



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
CURSO DE MESTRADO/DOUTORADO

FABIANA CASTELO VALADARES

ENTRE A LEI E A LUTA: O MOVIMENTO PELA SAÚDE DO TRABALHADOR
DOCENTE

Rio de Janeiro
Junho, 2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
CURSO DE MESTRADO/DOUTORADO

FABIANA CASTELO VALADARES

ENTRE A LEI E A LUTA: O MOVIMENTO PELA SAÚDE DO
TRABALHADOR DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Psicologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Marisa Lopes Da Rocha

Co-orientador: Kátia Faria de Aguiar

Rio de Janeiro

Junho, 2006

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / Rede Sirius / Biblioteca CEH/A

V136 Valadares, Fabiana Castelo.
**Entre a lei a luta : o movimento pela saúde do
trabalhador docente / Fabiana Castelo Valadares . – Rio de
Janeiro, 2006.**
118 f.

Orientadora: Marisa Lopes da Rocha.
**Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Rio
de Janeiro, Instituto de Psicologia.**

**1. Saúde e trabalho – Teses. 2. Trabalhadores –
Educação – Teses. 3. Movimentos sociais – Brasil – Teses.
4. Ensino – Legislação – Brasil – Teses. I. Rocha, Marisa
Lopes da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Psicologia. III. Título.**

CDU 613.6

AGRADECIMENTOS

Muitos são aqueles que merecem meus agradecimentos, entendendo especialmente que nada deste trabalho, nem uma linha sequer, seria escrita sem que diversas pessoas e instituições participassem intrinsecamente como parte de minha própria existência. É neste sentido que agradeço à Universidade do Estado do Rio de Janeiro expoente principal do necessário ensino público, gratuito, laico e de qualidade sem o qual jamais este e diversos outros trabalhos de ensino, pesquisa e extensão seriam realizados. Agradeço especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social que com seus professores, alunos, trabalhadores das diversas áreas, publicações e espaços de discussão, possibilitou que essa trajetória fosse traçada, abrindo assim novos e antes inatingíveis horizontes em minha formação acadêmica e pessoal. Agradeço a CAPES, entidade de fomento a pesquisa, que contribuiu diretamente para que esse trabalho chegasse a seu termo, entendendo que o incentivo através do financiamento público de pesquisas na universidade pública tem extrema relevância na construção do conhecimento e que no atual momento de precariedade social que nosso país enfrenta é sim necessário. Agradeço aos diversos trabalhadores da educação que direta ou indiretamente, através de entrevistas, contatos telefônicos, correio eletrônico, textos, trabalhos, comunicações e todas as diversas formas de disponibilização de informações, e mesmo através de sua própria organização tiveram participação efetiva neste trabalho, em especial o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, a ANDES, a ADUFRJ que disponibilizaram seus arquivos para análise.

Com um carinho ainda mais especial, agradeço aos componentes da banca: Marisa, que com sua orientação precisa soube acolher meus momentos de angústia, imobilismo e produção próprios a construção do conhecimento; Kátia, que com sua co-orientação, trabalho, aulas e vida me levou a vivenciar outros saberes próprios a prática política; Sônia cujas observações traçadas de forma pontual, mas precisa no momento da qualificação deste trabalho, viabilizou a expansão das questões que vinham surgindo nesta trajetória; e por fim Heliana que durante suas aulas, debates e produção acadêmica me permitiu ver com outros olhos “o careca”.

Por fim, agradeço aos amigos, familiares, colegas de trabalho e militância que me suportaram e acolheram nesses últimos dois anos. Muito obrigada!

SUMÁRIO

	Págs.
Resumo	V
<i>Abstract</i>	VI
Apresentação	1
Capítulo I Sobre a contemporaneidade, o trabalho docente e sua relação com o conceito de saúde	4
1- É necessário começar de algum lugar...	4
1.1- O contexto	5
1.2- Transformações nas sociedades e o mundo do trabalho...	7
2- Da formação ao trabalho docente – a desqualificação da profissão	12
2.1- No Brasil...	14
2.2- E a saúde...	23
3- Estratégias coletivas - por saúde no trabalho docente	27
Capítulo II O processo de construção dos fóruns de participação social: a busca por uma gestão democrática	31
1. A ditadura militar em enfrentamento	32
2. Os Novos Movimentos Sociais	34
3. A emergência dos fóruns como iniciativa democrática	40
4. Uma iniciativa poderosa - O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública	44
4.1. A Constituinte	48
4.2. A LDB – um primeiro olhar	50
4.3. A atualidade	55
Capítulo III Uma análise crítica das políticas de educação nacionais	58
1- Um pouco de história	58
2- A construção da LDB (Lei nº 9.394/96), críticas e retrocessos	67
3- A lei nº 9.394/96 e os limites de sua abrangência	73
4- A participação social – ranços e avanços para a gestão democrática	76
5- Sobre os docentes e o espaço do acontecer na educação	88
Capítulo IV Tensões na produção de possíveis caminhos	102
Referências Bibliográficas	112
Anexos	118

RESUMO

Esse trabalho tem como perspectiva colocar em análise o modo pelo qual os movimentos sociais vêm abordando as questões da saúde do trabalhador docente em suas lutas, não apenas como ausência de doença, mas como um estado em que a saúde rompe com os limites do previsível. Estabelecemos como foco de análise a atuação dos movimentos sociais em educação, em especial o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, como um espaço/tempo de proposição e articulação do movimento que busca, para o trabalho docente, a saúde. Trazemos como questão a tensão entre o modelo de gestão presente na atualidade e a proposta de gestão apresentada pelos movimentos que vinculavam a emergência dos conselhos de participação social como uma forma de intensificar a implementação de um Estado democrático. Retomar o processo de aprovação da LDB é retomar um processo de lutas e de golpe na vida dos educadores, por isso nosso interesse em buscar saídas, espaços de tensão onde os movimentos estão presentes, onde a saúde prevalece.

Palavras-chave: trabalho e saúde; educação e trabalho; psicologia e movimentos sociais; Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e LDB.

ABSTRACT

The perspective of this paper is to analyze the approach of the social movements toward the health issue regarding the education worker. In this context health is not only the absence of illness, but a complex state of health that goes further the limits of the predictability. Ours *foci* are social movements that are connected with the theme of education, moreover we are going to concentrate our attention on the National Forum in Defense of the Public School in LDB (Forum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB). Those *foci* are considered as locus/time for the proposition and the articulation of the general struggle for the health of the teaching worker. We put in light the tension between the on going management model and the model presented by social movements' creadle of the social participation groups toward the intensification of the implementation of a democratic State. In our perspective, going back to the process of approval of the LDB is equivalent to revisit the process of struggle and losses in the life of education professionals. This fact justifies our interest in the search of ways out and controversies within the movements that regard the topic of health.

Key words: work and health; education and work; psychology and social movements; Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e LDB.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

A Dissertação ENTRE A LEI E A LUTA: O MOVIMENTO PELA SAÚDE DO
TRABALHADOR DOCENTE

elaborada por FABIANA CASTELO VALADARES

foi aprovada pelos membros da banca examinadora:

Prof. MARISA LOPES DA ROCHA _____

Prof. KÁTIA FARIA DE AGUIAR _____

Prof. SÔNIA MARIA RUMMERT _____

SUPLENTE

Prof. HELIANA DE BARROS CONDE RODRIGUES _____

APRESENTAÇÃO

A promoção da saúde nos ambientes de trabalho tem sido uma preocupação para diferentes setores organizados da nossa sociedade na atualidade, mas, na grande maioria das intervenções, as propostas vêm transitando entre abordagens higienistas e tecnicistas, em que a saúde se encontra circunscrita à redução de morbidade. Questionando o paradigma cientificista que dá corpo à medicalização da vida, comprimindo a saúde à perspectiva preventivista da morbidade, procuramos neste trabalho colocar em análise o modo pelo qual os movimentos sociais vêm abordando as questões da saúde do trabalhador docente em suas lutas, não apenas pela ausência de doença, mas por um estado que possa romper com os limites do previsível. O campo de análise deixa de ser a morbidade, as estatísticas de adoecimento e de recolocação profissional, e passa a ser a noção de saúde constituída a partir de Canguilhem (2000), vista como a capacidade de produção de novas normas, de dobrar a realidade a seu favor. Nosso pressuposto é de que a saúde é movimento, é a (re)criação permanente de si e de seu próprio meio. Estabelecemos como foco de análise a atuação dos movimentos sociais em educação, em especial no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, como um espaço/tempo de proposição e articulação do movimento que busca, para o trabalho docente, a saúde. Retomar o processo de aprovação da LDB é reconsiderar todo um processo de construção, de lutas, de reivindicações e de golpe, cujos efeitos ainda encontramos hoje na vida dos educadores, justificando-se, desse modo, nosso interesse em buscar saídas, espaços de tensão onde os movimentos estão presentes, onde a saúde prevalece.

Ainda neste sentido, pensar a saúde é para mim pensar o espaço do acontecer, onde os corpos estão envolvidos na ação, onde os movimentos são possíveis. Como conselheira efetiva de um conselho profissional, permaneço questionando o projeto de gestão democrática que implementamos e, em parte, considero esta talvez a principal questão a problematizar. O foco na questão da docência, no espaço escolar e na aprovação da LDB traz uma série de experiências em minha vida acadêmica. Durante meu curso de graduação, participei ativamente dos debates travados no movimento estudantil que questionavam a LDB aprovada. Já mais tarde, como recém formada, me vi novamente implicada com a implementação das

diretrizes e bases da educação, atuando como voluntária em uma creche municipal. Recordo que meu maior constrangimento estava relacionado ao fato de as trabalhadoras daquela instituição não conseguirem construir coletivamente formas de ação que tornassem seu trabalho, e o impacto da aplicação da lei, menos violento. Foi partindo da experiência de adoecimento daquelas profissionais, frente ao que era por elas considerado inevitável, que a questão da gestão e do movimento pela saúde veio a ganhar o estatuto de objeto de pesquisa.

No Capítulo I, procuramos investigar, através de seus múltiplos aspectos, como a saúde dos trabalhadores e trabalhadoras da educação tem sido afetada pelas transformações político-econômico-culturais ocorridas nas duas últimas décadas no país. Que sentido a reestruturação da educação pública do ensino fundamental tem tomado em nossa sociedade? Como estes trabalhadores e trabalhadoras tem se organizado para atuar de forma mais efetiva na construção de políticas públicas que possam dar sustentação a suas aspirações e desejos, envolvendo a construção de uma sociedade mais democrática? A partir de uma discussão sobre as construções teóricas que permeiam o conceito de saúde e, conseqüentemente, de normal e patológico, buscamos situar a questão do trabalho docente e da qualidade de vida dos trabalhadores(as) na educação. Procuramos definir saúde em uma perspectiva plástica, dinâmica e em constante movimento, afirmando-a como abertura ao risco, cuja referência principal é a obra de Canguilhem (2000), entre outros autores que abordam o tema. O movimento que ganha dimensão inventiva em que se inscreve o criar e o recriar de normas, a construção permanente de valores nas experiências que produzem não só o homem, mas a sociedade historicamente considerada, passa a ser problematizado.

No Capítulo II, consideramos a emergência dos novos movimentos sociais brasileiros, durante as décadas de 70 e 80, com a intenção de permitir uma análise da conjuntura social e das implicações com as lutas para a construção de outros valores e referências para as práticas sociais. Tomando como ponto de partida a tão alardeada redemocratização do país, principalmente na década de 80, apontamos o surgimento de formas de organização nos movimentos sociais, que tinham por objetivo a construção de uma sociedade mais democrática. A perspectiva de democracia que se pretendia construir, não se contentava apenas com a eleição direta de representantes, mas, sim, com formas efetivas de participação social. É nessa perspectiva que emergem novos movimentos sociais, apostando em dispositivos de funcionamento como os conselhos, fóruns e conferências constituindo redes

de atuação no país. É através da incorporação dos ideais dos novos movimentos sociais, que a organização das lutas pela educação ganha fôlego, configurando debates sobre os tecnicismos implementados durante a década de 70, sob o lema da “Modernização da Educação”. É com o propósito de integrar as lutas que compõem a educação pública nacional, que surge o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, por nós considerado, um protagonista da educação pública nacional.

No Capítulo III, partindo das experiências implementadas pelos novos movimentos sociais, discutiremos a circunscrição de fatores históricos da educação pública nacional, desde o movimento dos educadores presente: já na década de 1920 – “O Manifesto dos Pioneiros da Educação-Nova”; até as mudanças nas políticas educacionais inseridas a partir do Golpe de 64. Em seguida, abordaremos o período da redemocratização evidenciando o contexto especial que propiciou a atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública junto à Constituinte. Ainda neste capítulo, aprofundaremos nossas análises sobre o processo de construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nosso foco será o processo de construção da proposta da comunidade educacional organizada a partir de duas questões: a proposta de gestão social da educação e o trabalho docente, ambos abordados como o que foi pensado e efetivamente implementado com a aprovação da Lei nº 9394/96.

No Capítulo IV, pretendemos reconstruir o caminho percorrido ao longo da pesquisa que visava, sobretudo, recuperar o movimento na educação não como uma história do passado, mas do presente, através dos encontros e desencontros vividos com alguns de seus atores. Passamos por momentos difíceis na organização de resistências em nosso país, o que traz um desafio suplementar para o encontro da academia com o movimento da sociedade que luta por uma organização pública e não governamental. Luta que passa por ações que escapem a qualquer sistematização instituída.

CAPÍTULO I

Sobre a contemporaneidade, o trabalho docente e sua relação com o conceito de saúde

Este trabalho pretende investigar, através de seus múltiplos aspectos, como a saúde dos trabalhadores e trabalhadoras da educação tem sido afetada pelas transformações político-econômico-culturais ocorridas no país nas duas últimas décadas. Que sentido a reestruturação da educação pública do ensino fundamental tem tomado em nossa sociedade? Como esses trabalhadores e trabalhadoras têm-se organizado para atuar de forma mais efetiva na construção de políticas públicas que possam dar sustentação a suas aspirações e desejos, envolvendo a construção de uma sociedade mais democrática? Nesse sentido, pretendemos discutir as construções teóricas que permeiam o conceito de saúde, elegendo uma forma de operar esse conceito. Com a perspectiva de afirmar saúde como abertura ao risco, tomaremos como referência principal a obra de Canguilhem (2000) e com outros autores que abordam o tema, estabelecendo uma discussão sobre os conceitos de normal e patológico, e propondo uma discussão sobre a situação do trabalho docente e a saúde dos trabalhadores e trabalhadoras.

1- É necessário começar de algum lugar...

O começo de um texto é sempre assustador, imprevisível, tenso. Trata-se, em parte, da exposição de todo um processo de trabalho, investigação e elaboração de idéias, discursos, interpretações, porém sempre incompleto e parcial. No nosso caso, pretendemos contar não só a história, aquela registrada nos livros como a história dos vencedores, inquestionável e contínua, mas também aquelas que expõem os conflitos, as lutas, o cotidiano dos processos, as discontinuidades. Recorrer à história, no nosso entender, é deixar-se surpreender. Segundo Negri (1992, p. 210):

A história capta o acontecimento, é sua efetuação em estados de coisa, mas o acontecimento em seu devir escapa à história. A história não é a experimentação, ela é apenas o conjunto das condições quase negativas que possibilitam a experimentação de algo que escapa à história.

A história tradicionalmente contada nos livros nos revela fatos, evoluções de pensamentos, transformações, mudanças nos modos de agir das sociedades, mas não revela as lutas, a intensidade dos acontecimentos, as tensões que deles emergem, desviam, produzem questões, subjetividades, corpos. Inspirados em Foucault (1979), buscamos uma genealogia que se apropria dos fatos narrados nas histórias de vencidos e vencedores, e que busca na deflagração das tensões, das vozes, das subjetividades, construir entendimentos, permitindo assim visualizar os processos. É com este entendimento que lançamos mão da história, uma história razoavelmente recente, a história do pós-II Guerra Mundial, cujos desdobramentos revelam diversos processos que nos levam à organização social dos nossos dias.

1.1- O contexto

A necessidade de reconstruir os países arrasados durante a I Guerra Mundial tornava visíveis as crescentes manifestações populares frente às instabilidades econômicas locais e mundiais. Tais manifestações levaram muitos países a assumir regimes políticos de esquerda e, em alguns casos, na contramão desses processos, a ascensão de ditaduras genocidas. Essas divergências nos cenários políticos dos diversos países dificultavam o estabelecimento de acordos internacionais. Nesse cenário surgem os Estados Unidos da América (EUA) como um dos únicos países vitoriosos da I Guerra e grande responsável pelo financiamento dos processos de recuperação econômica no pós-guerra, para a grande maioria dos países europeus. Para os EUA, a revelação de uma economia frágil surge com a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, quando o país passa a enfrentar sua maior crise econômica. A grande depressão econômica foi um dos fatores que levaram os EUA a investir na construção de armas, traçando assim um caminho que via na “*II Grande Guerra a oportunidade de reversão desse quadro*” (AGUIAR, 2003, p. 126), isto é, a recuperação econômica.

Assentados nos pólos “investimento em tecnologia militar” e “expansão do capitalismo”, os EUA saem da II Guerra Mundial como grande potência mundial. Seu poderio militar é revelado com toda sua intensidade na bomba atômica, onde Hiroshima merece destaque por inaugurar uma “*data para o vencimento da humanidade*” (SERRES *apud* AGUIAR, 2003, p. 128). Hiroshima marca um ponto final, um estado onde se admite a

violência absoluta, rompendo assim com todas as possibilidades de negociação da diplomacia internacional. O domínio da tecnologia militar nas bombas atômicas condena toda a população mundial a viver sob a era do medo, ameaça e opressão.

A irreversibilidade do acontecimento, sua capacidade de operar deslocamentos, se materializou em todos os sentidos trazendo um tempo de assombro e de incertezas. Foi acionado um instrumento de dominação que, aliado aos desenvolvimentos da tecnologia informacional e midiática permitiria, em décadas subseqüentes, o exercício do controle e da opressão, malgrado as distâncias dos territórios e dos povos (AGUIAR, 2003, p. 128).

No cenário político os EUA saem da II Guerra não só como vencedores, mas como grandes detentores de força econômica, capitalizando a seu favor povos e nações, mesmo condenando tal dominação pelo uso da força militar. Na América Latina, várias foram as intervenções militares dos EUA, ampliando seus dispositivos de uso da força para outros espaços que extrapolaram a anexação de territórios. A expansão da Doutrina de Segurança Nacional e o apoio as ditaduras em diversos países latino-americanos configuram um sistema de dominação extra-fronteiras que vieram a interferir inclusive nas lutas sociais locais¹.

Paralelamente, a emergência dos EUA como potência mundial, constituiu outra superpotência: a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). A URSS surge após a Revolução Russa e agrega diversos territórios da Europa oriental sob a afinidade das idéias socialistas.

A Revolução Russa se deu no bojo da Primeira Guerra. Foi quando o Estado czarista, pretendendo sentar à mesma mesa que as grandes potências imperiais, participou ativamente da guerra, acentuando ainda mais a espoliação de um país periférico, agrário. A cadeia se rebentou no seu elo mais fraco; como diziam os revolucionários da época. Não o país mais rico, nem o mais pobre, mas aquele em que se condenavam de forma mais aguda as contradições. Nesse caso, entre um Estado que pretendia ser uma potência imperialista e sua estrutura social atrasada (SADER, 2003, p. 23).

Apesar de terem aspirações diversas, EUA e URSS unem-se durante a II Guerra Mundial no combate à expansão nazista, culminando, ao final da II Guerra, com a emergência de duas superpotências mundiais. A bipolarização do mundo que marca esse período da

¹ O Capítulo II desta dissertação se dedica a analisar os movimentos sociais que surgiram principalmente após a década de 1960, no Brasil.

história é chamada Guerra Fria, quando os embates político, econômico e ideológico pressionavam as propostas de reestruturação social presentes.

O bloco sob a influência dos EUA traçou um caminho de recuperação econômica sustentado na idéia do Estado de Bem-Estar Social. Tal proposta se configurava na garantia de direitos constitucionais e serviços a toda a população, serviços estes que eram financiados através da sustentação de uma política de superávit comercial. Nesta, era garantido um retorno de capital ao aparelho de Estado e à população, sendo sua maior expressão, nos países europeus, através das políticas de saúde, educação e seguridade social. Já o bloco sob a influência da URSS defendia sua reestruturação na idéia de expansão do aparelho de Estado, a estatização das formas de organização da produção e na proposta de redistribuição de renda. Ambos os modelos de reestruturação social sustentavam-se no debate político-ideológico e tinham como pano de fundo a expansão da capacidade de endividamento, mas com duas propostas aparentemente distintas de sociedade (AGUIAR, 2003). O debate político-ideológico presente nesse período de nossa história aglutina também a articulação de uma série de transformações na ordem social, avaliadas por diversos autores como ruptura nas formas de tecnologia do poder, a passagem das disciplinas e das biopolíticas à sociedade de controle.

1.2- Transformações nas sociedades e o mundo do trabalho...

Foucault elabora, em sua teoria, a articulação de um conjunto de técnicas de poder surgidas por volta do final do século XVII e início do séc. XVIII, em função dos processos de industrialização vivenciados nas sociedades. Tais processos possibilitam, segundo o autor, nas disciplinas, a emergência de uma tecnologia produtora de forças que visam à fabricação do homem necessário ao bom funcionamento e manutenção da sociedade industrial. Centrada no indivíduo, essa tecnologia visava a corrigir e disciplinar o homem, concedendo-lhe uma função simultaneamente útil e dócil ao processo de industrialização. A denominada Sociedade Disciplinar cria as normas e uma teoria da normalidade que difere da idéia de natureza, estabelecendo padrões de comportamentos e modos de estar no mundo. É nesse período que emergem as idéias de segregação e adequação social embasadas cientificamente em conceitos patológicos. As alianças entre os saberes produzem tecnologias disciplinares que atravessam

os indivíduos, constituindo formas normais de ser e estar no mundo. Essas tecnologias apontam um caminho de intervenção na vida, na saúde, mas enquanto disciplinas ainda se restringem ao indivíduo e não ao grupo ou coletividade.

Um novo avanço nas tecnologias do poder está na tomada do poder sobre a vida, não no sentido individualizante, e sim nos processos coletivos que conduziram as intervenções e controles reguladores. Essa nova tecnologia se sustenta na idéia da garantia da vida, e possibilita a emergência de uma série de biopolíticas para controlar espaços, endemias, epidemias - enfim, trata-se de técnicas reguladoras que não visam apenas ao treinamento individual, e sim “*à segurança do conjunto em relação aos perigos internos*” (FOUCAULT, 1999, p. 297). Aliadas às disciplinas, as biopolíticas permitem “*a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica*” (FOUCAULT, 1999, p. 302). Em linhas gerais, se a disciplina cria a norma, a biopolítica permite que essa norma seja massificada. A essa articulação de tecnologias, dá-se o nome de Biopoder. O fenômeno das guerras mundiais articula-se a essas tecnologias na perfeita afirmação onde se garante a vida de uma população em detrimento de outra - ou seja, a emergência de determinada norma de vida ou sociedade em detrimento de outra, fato bastante explícito no caráter genocida alcançado principalmente durante a II Guerra Mundial.

Com o fim da II Guerra Mundial, novas tecnologias de poder se articulam no espaço social, possibilitando mudanças nos objetivos, instrumentos e formas de conceber o poder sobre a vida. Instaura-se um “vencimento para a humanidade”, no qual os sujeitos, os valores e o poder assumem outra dimensão, a dimensão da violência absoluta. Mudanças no cenário mundial são operadas na articulação de diversos fatores que constituem, entre outras, a crise econômica no período do pós-guerra. Crise esta instaurada por intermédio da crise na classe trabalhadora, mudanças culturais, mudanças tecnológicas, novas formas de organização da produção, crise fiscal, etc, que configuram principalmente a partir da década de 70 um campo para a emergência das políticas neoliberais. Começa a esboçar-se no cenário mundial aquilo que Deleuze denomina Sociedade de Controle e cujos limites e expansão ainda não somos capazes de afirmar, pois continuamos na operação de seus efeitos.

Os controles surgem como um novo mecanismo de poder diante de um cenário de transformação do capitalismo de propriedade e produção, típico do século XIX, em um capitalismo de superprodução. Nessa nova fase, a produção perdeu importância

diante do produto. Hoje, a demanda é para escoar o que se produz em excesso e não para formar trabalhadores submissos e eficazes, a produzir de forma incessante. É na ponta da venda que está a preocupação e, neste sentido, não há que esperar a necessidade de comprar; antes, há de se fomentar o desejo, ligar o consumo ao prazer. A propriedade também perde seu lugar. No mundo de hoje, os proprietários são anônimos, na sua maioria. São acionistas espalhados pelo mundo, que injetam e retiram capital dos mais variados negócios com a mesma rapidez que flutuam as diversas bolsas de ações. A fábrica, símbolo do capitalismo do século XIX, passa o bastão para a empresa. São as empresas, agora, que irão espalhar pelo

enquanto seu nível de vida era atendido – legitimidade àqueles governos, sem participar deles”. É na constituição desse cenário que começa a ser esboçada a implementação das políticas neoliberais.

O esgotamento dos financiamentos externos e a impossibilidade de conter o capital investido no país levam a sociedade brasileira a sofrer o recrudescimento das crises econômicas, onde a inflação se tornava o maior desafio a ser enfrentado. Passamos a vivenciar o crescimento modesto da produção, o aumento do desemprego, principalmente nos grandes centros urbanos, agregado à degeneração das condições de vida, em que a ausência de instrumentos de regulação leva ao acirramento da polarização entre ricos e pobres, aumentando significativamente os bolsões de miséria não só no Brasil, mas em todo o mundo. Na intenção de contenção da crise econômica, o Brasil passa a contrair mais dívidas com as entidades financiadoras internacionais, dívidas estas que deixam de gerar a produção de trabalhos e produtos e passam apenas a alimentar a própria dívida através do pagamento dos juros extorsivos a que foram contraídos, conduzindo à lógica do sobreendividamento. Tal lógica é entendida atualmente como a mais moderna forma de colonização presente (AGUIAR, 2003). As relações que passam a ser agenciadas neste contexto de circulação de capital são analisadas por Deleuze (1992, p. 222) como a melhor forma de expressão e distinção entre os dois modelos de sociedade apresentados:

É o dinheiro que talvez melhor exprima a distinção entre as duas sociedades, visto que a disciplina sempre se referiu a moedas cunhadas em ouro – que servia de medida padrão -, ao passo que o controle remete a trocas flutuantes, modulações que fazem intervir como cifra uma percentagem de diferentes amostras de moeda.

Na lógica do sobreendividamento, não só os países, mas também os corpos passam sofrer as modulações do poder, de acordo com sua capacidade de endividamento e de honrar suas dívidas, mesmo que parcialmente. É neste sentido que Deleuze (1992, p. 222) acrescenta que *“a quitação aparente das sociedades disciplinares (entre dois confinamentos)”* reverte-se na *“moratória ilimitada das sociedades de controle (em variação contínua), e são dois modos de vida jurídicos muito diferentes”*. Esse novo mecanismo de poder faz surgir novos sujeitos identificados agora somente por sua capacidade de consumo, ou seja, emergem, ao contrário de sujeitos, indivíduos ou cidadãos, os consumidores que para a alegria do mercado devem permanecer desejantes e sempre em busca de satisfazer no consumo suas necessidades, por mais que provisórias e momentâneas.

Se os nossos ancestrais filósofos, poetas e pregadores morais refletiram se o homem trabalha para viver ou vive para trabalhar, o dilema sobre o qual mais se cogita hoje em dia é se é necessário consumir para viver ou se o homem vive para poder consumir. Isto é, se ainda somos capazes e sentimos a necessidade de distinguir aquele que vive daquele que consome (BAUMAN, 1999, p. 88).

O surgimento do consumidor nas sociedades atuais se sustenta na constante construção da falta, na qual o homem não deseja o objeto consumido, mas apenas o desejo de manter-se desejante. A mídia² tem papel bastante expressivo neste modelo de sociedade, pois atende aos anseios do Império na criação de demandas, modos de ser, em suma, na criação de uma massa de consumidores, sempre insatisfeitos e prontos a suprir momentaneamente suas necessidades no novo foco de interesse do capital, o consumo. Em contrapartida, a grande massa que não possui a capacidade do consumo é excluída do mercado global, mas não excluída da produção de subjetividades, e passa a somar uma massa de despossuídos e miseráveis. Deleuze (1992, p. 224) antecipou a emergência de uma massa de excluídos:

É verdade que o capitalismo manteve como constante a extrema miséria de três quartos da humanidade, pobres demais para a dívida, numerosos demais para o confinamento: o controle não só terá que enfrentar a dissipação das fronteiras, mas também a explosão dos guetos e favelas.

No campo do trabalho, essas mudanças parecem cada vez mais avassaladoras, pois provocam um deslocamento da produção para o produto; o que se deseja produzir é a criação de necessidades que visam ao consumo desenfreado e constante. É neste sentido que não interessa à produção o operário submisso e a força de trabalho característica das sociedades disciplinares, até porque toda força de trabalho pode ser fácil e rapidamente substituída pela grande massa de reserva aliada às inovações tecnológicas de nossa época.

A fluidez do capital desterritorializado devasta as diversas possibilidades de organização social. condenando ao desemprego, uma imensa prole de pessoas qualificadas ou não para atuar no mercado de trabalho. Há um agenciamento de forças de caráter transnacional e de difícil identificação. Em parte, as grandes corporações transnacionais concretizam em determinados momentos um conjunto de condições em que se presentifica a

² Mais informações sobre o tema mídia podem ser encontradas em: VAZ, P. *Corpo e Risco*. Em: <http://www.eco.ufrj.br/ciberidea/artigos/corpo/pdf/corpoerisco.pdf>, 1999, Acesso em 28/03/2005.

fluidez do capital, na abertura ou fechamento de filiais de indústrias ou fábricas e mesmo empresas, ao sabor do capital. Tais condições levam os trabalhadores a viverem sob a ameaça do desemprego, sujeitando-se a condições de trabalho desfavoráveis à vida.

(...) os empregados, os fornecedores e os porta-vozes da comunidade não têm voz nas decisões que os investidores podem tomar; e que os verdadeiros tomadores de decisão, as ‘pessoas que investem’, têm o direito de descartar, de declarar irrelevante e inválido qualquer postulado que os demais possam fazer sobre a maneira como elas dirigem a companhia (BAUMAN, 1999, p. 13).

As implicações que esse contexto apresenta à formação e ao trabalho docente são diversas, e influem direta ou indiretamente na saúde dos trabalhadores envolvidos no processo de formação. É com este entendimento que passamos ao próximo subtítulo.

2- Da formação ao trabalho docente – a desqualificação da profissão

A formação ganha *status* diferenciado frente a esse processo, que também nos remete ao período pós-II Guerra Mundial, e a emergência de uma série de conceitos e propostas para a educação, sustentados nas teorias desenvolvimentistas, sobretudo a teoria do capital humano. Esta ganha força principalmente nas décadas de 60 e 70, em países como EUA e Inglaterra, mas se expande também a diversos outros países, inclusive o Brasil.

Em linhas gerais, a teoria do capital humano apresenta uma concepção de educação enquanto “*produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro*” (FRIGOTTO, 2001, p. 40). Nesta, o processo educativo, principalmente o escolar, visa a produzir de um conjunto de habilidades intelectuais que proporcionem o incremento da produção. Partindo do pressuposto de que a educação garante ao processo produtivo a aliança entre produtividade e renda, essa concepção defende a idéia de que educação e treinamento potenciam o trabalho, sendo um investimento social semelhante ao investimento capital. Assim, educação e treinamento teriam como principal função o aumento da produtividade e constituiriam a principal forma de superação das desigualdades sociais.

Segundo tal concepção teórica, as causas do subdesenvolvimento poderiam então ser localizadas nas deficiências da formação, ou seja, no educador, na proposta pedagógica da

escola, na não atenção às demandas vindas do campo da produção e nos indivíduos que não mostram vontade o bastante para superar as desigualdades sociais. O arsenal teórico que sustenta esse entendimento é calcado na configuração do Estado liberal e no modo de produção capitalista, aqui entendido como:

histórica, sem conflitos de classes nem de países, e a educação, o treinamento, a chave para montar uma política gradualista (FRIGOTTO, 2001, p. 125-126).

Sob este entendimento, as desigualdades sociais deixam de ser relacionadas diretamente ao conflito de classes e do capital-trabalho, e mesmo o questionamento quanto ao modo de produção capitalista passa a ser deslocado para a capacidade de trabalho, que pode e deve ser potencializada pela educação e treinamento. A força de trabalho, elevada agora à categoria de capital, passa a ser entendida e comercializada enquanto tal. Esse entendimento induz ao pensamento da devida remuneração da força de trabalho, fonte da mais-valia, reforçando a expropriação pelo capital. *“Passa-se a idéia de que o capital paga ao trabalhador ‘o valor de seu produto, ou o valor do produto físico marginal do trabalho’* (FRIGOTTO, 2001, p. 126).

É especialmente a partir dos anos 60, que se configura uma legitimação do Estado intervencionista em todos os países da América Latina, sobretudo com a emergência das ditaduras militares que evocam as políticas de planejamento nos âmbitos econômico, social e educacional. A idéia de planejamento, agora aceita e divulgada pelo Estado democrático, é aliada às teorias desenvolvimentistas, e considera a intervenção nesses campos, necessária à manutenção de instrumentos capazes de gerar o processo de acumulação e centralização próprias ao capital.

2.1- No Brasil...

No caso brasileiro, especificamente no campo da educação³, o intervencionismo do Estado é presente na imensidade de leis e atos institucionais impostos nesse período, quando, sob a forte presença da internacionalização do capital, são implementadas mudanças nas políticas educacionais direcionadas a um modo de fazer educação calcado no funcionamento fabril.

As políticas educacionais implementadas durante a década de 1970 fizeram emergir modos de organizar o espaço escolar com base na disciplina militar – que previa a educação moral e cívica dos corpos (educação física) como matérias

³ A política intervencionista do Estado no campo da educação no Brasil será apresentada com mais profundidade no Capítulo III.

indispensáveis a serem aprendidas pelos alunos. Esse modelo de funcionamento educacional em muito se assemelhava ao da estrutura fabril de produção, uma vez que calculava os tempos das ações e prescrevia as atividades para que se produzisse mais com menor gasto de energia, o que se fez com os tempos do ensinar e do aprender (ROCHA *et al*, 2003, p. 131).

Ainda segundo os autores, o período é marcado pela profunda semelhança entre as fábricas e as escolas, sobretudo no que tange a suas políticas institucionais, e em cuja ênfase está presente o tecnicismo. No Brasil o tecnicismo surge com mais força durante o governo de Getúlio Vargas, principalmente com a vinda de empresas estrangeiras, cujo modelo de produção implementado era o taylorista/fordista, fato que gera uma demanda por trabalhadores qualificados. A educação passa a atender então às necessidades desse modelo de produção, tomando como meta “*preparar tecnicamente profissionais para assumirem os postos nas linhas de produção, na operação de máquinas e no gerenciamento de pessoas*” (ROCHA *et al*, 2003, p. 132). A concretização desse modelo educacional se dá mais efetivamente já na década de 60, com as exigências do regime capitalista em desenvolvimento, sendo que, durante a ditadura militar brasileira, a escola presta ao Estado a tarefa de reprodução do modelo vigente, garantindo a manutenção dos padrões hegemônicos da sociedade.

A pedagogia tecnicista tem sua ascensão nesse período, organicamente aliada à necessidade de atender à divisão social e técnica do trabalho.

A educação passa a ser evocada como instrumento de modernização – o fator preponderante, para a diminuição das disparidades regionais. O equilíbrio, entre as regiões – subdesenvolvidas, não-desenvolvidas, em desenvolvimento e desenvolvidas – se daria mediante a modernização dos fatores de produção, especialmente pela qualificação da mão-de-obra (FRIGOTTO, 2001, p. 129).

Como não houve elaboração consistente que visasse a superar as desigualdades sociais na aplicabilidade da teoria do capital humano, ocorreu apenas a exacerbação dos processos de concentração de capital, divulgado através da idéia de que há uma “*dupla forma de ser ‘proprietário’: proprietário dos meios e instrumentos de produção ou proprietário do ‘capital humano’*” (FRIGOTTO, 2001, p. 129). Tal crença permite ao Estado justificar a implementação de políticas de democratização das oportunidades educacionais, com o desvio de recursos públicos a entidades privadas, como suposto mecanismo de distribuição gradual de renda.

As mudanças na organização econômica e as inovações tecnológicas do setor da produção levam à supressão de vários postos de trabalho, gerando também, no campo da formação, uma inadequação desta às demandas do mercado. É disseminada então a visão tecnicista da educação, veiculada através da teoria do capital humano. Tal visão surge dentro da lógica dos interesses burgueses, levando ao parcelamento do trabalho pedagógico, como uma reedição na educação da divisão social do trabalho. Nesse contexto, o tecnicismo na educação é divulgado como a principal forma de superação da ineficácia e ineficiência atribuída ao trabalho escolar.

Com as mudanças na estrutura social, bem como as transformações no mundo do trabalho, tratados anteriormente, como a passagem da sociedade disciplinar e do biopoder à sociedade de controle, configura-se uma tendência de diminuição dos trabalhadores envolvidos no trabalho material e um aumento das funções que constituem o trabalho imaterial, caracterizado aqui pelas funções de supervisão, controle, administração e planejamento. Tais mudanças marcam também a insuficiência do modelo educacional militar, bem como a emergência de uma crise da instituição escola e sua função na sociedade.

No Brasil, as lutas pela redemocratização, ocorridas principalmente durante a década de 80, marcam também um período de redemocratização da educação, que trazem consigo uma transformação do paradigma educacional. Segundo Rocha *et al* (2003, p. 131), nesse período “*Saíram os militares, entraram os administradores. Nas escolas, o reflexo foi visto no modo de organizar burocratizado, que trouxe consigo as noções de gerência, cliente, qualidade e competência*”. O modelo escola-empresa instaura nas escolas um conjunto de políticas educacionais fundados em princípios participativos de delegação, mas mantém a fragmentação dos corpos e conteúdos hegemônicos próprios do modelo escola-fábrica. Tal fato representa um aprimoramento da mesma lógica instituída, isto é, a manutenção da instituição escola aliada aos interesses do capital. Sob o pretexto da qualidade, Rocha *et al* (2003, p. 136) esclarece que os problemas referentes à educação passaram a ser enfrentados de forma estritamente administrativa e técnica, ou seja, considerando os problemas da educação apenas como questões locais ligadas ao mau desempenho individual dos diretamente envolvidos.

(...) os problemas da educação escolar passam a ser vistos pelos órgãos governamentais como problemas de natureza eminentemente administrativa,

encarados como puramente técnicos, desvinculados de seus determinantes econômicos e sociais. Assim, mecanismos de administração, como a gerência e a divisão pormenorizada do trabalho, são tomados como transplantáveis para a situação escolar, em virtude dos altos índices de produtividade alcançados, fato que se constata desde a introdução do modelo taylorista/fordista nas escolas com a pedagogia tecnicista até os dias atuais, em que se adaptam às políticas neoliberais dos anos 90 (ROCHA *et al*, 2003, p. 136).

A suposta democratização do espaço escolar, mola mestra da proposta escola-empresa, traz em seu bojo o conceito de qualidade e dissemina no espaço escolar um discurso conservador e funcional aliado à democracia delegativa. Tal proposta mantém o discurso ditatorial e lança no espaço escolar, ainda fragmentado, a abrangência dos ideais neoliberais. Neste sentido, privilegiam-se a descentralização da administração e o enxugamento dos postos de trabalho. Sob esse viés, todos se tornam gestores que passam a desempenhar as funções de controle nos espaços de trabalho, acirrando-se, assim, a competição e a junção direta entre produtividade, competência e remuneração.

É nesse contexto que a hierarquização e burocratização das relações presentes no espaço escolar efetivam o caráter competitivo e de isolamento na prática docente. Os processos presentes na dinâmica institucional dos estabelecimentos escolares articulam relações de soberania e competitividade que levam ao assujeitamento que reforça a hierarquia. Neste sentido, a precariedade presente nas condições de trabalho nas escolas, sobretudo públicas, do país, leva os trabalhadores a estabelecerem entre si relações que alternam “jeitinho” e favores, competição e clientelismo, na reprodução da instituição escolar nos mesmos moldes instituídos. Alevato (1999) esclarece sua interpretação sobre a instituição escolar nesse contexto, caracterizando-a como uma instituição em desmanche.

(...) a fragilização das sustentações institucionais obriga a mecanismos compensatórios extremamente ardilosos. O fato de todos saberem de tudo, dos bastidores estarem expostos sem reservas, não é indicador de igualdade, democracia ou falta de falsos pudores. Sua exposição – que corresponde à própria inexistência – transfere a outras esferas a responsabilidade pela equilibração das ações. Explicando melhor, criam-se múltiplos bastidores virtuais, para os quais não há convergência de olhares; surgem segredos particulares, jogos paralelos e grandes blefes, alimentando um clima de desconfiança mútua, onde só as perdas são socializadas (ALEVATO, 1999, p. 202).

No que concerne à formação, há a concretização de todo um processo que visa gradualmente a prescindir da escola enquanto espaço de formação do trabalhador em geral, em função da simplificação, mecanização e automatização do trabalho produtivo.

A função da escola, nesse contexto, se insere no âmbito não apenas ideológico do desenvolvimento de condições gerais, da reprodução capitalista, mas também no das condições técnicas, administrativas, políticas, que permitem ao capital ‘pinçar’, na expressão de Gianotti, de dentro dela aqueles que, não pelas mãos, mas pela cabeça, irão cumprir as funções do capital no interior do processo produtivo (FRIGOTTO, 2001, p. 151).

Seguindo o pensamento desse autor, a função da escola, aliada ao novo modelo de sociedade, seria garantir a estruturação de uma forma de trabalho cuja marca é terciarização da produção de mercadorias, mas sobretudo de serviços. Os serviços, ou o trabalho imaterial a que nos referimos, visam a garantir o controle, gerência e planejamento na atuação das grandes empresas transnacionais, que, no entanto, se expandem a toda sociedade, através dos diversos mecanismos de controle presentes em nossos dias.

O trabalho, na contemporaneidade, torna-se cada vez menos mecânico e mais informatizado, dependente das tecnologias digitais baseadas no paradigma da imaterialidade. Mais do que isso os **corpos adestrados** da era industrial, como força mecânica de trabalho braçal, hoje o privilégio do emprego é oferecido às **almas capacitadas**, àquelas subjetividades equipadas com as qualidades voláteis mais cotadas no mercado de trabalho contemporâneo, tais como criatividade, a inteligência e as habilidades comunicativas⁴ (SIBILIA, 2002, p. 169).

A função da instituição escolar enquanto produtora de conhecimento nesse contexto, ou seja, o da produção de mais uma mercadoria – a formação especializada - privilegia posturas tradicionais e reforça a legitimação dos especialismos e a fragmentação dos saberes. A escola surge não somente como aliada do capital enquanto instituição produtora ou sistematizadora e divulgadora do saber, mas como aquela que comanda a força produtiva comandada pelos interesses do capital (FRIGOTTO, 2001). Dentro do sistema produtivo marcado pela terciarização da sociedade, a escola se articula intrinsecamente à mais-valia, permitindo um aumento no tempo de permanência e nos graus de formação, gerando uma massa de trabalhadores mais qualificada, atuando também no sentido de protelar a entrada desses profissionais no mercado de trabalho. O aumento indiscriminado de instituições de ensino superior privadas no país, principalmente nas décadas de 80 e 90, é uma das características desse processo, na medida em que a formação, mesmo que desqualificada, passa a compor o ciclo econômico vigente como mais um produto para o consumo.

⁴ Grifos da autora.

Libâneo (1997) afirma, sobre o sistema público de ensino no Brasil, que para os setores dominantes não interessa uma escola pública, gratuita e de qualidade, porque para isso seria necessário dispor de insumos para sua manutenção, o que significaria investir em condições físicas, material didático, capacitação dos professores, entre outros. O atual descaso do sistema público de ensino garante a degradação da educação no país e leva à desqualificação do professor e à desvalorização, inclusive salarial, de sua prática. No que dispõem as políticas nacionais para a educação, permanecem problemas clássicos relacionados à precarização do trabalho.

(...) falta de planos e medidas efetivas, descontinuidade administrativa, desigualdade entre as regiões, estados, grupos etários e classes sociais, indefinição das responsabilidades dos governos federal, estadual e municipal, além dos crônicos índices de evasão e repetências, analfabetismo, insucesso da escolarização de crianças de oito anos, desqualificação profissional dos professores, níveis salariais baixíssimos e, fundamentalmente, o alarmante fracasso dos esforços em favor da melhoria da qualidade do ensino (LIBÂNEO, 1997, p. 165).

Apesar do amplo conhecimento sobre os problemas clássicos da educação apresentados, presenciamos, em termos de políticas públicas, a exacerbação de propostas que visam a superar o fracasso escolar, passando ao largo do efetivo enfrentamento dos problemas. É neste sentido que são difundidas propostas técnicas para a educação, que redundam apenas na idéia de reafirmar a desqualificação do espaço do pensar na atividade educacional. Para essas propostas, o professor se tornaria apenas um técnico, capaz de reproduzir da forma mais eficiente e dentro do tempo estimável, as práticas que garantam melhoria no nível educacional da população. A função do professor seria, portanto, a de manutenção de uma produção massificada de indivíduos que reproduzem os “*códigos eternizados nas normas de adaptação, de aprendizagem, dos papéis e da organização que bloqueiam o movimento*” (ROCHA, 1998, p. 77).

Percebe-se a divulgação da função do educador como uma prática restrita unicamente à transmissão e não à elaboração e construção crítica do pensamento, ou seja, a priorização das atividades de memorização na educação escolarizada. Tal função, aliada ao processo já descrito, de desvalorização do trabalho docente, imprime a esta categoria de profissionais a desprofissionalização da atividade de ensino. Não que a profissão seja exercida unicamente nestes moldes, até porque tal exercício seria desconsiderar aquilo que efetivamente acontece no real do trabalho, no fazer-se cotidiano que escapa a qualquer possibilidade de prescrição.

No entanto, o que ressaltamos aqui é a presença de discursos, inclusive em termos de políticas públicas, que despotencializam iniciativas locais, acelerando processos que fragilizam o trabalho e o trabalhador. Aos olhos da sociedade em geral, não há grande mérito em ensinar a repetir conteúdos massificados, nem se considera necessária uma formação especial a esses trabalhadores. Permanece uma visão tradicional da educação associada à feminização, ao trabalho de mulheres bastante aproximado das atividades maternas de cuidado, amor e assistência, e a cristianização do exercício profissional como um dom, uma doação religiosa. Tais fatores aliam à prática docente qualidades “inatas” a uma parcela da população, as mulheres com pouca possibilidade de exercer outras profissões e que “naturalmente” sabem como educar/cuidar de crianças e adolescentes, tornando desnecessário um processo de formação dessas profissionais que ultrapasse a apreensão de técnicas para agilizar o processo educacional. A dissociação entre prática docente e produção de conhecimento e pesquisa, presente na proposta dos Institutos Superiores de Educação, é uma comprovação da concretização desse imaginário social em termos de políticas públicas de educação.

Marcado pela precarização da atividade docente aliada aos dispositivos neoliberais, o docente é, para Libâneo (1997, p. 165-166), impossibilitado de participar “*do mundo da produção cultural e artística, do mundo das teorias e dos discursos, a não ser o que captam passivamente dos ‘treinamentos’ ou dos meios de comunicação em que se submete ao rolo compressor da televisão*”. Nesse contexto, o docente sofre e ao mesmo tempo atua na difusão e consumo acrítico de informações, que em nada contribuem para mudanças na sociedade em que vivemos. A transmissão simplificada, aligeirada e acrítica do conhecimento opera, portanto, na manutenção dos valores responsáveis pela própria noção de conhecimento enquanto verdade. Tal noção de conhecimento é transmitida e reforçada por processos que reiteram o lugar dos especialistas, em contraposição à noção de conhecimento como construção em processo de trabalho e elaboração coletiva.

A educação escolarizada é, portanto, política, pois longe das práticas sociais concretas, estabelece leis ‘objetivas’, ‘neutras’, que regulam o seu cotidiano, tendo como objetivo transmitir conhecimentos e como função, produzir diferenças entre os indivíduos, sob os auspícios da máquina científica (ROCHA, 1998, p. 74).

processos, nas relações em que neutralidade e verdade não existem; o que há na produção do conhecimento é o acirramento de tensões, que ao se instituírem como vencedoras destes embates, se tornam hegemônicas e são consideradas então como verdade. A verdade em Foucault é produzida no mundo e é fruto das múltiplas relações que instituem regimes de verdade em cujas coerções produzem regulamentos de poder. Foucault (1979, p. 13) propõe cinco características da verdade em nossas sociedades.

(...) a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ‘ideológicas’).

A educação escolarizada opera então uma função política, a de manter os mecanismos de regulação da sociedade reproduzindo relações de hegemonia de determinados paradigmas de nossa época. Sua organização burocratizada fragmenta, homogeneiza, simplifica e agiliza o processo educacional evitando a elaboração e construção do pensamento e da crítica sob o pretexto da qualificação profissional dentro do menor tempo hábil. Em linhas gerais, percebe-se que a educação que temos hoje atua num estrangulamento do campo do possível, onde o pensar deveria ser provocado a criar questões frente às experiências.

Pensando em especial as relações que os profissionais docentes estabelecem com seu próprio trabalho e com o grupo, Alevato (1999, p. 200) aponta um processo de desmanche interno, caracterizado pela indiferença e deserção, e pela ausência de envolvimento com o grupo, o que poderíamos afirmar ser uma espécie de repetição do processo de desmanche vivenciado pela própria instituição escolar.

Um ponto bastante significativo nesse desmanche interno generalizado é a ausência ou ‘invisibilidade’ das marcas delimitadoras dos diferentes espaços, melhor dizendo, a transparência das fronteiras, especialmente aquelas referentes ao exercício da profissão de professor. A publicização das lutas, do valor dos salários, das falhas na formação, da incapacidade administrativa, dentre outras, mostra uma fragilidade incompatível com as responsabilidades que uma escola precisa assumir e traiçoeiramente desacredita seus sujeitos (ALEVATO, 1999, p. 200).

A própria qualificação profissional coloca questões a formação e ao educador. Enquanto suposto mero transmissor de técnicas o educador reproduz em si e no seu trabalho as relações que o engessam na condição de incapaz de pensar a realidade diversificada do seu trabalho. É neste sentido que Rocha (1998, p. 78) apresenta a seguinte crítica: *“O modo de subjetivação que as práticas educativas contemporâneas vêm priorizando nem sempre caminha no sentido da potencialização da invenção, por meio da qual o processo de ensino-aprendizagem constituiria um projeto coletivo produtor de conhecimento”*. É em relação a esse modo de subjetivação que Barros (2002) afirma a geração de subjetividades serializadas nas escolas, na organização do trabalho comprometida com os ideais neoliberais. Para a autora, as subjetividades produzidas nas escolas inserem-se na organização do trabalho gerando *“subjetividades serializadas, marcadas pela repetição, sofrimento patogênico e doença”*.

Em suas pesquisas, Barros (2002) expõe uma articulação entre determinadas mudanças na organização e administração do espaço escolar e o aumento de licenças médicas solicitadas pelos trabalhadores docentes. Sua hipótese é que o aumento de registros de casos de adoecimento está relacionado ao processo de geração de subjetividades serializadas. Num contexto onde o espaço de trabalho é a escola, ou seja, um espaço que alia descrédito social e desprofissionalização do trabalhador, onde individualismo, competitividade, desrespeito e burocracia se tornam regra e não exceção, é o corpo que na experiência de “criação de si” no trabalho se desgasta e adoece.

Estamos falando de uma dimensão do funcionamento social, a escola, que além de sua função definida socialmente de produzir/transmitir conhecimentos, é uma máquina que faz ver e falar a realidade educacional complexa em constante processo de constituição. Uma forma de funcionamento que, ao produzir modos de existência, produz subjetividades, saúde-doença, produz efeitos em cadeia, assegura e intensifica a eficácia desse aparelho de poder, uma vez que tem caráter produtivo e preventivo (BARROS, 2002, p. 29).

Os processos de subjetivação a que se referem a autora são apresentados por Alevato (1999, p. 143) no trecho que segue, sob o nome de dialética micro/macro, onde esta última autora resume bem o contexto que procuramos explorar até este momento quanto ao campo da educação.

A questão da educação que nos move não é a finalidade do educar, nem o papel social da instituição escolar. Não é o sucesso de determinado método, nem a

perspectiva reprodutivista da educação. Não é a política educacional do país, nem o índice de escolaridade adequado ao projeto econômico da classe dominante. Não é o salário do professor, nem são os recursos materiais da escola. Ao mesmo tempo, a questão que nos motiva perpassa todas as questões acima. Na medida em que tomamos o professor, profissional da educação, como sujeito político, sujeito de um discurso, sujeito de sua práxis, não é possível analisar qualquer aspecto da vida escolar sem uma reflexão profunda acerca do sujeito dessa vida, suas condições históricas, suas formas de organização coletiva, como essa organização afeta cada indivíduo e todos, a escola e a educação, a sociedade e as próprias condições de emergência desse sujeito e não de outro qualquer.

É com este entendimento que passamos a analisar no próximo subtítulo de que adoecimento estamos tratando e qual noção de saúde pretendemos promover e enfrentar.

2.2- E a saúde...

Inspiramo-nos no médico e filósofo Canguilhem para discutir alguns pontos de tensão que atravessam as diversas noções de saúde e adoecimento. Canguilhem (2000) defende uma análise filosófica da vida, compreendendo-a como atividade em oposição às noções de inércia e indiferença, passividade e adaptação, trazidas pela medicina do século XIX. Sua afirmação é que a atividade normativa, entendida como atividade de instituir normas, sustenta-se na luta da vida no sentido de ganhar da morte.

Para o autor, *“normatividade é a capacidade biológica de questionar as normas usuais por ocasião de situações críticas”* (CANGUILHEM, 2000, p. 259). A normatividade biológica é apontada através da capacidade do organismo refazer-se, criar-se frentes às limitações, instituindo, assim, novas normas de vida. Tais normas são plásticas, definidas, recriadas e modificadas, podem ser percebidas na medida em que compreendemos que terapêutica e cura são espontâneas e naturais, cabendo ao corpo reagir no sentido de buscar um novo equilíbrio. A noção de normatividade é entendida como vital, sendo o homem normal, aquele que é capaz de romper com as normas e criar novas, sejam elas biológicas, sociais, ou normas coletivas de vida. É a plasticidade vital do homem que nos permite pensar em normalidade.

Nesta perspectiva, a saúde é caracterizada por sua possibilidade de sofrer mudanças e buscar outras normalidades de vida; já o adoecimento é entendido como a obediência

inflexível à norma e a restrição das possibilidades de mudanças desta. Por essa definição, compreendemos que normatividade biológica se refere a normas tanto patológicas como sãs.

Uma norma de vida é superior a outra quando comporta o que esta última permite e também o que ela não permite. No entanto, em situações diferentes, se equivalem. Deste ponto de vista, todas as normas são normais. (...) Portanto, devemos dizer que o estado patológico ou anormal não é consequência da ausência de qualquer norma. A doença é ainda uma norma de vida, mas é uma norma inferior, no sentido que não tolera nenhum desvio das condições em que é válida, por ser incapaz de se transformar em outra norma. O ser vivo doente está normalizado em condições bem definidas, e perdeu a capacidade normativa, a capacidade de instituir normas diferentes em condições diferentes (CANGUILHEM, 2000, p. 146).

Canguilhem (2000, p. 107) compreende as funções humanas como normas que mudam, que possuem plasticidade, sendo falsa a compreensão da saúde como estado constante de bem-estar, na medida em que entendemos que “*saúde continuamente perfeita é anormal*”, por tratar-se de uma norma que não existe. É possível compreender a doença como um estado na vigência de normas, já que esta é entendida como um fenômeno normal e presente na vida. Explorando este entendimento, Canguilhem (2000, p. 113) defende que a doença é “*uma norma diferente, mas comparativamente repelida pela vida*”. O surgimento de

Ser sadio significa não apenas ser normal numa situação determinada, mas ser, também, normativo, nessa situação e em outras situações eventuais. O que caracteriza a saúde é a possibilidade de ultrapassar a norma que define o normal momentâneo, a possibilidade de tolerar infrações à norma habitual e de instituir normas novas em situações novas (CANGUILHEM, 2000, p. 158).

Nessa perspectiva, saúde é movimento, é a possibilidade de admitir reparações e inovações, inclusive biológicas. Viver é lidar com incertezas, imprevistos, com as “infidelidades do meio”, e ser sadio é poder abusar da saúde, é ter a possibilidade de enfrentar situações novas, superando seus limites (CAPONI, 1997). Para Canguilhem (2000, p. 160), *“estar em boa saúde é poder cair doente e se recuperar, é um luxo biológico”*. Tal capacidade é defendida como saúde, saúde em sua concepção vitalista, que se caracteriza pela criação de novas formas de agir, uma normatividade que se mantém através do permanente debate com o meio e suas infidelidades. A saúde é pensada como a possibilidade de suportar e compensar as agressões do meio, se caracterizando fundamentalmente pela abertura para o risco, e *“pela capacidade de lidar com ele, transformando-o”* (MASSON, 2004, p. 18).

Saúde é, portanto movimento, produção, normatividade, em oposição à inércia ou repetição. Pensando a situação que expõe um meio, como um campo de ação onde os profissionais docentes são imersos num conjunto de práticas que geram subjetividades serializadas, o adoecimento se faz ver não pelo aumento dos índices de morbidade. Tais índices, nessa perspectiva, são percebidos como uma tentativa individual de cada sujeito produzir em seu próprio corpo novas normas de vida, no entanto não-coletivizadas, e por este motivo insuficientes na construção de novas normas sociais. O adoecimento, nesta perspectiva, pode ser definido através da ausência de movimentos coletivos que levem à produção de novas normatividades que visem a alterar os modos de trabalho e produção, tornando-os operadores de saúde e, portanto, transcendendo o imobilismo presente nas práticas vigentes.

Pensando o imobilismo, a ausência de movimentos e a individualização exacerbada dos problemas comuns ao trabalho docente, recorreremos a Canguilhem quando este elabora em sua obra uma análise sobre o erro, apresentando-o com uma riqueza antes ignorada. A possibilidade de tomar como ponto de partida o erro viabiliza uma inversão nos estudos sobre a saúde. Neste sentido, o *“privilégio concedido ao erro nos fala claramente de um conceito de saúde que é alheio a qualquer padronização e a qualquer determinação fixa preestabelecida”*

(CAPONI, 1997, p. 292). Privilegiar a perspectiva do erro implica negar conceitos universais de saúde e doença, e mesmo reconhecer na doença possibilidades que não se restringem somente ao des-valor. Neste sentido, a construção do conhecimento sobre o normal deve partir do erro, entendendo este como parte inseparável da saúde. Neves *et al* (2004) buscam em seus trabalhos com profissionais da educação, uma proposta de coletivização do adoecimento, entendendo este não apenas como próprio de cada indivíduo, mas como próprio de um meio onde o trabalho não atua como operador de saúde. Para esses autores, o adoecimento, antes individual e a partir de então entendido como coletivo, expõe possibilidades de produzir novas normas mais condizentes com a vida - ou seja, a morbidade surgiria como um indicativo da necessidade de novas normatividades.

A prioridade da infração sobre a regularidade é apresentada como possibilidade de abertura para o risco. A noção de risco que pretendemos abordar procura ampliar a noção tradicional que entende risco de forma exclusivamente negativa, ligada à ameaça ou perigo. Entendemos que tal noção é insuficiente na compreensão da vida humana e propomos a noção de abertura para o risco, de acordo com a argumentação apresentada por Caponi (2001). Esta propõe pensar o risco em sua positividade, pensando a abertura para o risco como a “possibilidade de abusar da saúde”. A abertura para o risco estaria relacionada à capacidade de assumir riscos e poder superá-los, à possibilidade de enfrentar e criar novas normas. Uma forma operadora de saúde.

Nouroudine (2004), aproximando-se da elaboração de Caponi, compreende que a positividade do risco está relacionada à saúde, ou seja, na possibilidade de o sujeito fazer a gestão de sua própria atividade correndo riscos, considerando a margem de tolerância ao meio. O autor compreende que os homens exigem constantemente a recriação e adaptação, superando os riscos por eles criados. Desta forma, é o próprio homem e a sociedade por ele criada que inventam maneiras de pensar e de agir. Nouroudine (2004, p.,44) entende que a atividade humana permite transformar a matéria em relações, e tanto o pensamento, o corpo, quanto a cultura são produções e invenções humanas necessárias à vida. Afirma que “*a vocação primeira das culturas é estar a serviço da vida nas dimensões constitutivas da humanidade e da sociabilidade do homem*”.

3- Estratégias coletivas - por saúde no trabalho docente

É inegável que a obra de Canguilhem (2000) abriu uma perspectiva de entendimento do processo saúde e doença como dimensões constitutivas do processo dinâmico da vida, ao afirmar que saúde é plasticidade, capacidade de construção de si e do social. No nosso entender, partimos da seguinte questão: saúde é vida. É sob essa perspectiva, de que saúde é vida, que buscamos trazer a problematização da relação saúde/trabalho, entendendo este último não apenas como gerador de doença, mas, de acordo com Dejours (1992), como um operador de saúde e prazer. Como parte constitutiva da vida e do ser humano, o trabalho de forma alguma é neutro em relação ao processo de saúde e adoecimento. Para o autor, a saúde no trabalho é uma conquista do trabalhador, é uma meta a ser alcançada.

Trazendo a perspectiva da conquista, da busca permanente de saúde no trabalho, defendemos o conceito ampliado de saúde conforme Neves *et al* (2004).

(...) não é um conceito estático, mas um conceito em constante transformação. A saúde é um processo contínuo e dinâmico, que se desenvolve ao longo da vida. A saúde é um conceito amplo, que engloba aspectos físicos, psicológicos, sociais e culturais. A saúde é um conceito que se constrói ao longo da vida, e que é influenciado por diversos fatores, como o ambiente, o estilo de vida, o acesso aos serviços de saúde, entre outros. A saúde é um conceito que se constrói ao longo da vida, e que é influenciado por diversos fatores, como o ambiente, o estilo de vida, o acesso aos serviços de saúde, entre outros.

inserção social no trabalho diferiam daquelas abordadas nas experiências individuais, e a própria concepção de causalidade da doença apontava para uma noção de saúde relacionada a conquistas permanentes “*em meio às forças políticas*” (BRITO, 2004, p. 93). Essas pesquisas apontavam que a melhoria da saúde no trabalho passava principalmente por mudanças no processo de trabalho, mas também nas relações sociais presentes.

No Brasil, tais pesquisas se constituíram com mais força já na década de 1970, sobretudo junto à rede pública de serviços de saúde, tendo como desdobramento a implantação dos primeiros programas de saúde do trabalhador no país. Inspiradas no Modelo Operário Italiano, as pesquisas buscavam inserir os trabalhadores como co-pesquisadores, entendendo que a percepção destes quanto ao seu próprio trabalho é fundamental na apreensão da atividade de trabalho.

(...) o trabalhador, como testemunha presencial de sua realidade ocupacional, percebe-a em três dimensões: lugar, tempo e pessoa. É capaz de delimitar o entorno em que se apresentam os principais fatores de risco, qualifica empiricamente a nocividade a partir de sua própria sensação de bem-estar e é capaz de observar as variações de qualquer processo ao longo do tempo, conhecendo perfeitamente em que momento se intensificam os fatores que percebe como nocivos à saúde (BRITO, 2004, p. 98).

Este tipo de pesquisa se tornou muito popular nos meios acadêmicos e sindicais do Brasil da década de 1980, principalmente na disseminação da técnica de construção do mapa de risco. A popularidade do instrumento permitiu aos trabalhadores identificar os agentes nocivos e os efeitos patológicos presentes no trabalho, restringindo o processo saúde/doença enquanto morbidade. Os efeitos dessa restrição são visíveis no privilégio da assistência, em detrimento da vigilância, presentes nos programas de saúde do trabalhador conforme constatado por Oliveira (*apud* BRITO, 2004, p. 101):

(...) mesmo fazendo parte de uma equipe de um serviço de saúde do trabalhador vinculado ao SUS, os técnicos entrevistados apresentam uma visão de saúde dissonante da visão de saúde do trabalho, o que se revelou, entre outras coisas, pelo privilégio dado à assistência em detrimento da vigilância aos ambientes de trabalho e pela dificuldade de desenvolvimento da interdisciplinaridade.

O entendimento restrito da noção de saúde foi superado a partir do questionamento do próprio conceito de trabalho. A noção do trabalho e da saúde do trabalhador, aliada à identificação da morbidade, limitava o entendimento da própria atividade de trabalho enquanto movimento, superação, criatividade. A ampliação da compreensão da noção de

saúde do trabalhador só foi possível ao se romper com a perspectiva dos fatores de risco, passando-se a incorporar “*a subjetividade / experiência dos trabalhadores na análise da saúde*” (BRITO, 2004, p. 107).

Em pesquisa realizada por Barros (2002), sobre o trabalho de professores da rede municipal de Vitória – ES, foi constatado um aumento do quadro de morbidade dos profissionais em serviço, que toma visibilidade principalmente pelo elevado número de pedidos de licença e recolocação.

(...) os pedidos de licença, nas administrações onde predomina o modo de produção de subjetividade marcado pela repetição, ou seja, que não colocam em questão os modos instituídos de funcionamento social, são esvaziados do seu caráter coletivo e passam a sinalizar compromisso/descompromisso pessoal e individual dos docentes. Um individualismo patológico que dificulta ou tenta impedir a integração desses atos numa complexidade viva, a partir de um projeto ético comum (BARROS, 2002, p. 29).

O perfil de morbidade presente nas pesquisas de Barros também foi constatado em pesquisas realizadas com público-alvo semelhante nos estados da Paraíba e do Rio de Janeiro (BRITO *et al*, 2003). Através da criação de uma comunidade ampliada de pesquisa envolvendo grupos dos três estados citados, buscou-se superar a relação direta entre morbidade e assistência, tomando como foco o trabalho dos profissionais em questão, a análise de suas atividades e a análise das subjetividades produzidas nesses trabalhos que levavam seus trabalhadores ao adoecimento.

Rocha (2003) e Barros (2002) apresentam análises semelhantes quando apontam processos de individualização do trabalho docente, o peso da burocracia, da hierarquia, da fragmentação do trabalho e do pensamento e a presença de processos patologizantes como efeitos do trabalho. Barros (2002) registra ainda a questão da produção de subjetividades serializadas e a ausência de processos de singularização no trabalho docente contemporâneo como fator importante nos processos de adoecimento desses profissionais. Neves *et al* (2004, p. 319-320) ressaltam em pesquisa por eles realizada, que:

(...) as professoras não desenvolvem apenas movimentos reativos de luta ao sofrimento e contra a doença, mas exerciam também ações propositivas de luta permanente pela afirmação de si, de sua potência de vida, pela realização de seu prazer e pela busca constante de sua saúde. A compreensão das formas de regulação das variabilidades do trabalho e de sua renormalização, adotadas por algumas das professoras, permite elaborar frente às variações da situação de

trabalho, em que escolas, sem recursos de toda ordem, mantêm-se sobretudo com a criatividade da suas professoras.

Tais pesquisas no campo da Saúde do Trabalhador incorporam a subjetividade e a multiplicidade das articulações entre saúde e trabalho. Neste sentido, as pesquisas priorizam uma perspectiva do trabalho que o entende como produção criadora capaz de “*construir formas de gestão, estilos de governo e estruturas de poder das organizações que estimulem a autonomia e a construção coletiva de projetos político- pedagógicos nas escolas*” (BARROS, 2002 p. 7-8). É neste sentido que articulamos a proposta de movimento de luta pela saúde no trabalho, à afirmação de movimentos que buscam qualidade de vida, saúde, solidariedade, equidade, democracia, cidadania, desenvolvimento, participação, parceria. E é com esse entendimento que passaremos a discutir os movimentos sociais, no capítulo que segue. Que sentidos tais movimentos produzem quando são abordadas as questões relacionadas à saúde dos trabalhadores docentes? Que estratégias e que concepções de saúde esses movimentos causam em seus grupos? E em especial, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública pode ser considerado um dispositivo de saúde por agregar forças e potencializar mudanças?

Capítulo II

O processo de construção dos fóruns de participação social: a busca por uma gestão⁵ democrática

No capítulo anterior, procuramos definir saúde numa perspectiva plástica, dinâmica e em constante movimento. O movimento ganha a dimensão inventiva em que se inscreve o criar e o recriar de normas, a construção permanente de valores nas experiências que produzem não só o homem, mas a sociedade historicamente considerada.

Pensando nos processos de construção de normas de vida mais democráticas em sociedade, neste capítulo trataremos da emergência dos novos movimentos sociais brasileiros durante as décadas de 70 e 80, com a intenção de permitir uma análise da conjuntura social e das implicações com as lutas para a construção de outros valores e referências para as práticas sociais. Tomando como ponto de partida a tão alardeada redemocratização do país, ocorrida principalmente na década de 80, apontaremos o surgimento de formas de organização nos movimentos sociais que tinham por objetivo construir uma sociedade mais democrática. A perspectiva de democracia pretendida não se contentava apenas com a eleição direta de representantes, mas sim com formas efetivas de participação social.

É nessa perspectiva que emergem novos movimentos sociais, apostando em dispositivos de funcionamento como os conselhos, fóruns e conferências, constituindo redes de atuação no país. Através da incorporação dos ideais dos novos movimentos sociais, a organização das lutas pela educação começa a configurar debates sobre os tecnicismos implementados durante a década de 70, sob o lema da “Modernização da Educação”. É com o propósito de integrar as lutas que compõem a educação pública nacional que surge o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, por nós considerado um protagonista da educação pública nacional naquele momento.

⁵ Apesar dos usos e desusos do termo gestão na contemporaneidade, abordaremos neste trabalho o termo “gestão” da seguinte forma: “Gestão significa tomada de decisões, organização, direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir suas responsabilidades. Gestão da educação significa ser responsável por garantir a qualidade de uma “mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 1980, p. 120), que se constitui no único mecanismo de hominização do ser humano, que é a educação, a formação humana de cidadãos” (FERREIRA, 2004, p. 1241).

1. A ditadura militar em enfrentamento

É a partir da década de 30 que o Brasil começa a mudar seu eixo de desenvolvimento econômico, buscando a substituição das importações. Tal proposta desenvolvimentista era baseada na utilização da mão-de-obra migrante e na promoção de reformas político-administrativas que visavam a garantir ao Estado a capacidade de regulamentar seus conflitos sociais. Deste período datam as legislações trabalhistas, o sistema previdenciário, a criação e expansão da educação pública no país, entre outros. Tais políticas sofriam forte apelo populista e tinham como apoio as forças militares e algumas parcelas da sociedade organizada. Segundo Scherer-Warren (1996, p. 80), foi comum, após a II Guerra Mundial, o estímulo a projetos governamentais de grande escala, que visavam, no caso brasileiro, à *“criação de condições gerais para a produção ampliada e de ordenamento territorial em consonância com as idéias de integração e da doutrina de segurança nacional”*. Em consonância com esta afirmação, Gohn (2000, p. 225) ressalta:

O passado colônial-imperial, a subsequente república dos coronéis e depois os líderes populistas levaram ao desenvolvimento de uma cultura política na sociedade latino-americana em que se observa uma “naturalização” das relações sociais entre os cidadãos (ou não-cidadãos) e o Estado, ou seja, a relação de dominação expressa em termos de clientelismo e paternalismo passou a ser a norma geral, vista como natural pela própria população. Este fato dificultará a criação de espaços livres, democráticos ou a consolidação e o aprofundamento de períodos de democratização. A presença dos militares, entrando e saindo do cenário político do jogo de poder, foi uma constante. Nos anos 60, a conjuntura política de vários países da América Latina caminha nesta direção.

A partir da década de 60 emergem, no plano político, não só do Brasil, mas em diversos países da América Latina, as ditaduras militares aliadas ao capital internacional. Tais modelos políticos traziam como modelo econômico características relacionadas sobretudo ao desenvolvimento baseado no tripé empresário nacional, capital internacional, e ditadura militar, sendo sua expressão a ideologia de segurança nacional (GOHN, 2000). O estímulo ao desenvolvimento industrial brasileiro foi uma meta dos governos militares daquele período, quando iniciaram a execução de “obras faraônicas” associadas ao capital externo, construindo rodovias, pontes, usinas de geração de energia e cidades planejadas. Tais obras foram realizadas visando à integração de áreas do país e ao controle da União. Isto se deu em áreas

onde havia interesse em maior infra-estrutura para o escoamento da produção, atendendo às expectativas de grandes produtores e comerciantes, além da ocupação territorial, principalmente de divisas e áreas aduaneiras. Um dos efeitos da implementação dessa política foi a ampliação astronômica da dívida externa a moldes impagáveis, cujo ônus vivenciamos ainda hoje com a política de superávit primário. Entretanto, a repercussão que pretendemos apresentar aqui, inicialmente, diz respeito à construção de uma dívida social cujo recorte de análise a ser tomado está relacionado à ocupação territorial e à apropriação do espaço ocupado ou não pela população.

A construção de grandes obras implicava diretamente a ocupação e desocupação territorial. Quando se tratava de espaços ocupados, tal fato acarretava a remoção de populações e mesmo de cidades; já em áreas desocupadas ou não urbanizadas, a questão se vinculava à contratação de trabalho temporário e pouco qualificado em regiões normalmente distantes da área urbana. No primeiro caso, em se tratando de espaços já habitados, a população, em geral a mais pobre, era diretamente atingida pela remoção de suas terras e/ou moradias, sendo condenada a ocupar áreas mais distantes dos centros urbanos e logo também distantes dos locais de trabalho e/ou sem infra-estrutura. No segundo caso, o problema enfrentado dizia respeito à oferta de trabalho temporário durante a execução das obras. Mesmo em áreas ainda consideradas não ocupadas, não havia a garantia de investimento em infra-estrutura urbana no período posterior às obras, de forma a atender à população que havia se deslocado para o local em busca de trabalho e melhores condições de vida.

Constatamos que o desenvolvimento pretendido e implementado através de decisões autoritárias de governo permitia a exploração dos recursos naturais e humanos, sob o pretexto da necessidade de acumulação e progresso. Desta forma, todas as ações decorrentes das obras modernizadoras, ligadas à industrialização e urbanização, tornavam-se justificáveis, pois visavam ao interesse público nacional. Ao mesmo tempo eram velados os interesses de determinadas classes favorecidas nesses acordos, marca constante do autoritarismo vigente, onde se evidencia a racionalidade instrumental com que eram tomadas as decisões, ou seja, sem consultar a população diretamente atingida por esses projetos.

Sobre as populações diretamente atingidas, vítimas dessa política econômica, podemos relacionar aqueles indivíduos que foram removidos de suas moradias urbanas ou rurais, os

indiretamente atingidos a quem não foram garantidas condições de infra-estrutura ou ambientais em seus locais de moradia, e aqueles que tiveram a exploração de sua mão-de-obra temporária. Chamados por Scherer-Warren (1996) de expropriados, espoliados e explorados, sua principal característica comum é a submissão à migração forçada e suas conseqüências. A presença desses atores permite que se faça uma análise custo-benefício do projeto de modernização nacional implementado, a partir das obras realizadas no período da ditadura no país. Se, por um lado, o projeto da modernização nacional visava exclusivamente à acumulação de capital nos setores mais abastados da população, favorecendo o escoamento da produção, comércio e financiamento de grandes empresas nacionais, por outro tal política de desenvolvimento não contemplava a maior parte da população afetada pela exclusão social. De acordo com Kowarick (*apud* SCHERER-WARREN, 1996, p. 87):

(...) quando recursos estatais se canalizam preponderantemente para os imperativos da acumulação de capital em detrimento daqueles mais diretamente acoplados à reprodução da força de trabalho, acirra-se o processo de espoliação urbana. Esta é entendida como a somatória de extorsões que se opera através da inexistência ou precariedade de serviços de consumo coletivo que se apresentam como socialmente necessários em relação aos níveis de subsistência e que agudizam ainda mais a dilapidação que se realiza no âmbito das relações de trabalho.

A consciência de ter sido afetado direta ou indiretamente por esse processo, segundo Scherer-Warren (1996), possibilitou aos excluídos a construção de uma identidade coletiva como “*vítimas do progresso*”. Tal processo tem servido como bandeira de luta por direitos, na construção de uma identidade de cidadãos.

2. Os Novos Movimentos Sociais

A identificação coletiva de grupos civis organizados, sobretudo em decorrência de projetos de grande escala promovidos pelo Estado, possibilitou a identificação deste último como principal foco para interlocução e reivindicação. A conjuntura do momento, ainda de Estado de ditadura, obrigava os movimentos civis organizados a tomar cuidado no diálogo com o Estado, no sentido de evitar ao máximo qualquer aproximação destes movimentos a uma conotação “subversiva”. No final da década de 70, com o início da abertura política, irrompe-se uma série de protestos que pretendiam “*deslegitimar tais projetos como decisões tomadas autoritariamente*” (SCHERER-WARREN, 1996, p. 90). Os movimentos sociais que

surgem nesse período no país lutam sobretudo pelo direito de participação nas decisões a serem tomadas e pelo estabelecimento de acordos que influenciem diretamente a vida das pessoas envolvidas.

Na década de 70, não só no Brasil, mas em diversos países capitalistas, surgiram movimentos sociais que atuavam na busca de um melhor equilíbrio de forças entre Estado e sociedade organizada, em declarada oposição ao autoritarismo vigente nas políticas implementadas pelos regimes militares.

(...) os movimentos sociais atuavam no sentido de estabelecer um novo equilíbrio de forças entre Estado (aqui entendido como o campo da política institucional: do governo, dos partidos e dos aparelhos burocráticos de dominação) e sociedade civil (campo da organização social que se realiza a partir das classes sociais ou de todas as outras espécies de agrupamentos sociais fora do Estado enquanto aparelho), bem como no interior da própria sociedade civil nas relações de força entre dominantes e dominados, entre subordinantes e subordinados (SCHERER-WARREN, 1996, p. 50).

São esses movimentos que entendemos aqui como Novos Movimentos Sociais. Surgidos no Brasil durante a década de 70, com o declínio da ditadura militar, esses movimentos traziam características distintas quanto a suas formas de organização. Tendo como ideologia o antiautoritarismo e a descentralização do poder, questionavam em suas próprias práticas a centralização e a burocratização comuns do Estado.

Ressalvadas as especificidades das situações estruturais e conjunturais locais, os novos movimentos sociais apontavam para um projeto alternativo em construção na sociedade contemporânea, questionando os modelos econômicos, estatal e cultural vigentes. No Brasil, os novos movimentos sociais foram constituídos sob a noção de ações coletivas desenvolvidas por organizações populares muitas vezes locais e com alcance limitado. Sobre a emergência das diversas iniciativas locais, Sader (1988) esclarece que havia valores em comum entre os movimentos sociais nesse período e suas iniciativas políticas.

Nas representações que daí emergiram iria ressaltar um certo tipo de humanismo. Nelas se valorizavam as práticas concretas dos indivíduos e dos grupos em contraposição às estruturas impessoais, aos objetivos e às teorias preestabelecidas. Valorizavam-se também os atos de solidariedade através dos quais os indivíduos transcendiam a rotina vazia imperante na sociedade. E valorizava-se fundamentalmente uma sede de justiça que denunciava a situação social vigente. Em todos esses aspectos, as novas práticas discursivas atingiam a racionalidade

tecnocrática e o individualismo burguês dos discursos dominantes (SADER, 1988, p. 194).

Tais movimentos constituíam em sua maioria movimentos sociais populares urbanos, vinculados à Igreja Católica (tratada apenas em termos de apoio), que traziam como questão de diferenciação entre os demais movimentos então presentes, a preocupação com as práticas sociais e um estilo distinto de organização social que enfatizava a autonomia em relação ao Estado. Para Gohn (2000, p. 282) tais movimentos reivindicavam um duplo distanciamento: *“De um lado, em relação ao Estado autoritário. De outro lado, em relação às práticas populistas e clientelistas presentes nas associações de moradores, nos sindicatos e nas relações políticas em geral”*. Enquanto fontes de poder social, esses movimentos reivindicavam mudanças na sociedade, tendo como principal opositor o próprio Estado.

Os movimentos sociais tiveram de construir suas identidades enquanto sujeitos políticos precisamente porque elas eram ignoradas nos cenários públicos instituídos. Por isso mesmo o tema da autonomia esteve tão presente em seus discursos. E por isso também a diversidade foi afirmada como manifestação de uma identidade singular e não como sinal de uma carência (SADER, 1988, p. 88).

Com as mudanças na conjuntura política brasileira, sobretudo no início da década de 80, essas ações tiveram grande relevância política, por tratarem de questões do cotidiano na defesa dos direitos de cidadania e democracia. Sua diferenciação condizia com demandas complexas, presentes naquele período, que traziam questões relativas ao plano da moral e da ética na política, que posteriormente se centraram na discussão sobre a constituinte. Para Gohn (2000, p. 226):

A cultura política latino-americana se transformou neste período, ganhando aspectos novos, baseados numa visão de direitos sociais coletivos e da cidadania coletiva de grupos sociais oprimidos e/ou discriminados. Isto se deu graças a uma longa experiência de resistência e de oposição às formas de dominação, com rompimento – entre alguns setores sociais – da clássica cultura política de aceitação da dominação, de troca de favores de espera e imobilismo da sociedade diante de um Estado tido como todo-poderoso.

Atuando mais diretamente na sociedade organizada e compreendendo nesta sua força numérica e vital na produção social, esses movimentos apontavam para a possibilidade de transformar a sociedade a partir de suas próprias relações e das relações com o aparelho de Estado. O projeto só seria possível, de acordo com Scherer-Warren (1996, p. 53), *“através de uma verdadeira revolução cultural, na qual a sociedade civil constituir-se-ia numa força*

hegemônica, influenciando, conseqüentemente, no perfil dos partidos”. De acordo com esta afirmação, os novos movimentos sociais seriam, portanto, um movimento da sociedade organizada em busca de formas mais expressivas para seus anseios, ou seja, uma sociedade realmente democrática.

Scherer-Warren (1996, p. 54) afirma que um ideal comum nos novos movimentos sociais é a *“criação de um novo sujeito social, o qual redefine o espaço da cidadania”*. A criação de um espaço comum, onde cada sujeito social atua efetivamente na defesa do direito de participar das decisões que afetam suas vidas, produzindo um caminho oposto àquele que é traçado pela exclusão econômica, política e cultural.

Uma constatação de Scherer-Warren (1996) é que nos grupos imersos nesses ideais ocorre a construção de uma consciência ligada à noção de agente, que deixa de ser apenas a de atingido por processos de exclusão. A irrupção da noção de agente acontece quando há possibilidade de reorganização desses grupos como alternativa à desintegração comunitária vivida. Em alguns casos, apontados pela autora, a organização interna dos movimentos chegava a constatar que as decisões do Estado não eram democráticas e, logo, não tinham validade, fato que justificava reações de enfrentamento pacífico na luta pela defesa de seus direitos. O caminho inverso à expropriação, espoliação e exploração, vivenciadas pela grande maioria da população, é construído pelos novos movimentos sociais, possibilitando a emergência de uma solidariedade coletiva e de identidades políticas aproximadas.

O alcance limitado das ações dos movimentos foi-se expandindo a partir do fim da ditadura militar, possibilitando alianças na luta por interesses comuns e maior legitimidade. A constituição de alianças entre organizações com identidades e objetivos próximos viabilizou a organização de redes de movimentos, envolvendo não só movimentos populares, mas também culturais e políticos.

Com a proposta de fortalecer seus poderes políticos, os diversos movimentos sociais passaram a se agregar em redes. As redes de movimentos sociais são aqui entendidas como *“novas formas de auto-organização e de relacionamento interorganizacional [que] têm sido propostas pelos atores sociais interessados nos processos de transformação social com base na ação coletiva”* (SCHERER-WARREN, 1999, p. 28). No Brasil, a formação de redes a partir dos movimentos sociais foi promovida com a observância de pressupostos ideológicos

que propõem a construção de uma nova democracia, na qual o respeito à diversidade e ao pluralismo ideológico são reconhecidos. A estratégia aponta para a possibilidade de ampla participação em organizações, fóruns ou redes que compartilhem dos mesmos princípios éticos. A aposta em uma ação ampliada é também uma estratégia de organização das redes que buscam a articulação de atores, movimentos sociais e culturais, em torno de demandas específicas, mas com a intenção de se constituir numa força de pressão institucional mais ampla, defendendo a idéia de um movimento global.

A proposta de organização em redes de movimentos sociais se respalda no poder de articulação e irradiação do ideal de democratização proposto, promovendo assim, no plano simbólico, a disseminação de uma nova utopia. Para Scherer-Warren (1999, p. 16), a organização social em redes de movimentos *“É o entrelaçamento da utopia com o acontecimento, dos valores e representações simbólicas com o fazer político, ou com múltiplas prática efetivas”*.

Aproximando-se da definição desta última autora, Gohn (2000, p. 247) apresenta a concepção segundo a qual: *“(...) movimento social refere-se à ação dos homens na história. Esta ação envolve um fazer – por meio de um conjunto de procedimentos – e um pensar – por meio de um conjunto de idéias que motiva ou dá fundamento à ação”*. Neste sentido, a autora propõe duas acepções para os movimentos sociais: uma referente às lutas sociais para a defesa de interesses coletivos; outra referente a movimentos específicos, concretos, datados e localizados. Em se tratando da primeira acepção, esta traria o entendimento de que a luta social possui um caráter cíclico, com fluxos e refluxos, que compõem a dinâmica dos conflitos sociais. A noção de luta social se antecipa nesta concepção a qualquer determinismo presente, seja ele qual for, ou seja, é a própria luta quem define seus opositores. Neste sentido, *“luta social é um conceito mais abrangente e as classes sociais são uma das formas, e não a única, de agrupar as ações dos homens na história”* (GOHN, 2000, p. 248). Já a segunda concepção localiza o movimento social em um elemento fundamental, que é a força social à qual se agregam as demandas ou reivindicações concretas. *“O conjunto desses fatores – carências, legitimidade da demanda, poder político das bases, cenário conjuntural e cultura política do grupo – resultará na força social de um movimento, gerando o campo de forças do movimento social”* (GOHN, 2000, p. 250). Sua marca é a descontinuidade superficial com a qual se apresenta cada um dos movimentos pontuais presentes em nossa sociedade.

Numa tentativa de definição, Gohn (2000, p. 251-252) sistematiza a seguinte conceitualização para os movimentos sociais:

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciados pelo grupo na sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não-institucionalizados. Os movimentos geram uma série de inovações nas esferas públicas (estatal e não-estatal) e privada; participam direta ou indiretamente da luta política de um país, e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política. Estas contribuições são observadas quando se realizam análises de períodos de média e longa duração histórica, nos quais se observam os ciclos de protestos delineados. Os movimentos participam portanto da mudança social histórica de um país e o caráter das transformações geradas poderá ser tanto progressista como conservador ou reacionário, dependendo das forças sociopolíticas a que estão articulados, em suas densas redes; e dos projetos políticos que constroem com suas ações. Eles têm como base de suporte entidades e organizações da sociedade civil e política, com agendas de atuação construídas ao redor de demandas socioeconômicas ou político-culturais que abrangem as problemáticas conflituosas da sociedade onde atuam.

Tomando como referência a definição acima, retrocedemos um pouco na história, para contar um período especial quando emerge uma nova problemática para os movimentos sociais. Durante a década de 80, há a irrupção de uma problemática que, em seu bojo, traz de volta a discussão sobre autonomia pensada e defendida como bandeira dos novos movimentos sociais na década de 70. Isto é, a partir da década de 80, com as mudanças no cenário político brasileiro, em especial o fim a ditadura militar e a transição para um governo democrático, não era mais possível e mesmo viável a completa oposição ao Estado. Neste sentido, “(...) *os movimentos sociais foram convidados a participar de mesas, câmaras e conselhos de negociações (...)*” (GOHN, 2000, p. 287). O fato tornou necessária a redefinição do conceito de autonomia presente nos movimentos, que passaram à autodeterminação - ou seja, pretendiam a manutenção de uma relação com o Estado capaz de garantir o pleno diálogo da sociedade organizada no exercício de sua cidadania.

3. A emergência dos fóruns como iniciativa democrática

A ampliação do conjunto de iniciativas relacionadas aos direitos de cidadania e à democratização da sociedade constitui pontos defendidos pelos novos movimentos sociais na maioria das vezes articulados em redes. Historicamente, a proposta de organização da sociedade, visando à atuação direta na gestão pública, tem sua origem nos movimentos dos trabalhadores europeus nos anos 30. Naquele período, os movimentos dos trabalhadores foram estimulados a eleger representantes para defender suas propostas em grupos menores, que contavam com a participação de empresários e representantes do governo. Esses espaços de negociação deram origem à constituição dos conselhos como *“formas de articulação dos trabalhadores, dos empresários e do governo em favor da paz perpétua do capital”* (LEHER, 2004, p. 30). Leher questiona o conselho como dispositivo de gestão da sociedade organizada, explicitando que os conselhos são suscetíveis ao corporativismo e constituem em si uma forma de minimização das forças políticas inerentes à sociedade organizada. Para este autor a legitimação dos conselhos como espaço privilegiado de negociação:

Implicava construir formas de entendimento e de negociações corporativas, dentro dos próprios conselhos, de modo a impedir que conflitos, embates e lutas sociais aflorassem. Tratava-se de diminuir a autonomia e, principalmente, a crítica dos movimentos sindicais de esquerda, muito intensa na primeira metade do século XX. Os conselhos surgem como uma forma de cooptação e de “consenso” social (LEHER, 2004, p. 30).

Na experiência brasileira, desde a ditadura Vargas, os conselhos passam a ser constituídos com a função de amortecer os conflitos sociais. No campo da educação, frente às diversas reformas políticas vivenciadas naquele período, a estratégia de composição dos conselhos contava com a nomeação de alguns poucos educadores afinados com a proposta governista, e que davam suporte técnico ao projeto político em implantação, sendo ainda vetada a participação dos trabalhadores. Com o golpe de 1964 e a implantação de um modelo de gestão pública de cunho ditatorial, os conselhos tiveram sua função restrita tão exclusivamente ao suporte técnico do governo.

No período da ditadura militar, os conselhos se transformaram, cada vez mais, em conselhos técnicos, e não em espaço para discussão efetiva da política educacional. O objetivo fundamental era converter o debate da educação em um colóquio de especialistas e de técnicos ligados ao governo, cuja pauta jamais incluiria os

problemas da heteronomia cultural e do capitalismo dependente (LEHER, 2004, p. 31).

Com “*A decadência de um modelo federal-centralizador, característico dos tempos ditatoriais, como forma de desenvolvimento da política social*” (SCHEINVAR, 2004, p. 142), as propostas de democratização da sociedade brasileira, emergentes no cenário nacional já desde o movimento pelas “Diretas já”, passam a tomar corpo tendo como base de sustentação a sociedade organizada. Ganha relevo a implementação de algumas e pontuais iniciativas que convocaram os movimentos sociais a assumir os espaços de interlocução entre Estado, sociedade organizada e empresários na discussão das políticas sociais. Esses espaços de interlocução tomam novamente o dispositivo dos conselhos como forma priorizada de ação, fato que afeta visceralmente a função e a forma de operacionalização até então trabalhada pelos movimentos sociais, que em momento algum na sociedade brasileira haviam sido convocados a participar efetivamente da gestão social nos espaços instituídos.

A partir da Constituição de 1988, institui-se na sociedade brasileira uma proposta de gestão democrática que legitima a participação popular na proposição, implementação e controle das políticas públicas. Segundo Santos Junior (2005), a partir da Constituição de 1988 ocorre uma busca pelo fortalecimento e construção de formas de ampliação da participação da sociedade na gestão pública.

Na verdade, a participação da sociedade na formulação e na gestão das políticas públicas começa a ser legitimada institucionalmente já na Constituição Federal de 1988, quando são estabelecidas como fundamentos do sistema de governo do país a soberania e a cidadania, nas quais o poder pode ser exercido por meio tanto dos representantes eleitos – na forma do sufrágio universal com o voto direto e secreto – como da participação direta – principalmente mediante três institutos aprovados: o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular (...) (SANTOS JUNIOR, 2005, p. 1).

É a partir da década de 90 que a participação institucional na gestão pública passa a ser marcada pela institucionalização e difusão de dispositivos que formalizam a participação popular. Nesse período, é difundida uma nova roupagem aos conselhos, que passariam a atuar no cenário nacional como canais de representação ativa da sociedade. Apesar das diversas críticas ao modelo de gestão participativa que se apóia na forma conselhos, não houve no cenário nacional a criação de uma outra forma de gestão que a superasse. Assim, no campo ideológico, a atuação dos conselhos foi pensada enquanto forma de implementação da gestão participativa que viesse a dar voz e força às demandas da sociedade organizada. Os

No entanto, a legitimidade construída a partir dos diversos dispositivos de ampliação da gestão democrática, que assegura o papel da sociedade organizada na interação e constituição do Estado, não se mantém permanentemente neutra frente às pressões compelidas pelas políticas neoliberais. É também a partir da década de 90, no Brasil, que o esfacelamento do aparelho estatal compõe o alvo privilegiado das políticas neoliberais. Neste sentido, Leher (2004) aponta que os espaços de ampliação da gestão social vivem atualmente um conflito intenso de interesses, que explicitam, de um lado, a busca pela manutenção das políticas sociais como atribuição do Estado e, por outro, as propostas de privatização do Estado.

A apropriação feita pelo capitalismo e pelo pensamento liberal – e também pelo “neoliberalismo” – atribui ao conselho um sentimento completamente diferente daquele da esquerda: enquanto para a esquerda os conselhos objetivam assegurar a auto-organização e a autodeterminação dos trabalhadores (democracia como governo da maioria que vive-do-trabalho), para os liberais e, sobretudo, para os neoliberais, os conselhos são instrumentos para ampliar a privatização do Estado (democracia com poder das classes possuidoras), conforme a lógica do capital (LEHER, 2004, p. 30).

É frente as tensões geradas pelo embate entre dois modelos opostos de Estado, o público ou o privatizado, que se constituem os canais institucionais que vão dar voz à sociedade organizada. Esses canais institucionais viabilizam as parcerias entre Estado e sociedade organizada, têm a pretensão de garantir maior controle da coisa pública, através do planejamento e fiscalização na utilização dos recursos implementados em políticas sociais. A viabilização do processo de gestão social tem sido realizada a partir da instauração de políticas de participação, como os conselhos setoriais, fóruns intersetoriais, etc. No entanto, o limite das ações dos diversos dispositivos de gestão ampliada enfrenta questões que vão desde a não-garantia de acesso a informações claras e consistentes das políticas públicas, principalmente da gestão de recursos, a dificuldade de dispor de agendas comuns na medida em que se trata de representações diversas e não-remuneradas, e ainda a disparidade entre as representações políticas, devido à ainda forte presença do Executivo com acesso a informações privilegiadas, carga horária e remuneração para tal.

Frente a todas as questões aqui presentes, a emergência dos fóruns em nossa sociedade vem ocupar um espaço de decisões e deliberações intrinsecamente ligado à sociedade organizada. Os fóruns são, portanto, espaços comumente constituídos por pessoas dos mais diversos grupos, entidades e organizações ligadas a um tema em comum, como educação,

terra, moradia, saúde, etc., e podem em alguns casos assumir personalidade jurídica de caráter deliberativo legitimada em lei. Os fóruns podem também ser permanentes ou conjunturais, e terem como função contribuir com reflexões e propostas para formulação de políticas sociais e públicas. Circunscrito nesses princípios, surge o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, como uma iniciativa de participação social cujos objetivos foram se ajustando durante seus quase 20 anos de existência, em defesa de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, em todos os níveis de ensino.

4. Uma iniciativa poderosa - o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

Já ao final da década de 70, momento em que os movimentos sociais começam a ganhar mais força política no cenário nacional, fazendo pressão sobre os governos militares, estes últimos passam a desenvolver outras estratégias, com o objetivo de se manter no poder, mesmo que de forma precária. Para tanto, os governos militares começaram a incorporar parcialmente demandas sociais e das oposições. Neste contexto, é concedida a Lei da Anistia e conseqüente volta dos exilados políticos, inclusive daqueles que tiveram seus direitos políticos cassados durante a ditadura militar. Também no mesmo período é modificada a legislação eleitoral e reformada a lei orgânica dos partidos políticos, facilitando a formação de novas agremiações. Para Cunha (1995, p. 24), tal reformulação tinha como “(...) *claro objetivo de dividir a frente oposicionista que desde 1965, se abrigava na legenda do MDB*”. De forma resumida, podemos apresentar que a reforma extinguiu os dois partidos até então existentes oficialmente o ARENA e o MDB - permitindo a emergência de seis novos partidos: o Partido Democrático Social (PDS) aliado ao regime militar; e em oposição a este todos os demais partidos, o Partido Popular (PP) composto a partir do setor mais conservador do MDB e considerado “oposição confiável” ao regime militar; o Partido dos Trabalhadores (PT), ligado ao trabalhismo e de oposição declarada ao regime militar; o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), ambos associados aos trabalhistas e social-democratas; e por fim o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), alinhando liberais, comunistas e socialistas.

Em 1982, durante as eleições para governadores estaduais as oposições conseguiram maioria na Câmara do Deputados e no governo da maioria dos estados, incluindo São Paulo,

Minas Gerais e Rio de Janeiro, mas não no Senado, onde continuou vigorando a legenda do PDS. As vitórias deram força à campanha pelas “Diretas Já”, que visava à implementação de uma emenda constitucional garantindo a eleição direta para Presidente da República, a ser realizada em 1985, que no entanto não teve êxito. Em contrapartida, foi formada uma aliança entre os partidos de oposição que defendiam a candidatura de um candidato civil à presidência. Desta aliança, em 1985 Tancredo Neves (PMDB- MG) foi eleito presidente da República, mas não chegou a tomar posse, tendo assumido seu vice, José Sarney (de um setor dissidente do PDS, que mais tarde se tornou PFL). Foi atribuição desse governo convocar uma Assembléia Nacional Constituinte, instalada somente em fevereiro de 1987.

No bojo desses acontecimentos, a sociedade organizada, que já vinha buscando formas de constituir sua presença nas políticas sociais desde a década de 70, começa a tecer novas aspirações. No campo da educação, seus trabalhadores potencializam sua presença em conferências e congressos que permitiram ampliar seus campos de debate e força política. Para Cunha (1995, p. 92):

Foi no cruzamento entre o movimento sindical dos professores, de um lado, e a difusão da crítica acadêmica da educação, de outro, que surgiu a proposta de ampliação do espaço de debates que se travaram nos últimos dois anos da década de 70, especialmente depois da anistia aos punidos pelos governos militares.

Datam de 1978 a intensificação dos movimentos pela anistia, as primeiras greves do magistério oficial e, em especial, a criação de duas entidades de extrema importância para este estudo: a ANPEd e o CEDES. A ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa - foi constituída por sócios individuais e congregou os programas de mestrado e doutorado de todo país, contrariando a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), que buscava naquela época a intermediação para sua atuação nas diversas pós-graduações do país. Já o CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade -, criado no âmbito da Universidade Estadual de Campinas e de fins científicos, foi responsável pela criação da mais importante revista sobre temas educacionais do Brasil surgida após a realização do Seminário de Educação Brasileira em 1978. Seguindo este movimento, em 1979 é fundada, em São Paulo, a ANDE – Associação Nacional de Educação -, que surge com o objetivo de *“atuar na sociedade brasileira na busca de uma educação plenamente identificada com os princípios da democracia e da justiça social”* (CUNHA, 1995, p. 94).

Em 1980, as três entidades se aliam na promoção das conferências brasileiras de educação, realizando: em abril de 1980, a I Conferência Brasileira de Educação (I CBE) sobre o tema “A política educacional”; em junho de 1982, a II CBE, sobre o tema “Educação: perspectiva na democratização da sociedade”; em outubro de 1984, a III CBE, sobre o tema “Da crítica às proposta da ação”; em setembro de 1986, a IV CBE, sobre o tema “Educação e a constituinte”; e por fim, em agosto de 1988, a V CBE, sobre o tema “A lei de diretrizes e bases da educação nacional”. Todas as conferências tiveram desdobramentos importantes, mas talvez por seu momento histórico (a constituinte) e o peso de suas reivindicações, a IV CBE se destaca no cenário nacional. Cunha (1995, p. 96) afirma que: *“Apesar da importância de muitos simpósios e painéis, é possível afirmar com segurança que o produto de maior efeito sócio-político de todas as conferências foi a Carta de Goiânia, aprovada pela sessão plenária de encerramento da IV CBE”*. A Carta de Goiânia, cujo texto transcrevemos a seguir, formalizava uma proposta efetiva a ser implementada na nova constituição:

1. A educação é um direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino.
2. Todos os brasileiros têm direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade, independente de sexo, cor, idade, confissão religiosa e filiação política, assim como da classe social ou da riqueza regional, estadual ou local.
3. O ensino fundamental com 8 anos de duração é obrigatório para todos os brasileiros, sendo permitida a matrícula a partir dos 6 anos de idade.
4. O Estado deverá prover os recursos necessários para assegurar as condições objetivas ao cumprimento dessa obrigatoriedade, a ser efetivada com um mínimo de 4 horas por dia, em 5 dias da semana.
5. É obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos e 11 meses de idade, com caráter prioritariamente pedagógico.
6. São assegurados aos deficientes físicos, mentais e sensoriais serviços de atendimento pelo Estado, a partir de zero anos de idade, em todos os níveis de ensino.
7. É dever do Estado prover o ensino fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos os jovens e adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria, provendo os recursos necessários ao cumprimento desse dever.
8. O Estado deverá viabilizar soluções que compatibilizem escolarização obrigatória e necessidade de trabalho do menor até 14 anos de idade e, simultaneamente, captar e concentrar recursos orçamentários para criação de um fundo de bolsas de estudos a ser destinado às crianças e adolescentes de famílias de baixa renda, matriculados na escola pública.
9. O ensino de 2º grau, com 3 anos de duração, constitui a segunda etapa do ensino básico e é direito de todos.

10. O ensino, em qualquer nível, será obrigatoriamente ministrado em língua portuguesa, sendo assegurado aos indígenas o direito à alfabetização nas línguas materna e portuguesa.
11. Será definida uma carreira nacional do magistério, abrangendo todos os níveis e que inclua o acesso com provimento de cargos por concurso, salário digno e condições satisfatórias de trabalho, aposentadoria com proventos integrais aos 25 anos de serviço no magistério e direito à sindicalização.
12. As universidades e demais instituições de ensino superior terão funcionamento autônomo e democrático.
13. As universidades públicas devem ser parte integrante do processo de elaboração da política de cultura, ciência e tecnologia do país, e agentes primordiais na execução dessa política que será decidida, por sua vez, no âmbito do Poder Legislativo.
14. A lei regulamentará a responsabilidade dos estados e municípios na administração de seus sistemas de ensino e a participação da União para assegurar um padrão básico comum de qualidade dos estabelecimentos educacionais.
15. Os recursos públicos destinados à educação serão aplicados exclusivamente nos sistemas de ensino criados e mantidos pela União, estados e municípios.
16. Será de responsabilidade exclusiva dos setores da saúde pública a atenção à saúde da criança em idade escolar.
17. A merenda escolar e qualquer outro programa assistencial a ser desenvolvido nas escolas devem contar com verbas próprias, desvinculadas dos recursos orçamentários para a educação *stricto sensu*, porém gerenciadas por órgãos da área educacional.
18. É permitida a existência de estabelecimentos de ensino privado, desde que atendam às exigências legais e não necessitem de recursos públicos para sua manutenção.
19. O Estado deverá garantir à Sociedade Civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos.
20. O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo das suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade em todos os níveis de ensino.
21. Fica mantido o disposto pela Emenda Calmon [EC 24, parágrafo 4º do art. 176 da atual Constituição (a de 1967, LAC)], assim como pelas Emendas Passos Porto [EC 23] e Irajá Rodrigues [EC 27] e a lei estabelecerá sanções jurídicas e administrativas no caso do não cumprimento destes dispositivos.

Com o objetivo de viabilizar a implementação das propostas presentes na Carta de Goiânia na constituinte, começa a articulação, em 1986, do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), oficialmente lançado em abril de 1987. Sua proposta de defesa da escola pública e gratuita acompanha uma tradição dos educadores brasileiros que vem desde a

década de 30⁶, e expressa os anseios de uma parcela da intelectualidade brasileira engajada na luta pela redemocratização do país.

4.1. A Constituinte

Inicialmente o FNDEP foi composto por 15 entidades nacionais: Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); Associação Nacional de Educação (ANDE); Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Confederação dos Professores do Brasil (CPB); Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES); Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE); Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF); União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) e União Nacional dos Estudantes (UNE) - a maioria criada ou rearticulada ao final os anos 70 e tendo como denominadores comuns o fato de se agregarem em torno de interesses como: *“reivindicar um projeto para a educação como um todo e não apenas para a escola”* (GOHN, 1994, p. 78), a defesa da escola pública e a posição político-partidária de oposição ao regime militar ainda presente. Ao contrário do que trouxemos anteriormente como características dos novos movimentos sociais surgidos durante o período da redemocratização no país, o FNDEP emerge no cenário nacional trazendo em seu bojo aspirações bastante singulares.

(...) o Fórum apresenta uma singularidade única: é um movimento que busca preservar a atuação estatal. Mas entenda-se, preservar em função dos direitos da maioria dos cidadãos, preservar o Estado do desvirtuamento que ocorre em seu interior, onde as verbas públicas são apropriadas por *lobbies* particulares, em função de interesses privados e não públicos. A defesa da escola pública busca resgatar o papel do Estado enquanto o agente que deve criar, defender e gerenciar os bens públicos para a coletividade e não para corporações privadas (GOHN, 1994, p. 83).

⁶ O tema será mais bem detalhado no próximo capítulo, que trata de um breve histórico da educação nacional e sua relação com as legislações presentes.

Tendo como foco de interesse a Constituinte, o Fórum elege como espaço de atuação, privilegiado a luta articulada dentro do parlamento. Essa articulação apresentava duas grandes e polêmicas reivindicações: uma educação laica nos estabelecimentos públicos e a destinação exclusiva de recursos públicos a estabelecimentos públicos de ensino, definidos como “os criados e mantidos pela União, pelos estados e pelos municípios” (CUNHA, 1995, p. 98).

Gohn (1994) relaciona como as principais forças que se opuseram ao FNDEP, neste primeiro momento, a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN), a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) e a Associação da Educação Católica (AEC). Todos esses opositores reforçavam o embate relacionado à destinação exclusiva de recursos públicos a estabelecimentos públicos. A oposição ao FNDEP era a princípio apoiada pela própria Comissão de Estudos Constitucionais, criada em novembro de 1986 pelo então presidente José Sarney, que apresentou como proposta de texto: “A lei regulará a transferência de recursos ao ensino privado a todos que os solicitem, dentro de quantitativos estabelecidos, e obedecendo a processos classificatórios (...)” (CUNHA, 1995, p. 428). O texto suscitou muitas críticas que, frente à grande organização dos setores sociais garantiu que o mesmo não fosse encaminhado à Assembléia Nacional Constituinte. As discussões na Assembléia não partiram de um anteprojeto e sim de trabalhos apresentados por pequenas comissões. A participação do FNDEP foi decisiva, na medida em que congregou todas as entidades de sua composição na apresentação das propostas contidas na Carta de Goiânia, principalmente aquelas referidas à exclusividade dos recursos públicos para o ensino público e o ensino laico nas escolas públicas, apesar de suas divergências internas. A proposta de emenda do “Fórum foi apoiada por 279 mil pessoas” (CUNHA, 1995, p. 434), através de um abaixo assinado, conseguindo com isso também explicitar seus opositores, sobretudo aqueles vinculados ao ensino religioso na escola pública.

A tese nada original⁷ da direita vinculava o ensino laico à possibilidade de um temido comunismo, ou mesmo a um monopólio do ensino comum em todas as ditaduras. A articulação da Igreja Católica junto aos estabelecimentos privados de ensino consegue apresentar uma emenda com 750 mil assinaturas, garantindo assim a destinação de recursos às entidades comunitárias. Para Gohn (1994, p. 83):

⁷ O argumento do temor ao comunismo também foi utilizado pelos conservadores durante as discussões sobre a educação, em 1946, como será exposto no próximo capítulo.

A grande bandeira que (a Igreja Católica) explorou foi a da educação libertadora, desenvolvida por grupos ligados à ala da Teologia da Libertação, junto a comunidades pobres e a movimentos sociais dinâmicos e engajados politicamente às lutas por transformações sociais.

As escolas ditas Comunitárias defenderam na Constituinte a idéia da não exclusividade das verbas públicas para entidades públicas. E foram as grandes vitoriosas no processo.

Apesar de não ter visto todas as suas reivindicações atendidas na constituinte, o FNDEP teve expressão na participação das audiências públicas, sendo responsável pelas principais conquistas que os setores sociais, comprometidos com essa concepção de educação, conseguiram inserir na Constituição Federal de 1988. De fato, os maiores opositores, no primeiro momento, foram os próprios movimentos sociais, que sofriam grande influência da Igreja Católica ligadas à Teologia da Libertação. Segundo Gohn (1994, p. 81), inclusive dentro de sua composição, o FNDEP *“passou a ser demarcado por uma contradição interna bastante forte: tentar ser um movimento social progressista sem o apoio de alas ditas progressistas do movimento social, oriundas de movimentos articulados à Igreja, com posições de defesa das escolas comunitárias”*. É com esta identificação, nem totalmente vitorioso nem totalmente perdedor, que o FNDEP avança na discussão da proposição de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

4.2. A LDB – um primeiro olhar

A visibilidade conseguida pelo Fórum durante a constituinte possibilitou também sua expansão, passando a composição com 26 entidades de caráter nacional congregadas em torno de um consenso *“a defesa intransigente da escola pública”*. Para Gohn (1994, p. 81):

O que se percebeu foi a incorporação de várias entidades que participaram das audiências públicas, durante a fase da Constituinte, e outras que aderiram ou foram criadas posteriormente, como CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, ou desdobraram-se de instituições que já apoiavam o Fórum.

Em outras palavras, apesar de o Fórum ter aumentado o número de entidades participantes, a grande maioria já era aliada durante a Constituinte, não havendo, assim, significativo incremento em sua força política. Dando prosseguimento à defesa das proposições presentes na Carta de Goiânia, não mais na constituinte, mas através de um

projeto de lei para as diretrizes e bases da educação nacional, durante as diversas conferências realizadas no ano de 1988 discutiu-se a proposta da comunidade educacional organizada. Na proposta havia diversas reivindicações pontuais e polêmicas que traziam uma visão unificada da educação pública desde a infantil até o ensino superior. Tais propostas abrangeram desde a gestão democrática dos equipamentos públicos, à formação e carreira dos recursos humanos na área da educação, passando pela educação de jovens e adultos, educação tecnológica e educação à distância. Pensava-se em uma proposta de educação que visava a garantir a participação do indivíduo na sociedade, com a compreensão das relações entre os homens, as instituições por eles criadas seus direitos e deveres, acompanhando a discussão sobre a aproximação dos conhecimentos à prática para o trabalho.

Em termos de contexto nacional o país passava, a partir de 1988, por grandes mudanças: ocorriam as primeiras eleições diretas para presidente da República, desde o golpe de 64, fato que mobilizou grande parcela da população. Em especial, o ano de 1989 foi bastante importante para os movimentos sociais, quando estes aliados à organizações político-partidárias progressistas apoiaram um único presidente no segundo turno das eleições, Lula. A não-eleição de Lula por uma margem pouco significativa de votos elegeu Fernando Collor, representante de uma aliança entre conservadores e o populistas. Os desdobramentos para os movimentos sociais são analisados por Gohn (2000, p. 285) da seguinte maneira:

No decorrer dos anos 80 os movimentos sociais no Brasil passaram, no plano da atuação concreta e no plano das análises deles feitas, da fase do otimismo para a perplexidade e, depois para a desencra. Vários fatores contribuíram para essas mudanças, com destaque para as alterações nas políticas públicas e na composição dos agentes e atores que participam de sua implementação, gestão e avaliação; o consenso, a generalização, e o posterior desgaste das chamadas práticas participativas em diferentes setores da vida social; o crescimento enorme do associativismo institucional, particularmente nas entidades e órgãos públicos, os quais cresceram muito em termos numéricos ao longo dos anos 80, absorvendo grande parte da parcela dos desempregados do setor produtivo privado; o surgimento de grandes centrais sindicais; o aparecimento de entidade aglutinadoras dos movimentos sociais populares, especialmente no setor da moradia; e, fundamentalmente, o surgimento e o crescimento, ou a expansão, da forma que viria a ser quase que uma substituta dos movimentos sociais nos anos 90: as ONGs – Organizações Não-governamentais. Acrescenta-se ainda a este cenário a decepção da sociedade civil com a política, tanto com a praticada pelas elites dirigentes como com aquela praticada pelos partidos políticos, que progressivamente foram perdendo a capacidade de articular as demandas das camadas populares e médias. Os grupos organizados dessas camadas foram se enclausurando em guetos corporativistas. (...) Criou-se uma camada de dirigentes

que cada vez mais se distancia das bases dos movimentos, se aproximou das ONGs e se ocupou em elaborar pautas e agendas de encontros e seminários(...)

Gohn apresenta em linhas gerais a desarticulação dos movimentos sociais na década de 80, como um processo de distanciamento entre as direções e as bases, marcadas pela decepção da sociedade organizada, com a política partidária. Tal decepção se articula, por um lado, ao descrédito na atuação dos dirigentes dos movimentos, onde ocorre a profissionalização das direções marcada pela emergência das ONGs no cenário nacional, e mesmo a cooptação dos líderes dos movimentos de base pelos governos regionais, garantindo muitas vezes apenas favorecimentos pessoais; e por outro, com a derrota sofrida pelo Partido dos Trabalhadores nas eleições de 1989. É neste contexto que também se percebem a difusão das políticas neoliberais e o esfacelamento do Estado, e de suas instituições como aparelho regulador das práticas sociais ligadas a educação, saúde, previdência, segurança e outras.

É principalmente na tensão com o Estado neoliberal que o Fórum na LDB começa a traçar sua luta. Seu objetivo, então, é garantir a manutenção do Estado, não do Estado ditatorial militar ou do Estado neoliberal, mas de um modelo de Estado que garanta os direitos sociais dos cidadãos, principalmente na educação, entendendo esta como um elemento de mudança e de transformação social. Para Gohn (1994, p. 91), o FNDEP traça um entendimento de que *“O público é sinônimo de estatal. É propriedade estatal. E mais, o público é o estatal governamental, ou seja, produzido, gerido e mantido pelos órgãos governamentais”*.

Partindo deste entendimento, a escola pública é um equipamento estatal mantido por recursos públicos recolhidos através de impostos, e que por esta razão deve atender a todos com qualidade e sem restrição de seu acesso. A noção de público então compartilhada está intrinsecamente relacionada à definição econômica, que prevê *“a origem das verbas e a sua destinação”* (GOHN, 1994, p. 91), o que configurou a principal tensão entre o FNDEP e os privatistas já anunciada durante a constituinte. Outro ponto de tensão que permeia a noção de público defendida pelo Fórum está relacionado à gestão da educação, que propôs o *“(…) conceito de Estado Ampliado, que inclui a sociedade política e a sociedade civil, nas tarefas de elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas, entre as quais a política educacional”* (GOHN, 1994, p. 92). A proposta do Fórum na LDB era garantir a implementação de mecanismos de controle social, a criação de canais institucionais (fóruns e

conselhos), que garantissem a gestão democrática com a participação da sociedade organizada. Neste contexto, ao final do ano de 1988, a comunidade educacional organizada junto ao FNDEP, através do deputado Octávio Elísio, apresenta seu projeto de lei “*Contribuição à elaboração da Nova LDB: um Início de Conversa*” (SAVIANI, 2003, p. 41).

Mantendo a forma de ação desempenhada durante a constituinte, o FNDEP continuou privilegiando a articulação no parlamento e tomando como práticas usuais “*manifestos, cartas, telegramas aos parlamentares e contatos com líderes dos partidos políticos, sobretudo as lideranças ‘confiáveis’*” (GOHN, 1994, p. 84). Buscou-se assim a aliança com parlamentares da esquerda e representantes de entidades sindicais, que compactuavam “*(..) com uma visão de mundo cujos valores estão centrados na possibilidade de existência de um cidadão pleno, com acesso à instrução, à cultura, às informações, à ciência e à tecnologia*” (GOHN, 1994, p. 96). Realizou-se intenso trabalho de corpo-a-corpo com os deputados, em que sobretudo os estudos de propostas de discussão e gestão no plenário foram constantemente revistos no intuito de impedir manobras antidemocráticas. Partiram do Fórum as articulações que impediram o arquivamento do Projeto de Lei (PL nº 1.258/88) ora debatido, bem como a supressão de uma tentativa de superposição deste por outro projeto originário do Senado. No entanto, as ações do Fórum eram ditadas pela dinâmica parlamentar que segundo Gohn (1994, p. 90):

(...) a partir de 1990, quando o Fórum perdeu a maioria de sua base de apoio no Parlamento. A partir de então, o Fórum deixou de ser o interlocutor privilegiado, o mediador por excelência entre os parlamentares e as demandas educativas, passando a atuar a reboque dos fatos criados por grupos e facções do Parlamento e da administração central a nível federal.

A mudança na base de apoio no Parlamento determinou também alterações na própria articulação do Fórum que, por um lado, continuou se mantendo mobilizado e organizado através de reuniões, seminários, simpósios e preparação de materiais, mas por outro, precisava atuar de forma ágil e expressiva frente às demandas abruptamente lançadas pelas oposições. Gohn (1994, p. 85) ressalta, sobre a composição de materiais de divulgação e articulação interna do Fórum, que:

Dessas práticas observamos que: elas estiveram circunscritas a pequenos grupos. Ainda que elas emanassem de entidades com grande representatividade social, o circuito de divulgação e circulação de suas ações resuniam-se na lista dos agentes diretamente interessados. O FNDEP não logrou atingir a sociedade civil através

dos meios de comunicação de massa e, quando o fez, as notícias não foram bem colocadas.

Para garantir sua mais ampla articulação na sociedade, apesar de ter-se organizado a partir de instituições de caráter nacional, o FNDEP dispôs de núcleos regionais de articulação, compondo os Fóruns Estaduais e Regionais, sendo o mais bem estruturado em São Paulo. O Fórum contou, em termos de sua prática cotidiana, com a organização social que partia das instituições a ele agregadas; mas sobretudo em função da diversidade destas, suas arenas de lutas foram se tornando cada vez mais restritas e específicas. As escolas públicas, principal foco de ação do Fórum, deixaram de ser um campo de articulação. Neste sentido, estudantes, professores e trabalhadores da educação foram gradativamente se eximindo das discussões. Gohn (1994, p. 85-86) afirma que:

As práticas se concentraram nos militantes das instituições, militantes estes às vezes fortemente demarcados por posições político-partidárias, e por isso mesmo não aceitos por um conjunto mais amplo da própria comunidade educacional. (...) Sabemos que os anos 80 trouxeram em seu bojo, dentre as inúmeras mudanças sociais em curso, uma certa aversão pela política partidária, um descrédito nas instituições e nas ações voltadas para o poder. A sociedade, de uma maneira geral, tem preferido armar e articular seu próprio poder. (...) Assim sendo, o FNDEP, enquanto movimento social, tendeu a mobilizar apenas as categorias corporativas, que viram em suas ações uma forma de expressar suas demandas.

A pouca representatividade política e social do Fórum, sobretudo a partir da década de 90, é entendida por Gohn (1994, p.86) como mais uma falência dos movimentos sociais da época. Para a autora:

O FNDEP não logrou ampliar sua atuação na sociedade civil; ele permaneceu circunscrito à área educacional (ainda que conte com a co-participação de várias entidades que lhe dão apoio ou lhe são agregadas). O FNDEP limitou-se a atuar junto à área parlamentar. Ele não constituiu uma identidade própria junto à sociedade mais ampla, através dos meios de comunicação de massa, por exemplo.

Um dado importante quanto à representatividade política do Fórum é apontado, por exemplo, nas eleições de 1994, quando mais um presidente, Fernando Henrique Cardoso, vindo de uma articulação entre conservadores e neoliberais é eleito com uma mudança na base parlamentar na qual o mesmo congregou maioria. Tal articulação viabilizou um golpe no processo de discussão travado sobre a LBD, que fez com que o PLC (Projeto de Lei da Câmara) nº 101/93, proposto e aprovado num processo democrático de discussão na Câmara,

fosse suprimido por outro que melhor atendia aos interesses da iniciativa privada, aprovado e sancionado como a Lei 9.394/1996 - a LDB.

4.3. A atualidade

Apesar de não ter conseguido grande reconhecimento de suas propostas no texto da Lei 9.394/1996, como veremos mais a frente, o FNDEP, desde sua criação até os dias atuais, tem sido um constante vigilante das políticas educacionais que começam a se esboçar no país, alcançando maior ou menor força em suas reivindicações frente à conjuntura enfrentada. Em termos de conjuntura, documentos divulgados na página oficial do FNDEP apresentam como tese:

(...) a desmobilização da sociedade civil ocorrida na década de 1990, gerenciou (mais do que governo) o país desconsiderando aquela, ou a considerando ao menos de forma parcial em face de sua frágil organização, além de incentivar a emergência das organizações não governamentais (ONGs) em todos os setores sociais, com destaque para a esfera educacional (SILVA JUNIOR e LIMA, 2005, s/p).

Para esses autores, o governo FHC implementou uma atualização da Teoria da Dependência do capital financeiro internacional, que, em consonância ao processo de emergência das ONGs, consolidou uma hipertrofia do Executivo e a delegação à sociedade,

coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o país. Durante a plenária de encerramento do II CONED é consolidado o “*Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira*” (PNE), transformado, em fevereiro de 1998, em Projeto de Lei nº 4.155, no Congresso Nacional. Nos três anos de tramitação, o PNE sofreu a intervenção de setores conservadores da sociedade representados no e pelo governo, fazendo com que prevalecessem objetivos e prioridades desses setores. A aprovação do PNE em janeiro de 2001, com alterações, determinou que Estados, Distrito Federal e Municípios elaborassem seus próprios Planos de Educação.

Em 1999 e 2002 são realizados o III e o IV CONED, que tiveram como pauta “*rediscutir politicamente o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira e atualizar seus dados quantitativos*”. A proposta de ambos era “*garantir a continuidade do processo de construção coletiva e democrática de um projeto de educação para o país*”⁸. Seu principal desdobramento foi a disposição de rearticulação das bases regionais dos Fóruns Estaduais e Municipais em torno da elaboração de propostas que viessem a possibilitar a elaboração de seus Planos de Educação de forma a reafirmar que a educação é um direito fundamental, universal, inalienável e constitui dever do Estado.

Nesse contexto, a composição do FNDEP foi bastante ampliada, passando atualmente a agregar mais de 40 entidades⁹ entre organizações de classe, entidades da educação, entidades de trabalhadores da educação, ensino e pesquisa, movimentos sociais, entidades sindicais e entidades religiosas. Na tentativa de minimizar contradições internas e garantir a manutenção de seus objetivos principais, o Fórum criou, em 2001, uma Carta de Princípios¹⁰, segundo a qual todas as entidades que possam vir a agregar o movimento estejam comprometidas com a defesa da escola pública.

⁸ Dados colhidos em referência ao “Plano Estadual de Educação – Proposta da Sociedade Paulista – Fórum Estadual de Defesa da Educação Pública”, datado de 20/10/03, página 11.

⁹ São entidades integrantes do FNDEP: ABEP, ABEF, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPEd, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONDSEF, CONTEE, DENEM, ENEC, ENECOS, ENEFAR, ENESSO, ExNEPe, ExNEEF, ENEN, ENEENF, ENEV, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE, Fóruns Estaduais: AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PI, PR, PE, RS, SC, SP e Fóruns Regionais: Norte Mineiro. (Dados colhidos do site: www.andes.org.br/forum.htm)

¹⁰ Anexo 1.

A partir de 2003, toma posse como Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva (PT), o mesmo candidato apoiado pelos movimentos sociais desde 1989. Lula garante sua vitória nas eleições de 2002, a partir de uma aliança progressistas e liberais, representada principalmente por seu vice-presidente, José de Alencar (PL/MG). Em 2002 a eleição de Lula é celebrada pela grande maioria da população, que tinha como aspiração a possibilidade de construir uma sociedade mais democrática e digna para a população em geral. Ocorre que a posse desse governo “popular” não trouxe grandes alterações à sociedade brasileira.

Frente à decepção com o governo Lula, o FNDEP passa a fazer reivindicações, buscando posições mais firmes do governo, principalmente no que diz respeito a suas propostas de campanha eleitoral, discutidas nos CONEDs com muitos dos atuais representantes do governo. Presenciando a inércia do governo federal em colocar em pauta as propostas por ele apresentadas como objeto de campanha, o FNDEP começa então a denunciar seus abusos. É questionada a Renúncia fiscal para as IES (Instituições de Educação Superior) privadas, a prioridade que o governo tem dado às políticas de geração de superávit fiscal, dando continuidade ao modelo político presente no o governo FHC, a intensificação de parcerias com o setor privado, a proposta de supressão do ensino superior público e gratuito, a desvinculação de recursos exclusivos da educação, entre outras. As críticas são acirradas em 2004, quando as cobranças ao governo se tornam maiores, em função principalmente de seu tempo de mandato.

Em maio de 2004 é realizado, na cidade de Recife, o V CONED, que leva como tema “Educação não é Mercadoria”. O tema se consolida numa análise de conjuntura que avalia os últimos governos, inclusive o atual, como desastrosos no que tange à área educacional. Como síntese do evento é apresentada uma carta, que traz em parte o seguinte teor:

(...) proposta da sociedade brasileira, alertam a sociedade sobre as conseqüências anti-sociais das políticas aqui mencionadas e exigem que os governos federal, estaduais e municipais não subscrevam a inclusão da educação e da pesquisa no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS), da OMC. A função dessas três esferas de governo é cumprir a Constituição Federal, garantindo educação pública, gratuita, democrática, laica, de qualidade social, para todos(as), em todos os níveis e modalidades.

Desde o V CONED estão paralisadas as informações no *site* oficial do FNDEP, que não mais apresenta manifestações formais.

Capítulo III

Uma análise crítica das políticas de educação nacionais

No capítulo anterior procuramos apresentar o contexto e alguns dos acontecimentos que levaram ao surgimento dos chamados novos movimentos sociais e a sua organização enquanto redes de movimentos, que vieram a aglutinar forças reivindicativas. Partindo das experiências apresentadas, discutiremos neste capítulo os seguintes pontos: a circunscrição de fatores históricos da educação pública nacional, desde o movimento dos educadores presente já na década de 1920 – “O Manifesto dos Pioneiros da Educação-Nova” - até as mudanças nas políticas educacionais inseridas a partir do Golpe de 64; em seguida, abordaremos o período da redemocratização, evidenciando o contexto especial que propiciou a atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública junto à Constituinte; partindo desse histórico aprofundaremos nossas análises sobre o processo de construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nosso foco, quanto a este último tópico, será o processo de construção da proposta da comunidade educacional organizada a partir de duas questões: a proposta de gestão social da educação e o trabalho docente pensados e efetivamente aplicados a partir da aprovação da Lei nº 9.394/96.

1- Um pouco de história

Neste trabalho procuramos enfatizar o recorte do mundo pós-II Grande Guerra; entretanto, para compreendermos melhor alguns processos que culminaram no modelo atual de sociedade, faremos um pequeno recuo partindo do período pós-I Guerra. Esse período, como já foi tratado no capítulo I, evidencia não só para o Brasil, mas para a grande maioria das nações, a emergência de movimentos por transformação. Aguiar (2003, p. 127) esclarece: “*A observação de Hobsbawn acerca do surgimento de iniciativas revolucionárias, sempre após os períodos de guerra, traz à luz aspectos relevantes do funcionamento do poder e sua indissociabilidade com a economia*”. Considerando o caso brasileiro, tal período é marcado por mudanças na organização sócio-político-econômica, na qual observamos um declínio no

poder das oligarquias e o início do processo de industrialização, urbanização e crescimento da classe operária, que passa a “(...) *representar a existência (...) do povo enquanto expressão política*” (RIBEIRO, 1978, p. 68). Diversos movimentos de contestação, nos quais sobressaem os questionamentos sobre a organização escolar, ganham consistência denunciando a insuficiência do modelo de educação vigente de caráter elitista, principalmente quanto aos altos índices de analfabetismo da grande maioria da população. As críticas ao modelo educacional eram sustentadas na seguinte proposta:

(...) a ‘crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo (...)’; e de otimismo pedagógico, isto é, ‘a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do homem brasileiro’ (RIBEIRO, 1978, p. 70).

Num movimento que exigia mudanças na política educacional brasileira, ainda na década de 20, surge a idéia de o plano de educação ser estabelecido em lei, e somente mais tarde, em 1932, os educadores lançam o “Manifesto dos Pioneiros da Educação-Nova”, considerado como “*tendo características de um plano educacional para o país*”¹¹. Tal manifesto apresentava uma clara denúncia da ausência de medidas educacionais na legislação e trazia como proposta a defesa de uma escola pública, gratuita e sem orientações religiosas ou políticas. Transcrevendo parte do texto original do Manifesto, em português antigo, Ghiraldelli Junior (1991, p. 56) apresenta em linhas gerais as aspirações trazidas no documento:

(...) a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares.

As propostas defendidas pelos educadores apontavam para rupturas com a ordem instituída, pois pretendiam, através da educação, constituir uma reforma social, tomando como proposta efetiva a democratização do saber na sociedade. Romper com o caráter elitista até então presente na educação, era instituir uma educação de qualidade ao acesso de todos, razão esta que valeu a identificação dessas propostas com os ideais comunistas de sociedade.

¹¹ Tais dados foram colhidos em referência ao “Plano Estadual de Educação – Proposta da Sociedade Paulista – Fórum Estadual de Defesa da Educação Pública”, datado de 20/10/03.

Cabe lembrar que no período pós-I Guerra, era conhecida a implantação da proposta comunista de organização social com a experiência empreendida pela Revolução Russa. Frente ao temor da difusão do comunismo na sociedade brasileira, todas as propostas que se aproximavam desses ideais eram combatidas visando a garantir os interesses liberais e conservadores.

Nesse contexto, havia um choque de interesses que enredavam a educação, principalmente na relação entre propriedade privada e coisa pública, onde se faziam presentes modelos capitalistas parcialmente distintos: este último defendia a “(...) *construção de um país em bases urbano-industriais democráticas* (...)” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 39) através da expansão da educação pública ao acesso de todos, já o primeiro aspirava “(...) *a construção de um ‘novo Brasil’, diferente da República oligárquica* (...)” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 40), aproximando-se das teses do ultraconservadorismo semelhante aos movimentos nazistas e fascistas da época. A conclusão desse embate de interesses se fez presente no texto da Carta de 1934, que acaba por “*atender reivindicações principalmente de reformadores e católicos*” (RIBEIRO, 1978, p. 83), onde, por um lado, ficaram garantidos o ensino religioso e a competência da União em traçar diretrizes para a educação nacional, bem como a determinação mínima de verbas a serem aplicadas no setor e, por outro, foi contemplado o texto que previa a democratização da educação como direito de todos.

Com a irrupção da II Guerra Mundial, há uma aceleração de crescimento das atividades urbano-industriais no Brasil. Por opção do governo ditatorial afinado com as propostas nacionalistas fascistas da época, entre 1937 e 1945, na Lei Maior de 1937 a educação traz maior ênfase ao trabalho manual, inclusive em regime de cooperação entre indústria e Estado. A proposta do ensino nesse momento visa à preparação de mão-de-obra para o mercado, destinando o trabalho intelectual apenas para as classes favorecidas. Ribeiro (1978, p. 96) afirma que “(...) *fica explicitada a orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado*”, onde o processo de capitalização se dá através de medidas que apontam para a manutenção da estrutura agrária e a contenção salarial. No campo da educação toma destaque a Reforma de Ensino Capanema, de clara ideologia nazi-fascista, e que difere extratos da população, restringindo o acesso à educação superior apenas às classes sociais mais abastadas. Partindo desse princípio, é difundida aos trabalhadores e aos filhos dos trabalhadores uma

educação marcada pela emergência de uma tendência tecnicista voltada para o trabalho nas fábricas em expansão naquele período. Para Ghiraldelli Junior (1991, p. 82):

A Carta de 37 não estava interessada em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público gratuito. Pelo contrário, a intenção da Carta de 37 era manter um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir esse sistema, deveriam se destinar às escolas profissionais.

Como uma das propostas implementadas pela Reforma Capanema, foi criado em 1942 o SENAI; pouco depois vieram o SENAC e o SENAR, que apresentavam concretamente uma forma do Estado para efetivar a formação profissional (a escola profissionalizante) e o treinamento da mão-de-obra. Tal formação visava especificamente a atender uma forma capitalista de produção, pois trazia como solução a preparação de profissionais para atuar no mercado de trabalho. O impacto desse modelo de formação aliava educação a treinamento, aproximando-se cada vez mais do local de trabalho - isto é, a empresa. A educação, agora difundida tão somente como programas de treinamento de mão-de-obra, possibilitava também a diluição das verbas da educação, que passariam a ser aplicadas nas diversas áreas também entendidas como formadoras. A viabilização de tais propostas eram, portanto, concretizadas através dos incentivos fiscais operacionalizados pelo Estado aos grandes empresários e instituições de formação, sobretudo privadas. Em linhas gerais, a Reforma Capanema atendia maciçamente aos interesses da iniciativa privada, esvaziando de recursos a educação pública do país.

Já em 1946, com o fim do governo ditatorial de Getúlio Vargas, foi promulgada uma nova constituição, que, no campo da educação, reafirmava os princípios de democratização mas, no entanto, restringia alguns pontos de garantia da gratuidade presentes na Constituição de 1934. O Governo Dutra contempla, para Romanelli (1998, p. 52), “*uma tentativa de retorno a antigas posições, quanto ao papel do Estado no desenvolvimento industrial*” e também na proposta educacional que, no entanto, não logrou êxito. É um período de forte instabilidade econômica marcado pela inflação, queda dos salários e grande dependência do capital externo, fatores que acirraram a insatisfação popular, gerando um meio propício para a volta de Getúlio ao poder, então eleito, sustentado principalmente por sua política de “*aproximação das massas*”.

A volta de Getúlio ao poder marca no campo da educação um aumento percentual de investimento, mas ainda bastante inferior ao montante gasto nas áreas Militares, Fazenda e Viação e Obras Públicas. Algumas conquistas do período estão relacionadas à política de alfabetização em combate ao analfabetismo, que não alcançou grande êxito, o aumento de recursos para o ensino elementar, que não chega a atender a toda a população, e o aumento de recursos para o ensino médio e superior, em atenção às exigências do mercado.

O período entre a morte de Getúlio e a posse de Juscelino é marcado pela agitação política. O governo de Juscelino foi um período de grande desenvolvimento econômico, entretanto irreal, por estar intimamente ligado à entrada de capital estrangeiro e sacrifício do capital nacional. O fim da gestão de Juscelino já apontava para a necessidade de reformulação no modelo econômico ou político. Assumem o governo Jânio e depois Jango, com a proposta de manutenção do modelo político – a democracia e a mudança na orientação econômica – a construção de uma independência frente ao capital estrangeiro.

No campo da educação, acirraram-se os debates sobre as diretrizes e bases da educação nacional que, naquele momento (desde 1946 até 1961), divergem entre duas correntes: a da defesa da escola pública e a da escola particular. As escolas particulares se fazem representar através das alegações da Igreja Católica, que “*acusa a escola pública de ter condições de desenvolver somente a inteligência e, enquanto tal, instrui mas não educa*” (RIBEIRO, 1978, p. 126). Tal alegação visa, em última análise, a justificar a presença e o apoio financeiro por parte do Estado às escolas confessionais e particulares. Por outro lado, os defensores da escola pública lutam pela organização de um Estado laico, cujo ensino deveria ser fundamentado em aspectos filosóficos sociais e científicos, apoiando a proposição do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que já vinha ganhando espaço no contexto político educacional desde o processo de aprovação da Constituição de 1934.

Em meio a esse cenário são aprovadas as diretrizes da educação nacional, na Lei nº 4.024, no ano de 1961. Se no processo de aprovação desta lei o conflito de interesses deflagrado evidencia ora a escola pública ora as instituições particulares, a aprovação da lei não causou grandes alterações na ordem vigente anterior, isto é, ficaram garantidos os interesses da iniciativa privada e da Igreja Católica na previsão de recursos a serem financiados pelo Estado, e mesmo na não-aprovação de grandes alterações na organização do

ensino, mantendo a presença do ensino religioso na grade curricular. Na interpretação de Saviani (1978, p. 185), apesar de ter causado intensa repercussão na imprensa, a Lei nº 4.024/61, de inspiração liberalista, cuja ênfase se encontra na qualidade, na autonomia, nas aspirações individuais e na cultura, não trouxe grandes modificações, ou seja: “*Os verdadeiros problemas educacionais permaneceram intocados e a educação popular sequer foi considerada. A organização manteve assim, a sua característica de aparelho reprodutor das relações sociais vigentes*”. Há divergências quanto ao alcance dessa lei, pois, se por um lado, ela sequer chegou a ser implementada em sua totalidade, principalmente em função do Golpe Militar de 64, por outro:

(...) pela primeira vez na nossa história, propuseram, entre outras orientações, que ‘até 1970, 100% das crianças de 7 a 11 anos estivessem matriculadas na escola primária e 70% dos jovens, no ensino secundário (antigo ginásio), vinculando-se recursos em Fundos Especiais para que se atingisse este objetivo’¹²

Com o golpe militar, ocorreu uma inversão da proposta do governo anterior, ou seja, houve uma mudança política, a ditadura, mantendo-se o modelo econômico de sustentação no capital estrangeiro. Saviani (1978, p. 183-184) afirma que:

A ruptura ocorreu ao nível político; não, porém, no nível sócio-econômico. Ao contrário: a ruptura política foi necessária para preservar a ordem sócio-econômica, uma vez que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal tendia a uma ruptura no plano sócio-econômico. (...) No plano político, porém, é inegável que houve ‘mudança radical’, quando mais não fosse, pelo simples fato da permanência dos militares no poder, caso inédito na história brasileira.

Numa clara manifestação de descontentamento com a política educacional adotada pelo regime militar, surgem os Movimentos de Educação Popular, de certa forma ligados a estes, os Centros Populares de Cultura, os Movimentos de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base. Ambos os movimentos emergem inspirados no sistema Paulo Freire e trazem estreitas ligações com a União Nacional dos Estudantes e a Igreja católica, em sua vertente social, mais preocupada com as questões educativas. Esses movimentos pretendem uma intervenção política e cultural na sociedade. Para Saviani (1978, p. 185):

¹² Tais dados foram colhidos em referência ao “Plano Estadual de Educação – Proposta da Sociedade Paulista – Fórum Estadual de Defesa da Educação Pública”, datado de 20/10/03, página 11.

Foi depois de 1961, quando aflora a contradição antes referida entre modelo econômico e ideologia política que a educação nacional começou a se abrir na direção das aspirações populares através de medidas como Movimento de Educação de Base (MEB), as campanhas de alfabetização de adultos, os centros de cultura popular, etc. Tais aberturas entretanto, foram sendo feitas à margem da organização escolar regular, constituindo uma espécie de 'sistema paralelo' para onde os estudantes universitários canalizavam seus anseios de reforma, compensando, assim, o não atendimento de suas reivindicações pela reforma da própria Universidade.

Com o golpe militar em 1964, tais movimentos são cassados e colocados na clandestinidade, considerados subversivos. A universidade, nesse período, se torna o principal foco de resistência manifesta ao regime militar, do qual eclodem diversas manifestações

concentrar a estrutura do ensino promovendo integração, continuidade e aproveitamento, ou seja, a eficiência e produtividade exigidas pelo mercado.

A visão tecnicista na educação surge em resposta à visão economicista vinculada à teoria do capital humano. Segundo essa teoria, a função da educação se restringe à atenção aos interesses burgueses e, portanto, é caracterizada pelo parcelamento do trabalho pedagógico e desqualificação do processo educativo. Para Saviani (1982, p. 11):

entendimento de que o aumento nos graus de instrução levaria à gradativa ascensão social. Há a manutenção do entendimento que falseia a desigualdade de classes sociais, cabendo à parcela mais pobre da população (apenas se assim o quiser), buscar, através da educação, a superação de sua condição social. Para tanto, é garantido também no texto da lei o aumento nos graus de instrução, com a consolidação do ensino supletivo, em que as desigualdades são escamoteadas junto às idéias de suprimento ou suplência a ser conferida por uma educação ainda de menor qualidade, que Mendes (*apud* FRIGOTTO, 2001, p. 174) considera: “A falácia tecnocrática, é o remédio heróico para salvar ou resguardar o imobilismo social, isto é, conservar a rígida estratificação social”.

Já em relação à Lei nº 5.540/68, que abrange o ensino superior, é determinado a princípio o aumento nos critérios de seletividade, restringindo, através dos vestibulares unificados, o ingresso nas universidades públicas, e mesmo a democratização de um ensino superior de baixa qualidade difundido com a ampliação das instituições privadas. A função da universidade nesse contexto passa a ser além de “*formadora de quadros de dirigentes, tecnocratas, gerentes, etc., e seu papel ideológico, cumpre também a função de uma espécie de válvula que abre e fecha de acordo com os diferentes ciclos das conjunturas econômicas*” (FRIGOTTO, 2001, p. 175).

Uma única preocupação fica restrita ao Estado: a gestão das crises do capital inerentes ao capitalismo monopolista. Neste sentido, a ampliação do acesso à escola e o prolongamento da escolaridade atuam de forma a gerir econômica e politicamente as necessidades dispersas no modo de produção capitalista. A escola opera nesse contexto os mecanismos funcionais que garantem uma escolaridade elementar necessária à “*funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral, como também para a instauração de uma mentalidade consumista*” (FRIGOTTO, 2001, p. 175).

Com as transformações econômicas, sociais, culturais e políticas que tomaram o mundo durante a década de 1980 e, no caso brasileiro, a emergência do processo de redemocratização da sociedade, como já apontado no primeiro capítulo, a educação se torna também foco de tensões, as quais abordaremos a seguir.

2- A construção da LDB (Lei nº 9394/96), críticas e retrocessos

O fim da ditadura militar e início da transição democrática em nosso país, a partir de meados da década de 80, veio propiciar um meio, no qual o processo de elaboração da nova Constituição Federal serviu de inspiração para a sociedade brasileira em sua busca pela democracia. Nesse contexto, os setores organizados da sociedade¹³ defendiam como “*preceito básico a radicalização da democracia*”¹⁴ na qual a educação se evidenciava como peça fundamental e imprescindível à cidadania. A mobilização da comunidade educacional organizada, na intenção de garantir na nova constituição um tratamento digno à educação pública de qualidade, viabilizou a implementação, na nova Constituição, das reivindicações presentes na “Carta de Goiânia”¹⁵, que definia como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

A reflexão da comunidade educacional, envolvida principalmente com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, frente ao tema “Educação e Constituinte”, possibilitou, além da garantia de um texto favorável ao ensino público de qualidade na Constituição Federal promulgada em 1988, a certeza de que cabia, naquele momento, expandir a discussão em torno da elaboração de uma proposta para as novas diretrizes e bases da educação nacional. Entre as diversas formas de mobilização são presentes e constantes os pronunciamentos que apontavam para a necessidade de se defender nas diversas leis complementares a Constituição de 1988, uma efetiva proposta para a democracia. É nesse sentido que Fávero (1988, p. 1-2) destaca que a nova Constituição emanava naquele período “*a perspectiva de que sairíamos ‘da transição’ com instrumentos de organização social, de controle do poder e de estruturação do sistema escolar que efetivamente representassem avanços no sentido de construção de uma sociedade democrática*”.

No desenrolar dos embates que culminaram na aprovação do texto da Constituição de 1988, parte das propostas defendidas pelos educadores não foram atendidas, principalmente aquelas relacionadas à aplicação de recursos públicos em instituições privadas de ensino,

¹³ A organização social e os movimentos sociais receberam tratamento especial neste trabalho, no capítulo II.

¹⁴ Tais dados foram colhidos em referência ao “Plano Estadual de Educação – Proposta da Sociedade Paulista – Fórum Estadual de Defesa da Educação Pública”, datado de 20/10/03.

¹⁵ A “Carta de Goiânia” foi um documento elaborado e aprovado durante a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em agosto de 1986, na cidade de Goiânia, e teve como tema central “A educação e a constituinte”.

especialmente as confessionais. Visando a enfrentar esses percalços, a comunidade educacional organizada passa a demandar uma intervenção mais concreta do movimento para que suas aspirações quanto à nova LDB não fossem “(...) *caracterizadas como uma utopia estéril; ao contrário, deverá representar a objetividade dinâmica capaz de contribuir para impulsionar o desenvolvimento educacional brasileiro e de suas instituições*” (FÁVERO, 1988, p. 2). Como alternativa efetiva de intervenção, a comunidade educacional passa a elaboração de uma proposta de lei que teve como objetivo a “*mobilização dos educadores no sentido de influenciar diretamente junto aos parlamentares no processo de elaboração da nova lei*” (SAVIANI, 2003, p. 36). A iniciativa previa que a discussão do tema, sem uma proposta de texto, poderia levar à perda de clareza das reivindicações defendidas. Assim, foi elaborada proposta para o texto das diretrizes e bases da educação nacional, priorizando os seguintes pontos:

- Título I - a defesa de uma educação nacional inspirada nos ideais de igualdade, liberdade, democracia, solidariedade humana e bem-estar social, tendo como objetivo “*o preparo dos indivíduos para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades do meio em função do bem comum*” (SAVIANI, 2003, p. 43);
- Título II – a garantia da educação pública, gratuita em todos os níveis e acessível a todos, como um direito de todos assegurado pela instituição de um sistema nacional de educação mantido pelo poder público;
- Título III – assegura como dever do Estado a manutenção do direito à educação; Título IV - constituí o Sistema Nacional de Educação, que, segundo Saviani (2003, p. 37), consistia na “*oportunidade de se consagrar, em termos legais, essa aspiração criando mecanismos que permitam ultrapassar a falta de unidade e de harmonia assim como a improvisação e descontinuidade que têm marcado a educação em nosso país*”;
- Título V - dá tratamento especial aos Conselhos de Educação, priorizando sua autonomia nas formas de constituição e de atuação, evitando sua subordinação ao Executivo. Neste ponto, foi proposta também a diversificação das fontes de indicação de nomes que compõem o Conselho, e a garantia de orçamento próprio, esperando-se a manutenção desses pontos também em suas abrangências estaduais e municipais;

- Título VI estabelece bases para o sistema nacional de educação, que passaria a englobar desde as creches até as universidades, com destaque para a educação infantil até então não regulamentada, e para a formação básica. A educação escolar de primeiro grau passaria a visar à garantia da participação

grupo de trabalho sobre o tema “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, sob a coordenação do deputado Jorge Hage, nomeado posteriormente relator do projeto na Câmara. Como relator na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, após muita negociação, Jorge Hage elaborou um projeto substitutivo, que somente em junho de 1990 veio a receber parecer favorável na comissão. O substitutivo Jorge Hage apresentava vários pontos positivos e negativos, se comparado ao projeto inicial apresentado pelo deputado Octávio Elísio; entretanto, era o fruto de um processo democrático de discussão. Ainda em 1990, o substitutivo Jorge Hage foi para a Comissão de Finanças, e em 1991 foi a plenário pela primeira vez. O período até setembro de 1992 foi marcado pelas CPIs (Comissões Parlamentares de Inquérito), que culminaram na queda do presidente Fernando Collor, fato que paralisou a tramitação de vários projetos. Quanto ao projeto para a educação, o substitutivo Jorge Hage sofreu várias tentativas de arquivamento e surgiu uma proposta de substituição por outro projeto de autoria do Senador Darcy Ribeiro, no Senado, na qual foi decisiva a atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, através da mobilização de parlamentares para o arquivamento do projeto. Por esses motivos, somente em 1993 o substitutivo Jorge Hage conseguiu aprovação na Câmara.

Depois de aprovado na Câmara, e seguindo os trâmites normais, o projeto foi ao Senado para apreciação, sendo encaminhado à Comissão de Educação. Nesta, foi nomeado como relator o senador Cid Sabóia, que apresentou um novo substitutivo, aprovado pela comissão em novembro de 1994. Conhecido como substitutivo Cid Sabóia, o projeto foi encaminhado a plenário ainda em dezembro de 1994, mas não foi votado, aguardando o recesso e a posse do novo plenário eleito, bem como a posse do novo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

O retorno do recesso e a nova composição do Senado, agora numa aliança de entre setores mais conservadores da sociedade, configuraram uma mudança no quadro político, o que permitiu maior influência do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e mesmo da iniciativa privada. Tais indicativos apontavam para uma posição contrária ao substitutivo Cid Sabóia, e, numa manobra de governo, após requerimento do Senador Beni Veras, o projeto saiu de pauta e retornou a Comissão de Constituição e Justiça do Senado. Nesta comissão foi nomeado relator o Senador Darcy Ribeiro, que, alegando inconstitucionalidades, substituiu o projeto já pronto para votação por um projeto de sua autoria, e o levou a plenário em março de 1996,

onde foi aprovado. O substitutivo Darcy Ribeiro, que após algumas alterações foi sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, também em 1996, é hoje conhecido como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), constituindo assim a partir de sua publicação a “década da educação”, que se encerra em 2007.

Assim como fizemos a exposição do primeiro projeto em discussão, os seguintes pontos a respeito da LDB em vigor merecem ser apontados: em seu Título I, traz uma definição ampla da educação e restringe a abrangência desta lei à educação escolar, que ocorre em instituições, e que deverá ser vinculada ao mundo do trabalho e da prática social. O Título II transcreve o texto da Constituição de 1988, fazendo apenas uma alteração na ordem dos termos, ao afirmar a precedência da família ao Estado no dever de educar, dando garantia de atuação à iniciativa privada. Ainda neste título é feita uma menção quanto à “*valorização do profissional da educação escolar*”, entretanto, sem estabelecer parâmetros ou metas para tal, restringe novamente a abrangência dos artigos presentes na Constituição de 88 sobre o tema. Já no Título III, o texto expõe como dever do Estado apenas garantir o acesso ao ensino fundamental público, fato que coloca em questão a constitucionalidade do ensino público obrigatório em seus demais níveis. Em consonância com o texto anterior mencionado, a nova LDB também abre em excesso a liberdade à iniciativa privada, não expondo suas restrições e regulamentações senão de forma genérica.

O Título IV suprime a referência à criação do Sistema Nacional de Educação, e conseqüentemente ao Fórum Nacional de Educação, propondo um modelo denominado Organização da Educação Nacional. Tal alteração não se restringe apenas à denominação aplicada, mas principalmente ao conteúdo exposto que, por exemplo: não esclarece a composição do Conselho Nacional de Educação, entendendo-o como braço do Executivo, e não como instância deliberativa de representação da sociedade organizada.

O Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino - parece procurar estabelecer as bases para a educação nacional na educação básica, profissional, superior e especial. Quanto à educação básica, a nova LDB eleva o número de dias letivos, o que é considerado um avanço, pois a permanência na escola é fator decisivo na educação, principalmente de crianças de famílias de baixa renda. Em contraposição ao avanço percebido na elevação da carga horária, a flexibilização da organização do tempo e a

reclassificação dos alunos impedindo a reprovação são marcas de um falseamento do problema bastante conhecido no Brasil como fracasso escolar.

No que diz respeito à educação infantil, de zero aos seis anos, fica marcada a ausência de regulamentação minuciosa e a supressão dos pontos em que havia referência ao salário-creche. Quanto à educação de jovens e adultos, fica clara a referência ao ensino supletivo, inclusive com a redução da idade mínima para seu ingresso, e o não-apoio àqueles trabalhadores, como a redução de carga horária para continuar seus estudos. A educação profissional, por sua vez, não está presente no texto da LDB, no que tange à definição de instâncias, competências e responsabilidades. Já em relação à educação superior, cabe ressaltar a não-integração da pesquisa como atividade regular e a limitação de carga horária mínima de oito horas semanais de aula para o professor das instituições públicas. A educação especial fica prevista na lei nas situações em que se considera necessária a existência de serviços de apoio especializado, sendo preferencialmente garantida a educação na rede regular, e ofertada desde a educação infantil com previsão de recursos para tal.

O Título VI, que trata dos profissionais de educação, estabelece que a formação desses profissionais deve ser de nível superior, sendo admitida a formação mínima de magistério para a educação infantil e fundamental, e na modalidade de Normal, ou seja, ainda em ensino médio. Apresenta a possibilidade de formação de profissionais no curso Normal Superior realizados em “institutos superiores de educação” como alternativa à formação nas universidades. O Título VII trata do financiamento da educação com referência a datas fixas para os repasses, a delimitação do que pode ou não ser considerado gasto com a educação, e a criação do “fundo”. E por fim, no Título VIII, que trata das disposições transitórias, fica garantida a veiculação de programas de ensino à distância em todos os níveis de ensino, a possibilidade de protelar o emprego da lei durante toda uma década, a chamada Década da Educação, admitindo-se ainda a formação em serviço para os professores.

A partir da apresentação simplificada de todo esse processo, que culminou na aprovação da Lei nº 9.394/96, passaremos a discutir especialmente dois pontos: dos professores, e o controle social e abrangência do Estado. No entanto, encaminharemos uma breve discussão relacionada ao conceito de educação e à noção de Estado na vigência da nova LDB e suas repercussões na educação de hoje.

3 - A lei nº 9.394/96 e os limites de sua abrangência

É fato consensual que a aprovação da Lei nº 9.394/96 (LDB) é fruto de um golpe em

Tomando esse histórico como referência, a conseqüente aprovação e sanção do projeto Darcy Ribeiro, convertido na nova LDB, apenas foram possíveis na medida em que eram claras as ligações do projeto a uma política nacional de educação defendida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) naquele período, o que, em suma, trazia para a lei a defesa dos interesses das entidades privadas na educação, eximindo o Estado dessa função. Não é surpreendente saber que o projeto apresentado pelo senador Darcy Ribeiro foi elaborado “*nos bastidores com o auxílio de um pequeno número de técnicos ligados ao governo e à margem de qualquer discussão*” (SAVIANI, 2003, p. 196). Partindo desta constatação, compreendemos que a LDB sancionada se encontrava em perfeita sintonia com a orientação política do governo, e com a política dominante, no que diz respeito às orientações para as políticas educacionais em discussão nas diversas conferências internacionais e principalmente no âmbito da América Latina¹⁷. Bueno (2002, p. 65) analisa o modelo político em implementação a partir da LDB da seguinte forma:

(...) as balizas teóricas desse hipotético quadro de transição para a modernidade no País ao afirmar que a viabilidade de um novo projeto nacional para a educação implica a reconstrução de um referencial de valores e orientações constituído, em síntese, por quatro elementos fundamentais: substituição da ação onipresente e unilateral do Estado pela parceria (parceria com a sociedade civil, parceria com a iniciativa privada); instauração de um novo modelo econômico e de uma nova política industrial, inspirados no modelo bidirecional do mercado; investimento maciço em capital humano, em particular em educação para a modernidade; definição de um novo papel à cidadania e à sociedade civil... Isto é, adota como fundamental e matriz das políticas sociais – dentre elas as educacionais – um novo paradigma.

Fazendo uma leitura crítica da lei em questão, percebemos que não há grandes inovações nos termos da lei, e sim que há a introdução de princípios do neoliberalismo facilmente constatáveis, por exemplo, na excessiva abertura a iniciativa privada. Como em todos os descritos embates entre setores conservadores e progressistas no país no campo da educação, a aprovação da LDB vem atender predominantemente à iniciativa privada, às entidades confessionais, e não aos interesses públicos - ou seja, a grande parte da população que tem acesso à escola pública. Segundo Demo (2004, p. 15), sobre a LDB:

A inovação medra em ambientes abertos e que cultivam a abertura. O ideal seria não ter lei nenhuma, ainda que isso fosse socialmente contraditório, porque, à falta de lei explícita, estabelecem-se os códigos naturais de conduta, ainda que tácitos.

¹⁷ ver: CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. *Cadernos de Pesquisa.*, nov. 2001, nº 114, p. 7-28. ISSN 0100-1574.

Não é praticável fazer educação sem modos de fazer historicamente coagulados em normas mais ou menos comuns. Na cabeça do Senador sempre esteve a idéia de uma Lei que não atrapalhe, já que uma lei assim é: de um lado, garante espaços; de outro, fechando-se para outros espaços, começa a atrapalhar. Feita, em si, para inovar, cai na trapalhada de imaginar-se sem inovar-se.

A opção por um texto minimalista, em parte fruto do enxugamento sofrido pelo texto originário da Câmara, consistiu sobretudo na supressão do caráter ideológico que defendia conquistas mais universais, ou seja, a defesa incondicional de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade em todos os níveis. Outra constatação possível é que a aprovação de uma lei minimalista pode ser entendida como uma estratégia de sustentação da política do MEC, que pretende centralizar as decisões no Executivo e implementar gradualmente mudanças na política educacional. Essa forma de atuação prevê que pequenas e graduais mudanças mobilizam menos a sociedade organizada, e logo são mais fáceis de ser implementadas. Desta forma, as estratégias de golpismo ficam difundidas dentro do aparelho do Estado democrático, evitando, assim, a instauração de grandes golpes políticos como os ocorridos nas décadas anteriores no país.

Fica constatado também o empenho do governo em reduzir custos, encargos e investimentos públicos nos campos sociais, buscando transferir ou, ao menos, dividir tais responsabilidades com a iniciativa privada e as organizações não-governamentais. Tal posicionamento, colocado como solução para as questões da educação, estabelece uma contravenção do texto da Constituição federal, delegando à boa vontade da população ou à filantropia o investimento em políticas sociais, isentando o Estado de suas funções.

Em termos gerais, a lei não responde às reais necessidades da população brasileira em matéria de educação, mas escancara o total descompromisso para com essa população. Se, por um lado, a LDB não garante o comprometimento do Poder Executivo na construção de medidas que privilegiem o acesso da população a uma educação pública de qualidade, por outro não há, nos termos da lei, medidas que possam vir a comprometer os agentes a efetivar tais mudanças. Severino (1998, p. 64) afirma que *“a lei conceitua mas não obriga, não assegura seu próprio cumprimento. Assim, tudo passa a depender das medidas que os gestores do sistema venham a tomar”*. Um agravante dessa não-determinação da lei fica explícito no total comprometimento desta com a dicotomia público/privado. A LDB formula

conceituações e diretrizes para a escola pública, mas ao mesmo tempo permite uma grande soberania às entidades privadas.

No que diz respeito à rede privada, não há no texto da lei a formulação de exigências que comprometam a rede com um projeto educacional para a sociedade. Neste sentido, a única regulação aplicada é o “provão” como forma de avaliação. O dispêndio de verbas públicas repassadas às entidades privadas também constitui uma questão, pois se no projeto da Câmara havia um cuidado em garantir a transparência na aplicabilidade de recursos públicos e a garantia de investimentos para expansão da rede pública, na lei aprovada não há esse cuidado, fato que obscurece a política de utilização de recursos. *“No fundo, a proposta parece ter como pano de fundo uma tendência à privatização generalizada do ensino. Como não se quer fazer isso declaradamente, dadas as resistências políticas ainda existentes, o processo vai sendo induzido aos poucos”* (SEVERINO, 1998, p. 65-66).

Talvez a principal perda da LDB em relação ao projeto aprovado na Câmara esteja relacionada ao princípio da gestão democrática. Quanto a este princípio, há grande ambigüidade em seu texto, sendo que os únicos espaços possíveis presentes tratam da rede pública. As determinações sobre o Sistema Nacional de Educação e o Fórum Nacional de Educação foram simplesmente suprimidas do texto. De forma semelhante, todo o cuidado referido ao Conselho Nacional de Educação, no que tange à indicação de seus membros, o caráter deliberativo e autonomia em relação ao Executivo foram substituídas não só na LDB, mas também na Lei nº 9.131, dando muito poder de controle ao Executivo na sua formação. O Conselho ainda perdeu muito no valor de suas atribuições, ficando seriamente comprometida sua autonomia.

De um modo geral, fica evidente que a nova lei não apresenta um compromisso político com a sociedade brasileira, no sentido de construir a partir da mediação da educação mudanças substanciais na realidade concreta. Partindo desta perspectiva, a LDB traz em seus objetivos implicações com o poder neoliberalizante e isto explicita seu profundo comprometimento ideológico orientado pela iniciativa privada.

4 - A participação social – ranços e avanços para a gestão democrática

A questão da gestão democrática na educação constituiu, a nosso ver, um dos principais pontos de tensão durante o processo de elaboração da nova lei. A relevância deste ponto congrega senão toda, ao menos a grande maioria das reivindicações presentes não só no campo da educação, mas nos diversos campos de reivindicação na sociedade brasileira desde o Golpe Militar de 64. É neste sentido que entendemos que a democratização da gestão na educação aponta para o projeto de construção de um país democrático de direitos, onde todos os cidadãos podem e devem participar da gestão do meio em que vivem. Nossa proposta a partir deste momento, é problematizar o quê, como e a forma de implementação presente na proposta de gestão democrática defendida pelo movimento.

Discutir a gestão democrática na educação é apontar sem meias palavras para os fins a que se destina a educação nacional. Nosso principal recorte quanto ao processo de elaboração e aprovação da LDB diz respeito aos embates que se deram no campo político no período de 1988, desde a Constituinte, até 1996 quando a lei é sancionada. É por essa razão que passamos a nos reportar aos documentos produzidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e pelas entidades que dele participaram naquele período, no intuito de evidenciar as tensões, os embates – enfim, os processos que culminaram na aprovação da lei que temos hoje e seus desdobramentos. Assim, ao nos reportarmos aos documentos presentes nos arquivos da Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sobre o processo de construção da LDB, encontramos, já em 1988, dentre os diversos debates que precederam a elaboração do primeiro texto proposto pela comunidade educacional organizada, direcionamentos que afirmavam: *“A educação coloca-se como processo político, tendo por finalidade viabilizar – dentro de seu espaço limitado e específico – a participação dos trabalhadores na construção da sociedade”* (GT Ensino de 2º grau – ANPED, 1988, p. 38). As idéias que inspiravam tal afirmação concluíram, num apanhado geral, que a educação tem papel fundamental no processo político rumo à democratização do país. Neste sentido:

Tomando como ponto de partida que, num regime democrático, deve haver maior participação do povo na gestão da coisa pública e no acompanhamento do que possam ser os interesses nacionais, a educação é um serviço fundamental e deve ser pública, leiga, gratuita, popular, assumida como um dever do Estado. A explicitação dos fins supõe a recuperação e a reafirmação dos direitos:

a) Educação para todos - Não se trata apenas de uma questão de orçamento para a educação, mas, também, da base econômica da sociedade. Ao lado de condições dignas de sobrevivência, a educação deve socializar e instruir para a participação e o exercício da cidadania plena.

- b) Formar homens públicos - A superação da modernidade excludente supõe o domínio da cultura, da ciência e das tecnologias que conformam a existência atual.
- c) Superar o estranhamento político - Recuperar o direito de opinar e de participar.
- d) Preservar a natureza - A educação deve ter entre suas finalidades a defesa da vida e do equilíbrio ecológico.
- e) Recuperar a função docente - O professor é o promotor, o coordenador e agente direto do processo educativo da escola”(GT Ensino de 2º grau – ANPED, 1988, p. 37)

As propostas surgidas a partir das análises da comunidade educacional organizada sobre os objetivos da educação pública, cuja apresentação foi endossada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, constituíram o objeto de trabalho que pretendia garantir formas de democratização da educação pública.

Entre elas toma relevo a definição que aponta para o processo de democratização como um modo de gestão que abrange toda a estrutura de ensino, isto é, desde dentro das instituições escolares, através dos Colegiados Deliberativos, até as gestões municipais, estaduais e federal de educação. Assim, no processo de articulação do movimento surgem propostas, ainda em 1988, sobre a democratização da gestão no ensino:

(...) a direção da escola será exercida por um Colegiado Deliberativo composto de representantes dos segmentos da escola, de organizações da base e suas entidades representativas: - garantir a eleição direta, através do voto universal, dos membros deste Colegiado, representantes dos segmentos da escola; - garantir o controle e a gerência dos recursos; - garantir a construção coletiva do projeto pedagógico da escola; - garantir uma representatividade, escolhida democraticamente, na composição dos CMEs, dos C.E.Es. e do C.F.E¹⁸; - garantir a participação dos segmentos das escolas e dos Secretários Municipal e Estadual da Educação (GT Ensino de 2º grau – ANPED, 1988, p. 41).

Essas idéias aspiravam trazer para o cotidiano das instituições de ensino o exercício da prática democrática pensada também nos termos da legislação nacional. Ou seja, era igualmente preocupação do FNDEP garantir que o processo democrático fosse implementado desde as articulações das instituições de ensino, suplantando a idéia de que política e democracia são algo que se faz de cima para baixo ou somente no nível da lei e da representação político-partidária e não das práticas sociais. Tal preocupação se faz presente e explícita já entre as diversas entidades componentes do FNDEP, onde podemos exemplificar a

¹⁸ As abreviações relatadas nas citação significam: CMEs – Conselhos Municipais de Educação, C.E.Es. Conselhos Estaduais de Educação e C.F.E - Conselho Federal de Educação.

comunicação apresentada à XI Reunião Anual da ANPEd, na qual Fávero (1988, p. 9-10) destaca:

Carecemos de instaurar e estabilizar o processo de democratização interna nas instituições de ensino superior, procurando viabilizar efetivamente a participação dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica, não apenas na escolha de seus dirigentes, mas, e por meio de colegiados próprios e legítimos, na tomada de decisões coletivas, servindo estas de base para a prática de seus dirigentes executivos. Outrossim, faz-se preciso o acesso de todos às informações sobre processos inerentes à vida da instituição e da política universitária.

Observamos, mais uma vez, não ser suficiente a elaboração de nova LDB, em termos de diretrizes avançadas para a época, se não forem asseguradas as condições mínimas de sua implantação. E, lembramos: uma lei orgânica; que fixe princípios gerais e normas fundamentais para a educação em relação à universidade, deve garantir o princípio da autonomia, entendido como garantia e direito de as instituições traçarem seus destinos e de serem sujeitos pensantes e responsáveis por seus próprios projetos.

Para se compreender o significado da autonomia em toda a sua abrangência, temos de situá-la e analisá-la considerando sua dupla dimensão: interna e externa. A primeira está ligada à democratização da própria instituição; é inerente ao governo da universidade e deve estender-se a todos os níveis da gestão universitária, sem constituir-se em monopólio de nenhum deles. Quanto à segunda, faz-se mister reconhecer que ela não se constitui um fim em si mesma, mas condição para realizar e desenvolver bem suas funções referentemente à sociedade. Nesta perspectiva, a autonomia não se apresenta com um “desejo de independência e isolamento” (FERNANDES, 1979, p.27), nem como absolutização do poder universitário, isto é, competência ilimitada para fazer tudo o que desejar, inclusive para não fazer nada. Observamos existir, atualmente, uma luta pela construção efetiva dessa autonomia, a qual não pode excluir o controle social da produção universitária, a partir do conhecimento público de suas práticas.

Podemos observar que o conceito de democratização apresentado atravessa as instituições escolares, em todos os seus níveis, conclamando a população envolvida: trabalhadores, estudantes e comunidade a participar efetivamente das decisões sobre a educação. Sobressai, nesse momento, uma das principais propostas do projeto da comunidade educacional organizada em contraposição às políticas de educação até então vigentes. Isto é, como já apresentado no primeiro capítulo, as políticas de educação elaboradas durante a ditadura militar tinham por base a teoria do capital humano, teoria que primava pela separação entre teoria e técnica, concebendo a educação não como produção do conhecimento, mas como atenção às necessidades técnicas do mercado de trabalho. Já a proposta do FNDEP defendia a retomada da aliança ensino/pesquisa/conhecimento, ou seja, partia do princípio de que a constituição de uma nação democrática, socialmente desenvolvida e igualitária, parte da educação fundada na produção de conhecimentos compartilhados por todos e em todos os

níveis, conhecimentos estes que emergem do ensino aliado à pesquisa e à experiência em sociedade.

Como parte dos debates que envolveram a construção da proposta de lei elaborada pela comunidade educacional, são apresentados mecanismos para assegurar a gestão participativa na educação fundamentada sobretudo na proposta dos Conselhos de Educação. Estes consistiam numa forma de gestão pública nacional cuja implementação no país já era presente desde o governo de Getúlio Vargas, vigente inclusive durante o período da ditadura militar brasileira. Como já apresentado no capítulo anterior, o modelo de gestão que utiliza o dispositivo conselhos surge nesse momento como a alternativa possível, evocada pela sociedade organizada para intervir efetivamente nas políticas públicas nacionais.

Defendendo o ideal de democracia presente nas aspirações do movimento, a consolidação de um modelo de gestão que reedita o dispositivo conselhos emerge como a forma de se garantir a gestão de muitos, de todos aqueles que, através de seus representantes, paritariamente eleitos por suas bases, pudessem influir de fato nas decisões sobre as políticas de educação. Para tanto foram também propostos espaços deliberativos que precediam e davam diretrizes à gestão dos conselhos, visando à ampliação da democracia – os Fóruns de Educação. Estes tinham a função de garantir que os trabalhadores da educação, sobretudo os docentes, ocupassem também a gestão das políticas públicas. Nesses fóruns a representação política seria ampliada, definindo agendas e pautas rediscutidas e encaminhadas de forma propositiva e deliberativa, limitando a ação do Poder Executivo às tarefas de realmente só executar as deliberações aprovadas pelos dispositivos de ampliação democrática. O dispositivo “conselhos”, como proposto pela comunidade educacional organizada, foi minuciosamente detalhado e dissecado, na intenção de garantir seu princípio democrático e não os usos clientelistas já existentes. A aspiração da sociedade educacional organizada era tornar o dispositivo “conselhos” favorável à gestão democrática, combatendo assim a proposta de gestão vigente até então, que era sufocada por critérios de composição que pouco representavam a população em geral e, sim, reedificava o controle já implementado pelas mesmas oligarquias brasileiras, e atribuições que beiravam o simples parecer técnico e administrativo dos donos do conhecimento. É com esse entendimento que se acirram as denúncias ao então vigente Conselho Federal de Educação, que questionam sua atuação

clientelista no credenciamento de faculdades privadas. Neste sentido, em artigo publicado pela *Folha de São Paulo*, em 12/03/1989, Florestan Fernandes observa:

(...) a existência do Conselho Federal de Educação, com atribuições congestionadas e critérios de composição espúrios. Os educadores conceberam o conselho como um mecanismo para submeter o ministro a uma espécie de tutela especializada, da qual eles assumiram as rédeas... O tiro saiu pela culatra. Representantes das escolas particulares católicas ou leigas e pessoas comprometidas com a fisiologia institucionalizada tomaram de assalto o conselho, figurando o ministro como uma sorte de executivo de sua vontade e interesses. Convertê-lo em um conselho dos professores e de outros representantes das entidades de ensino é uma boa saída. Porém, seria preciso restringir suas funções ao assessoramento pedagógico do ministro (FERNANDES, 12/03/1989).

Acreditamos ser este um ponto bastante importante na discussão a respeito da gestão democrática, pois, se por um lado as propostas defendidas pelo FNDEP consolidavam um modelo de gestão fundado na participação da sociedade organizada, através dos Conselhos de Educação, por outro também combatiam os usos clientelistas desses espaços de gestão, que naquela época já estavam bastante submetidos à centralização dos governos. Ou seja, os próprios educadores acreditavam estar no limite de sua intervenção no processo de transformação social, na medida em que reeditavam um modelo de gestão bastante cooptado pelas políticas conservadoras; no entanto, não era visível naquele momento outra forma de gestão que buscasse garantir a efetiva participação social. É neste sentido que a proposta então defendida se centrava no aprimoramento do dispositivo conselhos de gestão no que tange seu caráter, forma de composição e os mecanismos de controle ou ampliação democrática que o precediam. A mudança do caráter, das atribuições e da composição cuja proposta era defendida na constituição do Conselho Nacional de Educação representa já em 1989 a principal preocupação e se tornou objeto privilegiado dos embates no processo de votação do projeto de lei. Em especial em referência ao substitutivo Jorge Hage, o movimento questiona o conceito de representação por entidades ou instituições, temendo a emergência de um caráter corporativo, além da ausência de definições e materialidades necessárias ao efetivo funcionamento do Fórum Nacional de Educação. A este respeito, em ofício da ANDES de 18/09/1989 observa-se:

Em relação à proposta das entidades, a correlação de forças é diferente e contrária à posição das entidades. Houve um favorecimento das posições governamentais. É claro que ainda assim essa composição é revolucionária quando comparada ao atual CFE. Vale a pena emenda que altere favoravelmente às entidades (SÁ, 1989, s/p).

É em contraposição ou em combate à centralização democrática que se discute, durante o XIX CONAD, realizado em Uberlândia entre os dias 9 e 13 de agosto de 1989, a questão da gestão democrática. Nesse congresso é sistematizada, entre outras, a proposta de democratização da gestão na educação, através da constituição do Sistema Nacional de Educação, a partir já do projeto substitutivo Jorge Hage, em tramitação na Câmara. Em boletim veiculado pelo FNDEP, na tentativa de alertar a população e os parlamentares sobre os percalços do processo de votação da lei, quanto ao “Sistema Nacional de Educação” divulga:

O FORUM, superando a atual prática de definição e da gestão Política Educacional em nosso país – sua monopolização por parte do Estado, excluindo a sociedade civil – obtendo a necessidade da reestruturação do Sistema Nacional de Educação concebendo-o na sua totalidade, a partir do conceito do Estado Ampliado, que inclui a sociedade política e a sociedade civil nas tarefas de elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas, entre as quais a política educacional.

Entende também que a construção de um Sistema Nacional de Educação que garanta padrão de qualidade para toda a população brasileira só se concretizará se do ponto de partida do processo de definição da política educacional, até o ponto de chegada, no âmbito da escola, se der a participação coordenada dos segmentos da sociedade. O mecanismo privilegiado para sistematizar e coordenar esta prática são os FORUNS EDUCACIONAIS – nacional, estaduais e municipais – articulados com os respectivos CONSELHOS. Tal mecanismo permitirá a um no Conselho Nacional de Educação – composto majoritariamente por representantes da sociedade civil e da sociedade política, indicados pelos poderes executivo e legislativo – imprimir à sua prática a gestão democrática, afastando-o da centralização, do clientelismo e do cartorialismo.

A gestão democrática consolidará nas bases do SNE através de: fortalecimento da organização dos segmentos da comunidade escolar, implementação da administração em colegiados deliberativos e eleição direta de dirigentes de escola, sempre que este processo representar melhor garantia da qualidade da administração educacional, a juízo de comunidade escolar.

A descentralização do SNE passará pela articulação das três esferas de governo – federal, estadual e municipal – respeitadas as atribuições de cada uma delas, organizando-se em comissões locais, municipais ou regionais que, reunindo os recursos disponíveis, atendam a todas as necessidades de escolarização.

O direito à escolarização gera automaticamente obrigação para as autoridades dirigentes da União, Estado e Município. O cidadão terá serviço judiciário gratuito para processar as autoridades e fazer valer seus direitos. A corresponsabilidade dos sistemas não significa a divisão, mas a soma de responsabilidades, concentrando-se esta na esfera cujo serviço é sua atribuição e/ou concentre o maior volume de recursos (FNDEP, s/d, p. 06-07).

Apresenta-se a partir desse momento, nos debates, a forma pensada e elaborada pelo FNDEP para viabilizar a gestão democrática na educação, ou seja, a consolidação das bases

necessárias ao fortalecimento do SNE. Neste sentido, a consolidação do “Plano Nacional de Educação” defende:

1. os planos plurianuais, das três esferas, deverão ser formulados, obrigatoriamente, em conjunto, definido-se metas de curto, médio e longo prazos;
2. sejam formuladas, conjuntamente, as diretrizes pedagógicas, responsabilizando-se os Estados pela direção do projeto educacional de educação básica, como meio de assegurar o princípio da escola unitária;
3. garanta-se o uso dos espaços públicos pelas escolas públicas de forma racionalmente maximizada, contando com a infra-estrutura física e os serviços de apoio existentes na comunidades;
4. implementação imediata do plano nacional de educação, com as seguintes funções: erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos, universalização da educação básica; garantia de padrões crescentes de qualidade de ensino, equalização na distribuição dos recursos e insuficiências regionais, tendo como parâmetro um custo-aluno-qualidade, definido pelo CNE;
5. a avaliação como instrumento fundamental no processo de democratização e melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, sendo ela prerrogativa da comunidade interna escolar e, externamente, dos beneficiários. (FNDEP, s/d, p. 8).

Tais propostas primavam por uma intervenção direta nas instituições de ensino públicas e privadas, e por essa razão não passaram imunes às críticas dos setores mais conservadores de nossa sociedade. Dentre os diversos embates ocorridos no período, podemos destacar a forte presença das reivindicações oriundas dos setores privatistas, conforme expõe o seguinte trecho veiculados pela ANDES como informe sobre as votações de 23 e 24 de abril de 1990:

No Capítulo 4, alguns destaques foram submetidos à discussão e votação, por ter sido impossível o consenso prévio: o princípio da gestão democrática para a educação escolar e o padrão unitário de qualidade para o ensino, bem como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no que se refere à educação superior. A discussão foi lon

instituições era consolidado na descentralização da gestão a partir da criação dos colegiados deliberativos. Tais colegiados teriam a função de garantir o controle e a gerência dos recursos, a construção do projeto pedagógico e compor quadros para garantir a representatividade dos trabalhadores nos Conselhos de Educação. Ou seja, eram os colegiados os dispositivos que garantiriam ao projeto de lei um primeiro passo rumo à transformação social. Para o movimento, a intervenção direta na gestão, inclusive dos recursos das IES públicas e privadas, era uma das formas de se garantir uma educação cidadã - por essa razão legitimada no corpo do projeto de lei. No entanto, tal posição foi frontalmente atacada pelo *lobby* dos setores privatistas no congresso.

A avaliação do GTPE/ANDES-SN sobre as primeiras etapas das votações esclarece:

Os primeiros capítulos votados não continham questões muito polêmicas, o que favoreceu ‘soluções negociadas’ entre os parlamentares e uma votação em clima descontraído. Mesmo assim, algumas deliberações tomadas, tais como a supressão de conceitos de trabalho como origem de conhecimento e a não aprovação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para as instituições de educação superior traduzem o grau de conservadorismo predominante na Comissão. Não foi fácil manter a gestão democrática como princípio geral da educação escolar: houve existentes defesas da aplicação desse princípio apenas para instituições públicas. Este fato demonstra o grau de polêmicas e dificuldades que ocorrerá na votação dos próximos capítulos, quando este princípio será concretizado, inclusive com divergências entre as forças progressistas. (GTPE-Grupo de Trabalho de Política Educacional ANDES, s/d).

A manutenção do texto quanto à gestão democrática “sem explicação” apesar de ter sido expressa na posição defendida pela ANDES-SN, a nosso ver já apontava para dificuldades de consolidação do projeto. Ou seja, a proposta de constituição de um novo modelo de Estado democrático, ampliado, participativo, diferia consideravelmente do modelo já existente quando expressava sua forma de implementação, ou seja, “com explicação”. A aprovação genérica “sem explicação” significava a manutenção da forma ainda vigente, segundo a qual os conselhos permaneciam assumindo apenas um caráter de assessoria técnica, apesar dos necessários acordos implementados, os limites foram entendidos progressivamente como perdas da articulação do FNDEP nas votações.

A partir de 1991, principalmente em função da pauta de votação do projeto que versava sobre o ensino superior, o fórum se vê imerso na defesa de seu projeto, dirigindo a questão da gestão democrática sobre a autonomia das universidades. Nesse momento, a maior

tensão estava presente na busca pelas mesmas garantias de democratização da gestão em educação nas universidades privadas. Frente à organização dos setores privatistas foram poucas as propostas que chegaram a ganhar relevo. Sobre essa questão foram repetidas as perdas já apontadas desde o início dos debates, no entanto, permanecem no corpo do texto os pontos quanto: ao Sistema Nacional de Educação nos três níveis de governo (federal, estadual e municipal); o Conselho Nacional de Educação, como órgão normativo do Sistema Nacional, ainda com composição de membros indicados pelo Poder Executivo e por segmentos da sociedade organizada; o Fórum Nacional de Educação, como espaço privilegiado onde a sociedade seria consultada na formulação da política nacional. Sobre a implementação da gestão democrática nas instituições de ensino básico e médio, públicas e privadas, permaneceu a definição quanto à participação da comunidade externa e interna na gestão das escolas, no entanto sem maiores definições.

Já em maio de 1992, o fórum passa a construir uma análise sobre o processo de tramitação da LDB na Câmara, onde é divulgada a seguinte avaliação:

No caso do Projeto de LDB não ser votado neste semestre, o entendimento é de que tudo estará perdido, uma vez que no 2º semestre a votação é improvável devido às eleições municipais, o mesmo ocorrendo no próximo ano em função da revisão Constitucional e em 1994, devido às eleições Gerais (Boletim do Fórum LDB nº 006, ano IV, maio de 1992).

Tal avaliação, apesar de restringir seu foco na questão concreta e evidente das mudanças eleitorais, presentes nas conclusões dos mandatos políticos, também coloca em evidência as dificuldades de mobilização social frente a um processo que se estende já há mais de quatro anos. São diversos os comunicados entre as entidades componentes do FNDEP no período, no sentido de viabilizar e expandir a participação social, através dos trabalhadores da educação e estudantes, quanto à pressão efetiva frente ao processo de votação do projeto de lei. No entanto, há críticas a essa forma de mobilização, feita estritamente através das entidades principalmente sindicais que por um lado, pouco impacto conseguem nas salas de aula, onde está de fato presente a maior parte da população interessada e, por outro, profissionaliza a participação política na medida em que, cada vez mais, esse trabalho era efetivado por representantes que se pronunciavam em nome da perspectiva presente nos diversos fóruns temáticos, mas efetivamente não atualizados às emergências que surgiam a reboque dos andamentos no congresso.

O período entre 1992 e 1993 encerra o período de tramitação na Câmara, período este que é marcado pela tentativa de supressão do projeto em discussão por outro do Senado, de autoria do Senador Darcy Ribeiro. Entre 1992 e 1993, todos os esforços foram agregados em torno da superação desse impasse, que contou com a mobilização do FNDEP, em organizar debates em torno do tema e comparações entre os dois projetos, bem como a articulação de parlamentares no Senado que defendessem a proposta da Câmara. Como finalização e divulgação dos embates presentes, é lançada uma publicação da Câmara dos Deputados, intitulada “LDB Impasses e Contradições” que agrega artigos sobre o período de tramitação do projeto e alguns pronunciamentos do então Deputado Federal Florestan Fernandes, de onde destacamos:

E o objetivo dessa lei é ligar as duas pontas, é estabelecer uma conexão entre aquilo que deveríamos ter feito no campo do ensino mais avançado, da pesquisa básica e da tecnologia moderna. Essa lei, embora transformada em virtude de muitas emendas recebidas, ainda assim representa o maior avanço que tivemos no campo da educação. Pela primeira vez houve uma tentativa para que estabelecêssemos um novo ponto de partida para o nosso desenvolvimento científico, pedagógico, tecnológico, filosófico etc. (FERNANDES, 1993, p. 30).

Somente em 13 de maio de 1993 que o projeto da LDB na Câmara é aprovado. Segundo Bollman (1995, p. 4-5):

(...) podemos afirmar que, a despeito de não termos totalmente privilegiado no projeto, que na Câmara tinha o número 1258-88, todo o projeto de LDB da ANDES e todas as propostas de LDB do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, certamente podemos afirmar que esse projeto contempla grande parte de nossas reivindicações, caracterizando-se como um projeto democraticamente construído. Foi com essa marca que ele foi ao Senado, onde recebeu o número PL 101C/93.

Já no Senado foi designado relator o Senador Cid Sabóia que acolheu diversas emendas e submeteu o projeto à aprovação da Comissão de Educação, que aprovou o projeto em 20 de novembro de 1994, e o encaminhou para votação no plenário. O período é marcado pelo fim da legislatura, e falta de quorum para votação do projeto no plenário. Em 1995, com a nova legislatura, o projeto é retirado de pauta de votação sob a alegação de “inconstitucionalidades”, sendo substituído por um novo projeto, de autoria do Senador Darcy Ribeiro, que em parte recupera o texto de um projeto do ex-deputado Florestan Fernandes.

É a partir desse momento (março, 17) que se inicia a luta das entidades integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, entre elas a ANDES-SN, não

mais pela “aprovação imediata da LDB”, mas pela “aprovação do Substitutivo Cid Sabóia” e pela “rejeição do Substitutivo Darcy Ribeiro”.(...) Isto porque toda uma formulação e construção democrática da lei de educação brasileira, que levou seis anos, é arbitrariamente golpeada. Em seu lugar, surge o Substitutivo Darcy Ribeiro, elaborado a partir de um antigo projeto do próprio senador (067/92) que não foi aprovado no Senado devido à aprovação da matéria do mesmo teor (LDB – PL1258-88) na Câmara Federal. Tal substitutivo, além de não refletir a luta da sociedade civil organizada na busca de uma educação melhor para o País, atropela a tramitação democrática da LDB na Câmara, constituindo-se num projeto elaborado em articulação com o MEC, contando, principalmente, com a participação da professora Eunice Durhan, assessora desse Ministério. Entra em cena o projeto Darcy/MEC, articulado com o Palácio do Planalto e o MEC, traduzindo a política neoliberal que pretende eliminar todos os avanços em favor da escola pública, ao mesmo tempo em que reduz do Estado as suas obrigações para com esse setor,(...) (BOLLMAN, 1995, p. 5-6).

Frente ao desgastado processo de discussão do projeto de lei, que por um lado se estende por um longo período, dificultando a manutenção da mobilização social, e por outro se afasta dos espaços claramente de gestão social, as salas de aula, não houve pressão suficiente para combater a estratégia golpista emergente. Imaginamos que outro fator de desmobilização atuou, pois as poucas e genéricas definições que restaram no texto da proposta da comunidade educacional após os diversos consensos necessários à aprovação na Câmara, levaram muito mais a ajustes e aceitações por parte dos educadores e não por parte dos governistas ou privatistas. O pouco que restou do texto original contou apenas de forma genérica e “sem explicação”, ou com pouco impacto direto à prática docente, apesar de contar, por exemplo, com definição de relação professor/aluno e aposentadoria paritária com os docentes da ativa. No entanto, o projeto ainda defendia um conceito de educação motor da construção de uma sociedade democrática, mas não garantia as formas de sua manutenção e implementação no cotidiano do fazer educação. É considerando o processo de esfacelamento do projeto original, que foi aparentemente fácil e socialmente viável para grande maioria da população, inclusive de parte dos educadores da época, “aceitar”, já que não havia regimentalmente formas de negar a supressão do projeto da câmara e aprovação do projeto do Senado de autoria do Senador Darcy Ribeiro.

Apesar da tentativa de mobilização buscada pelo FNDEP e suas diversas entidades, os pronunciamentos na imprensa e as tentativas de selar acordos com parlamentares, o projeto de Darcy Ribeiro foi aprovado em 1996, sobretudo em função da mudança na composição político-partidária do Senado e da Câmara. Com a aprovação da Lei nº 9.394/96, cujo projeto teve a autoria do Senador Darcy Ribeiro, e não o texto que sofreu toda a articulação e

contribuição da comunidade educacional organizada, o papel e a proposta de Estado que emergem, atravessam diversos de seus subtítulos, colocam a educação sob um outro nível de atribuição, como mercadoria na evidente instauração do modelo neoliberal de Estado.

Como já apresentamos, a lei expõe em linhas gerais a definição do sistema de ensino e articula, através de dubiedades e omissões presentes, as estratégias de intervenção e centralização defendidas como política educacional. Tal redação é apresentada em substituição à proposta de criação do Sistema Nacional de Educação, limitando de forma considerável a participação da sociedade organizada na proposição, deliberação e fiscalização da atual política educacional. Entre as muitas restrições presentes na LDB, estão: a total ausência de referência ao Fórum Nacional de Educação; a pouca regulamentação quanto à transferência de recursos públicos à rede privada de ensino; apenas uma única referência ao Conselho Nacional de Educação (CNE), cuja manutenção no texto da lei foi inevitável, pois já havia uma Medida Provisória homologada pelo Congresso que determinava seu funcionamento.

Se nos termos dos artigos específicos sobre a gestão democrática, a Lei nº 9.394/96 não garantiu a presença das proposições da comunidade educacional organizada, limitando assim a proposta de constituição e abrangência do modelo de Estado democrático por seus propósitos, no campo de sua implementação - isto é, no campo das práticas sociais onde esse modelo de Estado poderia ser implementado - também houve perdas. Na nossa opinião, perdas que foram muitas vezes frutos de consensos durante os debates no congresso. Debates que, quando centravam no campo da lei e suas necessárias generalizações, perdiam o campo das práticas sociais e sua potência de transformação. É neste sentido que nos arvoramos, a partir deste momento, em questionar as propostas e embates com foco na docência. Tal atribuição é considerada campo do possível de onde partiriam as efetivas mudanças na e para a sociedade, e que, frente a todo o processo de perdas nas propostas do FNDEP e implantação do modelo neoliberal de Estado traz impactos não só para a educação e a sociedade, mas também para os corpos dos trabalhadores, conforme exposto no capítulo I desta dissertação.

5 - Sobre os docentes e o espaço do acontecer na educação

No item anterior construímos análises sobre a proposta de democratização da gestão da educação apresentada pelo movimento. Destacamos os embates onde o projeto da comunidade educacional foi perdendo força no corpo da lei, sobretudo nos pontos que apontamos como as garantias de sua implementação. Nossa análise parte do entendimento de que através das formas de implementação definidas no corpo do projeto seria viabilizado algum avanço para a educação nacional, pois trabalhar a implementação da lei a partir de suas garantias de funcionamento seria a forma de tratar da educação em seu acontecer cotidiano. É pensando no espaço do acontecer que buscaremos, neste ponto, aprofundar nossas análises quanto às propostas para o docente, principalmente do ensino fundamental e médio, entendendo como o trabalho desses profissionais foi pensado na proposta original e como sua importância foi-se diluindo no caminhar das negociações no congresso.

Desde a emergência dos pontos de pauta presentes na Carta de Goiânia, em 1986, a preocupação com a carreira nacional do magistério surge no campo de reivindicações da comunidade educacional organizada como elo de enfrentamento. Consta já na referida carta um único item que aborda efetivamente a questão:

11. Será definida uma carreira nacional do magistério, abrangendo todos os níveis e que inclua o acesso com provimento de cargos por concurso, salário digno e condições satisfatórias de trabalho, aposentadoria com provimentos integrais aos 25 anos de serviço no magistério e direito à sindicalização.

Durante todo o processo de articulação da proposta para a Educação Nacional produzida pela comunidade educacional, a expansão da qualidade do trabalho docente e sua participação ativa na gestão estiveram sempre à frente dos debates. As propostas apresentadas zelavam para que o docente, trabalhador envolvido mais diretamente no processo de produção e transmissão do conhecimento, fosse reconhecido em sua atividade de trabalho e atuasse efetivamente na expansão da cultura superior. Entre as propostas que defendiam condições de trabalho satisfatórias, como salários, isonomia, aposentadoria e etc., eram também debatidas as questões que abordavam a formação profissional, entendendo esta como a principal responsável pelo surgimento de cidadãos críticos, participativos e envolvidos com as propostas de construção de um Estado democrático. No entanto, apesar do grande esforço da comunidade educacional em fazer valer esses pontos de pauta, desde a constituinte houve a dispersão das reivindicações nos debates que precederam a aprovação da lei.

Nossa avaliação pontual é que mesmo durante as investidas do FNDEP na proposição do texto e das emendas ao projeto de lei, não estava presente uma sistematização consistente na abordagem das demandas que permeavam a carreira nacional do magistério. Nossa interpretação sobre a dispersão sofrida sobretudo neste ponto estava relacionada às dificuldades já esperadas pela comunidade educacional organizada quanto à aprovação de um texto muito detalhista e que apenas por esta razão sofreria maior resistência. No entanto, a não-normatização ou mesmo a normatização dispersa, aguardando lei suplementar, como pensado posteriormente através dos planos nacional, estaduais e municipais de educação, a nosso ver não garantiram a efetiva construção de um processo de mudança social como pretendido.

Neste sentido, nas diversas conferências que precederam a articulação e conclusão da proposta de lei para as diretrizes e bases da educação foram trabalhadas questões da política educacional, considerando a prática docente como um ponto específico e não uma prática que atravessa todos os pontos que regem a educação. Retomamos o ano de 1988, quando o GT Ensino de 2º grau da ANPED sistematizou como objetivo de uma proposta aos docentes os seguintes pontos:

- garantir que só sejam admitidos como docentes aqueles que já concluíram o 3º grau;
- garantir a formação pelas Faculdades de Educação públicas, por tempo definido daqueles professores que não tenham habilitação específica;
- definir a reformulação dos conteúdos da formação dos professores na Universidade, no sentido de assegurar a formação do cidadão-trabalhador no 2º grau;
- garantir aos docentes condições remuneradas para reciclagem e atualização permanentes, independente do horário de coordenação e criar:
 - . centros de estudos para professores nas escolas;
 - . condições financeiras de participação em cursos, congressos etc;
- assegurar a especialidade da área de magistério a nível de 2º grau:
 - . duração mínima de 4 anos;
 - . grade curricular;
 - . duração e forma de estágio;
- definir uma remuneração compatível com o grau de formação independente do nível de ensino da região em que atua o professor. (GT Ensino de 2º grau – ANPED, 1988, p. 40).

Observamos nesta apresentação intensa preocupação com a formação dos docentes e suas condições de trabalho. A preocupação com essas questões estão relacionadas à constatação de que já em 1988 eram apontadas a precarização do trabalho docente, a

formação precária ou inexistente, o desemprego e subemprego, a inexistência de ações articuladas entre os níveis do poder público, a ausência de critério para contratação de professores em instituições públicas, clientelismo etc. Como proposta de superação desses problemas, o GT Ensino de 2º grau esclarece:

Esta melhoria passa sobretudo pelo compromisso dos professores e dirigentes com a educação dos trabalhadores, e, envolve várias questões. Dentre outras, podemos citar: a definição de um ano letivo de, pelo menos, 200 dias e 1000 horas de atividades escolares efetivas; a presença do professor na sala de aula, sua assiduidade; a garantia aos professores de utilização de parte da carga horária de sua jornada de trabalho, em atividades de estudo, planejamento, preparação e correção de trabalhos e provas; a implantação de bibliotecas e laboratórios; a disponibilidade de material didático e de consumo indispensáveis à realização das atividades docentes e ao funcionamento da escola; abertura da escola de 2º grau aos movimentos organizados da sociedade civil, como: sindicatos; associações de trabalhadores, associações comunitárias e outras; garantia aos professores de participação em programas de habilitação dos professores leigos, através de cursos de complementação pedagógica ou cursos de graduação – licenciatura plena; exigência de habilitação mínima para ingresso no magistério de 2º grau – curso superior de graduação, em licenciatura plena ou outros cursos superiores com complementação pedagógica; implantação de um programa de avaliação dos docentes; obrigatoriedade de realização de concursos públicos para ingresso na carreira de magistério em todos os níveis; melhoria salarial (GT Ensino de 2º grau – ANPED, 1988, p. 23).

Durante os primeiros anos da tramitação do projeto de lei no Congresso, a proposta de regulamentação para o trabalho docente constou de forma diversa já nos dois primeiros projetos apresentados. No primeiro, apresentado pelo então deputado Octávio Elísio, o texto que tratava “Dos Professores e Especialista” trazia uma preocupação com a formação destes profissionais defendendo ser em 3º grau, admitindo formação em nível de 2º grau no estágio em que se encontrava a educação naquele momento. Definia também que caberia aos Conselhos de Educação elaborar os currículos de formação de professores e especialistas, e que as condições para o exercício do magistério em 3º grau seriam definidas por estatutos e regimentos das próprias instituições de ensino.

Já a carreira do magistério, iniciada por concurso nas instituições públicas e por regimentos específicos submetidos às Leis do Trabalho em instituições privadas, seria alvo de leis complementares elaboradas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Federal de Educação. Como nesse momento da tramitação do projeto na Câmara havia forte debate sobre as restrições as propostas de gestão democrática nas instituições de ensino públicas e privadas, deixando apenas a aprovação em termos genéricos, surge já em 1990 manifestações

contrárias ao texto. Tais manifestações visam em especial à criação de formas de viabilização das demandas dos educadores na superação dos problemas crônicos relacionados à educação nacional. O FNDEP apresenta como proposta de Sobre Recursos Humanos, Formação e Carreira (FNDEP, maio 1990, p. 5) o seguinte texto:

Afirmando a necessidade da competência de todos os profissionais da educação e, conseqüentemente, da qualidade da escola pública, o Fórum defende uma política que garanta os direitos dos profissionais da educação, no que concerne a sua formação e condições gerais de atuação profissional, compreendendo as seguintes diretrizes:

1. a especificidade do trabalho docente inclui a aula e o trabalho pessoal e coletivo de pesquisa, estudo, avaliação e organização do ensino;
2. a formação dos profissionais da educação, em todos os níveis, está fundamentada na aquisição de sólidos conhecimentos básicos, gerais e específicos, de sua área de abrangência profissional, garantindo, ao longo de todo curso, a integração teoria/prática, dentro de uma base comum definida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE;
3. valorizando-se sempre a formação dos docentes em curso superior, para a atuação em todos os níveis de ensino, assim como a atualização continuada, admite-se uma formação mínima e de qualidade, em curso específico de nível médio, para quem for atuar na educação infantil e nas primeiras séries da educação fundamental, exigindo-se para as séries posteriores a formação em curso superiores plenos;
4. a formação de administradores, supervisores, orientadores e planejadores, tendo o ensino como eixo curricular, será feito de forma a evitar a fragmentação e a perda da perspectiva da totalidade da educação e da ação da escola, exigindo-se a docência como pré-requisito de exercício profissional;
5. o estágio se constituirá num processo através do qual se realizará a relação teoria-prática, como parte integrante da carga curricular, e articulado com a política de extensão do ensino superior, com vistas ao fortalecimento da escola pública;
6. os direitos relativos a salários e condições de trabalho dos profissionais da educação, em todos os níveis e de todos os sistemas, exigem, para sua consolidação, um plano de carreira nacional com as seguintes diretrizes:
 - a) piso salarial profissional nacionalmente unificado na educação básica e isonomia de salários na educação superior.
 - b) garantia de reajustes automáticos que preservem o valor real de seus vencimentos.
 - c) incentivos ao ingresso e permanência na carreira.
 - d) Ação preferencial por jornada única docente, de modo a garantir a presença do professor, na extensão da jornada discente.
 - e) Tempo para reuniões, reflexões pedagógicas, planejamento coletivo, atualização profissional, pesquisa, preparação de aulas e demais tarefas inerentes ao trabalho docente, na composição da jornada de trabalho.

O segundo projeto, de autoria do então Deputado Jorge Hage, apesar de ter gerado grande insatisfação do movimento quanto aos termos que diziam respeito à gestão democrática e à destinação dos recursos da educação, no capítulo que trata “Dos Profissionais

de Educação”, é detalhada a proposta de formação desses profissionais acatando boa parte das críticas. Houve, portanto, a manutenção da necessária formação em 3º grau para todos os níveis do magistério, acrescentando necessidade de curso complementar para docência em casos específicos, conforme determinação dos SNE, e política de incentivo ao aperfeiçoamento na carreira e no exercício de funções administrativas. Já quanto à carreira é definido o ingresso por concurso público, piso salarial unificado, regime jurídico único, progressão funcional baseada na habilitação e avaliação de desempenho, progressão salarial por tempo de serviço, aperfeiçoamento profissional continuado, liberação para tempo de estudo, aposentadoria integral, qualificação dos professores leigos em cursos regulares, adicional de 30% para aula noturna, adicional para locais de difícil acesso, transporte gratuito em zona rural, férias de 45 dias, regime de trabalho diferenciado com 50% do tempo para trabalho extraclasse, admitindo-se regime de no mínimo 20 horas, não definindo se caberia à rede privada ou pública de ensino. Este último tópico é alvo de críticas, pois abre brecha a entender que é possível a contratação de horistas nas instituições públicas. Outra questão é a ausência de determinação no texto que expõe tais propostas como vigentes também para a rede privada de ensino ou não determina se de fato é da abrangência de todos o sistema - ou seja, rede pública e privada.

Frente às imprecisões apontadas pelo FNDEP no texto substitutivo em tramitação na Câmara e a aprovação do texto sem maiores alterações – portanto, sem o peso e a condição de fazer perdurar a implementação das mudanças pretendidas - a ANDES elaborou e divulgou um documento que apresentava suas considerações sobre a política educacional em tramitação:

Algumas considerações. Entre outras, explicitam as MAZELAS originadas com a implantação do ‘Sistema Nacional de Formação Profissional’: (Capítulo 11 2ª Substitutivo de LDB).

2) As camadas da população alijadas da Educação fundamental e básica seriam absorvidas pelo sistema de formação de mão de obra, mascarando a deficiência de oferta de ensino regular e comprometendo sua formação integral.

3) Haverá destinação de receitas públicas para atender às necessidades da empresa privada, seja aplicando diretamente na criação de rede própria ou como investimento na ‘formação profissional’ dentro da própria empresa.

4) É institucionalizada a marginalização de crianças em idade escolar do sistema regular, bem como de jovens que não tiveram acesso na ocasião oportuna, incorporando-os ao sistema de formação de mão de obra para atender as necessidades do mercado de trabalho, formal e informal.

- 5) O sistema paralelo de formação de mão de obra será financiado pelo poder público tanto por dotação orçamentária própria como pela utilização de recursos do sistema de educação fundamental e média.
- 6) O sistema Nacional de Formação Profissional é organizado de modo independente das normas e exigências estabelecidas na própria LDB para a Educação fundamental e média.
- 7) A composição do Conselho Nacional de Formação Profissional propicia o absoluto controle do sistema paralelo pela classe dominante. (ANDES, s/d, p. 1-2).

Diante do efervescer das discussões que permeavam a construção do 2º substitutivo, onde foram registrados, por um lado, avanços nas propostas, e por outro, retrocessos que passavam a engessar o projeto de transformação social pretendido, em 1991, dentre as diversas discussões em torno do projeto do deputado Jorge Hage, Náder (1991, p. 4) afirma:

Finalmente, é preciso que se registre o avanço, talvez o mais significativo frente às legislações anteriores, no capítulo que trata dos profissionais da educação ao incorporar conquistas e reivindicações das entidades sindicais viabilizando a valorização do profissional da educação, condição indispensável à implantação de um ensino de qualidade. Há, entretanto, um senão a ser registrado: O tratamento é diferenciado para os docentes da rede privada, que mantém um grau menor de independência frente ao patronato. Isto pode vir a comprometer o estabelecimento do padrão de qualidade comum para as escolas pública e privada.

Com o andamento das negociações e o avanço das discussões sobre o projeto de lei, o GTPE/ANDES-SN apresenta, em 1991, um apanhado sobre o Ensino Superior (Capítulo XIII), pauta principal desse período, informando sobre o corpo docente: “*A necessidade de que a LDB defina com clareza princípios básicos para carreiras e salários das instituições de ensino superior, com validade tanto para o setor público como para o privado*” (GTPE/ANDES-SN, 1991, p. 6).

As tensões entre as proposições na abrangência da lei para as escolas pública e privada constituíram foco de embates nesse período, quando sobressai a pouca delimitação nos termos do projeto, já nessa fase da negociação, quando se tratava da rede privada de ensino. É nesse momento também que surge no Senado um novo projeto de LDB, de autoria do então Senador Darcy Ribeiro, com grande ênfase na defesa da educação superior privada. Tal iniciativa, como já apresentado em momentos anteriores, é enfrentada pelo FNDEP através de negociações no Congresso. Mesmo sob a expectativa do arquivamento da proposta, são realizadas diversas análises da mesma em comparação com o projeto em tramitação na Câmara, nas quais ressaltamos, por exemplo, em relação à questão da docência, a eliminação no texto do Senado de qualquer menção à definição de “*Relação Aluno/Professor*” que no

projeto da Câmara era definido como: “*Creche – 20 crianças; Pré-Escola – 25 alunos; Demais séries e níveis – 35 alunos*” (PONT, 1992, p. 2), entre outras.

Com o arquivamento da proposta do Senado e a aprovação do projeto da Câmara em 1993, todas as atenções do FNDEP voltam-se novamente ao Senado, na expectativa de a aprovação do texto, sob a relatoria do Senador Cid Sabóia, ser aprovado em sua comissão e encaminhado ao plenário. A aprovação do texto e seu encaminhamento ao plenário do Senado para votação se dão apenas ao fim de 1994, sendo que sua entrada na pauta de votação passa a aguardar a posse da nova planária eleita durante as eleições de 1994. Como também já apresentamos, a posse do novo plenário contou com uma maior participação de setores da sociedade contrários ao texto de lei aprovado na Câmara, sendo esta a razão da aprovação de uma manobra de governo que retirou o projeto substitutivo Cid Sabóia da pauta de votação. Com tal manobra, o Senador Darcy Ribeiro apresentou outro substitutivo suprimindo o projeto da Câmara. Esse momento foi arduamente debatido e enfrentado pelo FNDEP, que passou a implementar uma campanha para a não-aprovação do projeto Darcy Ribeiro.

Frente à desaprovação do projeto de lei em votação no Senado, diversos autores, dentre os quais, Lobo Neto (1995, p. 10-11), apresenta, alguns destaques sobre projeto Darcy Ribeiro quanto às questões que envolvem os docentes.

3 – Inexplicável a censura à explicitação das condições de trabalho dos professores que se refiram a remuneração, regime, benefícios etc. Sobretudo pela detalhada menção de suas obrigações. O Projeto aprovado pela Câmara dos Deputados equilibrava bem melhor os direitos e deveres. Cabe observar como o Substitutivo do senador Darcy Ribeiro, trata a questão dos quadros docentes das Universidades Federais, se não ignorando, ao menos relativizando bastante o dispositivo constitucional do regime único (Art. 206, V). Até parece que, ao fazer o Substitutivo, já se contava com o sucesso da reforma constitucional.

4 – Digna de nota a extraordinária recuperação histórica dos exames de estado. Um exame, um teste é tido como avaliação. Não são um, dentre vários indicadores da avaliação, mas o estímulo primeiro e último das decisões governamentais sobre excelência ou decadência de instituições públicas e privadas. Nem mesmo a recente e vergonhosa história dos “cursinhos pré-vestibulares” e a ainda atualíssima prática de guerra mercadológica entre “colégios” que preparam bem seus alunos para esses exames, refrearam o ímpeto das soluções avaliativas simplistas.

(...) Basta, entretanto, como estímulo à reflexão e à ação dos educadores e de toda a sociedade, este primeiro e imperfeito levantamento. Ao vazio da crítica ao detalhismo e à falácia da infundada acusação de conservadorismo de um sistema legado pela ditadura, a resposta que precisa ser dada é a mobilização construtiva de uma constante exigência de respeito cidadania democrática, que sabe a educação

como um dos mais preciosos instrumentos de sua afirmação, de sua conquista de povo que se governa e é governador de seus governantes.

Como resultado das votações, a aprovação do projeto Darcy Ribeiro no Senado, depois na Câmara e sua sanção pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, veio a integrar toda uma série de preocupações já apresentadas pela comunidade educacional organizada. Dentre as questões levantadas, ressalta-se o comprometimento da política educacional brasileira com uma orientação de governo afeita às exigências dos grandes mercados de capital, trazendo repercussões bastante severas também na valorização dos profissionais de educação. No texto da LDB, as referências sobre os profissionais de educação aparecem desde o Título II - Dos princípios e Fins da Educação Nacional, e se estendem de forma pontual por todo o texto, ressaltando dados importantes como carga horária de trabalho, formação mínima, instituições formadoras, plano de carreira (ou uma menção a isto). Entretanto, e como já abordado anteriormente, o texto em geral trata desses assuntos de forma ambígua, abrindo brechas que não caberiam a uma lei específica.

Em linhas gerais, Santos (2004) analisa as mudanças que ocorreram após a aprovação da Lei nº 9.394/96, como a implementação de uma iniciativa conservadora na educação.

Quando se analisa a autogestão da escola, com a descentralização financeira, administrativa e curricular, há que se observar que os chamados projetos conservadores, acusados de se alinharem com as políticas neoliberais do Estado, apresentam aspectos contraditórios. Ao mesmo tempo em que defendem o processo de descentralização, desenvolvem políticas centralizadoras, como a imposição de currículos nacionais e de sistemas nacionais de avaliação que limitam a real autonomia das escolas (SANTOS, 2004, p. 1.149).

O impacto das políticas que alternam centralização e descentralização na gestão dão um caráter ambíguo às atribuições dos profissionais e da comunidade no espaço escolar. Se, por um lado, a lei pretende descentralizar a administração de recursos, métodos, administração, etc., por outro centraliza no Estado as avaliações a partir de um parâmetro único. Ou seja, centralizando a elaboração de uma proposta de currículo único em nível nacional e restringindo a avaliação aos níveis de assimilação ou reprodução dos conteúdos contidos na proposta curricular, fica a cargo dos docentes nas salas de aula garantir o preparo técnico de seus alunos visando à aprovação, ou melhor, pontuação possível, nos exames nacionais, já que não só os alunos, mas professores e instituições escolares passam a ser avaliados por critérios únicos.

O docente nos ensinos fundamental e médio, foco de nosso interesse, frente às pressões que encontra para o bom desempenho de seu trabalho, tem sua remuneração, condições de trabalho e infra-estrutura ameaçados pelos resultados das avaliações. Neste sentido, vê-se imerso em atender às demandas de um ensino técnico, aligeirado e de baixa qualidade a seus alunos, contanto que atenda minimamente às competências exigidas. Ou seja, o desempenho da atividade docente como facilitadora da aprendizagem do alunado e a contribuição da aprendizagem para formar cidadãos conscientes torna-se seriamente prejudicada. O impacto dessas políticas nas salas de aula impera justamente no objetivo a que se destina a educação, pois se há maior exigência na formação dos profissionais da educação visando à ampliação de uma cultura superior, também se minimiza o meio de construção do conhecimento e formação dos cidadãos, exigindo o cumprimento ou o bom desempenho técnico nas avaliações nacionais.

Percebemos que não se trata de um dado novo nas pesquisas sobre as políticas educacionais; as iniciativas que inserem uma leitura administrativa do espaço escolar repercutem introduzindo formas de composição, estrutura e gestão do ensino, aproximando-o não da produção do conhecimento, mas da produtividade, eficácia e eficiência administrativas. No que concerne ao trabalho docente, extrapolam cobranças normativas que determinam o curso da carreira, e a remuneração dos trabalhadores, a partir de parâmetros como produção acadêmica mensurada a partir de graus de especialização, número de publicações e níveis de aprovação nos exames nacionais de avaliação passa a constituir meta ou parâmetro de “melhora” do ensino nacional. Em termos gerais, observamos um aumento exacerbado das cobranças institucionais a esses trabalhadores, que partem de critérios centralizadores que em momento algum são capazes de captar e mesmo fortalecer o processo de produção do conhecimento em construção nas salas de aula. A difusão de um modelo de educação calcado em parâmetros mundiais de produtividade vem a atender então a uma dupla meta: (...) *a educação dirigida a formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza* (OLIVEIRA, 2004, p. 1.131).

No campo da gestão nas instituições, sobressai a reengenharia do espaço escolar, que coloca todos, trabalhadores e comunidade, como “gestores” da educação, os quais efetivamente apresentam pouca ou nenhuma capacidade de influir ou alterar as políticas públicas de educação que determinam delimitações normativas sobre diretrizes curriculares e

critérios de avaliação de alunos, professores e instituições escolares - por exemplo, inserindo no campo social uma educação que diverge da formação cidadã. A função, portanto, de “gestores”, conceituada na lei, constitui tão somente um aumento no volume de trabalho por parte dos docentes em atividades administrativas ou de ação social, em detrimento das atividades de discussão dos conteúdos pedagógicos e da própria prática docente. A comunidade se torna responsável por denúncias quanto aos limites da instituição escolar frente à realidade social, denúncias que, por se centrarem na própria instituição escola, pouca ingerência tem na proposição e deliberação de mudanças nas políticas públicas de educação, ou destinação de recursos públicos às diversas demandas locais.

Nesse sentido, Garcia (1994, p. 22) apresenta uma crítica contundente ao conceito de descentralização, entendendo que *“historicamente, a descentralização visa mais ao repasse de encargos, sendo mantido o objetivo político de garantia do poder de influência sobre as decisões adotadas”*. Isto é, a proposta de descentralização presente nas reformas educacionais nos países periféricos, que primam pelo conceito de Estado ampliado, viabilizando uma tendência deste a repassar e redistribuir seus encargos e competências para a sociedade, no entanto sem garantir formas de concretização de uma gestão efetivamente descentralizada. É neste sentido que Reis (2004) esclarece que é presente a limitação de atuação dos conselhos estaduais e municipais de educação. Para a autora:

(...) quando se observa com nitidez a ausência de dispositivos concretos para a execução das funções que tais órgãos deveriam exercer, como instrumentos de mediação entre os interesses da população e as esferas do poder centralizador. Tais ações podem ser exemplares: faltam políticas orçamentárias e financeiras que garantam a autonomia dos conselhos; faltam concepções claras de quais sejam, efetivamente, os papéis sociais destes conselhos, posto que afirmados como dimensões de Estado e que por sua dependência se repetem como meros assessores de secretarias e de governos, realizando funções, principalmente, ligadas a ações do contencioso escolar (REIS, 2004, p. 52).

Na contramão da proposta de gestão democrática defendida pela comunidade educacional organizada, a afirmação dos espaços de gestão democrática implementados com a aprovação da LDB promovem a agudização dos problemas locais, pois, centrando nas escolas dispositivos afirmados como dimensões de Estado, sem no entanto o grau de ingerência necessário à resolução dos problemas locais, reafirma-se a falência do espaço escolar. Ou seja, cria-se na escola um espaço do não-poder, um espaço que é convocado a receber e não

resolver as demandas sociais, e sim criar mais imobilismo e amortecimento dos conflitos sociais, em detrimento do exercício de sua função principal – a educação.

Por outro lado, o conceito de “gestão” aplicado convoca a comunidade a suprir o papel do Estado, passando para esta a função de correção dos problemas locais, com a implementação das políticas de educação, através de iniciativas, por exemplo, de fornecimento de mão-de-obra gratuita, através do voluntariado, ou suprimento de insumos através de campanhas de doações, como alimentação, material didático, etc. Essas atividades, presentes na convocação da comunidade ao se inserir na vida das escolas, impõem aos docentes o enfrentamento de questões que extrapolam em muito sua formação. Ou seja, se por um lado com as reformas educacionais a escola é imersa nos problemas sociais de sua comunidade, e pressionada a resolver como gestora tais problemas, por outro, esta mesma instituição não tem acesso a outros espaços de gestão pública e recursos (informações, materiais, infra-estrutura, etc.) que permitam o efetivo enfrentamento dessas questões.

No processo de autonomia das escolas, a criação dos conselhos escolares ou dos colegiados das escolas com a participação de professores, da família e dos alunos tem sido criticada também pelos educadores progressistas como um recurso com duplo objetivo. A solução de problemas da escola, com base nesses conselhos ou colegiados, teria um viés de ordem econômica, uma vez que se considera que a descentralização dos orçamentos permite maior rapidez, eficiência e redução de gastos na resolução de questões de várias ordens, manutenção e melhoria relacionada de infra-estrutura, equipamentos e material pedagógico da escola, quando assumidas pela comunidade local. Ao lado destes, a definição do projeto pedagógico da escola por meio desses colegiados é vista como sendo um processo de cooptação para aceitação das diretrizes emanadas dos órgãos centrais do governo (SANTOS, 2004, p. 1.149).

Nosso entendimento quanto ao campo de aplicação da lei nas escolas, que perpassa desde a prática docente nas salas de aula até a construção dos espaços coletivos de gestão envolvendo trabalhadores da educação e comunidade, elucida a questão levantada nos primeiros capítulos desta dissertação, sobre a função dos espaços coletivos de negociação, em especial os conselhos, disseminada a partir das políticas neoliberais. Isto é, entendemos que as exigências que convocam os profissionais da educação a assumir espaços de coletivização da gestão nas escolas, em contato direto com a comunidade e os problemas que dela emergem, convocam os trabalhadores a também ceder tempo e investimento das salas de aula para a comunidade, não necessariamente provocando um retorno das demandas da comunidade ao espaço da sala de aula, onde se efetiva a prática docente. A limitação dessa ação é

sensivelmente abalada com as limitações de conteúdo curricular e avaliação nacional, que não valorizam a construção dos saberes no cotidiano do fazer educação. Por outro lado, os espaços de descentralização da gestão, com conselhos e colegiados, de acordo com pesquisas de Whitty & Power (2003), pouca ingerência têm na prática educacional das escolas, na medida em que os saberes da comunidade não são valorizados frente ao saber formal disseminado nas instituições escolares. Neste sentido, os espaços de gestão se tornam muito mais um espaço onde os trabalhadores da educação, na maioria docentes, reafirmam seu lugar de saber técnico limitado frente aos problemas sociais trazidos pela comunidade, fato que promove uma desvalorização da prática docente e da função social da educação. Por outro lado, a própria comunidade, vendo sua pouca ingerência e conhecimento da prática de ensino e a limitação das instituições escolares em resolver os problemas sociais por esta apresentados, quando não abandona os dispositivos de gestão, considera-os completamente inócuos, na medida em que apenas reafirmam sua função de apaziguar os conflitos sociais. Entendemos, portanto, que os dispositivos de gestão pensados e trabalhados pelos educadores, durante o processo de construção do projeto de lei, primavam por construir garantias de uma gestão ampliada, disseminando, desde as salas de aula, possibilidade de ingerência na vida social, onde espaços como os conselhos seriam efetivamente espaços de garantia de implementação de uma educação comprometida com a formação do cidadão capaz de governar seus governantes. No entanto, a forma de aplicabilidade presente na lei aprovada restringiu, ou pior, não garantiu, delimitações coerentes com a efetiva democratização da gestão, criando apenas uma farsa que reafirma a centralização dos governos.

Nossa leitura sobre o impacto da implementação de políticas de falsa democratização da gestão na educação para movimento social está em seu esvaziamento. Esvaziamento provocado não somente pela marca de impotência frente à supressão do projeto de lei elaborado, debatido e defendido pelo movimento social, que tinha no FNDEP sua maior expressão, mas também pelas questões que passaram a emergir dentro do próprio movimento quanto aos projetos de gestão democrática e a aplicabilidade destes. Ou seja, passam a ser evidentes as limitações de um movimento que se pretendia construtor de uma nova sociedade, mais democrática, a partir da educação frente ao grau de cooptação dos dispositivos pensados como a melhor forma possível de gestão.

Apesar de sua contínua presença nos debates e nas diversas iniciativas de inserção de pautas sobre a educação, pouco impacto tem ocorrido nas salas de aula, onde as questões da política educacional ainda permaneceram sendo tratadas como matéria de sindicalistas. A presença do movimento nas frentes que debatiam o Plano Nacional de Educação e os Planos Estaduais e Municipais fez pressão aos governos, mas não mais com a mesma força política. Uma constatação desse processo de apaziguamento das pressões sociais é o fato de atualmente já não haver mais consenso entre as entidades - isto é, tornou-se evidente a dissolução do Fórum.

Capítulo IV

Tensões na produção de possíveis caminhos

Esta pesquisa começou a ser desenvolvida em abril de 2004, tendo como foco de interesse os discursos trazidos pelos movimentos sociais na educação sobre a questão da saúde do trabalhador docente. O período trabalhado aborda o processo de aprovação da LDB, que compreende os anos de 1989 a 1996, entendendo sua atualidade justamente em função da aplicabilidade da lei, a “década da educação” que finda em 2007.

Durante nossa trajetória, o encontro com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública foi inevitável, pois, já no levantamento bibliográfico, todas as referências que tratavam do período apontavam o Fórum como importante, senão o principal, ator na proposição e na discussão da lei. Interessamo-nos, então, pela abordagem dos conflitos e disputas, índices de rupturas que constroem o processo, diferentemente das idéias de continuidade e de estabilidade comuns aos relatos da história oficial. Nossas buscas estavam relacionadas “*as verdadeiras batalhas da memória*” (POLLAK, 1989, p. 5), onde situávamos, a partir dos relatos, impressões e sentimentos daqueles que vivenciaram efetivamente os fatos no período em questão – possibilidade de construir outras histórias.

Inspirados em Bauman (1999, p. 25), quando este analisa “*a anulação tecnológica das distâncias temporais/espaciais*” do mundo virtual na atualidade, iniciamos nossas primeiras tentativas de contato com a direção do Fórum, a partir do endereço eletrônico divulgado em seu *site* oficial. Visando a encurtar as distâncias, enviamos *e-mails* semanais à entidade, por cerca de dois meses, sem que houvesse resposta alguma.

Como psicóloga, gestora em processo de intervenção junto ao Conselho Regional de Psicologia da 5ª Região e, mais tarde, conselheira da atual gestão deste conselho regional, buscamos, dentro do Sistema Conselhos de Psicologia, informações junto a nossa representante no FNDEP. Cabe ressaltar que, desde 1996, sob a gestão do grupo político “Cuidar da Profissão”, o Sistema Conselhos de Psicologia tem-se engajado em fortalecer

movimentos pela democratização no país. É com esse entendimento que o Conselho Federal de Psicologia integra o FNDEP, participando ativamente de suas atividades.

Exemplo desse trabalho é a inserção da discussão sobre a educação inclusiva na pauta do V CONED e a adoção do tema pela Comissão Nacional de Direitos Humanos do CFP trabalhada durante o ano de 2004. Ante nossa demanda por informações, a representante junto ao FNDEP forneceu contatos pessoais de membros das antigas gestões do Fórum, com os quais foram trocadas mensagens eletrônicas, cujas respostas nos remetiam novamente ao contato do *site* oficial do Fórum. Dentre as diversas correspondências enviadas aos membros das antigas direções do Fórum e que hoje estão nas universidades (USP, UERJ, UFSC) e em entidades como CERES, CNTE e ANDES, que buscam alternativas de caminhos para além do oficial, um ano se passou. Um dado comum na dificuldade de estabelecimento de contatos para ter acesso às informações oficiais está relacionado ao fato de, em cada uma das entidades localizadas, apenas uma pessoa estar autorizada a dar informações.

Ainda em busca de informações, realizamos entrevista com a representante do CFP, procurando compreender o motivo da ausência de respostas oficiais das entidades após o V CONED, realizado em maio de 2004, data da última atualização do *site* oficial do FNDEP. A entrevista trouxe informações valiosas sobre a composição do Fórum, sua forma de atuação e as tensões que culminaram no último CONED. Segundo o relato, o FNDEP congrega forças a partir dos congressos e nas discussões que os precedem, visando sua realização. Nos congressos são pautadas questões de nossa atualidade que precisam ser trabalhadas, enfrentadas, repudiadas e propostas pela comunidade educacional organizada em defesa da educação pública. O último CONED abordou a insatisfação com as políticas educacionais implementadas pelo governo Lula. O fato criou forte tensão entre as entidades que compõem o Fórum. Tensão esta presente principalmente em função de muitas das entidades integrarem também a base partidária do governo federal.

A situação tornou-se evidente no momento da elaboração da carta que encerra o congresso, onde não houve consenso quanto à defesa ou não de uma posição contrária ao governo federal, resultando na dissolução do Fórum. Apesar do ocorrido, foi eleita uma diretoria para o Fórum, que também expressava a ausência de consenso, no qual a ANDES, entidade que historicamente exercia a função de direção e defendia uma posição mais radical,

teve sua ação restrita apenas à secretaria. No entanto, é esta entidade quem permaneceu responsável pela história do Fórum, seus contatos e pronunciamentos.

Quando retomamos a história, as lutas, o momento político em que o Fórum se fez presente e atuante, ainda a partir das informações encontradas no levantamento bibliográfico, compreendemos que sua ação na sociedade tinha como objetivo a defesa da educação pública. Educação que se sustentava no ideal de formação de cidadãos capazes de governar seus governantes, rumo à construção de uma sociedade mais democrática para todos. Passado o processo de transição política, no qual o FNDEP teve ação incisiva na aprovação de um texto favorável à educação pública na Constituição de 1988, seu objetivo passou a ser a proposição da lei de diretrizes e bases para a educação nacional. No entanto, após o golpe sofrido no processo de aprovação da LDB, a ação do fórum passou a congregar menos força política. Constituem hipóteses para este processo de desmobilização: a ausência do caráter nacional das reivindicações, entendendo que, a partir de então, o debate sobre as políticas públicas na educação constituiriam abrangência territorial, ou seja, os planos estaduais e municipais de educação; o processo de desmobilização social presente ao final da década de 80 no país; e a profissionalização das lutas políticas através dos sindicatos e ONGs.

Um dado relevante que será trabalhado mais à frente, quanto à ação das ONGs no cenário nacional, é o fato de essas entidades serem compreendidas em determinado momento, por alguns autores, como a afirmação da política neoliberal, segundo a qual o Estado elege essas organizações como interlocutoras privilegiadas e transfere a elas seus deveres quanto às políticas sociais. Segundo Silva Junior e Lima (2005, p. 7) no que tange a emergência das ONGs na esfera educacional:

(...) consolidou o *hiperpresidencialismo*, como forma de governo, isto é, uma hipertrofia do Executivo, em detrimento dos demais poderes da República. Com isso tornou frágil ao máximo o capital nacional, destacadamente, o industrial, redesenhou a sociedade civil, instituindo as ONGs como interlocutoras principais, transferindo deveres do Estado e direitos sociais e subjetivos do cidadão para a sociedade civil, porém, sob seu controle. Um movimento que produziu um novo paradigma de políticas públicas: as políticas públicas de oferta a serem executadas na sociedade civil, em geral por ONGs, movimento que ao lado das reformas institucionais executadas, redesenhou nossa sociabilidade, e criou condições para a produção de um novo paradigma político orientado pela instrumentalidade, a adaptação e a busca do consenso (traço político assumido pela atual cultura política defendida pelo presidente Lula por meio de seu *Pacto Social*).

Uma questão importante sobre a consolidação do Fórum nos últimos anos é que, até o fim do governo Fernando Henrique Cardoso permanecia, entre as entidades, uma integração mais afinada das propostas defendidas. Além da defesa intransigente de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, havia uma oposição única e declarada contra o governo federal, e em especial ao próprio presidente da República. FHC, naquele momento, era evidenciado como o principal responsável pela implantação das políticas neoliberais, que no campo da educação isémo da públiimi.Car-2.(o)-30.9(da)4.0(s)-1.no reã

obras, excessivos gastos com propagandas institucionais, denúncias de “caixa dois” em campanhas eleitorais, entre outras. As denúncias são acirradas com a aproximação do fim dos mandatos e articuladas pelos partidos de oposição, que buscam evitar a reeleição do atual presidente.

Frente a esse momento de tensão política, compreendemos o cuidado na apresentação de críticas ou pronunciamentos formais pelas diversas entidades procuradas, entendendo que a crítica assume um caráter bastante delicado.

Para dar continuidade ao processo de pesquisa iniciado, realizamos o agendamento de uma entrevista com um dos componentes da atual direção da ANDES–RJ. Para que a entrevista acontecesse, relatamos para a direção da entidade o percurso da pesquisa, as dificuldades enfrentadas, explicando detalhadamente o conteúdo que pretendíamos trabalhar e, por fim, a importância, para nós, da ênfase nos momentos históricos que antecederiam o V CONED - ou seja, que não tínhamos interesse em abordar o atual momento de dissolução do Fórum.

Durante a entrevista, tentamos esclarecer algumas questões que construímos durante a pesquisa. Tais questões abordavam: o projeto de gestão democrática defendido pelo movimento dos educadores; a desmobilização política, que levou inclusive à supressão do projeto original do FNDEP para a LDB; o atual momento de silenciamento das entidades componentes do Fórum; e outras possíveis formas de acesso a informações.

A respeito do projeto de gestão democrática defendido pelo movimento dos educadores, tivemos a confirmação de que sua aposta consistia na afirmação do conceito de Estado ampliado. A afirmação desse conceito, em detrimento do conceito de Estado mínimo, buscava, além da presença efetiva do Estado nas políticas públicas, formas de participação da sociedade organizada na gestão pública, através da implementação de dispositivos como os fóruns, conselhos, colegiados, entre outros. No entanto, segundo o entrevistado, tal proposta dentro do próprio movimento dos educadores encontrava divergência quanto a sua forma de implementação. Questionava-se, na proposta de gestão compartilhada ou expandida, a participação efetiva das entidades em espaços de negociação, entendendo que tal participação minimizava as próprias possibilidades de intervenção do movimento no governo. Na proposta encaminhada pelo Fórum na LDB foi defendida a presença de docentes e trabalhadores da

educação nos conselhos e colegiados, ou seja, as entidades sindicais não estavam efetivamente representadas no projeto de gestão democrática. Nas palavras de nosso entrevistado: “*pensávamos uma autonomia com base na perspectiva de*”

após contato prévio, tivemos acesso ao material. Mas precisávamos ainda de material para abordar o processo, as tensões, as disputas ocorridas. Os arquivos seriam uma possível fonte? Inspirados em Pollak (1989), passamos a buscar os rastros:

Além de uma produção de discursos organizados em torno de acontecimentos e de grandes personagens, os rastros desse trabalho de enquadramento são os objetos materiais: monumentos, museus, bibliotecas etc. A memória é assim guardada e solidificada nas pedras: as pirâmides, os vestígios arqueológicos, as catedrais da Idade Média, os grandes teatros, as óperas da época burguesa do século XIX e, atualmente, os edifícios dos grandes bancos. Quando vemos esses pontos de referência de uma época longínqua, freqüentemente os integramos em nossos próprios sentimentos de filiação e de origem, de modo que certos elementos são progressivamente integrados num fundo cultural comum a toda a humanidade. Nesse sentido, não podemos nós todos dizer que descendemos dos gregos e dos romanos, dos egípcios, em suma, de todas as culturas que, mesmo tendo desaparecido, estão de alguma forma à disposição de todos nós? O que aliás não impede que aqueles que vivem nos locais dessas heranças extraiam disso um orgulho especial (POLLAK, 1989, p. 11).

Rastreando os arquivos nos seus analisadores, alguns vestígios dos acontecimentos se apresentaram, a partir dos quais pudemos tecer essas conclusões como abertura a novas questões. Para além dos arquivos, das entrevistas, de todos os dados experienciados, continuamos a indagar: seria possível falar desse processo? Passamos então a problematizar a questão do silêncio: o que não se podia falar? Seria o desaparecimento do autor o movimento em questão nesse momento ou algo que agora estivesse apontando para o silêncio como um processo no qual os sujeitos são silenciados?

O analisador *desaparecimento do autor* nos instigou a pensar na possibilidade de que, durante o processo presente no recorte tempo-espço que adotamos, a busca de um autor - sendo esse o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública ou qualquer das entidades que o integra - não tornaria suas falas representativas. Nosso entendimento decorre de que, ao serem indagadas a responder pelo coletivo, não o fazem na medida em que não se consideram representantes, pensando aqui na idéia de representação enquanto um modo de participação política. Poderíamos aventar uma espécie de ridicularização da representação como Foucault já nos havia demonstrado: “*a indignidade de falar pelos outros*” (FOUCAULT, 1979, p. 72). No entanto, alguns relatos, mesmo que pontuais, são portadores de avaliações, percepções, propostas e decepções que afirmam uma experiência concreta de participação ativa.

Aprofundando as questões acima, recorremos a Pollak (1989), onde este apresenta três exemplos relacionados a memória, esquecimentos e silêncios. Esses exemplos “*têm em comum o fato de testemunharem a vivacidade das lembranças individuais e de grupos durante dezenas de anos, e até mesmo séculos. Opondo-se à mais legítima das memórias coletivas, a memória nacional (...)*” (POLLAK, 1989, p. 9). Compreendemos que os fatos narrados não se tratam de esquecimentos, mas de silenciamentos, o silêncio que se afirma como a expressão máxima do contraditório frente às “*redes de sociabilidade afetiva e/ou política*” (POLLAK, 1989, p. 9). O silêncio estaria relacionado a um processo de fragmentação ou rompimento dos processos coletivos.

Mas poderíamos também falar a partir do analisador *sujeitos silenciados* que nos aponta uma certa consistência na medida em que, explorando algumas questões mais recentes que envolvem o fluxo do movimento no Fórum, aponta para uma divergência fundamental na sua composição. Isto é, o consenso que unia todas as entidades em um debate único e reivindicações coesas é rompido com a eleição de um governo supostamente progressista. Ocorre, então, que movimentos sociais em geral, e não somente os vinculados à educação, frustraram-se com os poucos avanços conseguidos, com a ausência de propostas de implantação de suas reivindicações, e ainda com a tensão entre os movimentos quanto a apoiar ou não um governo que de certa forma optou pela garantia de outros interesses. Neste sentido, falar do Fórum é falar de um espaço silenciado na atualidade; silenciado porque dissolvido no debate político das entidades, que por essa razão eliminaram o meio onde os debates vinham à tona. Assim, onde não há consenso não há representante e, portanto, não há quem fale senão de suas próprias experiências.

Novamente recorrendo a Pollak (1989), compreendemos que:

O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro. Mas, assim como a exigência de justificação discutida acima limita a falsificação pura e simples do passado na sua reconstrução política, o trabalho permanente de reinterpretação do passado é contido por uma exigência de credibilidade que depende da coerência dos discursos sucessivos. Toda organização política, por exemplo - sindicato, partido etc. -, veicula seu próprio passado e a imagem que ela forjou para si mesma. Ela não pode mudar de direção e de imagem brutalmente a não ser sob risco de tensões difíceis de dominar, de cisões e mesmo de seu

desaparecimento, se os aderentes não puderem mais se reconhecer na nova imagem, nas novas interpretações de seu passado individual e no de sua organização (POLLAK, 1989, p. 11).

Pensando no trabalho de enquadramento da memória, começamos então a nos questionar: “Quem fala pelo movimento?”. A princípio procurávamos pessoas, entidades, enfim representantes que pudessem assumir para si a função de falar do movimento. Como nos diversos textos publicados, nos relatos sobre a atuação do Fórum no Congresso Nacional, e outras manifestações que nos permitiam pensar num corpo para o movimento, buscamos por quase 18 meses seu autor.

Insistir na possibilidade de um “autor” nos fez retomar algumas questões já apresentadas por Foucault (2001), onde este se pergunta “O que é um autor?”.

Essa noção do autor constitui o momento crucial da individualização na história das idéias, dos conhecimentos, das literaturas, e também na história da filosofia, e das ciências. Mesmo hoje, quando se faz a história de um conceito, de um gênero literário ou de um tipo de filosofia, acredito que não se deixa de considerar tais unidades como escansões relativamente fracas, secundárias e sobretudo em relação à primeira unidade, sólida e fundamental, que é a do autor e da obra (FOUCAULT, 2001, p. 267).

Pensar o autor como uma unidade é pensá-lo sem considerar seus efeitos, e é neste sentido que Foucault, ao discutir a questão do autor, passa primeiramente a apresentar a questão: “*que importa quem fala?*” (FOUCAULT, 2001, p. 268). Para Foucault, emerge um princípio ético a partir da questão do autor, pois tal questão acarreta uma espécie de regra imanente. Esta é o desaparecimento do autor, que se dá no momento em que a escrita se torna a expressão ou o sentido.

(...) ela [a escrita] se basta a si mesma, e, por conseqüência, não está obrigada à forma da interioridade; ela se identifica com sua própria exterioridade desdobrada. (...) Na escrita não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata da amarração de um sujeito a uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não pára de desaparecer (FOUCAULT, 2001, p. 268).

Aproximando-se da noção de obra discutida por Foucault, Deleuze e Guattari (2004) afirmamos a relevância da obra por sua exterioridade e possibilidade de correlações. Para esses autores, “*Um livro não tem objeto nem sujeito; é feito de matérias diferentemente formadas, de datas e velocidades muito diferentes. Desde que se atribui um livro a um sujeito,*

negligencia-se este trabalho da matéria e a exterioridade de suas correlações” (DELEUZE e GUATTARI, 2004, p. 11). Construimos, então, nosso trabalho de pesquisa nas perspectivas apresentadas, na ausência de um autor. Neste sentido, por movimento entendemos sua profunda exterioridade e seu completo vir a ser, seus agenciamentos, combates, tensões e, por esta, razão partimos em busca de seus rastros.

Assim, não pretendemos apresentar uma conclusão desse processo, até porque seria indigno falar por todos esses atores. No entanto, pretendemos aprender com eles, explorar, a partir de suas experiências, os caminhos que conseguiram tomar, as estratégias que ousaram em seus embates e as propostas que de fato defendiam no sentido de construir uma sociedade mais democrática para todos.

Discutir a autoria deste trabalho, da forma que foi possível atravessá-lo na recuperação de falas e autores, nas descontinuidades, nos fragmentos que pulsavam por sua exterioridade é, no nosso entender, nos colocar enquanto singularidades. Buscávamos as multiplicidades, nelas entendendo o movimento. O movimento como um possível modo de fazer-se presente e atuante, mas também como a força que impulsionava os corpos a atuarem em suas mais diversas formas, textos, manifestações, congressos, encontros, fóruns, colegiados, etc. E foi a partir dessas formas de estruturação que nossa autoria conseguiu consistência e que de fato muito pouco pode relatar do que pulsa, do movimento...

Falamos exclusivamente disto: multiplicidade, linhas, estratos e segmentaridades, linhas de fuga e intensidades, agenciamentos maquínicos e seus diferentes tipos, os corpos sem órgãos e sua construção, sua seleção o plano de consistência, as unidades de medida em cada caso. (...) Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE e GUATTARI, 2004, p. 12-13).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, K. F. *Ligações Perigosas e Alianças Insurgentes: subjetividades e Movimentos Urbanos* / Kátia Faria de Aguiar; orientadora: Bader Burihan Sawaia. – São Paulo: PUC-SP, Departamento de Psicologia Social, 2003.

ALEVATO, H.M.R. *HUMANOS, ainda que professores...*/ Hilda Maria Rodrigues Alevato, orientadora: Mary Rangel – Niterói: UFF, Centro de Estudos Sociais Aplicados Faculdade de Educação, 1999.

ANDES-SN. *Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – Projeto Aprovado pelo XIX CONAD*.Uberlândia, 09 a 13 de agosto de 1989.

ANDES-SN. *Política Educacional*.s/d, p.5.

BARROS, M.E.B. e MINAYO-GOMES,C. Saúde, Trabalho e processos de subjetivação nas escolas. In: *Psicologia: reflexão e crítica*. n.3, v.15, Porto Alegre, 2002, p.24-52.

BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*/ Zygmunt Bauman; tradução Marcus Penchel. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BOLLMANN, M.da G. N. Resgate de um projeto. *Caderno ADUFF*. Nº2, agosto, Niterói: ADUFF- Sind, 1995.

BRITO, J. et al. Texto 2: Saúde, cadê você? Cadê você? In: BRITO, J., EVES, M,; ATHAYDE, M. (Orgs). *Caderno de textos: Programa de Formação em saúde, trabalho nas escolas*. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2003. p. 23-40.

BRITO, J. Saúde do trabalhador: reflexões a partir da abordagem ergológica. In: FIGUEIREDO, M., ATHAYDE, M., BRITO, J., ALVAREZ, D.(org), *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Instituto de Psicologia da UERJ, março 2004, p.302-321.

BUENO, M. S. S. As Políticas Brasileiras Atuais para a Educação Básica e a Onda Neoliberal. In: GHIRALDELLI JUNIOR.P.(org) *Infância, Educação e Neoliberalismo* – 3. ed- São Paulo, Cortez, 2002. – (Coleção questões da Nossa Época; v. 61)

CANGUILHEM, Georges, 1904. *O normal e o patológico*/ Georges Canguilhem; tradução de Maria Thereza Regid de Carvalho Barrocas e Luiz Octávio Ferreira Barreto Leite – 5 ed. – Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2000.

CAPONI, S. Georges Canguilhem y el estatuto epistemológico Del concepto de salud. *História, Ciência, Saúde*, Rio de Janeiro, v.4, n.2, p. 287-307, jun./oct. 1997.

CAPOINI, S. La aceptabilidad Del riesgo. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.17, p.1306-1307, nov./dic. 2001.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. *Cadernos de Pesquisa.*, nov. 2001, nº 114, p. 7-28.

CUNHA, L.A. *Educação, Estado e democracia no Brasil.* –m 2ª ed. – São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLASCO do Brasil, 1995. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.17)

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho.* Chritophe Dejours; tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. – 5. ed ampliada – São Paulo: Cortez – Oboré, 1992

DELEUZE, G. Post-Scriptum – Sobre as Sociedades de Controle. In: DELEUZE, G. *Conversações, 1972-1990/* Guiles Deleuze; tradução de Peter Pál Pelbart. – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, 232 p. (4ª Reimpressão - 2004)

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol 1/ Gilles Deleuze, Félix Guattari; tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. – Rio de Janeiro: ed.34, 1995, p.96. (Coleção TRANS).

DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços.* 17ª ed.- Campinas, SP: Papiros, 2004. p. 111.

FÁVERO, M.de L. A. Ensino Superior, Universidade e a nova LDB: encaminhamento de questões. *Comunicação apresentada à XI Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).* Proto Alegre, 25 a29 de abril de 1988, p.1-13.

FERNANDES, F. Diretrizes e bases. *Folha de São Paulo:* São Paulo, 12/03/1989.

_____. Artigos e pronunciamentos sobre temas educacionais. In: Centro de Documentação e Informação Coordenação de Publicações – Câmara dos Deputados 49ª Legislatura - 3ª Sessão Legislativa. *LDB Impasses e Contradições:* Brasília,Série de discursos, pareceres e projetos, nº20/1993 .

FERREIRA, N. S. C. Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática da Educação na “Cultura Globalizada”. *Educação & Sociedade Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociologia* – Campinas: CEDES. 2004, Vol25, n.89, p.1227-1249.

Fórum Estadual de Defesa da Educação Pública. *Plano Estadual de Educação Proposta da sociedade Paulista-* São Paulo, 14 de outubro de 2003 (edição revisada em 20/10/03).

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, *Boletim do Fórum LDB: Informativo do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB.* Ano 2; Número 3; Maio 1990.

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, *Boletim do Fórum LDB: Informativo do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB.* Ano 1; Número 2; Maio 1992.

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, *Boletim do Fórum LDB: Informativo do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB.* S/d, p. 09.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Organização de Tradução de Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.p.295.

FOUCAULT, M. *Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.p.285-315. (3ª Tiragem – 2002).

FRIGOTTO, G. *A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*.- São Paulo: Cortez, 6 Ed., 2001.

GARCIA, W. Notas sobre a redistribuição de competências entre os atores do sistema educativo. *Cadernos de Pesquisa*. – São Paulo: n.90, p.21-24, ago. 1994.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *História da educação*. – São Paulo: Cortez, 1991. (2ª reimpressão).

GOHN, M. da G. *Movimentos Sociais e Educação*. – 2ª ed.- São Paulo: Cortez, 1994. (Questões da nossa época; v. 5).

_____. *Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000. 383p.

GT Ensino de 2º grau. A Voz da Escola e da Comunidade – XI Reunião Anual da ANPED. Porto Alegre, RS 25 a 29 de abril de 1988.

GT Ensino de 2º grau. Em Direção às Novas Bases e Diretrizes da Educação à Nível de 2º Grau – XI Reunião Anual da ANPED. Porto Alegre, RS 25 a 29 de abril de 1988.

GTPE- Grupo de Trabalho de Política Educacional. A LDB no Congresso Nacional. Informes ANDES. S/d.

GTPE/ANDES-SN, Ensino Superior (Cap. XIII). 1991, p.6.

LEHER, R. O Conselho Nacional de Educação no contexto neoliberal: participação e consenso fabricado. In: SCHEINVAR, Estela e ALGEBAILLE, Eveline (orgs). *Conselhos Participativos e escola*. – Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.25-40.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. In: GHIRALDELLI, P.Jr.(org) *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez/ Universidade Federal do Paraná, 1997. p.127-176.

LOBO NETO, F. J. S. Resgatando a pedagogia de um processo participativo. *Caderno ADUFF*. N°2, agosto, Niterói: ADUFF- Sind, 1995.

MASSON, L. *Por um conceito vitalista de saúde: abordando a vida humana em sua positividade a partir de Georges Canguilhem*. (monografia) orientador: Milton Athayde, Instituto de Psicologia da UERJ, maio 2004.

NÁDER, A. LDB: Situação atual, impasses e perspectivas. *Seminário: a LDB e a questão da municipalização da educação*. João Pessoa: ADUFPB-JP/Seção Sindical. 29/05/1991.

NEGRI, T. Controle e Devir. In: DELEUZE, G. *Conversações, 1972-1990*/ Guiles Deleuze; tradução de Peter Pál Pelbart. – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p209-218. (4ª Reimpressão - 2004)

NEVES, M.Y., ATHAYDE, M. e MUNIZ, H. Notas sobre saúde mental e trabalho docente a partir de uma investigação com professoras de escolas públicas. In: FIGUEIREDO, M., ATHAYDE, M., BRITO, J., ALVAREZ, D.(org), *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Instituto de Psicologia da UERJ, março 2004, p.302-321.

NOUROUDINE, A. Risco e atividades humanas: acerca de possível positividade aí presente. In: FIGUEIREDO, M., ATHAYDE, M., BRITO, J., ALVAREZ, D.(org), *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Instituto de Psicologia da UERJ, março 2004, p.37-62.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociologia* – Campinas: CEDES. Vol.25, n.89, p.1127-1144, Set/Dez 2004.

OLIVEIRA, I. B. e GONDRA, J. G. Centralização, omissões e dubiedades na organização da educação nacional. In: VILLARDI, R., PAIVA, J. (orgs.) *Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei n. 9.394/96)* – Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1997.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: CPDOC, vol.2, n. 3, 1989, p.3-15.

PONT, R. Paralelo entre o projeto de LDB da Câmara e do Senador Darcy Ribeiro (12 pontos fundamentais). *Boletim do Gabinete do Deputado Federal Raul Pont (PT)*, nº13, junho de 92.

QUEIROZ, A. *FOUCAULT: o paradoxo das passav00000 2b2.00000 05 1.000u9()-179T.000u9(19.9(R)*

ROCHA, M. L.da. Formação e prática docente: implicações com a pesquisa-intervenção. In: MACIEL, I.M.(org). *Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação*. Ed. Ciência Moderna: Rio de Janeiro. 2001, p. 175-191.

ROCHA, M. L.da., GOMES, L.G.W., LIMA, I.C. e BESSA, V.H. Gestão do trabalho e os desafios da saúde na educação. In: BOCK, A.M.B (org). *Psicologia e o Compromisso Social*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 129-141.

RODRIGUES, R.C.C. *O Corpo na Atualidade: uma reflexão sobre a dinâmica do biopoder e a produção de subjetividades contemporâneas*. (monografia) orientadora: Heliana Conde: UERJ – Centro de Educação e Humanidades - Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, março de 2005.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. 20ª Edição.

RUMMERT, S. M. Aspirações, interesses e identidade dos trabalhadores: elementos essenciais à construção da hegemonia. *Revista eletrônica Trabalho necessário*, UFF/Fac de Educação/NEDDATE, v. 02, 2004.

_____. Entidade representativas dos interesses do trabalho: expressão da hegemonia do capital?. In: MENDONÇA, Sonia Regina. (Org.). *O Estado brasileiro: agências e agentes*. 1a. ed. Niterói, 2005, v. 01, p. 127-140.

SÁ, N. P. Ofício ao GT-PE. *ANDES*. Cuiabá 18 de setembro de 1989.

SADER, E. *Quando novos personagens entram em cena: experiência e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 329p.

SADER, E. *1943 – Cartas a Che Guevara: o mundo trinta anos depois*. – São Paulo: Paz e Terra, 2003 – (Coleção Leitura).p.83.

SANTOS JUNIOR, O. A. Conselhos Municipais: um olhar sobre a experiência recente. *Acervo FASE*, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em < http://www.fase.org.br/acervo_view.asp?id=2062 > Acesso em: 15 dez. 2005.

SANTOS, L.L. de C. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociologia* – Campinas: CEDES. Vol.25, n.89, p.1145-1157, Set/Dez 2004.

SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, W.E. (org) *Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento*. – São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil (Rio de Janeiro); Fundação Nacional do Material Escolar. 1978, p.174-194.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (42):18, 1982.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas* – 8 ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003. – (Coleção educação contemporânea).

SCHEINVAR, E. Tensões, rupturas e produções na relação entre o conselho Tutelar e a escola. In: SCHEINVAR, Estela e ALGEBAILLE, Eveline (orgs). *Conselhos Participativos e escola*. – Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.135-166.

SCHERER- WARREN, I. *Redes de movimentos sociais*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996, 143p.

_____. *Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização*. São Paulo: Hucitec, 1999, 95p.

SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org) *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*.– 2ed. revisada- São Paulo: Cortez, 1998.

SIBILIA, P. *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SILVA JÚNIOR, J.dos R. e LIMA, C. *A Educação Superior é Mercadoria ou Direito no Âmbito da Organização Mundial do Comércio?*. In: www.andes.org.br/forum.htm. Acesso em 14/10/2005.

SIQUEIRA, A. C. LDB - Dois projetos (de sociedade) em disputa. *Caderno ADUFF*. Nº2, agosto, Niterói: ADUFF- Sind, 1995.

VAZ, P. *Corpo e Risco*. In: <http://www.eco.ufrj.br/ciberidea/artigos/corpo/pdf/corpoerisco.pdf>, 1999, Acesso em 28/03/2005.

WHITTY, G.; POWER, S. Mercados educacionais e a comunidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, v.24, n. 84 (especial), 2003. p.791-815.

Anexo 1:

PLENÁRIA NACIONAL
Brasília, DF – 21 de agosto de 2001
DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E FINALIDADES
DO
FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

O *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* constitui-se em uma articulação de entidades e movimentos sociais organizados da sociedade brasileira os quais, partilhando princípios, valores, concepções e ideais semelhantes, buscam defender a educação pública, gratuita, democrática e de qualidade social, para todos os cidadãos e cidadãs brasileiros(as).

São **PRINCÍPIOS** do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*:

- I – a democracia, a ética, o respeito aos direitos humanos, a busca incessante de justiça social;
- II – o pluralismo de idéias e de convicções e a liberdade de expressão;
- III – a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar, de acesso ao patrimônio intelectual – científico, técnico, artístico, filosófico, cultural – construído pela humanidade;
- IV – a solidariedade internacional na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade social e pela universalização do patrimônio intelectual da humanidade;
- V – a defesa de um sistema nacional de educação pública e gratuita, como um dos instrumentos de desenvolvimento e emancipação das pessoas, das instituições e do país;
- VI – a defesa da educação escolar pública e gratuita, mantida pelo poder público, democrática e universalizada, como prioridade nacional, com garantia de acesso a todos os níveis e modalidades de ensino, bem como a de permanência do aluno até o final de cada curso, com padrão de qualidade socialmente referenciado pois que, segundo a Constituição de 1988, é direito de TODOS e dever do ESTADO;
- VII – a luta incessante pela garantia de que as verbas públicas destinadas à educação sejam exclusivas para a escola pública;
- VIII – a defesa da gestão democrática nos sistemas e instituições educacionais;
- IX – a defesa permanente da valorização dos(as) profissionais da educação;
- X – a defesa da solidariedade nacional e internacional na luta pelo **direito à educação** pública, gratuita, laica e de qualidade social, em todos os seus níveis e modalidades.

Em consonância com esses **PRINCÍPIOS**, o *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* explicita os seus **OBJETIVOS E FINALIDADES**:

- I – Formular, acompanhar e analisar criticamente as políticas públicas relacionadas à educação brasileira, articulando-as com outras áreas;
- II – Propor ações em defesa da educação pública em âmbitos nacional, estadual e municipal, pela articulação de ações políticas com os Fóruns Regionais, Estaduais e Municipais, os quais se organizam em torno dos mesmos princípios, finalidades e objetivos do Fórum nacional em Defesa da Escola Pública;
- III – Promover o intercâmbio de experiências e de ações em defesa da educação pública e gratuita com entidades e movimentos organizados de outros países cujos princípios, objetivos e finalidades sejam similares aos do Fórum;
- IV – Promover congressos, conferências, seminários, mesas-redondas e eventos similares, destinados a difundir conhecimentos e veicular informações, bem como contribuir para a qualificação do debate sobre questões de natureza educacional e afins, resguardados os princípios do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

A presente **DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E FINALIDADES**, aprovada pela Plenária Nacional do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* deve substituir, a partir desta data, o documento “Regimento do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”.

Brasília (DF), 21 de agosto de 2001.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)