



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

12879 - Painele Temático - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

Painele Temático

OLHARES (QUASE) ANTROPOFÁGICOS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS NAS AMÉRICAS

Andrea Barbosa Gouveia - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Gustavo E. Fischman - ASU - Arizona State University

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes - UFMS/Campus de Campo Grande - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Mario Luiz Neves de Azevedo - UEM - Universidade Estadual de Maringá

Jorge Alarcón Leiva - OUTRAS

OLHARES (QUASE) ANTROPOFÁGICOS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS NAS AMÉRICAS

ANDRÉA B. GOUVEIA (UFPR/ BR) E GUSTAVO E. FISCHMAN (ASU/ EUA)

MARIO AZEVEDO (UEM/ BR)

JORGE ALARCON LEIVA (UTALCA/ CHILE)

MARIA DILNEIA E. FERNANDES (UFMS/ BR)

O processo de internacionalização da pós-graduação e a ampliação das possibilidades de circulação do conhecimento científico coloca desafios constantes para a pesquisa em educação. Se por um lado estes processos são salutares para a construção de boa ciência, por outro são processos transpassados por relações geopolíticas de poder, que deixam marcas de hegemonia de certas formas de fazer ciência, certos tipos de problemas considerados válidos reproduzindo relações entre o Sul Global e o Norte Global, conceitos que expressam “uma metáfora da exploração e exclusão social, agregando lutas por projetos alternativos de transformação social e política” (MENESES, 2012). Na política educacional estas tensões ainda agregam processos de circulação de ideias a partir de diferentes agências internacionais (ROBERTSON e DALE, 2017) que disputam espaço nas agendas governamentais para o campo da educação. O painele propõe uma reflexão no campo dos estudos comparados a partir de uma provocação que denominamos um olhar (quase) antropofágico. O projeto do emblemático manifesto antropofágico lançado por Oswald de Andrade (ANDRADE, 1928) no bojo do movimento modernista propunha a relação com a produção artística internacional a partir de um olhar brasileiro. Com esta inspiração propõe-se uma problematização da pertinência de um diálogo internacional na análise de políticas educacionais a partir de abordagens que não apenas incorporem os debates de ponta na produção científica estrangeira, mas problematize estas produções a partir dos debates produzidos nas agendas locais de diferentes países. Trata-se de debates não apenas os resultados das pesquisas, mas as próprias formas de construir problemas de pesquisa (TAKAYAMA et al, 2020). Para isto o painele reúne olhares a partir do Brasil e do Chile.

Palavras-chave: políticas educacionais; educação comparada; relações Sul Global.

As Relações Sul-Sul na Cooperação Educacional: uma perspectiva (quase) antropofágica

Palavras-chave: internacionalização, cooperação, relações Sul-Sul, políticas educacionais. “Só a ANTROPOFAGIA nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente (...).Tupi, or not tupi that is the question (...). Contra todos os importadores de consciência enlatada (...). A nossa independência ainda não foi proclamada” (Oswald de Andrade, 1928).

Introdução

Para fins didáticos e de clareza, vale dedicar algumas palavras introdutórias sobre o conceito de relações Sul-Sul. As relações internacionais Sul-Sul referem-se às interações diplomáticas, econômicas e culturais, inclusive educacionais, entre os países do Sul Global, que inclui África, Ásia e América Latina. Essas relações são muitas vezes caracterizadas por uma história compartilhada de passado colonialista, mas, por conseguinte, de luta por independência e autonomia, busca pelo desenvolvimento em todos os níveis e defesa da cooperação internacional baseada no respeito mútuo, na reciprocidade e na solidariedade entre os povos.

A ideia de cooperação Sul-Sul surgiu nas décadas de 1950 e 1960, quando muitos países recém-independentes encetaram relações e acordos entre si. Isso foi impulsionado por um senso de fraternidade e um desejo de reduzir a dependência dos países do Norte Global, a exemplo do que foi relatado no *Brandt Report* de 1980, sistematizado pela Comissão Independente presidida pelo chanceler alemão Willy Brandt. O Relatório Brandt registra o abismo no padrão de vida entre países do Norte e Sul (Muhr; Azevedo, 2018).

A título de exemplo de cooperação Sul-Sul, o BRICS, acrônimo que denomina um grupo de países formado, em 2009, por Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul (este último país aderiu em 2011), representa, atualmente, cinco grandes economias emergentes que trabalham juntas para fortalecer seus laços econômicos, políticos e culturais e promover a cooperação entre seus integrantes. Outros dois exemplos são a União Africana (UA), lançada em 2002, em Durban (África do sul), para promover a integração, a cooperação e o desenvolvimento sustentável do continente africano; a Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América – Acordo Comercial do Povo (ALBA-TCP) que encetam a promoção da educação pública, o desenvolvimento regional sustentável e a justiça social entre parte de países da América Latina e Caribe (Muhr; Azevedo, 2018); e, também, o Mercosul (Mercado Comum do Sul), formado por Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela, que, para além de uma união aduaneira, os citados países projetam a integração regional, inclusive dos campos educacionais por intermédio do Mercosul Educativo (Azevedo, 2009) .

Antes do **Relatório Brandt**, a partir do movimento modernista de 1922, representantes da cultura brasileira, externando sentimentos de anticolonialidade e a favor de autonomia e independência, liderados por Oswald de Andrade, publicaram o **Manifesto Antropofágico**, em 1928. Este manifesto defendia um movimento cultural conhecido como Antropofagia, que pedia a rejeição da influência [imperialista] europeia e um salto cultural próprio do Brasil. O termo "antropofagia" é usado metaforicamente para descrever o processo de consumir e transformar influxos culturais de fontes externas, majoritariamente europeias. O manifesto celebrava a diversidade cultural do Brasil, tornando-se um marco cultural de referência nacional, especialmente na produção artística modernista no país.

Enfim, a cooperação educacional entre países do Sul Global repercute, substantivamente, a epígrafe anotada no início deste texto, pois, metaforicamente, a antropofagia cultural tem o sentido de, “contra todos os importadores de consciência enlatada” (Andrade, 1928), unir e integrar os povos que habitam os países da periferia e semiperiferia do capitalismo no Sul Global.

Desenvolvimento

A cooperação Sul-Sul em educação enfrenta não somente a reação política, cultural e econômica do Norte Global, mas, sobretudo, os aparatos ideológicos que justificam a hegemonia dos países centrais do capitalismo. Roger Dale (2004), buscando compreender este domínio, desenvolve a categoria de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). Para isso, didaticamente, o sociólogo britânico contrasta sua abordagem (AGEE)

com a interpretação neoinstitucionalista, chamada de Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC), elaborada por John Meyer e outros estudiosos estadunidenses sediados na Universidade de Stanford (Califórnia).

Dale (2004) adverte que o debate sobre globalização é reduzido, sendo muitas vezes considerada [a globalização] como um destino inevitável. Esta asserção toma por referências críticas na economia política internacional Robert W. Cox (1996), James H. Mittelman (1996) e Björn Hettne (1995) [todos citados por Dale, 2004], que percebem “a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força directora da globalização” (Dale, 2004, p. 426). As abordagens AGEE e CEMC encontram um ponto de convergência ao observarem, ambas, a ingerência de forças supranacionais e transnacionais na formulação de políticas reformistas neoliberais, a exemplo do papel de preeminência que as Organizações Internacionais (OIs), entre as quais a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), exercem sobre os formuladores de políticas educacionais.

Desta forma, pode-se dizer que a agenda de reforma educacional neoliberal para a educação básica e superior no Brasil, desde ao menos a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), visa aumentar o papel do mercado e reduzir o papel do Estado na educação. A seguir, esquematicamente, pode-se apontar alguns aspectos potenciais dessa agenda:

a) Agenda de reforma da educação básica:

1. Privatização: Incentivar maior privatização da educação básica, incluindo a criação de escolas conveniadas (*charter schools*) e escolas com fins lucrativos, com o correspondente fornecimento de *vouchers* para que as famílias escolham suas próprias escolas;
2. Padronização: implementar testes padronizados e métricas de desempenho para avaliar e comparar escolas e alunos;
3. Avaliações de professores: Estabelecer avaliações de professores com base no desempenho do aluno e em critérios orientados para o mercado, como eficácia e produtividade do professor;
4. Educação baseada em habilidades e competências: enfatizar a educação baseada em habilidades e competências que prepara os alunos para as necessidades do mercado de trabalho.
5. Plataformização: intensificar o uso de tecnologias educacionais (*edutech* ou *edtech*), Inteligência Artificial (IA), sistemas educacionais privados padronizados e plataformas digitais no ensino e na gestão.

b) Agenda de reforma para a educação superior:

1. Privatização: Estimular a expansão de Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES), que visam lucro e matriculam estudantes que pagam suas próprias anuidades, financiam suas anuidades pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) ou financeiras privadas ou recebem bolsas pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI).
2. Mercadorização: Orientar as Instituições de Educação Superior (IES) públicas (federais, estaduais e privadas) para o mercado, incentivando-as a estabelecer parcerias com o setor privado e a direcionar a pesquisa e o ensino (formação profissional) para as necessidades de mercado.
3. Financiamento de IES públicas baseado em desempenho: referenciar a alocação de recursos públicos em métricas de desempenho, como retenção de alunos, performance profissional de egressos, publicação, patentes, relação de quantidade de estudantes por docente etc.
4. Transnacionalização: permitir a entrada de fundos de capital estrangeiro na participação acionária de IPES que atuam no Brasil (não é o mesmo que internacionalização)
5. Plataformização: intensificar o uso de plataformas digitais no ensino, na gestão e na interação entre atores acadêmicos - Educação a Distância (EaD), ensino remoto, *Massive Open Online Courses* (MOOCs) etc.

Neste sentido, resistir antropofagicamente e propor relações internacionais entre países do Sul

Global, conforme indicado anteriormente, faz necessário refutar a agenda de reformas baseadas no neoliberalismo e, logo, o cardápio de fórmulas de políticas oferecidas pelas OIs, pois, de acordo com a abordagem AGEE, a globalização é um complexo de dispositivos político-econômicos e culturais organizados para a manutenção do sistema capitalista, que, segundo Dale (2004, p. 436), “podem ser caracterizados como hiper-liberalismo, governação sem governo e mercadorização e consumismo”. Desta maneira, os países centrais, que hegemonizam o sistema de poder e o capitalismo global, por intermédio dos referidos dispositivos político-econômicos e culturais, “enquadram a agenda do estado e de todas as suas partes componentes, incluindo a educação” (Dale, 2004, p. 437), de maneira a sustentar e legitimar o regime de acumulação e expansão contínua do capitalismo (Dale, 2004).

Considerações Finais

Propostas contra-hegemônicas de internacionalização da educação não podem prescindir das palavras de ordem do **Manifesto Antropofágico** de 1928, entre as quais ser “contra todos os importadores de consciência enlatada”; pois, para a proposição de relações de cooperação Sul-Sul, em que predominam a justiça social, a solidariedade e o respeito mútuo, as ideias, em circulação internacional, não podem comportar imposições ou recomendações neocolonizantes, imperialistas e predatórias.

Não é ocioso registrar que, ao considerar os pressupostos da AGEE, não existe uma “cultura educacional comum” (muitos menos “unitária”) nem mesmo no interior do próprio país [quanto mais mundial], isto porque a juventude frequenta distintos estabelecimentos escolares (públicos e privados) e, por “opção”, falta de “opção” ou eventual BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), fazem diversificados “itinerários formativos”, dependendo de grupos e classes sociais a que pertencem. Assim, variadas políticas educacionais chegam via OIs, como ideias enlatadas importadas por *traders* ideológicos tupiniquins, que, secundando o domínio dos dominantes, “contribuem” para que os dominados permaneçam como dominados (Adorno, 1996).

Referências

- ADORNO, T. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, pág. 388-411.
- ANDRADE, O. **Manifesto antropófago e Manifesto da poesia pau-brasil**. 1928. Disponível em <https://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf>. Acesso em 03 abr 2023
- AZEVEDO, M.L.N. Integração Regional e Educação Superior: regulações e crises no Mercosul. In: FERREIRA, E.B.; OLIVERIA, D.A. **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- AZEVEDO, M.L.N. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, 1(1), 2015, p.56–79. <https://doi.org/10.22476/revcted.v1i1.24>
- BRASIL. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília. Acesso em 03 abril 2023, de www.planalto.gov.br
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018
- DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"?. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- HALL, P.A.; TAYLOR, R.C. As três versões do neo-institucionalismo. **Lua Nova**, 58, 2003, pp. 193-224.
- MALI, Tiago. Mercado de ensino superior tem concentração recorde. **Poder 360**, 24 dez. 2022. Disponível em <https://www.poder360.com.br/poderespecial/brasilafrente/mercado-de-ensino-superior-tem-concentracao-recorde/>. Acesso em 03 abril 2023
- MAU, Steffen. **The Metric Society: on the quantification of the Social**. Cambridge, UK: Polity Press, 2019.
- MUHR, T.; AZEVEDO, M.L.N. South–South education relations. In: FIDDIAN-QASMIYEH, E., DALEY, P. (ed.). **Routledge Handbook of South-South Relations**.

London: Routledge, 2018.

SRNICEK, N. **Platform capitalism**. Cambridge: Polity Press, 2017.

Trabalho docente no Brasil: apontamentos sobre as múltiplas dimensões de valorização

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (UFMS/ BR)

Palavras-chave: Globalização; Política educacional; Trabalho docente; Valorização de professores.

O texto intenta trazer para o debate, a partir do contexto brasileiro, reflexões acerca do trabalho docente enquanto uma pauta de pesquisa de interesse global. Certamente, a indução da internacionalização da pesquisa no conjunto dos programas de pós-graduação no Brasil, por meio de sua política de avaliação desencadeada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem provocado muitas iniciativas, desde aquelas coletivas como aquelas individualizadas, que buscam cumprir este objetivo que, se por um lado, reforça para alguns programas, o seu fazer rotineiro, para muitos outros programas, no entanto, cumprir este objetivo é um esforço colossal diante de suas condições estruturais e institucionais de existência e atuação.

No caso do trabalho docente, assim como de todos os temas de pesquisas que historicamente compõem ou poderão vir a compor as preocupações de pesquisa da pós-graduação no Brasil, certamente são temas que preocupam em menor ou maior grau os demais países do mundo. Fato é que tal iniciativa tem concretizado várias expectativas, provocado muitos desafios e apontado muitas alternativas que buscam colocar a pesquisa em educação em patamar de internacionalização mediante ações que postulam alçar um novo acúmulo de conhecimento para a área.

Contudo, esta política de elevar a internacionalização da área, é compreendida de formas muito diferentes a depender de quem está a frente da condução. Uma das primeiras questões que se impõem é sobre com quem, ou com quais países ou protagonistas que se elege para tal aproximação. São muitas as investidas que intentam com aqueles campos já hegemônicos do processo, fazendo com que a internacionalização da pesquisa reproduza por ela também, a geopolítica dominante. Neste sentido, a escolha na internacionalização reforça teorias, métodos, procedimentos e resultados de pesquisas que acabam reproduzindo a lógica de dominados e dominantes. A pesquisa e seus resultados não contribuem, ou contribuí muito pouco para a superação da ordem vigente.

Há casos concretos neste contexto de instituições que só validam processos de internacionalização, caso o diálogo esteja estabelecido entre sul e norte reforçando a geopolítica do complexo industrial militar. (MÉSZÁROS, 2004). Assim: “Enquanto a defesa da ordem estabelecida puder ser feita em nome de alguma precondição metodológica elementar de todo discurso racional – como a suposta superioridade do ‘pouco a pouco’ e da ‘engenharia social gradual’ sobre o ‘holismo’ –, não só o valor implícito em tal recomendação fica efetivamente oculto, mas, ao mesmo tempo e de um só golpe, a própria possibilidade de contrapor a ele outro valor como uma alternativa radical à ordem dominante é rejeitada como manifestação de ‘emotividade’ e irracionalidade”. (MÉSZÁROS, 2004, p. 245).

É neste contexto que a antropofagia de Oswald de Andrade nos permite dizer em manifesto: “Contra todas as catequeses. E contra a mãe dos Gracos”. (ANDRADE, 1928, p. 02). Mas também, compreender dialeticamente, a (quase) antropofagia expressa que: “Ao visitarmos o estrangeiro para pensarmos sobre o nacional, ou, ao olharmos o outro para refletirmos sobre nós, a lembrança ao movimento antropofágico é uma metáfora para exercitarmos o encontro. O manifesto antropófago lançado em 1928 propunha uma abordagem pós-colonial ao pensar que o diálogo com a arte no cenário internacional permitiria novas formas de pensar o próprio Brasil. Nas palavras de Oswald de Andrade: ‘Antes dos portugueses descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade’ (ANDRADE, 1928, p. 7). Essa ideia forte de quem tem um olhar próprio do Sul para fazer perguntas de pesquisa é nosso farol no debate. E, assim, como somos respeitosos da especificidade do movimento antropofágico, denominamos esta tentativa de abordagem (quase) antropofágica”. (GOUVEIA, FISCHMAN, 2022, p. 04).

É nesta perspectiva, portanto, de que “a história deve ser escovada a contrapelo”

(BENJAMIM, apud LÖWY, 2011, p. 21), que aqui se traz a temática do trabalho docente em suas múltiplas dimensões de valorização, a saber: formação, carreira, remuneração condições de trabalho e saúde, entendida como qualidade de vida (GROCHOSKA, 2015), para o debate. A discussão sobre o trabalho docente em suas múltiplas dimensões de valorização no Brasil em cenário atual neste trabalho, está sendo balizado pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024), aprovado pela Lei. 13.005/2014, pelo Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação e pelo Censo da Educação Superior 2020 (BRASIL, 2014, 2022a, 2022b).

O primeiro problema que se destaca a partir destas fontes é o registro tanto da queda de cursos quanto de matrículas dos cursos de licenciaturas no país entre 2011 a 2020, registrados pelo Censo da Educação Superior. Todas as demais modalidades de ensino crescem, menos as licenciaturas, que é onde professores se formam. Ainda assim, em 2019, antes da pandemia portanto, as matrículas da educação superior a distância superou em números, as matrículas presenciais para todas as modalidades de ensino. Para alguns cursos, principalmente os de licenciatura, o fenômeno já havia sido registrado antes de 2019, com o curso de pedagogia ocupando o primeiro lugar em número de matrículas a distância, dentre todos os cursos com forte predominância do setor privado enquanto lócus de formação.

No que tange a carreira, a obrigatoriedade nacional de sua instituição a partir das políticas de fundos e descentralizada para os entes federativos por meio de Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), ainda que os estados todos o tenham implantado para suas redes de ensino, para as redes municipais, a média nacional em 2022, ainda foi de 95,7%. Certamente que a realidade pode ser muito diferente em relação aos PCCR de cada um destes municípios. Outro fator que ainda se encontra defasado tanto em estados quanto em municípios, ressaltando que em cada um deles, pode ser muito diferente, é a jornada de trabalho. Entre os estados, são 85,2% que cumprem o 1/3 de jornada de trabalho sem presença de educandos, disposto em lei. Já nos municípios, a média nacional está em 74,2% no mesmo ano. Os vínculos de trabalho docente nas redes públicas de ensino, cuja entrada na carreira deveria ser por concurso público e de provas e títulos, apresenta tendência de forte crescimento de vínculo temporário, situação que desconfigura a legislação educacional e precariza o trabalho docente no período em tela, e vale dizer também, de novo, que apresenta muita variação entre os entes federativos. O que há em comum é a tendência de elevar os vínculos temporários e em 2020, a média nacional de vínculos estáveis nas redes estaduais de ensino foi de 54,9%, enquanto que nas redes municipais foi de 71,7%.

Sobre as condições materiais de existência, balizada pela remuneração disposta pela Lei n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008), ainda que se pague um piso nacional de referência, o mesmo incide no início, mas não ao longo da carreira, criando distorções para que a política educacional seja condição de coordenação federativa com vistas a redução de desigualdades.

Há, ainda em 2021, outro indicador preocupante, que é a formação do professor estar adequada a sua área de atuação (de trabalho). Em nenhuma das etapas da educação básica este indicador atingiu a Meta e consequentes estratégias do PNE 2014 – 2024, que alinhou o planejamento educacional em contexto federativo.

No conjunto, todos estes indicadores situam o patamar da discussão na especificidade do trabalho docente e de sua valorização, e em quais condições ele se desenvolve, quando: “em 2019, 3,5 mil escolas públicas não tinham banheiros, o que representava 2,4% do total, passando para 4,3 mil, 3,2% do total em 2020. No país, menos da metade das escolas públicas, ou seja, 46,7%, tem acesso a saneamento básico, o que tem levado à diversas manifestações de sindicatos dos profissionais da educação sobre a necessidade de o poder público garantir a educação escolar com padrão de qualidade universal, conforme a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base de 1996, seja ela presencial ou remota”. (PREVITALI, FAGIANI, 2022, p. 159).

Dados registrados pela pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia” realizada pelo GESTRADO/UFGM e CNTE em 2020, com 15.654 respondentes, 78% feminina e 22% masculino, em todos os estados da federação brasileira, particularmente sobre o trabalho

remoto durante a pandemia, 89% destes respondentes disseram não ter experiência com este tipo de trabalho. Ainda, 82,4% deles afirmaram que o trabalho remoto aumentou suas horas de trabalho em relação ao que era o trabalho presencial e, 69% dos professores apresentaram sentimento de medo e insegurança por não saber quando e como será o retorno à normalidade, e 50% disseram ter angústias e medo em relação ao futuro. (GESTRADO, CNTE, 2020).

O cenário deste último período (2016 a 2021) que remete ao período do golpe de Estado no Brasil, da ascensão e queda da extrema direita no poder executivo federal e, novamente a ascensão de um campo democrático e popular por uma frente ampla, se por um lado, mostra uma conjuntura de dinamismo intenso e acelerado por transformações, por outro, deixa um saldo de desmonte de políticas inclusivas do período imediatamente anterior. Reverter a inflexão de direitos no campo do trabalho docente seria uma (quase) antropofagia de um escovar a contrapelo. Os apontamentos aqui elencados são elementos para, a partir deles, pensar a internacionalização do tema, dado que o trabalho docente se apresenta no contexto global, na maioria dos países, sua condução e manutenção absorve uma grande parcela do orçamento público e exige do Estado políticas de formação e reprodução desta força de trabalho. Ao mesmo tempo que o trabalho decente mantém características comuns ao conjunto da classe trabalhadora, mantém as especificidades que demarcam sua formação, atuação e reprodução e conseqüente relação com a sociedade e os processos sociais ali engendrados.

Referências

ANDRADE, Oswald de. **O manifesto antropófago**. Revista de Antropofagia, Ano I, n. I, maio de 1928.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta e Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831792 Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, 2022a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior**. Brasília, 2022b.

GESTRADO. GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. **Relatório Técnico Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/> acesso em: 30 mar. 2023.

GOUVEIA, Andrea Barbosa.; FISCHMAN, Gustavo E. Reflexões (quase) antropofágicas sobre remunerações desiguais de docentes no Brasil e nos Estados Unidos da América (do Norte). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e20876, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

GROCHOSKA, Márcia. **Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR**. 2015. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/40112/R%20-%20T%20-%20MARCIA%20ANDREIA%20GROCHOSKA.pdf?sequence=2&isAllowed=y> acesso em: 20 mar. 2023.

LÖWY, Michel. **“A contrapelo”**. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). *Lutas Sociais*, São Paulo, n.25/26, p.20-28, 2º sem. de 2010 e 1º sem. de 2011.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

PREVITALI, Fabiane Santana.; FAGIANI, Cílon César. **Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0**. R. Katál., Florianópolis, v.25, n. 1, p. 156-165, jan./abr. 2022.

Golpe a golpe: Chile como ensayo general del fin del mundo

Jorge Alarcón Leiva (Universidad de Talca, Chile)

En 2023 se cumplen 50 años del golpe de Estado ideado y ejecutado por actores civiles, militares y de orden en contra del gobierno constitucional del presidente Salvador Allende Gossens. Desde la hora cero en que estos hechos tuvieron lugar se vislumbró el nacimiento de un país distinto: en efecto, a las 11 horas A.M de aquel martes 11 de septiembre de 1973 la violencia -partera de la historia para bien y, en este caso, para mal- hacía nacer una nueva especie de organización nacional, una especie de sueño atópico que pronto se revelaría monstruoso.

Allende y los suyos defenderían con su vida la muy artera acción de los golpistas que arrasaron con todo y con todos: a pocas horas de ejecutado el Golpe, las fuerzas armadas y de orden perseguirían para aniquilar real o simbólicamente -mediante muerte, desaparición o exilio- a miles y miles de hombres, mujeres y niños. La confusión se apoderó de todos y de todas, como si una sombra negra hubiera descendido en el pequeño país austral que hasta hacía poco mostraba con orgullo al mundo la forma de un gobierno socialista -el primero- que había accedido al poder usando los medios de la democracia liberal, esto es, la voluntad popular expresada en el voto. Este sería el rasgo que caracterizó históricamente a las múltiples iniciativas lideradas por Allende en el plano electoral desde mediados de siglo: el respecto a las instituciones democráticas, el valor de la voluntad popular y el irrestricto apego a las instituciones políticas. Ese sería también su legado y ese mismo legado marcaría indeleblemente el curso de los hechos hasta hoy mismo.

En efecto, tras el golpe una primera gran tarea del régimen de facto consistiría en elaborar un nuevo marco jurídico para la nación, es decir, dotar al país que emergía de un nuevo marco constitucional que aboliera las formas de lo que el régimen consideraba la antigua, orgullosa y fracasada institucionalidad republicana, lo que concluirá con el proceso del plebiscito fraudulento que condujo a la aprobación de la Constitución Política de Chile el año 1980. Construido con vestigios del fracaso republicano el marco jurídico de la dictadura intentó y consiguió subsistir desde hace ya 40 años y su vigencia ha marcado a toda una generación de chilenos y chilenas cuya identidad ha sido configurada por medio del particular “pacto social” a que diera lugar.

El pacto, en concreto, es un acuerdo sin lazo. Se trata, por tanto, de una forma de organización social diseñada para la coexistencia de todos, pero sin que esto suponga participación de tipo alguno en lazos sociales concretos, duraderos y estables; lazos capaces de generar un sentido común sobre cuya base reconocer la existencia de una comunidad nacional única. Ya no se trataba de eso, sino de salvaguardar la propia existencia contra la existencia de otros. Una suerte de conatus desangelado. La nueva configuración del tiempo y del espacio lograría generar un sentido único de competencia entre personas, que incluye valorar la propia existencia más allá de la existencia de la comunidad y también más acá. El individuo es el todo, un non plus ultra intrahistórico para hacer posible su realidad mundana, una entidad por la que todo existe y subsiste. Dando forma con ello al precepto thatcheriano de que la sociedad no existe; solo existe el individuo. O mejor, los individuos, en virtud de quienes la comunidad -si acaso- procede.

Esta “condición” -a falta de una mejor denominación- no fue espontánea. Requirió ser enseñada. Y aprendida. Requirió, en consecuencia, de un sistema educativo que no solo recibe el producto del trabajo privado de la familia, sino que genere tal sentido de identidad individual como parte del espacio hasta ahora “común”, del espacio hasta ahora “público”. La educación tiene así una obligación conocida, pero a contracorriente: educar a los individuos para integrarlos a un colectivo sin voluntad común, sin interés por compartir con otros; antes bien, se trata de la formación de un individuo que se sustrae y debe sujetar todo a

su propia voluntad. Así, entonces, para propiciar esta nueva condición humana es que el sistema educativo requiere articularse de manera tal que consiga el sentido de identidad individual descrito por Taylor, pero sin identidad de grupos, que es en parte importante lo que caracteriza a la modernidad.

Respecto de esta distinción -la identidad de individuos y de grupos-, Taylor ofrece una aproximación que permite justificar la diferencia entre ambas, aludiendo en el primer caso al sentido psicológico de “la identidad” (Taylor, 1996, 10) y a la formación de las identidades colectivas (Taylor, 1996, 14). En relación con ello, en el sentido psicológico o individual, Taylor sostiene que pese a la dificultad que presenta ofrecer una definición estricta de tal identidad (la “mía”), “se podría decir que [...] define de alguna manera el horizonte de mi mundo moral” (Taylor, 1996, 10). Ello ocurre en el mismo sentido en que mi “identidad social” me inscribe en un espacio determinado, es decir, “me sitúa en el paisaje moral” (Taylor, 1996, 11). Las imágenes introducidas con las expresiones “horizonte” y “paisaje”, conciernen aquí a la pertenencia a una comunidad común de valoraciones que inscribe a una persona -a un individuo- en su comunidad de referencia.

Sin embargo, en opinión de Taylor, la sola referencia al “eje moral” no permite entender por qué el término “identidad” es fundamentalmente moderno. La razón del carácter moderno de la identidad personal se muestra a propósito de la necesidad de haber admitido previamente “la idea de que cada ser humano tiene su propia manera de ser” (Taylor, 1996, 11) y que los asuntos relativos al horizonte último no se plantean únicamente en el registro de lo universal; más bien recaen sobre los individuos, lo cual lo atribuye Taylor a la “revolución igualitarista” que identifica con Herder (Taylor, 1996, 2).

Este contexto es aquél en el cual aparece para Taylor la identidad como “algo personal, potencialmente original e inédita [...] inventada o asumida [es el contexto] que hace ver [...] las relaciones entre identidad y modernidad” (Taylor, 1996, 12). Antes de esta referencia a lo individual, una noción de identidad no podía ser moderna, porque dependía, en primer lugar, exclusivamente de lo universal; en segunda instancia, porque los horizontes estaban ya preestablecidos; y, finalmente, porque tales horizontes estaban completamente predefinidos. Una vez perdida la influencia del rango para el destino social del individuo y abierto el espacio de la negociación con el entorno y la historia de cada uno, entonces se ha entrado en una sociedad (cada vez) más igualitaria.

No obstante, faltaba algo más que la “revolución igualitarista”: “Se necesitaba también esta revolución expresivista [...] que reconoce en cada individuo su propio modo de ser humano y que [...] le conjura a realizarlo en toda su originalidad [...]. Esto otorga un nuevo sentido, más radical, al ideal de la autenticidad, a la fidelidad hacia uno mismo” (Taylor, 1996, 12-13). Este segundo eje desemboca, en consecuencia, en la identidad de grupo, en la medida que implica la expresión de la propia identidad como parte de aquello que define a un individuo formando parte de una determinada comunidad de referencia.

Para Taylor, el reconocimiento es una necesidad humana vital, derivada del paso que hay desde sociedades premodernas, centradas en el “honor”, hacia sociedades modernas que profesan la “dignidad” de las personas y está vinculado estrechamente a la identidad. La identidad es una fidelidad que me debo a mí mismo (Taylor, 2009, 60), una autenticidad que surge en diálogo con los otros. Mi identidad propia, depende de mis relaciones dialógicas con los demás (Taylor, 2009, 65); tal identidad, sin embargo, puede fracasar en su realización, esto es, puede no ser reconocida, en la medida que estoy ligado a una comunidad minoritaria, discriminada por su origen racial (afroamericanos), de género (mujeres o comunidades LGBTQ) o cultural (migrantes).

Por ello es por lo que la modernidad filosófica –de Rousseau a Hegel, pasando por Kant, desarrollan la idea de un “reconocimiento igualitario” (Taylor 2009, 67-69), que persigue primariamente la “igualación”, esto es, la exigencia del mismo reconocimiento a que nuestra dignidad personal nos hace merecedores de derechos fundamentales, civiles y, en ocasiones, de derechos socioeconómicos.

Pues bien, si hay algo que la educación en Chile perdió fue justamente la dimensión grupal o

colectiva, la mediación de otros, vía reconocimiento, como mecanismo de generación de la propia identidad. La identidad es, entonces, puramente individual. En consecuencia, la exploración de tres procesos históricos propios de la historia de la política educativa servirá para allegar evidencia al desarrollo de esta configuración de la identidad como puramente individual; tres episodios, decimos, ligados distintivamente a las formas del financiamiento, a la organización institucional escolar y, en fin, a las normas que regulan el funcionamiento del así llamado “sistema” educativo chileno. Este relato es en gran parte autobiográfico y concede enorme importancia a la dimensión psicológica de la identidad, al tiempo que pone en evidencia los fragmentos colectivos que la rodean, como si tratara de un orden onírico imposible de realizar. Un orden surreal en el que todo lo sólido se desvanece en el aire.

Referências

Atria, F. **La Constitución tramposa**. LOM: Santiago de Chile. 2013

Allende Gossens, S. **Discursos y Manifiestos**. 1973. Disponible en: [Discursos y manifiestos - Salvador Allende - Descargar epub y pdf gratis | Lectulandia](#) Consulta: 05/04/2023

Harvey, D. **Breve historia del neoliberalismo**. 2009. Disponible en: [Breve historia del Neoliberalismo - David W. Harvey - Descargar epub y pdf gratis | Lectulandia](#) Consulta: 05/04/2023

Taylor, Ch. **Identidad y Reconocimiento**. RIFP/7 pp. 10-19, 2009. Disponible en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058/identidad_reconocimiento.pdf. Consulta: 05/04/2023 [Traducción del francés por Pablo Carbajosa].

Valdés, H. **Tejas verdes** (Diario de un campo de concentración en Chile). Laia: Barcelona, 1978.