

A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho¹

Paolo Nosella²

¹ Texto apresentado no XXIV Encontro Estadual do Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo (APASE) – **Educação e economia:** exigências da Sociedade Democrática, de 18 a 21 de maio de 2010, em Campos do Jordão, SP. Recebeu contribuições da Professora Doutora Ester Buffa e da Supervisora de Ensino do Estado de São Paulo Professora Doutora Leila Leane Lopes Leal.

² Professor do PPGE da Universidade Nove de Julho de São Paulo (UNINOVE) e colaborador voluntário do PPGE da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Recebido: 05/Out/2011

Aprovado: 10/Nov/2011

Resumo

O texto evidencia a conotação semântica implícita na expressão "cultura do desempenho" que invadiu nesses últimos 20 anos o âmbito das políticas educacionais. Ilustra que se trata de um retorno da tecnologia educacional que, em sua essência, mutila a dimensão humanista das práticas e dos estudos pedagógicos. A cultura do desempenho se impôs no espaço educativo pela onda das avaliações sistêmicas, dos incentivos por meio de provas e premiações a partir da concepção meritocrática. Trata-se de uma cultura alheia ao espírito humanista da educação e desmistificadora da dialética educação e sociedade. A cultura do desempenho é a cultura explícita do mercado, que apresenta um conjunto de modelos estandardizados, consolidados e impostos aos educadores. Aos educadores compete reafirmar que a ciência da educação possui um estatuto científico próprio e autônomo, capaz de ensinar, educar e avaliar sua produção e, assim se contrapor a lógica do mercado.

Palavras-chave: cultura do desempenho; educação e metas; avaliação da produção escolar.

Current Education Policy in Brazil: The School and the Culture of Performance

Abstract

The text points the implicit semantic connotation in the expression "culture of performance" that spread in the educational policy in these last twenty years. It illustrates that it is about a return of educational technology which in its essence disables the humanistic dimension of the practices and the pedagogical studies. The culture of performance imposed itself in the educational space by the surge of systematic evaluations, by the incentive through the exams and by awards from a meritocratic conception. It is about a culture beyond the humanistic spirit of education and demystifies the dialectic between society and education. The culture of performance is the market explicit culture that shows a group of standard models consolidated and imposed to the

educators. It is the educators' competence to reaffirm that the science of education has its own and autonomous scientific constitution which is able to teach, educate and evaluate its production and, thus, oppose to the market logics.

Keywords: culture of performance; education and targets; scholar production evaluation.

A cultura do desempenho: semântica

O termo cultura é uma categoria abrangente, atualmente bastante utilizada pelos educadores. Expressa uma pluralidade de princípios, tradições, conhecimentos, valores, normas, doutrinas, experiências, tecnologias e modos de fazer, de pensar e de se comportar à luz de uma característica geral. Exemplos: cultura brasileira, italiana, nordestina, mineira, e outras.

Os adjetivos qualificam inúmeros aspectos à luz de uma particularidade geral. O que mais importa, portanto, é entender a qualificação que distingue um conjunto cultural de outros. Hegel, por exemplo, por meio da expressão "espírito do tempo" (*Zeitgeist - esprit du temp*) significava que cada época possuía alguma característica geral que a distinguia de outras: assim, o "absolutismo" qualificava o século XVII, "as luzes" qualificavam o século XVIII, o espírito de "independência" caracterizava o século XIX e a expressão "os extremos" caracteriza o século XX, etc.

Portanto, ao formular um tema como "a cultura do desempenho da política educacional" se quer significar que o termo "desempenho" é a qualificação geral que caracteriza normas, valores e relações no âmbito da educação. O termo "desempenho", portanto, é, na abordagem aqui proposta, o conceito mais importante. Aí, surgem duas perguntas preliminares: o que é desempenho? Quais as evidências de que esse conceito qualifica a cultura escolar hoje?

É estranho se perguntar o que é "desempenho", uma vez que todo mundo sabe o que é. Santo Agostinho, quando perguntava, no XI Livro das Confissões (1987, p.217), "*o que é o tempo?*", respondia que todo mundo sabe o que é o tempo, desde que não se lhe pergunte: "*se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a perguntar, já não sei*" (Agostinho, 1987, p. 218). Poucas linhas antes, o autor havia escrito: "*nada mais familiar e batido nas nossas conversas do que o tempo*" (idem, ibidem). Agostinho quis dizer que se num momento específico da História os homens se perguntam sobre o que é o tempo,

significa na verdade que pretendem indagar não propriamente o tempo, mas algo diferente, no caso, a eternidade. Da mesma forma, se hoje discutimos sobre o sentido do desempenho, palavra tão familiar ao senso comum, é porque queremos saber algo mais, isto é, queremos saber a conotação filosófica e política deste termo e porque hoje tanto se utiliza.

A conotação está implícita em sua semântica. O dicionário da língua portuguesa diz:

Desempenho é cumprimento de obrigação ou de promessa, execução; maneira como atua ou se comporta alguém ou algo avaliada em termo de eficiência, de rendimento; atuação desejada ou observada de um indivíduo ou grupo na execução de uma tarefa, cujos resultados são posteriormente analisados para avaliar a necessidade de modificação ou melhoria (...). Maneira de representar ou interpretar. Manifestação da competência dos falantes nativos de uma língua através de enunciados produzidos espontaneamente e de processamento interpretativo que fornece os dados para a construção de uma gramática (conjunto de regras) da competência (...); performance, atuação. (HOUAISS, 2001, p. 978)

No verbete "**performance**", no mesmo dicionário se lê: "*índice que avalia o desempenho numa competição qualquer, exercício de atuação, proeza de representação*" (idem, p.2187). Assim, desempenhar significa reproduzir um papel, uma forma desejada, elaborada anteriormente à execução. "Desempenho" é sinônimo de performance, derivado do francês antigo "*parfournir*" e incorporado tanto na língua inglesa "*to perform*": efetuar, executar, cumprir (com o dever); interpretar (um papel); tocar (uma música). A expressão "performance" se encontra também na língua italiana, cujo dicionário diz que o termo é utilizado mais frequentemente na linguagem esportiva, para indicar o desenvolvimento e o resultado em uma ou mais competições expressando a idéia do valor de um atleta ou de um cavalo. Aliás, a utilização mais comum desse termo se refere à linguagem hípica para indicar (*perform*) um cavalo que tenha alcançado importantes *performances* (DEVOTO e Oli, 1971, p.1671).

Os dicionários, como se vê, associam os termos desempenho e performance aos sentidos de execução, competência, obrigação, avaliação, representação, méritos, rendimento, provas, etc. Ora, se "a palavra é a casa do ser", utilizando uma conhecida expressão de Martin Heidegger (1889-1976), nessas duas palavras não há vestígio sequer do tradicional "ser educação" que Durkheim define como:

Ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem como objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (DURKHEIM, 1986, p. 58).

Outro educador humanista, Antônio Gramsci, elogiando dois dos seus professores de literatura, escreveu:

Esses dois homens foram realmente mestres, como entendiam os gregos, isto é, mistagogos, pois iniciaram-nos nos mistérios da linguagem (...). Neles, a palavra deixava de ser um elemento gramatical que devia ser encaixada em regras e esquemas livrescos; era um som, uma nota de um período musical que conquistava o espírito e o fazia vibrar em uníssono com o autor. (...) Depois de uma dessas leituras, nos sentíamos cansados, quase saturados de beleza. Mas o mago (o mestre) nos retomava em suas redes; um novo escrito nos renovava, nos reconduzia, puros, a uma nova experiência. E o nosso gosto se refinava. (GRAMSCI, 1980, p.25).

Ou seja, o conceito "educação" na tradição humanista contém um sentido de possibilidade, de amadurecimento humano, de ação dialógica entre gerações, de cumplicidade existencial entre o educador e o educando; mais ainda, de liberdade e opção. Portanto, "educar" é fundamentalmente uma dimensão ética, não mecânica ou técnica.

O poeta Fernando Pessoa escreveu: "Quem não vê bem uma palavra, não pode ver bem uma alma" (PESSOA, 1997, p.9). Inversamente, quem vê bem uma palavra, pode ver bem uma alma. Se bem vemos a palavra "desempenho", logo sabemos ver bem a alma da cultura representada: a negação da pedagogia como espaço profissional de humanização, de atividades ético-científicas. A alma do "desempenho" é uma alma tecnocrata "que transfere as técnicas empresariais de aumento de produtividade mercadológica como solução para o ofício peculiar de educar" (RICCI, 2010, A3). A semântica indica um clima cultural de desconfiança e negação do homem como ser complexo, surpreendente, livre, em favor da máquina, do cálculo, da mensuração, exata, precisa, previsível e, sobretudo, livre desse "tremendo inconveniente humano" que é a liberdade.

Em suma, a cultura do desempenho é a negação da pedagogia como espaço profissional de humanização por meio de atividades ético-científicas. É uma cultura dominada pela ciência da economia e pela

política: a primeira trata da riqueza, das coisas, do patrimônio, de como produzir e adquirir, de como enriquecer; a segunda trata do poder sobre os outros, de como conquistá-lo e conservá-lo; ao passo que a educação é a ciência que trata do homem no seu processo e ritmo natural de crescimento, de amadurecimento. Logo, a cultura do desempenho é a negação da ciência da educação e, em última análise, a negação do ser humano.

Antes de encerrarmos este primeiro ponto, precisamos, porém, responder à segunda pergunta: o conceito desempenho/performance caracteriza a cultura escolar da política educacional atualmente?

A resposta é afirmativa. Todo educador percebe nitidamente que tal direção teórica encharca os escritos dos especialistas (muitos deles, economistas); o termo "desempenho" enche as falas de políticos, os planos educacionais, as iniciativas dos governos e dos gestores da educação. O clima cultural do desempenho foi denunciado por várias análises críticas, entre elas destacam-se a da professora Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos e do Professor Antonio Flavio Barbosa Moreira; respectivamente: "O observável e o imensurável na universidade do desempenho" (2005) e "A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil" (2009).

Duas das expressões culturais mais evidentes dessa tecnologia educacional requeitada pelo pós-modernismo são representadas pela onda de avaliações sistêmicas, também chamadas de externas, da Educação Básica e Superior, bem como pela metodologia de avaliação da produção acadêmica adotada pela CAPES. Como se sabe, os marcos iniciais dessa onda de avaliações externas foram: a própria LDB de 1996 e o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993-2003. Entretanto, a onda alastrou-se quando, em 2003, o Brasil participou pela primeira vez do Programa de Avaliação Internacional de Alunos (PISA) sendo o Brasil último colocado. Hoje, semelhantes iniciativas de avaliação são cada vez mais adotadas em nível nacional, estadual e municipal, no ensino básico e superior³.

³ Listamos algumas iniciativas governamentais inspiradas na cultura do desempenho: SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, iniciado em 1990 (Avaliação por amostra das 4^{as} e 8^{as} séries do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio), criado pelo INEP/MEC.

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, iniciado em 1996.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, iniciado em 1998 pelo INEP/MEC.

PISA – Programas de Avaliação Internacional de Alunos. Brasil participou a primeira vez em 2003 sendo o último colocado.

PROVA BRASIL – avaliação censitária das 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental a nível nacional INEP/MEC, iniciada em 2005.

PROVINHA BRASIL – avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental, iniciada em 2008.

A Lei complementar 1097/2009 institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Educação.

A cultura educacional marcada pelo espírito do desempenho e da performance salta aos olhos também na leitura da bibliografia que fundamenta boa parte das atuais políticas educacionais (públicas e particulares). Um emblemático exemplo: o livro "Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro" (VELOSO, 2009), utilizado na bibliografia para o Exame de Mérito dos supervisores de ensino da educação básica do estado de São Paulo (São Paulo, janeiro de 2010). Aí, o termo "desempenho" é fartamente aproveitado (os negritos são meus) já na apresentação:

O Brasil terá de adotar mudanças importantes na área de ensino em relação às práticas vigentes tradicionalmente. Em particular uma melhora conjunta do desempenho, não só dos alunos, como também dos professores. (...) Será importante desenvolver mecanismos de estímulos à melhoria do desempenho dos professores, vinculados ao aprendizado e às notas dos alunos. A proliferação dessa cultura de incentivos tem o potencial de constituir uma verdadeira revolução (sic) no campo da educação brasileira. (...) Recentemente, no que foi definido pelo colonista de educação do jornal *Washington Post* como 'o maior conjunto de idéias inteligentes sobre a escola já lançadas por um presidente de uma só vez', o presidente dos Estados Unidos Barack Obama, apresentou uma proposta de reformulação do sistema de ensino naquele país, articulando um conjunto de questões integradas, com vistas à melhoria do padrão educacional do país. Ali se encontram propostas como o pagamento aos professores de acordo com seu desempenho; a substituição de padrões de avaliação estaduais mais fracos; a melhoria do sistema de acompanhamento do histórico de vida dos estudantes; o aumento dos recursos para as escolas que fizerem progressos mais rápidos; o estímulo às denominadas '*charter schools*' (escolas públicas independentes, dirigidas por professores, pais e líderes comunitários); o fim do

No dia 20 de agosto de 2007, o governador (gestão 2007-2010) e a Secretária de Estado da Educação de São Paulo, anunciaram as 10 metas para a educação paulista a serem atingidas, pelas escolas estaduais, até o ano de 2010. As metas são: 1. todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; 2. redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; 3. redução de 50% das taxas de reprovação do ensino médio; 4º. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio); 5. aumento de 10% nos índices de desempenho do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais; 6. atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de ensino médio com currículo profissionalizante diversificado; 7. implantação do ensino fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais; 8. programas de formação continuada e capacitação da equipe; 9. descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados e 10. programas de obras e melhorias de infra-estrutura das escolas. Para atingir essas metas, o governo Serra lançou o Programa de Qualidade da Escola 2007, com a justificativa de que o acesso à educação das crianças e jovem já estava "praticamente universalizado", contudo havia necessidade de elevar-se a qualidade do ensino das escolas estaduais. Também se instituiu um bônus, para os gestores, professores e funcionários das escolas que atinjam as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), inspirado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino do Brasil INEP/MEC.

paternalismo e a adoção de medidas mais radicais para as escolas que não funcionam etc. (...) Embora a tarefa mais urgente seja a melhora do desempenho dos alunos, isso deve se dar sem que ocorra um aumento (**sic**) das grandes desigualdades existentes (...). No segundo bloco do livro são analisados também os determinantes do desempenho escolar (...). No terceiro bloco do livro, o texto mostra que as experiências mais promissoras combinam três mecanismos institucionais que associam incentivos ao desempenho dos alunos: responsabilização (*accountability*), competição e descentralização com autonomia escolar. (...) O autor analisa experiências de remuneração de professores baseada no desempenho dos alunos e descreve os programas introduzidos pelos Estados de São Paulo e Pernambuco em 2008. Segundo o autor, além de suas características específicas, dois aspectos são fundamentais para o desempenho desses programas: a transparência dos sistemas e a credibilidade das regras. (...) Eis aí um pequeno exemplo de como certos cuidados com a educação básica podem ter resultados expressivos no desempenho dos alunos. (*idem, ibidem*).

Finalmente, na epígrafe do mesmo livro, está estampada a lapidar afirmação de que o professor é o principal responsável (culpado, portanto) do atual fracasso da escola brasileira e a solução é a meritocracia:

De todos os fatores numa escola, certamente o que mais explica a excelência na sala de aula diz respeito à capacidade dos professores de despertar a curiosidade intelectual dos alunos e lhes transmitir conhecimento. A questão é que os diretores das escolas raramente aplicam critérios certos para rastrear os bons profissionais. O método mais eficaz, sem dúvida, é aderir à meritocracia. (VELOSO, 2009, p.VI)

Nossa tese é que a cultura do desempenho, desconsiderando a dialética entre educação e sociedade, delega ao mercado a elaboração de modelos gestores educacionais a serem desempenhados e responsabiliza a escola pelos medíocres resultados, evidenciando assim um indisfarçável anti-humanismo pedagógico.

Antecedentes.

A cultura do desempenho no âmbito da educação não foi sempre hegemônica no Brasil, nem em outros países. É oportuno, nesse sentido, revisitar brevemente o passado para nos darmos conta de como e porque se impôs hoje essa cultura. Tomemos como recorte histórico os anos de 1950.

Na década de 1955-1965, havia entre nós um clima efervescente de debates sobre a realidade educacional brasileira. As publicações sobre educação eram numerosas e teoricamente vigorosas. O grande tema era Educação e Sociedade, quer no Brasil, como na Europa e nos EUA, por influência, sobretudo, da sociologia e das ciências sociais em geral, cientificamente prestigiadas e em ascensão. Emblemáticos entre nós são alguns nomes: Fernando de Azevedo, Anísio de Teixeira, Sud Mennucci, Laerte Ramos de Carvalho, Jorge Nagle, Paulo Freire, entre outros. Esse clima de debate e produção científica recebeu grande impulso com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e dos cinco Centros Regionais de Pesquisa criados pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) na gestão de Anísio Teixeira, em 1955.

Dois fatores políticos de extrema importância contribuíram para acalorar os debates e elevar o número das publicações: o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 1961, e a expansão do ensino superior pelo interior do Estado de São Paulo (UNESP, 1950) e, na seqüência, pelo Brasil inteiro. Repetimos: eram publicações e práticas marcadas pelo caráter político, sociológico e histórico. Inspiravam-se na dialética de cunho liberal, que relacionava escola e sociedade de forma geral e idealista, porém profunda; não incriminavam a incompetência técnica dos professores, nem exaltavam os métodos de gestão empresarial. Consideravam, pela primeira vez, que o trabalho industrial era fator essencial na dialética educação e sociedade e, portanto, princípio educativo e pedagógico fundamental. Respeitava-se o ritmo humano da formação e da educação, os seres humanos não eram ratinhos a serem condicionados, nem atletas a serem treinados; a escola não era uma máquina a ser programada. Entre a categoria dos educadores e a sociedade política havia razoável compreensão e entendimento.

Já o debate educacional durante os governos militares (1965-1985) foi polêmico e angustioso: contrapunha-se democracia à ditadura militar. A tese e a antítese não brincavam de dialética. A antítese lutava para eliminar a tese e vice-versa: era um lado ou outro. A posição dos militares era clara: modernização conservadora do Brasil, ideologia da neutralidade científica, eficiência da tecnologia educacional, teoria do capital humano e escola profissionalizante para todos. A oposição defendia outras teses, também claras: democratização, compromisso político partidário, negação da neutralidade científica, escola unitária.

A criação dos Programas de Pós-graduação nas universidades brasileiras, como hoje os conhecemos, foi uma expressão da modernização conservadora do ensino superior operada pelos governos militares. Entretanto, por uma das freqüentes ironias da História, o feitiço

se voltou contra o feiticeiro, isto é, uma ditadura de direita criou uma estrutura escolar que produzira conseqüências culturais e políticas em parte contrárias aos objetivos dos criadores. Assim, à orientação educacional tecnicista, conservadora e repressora, se contrapunha a orientação crítica, estruturalista, marxista e frankfurtiana. Esse embate estabeleceu um clima tenso, polêmico, que podemos denominar de cultura da crítica, cujas visões teóricas eram críticas, humanistas e embasadas em grandes autores clássicos, genéricas e paradigmáticas, ideológicas e raramente voltadas aos objetos específicos da educação.

A cultura do desempenho escolar impõe-se a partir de 1985 e vigora até hoje. A crise dos paradigmas teóricos, a expansão dos Programas de Pós-graduação em Educação, a explosão do ensino superior privado e a competição mercadológica internacional (marketing e "ranqueamento") representaram as condições remotas dessa cultura: a CAPES, de instituição criada e voltada para a formação dos quadros docentes do ensino superior, virou instituição de avaliação e "ranqueamento" escolar; as secretarias de educação dos Estados deixaram de ser instituições de orientação e apoio didático para serem instituições de avaliação externas e de monitoramento das escolas.

A negação da educação

Não há teórico ou gestor da educação que não relacione a escola com a sociedade. Tanto os humanistas, como os representantes da cultura do desempenho reconhecem que a relação escola e sociedade é determinante, constitutiva e que os dois termos só existem em relação recíproca. Entretanto, para os primeiros, a relação é dialética no sentido que educação e sociedade se relacionam negando-se, uma vez que a função primordial da escola é formar dirigentes de uma sociedade superior, mais humana da que aí está; enquanto para a cultura do desempenho, a sociedade mercadológica submete a escola às próprias conveniências, numa relação de submissão e reprodução.

Primeiramente, os gestores da cultura do desempenho defendem a neutralidade da escolarização mínima e argumentam que um bom desempenho escolar permitirá aos futuros cidadãos posicionarem-se politicamente em favor desta ou de outra sociedade. Com efeito, existem valores humanos (e culturais) universais. Entretanto, a pedagogia do desempenho, ao não considerar a possibilidade de outra sociedade, universaliza o mercado e com isso exclui de saída o debate filosófico-educacional sobre o sentido último da educação, considerando-o perda de

tempo, desvio ideológico da essencial função da escola que, para eles, é inserir o aluno individualmente no mercado.

A mistificação da dialética educação e sociedade evidencia-se também pela ênfase que é dada à meritocracia. Nada contra o mérito; mas tudo contra a meritocracia. Esta categoria valoriza essencialmente o poder, *cratós* (força, poder), num jogo enganoso que proclama o valor dos "méritos". No passado, nas emergentes sociedades modernas, quando o poder da inteligência substituiu o poder do sangue ou do berço (nobreza), a defesa do mérito foi válida:

Entretanto, essa substituição, indiscutível do ponto de vista formal, na realidade concreta tornou-se de difícil aplicação, pois a igualdade das oportunidades é sociologicamente (Bourdieu-Passeron) considerada mera ideologia utilizada para justificar a permanência das desigualdades, legitimadas assim aos olhos de todos. (FISCHER, 1990, p. 617).

Assim, hoje, meritocracia é o poder de poucos mascarado pela abstrata possibilidade de todos alcançarem o poder (oportunidades universais) e pela reduzida escala de valores (méritos) estabelecida a priori pela classe dirigente, com base na qual a pessoa é avaliada pela inteligência e cultura (e mesmo essas restritas) e não, por exemplo, pela bondade e coragem, pela fantasia e sensibilidade, pela amorosidade e generosidade, [e por inúmeros outros aspectos do imponderável ou imensurável valor humano]. (idem, ibidem).

Prova, entre muitas, de que a meritocracia não mais significa amor aos méritos (meritofilia ou meritodemocracia), mas é o poder de poucos, com base num leque restrito e ideológico de valores, é o recentíssimo "Processo de Promoção por Merecimento do Quadro de Magistério" da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, realizado para os supervisores de ensino e diretores de escola em 29 de janeiro de 2010. (No dia primeiro de fevereiro fora realizado para professores do ciclo I e no dia 2 para professores do ciclo II e do ensino médio). Observe-se que esse processo de promoção por merecimento escancara o sórdido objetivo de conferir poder e gratificação a poucos. Com efeito, como se não bastasse transferir à bibliografia, ao conteúdo, à forma da prova e ao limite da nota de corte a triste tarefa de reduzir o número de "premiados", estabeleceu-se *a priori* o número de 20% dos merecedores. Portanto, na hipótese (desejável) de que 40% ou 80% ou –por que não?– 100% dos educadores que fazem a prova alcancem um elevado nível qualitativo, já *a priori* foi definido que somente 20% receberão o "premio"? Provavelmente, este limite formará um grupo a serviço do

poder estabelecido, dilacerando, inclusive, a solidariedade da categoria. Esta é meritocracia descarada.

A cultura do desempenho dissolve o coletivo (instituição-departamento-associação-sindicato) exasperando a produção individual e dispensa a contribuição da tradição e da experiência, pois precisa sobretudo de energias físicas e de rapidez.

Há outra categoria que compõe a constelação da cultura do desempenho: competência. O problema começa a aparecer (relembrando Santo Agostinho) quando alguém pergunta "o que é competência?". O conceito – diz Azanha – se apresenta como se não tivesse história, como se fosse um mero conceito ou princípio-base, científico, puro, como se nada pretendesse mercadologicamente. Entretanto, a semântica do termo tem historicidade e interesses práticos:

Na sua origem, a palavra "competência" tinha apenas um significado jurídico (...); na linguagem corrente, ampliou-se e abrange também a indicação de um alto grau no desempenho de atividades específicas, eventualmente de caráter profissional (...) e vem substituindo o termo "qualificação" que, genericamente, desde a década de 1930 na França, indicava apenas um patamar básico e coletivo de habilitação técnica escolar. Hoje, porém, num mundo de alta competição na disputa de empregos, julga-se que não mais basta que as pessoas sejam genericamente "qualificadas" para um exercício profissional, mas que revelem individualmente um grau de competência que a mera qualificação escolar não garante. (AZANHA, 2006, p. 177-178).

Em conclusão a gloriosa meritocracia, que na Revolução Francesa (1789) desbancou os privilégios da nobreza, amesquinhou-se pela cultura do desempenho no escopo de se premiar a poucos e de se responsabilizar os atores educacionais pelos resultados. Por isso, a cada momento os educadores são chamados não para discutir os fundamentos da educação e sim a prestar contas *accountability* de suas "competências". O trabalho, axiomático princípio educativo e pedagógico, foi desvirtuado em "formação" para a empregabilidade e o processo de humanização da geração mais nova pela mais velha foi reduzido a pequenas premiações financeiras⁴ para alguns educadores, ou seja, conseguiram transformar a sublime arte de educar na infame arte de premiar e castigar, e assim os homens envenenaram o afável e o humano mundo da educação como envenenam a natureza deste planeta. É triste

⁴ No estado de São Paulo se instituiu um bônus, para os gestores, professores e funcionários das escolas que atinjam as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP, inspirado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino do Brasil INEP/MEC.

constatar, com Nietzsche, que "a crueldade faz parte da mais antiga alegria festiva da humanidade" (NIETZSCHE, 1974, p.169).

A negação da negação

Diante desse quadro marcado pela cultura do desempenho que transformou os educadores de atores principais da educação em executores apressados, angustiados e culpados, cabe aos mesmos reivindicarem com coragem seu espaço de significação humanista, de competência e autonomia educativas.

Chamou a atenção um relatório de pesquisa coordenada pelo professor Silvio Scanagatta, docente titular de sociologia da Educação na Universidade de Padova. Os professores de uma região do norte da Itália foram solicitados a referirem o que eles precisam para sua formação e atuação pedagógica. Uma das conclusões mais importantes da pesquisa foi constatar nos docentes a existência do conflito entre uma "cultura explícita" e uma "cultura implícita" (SCANAGATTA, 2004):

A cultura explícita se refere aos valores difundidos e dominantes, ao conjunto dos modelos estandardizados, consolidados, com os quais os professores se relacionam; a cultura implícita é o conjunto de valores, metas, objetivos e tendências pessoais que o docente recebeu do ambiente em que sempre viveu e para os quais individualmente tende (...); a pesquisa evidenciou a contradição que emerge entre as necessidades explícitas, importantes para a cultura dominante, e as necessidades implícitas, relevantes para o indivíduo. (idem, ibidem, p. 176).

Conversando com o professor Scanagatta e seus colaboradores, entendi melhor a contradição: trata-se, em raiz, do conflito entre as exigências do mercado e as da educação humanista cujos valores foram adquiridos pelos professores desde crianças na família e/ou na escola. A contradição contrapõe duas culturas: a do mercado (dominante, tecnocrata) e a da vida real (dominada, silenciosa). Importa lembrar de uma professora alfabetizadora de Ribeirão Preto que confidenciou saber no passado com precisão o mês em que seus alunos "explodiam" na alfabetização: "era – dizia - um prazer previsto, preciso". Agora, inculcava-se nela a triste dúvida se seria uma boa alfabetizadora ou não. Assim, se lhe perguntassem o que necessita para bem alfabetizar, ela não saberia dizer se precisa dos instrumentos e metodologias propostos pela cultura explícita ou dos propostos pela sua cultura implícita.

Na mesma direção, há educadores renomados que explicam como a não aprendizagem dos alunos e a apatia dos professores freqüentemente expressam uma implícita negação da sociedade do consumo tal como a

conhecemos: "um aluno distraído não é um aluno imbecil, é um aluno que tem outros interesses" (MANACORDA, 2007, p. 20). E Gramsci insistia em diferenciar entre o "certo" e o "verdadeiro" no processo de ensino-aprendizagem:

O "certo" ensinado pelo professor com base nos programas oficiais escolares não corresponde ao "verdadeiro" da consciência da criança ou do jovem: a consciência da criança não é algo individual (e muito menos individualista), é o reflexo da fração da sociedade civil da qual a criança participa (...), a consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares (...). Assim, o nexó instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor na medida em que o mestre é consciente da contradição entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representados pelos alunos; sendo inclusive consciente de sua tarefa que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior de sociedade em luta com o tipo inferior. (GRAMSCI, 1975, p. 1542).

"Traduzindo": todo professor vive o conflito entre o "certo" e o "verdadeiro", entre a informação certa emoldurada numa concepção mercadológica e a informação verdadeira emoldurada numa concepção humanista. Enquanto esses educadores não experimentarem uma salutar catarse intelectual e moral, sua consciência permanece bloqueada, inerte, errante. Infelizmente, ao professor é imposta, pela cultura do desempenho, a tarefa de preparar seus alunos para serem subservientes à "única sociedade possível" em que vivemos. Mistifica-se, assim, a dialética entre educação e sociedade, exigindo de alguém o desempenho de tarefas para as quais não está profundamente motivado.

Os educadores sabem como preparar os alunos para a vida; não admitem que "o trabalho como princípio educativo" se reduza à profissionalização, pois trabalho não é prioritariamente emprego; é a dialética transformadora entre o indivíduo que vive em sociedade e a natureza. Socializar os educandos para humanizar a natureza requer bem outros ritmos e rumos dos que são impostos pela cultura do desempenho. Com muita pesquisa e dedicação, a ciência pedagógica moderna concluiu que o princípio pedagógico próprio da infância, de 0 a 6 anos, é o exercício lúdico: pelo jogo a criança estrutura a si mesma preparando-se para o trabalho, isto é, para a produção da existência de si próprio e dos outros, transformando a natureza. A transformação dos tristes depósitos para crianças em espaços educativos, vivos e formativos, não foi fruto da

cultura do desempenho, mas, de profunda pesquisa e de muita dedicação dos educadores.

Foi ainda com muito trabalho de investigação e intensa prática pedagógica que os educadores definiram e consagraram, legal e socialmente, os princípios pedagógicos da escola básica unitária, isto é, do ensino fundamental e médio. Em outras palavras, a ciência pedagógica consolidou a idéia de que, em quanto o princípio pedagógico próprio do ensino fundamental, dos seis aos 13 anos, baseia-se na natural adesão das crianças às regras ditadas pelas autoridades (família e escola) que as protegem (fase da normalização), o princípio pedagógico do adolescente, dos 14 aos 18 anos, consiste na busca da sua identidade e autonomia intelectual, moral e social:

Do ensino quase puramente dogmático (infantil e fundamental), quando a memória desempenha grande papel, passa-se à fase criativa, de trabalho autônomo e independente. [...] A escola criativa indica que a aprendizagem ocorre, sobretudo, graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, onde o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; (GRAMSCI, 1975, p.1536).

Finalmente, os estudos dos educadores-pesquisadores sobre qualificação profissional (formação após o ensino básico), quer de caráter especulativo (universidade), quer de caráter prático (empresas – academias), concluíram que o melhor resultado nesta última fase da formação se obtém pela cooperação entre escola e família, bem como entre os diferentes setores produtivos, preservada a autonomia de cada um.

Na verdade, os educadores são competentes na elaboração dos mecanismos de avaliação adequados à área e às diferentes fases escolares. Sabem, inclusive, que normas formais em excesso, estabelecidas *a priori*, jamais conseguem diferenciar a boa da má qualidade didática. Ao contrário, favorecem a esperteza. É o contato direto, o diálogo, as análises de conjunto *a posteriori* que permitem qualificar as atividades educativas. Há risco político? Há. Mas o risco da política educacional inspirada na cultura do desempenho é bem maior.

Conclusão

A cultura do desempenho mede resultados, estabelece estratégias, fixa metas e estimula a produção, entretanto, não percebe o real da

educação. O professor é sempre uma máquina, arcaica e preguiçosa; o aluno é um atleta (um cavalo de corrida?) a ser adestrado; a escola é uma empresa que fabrica produtos de conhecimento para o mercado e este é o grande *a priori* metafísico.

A linguagem utilizada pelos representantes dessa cultura, desmascara sua visão e sua fé. Guimarães Rosa (2006) é incisivo: *a linguagem e a vida são uma coisa só*. Às vezes nos envergonhamos da vida. Simples demais. Muitas palavras são emprestadas dos economistas e dos políticos profissionais. Como redizer tudo o que eu disse até aqui utilizando a mesma linguagem da vida? Como ilustrar a profunda dialética entre sociedade e escola?

Tentar-se-á.

Tenho uma filha de 17 anos, Paola. Irritava-me sua indefinição profissional. De vezes em quando mudava: do curso de química para o de biologia, deste para o de sociologia ou de filosofia. Um dia, percebi o óbvio. Embora, aparentasse se acomodar na indefinição, não era isso que ela desejava. Ao contrário, busca se definir com bastante ansiedade. Ou seja, a indefinição da Paola não era um estado de inércia, de mórbida espera passiva. Consultava, às escondidas, minha biblioteca, levava algum livro para o quarto. Visitava universidades, inclusive do exterior. Se relacionava e conversava sobre o assunto com professores, com amigos. Pedia algum dinheiro para assistir palestras, visitar exposições, museus e também para prestar seleção como "treineira". Era um buscar racional, profundo, conforme o ritmo da vida humana, em sentido oposto à pressão do entorno social que força definições profissionais precoces ao invés de debater com os adolescentes temas de cultura geral relevantes.

Convivendo com Paola comecei a defender o direito à indefinição profissional, ativa e dinâmica, pelo menos até os 18/20 anos, para todos os jovens alunos.

Para todos? Como defender o mesmo direito para Michael Leão, chamado de Maicom, filho de Neuza, minha empregada doméstica?

Maicom tem apenas 13 anos e cursa a 7ª série. Sua mãe é arrimo de família. Diz não ter pai. Quaisquer 5 reais que leve para casa faz diferença no orçamento familiar. Diz que deseja ser como eu, trabalhar em universidade, escrever, viajar. Ou, então, quer ser mecânico ou tapeceiro. A necessidade matará seu direito à indefinição profissional. Um processo de indefinição profissional de 4/5 anos é natural; custa, mas é importante, sobretudo quando se visa a formar um dirigente da sociedade, isto é, um cidadão pleno. É um processo que exige algum capital cultural, social e econômico. Maicom precisa conviver com livros,

computador, viajar, se relacionar de forma rica e variada, ler e escrever, sem que falte nada de essencial em sua casa.

Maicom será encaminhado para uma prática produtiva imediata e/ou para um curso profissionalizante rápido que o ajude a desempenhar algum serviço remunerado. Qual a tendência profunda ou o talento de Maicom? Vários. Mas não haverá tempo e condições materiais para ele identificá-lo e cultivá-lo. Na melhor das hipóteses, será uma matrícula entre as mais de 90% do ensino médio regular público.

Quem poderá abrir-lhe o horizonte da possibilidade concreta e pessoal de ser um dia um futuro dirigente? Como lhe mostrar que no futuro exercerá alguma atividade prática produtiva, mas também será um cidadão pleno, isto é, um dirigente? Como fazer com que acredite sinceramente nisto? Quem o educará nesse sentido, formando-o na profissão para a qual demonstra mais talento e na responsabilidade política? A resposta é que compete ao Estado educar nessa perspectiva todos os milhões de Maicom da Nação, por meio de um estudo de elevada qualidade, de amplo espectro cultural, não assistencialista.

Para conseguir esse objetivo, o Estado precisa priorizar em suas políticas o ensino básico. Por isso, é obrigação do Estado possibilitar à família de Maicom sobreviver sem a contribuição imediata deste adolescente, oferecer um ensino fundamental e médio rico de recursos didáticos, onde se leiam, entre outros, os Épicos de Homero, o Discurso de Cícero contra Catilina, o Dialogo Sobre os Dois Maiores Sistemas de Galileu, Memórias do Cárcere de Graciliano Ramos. Onde se estudem e discutam os velhos e novos instrumentos tecnológicos; onde se organizem viagens de estudo para vários lugares do Brasil e também (porque não?) para o exterior; onde os alunos sejam orientados e acompanhados individualmente nas atividades de seu gosto, dentro ou fora da escola, durante o período oposto ao horário da escolarização obrigatória. Somente quando Maicom conseguir se projetar espiritualmente como um futuro dirigente desta sociedade, tomarão sentido para ele os debates e as leituras de cultura geral acima exemplificados. Caso contrário, seus interesses encolherão em reduzidos aspectos prático-profissionais, nem mais perceberá sentido no estudo de Galileu ou Guimarães Rosa uma vez que foi destinado pelas condições sociais a ser um cidadão de segunda ou terceira categoria.

Esse ensino não é muito caro; muito caros (queridos) são os nossos alunos, sobretudo os que precisam correr atrás do enorme prejuízo causado pela falta de capital cultural, social e econômico⁵.

⁵ Paola está hoje, 2010, no curso de Biologia da Universidade Federal.

Aos economistas e aos gestores da cultura do desempenho, um desafio: calculem o nível de capital cultural, social e econômico de cada aluno individualmente no momento da matrícula e mais tarde seu desempenho escolar. O resultado desse cálculo poderá ser utilizado na medição do mérito das escolas, mas sobretudo poderá ser utilizado para elaborar um Plano de Estudos e um orçamento que visem a compensar as escolas mais carentes. Marx, em 1875, na *Crítica do Programa de Gotha*, faz algumas perguntas irônicas sobre a proposta de escolas iguais para todos:

Educação popular (*Volkserziehung*) igual para todos? O que imaginamos com essas palavras? Acredita-se talvez que na sociedade atual a educação possa ser igual para todas as classes? Ou então se quer que também as classes superiores tenham que ser rebaixadas à aquela modesta instrução – a escola popular – compatível com as condições econômicas não somente dos trabalhadores assalariados, mas também dos camponeses? (Marx, 2007, p.54).

A essas perguntas irônicas, o mesmo Marx responde no sentido dos Planos de Ensino das escolas populares serem qualitativamente superiores às demais para compensar sua carência social, cultural e econômica.

Aos políticos e administradores da educação pública e privada, dois desafios: tripliquem os recursos destinados à educação e mantenham com os educadores e suas associações representativas um permanente diálogo, franco, de estima, de cumplicidade. Quem responsabiliza o "corporativismo" pelo escasso desempenho da escola brasileira não conhece nossos educadores, desconsidera sua história e seus valores.

Finalmente, aos educadores: resistam à cultura do desempenho que, em última instância, acaba com sua auto-estima: "Cada novo governo julga indispensável reciclar os educadores. Mas, a pergunta de Marx ressoa contundente: 'Quem educa os educadores?', uma vez que os principais responsáveis pelo escasso desempenho da educação são a sociedade política e a sociedade civil, isto é, o Estado. Por isso, na empreitada da educação a prioridade absoluta é de ordem política.

Referências Bibliográficas

AGOSTINHO, Santo. *Confissões; De magistro*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

AZANHA, José Mario Pires. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: SENAC SP, 2006.

DEVOTO, Giacomo; OLI, Gian Carlo. *Dizionario della Lingua Italiana*. Firenze: Le Monnier, 1971.

DURKHEIM. *Educação*. In: DUARTE, Sérgio Guerra. Dicionário Brasileiro de Educação. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

FISCHER, Lorenzo. *Meritocrazia*. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Grianfranco. Dicionario di Política. Torino, IT: TEA, 1990.

GRAMSCI, Antonio, *Cadernos do Cárcere*. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho, vol. 2: Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Cronache Torinesi 1913-1917*. Torino, IT: Einaudi, 1980.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del cárcere III*. Torino, IT: Einaudi, 1975.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Aos educadores brasileiros*. Campinas, SP: HISTEDBR-FE/UNICAMP, 2007 (DVD).

MARX, Karl. In: MANACORDA, M. A. *Karl Marx, aquele velho liberal comunista*. Texto inédito. Roma, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *A cultura da performatividade e a avaliação pós-graduação em educação no Brasil*. Educação em Revista, vol.25, no.3. Belo Horizonte. Dezembro, 2009.

NIETZSCHE, F. *Aurora*. In: Obras Incompletas. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

PESSOA, Fernando. *A língua portuguesa*. Lisboa: Assírio e Alvin, 1997.

RICCI, Rudá. *O conceito de qualidade na educação*. Folha de São Paulo, 9 de fevereiro de 2010, caderno A3.

ROSA, João Guimarães. *Instalação Grande sertão: veredas – concebida por Bia Lessa para a inauguração do Museu da Língua Portuguesa, São Paulo, março 2006*.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. *O observável e o imensurável na universidade do desempenho*. In: Educação em Revista. Belo Horizontes, v. 42. p. 201-208. Dezembro de 2005.

SCANAGATTA, Silvio. *Formazione Insegnante: fabbisogni formativi e sviluppo professionale degli insegnanti nel contesto della Riforma del sistema scolastico italiano*. Padova, IT: Cooperativa Libreria Editrice Università di Padova, 2004.

VELOSO, Fernando e outros. *Educação básica no Brasil: construindo um país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

