

Igualdades sociais e econômicas são abordadas por Balbachevsky e Holzhacker (2011) num sentido amplo, como defesa dos benefícios sociais e de políticas distributivas que promovam a redução de desigualdades. As lideranças políticas das novas democracias estabilizadas no final do século XX têm, segundo as autoras, perfeita consciência de que a legitimidade desses regimes políticos depende de suas competências para assegurar políticas sociais capazes de reduzir as imensas desigualdades e ampliar a rede de proteção social acessível aos setores mais frágeis das sociedades.

Suzana Lima dos Santos

Educação de todos, com todos e para todos: deslocamentos da noção de democratização

Education of all, with all and for all: displacements of the notion of democratization

SUZANA LIMA DOS SANTOS*

Resumo

O artigo propõe analisar deslocamentos da noção de democratização, evidenciados em enunciados dos documentos oficiais e documentos balizadores de alguns programas educacionais do Governo Federal, implementados no Brasil, desde os anos 1930 até hoje. O referencial metodológico utilizado é o da Educação Comparada, tendo o tempo como unidade de comparação. Trabalhos de Thomas Popkewitz sobre racionalidades políticas, em especial, sobre racionalidade neoliberal, fundamentaram teoricamente a investigação.

Palavras-chave: Educação comparada. Educação. Democratização. Racionalidades políticas.

Abstract

The article proposes to analyze the displacements of the notion of democratization, evidenced in statements of the official documents and directing documents of some educational programs of the Federal Government, implemented in Brazil, from the years 1930 until today. The methodological reference used is the Comparative Education, with time as a unit of comparison. Thomas Popkewitz's works on political rationalities, especially on neoliberal rationality, theoretically grounded the research.

Keywords: Comparative education. Education. Democratization. Political rationalities.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professora de Matemática da Rede Pública de Ensino de Porto Alegre; Email: suzana.slima@yahoo.com.br

Introdução

Este artigo apresenta aspectos evidenciados em análise desenvolvida a partir da perspectiva da Educação Comparada, na medida em que analisa como a noção de democratização vinculou-se à educação e adquiriu diferentes concepções em programas educacionais do Governo Federal brasileiro desde a década de 30 até hoje. Fundamentados teoricamente em trabalhos de Thomas Popkewitz sobre racionalidades políticas, em especial, sobre racionalidade neoliberal, propomos uma análise histórica e comparada da noção de democratização, tal como aparece em programas educacionais implementados pelo Ministério da Educação desde os anos 1930. Enquanto, desde 1934, o Ministério tinha como prerrogativa a “Educação para Todos” e a manutenção do Estado Democrático por meio do acesso à escola a crianças, jovens e a adultos, nos diversificados sistemas de ensino, em 2007, com o programa “Todos pela Educação”, inaugurou-se uma nova concepção de democratização. Argumentamos que esse programa, para além do acesso à escola, conclama a sociedade brasileira a responsabilizar-se moral e eticamente pelo ensino da população, pois materializa a educação como um bem coletivo dessa sociedade.

A primeira seção revê historicamente algumas articulações possíveis entre as noções de democracia, igualdade e participação. Essas noções se vinculam a partir de diferentes concepções que circulam nos campos filosófico, político e social e dão sustentação à instituição de regimes democráticos em diversos países. Na segunda seção, fazemos um breve relato dos contextos político e educacional brasileiro do período que se inicia nos anos 1930 do século XX e apontamos uma possibilidade de análise comparativa do conceito de democratização em relação aos anos que se sucederam. A terceira seção analisa alguns enunciados dos documentos selecionados, em especial, aqueles balizadores de programas, de leis e de diretrizes implementadas pelo governo brasileiro. Enunciados que, avaliamos, regulam o que é pensado sobre igualdade e participação. As noções de igualdades sociais e responsabilização social, argumentamos, não são apenas sobre determinado tipo de ação individual ou coletiva, os conceitos se articulam na produção de práticas sociais que conformam as ações dos indivíduos e dos grupos sociais em relação às práticas historicamente produzidas como democráticas.

Analizamos deslocamentos da noção de democratização no contexto comparativo que se dá, não no abandono de concepções anteriormente evidenciadas, mas nos acréscimos de sentido a ela atribuídos ao longo do século XX e início do século XXI, analisando-a nos enunciados que se institucionalizaram em constituintes, leis e reformas educacionais brasileiras nesse período. Encontramos nos estudos de Lee Wing-On (2010), no contexto comparativo de valores, as análises, em diferentes sistemas sociais e políticos, do civismo e da cidadania em domínios como democracia, identidade nacional e coesão social. Para Lee Wing-On (2010), existem diversas ênfases metodológicas em estudos comparativos sobre valores como cidadania e

civismo, que enriquecem o campo da Educação Comparada, pois mostram a complexidade em torno desses valores e como a educação interage com eles. Segundo a autora, em análises comparativas encontramos “novas linguagens, novos termos, novos procedimentos e novos instrumentos de inferência.” (WING-ON, 2010, p. 263)

Nesse sentido, a pesquisa de concepções sobre democracia pode ser histórica e comparativa, tendo o tempo como unidade de comparação, pois propomos uma investigação dos deslocamentos desse conceito em relação ao tempo demarcado para análise. Para Sweeting (2010), neste sentido, é necessário reconhecer os conceitos fundamentais relacionados ao tempo e suas aplicações como unidade de comparação, na medida em que a Educação Comparada possibilita buscar-se uma compreensão mais ampla de “tempos comparados” e delinear a dimensão histórica¹ ao perceber “que as situações presentes ou perspectivas educacionais futuras estão abertas à comparação assim como sistemas educacionais passados” (SWEETING, 2010, p. 188). Convergimos com as ponderações de Sweeting (2010), de que seria impróprio limitar o tempo à compreensão física ou cronológica, devemos considerar que seus componentes incluem sequências ordinais, seriações e durações. Significados que também podem variar se considerarmos as possibilidades reais de coincidências, simultaneidades, instantaneidades ou experiências subjetivas que fazem do tempo não mais uma unidade simples, linear e autônoma na produção de acontecimentos.

Algumas articulações possíveis entre democracia, igualdade e participação

Concepções teóricas e análises de instituição e de desenvolvimento da democracia compõem parte extensa da produção teórica da Ciência Política, tanto com proposições conceituais e proposições normativas como com análises de situações concretas. Encontramos uma vasta produção de pesquisas sobre processos democráticos em várias de suas faces: análises do esgotamento de velhas práticas e do surgimento de novas perspectivas, de transformações de estruturas sociais, de construção de novos espaços públicos de deliberação, de funcionamento de instituições e de estabilização de regimes democráticos e de acordos institucionais para a consolidação da democracia, entre outros.

Subsídios teóricos importantes para a compreensão da engenharia institucional na construção democrática, em especial, na América Latina, possibilitam refletir sobre os papéis da dimensão humana no processo político contemporâneo, bem como das instituições balizadoras do governo

¹ Para saber mais, Sweeting apresenta em, “La comparación de tiempos”, três formas estruturais diferentes usadas por investigadores para comparar tempos: análises diacrônicas, sincrônicas e quase-sincrônicas. O autor apresenta ainda, neste trabalho, estruturas para comparar tempos e algumas dificuldades que esta unidade pode trazer ao trabalho investigativo (cf. Sweeting, 2010).

democrático em cada país. Resulta evidente que a dimensão histórica de um país está relacionada com a construção de uma matriz de cultura política e que, no Brasil e em outros países latino-americanos como Chile, Uruguai e Argentina, regimes autoritários trouxeram consequências danosas para os processos de democratização e de redemocratização.

Buscamos em autores da Ciência Política, que têm orientado suas pesquisas para questões relacionadas aos processos de estabilidade democrática na América Latina, especialmente no Brasil, como Linz e Stepan, Baquero, Gugliano e Holzhacker, o apoio para, tão somente, compreendermos alguns sentidos do conceito de democracia e, assim, relacioná-los a alguns programas brasileiros de educação, que são o objeto de nossa análise. Portanto, as leituras e os recortes feitos evidenciam, tão somente, a compreensão das articulações entre as concepções de democracia e participação e de democracia e universais como igualdade e dignidade da pessoa humana. Articulações tão confirmadas em nossas Constituições e cuja compreensão se faz necessária para examinarmos alguns deslocamentos dessa noção, em um contexto comparativo.

Em revisão da literatura para analisar alguns consensos e dissensos sobre a temática da igualdade e sua relação com a constituição efetiva da democracia no Brasil, Balbachevsky e Holzhacker (2011) argumentam que mudanças recentes ocorridas na economia e na sociedade latino-americana têm afetado a composição social dos países, afetando, conseqüentemente, o debate público e os comportamentos da sociedade em relação à temática da igualdade. Para as autoras, há um consenso na literatura, de que a dimensão da desigualdade interfere nas atitudes da sociedade, mas não há consenso sobre a relação que existe entre a questão da desigualdade e o apoio à democracia.

Já um dos dissensos no campo político, segundo Souza Neto (2006), diz respeito à conexão entre democracia e igualdade. Essa conexão tem um aspecto em que diferentes concepções divergem. Para esse autor, se, em algumas concepções, o Estado Democrático tem por finalidade realizar a justiça social, para outras, os direitos sociais não são objetivo da democracia, mas sua condição de possibilidade, o que conformaria de forma diferente funções dos poderes legislativo, executivo e judiciário.

Igualdades sociais e econômicas são abordadas por Balbachevsky e Holzhacker (2011) num sentido amplo, como defesa dos benefícios sociais e de políticas distributivas que promovam a redução de desigualdades. As lideranças políticas das novas democracias estabilizadas no final do século XX têm, segundo as autoras, perfeita consciência de que a legitimidade desses regimes políticos depende de suas competências para assegurar políticas sociais capazes de reduzir as imensas desigualdades e ampliar a rede de proteção social acessível aos setores mais frágeis das sociedades.

As questões da pobreza e da desigualdade são temas centrais da agenda política de países como o Brasil. Essas questões são evidenciadas tanto nas

políticas econômicas e sociais voltadas para as minorias, quanto nas políticas sociais universais, como ampliação ao acesso à saúde e à educação. Haveria consenso também sobre a responsabilidade do Estado em propor políticas que levem à superação das desigualdades e sobre a formação, em diferentes níveis da sociedade, de uma perspectiva igualitária que refuta a perspectiva de um crescimento sem maior justiça social e que não ofereça amplo apoio às políticas redistributivas.

Embora exista uma predisposição favorável à democracia em termos gerais, segundo Baquero, Castro e González (1998) e Baquero (2007) a avaliação dos latino-americanos em relação às instituições democráticas é historicamente negativa, constituindo-se num entrave significativo para sua plena consolidação. Entre as dificuldades de consolidar a democracia, está a sempre presente situação de adversidade das condições de vida da população, tanto no plano econômico quanto no plano social. Para Linz e Stepan (1999), o constitucionalismo e o Estado de Direito nunca foram potencializados o suficiente no Brasil, o que posiciona o país historicamente como um dos mais problemáticos em relação à estrutura dos sistemas de partidos políticos e da capacidade fiscal e moral do Estado para desempenhar um papel integrador e fornecer serviços básicos ao cidadão.

O ressurgimento de uma preocupação prática com a implementação da democracia no século XVIII em pensadores como Rosseau e Jefferson, o surgimento de novas concepções teóricas acerca da democratização no século XX em obras de Weber, Habermas, Lenin, entre outros, e o pensamento de Boaventura de Souza Santos, no início do século XXI sobre democracia participativa são destacados por Gugliano (2007) como fontes para a compreensão da democracia moderna em seus mais diferentes sentidos. Estes pensadores, convergindo ou não, trataram do tema da democracia e serviram de justificativa para a constituição de sistemas políticos, para a ampliação da participação dos cidadãos nos governos e a limitação das ações dos Estados.

Na atualidade, em países de regimes democráticos, existe uma valorização do fenômeno participativo. Mas se, em alguns países, o regime político democrático prevê a inclusão dos cidadãos na gestão do Estado por meio de um conjunto de mecanismos de participação direta ou semidireta, como conselhos gestores, assembleias populares, orçamento participativo, etc.; em outros países, a manutenção de um modelo democrático tradicional restringe a participação apenas a um processo de eleição de dirigentes e, nesse sentido, caberia aos cidadãos, periodicamente, referendar diferentes grupos políticos que fazem parte dos governos. Alguns debates sobre reestruturação de formas e características estruturais da democracia ponderam sobre a participação dos cidadãos na gestão pública e a manutenção de instrumentos de intervenção nas decisões políticas para além das limitações restritas ao período eleitoral.

Para Gugliano (2007), ainda devemos avançar nas análises da relação

entre democracias participativas e capitalismo para compreendermos a contribuição da ampliação da participação cidadã na gestão de Estado e a transformação da sociedade de mercado, principalmente em sociedades como as latino-americanas nas quais o capitalismo se constituiu tardiamente. Argumentamos que a constituição dos Estados Nacionais e as suas experiências de democratização, tanto em relação à sustentação de programas que objetivam promover o bem estar social, como em relação à criação de mecanismos diretos de participação da sociedade civil na gestão estatal, operam por tecnologias de regulação e de controle das ações políticas e sociais. O cidadão tem papel ativo na gestão pública e essa atuação não ocorre fora de uma arena de conflitos, disputas e relações de enfrentamento - arena caracterizada pela coexistência de práticas políticas autoritárias e democráticas.

Um pouco da história e propondo a análise

Com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, foi criado, em 1930, no governo de Getúlio Vargas, o que compreendemos hoje como o Ministério da Educação. Após a Revolução de 1930, período marcado pela constituição de um Estado propriamente capitalista no país, esse Ministério desenvolvia atividades ligadas à saúde, educação, esporte e meio ambiente (MORAES, 1992). Os assuntos ligados à educação eram de responsabilidade, até então, do Departamento Nacional do Ensino, vinculado ao Ministério da Justiça. Foi, em 1932, com a urgência em elaborar um programa político educacional para o país, que Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, entre outros intelectuais, lançaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (AZEVEDO, F. et al., 2006), propondo ao Estado a organização de um plano geral de educação que definisse diretrizes por uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita (BRASIL, 2011a).

Na Constituição de 1934, a educação passou a ser vista como “um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (BRASIL, 2011a, p. 1) e teve início a implantação das bases da educação nacional. A Escola Nova, assim conceituada no Manifesto, propunha em seu texto, assumir “com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a ‘hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação” enquanto o objetivo da educação, tal como proposto, seria desenvolver os meios de ação durável “com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento de acordo com certa concepção de mundo” (AZEVEDO, F. et al., 2006, p. 191).

As divergências existentes entre a Igreja Católica e o Estado agravaram-se quando da formulação do Manifesto, pois esse defendia uma escola laica e ameaçava o monopólio da Igreja em relação às muitas funções sociais, inclusive a educação escolar, que ela desempenhava (SAVIANI, 1999). Os

signatários do Manifesto perceberam as mudanças no quadro econômico dos anos 1930 e mobilizaram-se para cobrar do Estado uma ação efetiva do controle educacional para enfim oferecer uma escola única e gratuita para todos. Essas mudanças não se distanciavam do contexto histórico dos anos 1930, pois refletiam as transformações sociais, políticas e econômicas que ocorriam mundialmente. As reivindicações atendiam a exigências do mundo do trabalho e incluíam amplos setores da sociedade. Mesmo que as mudanças não tenham ocorrido imediatamente após o documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, várias reivindicações foram contempladas nas reformas e constituintes nacionais, posteriormente elaboradas, em especial, na Constituição de 1934. Constituição essa que foi revogada pelo Presidente Getúlio Vargas em 1937, ano em que esse Presidente outorgou, de forma autoritária e ditatorial, a Carta Constitucional do Estado Novo.

A linha democrática da Constituição de 1934 só foi retomada em 1946, com a nova Constituição, que restabeleceu os direitos individuais. Instalado no Brasil em 1964, o regime militar conservou o Congresso Nacional, mas dominou e controlou o Legislativo e encaminhou ao Congresso nova proposta de Constituição que foi aprovada pelos parlamentares e promulgada no dia 24 de janeiro de 1967. De caráter autoritário e com uma política de segurança nacional, que visava combater inimigos internos ao regime, rotulados de subversivos, esse período foi marcado por práticas violentas e antidemocráticas, que trouxeram consequências graves para a educação.

Em seu artigo primeiro, a Constituição de 1988, instituiu o Brasil como um Estado Democrático de Direito, que tem, entre seus objetivos fundamentais, construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; bem como promover o bem de todos, sem preconceitos de qualquer espécie (BRASIL, 2011b, p. 1). Ainda no período militar, em 1971, com uma nova LDB, o ensino passou a ser obrigatório dos sete aos 14 anos.

A mais recente Lei de Diretrizes e Bases, do ano de 1996, converge com as orientações da *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, documento da UNESCO (1990), firmado na Conferência Mundial de 1990. Mantendo a prerrogativa da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2011a) a lei trouxe algumas mudanças em relação às leis anteriores, como inclusão da educação infantil e mudanças em relação à formação dos profissionais que atuam na Educação Básica.

Em 2007, o lançamento do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (BRASIL, 2007a) trouxe uma concepção de unidade para o sistema educacional do país, segundo o texto do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE. A unidade é compreendida na sistematicidade da educação básica, da educação profissional e da educação superior. Para o Ministério da Educação, a “construção dessa unidade só será possível com a participação conjunta da sociedade. Com o envolvimento de pais, alunos, professores

e gestores, a educação se tornará um compromisso e uma conquista de todos” (BRASIL, 2011c, p. 2).

Variadas são as possibilidades de análise dos enunciados. Nas leis, reformas e programas educacionais, evidenciamos uma palavra que concatena, claramente, esse caráter democrático: as expressões “direito de todos”, “compromisso e conquista de todos”, “todos pela educação” são apresentadas em momentos históricos diversos, mas todas remetem a um lugar comum no interior de reformas escolares no que se refere à temática da equidade. A equidade encontra pertencimento no termo “todos” e, conseqüentemente, potencializa o conceito de democracia. O termo todo, no entanto, proporá ora a articulação entre democracia e a noção de igualdade de direitos, ora a articulação entre democracia e participação, que vamos analisar a partir da responsabilização social.

A noção de democratização na educação brasileira: de todos, com todos e para todos

O conhecimento de formações sociais e de certos aspectos da vida serve para produzir discursividades, que subsidiam políticas educacionais, sociais e econômicas, nos mais diversos países e nações. Na atualidade, governos neoliberais respondem ao agravamento dos problemas sociais com políticas compensatórias. As discursividades produzidas nas diferentes formas de governo, para Popkewitz e Lindblad (2001), não apenas descrevem, mas constituem realidades e pressupõem que as categorias do neoliberalismo não passam de uma linguagem econômica que obscurece a superposição dos discursos e as regras de razão produzidas nas práticas política atuais. No neoliberalismo, nesse sentido, são formatadas categorias de pensamento e de ação que criam novas maneiras de administrar as nações e seus cidadãos e a administração social das individualidades se dá no domínio de racionalidades homogeneizantes e globalizadoras. De fato, a administração social permite, não apenas realizar intervenções imediatas ou futuras nas vidas dos individuais, como também faz com que as mudanças nas condições de vida das pessoas produzam alterações no tipo de pessoas que são (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001).

Para o Governo Federal, tal como descrito no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização do acesso à educação de qualidade e se, inversamente, também descreve que o entrelaçamento da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social é a única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender (BRASIL, 2007a). Argumentamos que a realidade produz diferentes formas de racionalidade democrática e vice-versa, racionalidades políticas fabricam uma realidade a respeito da desigualdade social brasileira. Quando observamos os enunciados das políticas e programas de governo, já formulados desde o século passado,

como no Manifesto de 1932, ou na LDB/1961, por exemplo, evidenciamos que, na atualidade, as mesmas questões orientam uma percepção evolutiva de sociedade. Essa percepção desconsidera diversas racionalidades que vêm se constituindo historicamente a partir dos conhecimentos produzidos sobre os indivíduos, as sociedades, as instituições, entre outros. Para Popkewitz e Bloch (2000), sistemas de conhecimento, que são elementos constitutivos de padrões e regras, articulam as racionalidades políticas aos princípios universais que ordenam e disciplinam as ações dos indivíduos em sua conduta pessoal e nas relações que estabelecem com as coisas do mundo. Os sentidos atribuídos ao conceito de igualdade permanecem na dualidade de um Estado que se preocupa com o bem estar da sua população e da condução das ações individuais que foram instituídos por esse Estado para a administração da sociedade em nome do bem comum:

Chega-se, por essa forma, ao princípio da escola para todos, “escola comum ou única”, que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilegio exclusivamente econômico (AZEVEDO, F. et al., 2006, p. 193).

Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, tem por fim [...]; Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; Art. 3º o direito à educação é assegurado pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta dessa, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos de educação, quando provada à insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 2007a, p. 1).

As capacidades e as características sociais são dadas como universais, mas estão ligadas historicamente a determinados momentos e espaços. Para Popkewitz (2011), questões culturais geradas sobre noções como igualdade e educação para “todas as crianças” instanciam um pensamento sobre os modos de vida e princípios sobre um mundo coerente, unitário e uniforme que as ciências podem apreender e as políticas podem administrar. Argumentamos que a redução das desigualdades é moldada e formada a partir de enunciados que reconhecem o diferente, o lugar do “outro”, aquele

que deve ter o mesmo acesso e receber o mesmo programa educacional, para a garantia do Estado Democrático e da igualdade social. Esse é o lugar comum de programas educacionais, a equidade sob o signo todos, inscreve diferenças, divisões, abjeções:

Afastada a ideia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a “escola única” se entenderá, entre nós, não como “uma conscrição precoce”, arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos. (AZEVEDO, F. et al., 2006, p. 193)

As políticas educacionais analisadas traziam sua intenção demarcada nos enunciados que compunham sistemas de ordenamento, diferenciação e divisão, racionalizados sob a concepção de igualdade. Com a proliferação do neoliberalismo, é possível demarcar uma reconfiguração das sociedades. Desde essa nova configuração, o neoliberalismo, como uma forma de racionalidade contemporânea, articula Estado e mercado na tarefa de educar as populações para que elas vivam no interior de uma nova forma de sociabilidade. Nesta nova ordem, evidenciamos, não o abandono da noção de igualdade ligada ao conceito de democracia nos enunciados analisados, mas uma potencialização da noção de democracia agora na articulação com a noção de participação. Cidadania e participação, ponderamos, são incorporadas em práticas nomeadas como de responsabilidade social. Tal racionalidade objetiva conduzir as condutas individuais e coletivas, administrando-as de modo a responsabilizar cada um pelo seu destino com o objetivo de diminuir a dependência do Estado.

As noções de desenvolvimento social e democratização estão inscritas num contexto epistemológico em que a linguagem ganha papel central, os enunciados são tratados não como um conjunto de signos que nomeiam a realidade, mas como práticas que conformam e produzem social, cultural e historicamente os objetos de que falam. As análises comprovam que a “responsabilidade social” é um dispositivo que potencializa uma racionalidade neoliberal, travestida de democrática, e institui uma nova forma de regulação, pois todos os indivíduos devem assumir a educação como um compromisso social a fim de promoverem valores morais e éticos universais de solidariedade e participação:

[...] se a educação é definida, constitucionalmente, como

direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar necessariamente a responsabilização, sobretudo da classe política, e a mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação. Com efeito, a sociedade somente se mobilizará em defesa da educação se a incorporar como valor social [...] (BRASIL, 2007b, p. 11).

O termo compromisso, por exemplo, usado para nomear um dos programas analisados, reconhecidamente circunscreve ações e comportamentos desejáveis, na medida em que convoca os sujeitos e as comunidades a assumirem uma responsabilidade político-social com a educação. Reconhecemos o uso de uma linguagem em que os enunciados não podem existir isoladamente, pois estão imbricados numa forma de pensamento que delinea a educação como constitutiva da formação de um Estado-Nação democrático e de igualdades sociais e define normas para a regulação de comportamentos de comprometimento e colaboração.

Compromisso é uma forma de, voluntariamente, vincularmos ou assumirmos uma obrigação com alguém, por algum objetivo ou alguma causa, é uma responsabilidade adquirida que faz um indivíduo responsável por algo, perante um acordo feito por ele mesmo. Segundo Lalande (1999), compromisso é um termo da linguagem corrente que se tornou muito usual na literatura filosófica contemporânea, usado no sentido que se diz de um homem que assumindo um compromisso, por um lado, leva a sério as consequências morais e sociais que ele implica e, por outro, reconhece a obrigação de ser fiel a um projeto individual ou coletivo que precedentemente adotou o princípio. Percebemos, nas diretrizes do Programa Compromisso, o que enunciam em relação a certas noções de cidadania, reiteradas na forma de convocar cada indivíduo a exercer um papel, a participar de conselhos, assembleias, entre outros, e, assim, participar social e politicamente das decisões:

XXV – fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVIII – organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB (BRASIL, 2007a, p. 2).

Argumentamos que o compromisso é concebido a partir da ética, pois submete os indivíduos e as instituições a sistemas reguladores e coercitivos, que estabelecem como deverão ser suas relações numa sociedade, articulados com a ideia de coletivo social. São acionados enunciados capazes de nortear

a compreensão de si e do outro e de estabelecer normas de regulação da convivência humana numa prática social de comprometimento. Essa nomeação dada ao programa mostra uma interface da linguagem utilizada com a finalidade específica de enredar sociedade, instituições e indivíduos em propósitos sociais e políticos, traduzidos no próprio aparato discursivo do Ministério que explicita a importância da “mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007, p. 1).

Deslocamentos

Um campo discursivo de conhecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais é circunscrito pela educação, legitimado por políticas públicas nacionais implementadas por leis e decretos promulgados pelo Ministério da Educação. Nesse campo historicamente constituído, diferentes discursos aproximam-se e posicionam-se formatando uma realidade social e política que produz e conduz os sujeitos e as instituições educacionais. Por vezes, esses discursos são fundamentados em ideais de libertação social e econômica, de autonomia e de emancipação, naturalizados como ideais de um Estado Democrático.

Os enunciados sobre educação construídos em formulações de políticas educacionais, reformas, documentos e programas não são apenas linguagens sobre educação, eles são parte de processos produtivos das sociedades, pelos quais os sujeitos são classificados e as práticas são produzidas. Os deslocamentos que evidenciamos sobre democratização, vinculam esse conceito ora às noções de igualdade, que podem compreender equidade, totalidade ou universalidade; ora às noções de participação que podem compreender responsabilidade social ou compromisso social e esses vínculos atuam em nome da cidadania. Os indivíduos são cidadãos de direito, incluídos nas distinções que o termo a todos abarca e são indivíduos participativos, pois exercem a cidadania participativa ao assumirem compromissos e responsabilidades sociais. Evidenciarmos mudanças que transformam condições de vida individuais e sociais não deixam de ser movimentos precisos, que acontecem por deslocamentos de nossos olhares, que não se deixam acomodar.

Referências

BALBACHEVSKY, E.; HOLZHACKER, D. O novo consenso da sociedade brasileira: democracia e igualdade. **Opinião pública**. Campinas, v. 17, n. 2, nov. 2011, p. 493-515.

BAQUERO, M.; CASTRO, H. C. O.; GONZÁLEZ, R. S. **A construção da democracia na América Latina**: estabilidade democrática, processos eleitorais, cidadania e cultura política. Porto Alegre: Centro Educacional La Salle de Ensino Superior, 1998.

BAQUERO, M. Obstáculos formais à democracia social. *Poliarquia, cultura política e*

capital social no Brasil. In: GONZÁLEZ, R. S. (Org.). **Perspectivas sobre participação e democracia no Brasil**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 55-80.

BRASIL. História. **Ministério da Educação. Portal MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 25 abr. 2011.

BRASIL. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, DF, 2007.

BRASIL. **Razões, princípios e programas do PDE**. MEC, 2007.

GUGLIANO, A. A. Comentários sobre a articulação entre democracia e participação no plano da teoria social. In: GONZÁLEZ, R. S. (Org.). **Perspectivas sobre participação e democracia no Brasil**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 11-28.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LINZ, J.; STEPAN, A. **A transição e consolidação da democracia**: a experiência do sul da Europa e da América do Sul. São Paulo: Paz e Terra, v. 2, 1999.

AZEVEDO, F. et al. Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2011.

MORAES, M. C. M. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 291-321, maio/ago. 1992.

POPKEWITZ, T. PISA: Numbers, standardizing conduct, and the alchemy of school subjects. In: PEREYRA, M.; KOTTHOFF, H-G.; COWEN, R. **PISA under examination**: changing knowledge, changing tests and changing schools. Rotterdam: Sense Publishers, 2011, p. 31-46.

POPKEWITZ, T. **Lutando em defesa da alma**. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S.. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001, p. 111-148.

POPKEWITZ, T.; BLOCH, M. Construindo a criança e a família: registros de administração social e registros de liberdade. In: **A difusão mundial da escola**: alunos professores, currículo, pedagogia. Lisboa: Educa, 2000, p. 33-68.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 69, dez. 1999, p. 119-136.

SOUZA NETO, C. P. **Teoria constitucional e democracia deliberativa**. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

SWEETING, A. La comparación de tiempo. Tradução de P. Fanin. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Org.) **Educación Comparada**: enfoques y métodos. Buenos Aires: Granica, 2010. p. 185-206.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Unesco, Jomtiem, 1990.

WING-ON, Lee. La comparación de valores. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). **Educación comparada: enfoques y métodos**. Buenos Aires: Granica, 2010, p. 243-265.