

EDUCAÇÃO BÁSICA: DOS CONSENSOS INTERNACIONAIS¹ AO ATENDIMENTO LOCAL^{*}

*Adir Casaro Nascimento***

Realizo a minha missão como educador quando, lutando para convencer os discípulos da revelação da verdade, eu próprio me torno transparente, dando aos estudantes a possibilidade de argumentarem com as idéias. Realizo a minha missão como educador quando, finalmente, manifesto a minha tolerância com aqueles que são diferentes de mim.

PAULO FREIRE

RESUMO

O texto caracteriza-se como um ensaio que toma como eixo as relações que envolvem implantação e implementação entre o direito² à educação básica, o Estado como gestor e o real atendimento *para todos*. A ênfase é dada com base nas práticas escolares vistas do lugar do pedagógico, tentando analisar o embate entre o *mundo dos sistemas* e o *mundo dos vividos*, o que implica ver a escola na fronteira entre a regulação social, através dos projetos que se *plantam* nas escolas e nos programas de formação, e o “gerenciamento” dessas políticas passíveis de recontextualizações, intencionais ou não, criando e recriando um espaço de autonomia onde o *para todos*, além do atendimento universal, esteja conectado com as demandas locais, com os conjuntos de significados nos quais levam as suas vidas.

Palavras-chave: escolas para todos/educação popular, políticas educacionais, práticas pedagógicas.

* Artigo recebido em 06/10/2004 e aprovado em 27/10/2004.

** Doutora em Educação, professora/pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação – UCDB [e-mail: adir@ucdb.br].

É historicamente impossível deixar de reconhecer que a educação é um espaço de luta e de compromisso. Mais notadamente, a educação escolar. Os reflexos e a materialização dos embates políticos e econômicos e as empreitadas pelo estabelecimento das relações de poder têm tido como palco, no mundo inteiro, a sua consolidação nas definições do como politicamente e, em uma dimensão maior, que extrapola os limites da escola, do como estrategicamente direcionar os processos educativos nacionais.

A educação, como prática social que constrói, elabora comportamentos, desenvolve *habitus*³ e produz identidades, “Serve de procuração para grandes batalhas a propósito do que as nossas instituições deveriam fazer, quem deveriam servir e quem deveria tomar decisões” (APPLE, 1998, p. 29). Mais do que nunca em tempo de globalização, de transnacionalidade, num contexto mundial de grandes diferenças, estabelecer o espaço de luta e dos contornos do que se considera educação básica é, com certeza, particularmente crucial.

As alianças formadas hoje por forças conservadoras (mais especificamente pelos neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e um setor particular de uma nova classe média ascendente) têm engendrado, muitas vezes com contradições e tensões entre si, as reformas de educação, tendo em vista o projeto econômico e o sucesso individual (enquanto pessoa e enquanto segmento da sociedade), quer como produtor, quer como consumidor dos bens produzidos pela educação. Nesse sentido, o direito a participar dos bens da educação básica fica regulado pela prática do consumo, o que reforça a distorção (ou não, se tomarmos o liberalismo) de democracia, que perde o seu aporte político, e “torna-se um conceito totalmente econômico” (APPLE, 1998, p. 31), em especial, se considerarmos os princípios da meritocracia de quem pode regular os bens gerados pela economia.

Confirmando essas observações, o conhecido sociólogo Octávio Ianni em entrevista à revista *Caros Amigos*⁴ lembra que:

A política federal de reforma do sistema de ensino como um todo, primeiro, segundo ou terceiro grau, é uma reforma que vai na corrente, na onda da transformação do país numa província. Aliás, já nos primeiros momentos da ditadura militar, nos artigos que o Roberto Campos escrevia transmitindo em grande medida o ideário do Banco Mundial, ele dizia que em países do Terceiro Mundo não há por que

fazer pesquisa básica, não há por que desenvolver o trabalho científico. O que se deve é preparar profissionais para o mercado.

Feitas essas considerações iniciais, não parece ser necessário retomar ou descrever como o Brasil, mais especificamente, a partir da década de 1990 – na condição de um país em desenvolvimento com grande concentração populacional e marcas de pobreza e exclusão definidas, além das características de discriminação e preconceitos com relação às questões de raça, gênero, idade e culturas – tem participado dos consensos, dos consórcios e/ou acordos e se orientado pelas diretrizes elaboradas e/ou financiadas por organismos que buscam, hegemonicamente, homogeneizar as culturas, sob a luz dos países ricos, das corporações transnacionais para definir o modelo educacional para o país, tendo como objetivo “oportunizar” a educação básica para todos.

Vale a pena lembrar, no entanto, que a educação básica como responsabilidade do Estado, enquanto recomendação mundial (Conferências de Jontiem (1990), Nova Délhi (1993), Dakar (2000), o auspício do Banco Mundial) não fica restrita às ações escolares, no espaço da educação formal, mas é tida como direito *para todos* como condição para o pleno desenvolvimento das potencialidades e da personalidade humana. Por outro lado, a crescente urbanização e o letramento das sociedades foram exigindo cada vez mais a estruturação e planejamento das ofertas de condições para o alcance da educação básica.

Nesse contexto, é possível detectar pelo menos dois tipos de “ofertas” para atender o *direito* à educação básica para a maioria da população:

1. o aumento desordenado de vagas através da criação quase sempre “improvisada” de escolas ou salas de aulas e também a improvisação de profissionais da educação que pudessem “atender” às novas demandas e,
2. a dissimulação da exclusão através de mecanismos para o controle da retenção escolar que, como tem sido registrado pelas pesquisas internacionais, não tem garantido um mínimo de aprendizagens de competências básicas promovendo – ou confirmando – assim a sub-escolarização e a baixa qualidade de ensino que por décadas vinha camuflada pela repetência consentida e a conseqüente evasão.

Paro (2002, p. 2), defendendo a prática da progressão continuada e o combate à reprovação, argumenta que

as “reformas” demagógicas de secretarias de educação com a finalidade de maquiar estatísticas [...] embora coíba o vício reprovador, nada mais acrescenta para a superação do mau ensino. Com isso, o aluno que, após reiteradas reprovações, abandonava a escola, logo nas primeiras séries, agora consegue chegar às séries finais do ensino, mas continua quase tão analfabeto quanto antes. A diferença é que agora ele passa a incomodar as pessoas. Levando os mal informados a porem a culpa pelo mau ensino na progressão continuada. Mas o aluno deixa de aprender, não porque foi aprovado, mas porque o ensino é ruim, coisa que vem acontecendo desde muito antes de se adotar a progressão continuada.

Adianta-se aqui uma primeira complexidade em torno do tema que queremos refletir: a educação básica, o Estado e o atendimento popular. Se os encargos da escola para o alcance da educação básica ultrapassam o atendimento convencional restritos aos chamados *conteúdos escolares* – formas e controle de aplicação –, temos diante desse fenômeno uma ampliação e intensificação das tarefas e compromissos escolares, o que para Montero (2000, p.16) caracteriza-se por uma situação complexa ao importar uma nova situação:

vivido seguramente por el profesorado de una manera diferente, en función de la comparación entre su antes y su ahora profesional. Una situación compleja, a la que se puede añadir una aparente contradicción producida por la progresiva conceptualización de las escuelas como espacios de aprendizaje también para los profesores, lugares para la construcción y reconstrucción de una profesionalidad que se sueña cada vez más compartida.

Essa nova situação “cada vez más compartida”, como afirma Benavente, citado por Peres (1999, p.71) em que a escola tem de deixar de ser “uma instância de uniformidade que valoriza uns saberes em detrimento de outros, numa sociedade feita de diversidades e de diferenças”, exige compreender com competência profissional⁵ que

Estamos em presença não apenas de diversidades individuais, mas de diversidades sistêmicas, emergentes das sociedades pluralistas

em que nos toca viver. A grande lição que se pode tirar é aprender a apreciar essa diversidade – o outro –, o outro não como objeto da educação, mas como um interlocutor no processo de comunicação e um parceiro de negociação e convivência. (PERES, 1999, p. 320)

Em contrapartida a essa realidade evidente, sabemos que o Banco Mundial, o grande articulador desses consensos, vem nas últimas décadas dando o tom conceitual de educação básica, sendo o seu grande marco a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien (Tailândia, 1990), quando, tendo em vista a condição de exclusão dos países participantes, estabelece através da Declaração Mundial Sobre Educação para Todos uma visão ampliada de educação no sentido de que cada pessoa (criança, jovem ou adulto) – e parece ser de fundamental importância essa discriminação, tendo em vista o que significa o *para todos*, com mais insistência em governos democráticos – tenha oportunidades educativas voltadas para a satisfação de suas necessidades básicas de aprendizagens.

Numa visão ampliada, isso significa dizer: oportunizar o fundamental, o essencial, o indispensável enquanto componente do processo emancipatório, o que Kreutz (1996, p. 31) entende que seja a “ênfase na formação do sujeito histórico competente, organizado, crítico e criativo para comprometê-lo com o mundo da produtividade, conjugando sua capacidade de participar com a de produzir”. Emancipação esta que fica distante das referências de competências recomendadas pelos documentos do Banco Mundial (BM) que não se remetem à cultura, à formação da cidadania, ao humanismo, mas se concentra na produtividade e no desempenho, o que vai conformando a fissura entre as finalidades, o discurso ideologicamente elaborado para o que deve ser a educação básica e as diretrizes, as *orientações* e os projetos que se plantam dentro das escolas públicas.

Santos (2000) ratifica essa situação ao analisar que, nos últimos séculos, a modernidade ocidental viveu, e ainda vive já em agonia, “uma tensão dinâmica entre regulação social e emancipação social” (p. 15), sendo severo com a teoria crítica moderna que procura “desenvolver as possibilidades emancipatórias que ainda julga serem possíveis dentro do paradigma dominante” (p. 16).

No delinear desses “consensos”, fica clara a consciência de que a educação escolar por si só não garante a eficiência dessa ampliação

necessária, sendo imprescindível a participação efetiva de outros espaços e formas ou agendamentos de processos educativos. Busca-se então, nesse conceito de educação básica, conforme Torres (1996), citada por Freitas (1998, p. 3):

- atender crianças, jovens e adultos;
- ser realizada dentro e fora do equipamento escolar;
- não se limitar a anos de escolaridade, mas pelo efetivamente aprendido;
- garantir a satisfação das necessidades básicas e não apenas o ensino de determinadas matérias;
- reconhecer todos os tipos de saberes e não apenas o escolar; ser diferenciada a depender das necessidades básicas dos diversos grupos e culturas;
- ser dinâmica, ou seja, mudar ao longo do tempo e que se dá pela vida toda;
- ser de responsabilidade de todos os ministérios e instâncias governamentais responsáveis por ações educativas exigindo portanto, enfoques e políticas inter-setoriais;
- ser de responsabilidade não só do Estado mas de toda a sociedade.

Em síntese, o conceito de *educação básica* não fica restrito aos limites da escola, mas no conjunto das ações refere-se a uma *educação mínima para todos*, na qual as necessidades humanas e sociais básicas possam garantir: a sobrevivência; o desenvolvimento pleno como pessoa; a possibilidade de vida e trabalho dignos; a participação plena do desenvolvimento; a melhoria de qualidade da própria vida; a tomada de decisões conscientes.

A Declaração Mundial de 1993⁶ acrescenta ainda uma educação que seja capaz de ampliar a capacidade de auto-aprendizagem ou busca sistemática do conhecimento, mediante a necessidade básica de continuar aprendendo. Na avaliação de Freitas (1998, p. 8), as necessidades básicas de aprendizagem no conceito dos consensos internacionais buscam em última instância atender às capacidades de:

- responder às necessidades das pessoas nos domínios considerados prioritários por essas e pela sociedade, segundo uma ótica pragmática e imediatista;
- servir de base para a aquisição de conhecimentos mais avançados, segundo uma ótica futurista.

Em uma nova síntese, isto significa, diante das novas exigências sociais e tecnológicas, o que se tem colocado como novas exigências educativas e, mais restritamente aos processos escolares, como prática pedagógica que possibilita o *aprender a aprender e a continuar aprendendo*.

No Brasil, os contornos pontuados pelos eventos internacionais são expressos na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei n. 9394/96) que organiza a educação escolar em apenas dois níveis: educação básica e educação superior. O nosso objeto de reflexão – a educação básica – toma as seguintes características no contexto da lei:

Art. 22 – A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

É inegável que, comparada ao que se estabelecia como educação básica até então, com relação à educação obrigatória e gratuita, vemos na legislação atual (Lei n. 9394/96) um avanço. Arroyo (1996) analisa que, de uma concepção utilitarista, mercantil, credencialista e propedêutica, a nova lei possibilita uma flexibilidade com relação aos processos formadores que na realidade constituem-se em espaços socializadores e culturais, caracterizando a educação como mediadora da humanização dos seres humanos.⁷

Porém, isto seria animador se não fossem as contradições que o jogo de interações entre os interesses e as divisões entre as sociedades modernas impõem ao se regulamentar as condições materiais para a realização dos objetivos abstratamente colocados. De um lado, o *mundo dos sistemas* (reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes) e, do outro, o *mundo do vivido* (as particularidades e originalidades existentes). E o Brasil faz parte desse jogo. Enquanto a LDBEN possibilita, em seus pressupostos e princípios, uma educação básica

voltada para o direito de se desenvolver como ser humano, um direito que vai para além do preparo para o mercado e o consumo, as políticas globais de governo fragmentam a educação básica em educação infantil, ensino fundamental (em duas etapas) e ensino médio. Ao estabelecer as obrigações financeiras, o Estado prioriza o ensino fundamental e não assegura a educação infantil e o ensino médio, excluindo das prioridades dos programas de governo, além desses níveis, as modalidades educação especial e educação de jovens e adultos. Há que se considerar aqui, por exemplo, a educação escolar indígena – que conquistou o direito de ser diferenciada e específica – que fica perdida na fragmentação do que se propõe chamar de educação básica.

Nesse sentido, as análises com base nas reformas que têm sido postas como resultados dos chamados “consensos” mostram que as mudanças político-pedagógicas nas últimas décadas buscam alterar os conteúdos curriculares, regular o trabalho docente, modernizar a gestão institucional, mas continuam (as reformas) mantendo insistentemente a estrutura básica organizacional da escola, tendo como categorias norteadoras a concepção de turmas, de tempo e de espaço escolares (ROLDÃO, 2001).

Levando em consideração que aos estados e municípios cabe a responsabilidade da *educação básica*, parece ser pertinente pontuar um pouco mais esta reflexão, para não cair na desesperança do possível, tendo em vista o que já é senso comum (em especial no meio acadêmico e nos bastidores da política) de que tomadas de decisões orientam-se por valores e interesses diferenciados.

Embora haja uma conjuntura para o esvaziamento das instituições como gestora de políticas públicas, políticas estas que têm se apropriado do discurso progressista como um recurso de desmobilização e de mistificação do fazer educativo, é possível achar, como diz Sacristán (1998), umas “porosidades” nesse engessamento que tem sido imposto, quer via Parâmetros Curriculares Nacionais e/ou Referenciais, quer via financiamentos orientados (Fundef, Fnde, Fundescola...),⁸ quer via avaliações institucionais (Saeb, Enem, ENC...),⁹ quer via programas de formação de professores e, em casos mais específicos, a manutenção de quadros reacionários e inibidores de uma política de flexibilidade, já posta em lei, no interior das secretarias (técnicos e burocratas) e dos conselhos de educação.

Estudos já bastante conhecidos como o de Torres (1996), o de Lauglo (1997) e o de Santos (2000) denunciam, como já vimos, as prioridades do Banco Mundial para garantir o que estabelece como conceito de qualidade de ensino: o aumento do tempo de instrução, a melhoria do livro didático e a capacitação em serviço dos docentes. Ao priorizar os programas de formação continuada sobre os de formação inicial, o ordenamento do Banco Mundial explicita os seus objetivos de política econômica para os países dependentes, investindo em formação técnica e instrumental, com propostas reducionistas e aligeiradas, centradas em diretrizes e normas curriculares, inviabilizando um projeto de formação inicial centrado no desenvolvimento de capacidades críticas e criadoras, de reflexão do conjunto de condicionantes que compõem a realidade do contexto da educação básica, que pela sua amplitude e complexidade será um processo, com certeza, de lutas e conflitos. Um projeto de *formação* real do professor que compreenderá a construção de uma identidade do como “cada um se sente e se diz *professor* [...] um processo que necessita *tempo*. Um tempo para fazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”, na crença de Nóvoa (1995, p. 16).¹⁰ Um tempo para fomentar e fermentar utopias.

Em que pese a realidade da “globalização” e da força das determinações universalizantes do “tom conceitual da educação básica”, as nossas convicções ideológicas pontuam que, apesar da “necessidade” de adesão a essas políticas, o processo que se constrói para a materialidade dessas políticas é “gerenciado”, articulado e executado por instituições (redes, unidades escolares, sala de aula), incluindo aqui as agências de formação de professores que possuem identidades gestadas através de culturas, concepções e práticas que, muitas vezes, distanciam-se das determinações maiores (conferências mundiais, corporações transnacionais, BM, FMI entre outras “forças”).

Distanciam-se, os trabalhos docentes, ou por intencionalidades em romper no fazer a *práxis* e dar *outra natureza* aos benefícios recebidos (recursos em forma de equipamentos, insumos, capacitações...), construindo outras práticas que não as previstas nas *metas* pré-definidas, ou por ignorância, por não serem capazes de compreender e assimilar as estratégias preestabelecidas ou, ainda, por incompetência/descompromisso com qualquer projeto. No entanto, de uma forma ou de outra, “as propostas de trabalho são recontextualizadas, de acordo com as tradições e a cultura local” (Santos, 2000,p.173).

Para que essas “recontextualizações” possam ser intencionalmente construídas voltadas para o projeto pedagógico *da escola* (que a LDBEN permite e de certa forma *cobra*) e para a consciência política da missão social da escola atendendo as demandas da comunidade, que se torna, em qualquer lugar, cada vez mais diversificada e complexa e, portanto difícil, é preciso redefinir o espaço da escola como um espaço privado dos atores que nela atuam.¹¹ Contraditoriamente, o conceito de público, aberto e passível de tomadas de decisões, só será exercido quando esse espaço tornar-se “privado” e for valorizado por mediações internas, de trocas, de experiências partilhadas, de conflitos, de reflexão do como otimizar as “porosidades” em favor das necessidades e expectativas da comunidade. Para que isso seja possível e comprometedor é preciso descobrir, como orienta Geertz (2001, p. 26) quem é essa comunidade, as pessoas que a compõem e o que pensam que são, “adquirir uma familiaridade operacional com os conjuntos de significado em meio aos quais elas levam as suas vidas”.

Essa é uma tarefa para aqueles que Gramsci (1988), de uma forma politicamente mais ampla, denomina de “intelectuais orgânicos”, ou em literatura mais próxima de nossos dias e voltada para a prática docente, e com concepções diferentes, o que Paulo Freire, desde a *Pedagogia do oprimido*¹² (1987), chama de “professores críticos”, Giroux (1997) de “professores como intelectuais transformadores”, Moreira¹³ (2001) de “professor nômade”, Elliot e Zeichner (1998)¹⁴ de “professor pesquisador/reflexivo”, sem falar em Perrenoud, Peter McLaren, Nóvoa, entre outros, os quais, cada um com sua leitura, propõem romper, *por dentro*, pela resistência, os modelos de pedagogia que vêm *de fora*, estratificadas, estereotipadas, alienadas.

Como educadores profissionais, para atuar no espaço escolar e preocupados com o persistente fracasso escolar nas escolas públicas, uma primeira questão seria “checar” como estamos realmente tornando realidade algumas categorias, ou seja, que conceitos temos e como estamos materializando no espaço local, do fazer pedagógico, categorias pontuais em nossos discursos. Categorias como liberdade, relevância, equidade, qualidade, eficiência, superação, cidadania, gestão democrática, avaliação contínua, mediação pedagógica, coletivo, pluralismo, diferença, inclusão, entre outras expressões tão comuns e valorizadas, ao mesmo tempo em que descartamos a compensação, a homogeneização, a

conformidade, a exclusão, a fragmentação, a massificação, a competição, entre outras, nessa direção.

Será que naquele espaço que temos de autonomia estamos realmente construindo a diferença pedagógica, a diferença administrativa? Por exemplo, com qual conceito de cidadania estamos mediando os conteúdos de sala de aula? O que são e quais são os conteúdos com os quais “ensinamos” os nossos alunos? Em que medida elucidamos para nossos alunos as relações entre o poder e o ato de conhecer? O que é ou qual é a pedagogia da resistência, tendo em vista as nossas crenças e valores? Em outras palavras e recordando, de novo, Paulo Freire, quais as conexões entre teoria e prática – a *práxis*, tão pregada e vivida por ele, não como receitas de técnicas pedagógicas que, aliás, nem são inovações suas e são bastante discutíveis enquanto técnica pela técnica, mas uma educação para uma metodologia de investigação temática, para a problematização, diríamos, para uma epistemologia da curiosidade.

Perrenoud, (2001), desde a década de 1980, vem insistindo que a excelência, o sucesso e o fracasso são realidades construídas pelo sistema escolar e que isso tem se dado via três mecanismos:

1. “o currículo” ou o caminho que desejamos que os alunos percorram;
2. “a indiferença às diferenças”, ou seja, a ausência de equidade pedagógica e,
3. “a importância que a escola dá à hierarquia”, principalmente no momento da avaliação. Ou seja, os resultados que a escola apresenta foram de alguma forma construídos pelos seus agentes, aqueles que decidem e executam as ações dentro dela. É preciso não esquecer que decidir não decidir é uma forma de decisão.

Se tenho um pensamento eminentemente político, no sentido de ter claro o projeto de futuro que orienta as minhas intenções pedagógicas, isto só será verdade se, *no meu ser e no meu fazer*, política, poder e educação constituírem-se em uma *unidade indissolúvel*. Por que isso? Porque a questão da linguagem, do discurso, da narrativa como ferramentas essenciais da ação do educador, ao lado do exemplo, do modelo, constituem-se fundamentalmente uma questão de classe.¹⁵ Na intimidade do fazer aquilo que acredito não há como escapar dessa revelação. Se acredito na educação popular, na possibilidade de uma

educação básica emancipadora para todos, tenho que buscar a autonomia para, nessa “intimidade” da ação pedagógica, fazer acontecer as relações entre as aspirações, por um lado, e os resultados obtidos, por outro.

Nesse sentido, que estudos e capacitações no campo da pedagogia temos feito para ocupar com competência os espaços educativos pelos quais somos responsáveis? O que sabemos de Antropologia, de História, das memórias, de Sociologia do Conhecimento, principalmente no campo da Sociologia Crítica, de Cultura, de linguagem, entre outros fundamentos, para mediar os conteúdos específicos com os quais trabalhamos? O que sabemos de pesquisa educacional? O que temos feito com os dados que a realidade e o cotidiano revelam-nos?

É certo que a mudança de qualidade significativa depende de investimentos, de políticas, mas nada disso surtirá efeito se *cada de um de nós* não nos fizermos competentes a cada dia. Pesquisas, com relação à formação de educadores, mostram hoje, em diversos países, incluindo o Brasil, que a competência só se dará se nela houver *investimento pessoal*, ou seja, se partir do desejo do educador, e se essa formação se der *no acontecimento*, no *locus* da necessidade, na complexidade da realidade vivida, pois é diante do concreto é que se é criativo – e é nele que se dão os processos históricos de construção de vida.

É certo também que as decisões político-administrativas devem ser compatíveis com a realidade social concreta. É preciso, por exemplo, definir como entender *educação básica* para Mato Grosso do Sul e/ou para cada município, para cada bairro, para cada comunidade. Básica para cada lugar, para cada tempo, para cada região – ou indaguemos: há uma educação básica universal válida? Básica não no sentido de definir conteúdos comuns para todos. Conteúdos produzidos pela humanidade no contexto das diferentes culturas, mas, sim, no sentido de se estabelecer mecanismos para garantir qualidade com base nos conhecimentos locais, de promover-se a interculturalidade como recurso epistemológico.

Sanfelice¹⁶ parece ir à raiz do problema quando discute o fracasso dos níveis da educação básica nas escolas públicas brasileiras, rebatendo o discurso de que a escola pública “perdeu” a sua qualidade com o advento da democratização a partir da década de 1970. Para Sanfelice, na verdade, a escola pública não perdeu a qualidade exatamente porque esta nunca existiu para o povo. Foi sempre, historicamente, planejada para atender a elite, a burguesia. Todos os seus instrumentos e mecanismos tiveram sempre como parâmetro a cultura proclamada e desejada pela classe

dominante, portanto sintonizada com as competências já desenvolvidas e estimuladas fora do espaço escolar e, sendo assim, jamais cultura vivida pela maioria da população. Nesse sentido a escola para o povo precisa ser inventada ainda.

Se levarmos em consideração estas questões e outras anteriormente colocadas haveremos de encontrar um espaço de autonomia e liberdade para ações locais, encontrar as *porosidades* que permitirão oxigenar as ingerências perversas vinculadas pela trama de uma política dependente das estratégias de rearranjos permanente do capitalismo internacional. Haveremos de encontrar, em cada caso, a definição de uma boa escola por estar intrinsecamente voltada às exigências e às necessidades da complexa diversidade que compõe o *para todos* ideologicamente contemplado nos discursos oficiais dos consensos internacionais.

ABSTRACT

This essay discusses some aspects involving the implantation and the implementation of Basic Education as a right, the State as the responsible for the process and the Attendance as being a real *welcoming for all*. Here, school practices are observed through the eyes of Pedagogy with the aim of analyzing the struggle between *the world of systems* and *the world of the living*. It implies seeing formal education as the border frontier of social regulations, by analyzing the projects which are implanted in the schools and the in-service programs; and the managing policies, which are intentionally or not re-contextualized, as the creation and re-creation of an autonomous place where the *welcoming for all* serves to attend at the same time universal necessities and local demands of singular lives.

Key words: school for all/popular education, educational policies, pedagogical practices.

NOTAS

1. Estou tratando genericamente de “consensos internacionais” aos movimentos de intervenção externa que geram conceitos ou expectativa de uma política de resultados, emanados por organismos com o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, a Comissão Econômica para a América Latina, a Unesco (órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura) e, ainda, as conseqüências do Consenso de Washington e do Fundo Monetário

Internacional para a criação de políticas brasileiras, visto que, estes “organismos” atuam como estrategistas da ordem e da democracia mundial, promulgando os chamados acordos multilaterais. Ver Nascimento, A. C. et al. em O princípio da “equidade” na educação básica: as particularidades da realidade educacional de Mato Grosso do Sul, 2003.

2. Trata-se da exploração do dever do Estado para com a educação, garantindo-lhe a compulsoriedade e gratuidade para todos os cidadãos previsto na Constituição de 1988 que sofre alterações nesse quesito com a Emenda Constitucional n. 14, de 1996. Baseada na CF 88 e no Estatuto da Criança e do Adolescente/1990, a Lei de Diretrizes e Bases/1996 faz o detalhamento do direito à educação e do dever de educar. Para aprofundar estudos nessa temática, sugiro a leitura de Romualdo Portela de Oliveira.
3. Habitus tomado, segundo Bourdieu, como sistema de disposições duráveis; matriz de percepção, de apreciação e de ação, que se realiza em determinadas condições sociais. Para Bourdieu, a prática será o produto da relação dialética entre uma situação e um habitus.
4. Caros Amigos, ano V, n. 58, jan. 2002, p. 33.
5. Competência profissional que implica em pensar uma outra escola para o povo, as chamadas classes populares, que não a escola inventada para a burguesia, a elite, para filhos de “letrados” e, conseqüentemente, pensar e promover um outro conceito de professor, de educador escolar. Essas questões serão abordadas no decorrer deste artigo.
6. Conferência de Cúpula “Educação Para Todos” Nova Délhi – Índia, 1993.
7. Ver análises realizadas por Saviani, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997 e por Brzezinski, Iria. LDB interpretada: diversos olhares se cruzam. São Paulo, Cortez, 1997.
8. Fundef = Fundo do Ensino Fundamental; Fnde = Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Fundescola = Fundo Nacional de Fortalecimento da Escola.
9. Saeb = Sistema de Avaliação da Educação Básica; Enem = Exame Nacional do Ensino Médio; ENC= Exame Nacional de Cursos, vulgo, Provão. Programas coordenados e executados pelo Inep/MEC.
10. Grifos do autor.
11. Entenda-se aqui a comunidade educativa: professores, alunos, funcionários, pais, equipes técnico-pedagógica, administradores, instituições e parceiros locais que “pensam” a escola, desenvolvem um processo de reflexão e avaliação das ações realizadas para a resolução dos problemas educativos.

12. Primeira edição em 1970, Paz e Terra.
13. Antonio Flávio Moreira, professor-doutor da Faculdade de Educação da UFRJ. Palestra proferida para os professores da rede pública em Ribeirão Preto-SP, em 16/09/01.
14. Em textos publicados no livro organizado por Geraldi, C. M. G.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. de A. A. (1998).
15. Classe aqui tida como a expressão da concepção político-filosófica que o sujeito tem diante das questões da economia, da organização da sociedade, do trabalho, do conhecimento, das crenças e dos valores.
16. José Luiz Sanfelice, professor-doutor da Faculdade de Educação da Unicamp. Anotações de aulas proferidas no Programa de Mestrado em Educação – CCHS/UFMS, no ano de 1989.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W.; NÓVOA, A. (Orgs.) *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998.
- ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: *Formação do educador – dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996, p. 47-68.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, D. N. T. de. *Educação básica: redimensionamento permanente*. Texto elaborado em junho de 1998. [Inédito].
- GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. A. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1977.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- KREUTZ, L. Educação básica: um olhar sob a perspectiva histórica. In: STRECK, D. (Org.). *Educação básica e o básico no Brasil*. Porto Alegre: Sulina/Unisinos, 1996. p. 13-32.

EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2000.

NASCIMENTO, A. C.; FREITAS, D. N. T. de; FEDATTO, N. A. In: MARIN, J. R.; VASCONCELOS, C. A. de. *História, região e identidades*. Campo Grande, MS: Ed. da UFMS, 2003. p. 387-436.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, R. P. Direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 15-44.

ORTIZ, R. *Pierre Bourdieu*. Coordenação de Florestan Fernandes. São Paulo: Ática, 1994.

PARO, V. H. Reprovação escolar? Não, obrigado. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/artigodoleitor/htm/2002/fev/15/151.htm>.

PERES, A. N. *Educação intercultural: utopia ou realidade?* Porto, Portugal: Profedições, 1999.

PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTAN, J. G.; GOMEZ, P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

STRECK, D. (Org.). *Educação básica e o básico no Brasil*. Porto Alegre: Sulina/Unisinos, 1996.