

# A TENSA AFIRMAÇÃO POLÍTICA DA ÉTICA NA EDUCAÇÃO

THE TENSE POLITICAL AFFIRMATION OF ETHICS IN EDUCATION

**Miguel G. Arroyo\***

Professor Titular Emérito - UFMG | Brasília

E-mail: gn.arroyo@gmail.com

**REVISTA PEDAGÓGICA**

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: ARROYO, Miguel. A tensa afirmação política da ética na educação

Revista Pedagógica, Chapecó, v.15, n.31, p. 195-227, jul./dez. 2013.

**RESUMO:** O artigo parte da hipótese de que nas décadas recentes a gestão da educação vem sendo um campo de tensões éticas. Neste sentido, explora as seguintes questões: quais as tensões e valores para que se possa intervir na educação básica, nos currículos, nas políticas, na formação docente? O que está a provocar essa urgência de dar centralidade às tensões de valores ou de afirmação-negação política da ética na educação? No decorrer do texto, para responder a essas questões sobre discorre-se a necessidade de pesquisar, teorizar, repensar as análises de políticas, de intervenção e gestão da educação dando centralidade às tensões por valores ou à tensa afirmação-negação política da ética na educação. Todo esse debate é suscitado, destacando o aumento da sensibilidade para com a ética na política, ética na gestão pública, no Estado e no seu dever de garantir os direitos da cidadania.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ética política. Educação. Cidadania.

**ABSTRACT:** The paper starts with the hypothesis that in recent decades the management of education has been a field of ethical tensions. In this sense, explores the following issues: what are the tensions and values so that they can intervene in basic education, curricula, political in teacher education? What is causing this urge to give centrality to the tensions of values or political statement denial-of ethics in education? Throughout the text, to answer these questions about elaborates the necessity of researching, theorizing, rethink policy analysis, intervention and management of education by giving centrality to the tension values to the tense political statement or denial-of ethics in education. All this debate is raised, highlighting the increased sensitivity to ethics in politics, ethics in public administration, in the state and its duty to ensure the rights of citizenship.

**KEYWORDS:** Ethics policy. Education. Citizenship.

\* Formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Educação pela Stanford University na Califórnia- Estados Unidos. Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG. E-mail: gn.arroyo@gmail.com

## PRIMEIRAS PALAVRAS

Parto da hipótese de que nas décadas recentes a gestão da educação vem sendo um campo de tensões éticas. Tensões por intervir na educação básica, nos currículos, nas políticas, na formação docente, mas com que valores? Sugiro a necessidade de pesquisar, teorizar, repensar as análises de políticas, de intervenção e gestão da educação dando centralidade às tensões por valores ou à tensa afirmação-negação política da ética na educação.

O que está a provocar essa urgência de dar centralidade às tensões de valores ou de afirmação-negação política da ética na educação? Em primeiro lugar, na sociedade vem aumentando a sensibilidade para com a ética na política, ética na gestão pública, no Estado e no seu dever de garantir os direitos da cidadania. Por sua vez, as ciências sociais e políticas vem refletindo sobre os valores, as dimensões éticas da diversidade de projetos políticos e sociais e sobre os valores que inspiram a diversidade de movimentos sociais em suas lutas por direitos humanos. (Zizek, 2005; Agambem, 1996; Butler, 2006, 2007).

Podemos olhar para dentro das escolas e das salas de aula e constatar que entre os gestores e professores cresce a sensação de que as salas de aula, as escolas são outras, os alunos/as são outros, os professores/as são outros, com outros valores sociais, políticos, humanos. Exigem outras teorias e práticas de gestão inspiradas em outros valores. O foco destas análises é refletir em que medida de dentro e de fora das escolas chegam pressões por repensar os valores que inspiram as políticas, as diretrizes, as avaliações, a gestão do público e especificamente a gestão da educação.

Em realidade, a função social e política de educar nasce se debatendo com valores. Já Sócrates, na Paideia, se debate com um permanente exercício de interrogação da educação, de interrogação do próprio ser humano e seus enigmas. A virtude é matéria de ensinamento? É coisa que se ensina? (Valle, 2002). Na gestão da escola, da sala de aula, dos tempos-espacos escolares essa interrogação será uma constante: que valores são estruturantes, que valores são vividos, aprendidos, socializados no próprio exercício de ensinar, de administrar a educação?

Não obstante, essa vinculação de origem entre pedagogia, gestão da educação e valores nem sempre tem sido explicitada com prioridade nos cursos de formação e gestão da educação. Nem na formulação e análise de políticas ou de diretrizes curriculares são explicitados os valores em que pretendem ser legitimadas. De fora e de dentro somos pressionados a reconhecer a tensa afirmação-negação política da ética na educação e na sua gestão. Divido minha análise em duas partes. Na Primeira Parte, tento identificar a diversidade de movimentos de afirmação política da ética

na educação. Na Segunda Parte, chamo a atenção para os processos de negação da ética na educação.

## **A AFIRMAÇÃO POLÍTICA DA ÉTICA NA EDUCAÇÃO**

Podemos começar por uma constatação: nas últimas décadas tem havido avanços no repensar os valores que informam a educação. Tem havido uma politização desses valores ou uma afirmação política da ética na educação. Nosso sistema de educação traz as marcas dos contravalores do nosso sistema político segregador, dos trabalhadores, dos coletivos populares. O pensamento educacional crítico tem mostrado, desde os Pioneiros, esses contravalores que atrelaram a gestão da educação básica aos contravalores de um Estado oligárquico, patrimonialista, segregador. O movimento em defesa da escola pública, sob a liderança de Florestan Fernandes, representou a afirmação de uma nova ética do público, da escola como instituição pública para todos. Um avanço na afirmação de outros valores, outra ética na educação pública.

Por sua vez, o Movimento de Cultura-Educação Popular dos anos 50-60 pode ser reconhecido como uma reação ao lugar subalternizado do povo, dos trabalhadores nesse padrão de poder. Reconhecer o povo como sujeito de direitos, de valores, de saberes como sujeito de resistências às históricas formas de subalternização levou a reconhecer os Oprimidos, porém em processos de humanização, formação, educação – Pedagogia do Oprimido – Outros olhares da educação e do povo, com Outros valores, Outra relação entre política-ética-educação.

O movimento cívico dos anos 80 colocou a educação como valor político, como direito de todo cidadão e como dever do Estado. As políticas educacionais, as intervenções no sistema e sua gestão deveriam ser pautadas pela ética política da garantia do direito de todo cidadão à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores e pelo dever político-ético do Estado. Princípios ético-políticos ou de afirmação política da ética na educação e na sua gestão. Por sua vez, o movimento docente acrescenta valores radicais na gestão da educação: a garantia dos direitos do trabalho, a gestão democrática participativa, o reconhecimento de suas autorias, dos saberes da docência...

Esses valores ético-políticos inspiraram a gestão da educação nas décadas recentes. O movimento docente afirmando os valores da participação, dos direitos do trabalho como inspiradores da gestão do público e da escola pública. Valores inspiradores de políticas públicas. Os setores populares avançando na consciência de serem sujeitos de direitos pressionando por políticas de direitos. 'Educação, direito nosso, dever do Estado', parâmetro da ética e da política na gestão da educação do campo defendido pelos movimentos do campo. A mesma ética gestora na defesa da educação indígena e quilombola defendida pelos povos indígenas e as comunidades quilombolas, ribeirinhas, das florestas.

Os mesmos valores ou a mesma ética dos movimentos urbanos, das periferias desde a década de 70 em defesa do direito à escola e a centros de educação para as crianças menores – o movimento de mães pró-creche, escolas infantis. Da diversidade de movimentos sociais vinham pressões para afirmação de outros valores na gestão do dever do Estado na garantia dos direitos. Pressões por ética na política, na gestão do público. Pressões pela afirmação política da ética no Estado e em suas políticas e instituições. Na educação mais especificamente.

Fruto dessa afirmação política da educação na gestão do público e da educação, várias administrações públicas passaram a intervir na estrutura segregadora da escola, nos processos antiéticos de segregação, de reprovação, de classificação, de condenar milhões de crianças-adolescentes e jovens a múltiplas e humilhantes repetências e defasagens idade-série. A afirmação política da ética estava na raiz dessas intervenções.

O que foi dessas intervenções no público, na escola pública e dos valores, da afirmação política da ética que as inspirava? Depois de várias décadas essas exigências ético-políticas ou de afirmação política da ética na gestão da educação se mantem? Estaríamos em tempos de negação política da ética na gestão da educação? Outros valores legitimando as políticas, as avaliações, a gestão do público? Os mesmos valores repetidos, porém esvaziados da radicalidade ético-política que os inspiraram?

Essa diversidade de movimentos teve o mérito de trazer novos valores à gestão da educação, contribuiu com a afirmação política da ética na educação. Que valores legitimaram? Uma pergunta que exigiria pesquisas e análises aprofundadas. Nos limites deste texto destaquemos alguns dos valores que passaram a legitimar políticas, diretrizes, projetos político-pedagógicos das escolas, das redes, inclusive vem inspirando a ética e as identidades profissionais de tantos docentes-gestores-educadores/as.

## **O VALOR DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO**

Frente à tradicional visão da educação, da escola como uma dívida das elites para o povo, as pressões por afirmar a educação, a escola como um direito de todo cidadão representa uma mudança radical na gestão da educação. Superar a visão da educação e da escola como favor no padrão de poder elitista, patrimonialista e afirmá-la como direito representa colocar a escola, a educação em outra ética-política. Representa situar a educação em outro padrão de poder, não de favores, mas de direitos. Uma mudança política radical no próprio padrão de poder a que a educação do povo sempre foi atrelada.

A esse reconhecimento da educação e da escola não como favor, mas como direito corresponde o valor de exigir do Estado a garantia dos direitos: educação, direito de todo

cidadão, *dever* do Estado. Ao reconhecer a educação como direito, como bem público, se avança na pressão sobre o Estado para assumir seu dever político, público. Aí encontra legitimidade política a diversidade de movimentos sociais, de manifestações, exigindo ética na política, ética na gestão do público. A mesma pressão das famílias pelo direito à escola nas periferias, nos campos, nos territórios indígenas, quilombolas ou ética na garantia dos direitos dos professores.

O reconhecimento da educação como direito e como dever do Estado leva a uma diversidade de pressões por afirmação política da ética no público, na educação. O valor da educação como direito passou a ser afirmado como justificativa de políticas, de diretrizes curriculares, de programas, de projetos político-pedagógicos das escolas e das redes. Até como valores configurantes da ética docente e gestora, professor, gestor, profissional da garantia do direito público à educação.

Essa afirmação política da ética na educação se politiza na diversidade de lutas por um Estado de Direito. Nessa afirmação-negação do Estado de Direito tem avançado ou recuado a afirmação política da ética na educação. O valor da educação como direito não se sustenta por si só, mas sempre esteve e continua atrelado ao fortalecimento ou fraqueza de um Estado de Direito. Garantia dos direitos. Os movimentos sociais, o movimento docente vem mostrando que esse reconhecimento exige não isolar as lutas pelo direito à educação, mas atrelá-las às lutas pela garantia da diversidade de direitos em um Estado de Direito. Exige repolitizar o direito à educação e o dever do Estado na concretude do padrão de poder-dominância-subalternização que perdura em nossas relações políticas (Arroyo, 2013). Não se avançará na afirmação política da ética na garantia do direito à educação sem avançar na ética no Estado, na organização do poder. Ética na política para avançar na ética na educação.

É necessário reconhecer que a afirmação da educação como direito e como dever do Estado tem levado nas últimas décadas a uma nova politização da gestão da educação. Em nome de garantir a escola como direito, a diversidade de coletivos sociais reivindica escolas, educação, que se abram mais escolas, se ampliem os recursos, o número e a formação de professores. A oferta de escola fundamental e infantil cresceu em número e em anos de escolaridade até em mais tempo-horas de escola. Há uma democratização do acesso-tempo-direito à escolarização. Sem dúvida, outra ética-política na gestão da educação se afirmando com o reconhecimento da educação como direito, cidadão.

## **O DIREITO À FORMAÇÃO HUMANA PLENA COMO VALOR**

O reconhecimento da educação como direito leva a questionar a concepção de educação. Lembremos que na nossa história política a educação-escolarização do povo

fora reduzida ao ensino primário, primaríssimo, elementar, elementaríssimo. Reduzido à escolinha das primeiras letras. Para mexer com a enxada, para os trabalhos precarizados a que o povo era destinado não era necessário mais do que aprender as primeiras letras. Essa tem sido e continua sendo a ética política no trato da escolarização dos trabalhadores. Desde o movimento de cultura-educação popular e o movimento cívico em defesa da educação direito de todo cidadão, dever do Estado, não apenas se politiza o direito à educação e o dever do Estado, se politiza a concepção de educação. Educação como direito humano, como direito à formação humana, à humanização plena, como reação, superação de tantos processos de des-humanização-subalternização a que os setores populares estiveram e estão submetidos no padrão de poder-opressão. Nessa direção, a educação como direito adquire uma radicalidade ético-política superadora da estrita concepção e prática de educação-escolarização primária, elementar ou domínio de habilidades instrumentais mínimas.

Essa concepção de educação como desenvolvimento humano pleno foi incorporada na LDB no. 9.394/1996. Concepção que inspirou redes, escolas, coletivos de gestores-docentes-educadores/as visando a garantia do direito de toda criança, adolescente, jovem ou adulto a uma formação plena, intelectual, cultural, ética, estética, corpórea, identitária... Uma concepção do direito à educação plural, cidadã, integral como humanos. Programas como educação integral em tempo integral, educação integrada, mais educação pretendem traduzir essa concepção de direito ao desenvolvimento humano pleno.

A diversidade de diretrizes curriculares do CNE incorporou em suas justificativas essa concepção ampliada do direito à educação básica, do campo, indígena, quilombola... Reconhecer o direito à formação humana plena radicaliza a educação como valor humano. Uma afirmação política da ética na educação, na medida em que se contrapõe e tenta superar a estreita, elementaríssima concepção e prática de escolarização ofertada ao povo, por séculos. Até onde essa concepção alargada do direito à educação como desenvolvimento humano pleno tem conseguido superar a oferta de uma educação-escolarização primária, elementaríssima?

## **O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE COMO VALOR**

Um dos avanços que apontam para outra ética na educação é o reconhecimento da diversidade como um valor. A escola em nossa história incorporou a concepção hegemônica que pensa os Outros, os diversos como inferiores, primitivos, irracionais, incultos... Logo, pensados não escolarizáveis, mantidos à margem da instituição escolar. Ao chegarem às escolas, eram tratados com essa visão inferiorizante: sem cabeça para as letras, com problemas de

aprendizagem, lentos, defasados, preguiçosos, sem hábitos de trabalho e de estudo, de perseverança... Uma persistente visão antiética em que se justificava e se justifica a cultura e a prática escolar da reprovação, retenção, repetência, defasagem idade-série. As estatísticas deixam exposto que as vítimas tem sido as infâncias-adolescências populares. Práticas antiéticas segregadoras, inferiorizantes dos Outros, dos diferentes, reproduzidas por séculos pelo sistema escolar. A gestão escolar vem convivendo com essa cultura e essas práticas antiéticas, com essa negação política da ética na educação.

As pressões afirmativas dos Outros em ações coletivas de afirmação como sujeitos de direitos e especificamente do direito à educação se contrapõem a essas representações sociais inferiorizantes e exigem outros reconhecimentos, outros tratos do Estado e de suas instituições. Outros tratos da escola. As pressões que vem dos Outros por políticas de reconhecimento positivo trazem para a gestão do público a diversidade não como inferioridade, mas com um valor social, cultural, político. O reconhecimento positivo da diversidade avançou nas últimas décadas pressionando o Estado por políticas afirmativas, pressionando as teorias pedagógicas, a cultura escolar, os currículos a se pautarem por uma ética não segregadora, mas de reconhecimento positivo da diversidade. Os Outros ao se fazer presentes, afirmativos na sociedade, nas escolas, nas políticas públicas, no Estado, nas Secretarias da Diversidade, da Mulher, dos Direitos Humanos, na SECADI-MEC, reeducam essas instituições, reeducam o Estado, as escolas a se repensarem em novos valores. As pressões por outros valores, outra ética na gestão do público, do Estado e de suas políticas e instituições vem com radicalidade da diversidade de movimentos sociais.

A chegada das Outras infâncias-adolescências nas escolas está desestruturando a cultura segregadora. Como pensá-las e como tratá-las? Com valores inferiorizantes ou com valores de reconhecimento positivo? Os Outros, ao contestarem as representações preconceituosas que pesam sobre eles, desconstruem os antivalores e práticas preconceituosas com que tem sido tratados nas escolas. Pressionam pela superação dessa cultura inferiorizante como antiética. Ao afirmar-se em lutas por direitos pressionam por outra ética na gestão da educação e na docência. Coletivos docentes e gestores se abrem ao reconhecimento positivo dos novos alunos/as que vão chegando às escolas, repensam e tentam superar representações e práticas preconceituosas e inventar outras práticas guiadas por outra ética gestora e docente. Processos que explicitam a tensa afirmação-negação política da ética na educação.

Essa afirmação política da ética na educação que vem das presenças afirmativas dos Outros na sociedade, no Estado, nas escolas e universidades exige a desconstrução das

tradicionais representações e tratos. Sobretudo, exige pautar as políticas, o Estado e suas instituições, a educação nos valores de igualdade, equidade, justiça. Valores que se contrapõem aos padrões de reprodução dos Outros, dos diversos como desiguais, inferiores em humanidade, cidadania, racionalidade, moralidade.

As tensões éticas por reconhecer os valores de igualdade, equidade, justiça como legitimadores da gestão da educação estão postos nas políticas e programas, nas diretrizes curriculares, no acesso e permanência na escola de qualidade. Porém, esses avanços ainda se confrontam à desigualdade de condições físicas, materiais entre escolas. Ainda as escolas mais pobres são as escolas dos pobres, são seus filhos e suas filhas as maiores vítimas da persistente cultura da reprovação. Se avançamos na igualdade de acesso ainda a desigualdade de percursos escolares é gritante. As vítimas de tantos percursos truncados pela cultura da reprovação são as infâncias-adolescências pobres, negros, dos campos e das periferias vítimas das injustas desigualdades sociais. Esse é um ponto central na tensão entre afirmação-negação política da ética na educação.

A pressão dos diversos feitos tão desiguais em nossa história tem o mérito de mostrar quão longe estamos de uma sociedade justa e igualitária e de um sistema escolar justo e igualitário. A negação da ética nas relações sociais e políticas, no Estado e suas políticas fica exposta na persistente negação da ética no próprio sistema escolar. A história de tantos percursos humanos e escolares truncados de milhões de crianças, de adolescentes e jovens populares mostra como continuam pensados e alocados à margem da história intelectual, cultural, ética da humanidade. Mostram a persistente negação política da ética em nossa sociedade e no sistema escolar.

Na medida em que os outros repõem os valores de justiça, de igualdade e equidade se instaura uma pressão sobre a sociedade, sobre o Estado e sobre a gestão da educação para a afirmação política da outra ética na educação. Outra ética inspirada nos valores de igualdade, equidade e justiça que vem inspirando projetos político-pedagógicos das escolas e redes de educação. Outra ética que leva ao reconhecimento da diversidade de experiências sociais, culturais, de valores que inspiram a especificidade da educação do campo, indígena, quilombola. O reconhecimento positivo da diversidade tem representado uma riqueza no sistema educacional, mas como é tenso esse reconhecimento.

## **O RECONHECIMENTO DAS AUTORIAS DOCENTES**

Não apenas os educandos são Outros trazendo outros valores à gestão da educação. Os professores, as professoras são Outros/as, trazendo outros valores, exigindo Outra ética. Lembrávamos que o novo movimento docen-

te, durante mais de trinta anos, lutando pelos direitos do trabalho, incorpora na gestão da educação outra ética ao legitimar os valores do trabalho. O movimento docente desconstrói a gestão da docência como servidores controlados pelo padrão clientelista de poder e vai obrigando o Estado, os governos a se pautar na ética do valor do trabalho.

Administrar o trabalho docente no sistema escolar vem sendo uma das tensões entre afirmação-negação política da ética na educação. Houve avanços no reconhecimento dos direitos do trabalho docente, mas ainda há resistências no Estado, nos governos para esse reconhecimento e para sua tradução em carreiras, salários, estabilidade, aposentadoria, tempos de trabalho, número de alunos por sala, número de horas de docência... A afirmação de valores de justiça, de igualdade nessa diversidade de dimensões inerentes ao reconhecimento do trabalho como direito ainda continua como uma das tensões centrais na afirmação política da ética na gestão da educação.

Os docentes-educadores/as trazem tensões à gestão da educação, na medida em que vem da diversidade de movimentos sociais. Os dados mostram a feminização do magistério de educação básica. Como mulheres levam para o sistema escolar outros valores aprendidos no trabalho doméstico, na participação em movimentos sociais, políticos, culturais. Valores aprendidos na afirmação de igualdade de direitos com os homens, da igualdade de direitos como mulheres negras, quilombolas, indígenas, do campo e das periferias urbanas. Uma questão a ser aprofundada: que tensões instaura essa maior presença de mulheres trazendo Outros valores ao magistério? Valores de reconhecimento, de igualdade e de justiça que enriquecem a afirmação política da ética na gestão da educação tanto nas escolas como nas salas de aula. O movimento docente se contrapõe ao padrão sexista, racista de trabalho que segrega as mulheres, as negras/os a trabalhos precarizados e a salários inferiores. O movimento docente vem denunciando a negação política da ética na gestão dos trabalhadores da educação e vem lutando pela afirmação política da ética na gestão do trabalho escolar. A gestão do trabalho no sistema escolar tem sido um dos campos de maiores tensões entre lutas do movimento docente por ética na gestão do trabalho e resistências dos governos para garantir os direitos do trabalho.

Merece ainda ser destacado outro valor afirmado pelo movimento docente: a gestão democrática da escola, que afirmava valores radicais como a autonomia docente, da escola, do público e do Estado frente ao seu uso e a sua apropriação patrimonialista nas velhas estruturas de poder. Afirmar o valor do público, da esfera pública tão privatizada e afirmar o Estado do público abre espaços para outra ética na gestão do público e da escola pública. Valor tão negado ao longo de nossa história política. A defesa da autonomia da escola implicava na defesa das autorias

docentes em que se avançou de maneira significativa nas últimas décadas. Estamos em tempos de ampliar e aprofundar na autonomia das escolas e de seus profissionais ou estamos em tempos de submetimento das escolas e de seus profissionais a controles, diretrizes externas? Mais um campo de tensões na afirmação-negação política da ética na educação.

### **TEMPOS DE AVANÇAR OU DE ABANDONAR ESSES VALORES?**

Depois dessa diversidade de tentativas de afirmar outros valores, outra ética na gestão da educação em que momento estamos? Estamos avançando ou abandonando esses Valores? É significativo que os movimentos sociais, o movimento docente e até os movimentos recentes de rua coloquem como recorrente a denúncia da falta de ética na política, no Estado, na saúde, educação, transportes... Podemos pensar que fracassaram os valores com que nas últimas décadas tentamos afirmar a ética no público, no Estado, na política, na gestão do direito à educação? Tantos esforços por outros valores não foram capazes de tornar o Estado, o público, a escola mais democráticos, mais justos e igualitários.

Essas questões nos levam a reconhecer que o campo da educação esteve e está em uma permanente tensão de afirmação-negação política da ética. Seria necessário aproximar-nos de cada um dos valores em que se pretendem afirmar a ética na educação. Poderíamos começar por uma constatação: o termo *direito* à educação por que tanto lutamos por afirmar estaria perdendo centralidade? As ênfases são outras: direito à aprendizagem, superação dos altos índices de desempenho etc. A mesma pergunta em relação a outros valores como concepção de educação ampliada, formação humana plena, essas concepções conseguiram se afirmar como referentes da gestão da educação? Esses valores foram freados, fragilizados por outros valores-contravalores hegemônicos? Valores como direito, educação, formação humana, igualdade, equidade, justiça foram perdendo sua radicalidade ético-política ou foram diluídos em conceitos como qualidade, aprendizagem, desempenhos.

Esses processos de desradicalização político-ética nos coloca diante de indagações a serem respondidas em pesquisas, estudos, análises de políticas e de gestão? Por que a gestão da educação e a formulação de políticas resistem a ser pensadas e administradas, tendo como referentes ético-políticos esses valores tão radicais que inspiraram a intervenção na educação em décadas recentes? Por que a gestão da educação volta a se orientar em referentes fracos como aprendizagens, resultados em domínios de competências elementares, alfabetização na idade certa? Por que os avanços na consciência popular a ter direitos são redefinidos em conceitos e objetivos tão pragmáticos e despolitizados?

## A TENSA AFIRMAÇÃO-NEGAÇÃO DOS DIREITOS

É ainda mais interrogante que o próprio termo direito perca sua radicalidade ético-política, em tempos em que a consciência dos direitos cresce nos coletivos mantidos em nossa história à margem dos direitos humanos mais básicos. Em tempos em que os coletivos mantidos sem direito a ter direitos se afirmam conscientes de serem sujeitos coletivos de direito à vida, terra, trabalho, teto, renda, saúde, transporte, educação.

Tentar esvaziar, secundarizar o próprio conceito de direito pode ter uma intenção política: de um lado, esvaziar esses avanços na consciência dos direitos, condenar e até oprimir a diversidade de ações e lutas por direitos. Pode ter ainda outro significado político: ocultar a realidade cruel de milhões de seres humanos mantidos sem direito aos direitos humanos tão proclamados.

Trazendo esses significados para o direito à educação podemos levantar a hipótese de que a proclamação do direito à educação foi repetido nas justificativas de políticas, diretrizes, enquanto o Estado, os governos, os formuladores de políticas controlavam de cima o conteúdo e o alcance do direito à educação, mas passaram a retirar o próprio termo direito à educação, na medida em que os setores populares em seus movimentos sociais radicalizavam esse direito e o associavam a direitos de tanta radicalidade política como direito à terra, trabalho, renda, espaço, identidade, memória, cultura.

Secundarizar o termo direito à educação pode significar reconhecer que apesar dos avanços no acesso à escola ainda milhões de crianças, adolescentes, jovens, adultos não permanecem, são reprovados, defasados. Se ampliou a garantia do direito ao acesso à escola, porém a uma escola segregadora, reprovadora, negadora do direito à educação que se proclama. Por décadas proclamando o direito à educação para todos, porém negado a milhões de crianças de 0-6 anos, aos mais pobres, milhões de adolescentes defasados idade-série entre 14-17 anos, milhões de jovens sem acesso e permanência no ensino médio...

A pergunta ético-política é se a proclamação do direito à educação, tão repetido nas últimas décadas, tem sido capaz de se afirmar como realidade política para os coletivos mais negados do direito a ter direitos. A lenta tradução em realidade da proclamação do direito à educação não estaria como motivação para abandonar o próprio termo direito à educação e substituí-lo por termos mais leves, menos radicais? Abandonar o direito à educação não é um reconhecimento do fracasso do dever do Estado, dos governos na garantia desse direito e dos direitos humanos tão radicais como direito a terra, a teto, a renda, a trabalho, a igualdade? A tensão na afirmação política da ética

na educação é concomitante à tensa afirmação do direito à terra, a teto (esvaziamento da reforma agrária, fundiária). Repressão aos sem-terra, sem-teto, sem-território em suas lutas por direitos.

Boaventura de Sousa Santos (2013) nos aponta nessa direção. “Direitos humanos: uma hegemonia frágil”. A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. Deve, pois, começar por perguntar-se se os direitos humanos servem eficazmente à luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se pelo contrário a tornam mais difícil... Poderão os direitos humanos ser usados de modo contra-hegemônico?

### **NOVOS TEMPOS DE INTERVENÇÕES NA EDUCAÇÃO. COM QUE VALORES?**

Estamos em tempos de intervenções na educação, na escola pública de maneira particular. Seria necessário dedicar dias de estudo a analisar os valores dessas intervenções que afetam as escolas públicas e seus profissionais. Intervir com novos programas, com novas diretrizes curriculares, com novos planos municipais, estaduais de educação passou a ser o novo estilo de gestão. Intervir por que e para que? É urgente fazer alguma coisa, insistem os grupos conservadores de dentro e de fora do sistema escolar, de dentro e fora do Estado. É preciso intervir para que toda criança, adolescente aprenda na idade e na série certa, se insiste desde o lado progressista. Essas intervenções deveriam ser analisadas desde os valores que as inspiram. Que princípios políticos-éticos orientam essas intervenções?

Como pensar estes tempos de intervenções na educação? Parte-se de um diagnóstico negativo da escola pública, dos seus mestres e alunos. Uma visão negativa do público. Logo, intervir para que o sistema funcione, saia do marasmo, para mostrar o fracasso escamoteado por projetos ‘ideológicos’. Sobretudo, para que os alunos e os professores trabalhem, se esforcem, parem de brincar de ensinar e de aprender. Intervir para acabar com esse engodo que deseduca. Para salvar as vítimas desse engodo, mestres e alunos. Hoje a ameaça na educação não é a passividade dos governos e dos gestores nem conservadores nem progressistas. Ambos optam por estar ativos, editar normas, diretrizes, planos. Intervir em uma direção única decidida do alto. Sem escolhas políticas ou com outras. É ético inferiorizar mestres e alunos e as escolas públicas? É justo?

A questão ética é que não deixam lugar por outra via nem para outros diagnósticos que revelem outras imagens do público, dos professores e do povo que chega às escolas públicas. Não há lugar para quem se pergunte: mas a questão é que esse sistema funcione melhor com qualidade, mas

que qualidade? Não haverá lugar nem para concepções e projetos alternativos de qualidade?

Há um traço persistente nesse intervencionismo prático, eficaz: esquecer as responsabilidades políticas-éticas do Estado, culpar os sujeitos concretos da ação educativa, mestres-alunos, ou vê-los apenas como agentes escolares não sociais. Pior vê-los pelo negativo: preguiçosos, indisciplinados, irresponsáveis que esquecem que 'é impossível ensinar e aprender sem esforço, construir sem trabalhar, criar sem perseverar'. A velha representação antiética inferiorizante do povo, dos trabalhadores. A própria escola pública inferiorizada como são inferiorizados os professores públicos e, sobretudo, os filhos/as dos trabalhadores do povo. É ético insistir nessas inferiorizações históricas dos setores populares e dos espaços públicos, da escola pública por que lutam? Orientar planos de intervenção em educação com essas velhas representações preconceituosas, antiéticas do povo e de seus filhos/as e até dos seus mestres é um indicador da suspensão política da ética que predomina nesses diagnósticos.

### **MORALIZAR PARA O TRABALHO**

Pensemos em outro traço das intervenções. A suspensão política da ética que prevalece nas intervenções gestoras deixa um vazio ético que é preenchido com posturas moralizantes do público, dos trabalhadores em educação e das crianças-adolescentes: escola, lugar de trabalho, de socialização nos valores do trabalho. Por que essa ênfase na função da escola pública como instituição socializadora dos valores do trabalho? Porque vão chegando os filhos/as dos trabalhadores. Daí destacar suas atitudes, vê-los como preguiçosos, sem a ética e sem os valores do trabalho.

Quando tanto se insiste no direito do povo e de sua prole a aprender seria a aprender valores de trabalho, de estudo, de esforço e perseverança? Que aprendam que sem esforço, trabalho, perseverança não sairão do lugar social, racial em que foram jogados em nossa cruel e segregadora história. Até na história da educação. Somos obrigados a perguntar-nos pela carga moral ou moralizante que inspira essa pluralidade de análises e de intervenções na educação. Perguntar-nos em que valores inspiradores das intervenções os gestores coincidem – conservadores e progressistas – quando se referem, julgam os mestres da educação pública e, sobretudo, quando julgam as infâncias-adolescências populares como sem valores do trabalho.

Quando a gestão da escola pública se guia pela suspensão política da ética se resvala para análises e intervenções moralizadoras. Se retoma a função moralizadora esperada da escola pública. As análises que orientam indistintamente essas intervenções coincidem nas velhas e inferiorizantes visões dos filhos/as do povo: não aprendem, rebaixam os índices de qualidade da aprendizagem porque carentes de valores de trabalho, de esforço, de dedi-

cação, de perseverança. Coincidem nas análises que fazem dos professores: brincam de ensinar. Essa é a base moral das análises em que se justifica a necessidade de intervir as próprias propostas de intervenção priorizarão mecanismos moralizantes de controle dos mestres e alunos: mais provas, mais reprovações, maiores punições, maiores trabalhos ou lições de casa, mais tempos de recuperação (até nas férias). Aprender a trabalhar na escola, em casa, nas férias. Aprender sua condição de trabalhadores – esse seu destino – sob a ameaça da reprovação-repetência-punição para alunos e mestres. A retomada da *Face oculta da escola*: aprender os valores do trabalho, sobretudo nos filhos/as do povo indolente, preguiçoso. (Enguita, 1989)

Trata-se de intervenções para moralizar os mestres e os filhos/as do povo nos velhos valores de trabalho, de esforço, de perseverança. A defesa do direito a aprender tem como foco a obrigação de ensinar-aprender não tanto conhecimentos, mas esses valores que o povo ainda não tem, não aprendem: a sair da pobreza, do desemprego, aprendendo (ao menos na escola de qualidade) os valores do esforço, do trabalho, da perseverança. Aprender esses valores (pouco se fala em conhecimentos) é a função esperada – sempre desejada – da escola pública popular. Porque esses são os valores de que o povo ainda carece. Como é forte e como mostra sua cara o moralismo dos gestores do público-popular, tão sintonizado com o moralismo dos gestores empresariais, na gestão do trabalho.

Estou sugerindo a urgência de fazer análises, em dias de estudo, dessas intervenções tão na moda na educação pública, tendo como foco as *dimensões éticas*, os valores que as inspiram. Os fundamentos para essas intervenções não são buscados em novas teorias, nem em velhas, mas em velhas análises – preconceituosas e moralistas análises – das condutas dos mestres e, sobretudo, dos estudantes populares que com tanto custo vão chegando às escolas públicas. Com que visões moralistas ou imorais são vistos? Que contravalores essas análises e visões carregam? Que condutas – nem sequer que capacidades e que condições de ensinar e de aprender conhecimentos, mas que atitudes, condutas como futuros trabalhadores terão de aprender? Condutas de trabalho, de esforço, de perseverança, de dedicação. Que medidas para inculcar, aprender essas condutas?

Essas análises moralistas são extensivas aos professores/as das escolas públicas. O destaque inicial será para a suposta baixa qualidade das escolas públicas. Entretanto, a suposta baixa qualidade não será explicada pela péssima qualidade física e de condições de trabalho ou pelo número de alunos por sala, mas as causas da suposta baixa qualidade serão atribuídas à carência de valores, de atitudes de trabalho, de esforço, de perseverança da infância-adolescência populares que vão chegando às escolas. Pior ainda,

uma das causas destacadas serão as carências de valores, desses mesmos valores nos seus profissionais. Por que essa visão tão negativa dos mestres? Por que cada vez mais tem suas origens sociais, raciais, tão próximas dos estudantes populares? As irresponsabilidades gestoras dos governos serão silenciadas. A mídia, as análises dos gestores, até do público, optam por repetir, sem despudor, as velhas análises classistas, racistas, sexistas de nossa cultura empresarial, política, colonial e republicana inferiorizante, preconceituosa dos valores dos trabalhadores, do povo. Inclusive dos trabalhadores em educação.

### **A ANTIÉTICA NEGAÇÃO-SUSPENSÃO POLÍTICA DA ÉTICA**

Slavoy Zizek (2005), no sugestivo título de seu livro – *La suspensión política de la ética* – sugere que esses projetos de gestão pretendem “fazer visível o fracasso de todas as tentativas de redenção”. Essas análises tão velhas e tão novas que inspiram tantas intervenções – conservadoras e progressistas – não estão a exigir uma atenção especial aos valores, que as inspiram? É urgente uma análise que ponha ao descoberto a ética-antiética dessas intervenções. Coletivos docentes em dias de estudo se propõem fazer suas análises e se perguntam por que valores reafirmam as políticas para os setores populares? Em que medida esses moralismos levam a uma suspensão política da ética? Não é urgente superar essa suspensão política da ética nas ‘imparciais’ intervenções gestoras? Não é urgente retomar a política, a ética na gestão pública, na gestão da educação?

Nos currículos de formação vem adquirindo centralidade as análises de políticas públicas, das políticas educacionais especificamente. Seria urgente perguntar-nos se tem o devido lugar essas análises sobre as dimensões éticas das políticas ou se falta destacar as dimensões éticas, se predomina uma postura analítica de silenciamento ou de suspensão política da ética na gestão do público e, especificamente, na gestão-intervenção na educação.

Por exemplo, a política de avaliação se impõe como *apolítica* do Estado, os resultados nessas avaliações parciais dos processos educacionais se impõem como a imagem plena da educação, em nome desses resultados se classificam, inferiorizam alunos, mestres, escolas, municípios, coletivos sociais. Se inferiorizam e são punidos professores/as. Por que não fazer análises dos valores-contravalores que legitimam essas avaliações, essa redução do direito à educação, a domínios dessas aprendizagens parciais? Por que não se explicitam os contravalores classificatórios e inferiorizantes que os resultados das avaliações legitimam e reproduzem? Por que a suspensão política da ética nas políticas públicas e especificamente de educação? São intervenções pré-políticas, pré-éticas? Neutras sem contaminações ‘ideológicas’, éticas? Em cada intervenção gestora não se dão tensos conflitos de valores?

O movimento docente tem tido uma função política de repor as dimensões éticas e antiéticas da negação dos direitos do trabalho, da falta de condições de trabalho, do direito a um piso salarial unificado, do direito a horas de atividade, estudo, etc. Questões que não há como gerir com a suspensão política-gestora da ética. O movimento docente tem pressionado pela gestão ética dos direitos do trabalho. Porém nas questões ditas 'pedagógica' os gestores se consideram livres para intervir com a suspensão política de toda ética. Questões tão estruturantes de nosso sistema educacional como a retenção-reprovação de milhões de crianças-adolescentes e jovens populares, sobretudo não são analisadas nem administradas como questões éticas. Há uma naturalização a-ética ou imoral da gestão do sistema educacional de suas estruturas e das intervenções gestoras.

Outra política onde predomina a suspensão política da ética é na prática de fechar escolas do campo, ribeirinhas, das florestas, quilombolas e a prática de deslocamentos massivos de jovens, adolescentes e crianças do seu lugar para escolas nucleadas. São éticos esses deslocamentos? É ético destruir identidades de comunidades ameaçadas no direito a terras, territórios, culturas, identidades, fechando a escola um dos poucos símbolos de identidade? Deixar esses povos despossuídos de suas identidades, de seu direito à terra, ao território que a escola legitimava é deixá-los expostos à ocupação de suas terras-territórios pelo agronegócio.

### **A RACIONALIDADE GESTORA FRENTE À IRRACIONALIDADE DO PÚBLICO?**

O público e especificamente a escola pública são condenados como o símbolo da irracionalidade gestora. Frente a tantos programas, intervenções que revelam formas gestoras de suspensão política da ética se torna necessário que nos cursos de formação seja inicial, seja continuada se dê centralidade à formação dos profissionais da educação para terem referentes teóricos e práticos para retomar a ética na gestão da educação. Que valores legitimam essas análises sobre a irracionalidade da escola pública? Como profissionais do público, como trabalhadores da escola pública, temos o direito a entender com que racionalidade ou irracionalidade somos pensados, julgados e administrados. Predomina um olhar negativo sobre o público, sobre a escola pública. Olhar que coloca sob suspeita os profissionais do público.

A mídia, as análises gestoras insistem na irracionalidade da administração pública, especificamente da escola pública. A expressão mais exposta dessa irracionalidade seriam as condutas dos mestres e alunos populares. Onde o povo chega os espaços que frequenta até as instituições públicas ficam contaminados pela suposta irracionalidade dos setores populares. Essa polarização entre o Nós racionais, éticos e os Outros irracionais, imorais, instintivos, transpassa nossa história. É marca constante nas políticas públicas.

### Orientar por julgamentos morais ou moralizantes?

Na medida em que os irracionais foram chegando às escolas públicas o discurso gestor, conservador e até progressista passou a destacar a irracionalidade das escolas públicas. A baixa qualidade tão exposta nas avaliações oficiais é sinônimo dessa suposta irracionalidade. Toda intervenção ou plano se propõe ‘por a mão nesse vespeiro’, nesse caos de irracionalidade. A maiorias das medidas são para por ordem, racionalidade administrativa. Uma escola de qualidade deve ser uma instituição administrada, na racionalidade instrumental, produtiva. Na ordem. Mas onde é localizada a irracionalidade de escola pública? Não nos governantes, mas nos mestres e alunos. O que exige domesticar condutas irracionais dos alunos, de seus mestres e gestores. A suposta baixa qualidade da escola pública e do público, do próprio Estado se explicaria pela irracionalidade na sua gestão. Logo, a qualidade será fruto de gestões racionais, eficientes. Da ética de resultados, de controles.

### **DOMESTICAR CONDUTAS IRRACIONAIS**

Por onde racionalizar a irracionalidade da escola pública? Pelo controle dos seus agentes, mestres e alunos. É significativo constatar o caráter repressivo das medidas adotadas como remédio para essa irracionalidade destacada. A própria ênfase na suposta irracionalidade da escola pública e dos seus atores, mestres, alunos, gestores leva a urgência de perguntar-nos porque a centralidade dada a domesticar condutas de alunos e mestres, a moralizar, administrar, por ordem, racionalidade. Porque o olhar do Nós sobre os Outros sempre foi um olhar bipolar entre o Nós racional e os Outros irracionais. Entre o Nós síntese da moralidade e os Outros da imoralidade. Logo, intervir para moralizar ou para racionalizar condutas dos educandos e de seus mestres. Mas como? Não dando centralidade à iluminação de seus intelectos para se tornarem mais racionais. Não no sentido intelectual (suposta finalidade do aprender conhecimentos, atreve-te a pensar para agir com ética), mas para racionalizar, domesticar, o que levam de irracional: suas condutas, instintos, violências, preguiças, falta de hábitos de trabalho, de esforço, de persistência. A ênfase desses diagnósticos na irracionalidade moral leva a ênfase na racionalidade moral via repressão, controle, condutas administradas, domesticadas.

O que leva a essas ênfases moralizantes? O olhar negativo, inferiorizante dos Outros tão arraigado em nossa cultura política e nos padrões de poder, de trabalho, de relações sociais, de moralidade. Padrão que marca as relações do Estado e de suas instituições para com o povo, os trabalhadores. Os Outros que lutam pelo público como espaço de direitos, pela escola pública são culpados pela irracionalidade do público por levarem sua irracionalidade. A irracionalidade das relações sociais do Estado fica inocentada, intocada.

Há um dado da maior relevância: ver como irracionais, programas, opções e propostas pedagógicas com que muitos coletivos docentes estão comprometidos e que partem de análises menos inferiorizantes e moralizantes dos trabalhadores, dos educandos e dos mestres, dos setores populares. Propostas pedagógicas de décadas recentes que partiram de um reconhecimento positivo dos coletivos populares, os trabalhadores não como irracionais, mas com valores de trabalho, de esforço, de persistência e de resistências a opressões. Visões que vinham desde o movimento de cultura e educação popular e que foram tentadas em tantas Redes Municipais, em tantos projetos político-pedagógicos de tantas escolas. Toda essa história de outro olhar não segregador-moralizante sobre os trabalhadores, sobre os setores populares que inspiraram propostas político-pedagógicas e intervenções contra o castigo humilhante da reprovação, mas a favor do respeito aos tempos de formação humana... Toda essa história é pichada de irracional. De permissiva, utópica, irrealista como a dizer: a irracionalidade do povo continua nos seus filhos/as. Seus hábitos de preguiça, de aversão ao trabalho, ao estudo, à ordem vem de origem social, racial.

### **A RETOMADA DA FUNÇÃO MORALIZADORA DA ESCOLA PÚBLICA**

Àquelas propostas ‘ingênuas’ é necessário contrapor planos realistas: a função da escola pública diante da chegada desse povo com suas inferioridades morais de origem social-racial deve ser por ordem, racionalizar, controlar, até reprimir, se preciso, suas irracionalidades. Logo volta a reprovação, as ameaças, os controles, as advertências às famílias, aos mestres e aos alunos. Há algo de muito positivo nesses planos de intervenção: tirar a máscara de uma escola pública de qualidade intelectual, cultural e deixar exposta a função desejada para a educação do povo: moralizar, racionalizar as suas imoralidades e irracionalidades.

Esses planos e intervenções nos advertem de que estamos em tempos de redefinir a função da escola e da docência, de uma instituição bem administrada para a garantia do direito ao conhecimento, para uma instituição de qualidade ou bem administrada de moralização-racionalização das condutas imorais e irracionais dos filhos/as. Até dos seus mestres. Como consequência estamos também em tempos de redefinir a função social dos professores/as. A função esperada não será tanto garantir o direito ao conhecimento, ser profissionais do conhecimento, mas garantir o controle moral dos educandos.

Em realidade, essa função moralizante esperada da escola pública e dos seus mestres não é novidade. É retomada com nova ênfase. Desde a empreitada catequético-educativa dos povos indígenas passando pela instrução positivista republicana e os atuais planos para moralizar as crianças e adolescentes populares em valores do trabalho,

do esforço, da perseverança, é fácil perceber extrema continuidade. Porque a representação do Nós sobre os Outros perdura e encontrou sempre um dos seus *locus* privilegiados nas empreitadas socioeducativas moralizadoras dos pensados imorais, irracionais.

Seria de esperar que planos de educação de governos que se pensam populares, dos trabalhadores tivessem uma representação mais positiva, menos moralizante porque menos inferiorizante dos trabalhadores e de seus filhos e filhas. Trata-los junto com seus mestres como culpados da irracionalidade da escola pública por que vem lutando por séculos é de uma imoralidade política assustadora. É uma suspensão política da ética.

Uma diversidade de programas de educação vinha apontando para a superação dessa visão tão negativa do povo, dos trabalhadores e de seus filhos e filhas que iam chegando às escolas públicas. A imoralidade e irracionalidade eram postas na ordem social, econômica, política que os vitima. Na irresponsabilidade do Estado e dos governos em consolidar um sistema de educação digno e justo, igualitário para os setores populares. Por décadas o movimento docente vem denunciando essa falta de responsabilidade pública. As resistências dos mestres e alunos eram vistas como lutas por direitos. A irracionalidade e imoralidade denunciadas eram postas nas elites, no capitalismo, nas relações sociais-políticas opressoras. Como pretender apagar essas análises como ideológicas?

Análises ainda recentes destacavam as dimensões imorais da opressão e as dimensões éticas das resistências dos oprimidos à opressão. As resistências dos trabalhadores, as lutas por trabalho, por teto, terra, escola eram vistas como positivas, como resistências ético-políticas, como pedagógicas – Pedagogia do Oprimido. Pedagogia dos Movimentos Sociais. As formas humilhantes e repressivas das próprias escolas – milhões de crianças-adolescentes, jovens-adultos reprovados, humilhados – eram rejeitadas como formas antiéticas de vitimar e segregar na escola as infâncias-adolescências segregadas na sociedade. Milhões de vítimas da segregação social segregados, reprovados, inferiorizados na reprovação escolar. Os mesmos.

Ainda persistem e resistem análises que repunham a ética na política, na economia e na educação. Que denunciavam os valores-contravalores na diversidade de formas de opressão-segregação social. Até escolar. Contra essa falta de ética social e escolar reagiram coletivos de docentes-educadores.

### **TEMPOS DE NEGAÇÃO-SUSPENSÃO POLÍTICA DA ÉTICA NA EDUCAÇÃO?**

Os novos gestores do público tentam mostrar que estamos em outros tempos. Tempos de suspensão política da ética para tornar visível o fracasso de todas as tentativas de

redenção, de democratização, de igualdade e de equidade. Essa ética libertadora, igualitária é condenada nos planos moralizadores das escolas via rígidos controles. A volta da reprovação. Quem serão as vítimas? Os mesmos que a sociedade vitima porque vistos sem valores de trabalho, de esforço, de perseverança, de ordem. É significativo que essa mesma análise é feita da adolescência e juventude popular das vilas e favelas (comunidades pacificadas) pelos órgãos de repressão. A mesma análise dos empresários sobre os trabalhadores improdutivos porque pensados sem valores de esforço, trabalho. Empresa lugar de trabalho, escola lugar de trabalho. Com que rapidez a mídia conservadora, o Todos pela Educação apoiam essas análises e intervenções. Logo, suspensão dos direitos do trabalho conquistados, flexibilização das leis do trabalho para adaptá-las, a desqualificação profissional e moral dos trabalhadores. A suspensão da ética nas relações de trabalho e nas relações escolares.

A mesma análise feita dos milhões de pobres, miseráveis, auto-culpados porque avessos ao trabalho, ao esforço, à perseverança. Tristes coincidências quando se avaliam os mestres e alunos pobres, populares das escolas públicas populares por brincarem de ensinar e de aprender. Mais antiético, ainda quando são análises de gestores indistintamente conservadores ou progressistas. Como profissionais da educação somos obrigados a perguntar-nos por que valores, que ética inspira essas coincidências de análises de condenações e de intervenções? Tempos de suspensão política da ética na gestão pública.

Uma coincidência está na suspensão política da Ética. Que nivela análises, planos, intervenções, segregações na diversidade de campos sociais e públicos. Suspender propostas éticas. Por que condenar como irracionais tantas lutas políticas-éticas dos trabalhadores em educação pelos direitos do trabalho? Por que não condenar o Estado, os governos pela negação desses direitos? Somos obrigados a colocar-nos em dias de estudo essas questões em que tantos docentes-educadores estão empenhados.

Por que a condenação de Outras propostas que partem de um olhar menos segregador e inferiorizante dos Outros, da infância-adolescência populares? Por que condenar essas propostas antissegregadoras como irracionais? Poderíamos levantar a hipótese de que essa visão positiva do povo se inspira em uma politização da ética. Se contrapõe a ver o povo sem valores de trabalho, de esforço, de ordem, de perseverança, de estudo, de disciplina. Ao chegarem às fábricas, ao comércio, às vilas, às ruas, às escolas padecem e mostram a índole irracional, imoral das relações sociais e políticas que os oprimem. Abrem ou repõem uma histórica disputa nas formas de pensá-los e alocá-los aquela que persiste desde a colonização, a questão operária – questão de política –, desde a questão das violências

urbanas reduzidas à questão de política pacificadora. Se contrapõem a escolas pacificadoras, adestradoras, segregadoras, reprovadoras das infâncias-adolescências pensadas irracionais e imorais que vão chegando.

Dessa histórica disputa de representações, de tratos, de inferiorizações e opressões dos Outros fizeram parte as políticas socioeducativas e fazem parte os atuais programas e planos gestores que priorizam a retomada de velhos controles segregadores para tornar visíveis tantas tentativas de igualdade, equidade, justiça na sociedade e na educação.

### **TEMPOS DE CONTROLE SOCIAL E ESCOLAR FRENTE AO ESTADO DE EXCEÇÃO MORAL**

Essa postura revela o burocratismo gestor dos expertos em administrar governos, cidades, escolas bem administradas. Que reduzem a população das periferias e das escolas a uma coleção de bem-administrados, de demarcados em regras, controles, disciplinas, castigos, reprovações. Até extermínios de jovens. Funcionamento ‘normal’ ou normatizado, por expertos, esclarecidos. As instituições públicas onde o povo chega administradas na mesma lógica da reprodução social, da favela, da pobreza administrada, pacificada, da cidade administrada, da violência controlada, da adolescência-juventude violenta exterminada. É urgente que como profissionais das escolas entendamos que a lógica gestora é a mesma da gestão das cidades, da sociedade, das empresas.

A gestão das escolas públicas – dos mestres e alunos populares – reproduz a mesma matriz hegemônica que nivela os gestores do privado ou do público: administrar a cidade, as escolas pensadas em estado de exceção diante da violência ou dos violentos que ocuparam as ruas, os morros, as cidades, as escolas. Perante essa ênfase na desordem, na violência, na irracionalidade das cidades e das instituições públicas como as escolas só há uma resposta: leis, controles, punição, eliminação sumária. Perante a violência tão proclamada, só cabe a resposta da aplicação violenta da violência real (punição, eliminação, reprovação, expulsão) ou da violência simbólica: notas, classificações, advertências, boletins...

A pergunta que muitos profissionais se colocam é que posturas tomar diante dessas formas tão violentas de aplicar a lei, as normas ou de responder a supostas violências através da aplicação violenta de leis, normas, castigos, reprovações e eliminações? A tarefa não será trazer a ética de volta? A começar por se contrapor a esses diagnósticos. Repensar esses diagnósticos tão na moda gestora de ver violência em tudo: nas cidades, nas ruas, nas escolas, até nos movimentos de luta por direitos. A cultura escolar e docente tende a concordar com esses diagnósticos? Não faltam coletivos docentes que se propõem repensar política e eticamente essas visões tão arraigadas que vem o povo, os trabalhadores, os sem-teto, sem-terra, sem-escola, sem-

-trabalho, sem-renda como violentos por origem social, racial. Coletivos docentes que se propõem aprofundar na compreensão dos valores e da ética que inspira e legitima esses diagnósticos e essas representações inferiorizantes dos Outros na sociedade, na cidade, nas escolas.

O que é de esperar que não se justifiquem intervenções, normas, leis, planos na exaltação das violências, da falta de valores, de hábitos de trabalho, de estudo, de esforço, de perseverança seja das famílias, dos alunos ou dos mestres. Tentar legitimar planos, intervenções na cidade ou nas escolas em suposto estado de exceção moral não é o melhor caminho. Se se pretende garantir o direito à cidade, à escola, ao conhecimento, à cultura, à construção de identidades afirmativas... o apelo legitimador não pode ser inferiorizar essas infâncias-adolescências como sem valores de estudo, de trabalho, de esforço. Menos ainda inferiorizá-las, segregá-las como violentas. Por aí esses gestores reproduzem a velha fórmula ou relação entre lei e transgressão, crime e castigo, pobreza e não esforço. Que fácil administrar as cidades, as vilas e conglomerados, as escolas públicas populares nessa lógica da mútua implicação dessas polarizações falsas. Moralistas. Nesse quadro será possível a reafirmação política da ética?

### **RESPOSTAS PRAGMÁTICAS, PÓS-POLÍTICAS, PÓS-IDEOLÓGICAS?**

Mas que planos, que programas, que messianismo gestor cabe em tempos de sociedade em risco, infâncias-adolescências violentas, ameaçadoras? A resposta de gestores conservadores ou progressistas coincide: não cabem mais planos ideológicos, só planos realistas, pragmáticos. Não programas político-pedagógicos, mas pós-políticos e pós-pedagógicos. Gestão pela ética de resultados. Estamos em tempos de quem define que escola, que currículos, que agrupamentos, que avaliações, que aprovações-reprovações... não sejam critérios políticos nem pedagógicos ('ideológicos' no jargão da moda), mas critérios pós-políticos, pós-ideológicos, pós-pedagógicos. Destacar a classe, raça, gênero, etnia, campo, favelas dos alunos e das alunas, de suas famílias e coletivos de origem é condenado como pura ideologia, pura politização de questões que exigem diagnósticos quantificáveis e soluções concretas, eficientes, pragmáticas. Doa a quem doer, segregue a quem merecer, reprove, expulse a quem não tenha hábitos de estudo, trabalho, esforço, perseverança é a ética gestora pós-ideológica.

Pensar as crianças, adolescentes como vítimas da sociedade, classista, racista, sexista é estigmatizado como pura ideologia ultrapassada. O pensamento pragmático conservador e até progressista os vê como vítimas deles mesmos, de sua falta de valores. De ética. Autoresponsáveis de sua condição social, racial, sexual. Como é fácil e descomplicado ser gestores da cidade, de políticas urbanas, agrária, escolar nestes tempos pós-ideológicos, pós-políti-

cos e pós-pedagógicos. Estamos em tempos pragmáticos. Em tempos de suspensão política da ética na gestão do público.

Impressiona como nesse pragmatismo que impregna a formulação e avaliação de políticas sociais e educacionais desaparecem os sujeitos e sua classe, raça, etnia, gênero, espaço. Nem pensados trabalhadores, sem-terra, sem-trabalho, sem-renda, sem-teto. Só vistos como escolares na média, abaixo da média, porque indisciplinados, violentos, preguiçosos, que descuidam os deveres de casa... Classificações 'não-ideológicas' que ignoram e se contrapõem a classificações como classe, raça, gênero, do campo ou das periferias, diversos. Nem a defesa liberal da multiculturalidade e diversidade cultural é tolerada. Reprimir e suprimir essas identidades tão determinantes do direito a ter direitos não é ideológico. É puro pragmatismo gestor. É a ética gestora até progressista.

As análises pragmatistas não vem sujeitos concretos, não vem a história, nem as relações sociais e políticas que os condenam à sobrevivência nos limites. Não querem reconhecer a ética na política, na gestão. Os baixos índices de aprendizagem são números sem sujeitos, sem história, sem sociedade. São naturais. Na medida em que o pragmatismo ignora a ética, o político, o pedagógico caímos em uma renaturalização da escola, das diferenças de aprendizagem, dos processos de socialização, de formação. As intervenções pragmatistas são respostas naturais a essa renaturalização da política, da vida social, das desigualdades sociais raciais, de gênero, renda, moradia. Até de aprendizagem.

As consequências dessa renaturalização são graves: a exploração de classe, sexual, racial são naturais, logo nada tem a ver com o interesse ou desinteresse de cada coletivo de alunos ou mestres. Se ignora que a escola seja a instituição onde chegam e se revelam esses conflitos, segregações de classe, raça, gênero, orientação sexual... Como se ignora que a escola seja o lugar onde profissionais-trabalhadores são submetidos a condições indignas de trabalho, onde seus direitos são negados. Só importa se os mestres e alunos são sérios ou brincam de ensinar e de aprender.

Essas análises, de tempos tão recentes, não aparecem nos planos pragmáticos. São ignoradas porque rejeitadas como ideológicas, éticas, políticas. São rejeitadas porque levavam a políticas educacionais permissivas, estimuladoras da preguiça, do descompromisso improdutivo, dos altos índices de reprovação. Porque levam a baixos índices no IDEB. Até as violências, as indisciplinas na sociedade e nas escolas serão vistas como efeitos dessa permissividade gestora das cidades e das escolas. Serão diagnosticados como efeitos da falta de controles, de leis, de diretrizes, de mecanismos eficientes de punição, advertência, classificação (notas), avaliação (bimestrais) deveres de casa, repro-

vações, expulsões de crianças, adolescentes e jovens-adultos sem hábitos de trabalho e de estudo e de ordem.

Como profissionais da educação e como vítimas desses pragmatismos antiéticos, somos obrigados a reagir com posturas críticas. Há algo (muito) de perverso nessas análises pragmatistas. Primeiro pensar que essas explosões de violência, indisciplinas, desinteresse pelo estudo são fruto de uma gestão permissiva e conseqüentemente serão corrigidas com uma gestão e docência controladoras, repressivas. É a mesma análise que os governos fazem das explosões de violência, de resistência dos favelados, dos sem-teto, sem-trabalho, sem terra, sem-transporte: são fruto de falta de controles, de maior presença das forças da ordem, de reprimir toda manifestação ou de esperar que a polícia pacificadora pacifique os violentos, ou de eficiência do judiciário para a reintegração de posse nas lutas por direito a território. Há algo de mais perverso, cego e despolitizado do que não ver essas violências na ordem econômica, social, política, simbólica? Não ver e ignorar as violências globalizadas que violentam esses coletivos e suas crianças, adolescentes, jovens-adultos que chegam as escolas? Mas essas questões serão desprezadas pelo pensamento pragmático porque ideológicas.

Em realidade a gestão pragmática se curva ao pensamento pragmático, anti-político e antiético atual que culpa os vitimados de sua condição, porque não querem sair de sua condição 'natural' ou não sabem o que querem. Pior, porque não tem os valores do trabalho, do esforço, da perseverança. Valores motores da igualdade, da ascensão social, do êxito, da riqueza e do progresso pessoal e coletivo.

### **OUTRA POSTURA ÉTICO-POLÍTICA É POSSÍVEL**

A retomada de uma postura ético-política na gestão da escola pública começa pelo valor primeiro: reconhecer o povo, seus filhos/as e os profissionais da educação como sujeitos de direitos. Direitos negados. Infâncias-adolescências mais violentadas do que violentas, submetidas à exploração do trabalho e não como sem valores do trabalho. Professores negados em seus direitos de trabalho e não brincando de ensinar. Essa outra moralidade gestora vinha acontecendo: gestão do público como espaço de direitos. Reconhecimento do povo, dos trabalhadores como sujeitos de direitos. Não subalternos sem direito a ter direitos. A afirmação política da ética na educação exige superar tantas visões negativas das infâncias-adolescências populares – violentas, indisciplinadas, transgressoras da ordem, logo superar apelos à 'ética' do controle, da rigidez.

Uma gestão ética exige ir além dessa mútua implicação entre lei e violência, normas e sua transgressão. Como é tentador ser gestor de cidades ou de escolas quando se acredita nesse círculo vicioso, nessa mútua implicação entre lei, desordem, violência. Quando o ponto de partida é ver mestres e até infâncias-adolescências como violentas,

sem valores de trabalho de ordem, de esforço! Será possível ir além dessas simplórias implicações?

Questões inspiradoras de outra ética na gestão da escola, de outra postura gestora ético-política que avance para análises mais aprofundadas, mais complexas da realidade social, política em que essas infâncias sobrevivem. Análises das múltiplas determinações do real que nos permitam questionar a simplificação de tantas análises moralizantes. Não há como suspender a ética diante de infâncias-adolescências violentadas. Não há como vê-las e tratá-las como violentas, sem valores de trabalho, de esforço, de ordem, logo apelar à rigidez, controles, reprovação, expulsão.

As iniciativas para reafirmação política da ética na educação partem de superar visões inferiorizantes do povo, dos trabalhadores e de seus filhos/as. Superar análises antiéticas. Há análises de políticas, análises e avaliações das escolas públicas, como há gestores e professores/as que reagem a esses diagnósticos antiéticos de pensar a juventude, a adolescência e até a infância populares como sujeitos sem ética, sem valores de trabalho, de esforço, de estudo, de disciplina, sem-limites. Gestores, mestres, intelectuais que reagem a orientar sua prática privilegiando essas análises. Por que não privilegiar análises mais profundas e perguntar-nos a que imediatez do viver, sobre-viver são condenados historicamente os setores populares que chegam às escolas para não valorizar o estudo, o esforço, a perseverança, a disciplina? A que crueldade social excessiva são condenados pelos padrões classistas, racista, de trabalho, de ordem, de esforço? Não são esses os padrões que nos segregam como professores? Por que essas violências sociais de que são vítimas estudantes e professores não são levadas em conta nos diagnósticos e na elaboração desses planos de intervenção nas escolas? Por que não dar a devida centralidade às violências das próprias escolas com os educandos/as ao reprová-los, humilhá-los, inferiorizá-los, separá-los de seus pares de tempos humanos?

As iniciativas para a retomada política da ética exigem uma crítica à sociedade, aos governos, às políticas que condenam as vítimas. Quando a sociedade, os governos e as escolas são ignorados e inocentados em suas violências o caminho gestor mais fácil é condenar as vítimas, crianças, adolescentes e até seus mestres. Mas essa postura que inocenta governos é ética? São éticas tantas declarações sobre essas infâncias-adolescências populares que roubaram a paz das ruas, das cidades e até das escolas, que profanam os valores, a ordem de uma instituição sagrada como a escola? São éticas tantas avaliações e planos que reforçam esses discursos? Muitas análises que justificam intervenções na educação não são sérias, nem aprofundadas, nem tentam chegar às múltiplas determinações do real, primam pela superficialidade analítica. Mas revelam uma postura preocupante: a suspensão política, pedagógica e gestora da Ética.

Quando se adota outra postura ético-política, somos obrigados a reconhecer que a chegada às escolas ou às ruas dessas infâncias-adolescências violentadas põe de manifesto, ao nu, a falta de valores, de ética não dos violentados, mas da sociedade e até das escolas que os violentam. Põe de manifesto a suspensão política da ética nas formas de vê-los. Sua presença perturba a falta de ética nos padrões sociais, políticos, pedagógicos, gestores. Até nos padrões de análises de políticas. O que molesta não são as violências, indisciplinas, desinteresses dessas crianças-adolescências, mas suas reações afirmativas de um basta a tantas formas de violência que padecem. Não só na sociedade, mas nas escolas. Nos molesta que chegam à escola e que ainda a ocupem como seus senhores. O que incomoda os bons gestores não é que não tenham valores, mas que plantem uma ameaça aos valores de ordem social e escolar, de trabalho, de perseverança. Que revelem a falsidade desses valores nas cidades, nos conglomerados, nas ruas, nas suas vivências de sem-teto, sem-renda, sem-trabalho. Suas incômodas presenças não apenas nas escolas obrigam a repensar esses valores e sua função na longa história de segregação.

O padrão político antidemocrático, subalternizante, antiético contaminou com seus contravalores nosso sistema de educação. Avançar para Outra postura ético-política na educação exige uma crítica radical a esses contravalores e ao padrão de dominação-subalternização que os legitima na política e na educação.

### **SUPERAR VALORES E ESTRUTURAS SEGREGADORAS**

A visão e o trato do povo, dos trabalhadores como subalternos levou a vê-los como sem valores de ordem, de trabalho, de esforço, de estudo, de perseverança, logo levou-o a classificados como não merecedores de inclusão social, de cidadania política, de direito ao trabalho, à renda, à terra, a teto, à cultura... Apelar na escola a valores que em nossa história tiveram a função cruel de classificá-los, segregá-los, inferiorizá-los não é o caminho mais convincente, nem político, nem ético. A construção desses 'valores' tem uma história. Sua construção não foi neutra. Carregam contravalores. Na especificidade de nossa história social, política, cultural e pedagógica esses 'valores' tem servido de parâmetros de segregação, exploração social dos Outros. É urgente uma análise crítica desses valores segregadores na sociedade, nas relações de trabalho e nas escolas. (Arroyo, 2012)

### **CABE UMA RETOMADA POLÍTICA DA ÉTICA NA EDUCAÇÃO?**

Frente a essa diversidade de formas de suspensão política da ética na gestão da educação pesquisas e análises e, sobretudo, práticas docentes e dos movimentos sociais tentam retomar a política e a ética na gestão da educação. Da escola pública de maneira especial. Na medida em que esse

intervencionismo gestor, pelo alto, afeta de maneira particular os educandos e os docentes-educadores das escolas públicas e na medida em que as intervenções gestoras tentam se legitimar em análises, avaliações negativas, inferiorizantes do trabalho docente e discente, as reações já estão acontecendo nas escolas. Coletivos de profissionais se organizam em dias de estudo para debater essas intervenções que afetam seu trabalho e sua identidade docente. Igualmente, nas semanas pedagógicas, nos seminários de formação continuada e até de formação inicial se avança para análises críticas dessas intervenções. Por sua vez os movimentos sociais reagem a esse intervencionismo em suas propostas de educação do campo, indígena, quilombola.

Que aspectos vem merecendo debates e críticas a esse intervencionismo gestor? Uma questão vem merecendo destaque: discutir as dimensões éticas, os valores que legitimam essas intervenções. Sobretudo, os valores que legitimam os diagnósticos e avaliações sobre os educandos, sobre os professores e sobre a escola pública. Reagir a ser tratados como inferiores-irracionais, sem valores.

É ético julgar e condenar o público, seus profissionais e os educandos populares com visões tão negativas e inferiorizantes? É ético condenar sumariamente atitudes de desinteresse pelo estudo ou condenar indisciplinas de mestres e alunos ignorando análises históricas, de uma longa história de segregações, vitimações de que são vítimas? Por que focar atitudes isoladas de alunos e mestres e não focar e destacar essas longas histórias e a imoralidade das condições de vida e trabalho a que são submetidos na sociedade e até nas escolas? Frente a esse moralismo inferiorizante afirmam suas resistências históricas, sua ética do trabalho nas empresas, na agricultura camponesa, das águas, das florestas... Afirmar suas resistências à negação de seus direitos à terra, espaço, território, moradia, trabalho, vida, memórias, culturas...

É sintomático que no momento em que os trabalhadores das cidades e dos campos, os setores populares afirmam seus valores, os gestores os decretam sem valores nas periferias, nos campos. Até sem valores quando lutam por afirmar seus valores. Quando lutam por outro projeto de campo de cidade, de sociedade alicerçado em Outros Valores. Que significados ético-políticos encontrar essa tensa relação entre os valores dos trabalhadores, dos coletivos populares até de suas infâncias, jovens-adultos que lutam pelo direito à escola-universidade e os 'Valores' da eficiente gestão do público, das políticas, das escolas, da reforma agrária, da racional delimitação das terras indígenas e quilombolas?

A racional gestão ultrapassa a gestão da escola pública e das novas infâncias-juventudes que a ela acedem. Essa racionalidade gestora, controladora se impõe na gestão das vilas-comunidades pacificadas, dos movimentos sociais re-

gulados, das reformas urbana, agrária paralisadas. Como não ver tensões políticas, éticas entre projetos de sociedade e de Estado? Por essas disputas sociais, não passa a retomada política da ética na gestão, nas políticas e instituições públicas? Na educação?

### **AUTORIAS DOCENTES QUE AFIRMAM OUTROS VALORES**

Em realidade essa imposição de planos, concepções, valores se contrapõem a uma história de tentativas democráticas de gestão da educação, das políticas e do Estado. O movimento docente, o movimento cívico e mais especificamente a defesa da educação dos movimentos sociais como tantas propostas político-pedagógicas e projetos das escolas significaram tentativas de formas de gestão democrática, de reconhecer a criatividade docente das comunidades escolares, dos coletivos trabalhadores em movimentos para inventar alternativas de garantir o direito popular à educação, ao conhecimento, à cultura, à formação humana plena. A forma atual de gestão do sistema escolar impondo uma concepção de qualidade, uns parâmetros de avaliação únicos, uns domínios de competências quantificáveis, umas expectativas mensuráveis de aprendizagem... não estariam fechando essa rica diversidade que vinha sendo construída? Se essa diversidade de escolhas representou uma afirmação da ética na gestão política da escola pública e da garantia do direito popular à educação, impor concepções únicas, processos únicos de gestão não leva a negar as autorias docentes, a negação da possibilidade de escolhas e conseqüentemente não leva a suspensão política da ética na gestão, na formulação, avaliação, análise de políticas educacionais? Será esse fechar escolhas o tributo a ser pago para a qualidade unicagestora do sistema escolar?

Estamos em tempos de hiper-políticas de avaliação, mas apenas de uma única concepção restritiva de qualidade. Há coletivos profissionais que tentam abrir espaços de pesquisa e da avaliação dos significados ético-políticos dessa suspensão de escolhas, suspensão política da ética na gestão do direito popular à educação.

A mesma reação às lutas por uma educação do campo, indígena, quilombola, dos trabalhadores das periferias por outra escola, outros conhecimentos. A postura gestora será ignorar ou regular essas lutas. Regular direitos. Uma análise ético-política dessas formas únicas, do alto de gestão da escola pública poderia aprofundar alguns dos traços dessas formas únicas de gestão. Desse processo de regulação das lutas populares por direitos, especificamente pelo direito à educação. (Santos, 2006, 2013).

O primeiro traço constante nessas políticas, planos é tentar, como vimos, se legitimar em diagnósticos extremamente negativos das escolas, dos mestres e dos alunos/as e das famílias, dos movimentos populares. Visões inferiorizantes que revelam a suspensão política da ética tão

tradicional no tratar das elites sobre o povo, sobre os trabalhadores. Ao longo de nossa história as formas negativas de subalternizar-segregar os setores populares, os trabalhadores, os indígenas, negros, camponeses foram escolhas de modos de pensá-los e de alocá-los na ordem econômica, social, política, cultural. Escolhas de modos de alocá-los nas políticas públicas. Escolhas nada éticas. Antiéticas. A que valores, contravalores obedecem essas escolhas na hora de avaliar o povo, seus filhos/as, os professores e as escolas públicas, populares? Nas análises de políticas não há como ignorar essas escolhas. Não há como suspender a ética nesses diagnósticos em que se pretende legitimar planos de educação.

Para além de expor, revelar as tensões éticas-políticas nas análises de políticas será necessário expor, revelar, tirar do ocultamento Outros tratos da gestão e do direito à educação, à escola. Mostrar que há coletivos docentes e gestores, movimentos sociais que reagem à imposição de uma qualidade única que nega sua criatividade na procura de concepções de educação, de qualidade e de conhecimentos a que eles tem direito a ensinar e os educandos/as a aprender. Docentes gestores, militantes que assumem seu compromisso ético-político por garantir o direito dos educandos/as à formação humana plena, intelectual, cultural, ética, corpórea, artística, identitária e não apenas treiná-los para avaliações em habilidades e domínios de competências mensuráveis.

Ser fieis a essas autorias coletivas é uma forma de ser fieis a outros valores. Uma forma de reagir à suspensão política da ética que predomina em tantos planos gestores e avaliadores das aprendizagens escolares. Outra forma de repor a política, a ética é reagir a outro dos traços constantes nessas políticas, planos de gestão, reagir a culpar os profissionais das escolas e os alunos pela suposta qualidade negativa da escola pública. Essas reações vem principalmente do movimento docente e de militantes dos movimentos sociais. Aumenta a crítica às políticas de avaliação em que se legitimam essas análises, que apenas focalizam os alunos e os mestres como responsáveis. Os baixos resultados são atribuídos à incompetência, irresponsabilidade profissional, a falta de esforço, trabalho, perseverança dos alunos e a falta de interesse das famílias populares. O movimento docente mostra e denuncia que não se avaliam com rigor as condições físicas e materiais das escolas, as condições de trabalho dos mestres e alunos, as omissões do Estado e dos governos, a falta de ética no cumprimento de seus deveres na garantia do direito popular à educação. Milhares de escolas do campo fechadas, programas de transporte precaríssimo.

Nas avaliações e nas análises depolíticas faltam análises dos contravalores que a gestão pública e os órgãos do Estado e dos governos perpetuam e que são mais determi-

nantes da 'baixa qualidade' da escola pública do que a tão destacada falta de valores dos mestres e alunos. Culpar os setores populares, as famílias, os mestres e alunos e ocultar, inocentar a falta de cumprimento do dever do Estado revela essa tensão por projetos de sociedade e de Estado. A ênfase, por exemplo, na falta de qualificação profissional e ética dos professores oculta um dado explícito: nas últimas décadas, houve um aumento significativo de qualificação profissional bem superior à qualificação das condições de trabalho e bem superior à qualificação da gestão do público e da escola pública ainda entregue ao jogo imoral das barganhas da baixa política. Por que não avançar em análises da suspensão política da ética na gestão do público e especificamente das escolas, recursos públicos nesses jogos imorais da baixa política? Outro dado ocultado: nas últimas décadas avançou mais a consciência popular a ter direitos e a lutar por direitos do que as respostas do Estado, de suas políticas e instituições a cumprir seu dever de garantir esses direitos.

Uma forma de reagir à suspensão política da ética na gestão pública, na gestão da escola pública, em particular, será de um lado explicitar essas tentativas de ocultar os valores-contravalores dessa gestão. Mas indo além contrapondo outros valores que vem de outras opções de sociedade e de Estado. Por exemplo, explicitar um ponto nuclear: os parâmetros de qualidade mínima da educação do povo, os parâmetros das avaliações externas sistemáticas com que se avaliam escolas públicas, alunos e docentes obedecem a que valores, a que concepções restritivas do direito à educação? São éticos? Não cumprem a histórica função imoral de inferiorizar o povo, seus valores, seus saberes, seus direitos? Não reduzem seu direito ao conhecimento, a saberes elementaríssimos de leitura, escrita, contas? Essas habilidades elementaríssimas não se contrapõem a avanços que vinham sendo feitos na compreensão e garantia do direito popular à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à construção de identidades coletivas positivas tão destruídas e inferiorizadas em nossa história? Poderíamos levantar a hipótese de que o que está em jogo é uma tensão entre a afirmação política de Outra ética na garantia do direito popular à educação e à suspensão política de toda ética na garantia de um remedeo de educação de qualidade mínima para o povo, para os trabalhadores.

### **A DISPUTA POLÍTICO-ÉTICA POR PROJETOS DE SOCIEDADE**

Há ainda um outro ponto que mereceria aprofundamento ético-político: a que projeto de sociedade, de cidade, de campo, de ser humano obedecem os planos e políticas de gestão de qualidade mínima da educação pública popular e a quais obedeciam políticas e propostas pedagógicas ainda recentes construídas por tantos coletivos de profissionais e gestores de escolas e de Redes? Os planos de ges-

tão impostos em nome da qualidade mínima privilegiam destacar medidas, intervenções, provas, notas, boletins... ocultando o projeto de sociedade, de cidade, de campo, de ser humano, de direitos, de cidadania que as legitima.

Confrontar esses valores com as propostas político-pedagógicas de décadas recentes que são jogadas fora como persuasivas, ineficientes. Propostas que explicitaram que projetos ético-políticos de sociedade, de cidade, de campo. Sobretudo, o projeto de Ser humano, de educação-humanização-formação humana plena. Projetos legitimados em valores, em opções ético-políticas explicitadas, debatidas na sociedade, nos movimentos sociais, docente, do campo, indígenas, feminista, negro, juvenil, de orientação sexual etc.

A riqueza e legitimidade ético-política dessas propostas vinham dessas tentativas de sintonizar a escola, as políticas, os currículos, a gestão escolar com essas tensões, disputas políticas de projetos sociais, de valores ético-políticos. Os atuais projetos de gestão, avaliação se distanciam e até condenam essa sintonia e pensam e gestionam a escola, os processos de ensinar-aprender de maneira interna, mecânica, despolitizada porque desenraizada dessa tensa e diversa dinâmica que continua posta na sociedade, nos movimentos sociais, nas disputas por projetos de sociedade e de ser humano. Disputas por projetos de humanização contra tantos e tão brutais processos de des-humanização a que as infâncias-adolescências, suas famílias e até seus mestres continuam submetidos.

Como suspender a política da ética na educação e na sua gestão quando não há como suspender a ausência de ética na política e nas relações sociais em que as crianças-adolescentes, as escolas estão enredados? Diante da explicitação das tensões ético-políticas nas relações internacionais e nacionais, relações econômicas, sociais, políticas, culturais como suspender a política da ética na gestão da educação?

Há práticas nas escolas, nas salas de aula de coletivos de docentes educadores que diante do peso tão determinante dessas relações antiéticas no viver, malviver, precarizados sobreviver dos setores populares, dos trabalhadores e de seus filhos/as que chegam às escolas públicas se perguntam se não estamos em tempos de retomar, com centralidade, a política da ética na gestão do seu direito à escola, à educação, ao conhecimento, à cultura, a saber-se, entender-se nessas dramáticas relações sociais.

As presenças dessas infâncias-adolescências estão sendo um imperativo para retomar a política na ética dos profissionais que convivem com essas infâncias-adolescências, com os jovens-adultos nas escolas. Se afirmam sujeitos que lutam por direitos, a viver. A educação. As tentativas de analisar, aprofundar e deixar exposta a suspensão política da ética nesses planos gestores da escola pública

nos levarão a um dos traços mais antiéticos de nossa história: o racismo inferiorizante, segregador, reposto ao mostrar o perfil de criança-adolescente, de jovem-adulto populares que chegam às escolas públicas. São eles-elas em grande maioria os filhos, as filhas dos povos de cor, indígenas, quilombolas, negros, camponeses, trabalhadores em moradias e trabalhos precarizados das periferias os que são julgados e condenados como sem valores de estudo, de trabalho, sem hábitos de disciplina, de ordem, de perseverança. Logo avaliados com rigor para não desqualificarem os resultados das avaliações. Responsabilizados pela condição de segregados, dos espaços, de explorados nos trabalhos mais desqualificados porque não fizeram um percurso escolar exitoso.

Como não ver e explicitar como essa ética gestora da escola pública reproduz a 'ética' das relações sociais, políticas, econômicas a que são submetidos como crianças-adolescentes e a que são destinados como trabalhadores? Uma forma fecunda de avançar na explicitação dessas tensões ético-políticas na gestão dos direitos do povo especificamente a educação será trazer para as análises de políticas e da gestão os confrontos entre essas éticas e as éticas da política, dos movimentos sociais por direitos à terra, teto, território, saúde, educação. Pelo direito a ter direitos.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Estado de excepción**. Valencia: Pre-textos, 2004.

ARROYO, M. **Outros sujeitos. Outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, M. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010.

BUTLER, J. **Corpos que importam**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

BUTLER, J. **Vida precária**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

ENQUITA, M.F. **A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SANTOS, B.S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B.S. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, B.S.; CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

THOMPSON, E.P. **Tradición, revuelta y conciencia de clase.** Barcelona: Editorial Crítica, 1984.

VALLE, L. **Os enigmas da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ZIZEK, S. **La suspensión política de la ética.** Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2005.