades de educação.

No entanto, em uma sociedade marcada por profundas desigualdades (...) a garantia de uma educação pautada na justiça social, que considere o mundo do trabalho para além da teoria do capital humano e que reconheça e dialogue com a diversidade ampliando a noção de inclusão e igualdade social, constitui um desafio.

(CONAE: 2010, 123)

Como podemos perceber, a ideia de reforço das identidades, e, portanto das diferenças, parece ganhar corpo na perspectiva da inclusão o que pode vir a ser interpretado como a inserção de diferentes a uma ótica cultural hegemônica já estabelecida.

Merece também destaque a alusão feita à ideia de *mundo do trabalho* (ao invés de mercado do trabalho) e a crítica explícita à teoria do capital humano, tipicamente neoliberal.

Estas colocações apontam para a possibilidade de um modelo de produção de mundo material e imaterial que tenham como foco a significação e o pertencimento, bem como a realização de todos e de todas cidadãos e cidadãs, característica fundamental nos processos de construção de identidades na perspectiva democrática e emancipadora.

Existe nesta proposta uma ideia de trabalho como realização humana, ou seja, é identificada a necessidade de democratização da produção na esfera material.

De forma literal, a perspectiva multicultural aparece como prioridade da política pública segundo o Documento Final da CONAE no trecho abaixo:

(...) um dos desafios a ser enfrentados na articulação entre justiça social, educação e trabalho (...) é a desmistificação do lugar de neutralidade estatal. Cabe ao poder público garantir a universalidade dos direitos, superando as desigualdades sociais. Porém, a superação

precisa também incorporar a diversidade. (...) são tomados como eixos e sujeitos sociais orientadores de políticas afirmativas que caminhem lado a lado com as políticas universais, modificando-as e tornando-as mais democráticas e multiculturais. Assim implementam-se mudanças nas relações de poder e no acesso aos direitos.

(CONAE: 2010, 126)

Neste trecho a defesa do multiculturalismo e da promoção da diversidade é definitivamente assumida, assim como a perspectiva das políticas afirmativas em relação às ditas minorias e grupos sociais historicamente injustiçados.

O espaço para a composição de uma sociedade intercultural, mais uma vez, não recebe menção, ficando uma lacuna em relação às possibilidades de produção e a composição cultural entre diferentes por meio da educação na presente e futura produção cultural e do conhecimento na sociedade brasileira.

Um dos aspectos mais polêmicos do ponto de vista das questões culturais do ponto de vista curricular aparece nas páginas 130 e 131, quando é feita a indicação da implementação de Diretrizes Curriculares para as relações étnico raciais por meio do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Quanto às relações étnico-raciais:

Garantir a criação de condições políticas, pedagógicas, em especial financeiras, para a efetivação do Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

(CONAE: 2010, 130-131)

É importante notarmos que o que temos aqui não se trata de uma proposta de disciplina, e sim de diretrizes que orientem o ensino deste componente étnico. De imediato, mais uma vez, é reforçado o aspecto étnico da proposta, o que leva a uma proposta potencialmente enclausuradora, uma vez que percebe a força da etnicidade por sua tradição historicamente construída e não pelo seu potencial político de efetiva participação nos novos desenhos e arranjos societários que estão em jogo, especialmente em uma contemporaneidade tão

fortemente marcada pela transitoriedade, dinamismo, hibridismo e politização do campo cultural.

Para efeito comparativo, é interessante verificar as colocações feitas pela CONAE para a questão da educação escolar indígena. Os trechos encontram-se nas páginas 140 e 141:

Quanto à educação indígena:

b) Superar as discrepâncias e desigualdades educacionais para garantir a ampliação da oferta de educação básica intercultural nas escolas indígenas (...)

(CONAE: 2010, 140-141)

É curioso e revelador o fato de o interculturalismo ser proposto apenas no âmbito das escolas indígenas. Por que não se trata dele para as populações afrodescendentes? Por que não nas escolas dos grandes centros urbanos? Por que a questão intercultural é confinada à população indígena? Seria o interculturalismo aqui confundido com uma nova forma de assimilação?

De forma sintética, podemos considerar a proposição da CONAE para o PNE como a reivindicação da constituição de um **sistema único de educação** nacional que seja **mediado e monitorado pelo Estado** em regime de colaboração entre as diferentes esferas de governo.

Este monitoramento deve ter **como base a qualidade da educação, referenciada pela oferta de condições técnico-políticas** (projeto político-pedagógico, autonomia pedagógica, infra-estrutura das unidades escolares, participação social e comunitária na vida escolar, valorização do magistério, entre outras medidas) **e educacionais** (tais como a expansão da oferta, a redução da evasão e a inclusão dos social e culturalmente não-hegemônicos) que impactem o desenho social brasileiro com vistas a produzir resultados educativos **que promovam** oportunidades e possibilidades de **democratização das relações sociais e um maior acesso ao mundo do trabalho e da produção.**

O Projeto de Lei 8035/2010 do PNE: O Estado se Posiciona

O projeto de lei 8035/2010 relativo ao PNE 2011-2020, com suas dezenove páginas, vinte metas e respectivas estratégias é bastante enxuto em relação à proposta da CONAE 2010. Por mais que essa diferença possa ser explicada pelas características específicas de cada documento, sendo um no formato regimental exigido para um projeto de lei e o outro uma proposição de política pública resultante de debates e discussões de uma série de agentes, movimentos e instituições sociais, é indiscutível, como veremos em nossa análise, o quanto essa disparidade revela as diferenças de posições políticas e particularmente curriculares que estão presentes em cada um deles.

O documento oficial é fundado em dez diretrizes, havendo como anexo às proposições deles uma definição de vinte metas acompanhadas de estratégias para que sejam atingidas.

Para efeito de nosso estudo, as diretrizes e suas metas foram divididas em três categorias de acordo com a tabela abaixo:

| CATEGORIA | DIRETRIZES | METAS |
|---|----------------------------------|---|
| Garantia de Direitos Educacionais Fundamentais | I - Erradicação do analfabetismo | 1 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos 2 - Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos 3 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária 4 - Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino |

| | | |
|-------------------------------------|--|--|
| | <p>II - Universalização do atendimento escolar</p> | <p>5 - Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade</p> <p>8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional</p> <p>9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional</p> |
| <p>Qualidade na Educação</p> | <p>III - Superação das desigualdades educacionais</p> <p>IV - Melhoria da qualidade do ensino</p> <p>V - Formação para o trabalho</p> <p>VI - Promoção da sustentabilidade sócio-ambiental</p> <p>VII - Promoção humanística, científica e tecnológica do País</p> | <p>6 - Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica</p> <p>7 - Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB³⁰</p> <p>10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio</p> <p>11 - Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta</p> <p>12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta</p> <p>13 - Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores</p> <p>14 - Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores</p> |

³⁰ Para o detalhamento destas metas, vide Anexo 1.

| | | |
|--|--|--|
| Políticas Públicas e Gestão em Educação | VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto | 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam 16 - Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i> , garantir a todos formação continuada em sua área de atuação 17 - Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente |
| | IX - Valorização dos profissionais da educação | 18 - Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino 19 - Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar 20 - Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país. |
| | X - Difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação | |

Como indicamos no item anterior, a CONAE representou um fórum oficialmente reconhecido como território de excelência para a discussão e recomendação de opções políticas para a educação brasileira no decênio que se inicia. Como também indicamos, a CONAE não teve caráter deliberativo, a despeito de todo o apoio e respaldo dado pelo Ministério da Educação e pela própria Presidência da República.

As resoluções da CONAE têm como fundamento a implementação de um sistema único de educação no país que tenha como princípio o regime de

colaboração entre as diferentes esferas de governo com o controle, monitoramento e avaliação realizados pelo Estado.

Este sistema, ainda segundo a CONAE, deve ter como base a qualidade da educação referenciada em resultados pautados na ampliação de oportunidades educativas que sejam potencialmente democratizadoras em seu impacto nas relações sociais e entre as diferentes culturas e que propiciem um maior acesso ao mundo do trabalho.

No tocante à categoria *garantia de direitos*, é possível observarmos uma forte indicação do PNE no sentido de medidas que, ao máximo, caminhem na direção da erradicação do analfabetismo e da universalização do atendimento escolar, em todas as regiões e para todas as diferentes realidades socioculturais do Brasil.

Este aspecto deve ser visto de forma estrutural e em metas que abrangem praticamente todos os segmentos historicamente vulneráveis ao analfabetismo e ao acesso aos sistemas de educação pública.

Deste modo são fixadas metas para ingresso nos sistemas de ensino, para a conclusão da alfabetização aos recém-ingressantes, para a ampliação do acesso aos jovens, bem como para o acesso ao Ensino Médio e sua conclusão. Também são definidas metas para a ampliação da escolaridade média da população brasileira e para o atendimento aos cidadãos em condições especiais, nomeadamente superdotação, deficiências específicas e transtornos globais.

Em termos curriculares as estratégias³¹ apontadas especialmente para a erradicação do analfabetismo, da questão da universalização, são muito vagas.

A estratégia 2.1, por exemplo, aponta para a necessidade da criação de mecanismos de acompanhamento individual para este fim. Um aspecto mais específico pode ser encontrado na estratégia 2.6, ao mencionar a necessidade de

³¹ A descrição das estratégias na íntegra pode ser encontrada no Anexo 1.

manter programas de formação de pessoal especializado, de produção de material didático e de desenvolvimento de currículos e programas específicos para educação escolar nas comunidades indígenas, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena.

Como podemos perceber, esta estratégia aponta para a diferencialidade no caso da educação escolar indígena, por sinal, uma antiga bandeira do movimento nacional pela educação indígena e aponta para currículos diferenciados.

Importante notar que, diferente do item anterior, no qual há um tom genérico no tocante ao acompanhamento individual dos alunos alfabetizados, temos aqui a proposição de uma abordagem etnicamente específica e focada em estratégias de grupos culturais em uma perspectiva do reforço e enclausuramento das etnias, o que tem afinidade com as proposições da CONAE.

Aspectos como o desenvolvimento de tecnologias digitais e à distância também estão presentes, especialmente como forma de desenvolvimento de processos educacionais em áreas indígenas e no campo, bem como o incentivo à participação em concursos e eventos nacionais, como forma de estímulo aos estudantes, o que pode ser encontrado entre as estratégias 2.7 e 2.11.

Chama a atenção, no entanto, o estabelecimento de metas de expectativas de aprendizagem de caráter nacional, apontando assim (textualmente citado) para uma *formação básica comum* às crianças e jovens de todas as realidades, regiões, condições e identidades. Presume-se, desta forma, a intenção de articulação entre políticas curriculares universalizantes, pautadas na ideia de *brasilidade* às ações locais e de fundamento étnico, com foco na ideia de diversidade cultural e reforço destas diferenças.

No tocante à universalização do Ensino Médio, porém, as indicações curriculares são muito mais específicas. Logo nas estratégias 3.1 e 3.2 são claras

as orientações curriculares, como podemos perceber, respectivamente, nos seguintes trechos:

Institucionalizar programa nacional de diversificação curricular do ensino médio a fim de incentivar abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, discriminando-se conteúdos obrigatórios e conteúdos eletivos articulados em dimensões temáticas tais como ciência, trabalho, tecnologia, cultura e esporte, apoiado por meio de ações de aquisição de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores

Manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental por meio do acompanhamento individualizado do estudante com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão

Mais uma vez temos a proposição de abordagens específicas para demandas de universalização localizadas e de atendimento abaixo do desejado já explicitado, como é o caso do Ensino Médio.

A importância de processos educativos que relacionem teoria e prática apontam claramente para a destinação do público jovem ao mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, reconhecem-se as limitações e deficiências das soluções curriculares até hoje praticadas com a proposição de programas de acompanhamento individualizado aos educandos que não conseguem obter os resultados esperados no processo educativo.

Este forte caráter de vinculação do Ensino Médio à educação profissional voltada ao mercado de trabalho pode ser percebida nos itens seguintes da lei, por meio do detalhamento de suas metas.

Os itens 3.4 a 3.11 tornam essa questão muito evidente com proposições como *fomentar o ensino médio articulado à educação profissional (3.4), estimular*

a expansão do estágio profissional (3.6) e fomentar a educação de jovens e adultos articulada à inclusão social e profissional (3.10).

Pelas proposições feitas fica demarcado o Ensino Médio como campo de articulação direta e imediata com a educação profissional em articulação com as empresas, entidades sindicais e pelo regime de colaboração instituído entre as diferentes esferas de governo.

A tal ponto é a vinculação entre o Ensino Médio e a Educação profissional que o PNE aponta para a possibilidade de gratuidade a ser oferecida aos educandos pelos sistemas privados de ensino, quando em planos articulados com sindicatos, como está literalmente afirmado na meta 3.5:

Fomentar a expansão da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio por parte das entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino médio público.

Temos aqui claramente uma alusão ao uso de recursos públicos ou associativos para o custeio da formação profissional dos educandos do Ensino Médio com vistas à formação de mão-de-obra profissional para as empresas privadas.

Uma outra face desta determinação é a indicação de que o Estado está realmente disposto a financiar os fundos privados para a promoção do Ensino Médio e particularmente da educação profissional, o que não é uma clara diretriz da CONAE, por exemplo, revelando desta forma muito mais uma intenção de Estado do que dos movimentos.

Este fato pode ser ratificado quando retomamos o discurso de posse da presidenta Dilma Rousseff, em 01 de janeiro de 2011, com trechos destacados no capítulo 2 desta tese. Na ocasião, é feito explicitamente o destaque ao desejo do governo recém empossado de criar o PROUNI do Ensino Médio, ou seja, a

exemplo do que ocorrera no Ensino Superior, a ideia é a de criar o financiamento dos grupos e iniciativas privadas que supririam, deste modo, os limites de atuação dos sistemas públicos.

É curioso que praticamente não são feitas referências curriculares a esta nova proposição de Ensino Médio que, por um lado, deve ser expandido para o atendimento às demandas dos jovens e, por outro, deve ter uma estreita vinculação à formação profissional.

Uma vez que os sistemas privados de ensino, particularmente os vinculados a associações empresariais já desenvolvem e praticam currículos voltados à lógicas produtivas específicas, é provável que os currículos publicamente financiados passem a assumir as diretrizes e concepções criadas já existentes.

O que encontramos em metas como as 3.6, 3.7, 3.8 e 3.9 são orientações que promovem a inclusão dos jovens no sistema público voltado à formação profissional como direito social em uma formação que respeite as necessidades dos jovens e do contexto em que vivem, percebendo o mundo do trabalho sob a perspectiva cidadã. Estes referenciais que parecem um pouco frágeis, quando levamos em conta a voracidade com que os sistemas privados de educação, particularmente os profissionais, costumeiramente atuam.

Os sistemas de avaliação e monitoramento aparecem, como indicado pela CONAE, como instrumentos de controle social de todo o sistema de educação pública. Esta perspectiva tem foco privilegiado no Ensino Médio e na Educação Profissional, com vistas ao acompanhamento da gestão, expansão e qualificação do sistema.

Como não há orientações curriculares específicas que apontem para o modo como o Estado, gestor dos interesses sociais, pretende orientar a formação de mão-de-obra especializada por meio da educação profissional, mais uma vez é possível presumir que caberá à iniciativa privada esta orientação, voltada, evidentemente, aos seus interesses produtivos, nem sempre coincidentes com as necessidades e demandas sociais mais urgentes.

Com a mesma ênfase e energia, aparece a intenção do Estado em erradicar o analfabetismo no país, seja com medidas compensatórias e corretivas necessários como, especialmente, das crianças que estão na idade prevista para acessar os sistemas de educação pública.

A ratificação do Ensino Fundamental em nove anos aparece com uma meta clara e firme no sentido de fazer com que as crianças ingressantes tenham sua alfabetização consumada, no máximo, até os oito anos de idade.

Para isso é consagrado o sistema de ciclos de três anos, sendo que cabe ao primeiro a tarefa de concluir esta alfabetização, o que ratifica, em embora de forma não literal no documento, a tendência de fazer com que as crianças ingressem nos sistemas de ensino aos seis anos de idade.

Neste item temos uma aceitação praticamente integral das proposições feitas pela CONAE, completada por outras também previamente indicadas, tais como a valorização dos profissionais da educação, incentivo e expansão do uso de tecnologias, incluindo as à distância, e um forte sistema de acompanhamento e avaliação nacional do sistema.

É curioso notar que a forma como a alfabetização deverá ocorrer, seus percursos curriculares, motivações e destinações não aparecem como uma preocupação no documento oficial, dando, mais uma vez, uma orientação curricular muito vaga ao processo de alfabetização que se quer implantar como um todo. A meta 5.4 deixa clara esta perspectiva ao indicar que é preciso:

Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade.

O caráter vago da assertiva legal permite que, independente do tratamento curricular que for dado, deve ser garantida a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade, o que abre, indiscutivelmente, lacunas nas possibilidades pedagógicas e curriculares que virão a ser utilizadas para este fim.

O Documento Final da CONAE, como anteriormente foi indicado, parece muito mais específico em relação à operacionalização educativa desta alfabetização, bem como pelos critérios de qualidade que indica, o que não está muito claro no projeto de lei que regulamenta o PNE.

As proposição da garantia da educação como direito permanecem presentes nas metas 8 e 9 do projeto de lei enviado ao Congresso. A *meta 8*, por exemplo, trata da ampliação da escolarização especialmente aos mais pobres ou que vivem nas regiões menos urbanizadas do país.

Neste sentido, a exemplo do que foi notado nas metas anteriores, é forte a indicação do uso das tecnologias da informação, da infra-estrutura (transporte escola, obras nas escolas, adaptações nas salas de aula) e especialmente da vinculação entre a escolarização e a formação profissional.

Deste modo encerram-se as metas e estratégias do PNE voltadas à garantia e universalização da educação como um direito. Em síntese, podemos apontar que o Estado brasileiro, a exemplo do que reivindica a CONAE, aponta para um caminho de forte empreitada no sentido da erradicação do analfabetismo e da expansão e universalização do ensino público do país, metas a serem totalmente atingidas até 2020, sendo que algumas delas devem ser atingidas ainda antes deste prazo.

Merece destaque também o uso das tecnologias da informação, da oferta de infraestrutura adequada, oferecimento de condições aos profissionais da educação e sistemas de acompanhamento e avaliação como elementos fundamentais para que estes objetivos sejam atingidos.

Estes recursos valem também para a Ensino Médio, somando-se a este uma forte vinculação, inclusive orçamentária, às iniciativas privadas com a estrita colaboração curricular entre a formação determinada para o Ensino Médio e a

Educação Profissional, sem que esteja muito claro o formato curricular que esta aproximação terá, nem mesmo com a fixação de diretrizes gerais, o que aponta para uma forte privatização, inclusive das iniciativas públicas, para o segmento.

Nota-se a ausência de referências e recomendações mais específicas às iniciativas de educação popular e comunitárias e à Educação de Jovens e Adultos neste item. O primeiro caso aparece mencionado, embora não satisfatoriamente desenvolvido no Documento Final da CONAE.

O foco na profissionalização e na alfabetização imediata logo aos oito anos de idade, sem que tenha sido feito um apontamento curricular mais claro para isso, apontam para um cenário no qual parte considerável da população – com forte defasagem idade/série ou sem a devida qualificação de sua alfabetização até os oito anos de idade – pode ter seu acesso à educação pública de qualidade, como tão enfaticamente aponta a CONAE comprometido a médio prazo.

Na categoria *Qualidade na Educação*, temos as metas 12, 13 e 14 voltadas mais especificamente ao Ensino Superior, particularmente ao incentivo à pesquisa, ao acesso e fomento aos cursos de licenciatura, especialização e pós-graduação, com focos privilegiados no fomento à formação de educadores e que atendam às demandas do mundo do trabalho.

Voltamos a perceber a vinculação entre Ensino Médio e Educação Profissional no segmento *Qualidade na Educação*, particularmente no tocante à Educação de Jovens e Adultos.

Toda a meta 10 em suas oito estratégias vincula a educação de jovens e adultos a este fim, realçando a ligação direta entre a universalização e qualificação do ensino à entrada no mundo do trabalho, especialmente na perspectiva da geração de empregos no mercado formal.

Os itens que tratam dessa destinação, vista aqui não mais como universalização de um direito e sim como intencionalidade de uma política pública, deixam clara esta tendência, tendo para as propostas curriculares, como para a oferta de infraestrutura física e tecnológica da escola, como para a formação dos

educadores, direcionadas à finalidade de associação entre o ensino regular e a educação profissional.

As estratégias 10.1 e 10.8, respectivamente, explicitam essa perspectiva:

Manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica.

Fomentar a diversificação curricular do ensino médio para jovens e adultos, integrando a formação integral à preparação para o mundo do trabalho e promovendo a inter-relação entre teoria e prática nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características de jovens e adultos por meio de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores.

A meta 11 reforça essa tendência pelo seu próprio enunciado: *duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta*, ação para a qual estão previstas estratégias como uma maior oferta em escolas públicas de educação profissional, centros tecnológicos e universidades, criação de mecanismos de avaliação e monitoramento e oferta de opções gratuitas por associação entre iniciativas privadas, sociais, sindicais e sistemas de governo.

Mais uma vez vale salientar que essa força com que a educação profissional aparece, bem como a vinculação da formação escolar à educação para o trabalho, especificamente com vistas ao atendimento à demanda das empresas não é o tom que encontramos no Documento Final da CONAE que afirma a importância da valorização da Educação Profissional, bem como da

ressignificação do Ensino Médio, mas com foco especial na promoção da cidadania e com a possibilidade de apoio a iniciativas locais e autônomas, como o desenvolvimento de arranjos produtivos locais e cooperativas, por exemplo. Nesta perspectiva, para a CONAE, a direção dos educandos ao mercado de trabalho é só uma das possibilidades.

No tocante à promoção da *igualdade, qualidade e equidade*, o aspecto em que o PNE mais se aproxima da CONAE é exatamente na promoção da educação em tempo integral, como consta na meta 6 do documento oficial.

Lembramos que a educação em tempo integral é uma importante bandeira de muitas das organizações que compuseram a CONAE e que o atendimento do Estado a esta reivindicação muito provavelmente ganhará força uma vez que terá respaldo de instituições sociais organizadas para sua realização.

O documento oficial não faz menção à concepção de educação em tempo integral que faz. Como bem sabemos, no seio das discussões educacionais a questão da integralidade possui uma série de matizes que nem sempre são complementares ou análogas, possuindo, muitas vezes, opostos vieses político-pedagógicos.

Neste sentido, por mais que a ideia de integralidade seja fato a partir deste documento, ainda é um campo a se discutir sob que forma terá: *educação integral? Educação em Tempo Integral? Cidade Educadora? Escola Integral? Escola em Tempo Integral?*

De um modo geral, as estratégias apresentadas também percorrem o senso comum e o que há de comum entre estas diferentes perspectivas, com direcionamentos tais como a ampliação da jornada escolar, a oferta de espaços diferenciados nas unidades escolares e a articulação e colaboração com espaços não escolares existentes nas comunidades.

Chama a atenção o fato de não haver menção explícita à colaboração do sistema de educação integral com outros sistemas públicos afins, tais como a

saúde, a assistência e a justiça, que, conjugados, atribuem à integralidade o aspecto de *proteção social*, negligenciado na proposta oficial³².

Sem esta dimensão o caráter de integralidade assume um aspecto eminentemente formativo, no sentido de oferta de oportunidades educativas, deixando de lado uma série de situações ligadas à superação das vulnerabilidades sociais que, se não atendidas, fazem do próprio atendimento às demandas formativas algo de baixo resultado, especialmente pelo silêncio curricular que temos em função disso³³.

Por fim, no tocante à promoção da *qualidade na educação*, temos, na meta 7, a mais extensa de todas com um conjunto de 25 estratégias, a definição de indicadores de qualidade e procedimentos de avaliação, acompanhamento e monitoramento.

Por mais que esteja contemplado especificamente em uma única meta, a questão do acompanhamento e monitoramento dos sistemas de ensino parece ser um dos maiores focos da proposta do governo, mesmo por que aparece, sempre, de forma transversal em todas as demais metas.

Nota-se nesta estratégia uma forte ação do governo federal no sentido de prover técnica, material e institucionalmente os sistemas de ensino para que aperfeiçoem e integrem seus sistemas de acompanhamento e avaliação, apontando, deste modo, para um caráter de operação descentralizada e controle centralizado dos processos educativos nacionais.

Este aspecto é confluyente, em parte, com as perspectivas da CONAE, que, de forma clara, define e estabelece o acompanhamento, monitoramento e avaliação como aspectos importantes na direção da construção de um Sistema Nacional de Educação.

³² Maiores detalhamentos das práticas e concepções da educação integral no Brasil podem ser encontrados em BRASIL. MEC. Educação Integral / Educação Integrada e(m) Tempo Integral – concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências da jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília. 2009.

³³ Referências à constituição de uma rede de proteção integral aparecem somente na meta 7, que trata de estratégias para que sejam atingidas determinadas metas do IDEB. Nessa perspectiva, a constituição de redes de proteção aparece muito mais como um instrumento de sucesso técnico do que como uma postura de empoderamento político-pedagógico dos educandos especialmente em situação de vulnerabilidade.

No entanto, a proposição da CONAE coloca o governo federal muito mais como articulador e fomentador desse sistema, e não tanto como gestor e difusor de práticas e tecnologias, como apresenta o projeto de lei do PNE. Estratégias como as indicadas abaixo evidenciam o caráter centralizador dos mecanismos de avaliação, monitoramento e acompanhamento propostos:

7.3) Associar a prestação de assistência técnica e financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos e nas condições estabelecidas conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com IDEB abaixo da média nacional

7.24) Orientar as políticas das redes e sistemas de educação de forma a buscar atingir as metas do IDEB, procurando reduzir a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem.

É interessante que muito das pautas sociais estejam colocadas entre as estratégias da meta 7, ligada às metas do IDEB. A vinculação das metas sociais a indicadores de avaliação revela, especialmente, o caráter operatório e operacional dos aspectos sociais na educação, o que, reconhecidamente, é fato.

No entanto, essa subordinação retira dos aspectos sociais, especialmente no sentido da promoção da igualdade e da equidade o seu lado político, fundamental para as perspectivas de transformação social a que o próprio texto se refere. Não é essa dimensão aos aspectos sociais que é dada pela CONAE, bem como pelas teorias mais emancipadoras da área da educação.

A seguinte sequência de estratégias (de 7.14 a 7.17) revela o foco social que permite qualidade aos indicadores sociais:

Garantir políticas de combate à violência na escola e construção de uma cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade escolar.

Implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando-se os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente de que trata a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral.

Ampliar a educação escolar do campo, quilombola e indígena a partir de uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural.

Podemos notar uma sequência de preocupações voltadas às condições sociais que conferem uma qualidade de ensino considerada desejável. No entanto não ficam claros os procedimentos, recursos ou mesmo decisões políticas, além da própria lei, que façam, efetivamente, os processos educacionais caminharem para estas conquistas.

Indicadores como a *implantação de uma cultura de paz (7.14)*, *políticas de inclusão aos jovens em liberdade assistida (7.15)*, *ensino de cultura afro-brasileira e indígena com a criação de fóruns e instâncias participativas para estes fins (7.16)*, *bem como a preocupação com a sustentabilidade (7.17)* soam como palavras de ordem e jogo retórico para um modelo de educação que se aponta para o futuro como eminentemente voltado para a alfabetização (seja do modo

que for) e para a inclusão no mercado de trabalho (seja para o destino que se quiser).

Por fim, cabe a discussão da categoria *Políticas Públicas e Gestão da Educação* presentes no PNE, assim classificado neste trabalho para fins de discussão sistemática.

O principal enfoque deste conjunto de metas e estratégias está na formação e valorização do educador. A *meta 15*, por exemplo, defende que, em regime de colaboração, as diferentes esferas de governo devem criar meios para que os educadores obtenham formação superior específica em suas áreas e a licenciatura para que possam lecionar, com programas e estratégias específicas (incluindo recursos à distância) para educadores de regiões não-urbanas ou de contextos específicos, como comunidades indígenas, quilombolas e voltados para a educação especial.

Para além da formação, o PNE prevê uma série de ações voltadas à melhora na remuneração dos educadores, especialmente nas *metas 17 e 18*, com proposições como a criação de fóruns para o acompanhamento da evolução do piso salarial dos professores e definição de planos de carreira em um prazo relativamente curto, de 2 anos, em todos os sistemas de ensino.

Provavelmente a *meta 19* poderia representar os maiores avanços em termos de transformação político-pedagógica presente no PNE. Bastante enxuta (apenas 2 estratégias), trata da nomeação de diretores das unidades escolares, questão vital para a democratização e significação social das escolas diante das comunidades.

Os apontamentos do PNE indicam para a definição de critérios objetivos para a escolha de diretores e para a participação das comunidades escolares neste processo, como podemos perceber pela enunciação desta meta no projeto de lei:

Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.

São duas reivindicações históricas dos movimentos progressistas pela educação, muitos deles representados na CONAE. No entanto, a falta de clareza e definição de procedimentos claros pode fazer desta meta uma subjetividade secundária a não ser atingida.

Por fim, a pedido também da CONAE que reivindica que o orçamento da educação deve ser proporcional às demandas da sociedade e não para as possibilidades orçamentárias do Estado.

De um modo também genérico, o PNE indica, em sua *meta 20* a ampliação gradativa do investimento em educação até atingir 7% do PIB, contra os 4,3% atuais³⁴.

Para além das medidas orçamentárias não claramente definidas, não fica claro de onde sairão os recursos para que os investimentos em educação cresçam a esta monta, estão os processos, mais uma vez, de monitoramento e acompanhamento do fluxo dos recursos, bem como da relação entre os investimentos e o crescimento da qualidade por meio de indicadores anteriormente mencionados pela própria CONAE.

³⁴ Fonte: INEP, http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_30.htm, acesso em 27/01/2011.

CONCLUSÃO - O PNE E A INTERCULTURALIDADE: ENTRE O MERCADO E A DESESTABILIZAÇÃO CURRICULAR

O que a pós-modernidade progressista nos coloca é a compreensão realmente dialética da confrontação e dos conflitos e não sua inteligência mecanicista. Digo 'realmente dialética' por que muitas vezes a prática assim chamada é, de fato, puramente mecânica, de uma dialética domesticada.

(FREIRE: 2001, 10)

Este trabalho compartilha de uma longa trajetória da práxis educacional que enfatiza sua politicidade, ou seja, seu caráter público e suas características de campo de disputa, composição, hibridização e conflito entre indivíduos e grupos que possuem diferentes necessidades, desejos, necessidades e utopias para a vida que querem viver. O *viver* politicamente é, portanto, esse movimento eminentemente público, múltiplo e transformador. A educação, parte essencial desse *viver político* possui, necessariamente, as mesmas características.

O projeto de lei 8035/2010 apresentado pelo governo federal em dezembro de 2010, com vistas a vigorar no decênio 2011-2020, tem como característica principal o papel do Estado como gestor técnico e indutor de políticas públicas em educação, que passam a ser, deste modo, planejadas, conduzidas e geridas pelas demais esferas de governo, empresas privadas e organizações da chamada sociedade civil, igualmente marcada por interesses particulares³⁵.

A condução da política – ou seja, da produção da *vida que se quer* – educacional fica, portanto, a cargo das instituições dos mais variados interesses sociais financiados e monitoradas pelo Estado brasileiro por meio do governo federal.

³⁵ Para a discussão entre a relação entre a representação da chamada *sociedade civil organizada* e o desenvolvimento do capitalismo, ver GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere Vol. 3. Rio de Janeiro. 2000. Ed. Civilização Brasileira.

Não é exatamente o objetivo deste trabalho a discussão de concepções de Estado ou da educação como política pública. Merece questionamento, porém, e aqui isso será considerado apenas em suas implicações curriculares, em que medida as instituições com maior capacidade de organização do ponto de vista burocrático, jurídico e orçamentário – mesmo as ditas *sociais* – representam, de fato, os interesses e o jogo da *vida que se quer* das diversas comunidades e grupos, especialmente os marcados pela falta de institucionalidade formal.

Uma vez reconhecida a cultura, como anteriormente indicamos, na condição de construção simbólica e significativa do mundo em que se vive, nos moldes de Geertz (1989) e o currículo como arena de disputa política e cultural na perspectiva de Apple (1996), devemos investigar o impacto desta perspectiva de monitoramento e *terceirização* das ações políticas na produção, composição e hibridização de sentidos na vida dos diversos grupo e comunidades que muito provavelmente serão, nos mais variados cantos do Brasil, atingidos por estas práticas. Nas palavras de Paulo Freire:

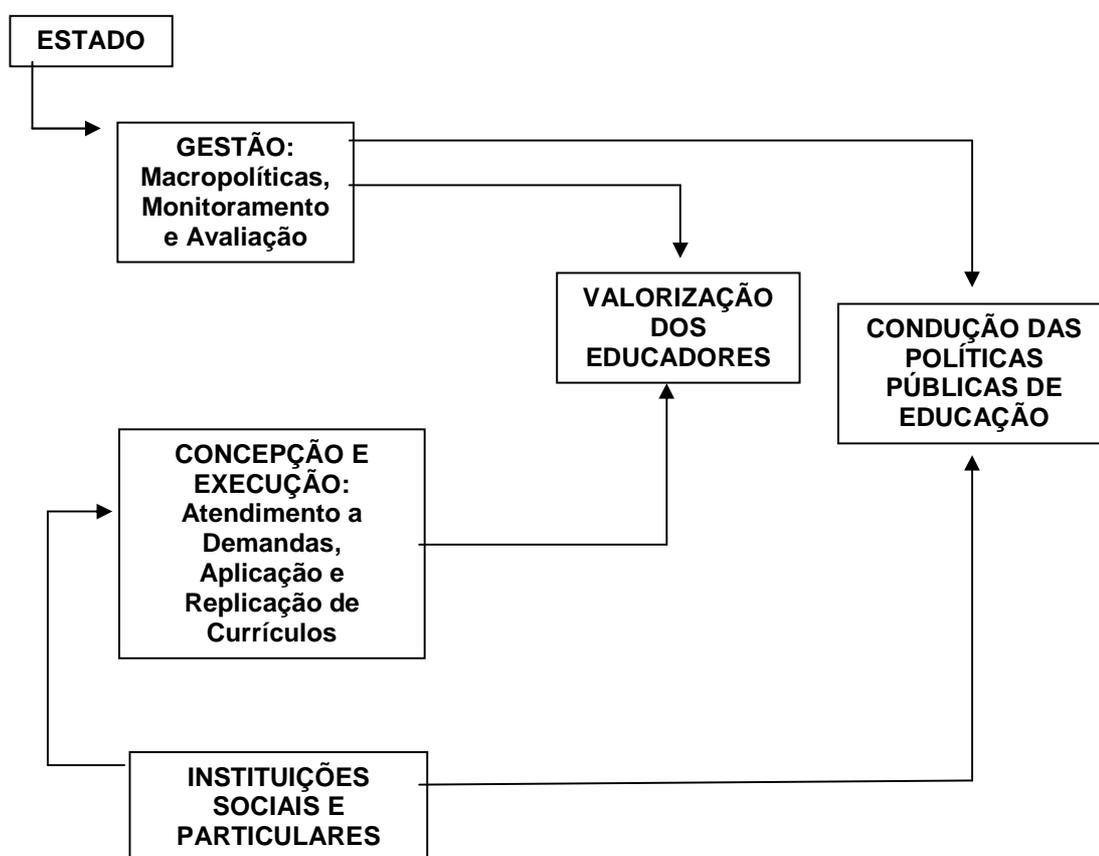
Na verdade, porém, esse mundo novo não surge assim. Ele é criado no processo revolucionário que, devendo ser permanente, não se esgota com a chegada da revolução ao poder. A criação desse mundo novo, que jamais deve ser “sacralizado”, exige a participação consciente das grandes massas populares, a superação da dicotomia trabalho manual – trabalho intelectual e uma forma de educação que não repita a burguesa.

(FREIRE: 1981, 77)

A proposição curricular presente neste trabalho, que, por meio de processos curriculares interculturais sejam eminentemente anti-hegemônicas corroboram com a perspectiva de Paulo Freire que aponta para a necessidade do desenvolvimento de sistemas e procedimentos educativos que não repitam a lógica capitalística, evidentemente hegemônica na contemporaneidade.

O PNE, neste sentido, aponta exatamente para esta perspectiva hegemônica, de reprodução, aprofundamento e aperfeiçoamento, no sistema educacional e práticas curriculares, da ordem do tipo capitalística.

As propostas do liberalismo clássico conjugadas a uma racionalidade produtiva – vista aqui a educação como empreendimento econômico – estão presentes nas prioridades definidas no projeto de lei, com metas e estratégias mediadas por uma ação do Estado no sentido de monitoramento e controle das iniciativas particulares (sejam elas da iniciativa privada ou não), nas concepções e execução: a erradicação do analfabetismo (seja pelos programas de correção idade-série ou pela universalização do acesso, com a alfabetização prevista para os oito anos de idade), a vinculação entre a formação de jovens e o preparo para o mercado de trabalho e a valorização dos profissionais da educação, seja por meio de salários, condições de trabalho ou processos de formação básica e continuada. Podemos elencar tais prioridades pelo seguinte mapa:



Tendo como base o organograma apresentado, podemos reconhecer o PNE como um plano decenal para educação tendencialmente privatista. Por mais que não considere processos tipicamente neoliberais, como observamos, por exemplo, no Chile nos anos 80-90³⁶, e tenha indicações de políticas e instâncias participativas e promotoras da universalização do acesso à educação pública de qualidade, a concessão de segmentos e políticas dos sistemas de educação pública para a iniciativa privada, reforça esta ideia.

A ideia de *terceirização* é aqui enfatizada e utilizada não como metáfora pelo fato muitas vezes ser apresentada, como tem aparecido nos discursos oficiais, como forma de autonomização que transfere para as comunidades a possibilidade de, com recursos e apoio público, desenvolver suas necessidades educativas sem a tutela de um poder central ou, curricularmente, de um saber oficial. De fato, pelo estudo da lei, não é o que ocorre.

A falta de previsão de ações diretas e concretas no sentido do fortalecimento político-pedagógico das comunidades, em uma ação política que seja efetivamente mobilizadora, cultivadora e pública impede, em larga medida, a possibilidade da criação de territórios de embate intercultural onde a exposição, explicitação, confrontação, embate, hibridização e permanente cultivação cultural.

No desenho proposto pelo PNE muito da ação de produção cultural e, portanto, curricular, permanecerá sob as proposições das esferas de governo ou de propostas, currículos e sistemas de ensino já estabelecidos e consolidados por instituições particulares (privadas ou sociais), retirando em muito o aspecto público, a politicidade (no sentido de *embate de ideias da polis*) do processo.

As seguintes estratégias evidenciam esta perspectiva:

2.12) Definir, até dezembro de 2012, expectativas de aprendizagem para todos os anos do ensino fundamental de maneira a assegurar a formação básica comum, reconhecendo a especificidade da infância e da adolescência, os novos saberes e os tempos escolares.

³⁶ Para maiores informações, vide OLIVEIRA, Romualdo P. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: uma análise histórica. Revista Educação e Sociedade. Campinas. Vol. 28. Nº 100, pp. 661-690. Out. 2007

3.5) Fomentar a expansão da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio por parte das entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino médio público.

6.4) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

A estratégia 2.12, por exemplo, enfatiza a necessidade do estabelecimento de metas de aprendizagem nacionais esperadas e a serem atingidas por todos os educandos do país, independente da realidade social em que vivam. Estratégias como essa dialogam diretamente com outras presentes no mesmo documento que enfatizam e privilegiam o estabelecimento de programas nacionais de avaliação e aferição de aprendizado em escala nacional.

Por mais que esta mesma estratégia afirme a necessidade de se reconhecer a especificidade da infância e da adolescência, os novos saberes e os tempos escolares, não fica claro em que medida isso ocorre, quais são suas instâncias de legitimação e, especialmente, a participação das comunidades e grupos sociais não organizados neste processo.

Permanece, assim, uma lógica que percorre todo o documento relativo ao PNE: de uma clara indicação de critérios e especialmente de metodologias de monitoramento e avaliação dos sistemas universalizadores e de gestão, contra uma considerável subjetividade, imprecisão e falta de definição de instrumentos de participação e construção coletiva e comunitária dos processos educativos, vistos tanto do ponto de vista da participação política, como da curricular, que, sabemos, são indissociáveis.

O direcionamento feito nas estratégias 3.5 e 6.4 diretamente a instituições particulares (no caso, sindicais) demonstram claramente o caráter de terceirização

curricular do sistema, uma vez que, como sabemos, tais entidades (assim como universidades públicas e privadas, organizações sociais e do terceiro setor) já possuem um considerável acúmulo de projetos, práticas e processos curriculares em seus sistemas de ensino.

Não nos cabe aqui, julgar o mérito destes currículos programas e concepções de educação já presentes nestas instituições educativas. Muitas delas, inclusive, historicamente têm, com seu trabalho, propiciado indiscutíveis ganhos à educação brasileira, especialmente no sentido da democratização dos processos educativos e da autonomização político-pedagógica.

O que está em discussão neste momento, porém, é o quanto estas instituições e movimentos já consolidados permitirão que o processo de cultivo e hibridização curricular continue a ocorrer nos processos educativos especialmente em comunidades e regiões que não possuem a esperada mobilização comunitária, o que, como sabemos, representa parte considerável do território nacional.

Temos daí a necessidade, do ponto de vista curricular, do estabelecimento de práticas que permitam às comunidades ambientes de exposição, embate, vivência, hibridização, composição e transformação intercultural.

Esta concepção fundamental nesta teoria do currículo que enaltece a importância do estabelecimento de práticas – e não instituições – de encontro intercultural em parte pode ser assemelhada à proposição dos Círculos de Cultura propostos por Paulo Freire, embora não devam ser confundida com ele.

Em seu clássico *Educação como Prática da Liberdade*, Paulo Freire aponta para o caráter político, pedagógico e cultural dos ambientes em que estão presentes os Círculos de Cultura, especialmente nas localidades mais remotas e mais excluídas de direitos e dignidade humana. Como podemos perceber no seguinte trecho da referida obra:

O educador, a serviço da libertação do homem, dirigiu-se sempre às massas mais oprimidas, acreditou em sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica. Os políticos só se interessavam por estas massas na medida em que elas pudessem, de alguma forma, tornar-se manipuláveis (...). O educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum (...). Os políticos, apesar de serem homens práticos por definição, reduziram-se muitas vezes às funções dos ideólogos, da difusão dos princípios (...). Ao dirigir-se diretamente para a grande massa dos superexplorados e dos pauperizados, o pensamento e a prática educativas sugerem a necessidade da política. Mas já agora se trata de uma outra política, não mais da manipulação populista. Apesar de que ninguém possa aceitar a idéia ingênua da educação como “a alavanca da revolução”, caberia considerar a possibilidade de que, neste caso, a educação se antecipa a uma verdadeira política popular e lhe sugere novos horizontes.

(FREIRE: 1967, 26)

Como podemos perceber, Paulo Freire aponta claramente para a distinção entre o político visto enquanto profissional da máquina pública e a ação política dos cidadãos por meio das ações educativas, vista como prática da liberdade.

A exemplo do que indicamos anteriormente, a ação curricular e, portanto, cultural, deve ser eminentemente marcada pela possibilidade de crítica e criação, como territórios de exposição das realidades locais em distinção às hegemônicas e de desestabilização das lógicas de dominação, particularmente a partir da construção dos sentidos e significados sociais que se constroem.

Mais do que a defesa da criação de ambientes de efervescência cultural por seu teor de crítica e criação diante do estabelecido, os Círculos de Cultura representam ambientes não institucionalizados voltados especialmente para os cidadãos e cidadãs – superexplorados e pauperizados, nas palavras de Freire – não organizados ou representados por instâncias formais.

Não por acaso, Freire, por sinal em diversas de suas obras, refere-se a estas populações como *massas* e não como entidades organizadas, corporações ou instituições juridicamente organizadas e estabelecidas.

Por mais que em sua *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1992) em um contexto pós-ditadura já assinala para a importância de uma atuação política que considere as instituições progressistas para além do ativismo da força espontaneísta das revoluções diante das forças conservadoras, em nenhum momento propõe a superação, substituição ou mesmo representação da força das *massas* populares pelas organizações já constituídas.

Isso não significa reconhecer o caráter moldável e impreciso das *massas* como valor político, e sim perceber nelas um imenso potencial criativo por suas possibilidades de exposição, embate e encontro intercultural.

Essa possibilidade, no entanto, não é assumida em sua radicalidade pelo próprio Paulo Freire, aspecto que faz com que a proposta que aqui se apresenta da criação de ambientes de cultura intercultural não se assemelhem por completo à de Círculos de Cultura.

Se tivesse sido cumprido o programa elaborado no Governo Goulart, deveríamos ter, em 1964, funcionando mais de vinte mil Círculos de Cultura (...). E íamos fazer o que chamávamos de levantamento da temática do homem brasileiro. Estes temas, submetidos à análise de especialistas, seriam “reduzidos” a unidades de aprendizado, à maneira como fizéramos com o conceito de cultura e com as situações em torno das palavras geradoras. Prepararíamos os stripp-films com estas “reduções” (...). Com a criação de um catálogo de temas (...) que poríamos à disposição dos colégios e universidades, poderíamos ampliar o raio de ação da experiência e contribuir para a indispensável identificação de nossa escola com a realidade.

(FREIRE: 1967, 120)

Fica aqui evidente a diferença entre a proposta freireana e a aqui apresentada neste trabalho. Por mais que, para Freire, os Círculos de Cultura representem possibilidades de as massas se posicionarem e criarem criticamente diante do contexto hegemonicamente opressor ao qual estão submetidas, ambiente de fecundação curricular com o qual compactuamos, a possibilidade colocada na citação acima de institucionalizar nacionalmente tais *Círculos* levando, deste modo, a resultados como o *levantamento da temática do homem brasileiro* que, pelo trabalho de *especialistas* seriam *reduzidos a unidades de aprendizado* distoa da proposta curricular apresentada nesta tese.

Como apontam Eagleton (1992) e McLaren (2000) a relação entre o modelo de Estado Nacional vigente e o de educação que promova a diferencialidade e a democratização dos processos culturais não parece muito confortável.

O educador Michael Apple (1996) questiona profundamente as possibilidades de os currículos nacionais serem pertinentes à dinâmica cultural autônoma, criativa e democrática, e, portanto, anti-hegemônica, conseqüentemente, anticapitalista. Mais do que isso, aponta a disseminação das práticas curriculares universalizantes especialmente com advento do neoliberalismo e o modo como têm, explicitamente, como objetivos formar racionalidades, práticas e mão-de-obra adequadas ao mercado de trabalho, bem gerar negócios privados e práticas de gestão pública que caminhem neste sentido.

No caso brasileiro, o Estado reconhece a existência de *diferentes interesses* e forças sociais (particulares) no jogo social e acredita que estas forças por seu *patrimônio* social e cultural possam constituir uma espécie de *mercado de sentidos* (e, portanto de *vidas que se querem*) no qual estas diferentes concepções e currículos disputam entre si, produzindo hegemonias, cartéis, oligopólios, áreas de livre concorrência e outras possibilidades, que, espontaneamente, desenvolvem a reprodução do sistema educativo gerido pelo Estado.

A questão é que essa posição liberal do Estado, especialmente em um contexto como o que vivemos de hegemonização capitalística crescente e

crescimento dos grandes grupos e iniciativas econômicas particularmente na educação, acaba por criar obstáculos terríveis à democratização das relações culturais por meio de ações e políticas de cultivo e hibridização por meio do currículo.

Justamente por isso cabe aqui uma verificação do posicionamento político do Estado brasileiro – e, acredita-se, a proposição de um projeto de lei com políticas decenais é uma evidência explícita disso – no tocante ao que propõe para o sistema de educação pública do país.

Por este motivo a discussão curricular aqui proposta aponta para a necessidade de uma postura anti-hegemônica do poder público, o que exige, evidentemente, uma postura coerente em sua visão de economia e política como um todo.

Como vimos logo no capítulo dois deste trabalho, os discursos e resultados econômicos atingidos pelo Brasil na última década apontam exatamente para o contrário: o aprofundamento das relações capitalísticas de produção (incluindo políticas imperialistas em relação a outros países da América e África, especialmente, bem como associações comerciais minimamente horizontais com países de economia capitalista sólida ou em ascensão) e, como consequência, para o desenvolvimento de posturas políticas e reflexos sociais no universo da sociedade brasileira que igualmente apontam nesta perspectiva.

É evidente que seria difícil esperar uma postura diferente do Estado brasileiro exatamente do contexto econômico-político-social que o próprio projetou. Evidente também que suas proposições culturais e suas resultantes especificamente educacionais e curriculares caminhariam no mesmo sentido. O Estado brasileiro, na posição que aponta e projeta para o país como um todo não poderia, mesmo, propor um modelo educacional anti-hegemônico.

As proposições da CONAE, selecionadas e recombinaadas pelo mesmo Estado que a fortaleceu foram fundamentais para dar a legitimidade necessária às proposições do Estado no sentido do reforço a um modelo educacional que reproduz um modelo econômico hegemônico.

A premissa inicial da constituição de um sistema nacional de educação foi vital para isso. A reiterada proposição do regime de colaboração, a complementou. No entanto a defesa da expansão e aperfeiçoamento de sistemas monitorados de qualidade ofereceram todas as condições políticas para que o Estado, particularmente em sua esfera federal, passassem a centralizar o processo, na lógica da administração empresarial, monitoradora, centralizadora e privatista.

A ideia original da CONAE, expressa em seu Documento Final, prevê o Estado como fomentador e acompanhador de políticas a serem conduzidas pelas iniciativas da sociedade em geral, particularmente as instituições sociais e comunitárias organizadas, representando assim alguma forma de diversidade de forças e tendências.

No entanto esta possibilidade do monitoramento via sistemas de qualidade transformou-se, no projeto de lei, em uma possibilidade de monitoramento à distância definidor de valores vagos e ligados a desempenho e descentralizadores da execução pública, o que culmina em políticas de particularização e privatização de ações sociais e públicas na educação.

As metas abaixo descritas ratificam esta perspectiva:

3.5) Fomentar a expansão da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio por parte das entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino médio público.

8.4) Fomentar a expansão da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino público, para os segmentos populacionais considerados.

10.6) Fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio das entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical.

11.5) Ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical.

Como podemos perceber, em contraposição a uma série de estratégias de cunho comunitário e participativo que ficam sem a clareza se devem ou não ser conduzidas pelo Estado, temos acima uma sequência de quatro exemplos que mostram a abertura do projeto de lei para a entrada dos sistemas particulares de educação no sistema educacional público, especialmente em ações voltadas aos jovens, ao Ensino Médio e ao ingresso no mundo do trabalho.

A vinculação entre a privatização especialmente do Ensino Médio e a destinação ao mercado de trabalho torna ainda mais evidente o foco público na destinação de força de trabalho à iniciativa privada.

Esta lógica de formação para o mercado de trabalho relaciona-se com outra: o posicionamento do gestor público como promotor de políticas a partir de referenciais de qualidade, como apontam e rezam as cartilhas neoliberais.

Em artigo já bastante conhecido, o educador Vitor H. Paro aponta para esta perspectiva ao afirmar que:

As recentes tentativas de aplicação da gerência da qualidade (...) às escolas básicas no Brasil constituem caso particular da tendência que existe, sob o capitalismo, de aplicar a todas as instituições, em particular às educativas, os mesmos princípios e métodos administrativos vigentes na empresa capitalista. (...) o que toda administração tem de “essencial” é o fato de constituir-se em “utilização racional de recursos para a

realização de fins determinados (...) são os fins buscados que dão especificidade a cada administração em particular. No caso da administração tipicamente capitalista, esta é concebida para dar conta das questões relacionadas à eficiência (...) e ao controle do trabalho alheio (...) tendo como escopo servir à apropriação do excedente (...). Disso decorre a impropriedade de sua aplicação em instituição cujos fins dizem respeito à constituição de sujeitos, como é o caso da escola. Isto porque os objetivos que se buscam na empresa capitalista não são apenas diferentes, mas antagônicos aos buscados na escola.

(PARO: 1998, 101)

Essa lógica administrativa do tipo capitalística acaba por ser, mais do que uma lógica de gestão, uma concepção de sociedade e de Estado, de sociedade de impactos diretos nas políticas educacionais, particularmente em seus currículos.

Como apontamos anteriormente, economia e cultura articulam-se como dimensões sociais da produção da vida, da *vida que se quer*. Em termos econômicos procuramos satisfazer as necessidades materiais que possuímos. Em termos culturais produzimos significações do mundo, constituindo simbolicamente a vida que se tem.

A produção de conhecimentos, dialeticamente, relaciona significação e materialidade no território do ambiente político, realizado pelos processos de gestão.

Justamente por isso é sintomática tamanha ênfase à inserção no mercado de trabalho. No mesmo trabalho acima citado, Vitor Paro aponta para o uso que tem sido dado à escola no sentido da formação para a economia produtiva:

Um (...) argumento que se tem arrolado em favor de uma preparação para o trabalho na escola diz respeito à dependência que o sistema produtivo teria de um grande contingente de profissionais com formação

(...) cada vez maior e mais atualizada. Na verdade, sob o capitalismo, a necessidade de uma boa formação acadêmica sempre se restringiu a um número relativamente pequeno de pessoas, em comparação com a grande maioria que não necessita dessa formação, tendência que só tem feito se radicalizar, com o desenvolvimento tecnológico (...) o que não parece ser um problema da escola pública em sua tarefa primordial de preparar para a cidadania (...). Servir ao capital tem sido, sob esse aspecto, o grande erro da escola básica, cujas funções têm sido subsumidas pela preocupação de como levar os alunos a um trabalho futuro. A situação seria diversa, é lógico, se ela o fizesse de uma forma crítica, de tal sorte que os educandos fossem instrumentalizados (...) para a superação da atual organização social (...). Neste sentido, a escola capitalista, porque sempre preparou para viver na sociedade do capital sem contestá-la, sempre preparou para o trabalho. (...) Talvez agora, quando essa função mais se explicita, seja o momento mais adequado para um movimento contrário. Mas é preciso, antes de mais nada, partir da constatação de que preparar para o trabalho tem sido preparar para o mercado, ou seja, para o trabalho alienado (...)

(PARO: 1998, 121- 122)

A articulação entre o modelo de gestão federal proposto, a transferência de ações pulverizadas a empresas e organizações sociais, comunitárias, de pesquisa ou ONGs já constituídas e fortemente institucionalizadas configura muito claramente a reprodução e aprofundamento, na educação pública, de um desenho produtivo claramente capitalístico.

No entanto é importante que não percamos de vista que as determinações do Documento Final da CONAE, bem como o Projeto de Lei do governo federal relativo ao PNE 2011-2020 são resultados de embates políticos no interior dos movimentos e instituições que influenciaram na sua elaboração e, particularmente, no interior do Estado.

Essas disputas aparecem muito claramente nos dois documentos, revelando o quando a política pública é ambiente de disputa por *quereres* sociais e

apresenta, por isso, possibilidades permanentes de mudança e de ganhos (e perdas) políticas.

Justamente por isso uma política pública como o PNE deve ser visto como um território de disputa, como um campo em que *quereres* sociais se encontram e debatem, compartilham e confluem, hibridizam-se, cultivam-se, produzem novas políticas, novas necessidades e novas realidades.

Como possibilidade de ancoragem de novos ganhos políticos no sentido da democratização cultural via currículo e da prática de possibilidades educativas anti-hegemônicas, que permitam, de diferentes modos, a desestabilização dos referenciais culturais (e na escola, curriculares) que aprofundam a lógica do sistema em que vivemos.

Em recente participação no Fórum Social Mundial em Dacar (Senegal) o sociólogo português Boaventura Souza Santos direcionou seus pronunciamentos às possibilidades contemporâneas de desestabilização do sistema hegemônico vigente, radicalmente capitalista³⁷.

Em uma análise a respeito dos conflitos políticos ocorridos no norte da África e Oriente Médio nos primeiros meses de 2011, Boaventura teria dito que “o desafio (...) agora é (...) encontrar uma forma de dialogar com os cidadãos não organizados”, ou seja, de reconhecer, no âmbito dos movimentos sociais e comunitários organizados sua força e sua limitação: a força de perceber o quanto avançaram ocuparam um espaço político vital para a obstacularização de determinados avanços da lógica hegemônica e de inclusão de pautas sociais que, espontaneamente, não seriam consideradas.

Ao mesmo tempo, é necessário perceber que parte considerável da população dos países, especialmente as mais exploradas e excluídas não são representadas ou têm acesso e diálogo aos movimentos sociais constituídos que precisam, por isso, criar mecanismos para acessá-los e reconhecer suas necessidades e causas políticas.

³⁷ As informações referentes à participação de Boaventura Souza Santos são de autoria de Bia Barbosa em sua matéria no portal Carta Maior e podem ser encontradas em http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=17410, acesso em 07/03/2011.

O acesso aos cidadãos comuns não organizados e não representados, e que, na lógica política contemporânea não necessariamente precisam ser representados nem necessariamente têm suas pautas políticas atendidas pelos movimentos sociais já constituídos, aparece, então, como elemento fundamental para a desestabilização do sistema, ou, como aqui temos tratado, para o desenvolvimento, nos sistemas educacionais, de práticas e currículos anti-hegemônicos.

A imponderabilidade das demandas destes grupos é, atualmente, o grande desafio dos movimentos sociais organizados. Sua demasiada institucionalização, condição paradoxalmente necessária para que tivessem ganhado força social, legalidade e participação nas esferas políticas de Estado tem se constituído como elemento fundamental exatamente para o afastamento das demandas das *massas* e aproximação da lógica organizacional e racionalidade do tipo capitalística.

Sua taticamente necessária aproximação com as esferas de governo também aparece como um empecilho ao retorno à uma relação democrática e horizontal com as massas e mesmo com os movimentos populares não organizados e institucionalizados.

No caso brasileiro, por exemplo, essa aproximação com o Estado e o proporcional afastamento das demandas sociais mais elementares é gritante, especialmente nos últimos dez anos de nossa História, período em que, coincidentemente, o país atingiu indicadores de crescimento econômico e inclusão social nunca vistos.

Muitas das organizações, personalidades e movimentos que, por décadas, se constituíram ao lado dos movimentos sociais e populares de forma crítica e de clara confrontação política em relação ao modelo capitalístico hegemônico instaurado atualmente ocupam posições de gestão neste mesmo Estado ou são beneficiários de *terceirizações públicas* de seus serviços auto intitulados como *know-how* social e, deste modo, capitalizam-se e perdem o viço do embate no campo político. Muitas destas personalidades e organizações são patrocinados por bancos ou empresas estatais.

São muitas destas organizações e personalidades que, na perspectiva do PNE, receberão os atributos de *entidades representativas da sociedade civil organizada* e, em nome das massas, receberão a atribuição de tornar conflitivo, desestabilizador e anti-hegemônico um desenho de política educacional que leva a currículos conservadores e voltados preferencialmente à formação de trabalhadores para o mercado de trabalho.

Ainda utilizando as palavras de Boaventura, podemos apresentar tais perspectivas da seguinte forma:

Na busca deste objetivo, duas tarefas estariam colocadas para aqueles que batalham por um outro mundo possível. A primeira (...) é rever a diferença e a separação existente hoje entre sociedade civil organizada e cidadãos comuns, que podem cumprir um papel central nestes processos. “Os protestos no Cairo passam à margem dos movimentos sociais. Sem dúvida não podemos entender o que acontece lá sem olharmos para as greves em curso no país há três anos, mas o que houve no Egito foram pessoas que não estavam necessariamente preparadas para a luta e, de repente, entraram em ação. (...) Essa constatação coloca um novo desafio (...). Agora se mostra necessário considerar e conseguir envolver sobretudo a juventude não organizada no conjunto dos agentes de transformação social e política (...)

(CARTA MAIOR, http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=17410, acesso em 07/03/2011.)

Não por acaso a proposição mais hegemônica presente no PNE reside nas organizações sociais (com seus interesses particulares) e na juventude por meio de uma verdadeira proposta de *terceirização* da educação profissional e forte vinculação à EJA e ao Ensino Médio. Trata-se de atores e possibilidades curriculares vitais nos movimentos de construção de produções culturais contra-hegemônicas e desestabilizadoras do sistema vigente.

O próprio PNE, porém, oferece campos para que essa desestabilização aconteça. Duas merecem maior destaque. A primeira delas pode ser encontrada na meta nº 6 e duas de suas estratégias, assim descritas:

Meta 6: *Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.*

Estratégias:

(...) 6.3) Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema.

(...) 6.6) Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral considerando as peculiaridades locais.

Desde Anísio Teixeira, passando por Paulo Freire, Darcy Ribeiro e tantos outros, a necessidade da ampliação das ações educativas dos educandos tem aparecido como sugestão e necessidade permanente, como alternativa de incremento a uma educação tradicionalmente academicista e disciplinarizadora.

Os formatos e possibilidades dessa ampliação de atendimento são os mais variados, como discutimos anteriormente e podem, certamente, servir tanto à emancipação quanto ao aprofundamento da alienação e subordinação dos educandos à lógica hegemônica e seus referenciais culturais.

Há, portanto, entre tantas demandas díspares ou complementares dois pontos em comum. O primeiro deles é o reconhecimento de que o ambiente educativo não pode ser apenas informativo e transmissivo (ou *bancário*, nas palavras de Paulo Freire), e sim marcado pela exposição, participação e presença de múltiplos saberes e manifestações que, em conjunto, multiplicam-se e oferecem-se como possibilidades de ampliação e fecundação do repertório de conhecimentos, produções e criações dos educandos.

O segundo ponto comum reside no fato de que reconhecem que a escola e os saberes dos currículos oficiais e *escolarizados* não são suficientes para a formação integral, especialmente das crianças e dos adolescentes. Essa

constatação não significa, em absoluto, a diminuição da importância e dos saberes da escola, ao contrário; a não ser que a consideremos como magnânima.

Este reconhecimento, para usar um termo tão usual nos ambientes educacionais, *abre os muros da escola* e recoloca a cidade, a *polis* como ambiente educativo e, deste modo, redimensiona a possibilidade da *poli-tica* para os educandos, especialmente pela possibilidade de confrontação, exposição e hibridização de saberes.

Estamos tratando, portanto, de contaminação, de hibridização, de cultivo cultural, nos termos de Eagleton e Canclini que, nos capítulos iniciais fundamentaram a proposição curricular teórica deste trabalho.

A educação em tempo integral, se devidamente assumida pelos agentes sociais, especialmente os já instituídos que receberão do Estado brasileiro, a possibilidade de criar possibilidades importantes de *desestabilização* cultural, especialmente entre os mais jovens, das regiões mais excluídas e que permanecerão exploradas pela lógica do capital.

Outro importante campo de desestabilização pode ser encontrado na meta 19, assim descrita:

Meta 19: *Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.*

Curiosamente esta é uma das metas menos detalhadas por estratégias, sendo que existem apenas duas e uma delas se refere a processos de avaliação. No entanto, a possibilidade de nomeação de diretores tendo como uma das referências a participação da comunidade escolar é um elemento que, se devidamente entendido como uma poderosa possibilidade política e não uma mera questão de gestão técnica, pode ser profundamente transformador.

Como temos discutido ao longo deste trabalho produção e significação politicamente mediadas representam a práxis educativa orientada curricularmente.

Em termos práticos, isso significa que os *quereres* sociais, múltiplos e conflitivos, fazem-se dialeticamente na relação entre economia e cultura, ambos formas de produção, respectivamente, material e imaterial do mundo.

O currículo, cuja politicidade é intrínseca está presente no modo como essa relação se dá no ambiente educativo, bem como no direcionamento, nos *quereres* que abriga.

A discussão, encaminhamento e possibilitação desses *quereres* curriculares passa, necessariamente pela mediação das instâncias de gestão, especialmente no caso da educação, radicalmente arraigada na instituição escolar.

A exemplo da educação em tempo integral, anteriormente citada, há, especialmente desde a década de 90, uma intensa discussão e prática sobre a composição política da escola, particularmente dos critérios de escolha e nomeação dos diretores escolares. Entre estas discussões há a sempre presente possibilidade da eleição de diretores.

São muitas as tentativas de implantação da eleição de diretores escolares por meio da eleição e participação da comunidade. No caso do estado do Amapá, processo que tive a oportunidade de presenciar e acompanhar pessoalmente³⁸, nem mesmo a vontade política do governador e da secretária de educação foi suficiente para a implantação e sustentação da eleição dos diretores da escola³⁹.

Muitas foram as resistências à implantação da eleição para diretor nas escolas do Amapá à época, bem como à implantação de projetos político-pedagógicos e conselhos escolares que fossem efetivamente participativos e curricularmente desestabilizadores.

Na ocasião notou-se um forte empenho das comunidades escolares em participar e se apropriar da escola em movimentos de pressão que colocaram em xeque tanto gestores públicos, como diretores e educadores das escolas.

³⁸ Maiores informações podem ser encontradas em minha dissertação de mestrado, cuja referência é MARTINS, Edson. Cultura, Identidade e Educação: a escola missionária como sentido da cultura educacional do Amapá. Dissertação de Mestrado. FEUSP. São Paulo. 2004.

³⁹ O governador em questão é João Alberto Capiberibe, que, entre 1998 e 2002 esteve com este projeto à frente da Secretaria de Educação do Estado do Amapá. Atualmente o governador está impedido de candidatar-se com denúncias muito controversas de desvios de verba que passam, entre elas, pelas escolas públicas e seus diretores.

Justamente por isso a vitalidade da participação das organizações sociais constituídas em um processo como esse. Sua trajetória e solidez institucional e técnica têm condições de subsidiar as comunidades escolares (as *massas* no sentido freireano) para que se organizem, estabeleçam fóruns de participação e discussão curricular e que, nestes fóruns, possam manifestar-se, embater-se, compor-se, hibridizarem-se.

Não há como prever os resultados curriculares destes processos. Não há como, agora discordando de Paulo Freire, *levantar a temática do homem brasileiro* e, pelo trabalho de *especialistas reduzir as resultantes destes processos a unidades de aprendizado*.

O currículo proposto não deve *civilizar* os educandos, nem o inverso disso. Não deve *kulturalizá-los*, nem o inverso disso. Não deve aprofundar as relações capitalistas e as forças do Estado, nem o inverso disso. Deve, isso sim, ter como fundamento a possibilidade de ampliar as possibilidades do humano, de gerar sociabilidades e cultivar possibilidades culturais, processo que, convenhamos, é profundamente potente e imprevisível e, por isso, incomensurável.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In *Palavras e Sinais. Modelos Críticos 2*. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis. Vozes, 1995

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado. 2ª Ed. Rio de Janeiro. 1985. Ed. Graal.

APPLE, Michael. Ideologia e Currículo. 3ª Ed. Porto Alegre. 2006. Artmed.

_____. Cultural Politics & Education. New York. 1996. Teachers College Press.

BRASIL. PNE/CONAE. Plano Nacional de Educação: documento final. Brasília. 2010

_____. Projeto de Lei 8035/10. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília. 2010.

_____. MEC. Educação Integral / Educação Integrada e(m) Tempo Integral – concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências da jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília. 2009.

BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. Lisboa. 1989. Difel.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. La reproducción – elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México, D.F. 1996. Fontamara.

BORGES, J. L. & FERRARI, O. Sobre os Sonhos e Outros Diálogos. São Paulo. 2009. Ed. Hedra.

CANCLINI, Néstor G. Culturas Híbridas. São Paulo. 2000. Edusp.

CARLSON, Dennis, APPLE, Michael A. (2000). Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, A. M., GANDIN, L. A., (orgs.). *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CONAE – CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2010. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília. 2010

DUSSEL, Enrique. 20 Teses de Política. São Paulo. 2007. Clacso / Expressão Popular

EAGLETON, Terry. A Ideia de Cultura. São Paulo. 2005. Ed. Unesp.

_____. The Crisis of Contemporary Culture. Londres. 1992. New Left Review I / 196. Nov-Dez. 1992

FREIRE, Paulo. Política e Educação. São Paulo. 5ª Ed. 2001. São Paulo. Ed. Cortez

_____. Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos. 5ª Ed. Rio de Janeiro. 1981. Ed. Paz e Terra.

_____. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro. 1967. Ed. Paz e Terra.

_____. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. 1992. Ed. Paz e Terra.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Ed. Guanabara, Rio de Janeiro, 1989.

_____. Nova luz sobre a Antropologia. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 2001.

_____. O selvagem cerebral: sobre a obra de Claude Lévi-Strauss, in “Cadernos de campo – revista dos alunos de Pós-graduação em Antropologia Social da USP”, São Paulo, nº 12, p. 119 – 132, 2004.

_____.Cosmologias do capitalismo: o setor transpacífico do “sistema mundial”. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 16. *Anais...*, 1988a. p. 47-106.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere Vol. 3. Rio de Janeiro. 2000. Ed. Civilização Brasileira.

HARVEY, David. *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo, 1992. Ed. Loyola

- KINCHELOE, J. & McLAREN, P. – Repensando a Teoria Crítica e a Pesquisa Qualitativa, in Denzin, N. & Lincoln, Y. – *Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*, CA: Sage, 2000.
- LARAIA, Roque B. *Cultura: um conceito antropológico*. 14ª Ed. Rio de Janeiro, 2001. Ed. Zahar.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *As Estruturas Elementares do Parentesco*. Vozes, Petrópolis, 1990.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. – *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986
- MARTINS, Edson. *Cultura, Identidade e Educação: a escola missioneira como sentido da cultura educacional do Amapá*. Dissertação de Mestrado. FEUSP. São Paulo. 2004
- MARX, Karl. *O Capital*. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1991.
- _____. *A Ideologia Alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo. 2005. Editora Centauro.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo. 2000. Ed. Cortez
- MOREIRA, Antonio Flávio B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, 2006. 13ª Ed. Papyrus
- _____. *A Recente Produção Científica sobre Currículo e Multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões*. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 18. Set/Out/Nov/Dez 2001
- OLIVEIRA, Ariovaldo U. *A Política de Reforma Agrária no Brasil*, in *Direitos Humanos no Brasil 2009: relatório da rede social de justiça e direitos humanos*. São Paulo, 2009
- OLIVEIRA, Romualdo P. *Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: uma análise histórica*. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas. Vol. 28. Nº 100, pp. 661-690. Out. 2007
- ORWELL, George. 1984. São Paulo, 2006. Ed. Companhia das Letras.

PARO, Vitor H. Parem de preparar para o Trabalho *in* FERRETTI, Celso João et alii; orgs. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo, 1999. Ed. Xamã.

PINTO, Álvaro V. *Ciência e Existência*. E. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1969.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo, 1999. Ed. Companhia das Letras.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História*. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1990.

SILVA, Tomás Tadeu. *Documentos de identidade: uma Introdução às teorias do currículo*. Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2004.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. Coimbra. 1999. CES – Univ. Coimbra

SIGLAS

BNDES – Banco de Desenvolvimento Econômico e Social

CONAE – Conferência Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FGV – Fundação Getúlio Vargas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação

MINC – Ministério da Cultura

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PIB – Produto Interno Bruto

PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

ANEXO 1 – Projeto de Lei 8035/10 – PNE

PROJETO DE LEI Nº 8035/10

Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020) constante do Anexo desta Lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição.

Art. 2º São diretrizes do PNE - 2011/2020:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais;
- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho;
- VI - promoção da sustentabilidade sócio-ambiental;
- VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX - valorização dos profissionais da educação; e
- X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ser cumpridas no prazo de vigência do PNE - 2011/2020, desde que não haja prazo inferior definido para metas específicas.

Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Art. 5º A meta de ampliação progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência dessa Lei, podendo ser revista, conforme o caso, para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas do PNE - 2011/2020.

Art. 6º. A União deverá promover a realização de pelo menos duas conferências nacionais de educação até o final da década, com intervalo de até quatro anos entre elas, com o objetivo de avaliar e monitorar a execução do PNE – 2011-2020 e subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Educação para o decênio 2021-2030.

Parágrafo único. O Fórum Nacional de Educação, a ser instituído no âmbito do Ministério da Educação, articulará e coordenará as Conferências Nacionais de Educação previstas no caput.

Art. 7º A consecução das metas do PNE - 2011/2020 e a implementação das estratégias deverão ser realizadas em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

§ 1º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

§ 2º Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios deverão prever mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas do PNE - 2011/2020 e dos planos previstos no art. 8º.

§ 3º A educação escolar indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico que considere os territórios étnico-educacionais e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e lingüísticas de

cada comunidade, promovendo a consulta prévia e informada a essas comunidades.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em Lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE - 2011/2020, no prazo de um ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que considerem as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombos, garantindo equidade educacional.

§ 2º Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que garantam o atendimento às necessidades educacionais específicas da educação especial, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas disciplinando a gestão democrática da educação em seus respectivos âmbitos de atuação no prazo de um ano contado da publicação desta Lei.

Art. 10º O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios deverão ser formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias do PNE - 2011/2020 e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 11 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB será utilizado para avaliar a qualidade do ensino a partir dos dados de rendimento escolar apurados pelo censo escolar da educação básica, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar.

§1º O IDEB é calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, vinculado ao Ministério da Educação,

§2º O INEP empreenderá estudos para desenvolver outros indicadores de qualidade relativos ao corpo docente e à infra-estrutura das escolas de educação básica.

Art. 12. Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, de de 2010 ; 189º da Independência 122º da República.

METAS E ESTRATÉGIAS

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.

Estratégias:

1.1) Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade compatível com as peculiaridades locais.

1.2) Manter e aprofundar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil, voltado à expansão e à melhoria da rede física de creches e pré-escolas públicas.

1.3) Avaliar a educação infantil com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infra-estrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola.

1.4) Estimular a oferta de matrículas gratuitas em creches por meio da concessão de certificado de entidade beneficente de assistência social na educação,.

1.5) Fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação infantil.

1.6) Estimular a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e cursos de formação de professores para a educação infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de 4 e 5 anos.

1.7) Fomentar o atendimento das crianças do campo na educação infantil por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais.

1.8) Respeitar a opção dos povos indígenas quanto à oferta de educação infantil, por meio de mecanismos de consulta prévia e informada.

1.9) Fomentar o acesso à creche e à pré-escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a transversalidade da educação especial na educação infantil.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.

Estratégias:

2.1) Criar mecanismos para o acompanhamento individual de cada estudante do ensino fundamental.

2.2) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência na escola por parte dos beneficiários de programas de transferência de renda, identificando motivos de ausência e baixa frequência e garantir, em regime de colaboração, a frequência e o apoio à aprendizagem.

2.3) Promover a busca ativa de crianças fora da escola, em parceria com as áreas de assistência social e saúde.

- 2.4)** Ampliar programa nacional de aquisição de veículos para transporte dos estudantes do campo, com os objetivos de renovar e padronizar a frota rural de veículos escolares, reduzir a evasão escolar da educação do campo e racionalizar o processo de compra de veículos para o transporte escolar do campo, garantindo o transporte intracampo, cabendo aos sistemas estaduais e municipais reduzir o tempo máximo dos estudantes em deslocamento a partir de suas realidades.
- 2.5)** Manter programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas do campo, bem como de produção de material didático e de formação de professores para a educação do campo, com especial atenção às classes multisseriadas.
- 2.6)** Manter programas de formação de pessoal especializado, de produção de material didático e de desenvolvimento de currículos e programas específicos para educação escolar nas comunidades indígenas, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena.
- 2.7)** Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, em prol da educação do campo e da educação indígena.
- 2.8)** Estimular a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental para as populações do campo nas próprias comunidades rurais.
- 2.9)** Disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização do trabalho pedagógico incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local e com as condições climáticas da região.
- 2.10)** Oferecer atividades extracurriculares de incentivo aos estudantes e de estímulo a habilidades, inclusive mediante certames e concursos nacionais.
- 2.11)** Universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação.

2.12) Definir, até dezembro de 2012, expectativas de aprendizagem para todos os anos do ensino fundamental de maneira a assegurar a formação básica comum, reconhecendo a especificidade da infância e da adolescência, os novos saberes e os tempos escolares.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.

Estratégias:

3.1) Institucionalizar programa nacional de diversificação curricular do ensino médio a fim de incentivar abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, discriminando-se conteúdos obrigatórios e conteúdos eletivos articulados em dimensões temáticas tais como ciência, trabalho, tecnologia, cultura e esporte, apoiado por meio de ações de aquisição de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores.

3.2) Manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental por meio do acompanhamento individualizado do estudante com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade.

3.3) Utilizar exame nacional do ensino médio como critério de acesso à educação superior, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam a comparabilidade dos resultados do exame.

3.4) Fomentar a expansão das matrículas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, dos povos indígenas e das comunidades quilombolas.

- 3.5)** Fomentar a expansão da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio por parte das entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino médio público.
- 3.6)** Estimular a expansão do estágio para estudantes da educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do estudante, visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento do estudante para a vida cidadã e para o trabalho.
- 3.7)** Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência na escola por parte dos beneficiários de programas de assistência social e transferência de renda, identificando motivos de ausência e baixa frequência e garantir, em regime de colaboração, a frequência e o apoio à aprendizagem.
- 3.8)** Promover a busca ativa da população de 15 a 17 anos fora da escola, em parceria com as áreas da assistência social e da saúde.
- 3.9)** Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.
- 3.10)** Fomentar programas de educação de jovens e adultos para a população urbana e do campo na faixa etária de 15 a 17 anos, com qualificação social e profissional para jovens que estejam fora da escola e com defasagem idade-série.
- 3.11)** Universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas da rede pública de ensino médio.
- 3.12)** Redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos estudantes.

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Estratégias:

4.1) Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

4.2) Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.

4.3) Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.

4.4) Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngüe em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

4.5) Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

4.6) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino.

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Estratégias:

5.1) Fomentar a estruturação do ensino fundamental de nove anos com foco na organização de ciclo de alfabetização com duração de três anos, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano.

5.2) Aplicar exame periódico específico para aferir a alfabetização das crianças.

5.3) Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas.

5.4) Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade.

5.5) Apoiar a alfabetização de crianças indígenas e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas, quando for o caso.

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

Estratégias:

6.1) Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.

6.2) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

6.3) Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema.

6.4) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.5) Orientar, na forma do art. 13, § 1º, I, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.6) Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral considerando as peculiaridades locais.

Meta 7: Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:

| IDEB | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|-------------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Anos iniciais do ensino fundamental | 4,6 | 4,9 | 5,2 | 5,5 | 5,7 | 6,0 |
| Anos finais do ensino fundamental | 3,9 | 4,4 | 4,7 | 5,0 | 5,2 | 5,5 |
| Ensino médio | 3,7 | 3,9 | 4,3 | 4,7 | 5,0 | 5,2 |

Estratégias:

7.1) Formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar.

7.2) Fixar, acompanhar e divulgar bienalmente os resultados do IDEB das escolas, das redes públicas de educação básica e dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

7.3) Associar a prestação de assistência técnica e financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos e nas condições estabelecidas conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com IDEB abaixo da média nacional.

7.4) Aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental e incorporar o exame nacional de ensino médio ao sistema de avaliação da educação básica.

7.5) Garantir transporte gratuito para todos os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial - Inmetro, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior.

7.6) Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para o ensino fundamental e médio, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas.

7.7) Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes.

- 7.8)** Apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, com vistas à ampliação da participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos e o desenvolvimento da gestão democrática efetiva.
- 7.9)** Ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao estudante, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- 7.10)** Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, tendo em vista a equalização regional das oportunidades educacionais.
- 7.11)** Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas de ensino fundamental e médio.
- 7.12)** Estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e parâmetros curriculares nacionais comuns, respeitada a diversidade regional, estadual e local.
- 7.13)** Informatizar a gestão das escolas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação.
- 7.14)** Garantir políticas de combate à violência na escola e construção de uma cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade escolar.
- 7.15)** Implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando-se os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente de que trata a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- 7.16)** Garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral.

7.17) Ampliar a educação escolar do campo, quilombola e indígena a partir de uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural.

7.18) Priorizar o repasse de transferências voluntárias na área da educação para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica para a instalação de conselhos escolares ou órgãos colegiados equivalentes, com representação de trabalhadores em educação, pais alunos e comunidade, escolhidos pelos seus pares.

7.19) Assegurar, a todas as escolas públicas de educação básica, água tratada e saneamento básico; energia elétrica; acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade; acessibilidade à pessoa com deficiência; acesso a bibliotecas; acesso a espaços para prática de esportes; acesso a bens culturais e à arte; e equipamentos e laboratórios de ciências.

7.20) Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais.

7.21) Promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte, cultura, possibilitando a criação de uma rede de apoio integral às famílias, que as ajude a garantir melhores condições para o aprendizado dos estudantes.

7.22) Universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde.

7.23) Estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e moral dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade do ensino.

7.24) Orientar as políticas das redes e sistemas de educação de forma a buscar atingir as metas do IDEB, procurando reduzir a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem.

7.25) Confrontar os resultados obtidos no IDEB com a média dos resultados em matemática, leitura e ciências obtidos nas provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, como forma de controle externo da convergência entre os processos de avaliação do ensino conduzidos pelo INEP e processos de avaliação do ensino internacionalmente reconhecidos, de acordo com as seguintes projeções:

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

Estratégias:

8.1) Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progressão parcial bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados.

8.2) Fomentar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade série.

| PISA | 2009 | 2012 | 2015 | 2018 | 2021 |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Média dos resultados em matemática, leitura e ciências | 395 | 417 | 438 | 455 | 473 |

8.3) Garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio.

8.4) Fomentar a expansão da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino público, para os segmentos populacionais considerados.

8.5) Fortalecer acompanhamento e monitoramento de acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificando motivos de ausência e baixa frequência e colaborando com estados e municípios para garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses estudantes na rede pública regular de ensino.

8.7) Promover busca ativa de crianças fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social e saúde.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional

Estratégias:

9.1) Assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria.

9.2) Implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica.

9.3) Promover o acesso ao ensino fundamental aos egressos de programas de alfabetização e garantir o acesso a exames de reclassificação e de certificação da aprendizagem.

9.4) Promover chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos e avaliação de alfabetização por meio de exames específicos, que permitam aferição do grau de analfabetismo de jovens e adultos com mais de 15 anos de idade.

9.5) Executar, em articulação com a área da saúde, programa nacional de atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos para estudantes da educação de jovens e adultos.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Estratégias:

10.1) Manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica.

10.2) Fomentar a expansão das matrículas na educação de jovens e adultos de forma a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador.

10.3) Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados de acordo com as características e especificidades do público da educação de jovens e adultos, inclusive na modalidade de educação a distância.

10.4) Institucionalizar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional.

10.5) Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas para avaliação, formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional.

10.6) Fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio das entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical.

10.7) Institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos integrada com a educação profissional.

10.8) Fomentar a diversificação curricular do ensino médio para jovens e adultos, integrando a formação integral à preparação para o mundo do trabalho e promovendo a inter-relação entre teoria e prática nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características de jovens e adultos por meio de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores.

Meta 11: Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.

Estratégias:

11.1) Expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional.

11.2) Fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino.

11.3) Fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita.

11.4) Ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins da certificação profissional em nível técnico.

11.5) Ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical.

11.6) Expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecidas em instituições privadas de educação superior.

11.7) Institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes públicas e privadas.

11.8) Estimular o atendimento do ensino médio integrado à formação profissional, de acordo com as necessidades e interesses dos povos indígenas.

11.9) Expandir o atendimento do ensino médio integrado à formação profissional para os povos do campo de acordo com os seus interesses e necessidades.

11.10) Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos por professor para 20 (vinte), com base no incremento de programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Estratégias:

12.1) Otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação.

12.2) Ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional.

12.3) Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior.

- 12.4)** Fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender o déficit de profissionais em áreas específicas.
- 12.5)** Ampliar, por meio de programas especiais, as políticas de inclusão e de assistência estudantil nas instituições públicas de educação superior, de modo a ampliar as taxas de acesso à educação superior de estudantes egressos da escola pública, apoiando seu sucesso acadêmico.
- 12.6)** Expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, por meio da constituição de fundo garantidor do financiamento de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador.
- 12.7)** Assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária.
- 12.8)** Fomentar a ampliação da oferta de estágio como parte da formação de nível superior.
- 12.9)** Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.
- 12.10)** Assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação.
- 12.11)** Fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País.
- 12.12)** Consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior.
- 12.13)** Expandir atendimento específico a populações do campo e indígena, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações.

12.14) Mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior considerando as necessidades do desenvolvimento do país, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica.

12.15) Institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de graduação.

12.16) Consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares individualizados.

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.

Estratégias:

13.1) Aprofundar e aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão.

13.2) Ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, de modo a que mais estudantes, de mais áreas, sejam avaliados no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação.

13.3) Induzir processo contínuo de auto-avaliação das instituições superiores, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente.

13.4) Induzir a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela CONAES, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das competências necessárias a conduzir o processo de aprendizagem de seus futuros alunos, combinando formação geral e prática didática.

13.5) Elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, na forma de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

13.6) Substituir o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação.

13.7) Fomentar a formação de consórcios entre universidades públicas de educação superior com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Estratégias:

14.1) Expandir o financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento.

14.2) Estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e as agências estaduais de fomento à pesquisa.

14.3) Expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, à pós-graduação *stricto sensu*, especialmente ao mestrado profissional.

14.4) Expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

14.5) Consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileira, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa.

14.6) Promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão.

14.7) Implementar ações para redução de desigualdades regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e indígena a programas de mestrado e doutorado.

14.8) Ampliar a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente o de doutorado, nos *campi* novos abertos no âmbito dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas.

14.9) Manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégias:

15.1) Atuar conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Municípios e Distrito Federal, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes.

15.2) Consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, permitindo inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica.

15.3) Ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública.

15.4) Consolidar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como para divulgação e atualização dos currículos eletrônicos dos docentes.

15.5) Institucionalizar, no prazo de um ano de vigência do PNE, política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, de forma a ampliar as possibilidades de formação em serviço.

15.6) Implementar programas específicos para formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas.

15.7) Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura de forma a assegurar o foco no aprendizado do estudante, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica.

15.8) Induzir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares.

15.9) Valorizar o estágio nos cursos de licenciatura, visando um trabalho sistemático de conexão entre a formação acadêmica dos graduandos e as demandas da rede pública de educação básica.

15.10) Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica em sua área de atuação aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não-licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício.

Meta 16: Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.

Estratégias:

16.1) Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

16.2) Consolidar sistema nacional de formação de professores, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação dos cursos.

16.3) Expandir programa de composição de acervo de livros didáticos, paradidáticos, de literatura e dicionários, sem prejuízo de outros, a ser disponibilizado para os professores das escolas da rede pública de educação básica.

16.4) Ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar o professor na preparação de aulas, disponibilizando gratuitamente roteiros didáticos e material suplementar.

16.5) Prever, nos planos de carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças para qualificação profissional em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Meta 17: Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Estratégias:

17.1) Constituir fórum permanente com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores em educação para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

17.2) Acompanhar a evolução salarial por meio de indicadores obtidos a partir da pesquisa nacional por amostragem de domicílios periodicamente divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

17.3) Implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de carreira para o magistério, com implementação gradual da jornada de trabalho cumprida em um único estabelecimento escolar.

Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Estratégias:

18.1) Estruturar os sistemas de ensino buscando atingir, em seu quadro de profissionais do magistério, 90% de servidores nomeados em cargos de provimento efetivo em efetivo exercício na rede pública de educação básica.

18.2) Instituir programa de acompanhamento do professor iniciante, supervisionado por profissional do magistério com experiência de ensino, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação ou não-efetivação do professor ao final do estágio probatório.

18.3) Realizar prova nacional de admissão de docentes a fim de subsidiar a realização de concursos públicos de admissão pelos Estados, Distrito Federal e Municípios.

18.4) Fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio destinados à formação de funcionários de escola para as áreas de administração escolar, multimeios e manutenção da infra-estrutura escolar, inclusive para alimentação escolar, sem prejuízo de outras.

18.5) Implantar, no prazo de um ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para funcionários de escola, construída em regime de colaboração com os sistemas de ensino.

18.6) Realizar, no prazo de dois anos de vigência desta Lei, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, o censo dos funcionários de escola da educação básica.

18.7) Considerar as especificidades socioculturais dos povos indígenas no provimento de cargos efetivos para as escolas indígenas.

18.8) Priorizar o repasse de transferências voluntárias na área da educação para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de carreira para os profissionais da educação.

Meta 19: Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.

Estratégias:

19.1) Priorizar o repasse de transferências voluntárias na área da educação para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica prevendo a observância de critérios técnicos de mérito e desempenho e a processos que garantam a participação da comunidade escolar preliminares à nomeação comissionada de diretores escolares.

19.2) Aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos de diretores escolares.

Meta 20: Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país.

Estratégias:

20.1) Garantir fonte de financiamento permanente e sustentável para todas as etapas e modalidades da educação pública.

20.2) Aperfeiçoar e ampliar os mecanismos de acompanhamento da arrecadação da contribuição social do salário-educação.

20.3) Destinar recursos do Fundo Social ao desenvolvimento do ensino.

20.4) Fortalecer os mecanismos e os instrumentos que promovam a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação.

20.5) Definir o custo aluno-qualidade da educação básica à luz da ampliação do investimento público em educação.

20.6) Desenvolver e acompanhar regularmente indicadores de investimento e tipo de despesa per capita por aluno em todas as etapas da educação pública