

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Antonio de Pádua Almeida

**AÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE ABERTURA: considerações
sobre a história da educação pública paulista de 1985 a 2000.**

Sorocaba/SP
2011

Antonio de Pádua Almeida

AÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE ABERTURA: considerações
sobre a história da educação pública paulista de 1985 a 2000.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vânia Regina Boschetti

Sorocaba/SP
2011

Ficha Catalográfica

A444a Almeida, Antonio de Pádua
Ação docente em tempos de abertura : considerações sobre a história da educação pública paulista de 1985 a 2000 / Antonio de Pádua Almeida. – Sorocaba, SP, 2011.
123 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vânia Regina Boschetti
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2011.

1. Educação – São Paulo (Estado) - História. 2. Ditadura militar.
3. Trabalho docente. 4. Cidadania. 5. Historiografia. I. Boschetti, Vânia Regina, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

ANTONIO DE PÁDUA ALMEIDA

AÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE ABERTURA: CONSIDERAÇÕES
SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PAULISTA DE
1985A 2000

Dissertação aprovada como requisito parcial
para obtenção do grau de mestre no Programa
de Pós Graduação em Educação da
Universidade de Sorocaba.

Aprovada em: 30/08/2011

BANCA EXAMINADORA

Pres.: Profa. Dra. Vânia Regina Boschetti -
Uniso

1º Exam.: Prof. Dr. José Luis Sanfelice -
Unicamp

2º Exam.: Prof. Dr. Wilson Sandano – Uniso

Sorocaba/SP
2011

Dedico este trabalho aos professores que sonham e lutam por uma sociedade justa, em especial aqueles que não se intimidaram diante do autoritarismo do regime militar e ousaram combatê-lo, e os que hoje fazem de suas aulas espaços democráticos, visando à conscientização política, rumo a construção de uma sociedade igualitária.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a minha mãe Rosalina e meu pai Durvalino, pelo incentivo e constante apoio. As demasiadas preocupações de minha mãe com meu bem estar, com o horário do almoço que ela faz questão de preparar com carinho e bom tempero, são marcantes.

Também agradeço a minha irmã Maria Lúcia pelo apoio e pelos bons momentos familiares e de bate papo.

Quero também agradecer ao meu irmão caçula Marcelino, que desde cedo teve uma “visão” política privilegiada, sendo o pioneiro da família a romper com a barreira que separa as famílias humildes do curso superior. Ao terminar o ensino médio, ingressou na faculdade, formando-se em História. Logo em seguida, concluiu o Mestrado em Educação. É um exemplo a ser seguido.

Meus sinceros agradecimentos a minha cunhada Rosângela Quequetto, Mestre e Acadêmica, que gentilmente e com muita competência fez a revisão de minha dissertação.

À Val, minha namorada, amiga e companheira que me acompanhou e me apoiou com muito carinho nessa trajetória, minha imensa gratidão.

À Prof^a Dr^a Vânia Regina Boschetti, minha orientadora, que desde o início desta caminhada demonstrou competência e solidariedade. Elaborou academicamente o projeto dessa pesquisa, que foi enviado para a Secretaria de Estado da Educação (SEE) e para a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e com a respectiva aprovação fui contemplado com a Bolsa Mestrado, fornecida pela SEE, sem a qual esse trabalho seria praticamente impossível. Professora, minha eterna gratidão.

Ao Prof^o Dr^o José Luis Sanfelice e ao Prof^o Dr^o Wilson Sandano, cujas participações nas Bancas de Qualificação e Defesa, deram importantíssimas sugestões e apontamentos para a conclusão deste trabalho.

Finalmente, quero agradecer a todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da UNISO, com os quais convivi nesses trinta meses, e que sem dúvida nenhuma, colaboraram de alguma forma para meu desenvolvimento pessoal e profissional e deixaram para mim exemplos de sabedoria e ânimo para percorrer em busca do conhecimento e do saber.

Mas, quem é o Sindicato?
Ele fica sentado em sua casa com o telefone?
Seus pensamentos são secretos, suas decisões desconhecidas?
Quem é ele?
Você, eu, vocês, nós todos.
Ele veste a sua roupa, companheiro, e pensa com a sua cabeça.
Onde mora é a casa dele, e quando você é atacado ele luta.
Mostre-nos o caminho que devemos seguir e, nós seguiremos com você.
Mas não siga sem nós o caminho correto.
Ele é sem nós o mais errado.
Não se afaste de nós.
Podemos errar e você ter razão, portanto não se afaste de nós!
Que o caminho curto é melhor que o longo, ninguém nega.
Mas quando alguém o conhece e não é capaz de mostrá-lo a nós, de que serve sua sabedoria?
Seja sábio conosco!
Não se afaste de nós!

(Bertolt Brecht)

RESUMO

A dissertação analisa a ação docente no período de transição da ditadura civil-militar para a redemocratização e faz considerações sobre a política educacional implantada pela ditadura civil-militar, que privilegiou o aumento quantitativo de alunos e professores em detrimento da qualidade do ensino. O governo ditatorial rompeu com o Projeto Nacional Desenvolvimentista e implantou uma política econômica dependente, alinhando-se aos Estados Unidos na esfera capitalista, ao contexto da Guerra Fria. Visando a formação de mão-de-obra para as indústrias multinacionais que se instalavam no país, a educação teve reformas de caráter tecnicista e a formação de professores foi aligeirada através da licenciatura curta. Logo, a concentração profissional dos professores da escola pública paulista se tornou numerosa e suas atividades sofreram um processo de proletarização com os baixos salários, multiplicação das horas de trabalho, falta de infra-estrutura nas escolas. Os professores reagiram a essa realidade, se organizando em torno da APEOESP, entidade sindical representativa. Por meio dela lutaram por melhores condições de trabalho, tendo atuação importante no processo de abertura política como realização de fóruns de discussão para participação dos professores no trabalho de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que foi promulgada quase uma década depois do início de seu projeto. O texto aponta alterações que a LDB assimila em seu percurso baseadas em princípios neoliberais, identificados na elaboração final da Lei. Foi o momento em que o Brasil se inseriu no mundo globalizado, assumindo compromissos internacionais relacionados à educação. A pesquisa foi realizada tendo como metodologia: consulta bibliográfica, levantamento de arquivos e leitura de jornais da época e, do acervo de material publicado pela APEOESP durante o período pesquisado. Teoricamente, utiliza o pensamento e as obras de DREIFUSS (1981), LIBÂNEO (2001, 2002, 2003), SAVIANI (1999, 2003, 2010).

Palavras-chaves: Educação. Ditadura Militar. Trabalho Docente. Cidadania. Historiografia da História e da Educação.

ABSTRACT

The article analyses the teaching actions during the period of changing between the dictatorship and the new democracy and arguments about the educational policies implanted by dictatorship that benefited a significant raise on the quantity of students and teachers opposing to teaching quality. The dictatorship government broke up with the National Development Project and implanted a dependent economical policy joining the United States in capitalism, to the Cold War context. Education passed through technical changing aiming labor formation for the multinational companies which were establishing in the country, and the formation of teachers was accelerated by short graduation. Soon, the professional concentration of teachers from São Paulo's public schools became numerous and its activities passed through a proletarianization process with low salaries, multiplication of the work hours and the lack of schools' infra-structure. Teachers reacted to that reality, organizing themselves through APEOESP, a syndical representative entity. They fought for better work conditions through APEOESP, having an important role on the political opening process such as the realization of meetings to discuss the participation of teachers on drawing the new Lei de Diretrizes e Bases da Educação up, which took almost a decade. The text points out the changing that LDB made based on neoliberal principles identified on the final writing of the Law. That was the time when Brazil entered the globalized world taking international commitment on educational projects. This research was made having as methodology: bibliographical analyses, survey of archives and newspapers reading of the period, and the published material collection by APEOESP during the researched period. Theoretically, uses the ideas and the master pieces of DREIFUSS (1981), LIBÂNEO (2001, 2002, 2003) and SAVIANI (1999, 2003, 2010).

Keywords: Education. Military Dictatorship. Teaching Work. Citizenship. History and Historiography of Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCD – Santo André, São Bernardo, São Caetano e Diadema

ABI – Associação Brasileira de Imprensa

ACTs – Admitidos em Caráter Temporário

AI – Ato Institucional

AID – Agency for International Development

AIFLD – American Institute for Free Labor Development

ALN – Ação Libertadora Nacional

ANDE – Associação Nacional de educação

ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

CBA – Comitê Brasileiro pela Anistia

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CEPAL – Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe

CIA – Centro de Inteligência americano

CPB – Confederação de Professores do Brasil

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

DOI-CODI – Departamento de Operações Internas e Centro de Operações de Defesa Interna

DOPS – Departamento de Ordem Política e Social

EEPSG – Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau

EUA – Estados Unidos da América

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FMI – Fundo Monetário Internacional

GTN – Gratificação do Trabalho Noturno

IAMSPE – Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática
ICMS – Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IPES – Instituto de Pesquisas Sociais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC – Ministério da Educação e do Desporto
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
OSPB – Organização Social Política Brasileira
PC do B – Partido Comunista do Brasil
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDC – Partido Democrata Cristão
PDS – Partido Democrático Social
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PIB – Produto Interno Bruto
PL – Partido Liberal
PLC – Partido Liberal Cristão
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD – Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
PRN – Partido da Reconstrução Nacional
PRONA – Partido da Reedificação da Ordem Nacional
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSC – Partido Social Cristão
PSD – Partido Social Democrático
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
RDPE – Regime de dedicação Plena e Exclusiva
SBPC – Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência
SEE – Secretaria de Estado da Educação
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – United States Agency for International Development

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

VPR – Vanguarda Popular Revolucionária

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONJUNTURA MUNDIAL.....	17
2.1 Os Reflexos da Guerra Fria na América Latina	23
2.1.1 O regime civil-militar e a resistência civil.....	30
2.1.2 A organização da educação na ditadura civil-militar.....	38
2.1.3 O fim do regime civil-militar no Brasil	42
2.1.4 As eleições presidenciais de 1989 e seus reflexos na sala de aula	48
3 A FORMAÇÃO E O TRABALHO DA CATEGORIA DOCENTE NO NOVO CONTEXTO.....	53
3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação	79
3.2 Brasil em Tempos de Globalização	91
3.3 Tendências Pedagógicas	103
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	115

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objetivo analisar a ação docente no período de abertura política, quando aconteceu a transição da ditadura civil-militar para a reinstalação do estado de direito (1985 - 2000). É um período de conflitos, marcado pela oposição entre o conservadorismo da ditadura e os anseios por liberdade e participação democrática da sociedade, que através de mobilizações populares conquistou o direito de eleger o Presidente da República, e participar por meio de seus representantes de uma nova Carta Magna para o país, por meio da Assembléia Nacional Constituinte, em cujo texto a educação ocupa lugar importante.

Inicialmente, o trabalho analisa a conjuntura internacional marcada pela Guerra Fria, com a oposição entre capitalismo e socialismo e seus efeitos na América Latina, sob forte influência dos Estados Unidos, líder do bloco capitalista. Nesse contexto, acontece no Brasil em 1964, o golpe civil-militar que derruba um governo eleito democraticamente e é implantada a ditadura civil-militar, rompendo com o Projeto Nacional Desenvolvimentista que propunha reformas sociais, como a reforma agrária, urbana, trabalhista, estudantil e apontava para um desenvolvimento independente do país.

A ditadura civil-militar durou 21 anos e foi marcada pela modernização do país através da dependência econômica internacional, e por repressão aos opositores do regime. O governo ditador governou através de Atos Institucionais, que lhes davam maiores poderes, e autorizou apenas dois partidos políticos no país: a ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e o MDB (Partido Democrático Brasileiro). Líderes de oposição foram presos, torturados e exilados. A UNE (União Nacional dos Estudantes), mesmo na clandestinidade, fez oposição à ditadura, realizando atos de protesto, como passeatas e alguns de seus integrantes foram para a luta armada, fazendo parte de grupos de guerrilhas que se formaram com a intenção de derrubar a ditadura.

A educação passou por uma reorganização, adotando um caráter economicista e teve seu aspecto pedagógico marcado pelo tecnicismo. A pesquisa procura explicar as transformações sofridas pela carreira e na

formação dos professores, deixando para o passado o prestígio social que possuía e se proletarizando. FERREIRA JÚNIOR (2006). Algumas questões emergem desse quadro: formação profissional individual, ação coletiva da categoria profissional, moldada pela política ditatorial do regime civil-militar e o confronto pela volta do país ao estado de direito, em que a educação assume a responsabilidade de formar para a cidadania, em consonância com a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Surge, então, o problema que alimenta a pesquisa: Como é que os profissionais da educação, principalmente os professores, agiriam de modo diferente da formação que tiveram?

Ao chegar o fim da ditadura civil-militar, a sociedade se organiza em seus vários setores, exigindo voto direto para presidente da república e mudanças na estrutura social do país. Os professores da escola pública paulista e a APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), tem atuação destacada nesse processo. Enquanto entidade representativa, a APEOESP, se constituiu na expressão do segmento docente formado, principalmente, por professores atuantes de 5^a a 8^a séries do então 1^o Grau e de 1^a a 3^a séries do 2^o Grau. Esse segmento foi expressivamente ampliado pela expansão do ensino fundamental (de quatro para oito anos pela implantação da Lei Nº. 5692/71). A mudança estrutural da escola aliada à rápida formação de professores pelas curtas licenciaturas explica o aumento de professores a partir do período. Entre outras atividades, coube à APEOESP, no âmbito das escolas, realizar manifestações e greves por condições de trabalho mais adequadas, melhorias salariais, e cobrar por medidas democráticas para o país. Nesse aspecto, apesar de entender a atuação dos professores de modo global no estado todo, a pesquisa privilegia a atuação dos professores da escola pública paulista, que atuavam na cidade de Sorocaba, acompanhando sua trajetória como a greve de 1989. Para tanto, nos baseamos nas publicações do Jornal Cruzeiro do Sul, suas reportagens sobre o movimento, editoriais e referências sobre a escola pública paulista, trabalho docente, e a realidade social vivida por estudantes e seus familiares diante da conjuntura educacional representada pela escola pública. Nesse mesmo ano (1989) a eleição direta para Presidente da República, após vinte e nove anos, possibilitou a muitos professores inserir considerações sobre o assunto nas

escolas. Tendo como base a memória do autor, que como estudante em uma turma do 3º ano do Ensino Médio na EE João Clímaco de Camargo Pires, em Sorocaba, este texto relata experiências em sala de aula.

No período compreendido como de abertura política, analisamos a ação docente, entendendo-a como comportamento do professor dentro e fora da sala de aula, ao se posicionar politicamente sobre questões que envolvem desde o seu trabalho até a realidade do aluno. LIBÂNEO (2003). Nesse sentido, abordamos questões relativas a participação dos professores no movimento sindical da categoria, e a prática sindical da APEOESP, colhidas em materiais publicados na época, como: panfletos, jornais da entidade, teses e resoluções de congressos sindicais, procurando entender as reivindicações sindicais propostas, qual o modelo de educação almejado e também as divergências internas presentes na entidade. É necessário ter claro, que o sindicato não atingia toda a categoria, pois muitos professores eram indiferentes à participação sindical, por considerarem essa atividade alheia ao contexto do magistério e, mais especificamente, uma ação ligada aos segmentos produtivos da sociedade como fábricas, indústrias e prestação de serviços.

A política governamental para a escola pública paulista foi analisada com base nas dissertações de mestrado dos autores: NOTÁRIO (2007), CASADO (2006), GARROSSINO (2007), GOULART (2004), OLIVEIRA (1999), e nas Diretrizes Educacionais publicadas pela Secretaria de Educação de São Paulo, em 1995.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é analisada em seu percurso, acompanhando o governo de quatro Presidentes da República, (José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco, Fernando Henrique). Contando no início de sua elaboração com práticas democráticas, alinhadas com o contexto pró-democracia, depois vai oscilar entre os diversos interesses do Congresso, até ser sancionada em 1996, distinta do projeto inicial e com perfil neoliberal. “[...] o enviesamento neoliberal do projeto acarreta graves perdas em relação ao projeto original” (SEVERINO, 1997, p. 03). Em sintonia com nossa concepção de ação docente, para que a LDB possa realmente ser um instrumento a favor da educação, é necessária a participação política organizada dos seus profissionais, para garantir de fato as mudanças

necessárias aos propósitos de atendimento a todos de forma democrática e igualitária. Conforme Saviani (2003) é preciso que os professores mantenham uma resistência ativa, pois a LDB conforme foi sancionada, não é progressista, mas não impede que as forças sociais se organizem e lutem por mudanças.

A LDB não deve ser entendida como só de trabalho pedagógico, mas também de trabalho político na construção da cidadania. A participação dos educadores, com ação docente politizada, se torna um desafio para que a LDB valorize a educação, com uma política educacional competente e comprometida com a transformação social.

As implicações da nova LDB para as associações dos educadores encontram-se no desafio que ela representa para novas etapas dessa luta sem fim por melhores condições de trabalho. Tratando-se de referência política e legal possível para o momento, a categoria do Magistério, sobretudo em sua modalidade sindical, deve dar continuidade a sua luta no sentido de exigir implementação efetiva de sua valorização, mediante medidas concretas de uma política educacional competente e coerente. A nova LDB deve ser tomada como instrumento não só de trabalho pedagógico mas também de trabalho político para os educadores, para quem o compromisso com a construção da cidadania é, no meu entender, uma redobrada exigência. Nem sempre o discurso legal expressa adequadamente a legitimidade e muito menos é eficaz na consecução de seus objetivos declarados, mas, mesmo assim, pode e deve servir de estímulo e de roteiro para a ação compromissada com a legitimidade. (SEVERINO, 1997, p. 04)

No contexto de globalização, ampliam-se as políticas neoliberais, e a educação passa a ser vista pelo governo como uma área que não precisa de mais investimento, e sim, de uma melhor “otimização” de recursos. Os direitos trabalhistas dos professores públicos assegurados pela Constituição, são questionados pelo governo, que propõe reforma constitucional. O Brasil participa de conferências internacionais sobre educação, e assume compromissos com diretrizes, priorizando o ensino básico, em detrimento de outros níveis de ensino. As reformas educacionais pautadas pelo relatório da UNESCO, elaborado por Jacques Delors, contêm os quatro pilares da educação, condizentes com o mundo globalizado, que são: “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a viver com os outros”, “aprender a ser”. (DELORS, 2003)

Embora essa tendência pedagógica globalizante conste dos documentos oficiais, ela não é aceita por todos os educadores. Propostas pedagógicas consideradas críticas, que propõem mudanças sociais são discutidas e praticadas por parte dos educadores, merecendo destaque algumas pedagogias e seus teóricos, como: Pedagogia Libertadora, FREIRE (1987), a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, LIBÂNEO (2002) e a Pedagogia Histórico-Crítica de inspiração marxista, SAVIANI (2010).

Apesar da dificuldade em fazer da escola um espaço de atuação democrática, pois decretos e determinações pedagógicas são baixadas pelo Estado, (sem discussões prévias) e ainda se encontrar autoritarismo por parte de muitos diretores e professores, os movimentos dirigidos pelo sindicato e as experiências vividas pelos professores, como as greves, possibilitaram para muitos a superação da formação autoritária e permitiram a aquisição de postura e métodos de trabalho democrático, condizente com a ação docente crítica, ampla e transformadora.

O trabalho está dividido em duas partes: na primeira são apresentados os aspectos históricos referentes ao período da Guerra Fria e do regime civil-militar no Brasil, com seus desdobramentos sociais e políticas educacionais, até a eleição presidencial de 1989, quando o Presidente da República é escolhido pelo voto popular.

Na segunda parte, são analisadas a formação e a ação docente no período de abertura política, e as lutas reivindicatórias da categoria através da APEOESP, confrontando com as políticas governamentais para a educação estadual. Também é apresentada a construção da LDB, abordando seu aspecto histórico, fazendo menção à inserção do Brasil no mundo globalizado, cujas conseqüências atingem a questão educacional, tanto no aspecto financeiro como no pedagógico, ainda que este apresente suas contradições, pois um seleto grupo de educadores resiste às pedagogias globalizantes e insiste na adoção de pedagogias críticas, voltadas para a transformação social.

2 CONJUNTURA MUNDIAL

O pior analfabeto é o analfabeto político.
Ele não ouve, não fala, não participa dos acontecimentos políticos.
Ele não sabe que o custo da vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas.
O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política.
Não sabe o imbecil que é da sua ignorância política, que nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos: O político vigarista, pilantra, o corrupto e lacaios das empresas nacionais e multinacionais.

(Bertolt Brecht)

No período entre o fim da década de 1940 e início da década de 1990, o mundo ficou dividido entre dois sistemas político-econômicos, o capitalismo e o socialismo, distintos em seus aspectos ideológicos, empíricos e históricos.

O fortalecimento do capitalismo acelerou a partir do século XV, com as grandes navegações, que de acordo com Singer (1987, p. 14)

[...] estabeleceram a interligação marítima de todos os continentes e elevaram o comércio a longa distância a um novo patamar. Acima dos mercados locais e regionais segmentados, surge um mercado mundial para produtos de grande densidade de valor, como o ouro e a prata, a pimenta e o açúcar, tecidos de algodão e seda, tabaco, perfumes, pérolas etc. O grande capital comercial e usurário se lança na expansão deste mercado mundial.

Países europeus, verdadeiras potências econômicas na época, (como Portugal, Espanha, Inglaterra, França, Holanda), chegaram ao continente americano, explorando-o e levando riquezas para a Europa, no chamado período mercantilista, que por meio do comércio ultramarino foi amplamente praticado, inclusive com a dizimação de índios. Conforme Migliacci (1994, p. 22)

Quando da chegada dos espanhóis, a população das Américas (ou seja qual for o nome que tivessem para aqueles que as habitavam) era de 40 a 80 milhões de habitantes – de 10 a 20% do total do planeta em 1500. Se havia povos mal saídos da pré-história, havia também civilizações avançadas como a asteca, maia e inca. E, no entanto, uns e outros tiveram um só destino: a progressiva extinção.

A escravidão africana praticada no continente americano fortaleceu o capitalismo mercantil, possibilitando que no século XVIII, chegasse a uma outra etapa, chamada de capitalismo industrial. De acordo com Falcon (1994, p. 10),

Mercantilismo e capitalismo comercial designam então uma primeira época da história do capitalismo cuja característica é o papel-motor desempenhado pelo comércio, e pelas atividades a ele ligadas, em relação ao conjunto das atividades econômicas, precedendo e preparando o advento do capitalismo industrial.

Outra característica do capitalismo é sua versatilidade às mudanças, levando a sociedade a mudar seu estilo de vida em função do desenvolvimento do perfil econômico e produtivo, trazendo novas perspectivas e outras necessidades básicas para a população.

É interessante observar como o ensino científico foi transformado em função das necessidades do novo modo de produção. “até meados do século XIX, o ensino universitário da ciência na Grã-Bretanha não estava orientado para os interesses dos industriais, que tinham ganho a liderança da sociedade britânica. Antes daquela data, o ensino universitário da ciência estava inspirado pelos mercantilistas de um período anterior ao desenvolvimento social da Grã-Bretanha. Sob sua influência, a astronomia era o ramo da ciência física de maior prestígio, porque a segurança da navegação dependia do conhecimento astronômico e o sucesso do comércio marítimo dependia da segurança da navegação. O prestígio da física nas universidades britânicas não ultrapassou o da astronomia até que a importância do industrialismo ultrapassou a do mercantilismo. (SINGER, 1987, p. 20)

A acumulação de capital no período do capitalismo mercantil levou ao investimento no setor industrial. Se no período mercantil os focos de exploração eram os índios e escravos, o novo universo econômico traz a classe dos trabalhadores das fábricas, que sem outros meios de sobrevivência, se submetem às situações e aos locais de trabalho. São jornadas de trabalho de até quinze horas por dia, locais insalubres, baixos salários e nenhuma garantia de direitos.

Por toda a parte a jornada de trabalho é aumentada até os limites da resistência física dos operários. “Limitada” no século XVIII para a duração do dia, ela é aumentada até 1850, com iluminação a gás que permite fazer trabalhar certas fábricas, dia e noite. Alguns patrões liberais, que desejam assegurar a rentabilidade do trabalho evitando o esgotamento dos trabalhadores, limitam a jornada a 12 horas. Em média, por volta de 1860, ela oscila, em todos os ramos da atividade industrial, de 12 a 15 horas. (RIOUX, 1975, p. 148)

É nesse contexto de exploração capitalista sobre os trabalhadores, que no século XIX despontam e ganham força as idéias socialistas. Com fundamentação teórica nos estudos dos filósofos Karl Marx e Friederic Engels, e impulsionado pelos interesses dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e melhorias em suas vidas, o ideal socialista, que tem por conceito uma sociedade igualitária e defende a coletivização dos meios de produção, passa a ser difundido pelos intelectuais, líderes das lutas trabalhistas, e operários das fábricas. No próprio século XIX surge uma experiência socialista, com a comuna de Paris, que por um pequeno período tenta colocar em prática o ideal socialista, baseado em uma sociedade sem classes, onde todos tem os mesmos direitos e deveres e cuja preocupação maior é com o bem estar de todos.

A tomada de Paris no dia 18 de Março de 1871 sobreviveu apenas setenta e dois dias, tendo os operários que travar uma luta encarniçada com a burguesia e donos de terras. O caráter cruel e desigual da luta impediu os operários de desenvolver plenamente um modelo de Estado revolucionário e eminentemente socialista. Contudo, o pouco que a Comuna conseguiu realizar revela-nos a sua preocupação com mudanças profundas na vida dos trabalhadores. Todas as empresas cujos donos tinham fugido de Paris foram confiscadas e postas em mãos dos operários. Uma comissão do Trabalho, fundada pelos comunadados, esforçou-se em pô-las em funcionamento com vistas a reajustar sua organização e dar trabalho aos desocupados. Os operários, junto com a administração das empresas, elaboraram os planos de produção e criaram novos regulamentos de ordem fabril. (COMUNA, 2001, p. 02)

Mas somente no começo do século XX é que o socialismo acaba se tornando política de Estado, com a Revolução Russa de 1917, que sobre o comando de Lênin e dos bolcheviques, implanta o socialismo e passa a lutar por sua consolidação. Nesse momento a Rússia passava por uma situação

difícil: tinha acabado de se retirar da Primeira Guerra Mundial e sua economia era totalmente agrária, com grande atraso tecnológico. Conforme Hobsbawm (1998, p. 68)

A reivindicação básica dos pobres da cidade era pão, e a dos operários entre eles, melhores salários e menos horas de trabalho. A reivindicação básica dos 80% de russos que viviam da agricultura era, como sempre, terra. Todos concordavam que queriam o fim da guerra, embora a massa de soldados camponeses que formava o exército não fosse a princípio contra a luta como tal, mas contra a severa disciplina e maltrato de outros soldados. O slogan “Pão, Paz, Terra” conquistou logo crescente apoio para os que o propagavam, em especial os bolcheviques de Lênin, que passaram de um pequeno grupo de uns poucos milhares em março de 1917 para um quarto de milhão de membros no início do verão daquele ano.

Em 1922, o Estado russo incorpora as repúblicas vizinhas, tornando-se União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Os meios de produção são coletivizados e para tirar o país do atraso econômico e tecnológico, são feitos investimentos nas indústrias de base, deixando em segundo plano as indústrias de bens de consumo.

A União Soviética consegue se desenvolver e logo se desponta como uma grande potência econômica.

Entre os anos de 1939 a 1945 acontece a Segunda Guerra Mundial, e a URSS é atacada pela Alemanha Nazista e juntamente com Estados Unidos da América (EUA), Inglaterra, França, países da Aliança, consegue derrotar os nazistas. Apesar das diferenças ideológicas, econômicas e políticas, Estados Unidos e União Soviética se uniram para lutar contra o inimigo comum.

Terminada a Segunda Guerra Mundial, as divergências entre Estados Unidos e União Soviética voltam a ter destaque, e aparecem mais fortalecidas, pois agora ambos países são considerados potências econômicas e militares, e estão dispostos a disputar a hegemonia econômica e militar mundial.

Essa oposição ideológica, política e econômica marcou a história da humanidade, com reflexo direto na vida das pessoas e praticamente em todas as áreas sociais (trabalho, religião, lazer, educação, etc.). Tal oposição ficou conhecida como “Guerra Fria”, uma denominação de situação belicosa no sentido ideológico, psicológico e estratégico, sem, no entanto, causar um

conflito armado entre os principais países opositores. Conforme Arbex Júnior (2005, p. 10)

[...] a paz era impossível porque não havia maneira de conciliar os interesses em disputa. Um sistema só poderia sobreviver à custa da destruição total do outro. E a guerra era improvável porque os dois blocos tinham acumulado tamanho poder de destruição que, se acontecesse um conflito generalizado, seria, com certeza, o último. A espécie humana seria extinta. Nem paz nem guerra, e sim um equilíbrio de forças entre os blocos, baseado no poder de mútua destruição.

Tanto nos países sobre o domínio capitalista, como nos países de domínio socialista, houve preocupação com o desenvolvimento tecnológico, bélico e industrial. Já o conhecimento das ciências humanas foi censurado, sendo estimulada e propagandeada apenas uma versão, principalmente quando se tratava de assuntos político-ideológicos. Para os capitalistas era importante enaltecer o capitalismo, incentivando o consumismo, o individualismo através da concorrência mútua entre os indivíduos, e principalmente criar a perspectiva de enriquecimento, “pois todos tinham liberdade para isso”. Portanto, não havia motivos para críticas ao sistema político e nem aos governantes. Bastava cada um fazer a sua parte, e tudo caminharia bem. E para que as coisas não dessem errado, era necessário combater o “mal maior” que era o socialismo, inimigo das liberdades. Não se precisava e nem se podia estudar e compreender sua essência ideológica, pois o importante era combatê-lo. E se por acaso alguém tentasse espalhar essas idéias e defendê-las, teria que ser punido. Livros e publicações foram censurados e nas escolas os professores estavam proibidos de questionar tal censura, bem como discutir sobre questões sociais, pois isso demonstraria insatisfação com o sistema político vigente e simpatia pelo sistema político do “inimigo.”

Em 1950, o sinistro senador republicano Joseph McCarthy iniciou sua campanha de caça aos comunistas. McCarthy via espiões e agentes de Moscou em todos os lugares, até mesmo na cúpula das Forças Armadas. Arrogante, demagogo e sem escrúpulos, apostava no escândalo e no sensacionalismo para promover seu nome. Muitos dos acusados por ele, como Charles Chaplin, o ator Zero Mostel e tantos outros, tiveram suas vidas devassadas e foram levados ao exílio, à miséria ou ao suicídio. (ARBEX JÚNIOR, 2005, p. 128)

Na esfera socialista, houve combate aos princípios capitalistas e divulgação de idéias de cunho coletivistas. O importante seria a nação toda se desenvolver para que toda a população pudesse desfrutar de um bom padrão de vida. Ou seja, a idéia passada era de que se o país estivesse bem, todos ganhariam com isso, mas se o país estivesse mal, todos teriam que se empenhar para que o país progredisse, caso contrário todos sofreriam as conseqüências.

De acordo com Arbex Júnior (2005, p. 97)

[...] a propaganda soviética procurava destacar a miséria criada pelo capitalismo, com reportagens e filmes sobre prostituição, pornografia, narcotráfico, desemprego e corrupção. Oficialmente, esses males não existiam na União Soviética. Os filmes soviéticos da época mostravam imagens de um povo feliz.

No lado ocidental, o processo foi muito mais complicado e contraditório. Os regimes democráticos vigentes nos Estados Unidos e na Europa ocidental impossibilitaram a imposição, por decreto, de um modelo ideal, como aconteceu com o Realismo Socialista na Rússia. A censura era feita de forma muito mais sutil, mediante a identificação de “felicidade” com “consumo” e pela utilização de técnicas sofisticadas de produção cinematográfica.

Esse período, além das disputas ideológicas, foi marcado também por grande avanço tecnológico, principalmente nas áreas militar e de telecomunicações.

A Guerra Fria foi muito mais do que uma disputa armamentista. Ela se manifestou em todos os setores da vida e da cultura, mexeu com a imaginação das pessoas, criou e reforçou preconceitos, ódios e ansiedades que sobreviveram ao fim dos blocos geopolíticos. (ARBEX JÚNIOR, 2005, p. 11)

A questão da educação escolar, na perspectiva de preparar crianças e jovens para a vida em sociedade, procurou valorizar os aprendizados referentes à aquisição de conhecimentos tecnológicos em detrimento dos conhecimentos de humanidades. Um exemplo disso é o grande salto na aquisição de domínios tecnológicos, destacando a conquista do espaço, e perseguição com repressão a quem insistisse em desenvolver e ampliar conhecimentos nas áreas humanas, principalmente quando se tratava de analisar e discutir questões voltadas à esfera político-ideológica.

2.1 Os Reflexos da Guerra Fria na América Latina

Na conjuntura da Guerra Fria, o continente americano sofreu forte influência dos Estados Unidos, com a maioria dos países se submetendo ao seu controle. Como exemplo de resistência, temos o caso de Cuba, na América Central, que após uma revolução civil, liderada por um grupo de guerrilheiros, tomou o poder em 1959 e logo em seguida aderiu ao socialismo, passando a fazer parte da esfera de influência soviética. Entre seus principais líderes, estavam o argentino Ernesto Che Guevara, ícone da luta revolucionária, e os cubanos Fidel Castro e Camilo Cienfuegos.

O exemplo de Cuba serviu de alerta para os Estados Unidos, que intensificaram o controle sobre a América Latina. Como resultado disso, vários países latino-americanos foram governados por ditaduras militares pró EUA. Como exemplos: Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile.

De acordo com Arbex Júnior (2005, p. 81-2)

A Revolução cubana causou um forte impacto em toda a América Latina. Se um pequeno grupo de guerrilheiros tinha derrubado uma ditadura sangrenta, o mesmo poderia ser feito em outros países. Cuba, de sua parte, passou a apoiar e a estimular o surgimento de movimentos guerrilheiros no hemisfério. O próprio Che Guevara deixou o governo para organizar as atividades de grupos guerrilheiros em outros países. Em outubro de 1967, foi executado, no interior da Bolívia, por militares devidamente informados pela CIA. Washington, preocupado com o eventual surgimento de “novas Cubas”, voltou os seus olhos, com particular atenção, para o Brasil.

Nos países em que houve ditadura militar, havia segmentos sociais descontentes com o sistema capitalista e até governos eleitos democraticamente, que propunham mudanças nas estruturas econômicas. Isso ameaçava os interesses das elites (econômica, política, religiosa, cultural, etc.) que viam no capitalismo a grande oportunidade para continuar a enriquecer sem riscos ou ameaças de não consegui-lo.

Pensando em garantir seus interesses, as elites nacionais se aliavam e se subordinavam a interesses estadunidenses.

No Brasil, o início da década de 60 foi preocupante para a elite nacional, pois houve crise política e econômica. No aspecto político, de acordo com Germano (2000, p.50) “As mobilizações populares em favor de reformas na estrutura da sociedade brasileira intensificaram-se e o conflito entre capital e trabalho acentuou-se, agravando a crise de direção política do Estado.” No aspecto econômico, a crise, de acordo com Ianni (1977 apud GERMANO, 2000, p. 49) “manifestou-se da seguinte forma: reduziu-se o índice de investimentos, diminuiu a entrada de capital externo, caiu a taxa de lucro e agravou-se a inflação”.

A sociedade brasileira estava vivenciando a transição para o modelo urbano-industrial, e a política do populismo tinha dado condições para que a classe trabalhadora pudesse ter participação na política nacional, fazendo suas reivindicações. Os grandes centros urbanos do país contavam com muitas indústrias e com o aumento de trabalhadores nesse setor, que por sua vez, se organizavam em associações sindicais para a defesa de seus interesses. No campo também surgiam organizações rurais cobrando mudanças sociais.

No final da década de cinquenta, a luta de classes irrompia dentro da corrupta estrutura política institucional que controlava as classes trabalhadoras com sua retórica de nacionalismo e sua atitude demagógica em relação ao progresso econômico. O desenvolvimento industrial e a urbanização haviam transformado a psicologia e a consciência coletiva das classes trabalhadoras, enfraquecendo o domínio ideológico que as classes dominantes tinham sobre as subordinadas. Além disso, as Ligas Camponesas, que haviam aparecido em meados da década de cinquenta, mobilizavam os trabalhadores rurais, e as primeiras tentativas eram feitas no sentido de sindicalizar as massas trabalhadoras rurais. O final da década de cinquenta testemunhou o florescer de atividades sindicais e de organizações de classes trabalhadoras, assim como de uma intensa mobilização estudantil e de debates no interior das Forças Armadas, debates estes que polarizavam as atitudes políticas em torno da questão do nacionalismo com uma tônica distributiva. A massa dos trabalhadores industriais e mesmo os camponeses tiveram de ser finalmente reconhecidos como contenedores políticos, apesar de continuarem a não ser reconhecidos como forças políticas legítimas pelas classes dominantes. (DREIFUSS, 1981, p. 36)

Nas eleições presidenciais de 1960, foram eleitos Jânio Quadros para presidente e João Goulart para vice. Jânio era um político novo, que tinha feito rápida carreira política em São Paulo e prometia moralizar a política brasileira, combatendo a corrupção. O vice eleito, Goulart, era um político gaúcho bem

conhecido nacionalmente: tinha sido Ministro do Trabalho no governo de Getúlio Vargas (1950-1954) e foi vice do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960). Mantinha certa aproximação com os movimentos sociais.

O governo de Jânio Quadros foi contraditório. Para tentar diminuir a inflação, reduziu os gastos públicos, diminuindo investimentos na área social, desagradando a esquerda. No entanto, conforme Schmidt (2008, p. 646) “reatou relações diplomáticas com a URSS e a China socialista”.

“O problema mesmo foi quando resolveu condecorar com a Ordem do Cruzeiro do Sul nada mais, nada menos, do que Ernesto Che Guevara, um dos principais companheiros de Fidel Castro.” SCHMIDT (2008, p. 647)

Seu governo durou apenas sete meses, quando, inesperadamente e pegando todos de surpresa, renunciou ao mandato.

O vice presidente João Goulart estava em visita oficial à China, e quem assumiu a presidência provisoriamente foi o presidente da Câmara dos Deputados, Pascoal Ranieri Mazzili. Nesse momento uma questão veio à tona: o vice João Goulart não era bem visto pela elite e muitos comandantes militares eram contra a sua posse, mas a Constituição lhe dava esse direito. Para resolver o impasse, o Congresso criou uma solução, votando uma emenda constitucional, transformando o Brasil em uma República Parlamentarista. João Goulart assumiu a presidência, mas com poderes limitados.

Em 1963, houve plebiscito para decidir entre Presidencialismo e Parlamentarismo como sistema de governo, e o Presidencialismo foi vitorioso, devolvendo a João Goulart o *status* de mandatário maior da nação.

Nesse período a questão das reformas de base estava na pauta de discussões. Uma delas era a reforma agrária, que pretendia mexer com a questão fundiária, causando conflitos entre os donos de grandes extensões de terras e os camponeses que não tinham terras para trabalhar. Também se falava em reforma urbana, política e educacional (com apoio da União Nacional dos Estudantes - UNE - que pedia melhorias na área da educação). Havia movimentos sociais organizados, como as Ligas Camponesas, que atuavam de forma organizada, principalmente em alguns estados do nordeste. Também os sindicatos de trabalhadores estavam se organizando e queriam participar das principais discussões políticas do país, apesar dos preconceitos de classe.

A hostilidade contra o movimento sindical, sobretudo contra sua participação na política, aumentava nas Forças Armadas. Eram os preconceitos fechados de classe que se desnudavam. As associações rurais e comerciais, as confederações das indústrias, enfim, todas as entidades patronais podiam expressar-se, livremente, inclusive insuflar a guerra civil e a deposição do governo, sem qualquer constrangimento. Os sindicatos dos trabalhadores, não. Os trabalhadores não tinham o direito de participar da política, pois as classes dirigentes julgavam que somente elas deviam influir nas decisões do seu Estado. (BANDEIRA, 2001, p. 123)

João Goulart levou em frente a ideia de implantar essas reformas de base na estrutura política do país. Eram reformas que visavam corrigir injustiças sociais históricas e proporcionar condições de desenvolvimento para o país, sem no entanto mexer na estrutura capitalista. Não tinha nada de socialismo: era apenas uma modernização dentro do capitalismo, que poderia tirar o país do “atraso”. Com a reforma agrária, por exemplo, o país poderia melhorar em muito sua produção agrícola e dar melhores condições de vida para os camponeses. Na questão do trabalho urbano e industrial, atualizar a legislação trabalhista e dar melhores condições de vida e trabalho para os operários, melhoraria também a produtividade industrial. E na questão da educação, era necessário adequá-la às necessidades que o desenvolvimento do país vinha exigindo.

Estas reformas, evidentemente, não visavam ao socialismo. Eram reformas democráticas e tendiam a viabilizar o capitalismo no Brasil, embora sobre outros alicerces, arrancando-o do atraso e dando-lhe maior autonomia e independência, ou seja, maior capacidade de autotransformação e auto-sustentação. A reforma agrária, que o empresariado industrial, retardatário, raquítico e umbilicalmente vinculado ao latifúndio, não tivera condições de executar, constituía, sobretudo, um instrumento para a ampliação do mercado interno, necessária ao desenvolvimento do próprio parque industrial do Brasil. (BANDEIRA, 2001, p. 164)

Em oposição à política de João Goulart, haviam os defensores da modernização do país através da dependência externa, representado principalmente pela elite conservadora e pelas multinacionais. Essa oposição procurava desestabilizar o governo e dispersar os movimentos sociais organizados. Para conseguir seus objetivos, se empenharam no fortalecimento de organizações conservadoras como o Instituto de Pesquisas Sociais (IPES) e

o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). Esses institutos formaram o complexo IPES/IBAD, que se pautou por amplas atividades envolvendo estudos sobre o governo e doutrinação sobre os diversos segmentos sociais, através da publicação de propaganda ideológica divulgada pelos mais diversos meios de comunicação.

Taticamente, o complexo IPES/IBAD estava engajado em uma vasta campanha que procurava manipular a opinião pública e doutrinar as forças sociais empresariais, modelando esses interesses em uma classe “para si”. Além disso, ele estava envolvido em uma abrangente campanha que visava impedir a solidariedade das classes trabalhadoras, conter a sindicalização e mobilização dos camponeses, apoiar as clivagens ideológicas de direita na estrutura eclesiástica, desagregar o movimento estudantil e bloquear as forças nacional-reformistas no Congresso e, ao mesmo tempo, mobilizar as classes médias como a “massa de manobra” da própria elite orgânica. Ainda, as manobras táticas faziam-se necessárias por uma outra razão fundamental: conduzir a estrutura social a um ponto de crise onde as Forças Armadas, cujo apoio fora simultaneamente e intensivamente aliciado, seriam levadas a intervir sob uma liderança coordenada. Durante a presidência de João Goulart, “conspiradores históricos” se esforçaram para organizar seus comandos e, em muitos casos, entrosá-los a fim de, com êxito, desfecharem um golpe. (DREIFUSS, 1981, p. 281)

Outro aspecto do complexo IPES/IBAD era sua estreita ligação com os Estados Unidos, que interessado em manter sua hegemonia política sobre o continente americano durante a guerra fria, mantinha instituições controladas pelo Centro de Inteligência Americano (CIA) em praticamente toda a América.

O complexo IPES/IBAD ligou-se em particular a um centro-chave de apoio, o American Institute for Free Labor Development – AIFLD, uma organização estreitamente ligada ao sindicalismo, aos empresários americanos e às agências governamentais como a AID e a CIA. O AIFLD passou oficialmente a funcionar nos Estados Unidos em outubro de 1961, pouco antes da criação do IPES no Brasil, como uma ramificação do AFL-CIO a quem, desde então, deveu orientação política. Conforme Serafino Romualdi, primeiro diretor executivo em tempo integral do AIFLD até 1966, ele era uma “auspiciosa instituição com um orçamento de muitos milhões de dólares e ramificações em praticamente todos os países da América Latina e da região do Caribe”. (DREIFUSS, 1981, p. 315).

O governo de Goulart tentou implantar uma política nacional reformista, que pudesse levar o país ao desenvolvimento e que também houvesse melhora na distribuição de renda. Para isso, procurou contar com o apoio de

diversos grupos sociais, entre eles a média burguesia nacional, dona das indústrias que visavam ao mercado interno. Sua prática política pautava-se pelo Projeto Nacional Desenvolvimentista, priorizando o capital e as indústrias nacionais.

Em suas tentativas de levar o governo brasileiro a trilhar um caminho nacional-reformista, João Goulart procurou um apoio mais abrangente do que o das forças populares em geral. O posicionamento nacionalista-reformista foi também favorecido pela pequena e média burguesia industrial local que visava a atingir mercados de baixo poder aquisitivo, bem como pelo setor agrário que produzia gêneros alimentícios para o mercado interno. Esses setores tentavam, por intermédio de um apelo nacionalista e reformista junto à massa, alargar suas bases sociais por razões econômicas próprias. Eles sentiam a pressão do caráter concentracionista do processo de expansão capitalista no Brasil, o que estimulava a deterioração dos salários reais das classes trabalhadoras urbanas. (DREIFUSS, 1981, p. 130)

João Goulart, buscando apoio popular para realizar as reformas de base, convocou a população para um ato político no Rio de Janeiro, e perante milhares de pessoas, fez um forte discurso anunciando medidas para dar início a elas.

Perante multidão de 200 mil pessoas, arregimentadas pelos sindicatos e outras organizações para o comício de 13 de março, Goulart proclamou, sem temer que o chamassem de subversivo, a necessidade de mudanças na Constituição, que legalizava uma “estrutura econômica superada, injusta e desumana”. E anunciou a adoção de importantes medidas, através de decretos, como a encampação das refinarias particulares, o tabelamento dos aluguéis dos imóveis desocupados e a desapropriação de terras valorizadas pelos investimentos públicos, ou seja, das terras às margens dos eixos rodoviários e dos açudes, ou que pudessem tornar produtivas áreas inexploradas. (BANDEIRA, 2001, p. 163)

Esse discurso serviu para ligá-lo à idéia de se estar implantando no país uma política voltada para os ideais socialistas, contra a propriedade privada. Grupos ligados ao empresariado e a Igreja Católica conservadora organizaram passeatas com o lema: “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, com a intenção de passar a idéia de sentimento religioso, aliado a uma ideologia política conservadora, que não queria mudanças.

No dia 31 de março, o comandante da IV Região Militar de Minas Gerais, general Olímpio Mourão Filho, organizou sua tropa para depor o presidente Goulart, seguindo em direção ao Rio de Janeiro, sede do governo. Outros generais comandantes tomaram a mesma decisão, seguindo o general Mourão Filho. O presidente Goulart não esboçou nenhuma reação. Do Rio de Janeiro, onde se encontrava, foi para Brasília, de lá para o estado do Rio Grande do Sul, seguindo para o exílio no Uruguai. Os militares promoveram um golpe de Estado, instalando a ditadura civil-militar no país, com apoio dos Estados Unidos, que viram no Brasil, a partir daí, um fiel aliado. Conforme Bandeira (2001, p. 202)

Em 1964, portanto, o golpe de Estado no Brasil constituiu um fenômeno não apenas de política nacional brasileira, mas também de política internacional continental, tanto que a primeira iniciativa em política exterior, tomada pelo governo do marechal Humberto Castelo Branco foi a ruptura das relações do Brasil com Cuba, o que Goulart se recusara a fazer.

O contexto da Guerra Fria foi determinante para a eclosão desse golpe civil-militar, porém, além das questões ideológicas, pesou o conservadorismo da elite brasileira, que mais uma vez repetindo sua postura histórica, se preocupou só com seus interesses imediatos, como o acúmulo de bens e o prestígio junto aos órgãos públicos, e não levou em conta a situação social das massas populares.

Vários historiadores e sociólogos já se fartaram de provar que o golpe militar começou a ser planejado por civis, políticos conservadores, grandes empresários e banqueiros. Jango foi derrubado por uma conspiração conjunta de militares e também de civis. Os militares foram os executores. Fizeram o serviço pesado. Assumiram a direção do país, assumiram cargos importantes. Mas os principais beneficiados com o regime militar foram os grandes empresários. Eles foram nomeados ministros, governadores, assessores. Viviam nos gabinetes em Brasília, pedindo favores, aconselhando, pressionando militares. A ditadura prendeu sindicalistas, proibiu greves, fechou jornais de esquerda, ações que beneficiavam diretamente a burguesia. (SCHMIDT, 2008, p. 662)

O desfecho do golpe civil-militar representou um marco anti-revolucionário, pois impediu a realização das transformações sociais que a política do Nacional Desenvolvimentismo propunha realizar. As Reformas de

Base sugeridas pelo Governo Goulart acenavam com uma melhor distribuição de renda e um desenvolvimento independente do capitalismo imperialista e das multinacionais.

A elite nacional conservadora, através do golpe civil-militar, aperfeiçoou o sistema de concentração de renda e não se importou em alinhar o país na esfera internacional de interdependência, delegando ao Brasil uma posição de país de capitalismo periférico.

O que singulariza a política econômica inaugurada em 1964 é o fato de que ela substitui a ideologia do desenvolvimento pela ideologia da modernização. Conforme estava sendo posto em prática, o desenvolvimento orientava-se no sentido de dinamizar as forças produtivas; implicava na independência política e, em certo grau, impunha a autonomia econômica. A ideologia da modernização, por seu lado, conforme se efetiva depois de 1964, denota um esforço destinado a refinar o *status quo* e a facilitar o funcionamento dos processos de concentração do capital. A doutrina da reversão de expectativas é central nessa mudança de orientação. Resume o sentido básico da nova política econômica e social, no plano interno. Em âmbito mais largo, é a contrapartida interna da doutrina da interdependência. (IANNI, 1968, p. 187-8)

2.1.1 O regime civil-militar e a resistência civil

Após o golpe militar, a democracia praticamente foi extinta em todas as esferas sociais. O que se viu foi repressão e autoritarismo por parte do governo e de seus órgãos, que tentaram desmontar os grupos sociais organizados. O governo passou a governar através de Atos Institucionais, que eram baixados de acordo com a necessidade que o governo tinha em se fortalecer. Já no início da ditadura, precisamente no dia 09 de abril, foi baixado o primeiro Ato Institucional, que determinava eleições para presidente com a participação somente do Congresso, e concedia poderes para o governo cassar mandatos legislativos e suspender direitos políticos.

Os ministros militares autoneameiam-se para o Comando Supremo da Revolução, ignoram o Congresso e, lastreados no poder revolucionário, fazem publicar o primeiro Ato Institucional, mais tarde conhecido como AI-1. É a inflexão, a ruptura com o sistema político que bem ou mal, vinha desde 1945. É, de fato, a ditadura. Com o AI-1, o Poder Executivo obtém poderes excepcionais, sobrepondo-se ao Legislativo e ao Judiciário. Um suprapoder. Ganha, inclusive, a

iniciativa de alterar a Constituição por maioria simples, decretar estado de sítio, cassar mandatos parlamentares, suspender direitos políticos. (COUTO, 1999, p. 60)

Em 27 de outubro de 1965, foi baixado o Ato Institucional nº 2, extinguindo os partidos políticos que atuavam na vida política nacional. No ano seguinte, em 05 de dezembro, vem o Ato Institucional nº 3, estabelecendo eleições indiretas para governadores estaduais e prefeitos das capitais.

Um segmento social que marcou forte presença na luta contra o governo militar foram os estudantes, por meio de sua entidade representativa, a União Nacional dos Estudantes (UNE), que mesmo na clandestinidade (sua legalidade foi proibida pelos militares) lutou em defesa de mudanças sociais, políticas e por direitos educacionais. Conforme Sanfelice (2008, p.122), “Luta pela reforma universitária, pela revogação do acordo MEC-USAID, contra a transformação das universidades federais em fundações particulares, pela escola pública gratuita, pela alfabetização de todo o povo, [...]”

Os estudantes representados pela UNE, estavam há algum tempo participando das questões políticas do país, com posicionamentos de esquerda e apoio ao projeto nacional-reformista do governo deposto pelo golpe civil-militar de 1964.

No princípio da década de sessenta, a UNE apresentou um abrangente conjunto de demandas que cobria itens como a reforma universitária e educacional, inflação, capital estrangeiro, imperialismo, política exterior independente, apoio a Cuba, solidariedade a grevistas, campanhas de alfabetização, reforma agrária e assistência técnica ao movimento de sindicalização rural. Em 1961, a UNE tornou-se uma parte integrante do bloco nacional-reformista e eventualmente um importante componente da Frente de Mobilização Popular, que reunia todas as organizações e instituições políticas e culturais da esquerda trabalhista. (DREIFUSS, 1981, p. 282)

Uma das práticas adotadas pela UNE foi a realização de passeatas, em que os estudantes procuravam chamar a atenção da opinião pública sobre os problemas que estavam enfrentando, e com isso ganhar apoio popular. Essas passeatas normalmente terminavam com a repressão da polícia, que não aceitava críticas ao governo. Uma das maiores passeatas realizadas pelos estudantes aconteceu no Rio de Janeiro em 1968, e contou com

aproximadamente cem mil pessoas, tendo entre eles profissionais, intelectuais, artistas, líderes de diversas áreas e com capacidade de formar opinião, que descontentes com o regime militar viam nos atos dos estudantes uma maneira de lutar por democracia e melhores condições de vida.

Em 1968, o movimento estudantil tomou um outro vulto, sobretudo no primeiro semestre, culminando o processo na chamada Passeata dos Cem Mil, no Rio de Janeiro. Não apenas se unificaram as lutas dos estudantes universitários, em torno de suas entidades representativas e de reivindicações concretas, mas também toda uma série de categorias descontentes passou a se agrupar ao lado deles: escritores, religiosos, professores, músicos, cantores, cineastas, além de outros setores estudantis, como os secundaristas. (REIS FILHO, 2000, p. 49)

O governo militar sabia da capacidade de organização dos estudantes, e para desmantelá-la usou os meios possíveis: colocação da UNE na clandestinidade, violência policial, prisão, torturas que resultaram em mortes de líderes como a de Alexandre Vannucchi Leme, em 1973. O ambiente universitário também começa a ser neutralizado: prisão de intelectuais ativos na vida acadêmica, aposentadorias compulsórias, exílio dos que representavam a orientação ideológica dos segmentos estudantis.

Segundo a UNE, a repressão, iniciada em abril de 64, atingiu os estudantes sobretudo por causa da capacidade que tinham de mobilização e agitação dos problemas nacionais. Explicitava, então, que, por meio da agitação, da denúncia e da resistência à “ditadura”, o movimento estudantil cumpriria o seu papel naquele momento. Seria necessária, entretanto, uma aliança efetiva com os trabalhadores, concretizando a aliança operário-estudantil-camponesa. (SANFELICE, 2008, p. 48)

O fortalecimento da repressão culminou no Ato Institucional de nº 5, baixado em 13 de dezembro de 1968, o mais autoritário de todos, que renovou os poderes do presidente, tornando-os perenes e pôs o Congresso Nacional em recesso. A UNE ficou em situação muito difícil e para muitos de seus integrantes a única saída estava na luta armada. (postura não consensual). Conforme Sanfelice (2008, p. 136) “não havia unanimidade no movimento estudantil, quanto a aceitar a luta armada como forma de resistência.”

Essa postura do regime civil-militar, que fortalecia o poder governamental, procurava destruir o que ainda existia da democracia populista, e acabar de vez com o modelo do Nacional Desenvolvimentismo.

Nesse sentido, os Atos Institucionais, a Constituição imposta por meio do Legislativo em 1967, a reforma da legislação trabalhista, a depuração da estrutura partidária, a reforma universitária, o controle das organizações sindicais e estudantis são fatos encadeados. Correspondem à intenção de reaglutinar os poderes político e econômico, em nova direção. Destinam-se a derrotar o modelo nacionalista de desenvolvimento, enquanto estrutura de poder e política econômica. Simultaneamente, derrotam-se as classes assalariadas e parte do empresariado nacional. (IANNI, 1968, p. 215)

A partir desse momento, com total endurecimento da ditadura, muitos militantes de esquerda oriundos do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e de outros movimentos sociais intensificaram lutas na clandestinidade, tentando organizar o povo.

Com a oposição imobilizada e sem canais políticos para se manifestar, deu-se então, no final da década de 1960, a passagem de alguns dos seus setores para um enfrentamento armado com o poder. Grupos clandestinos, dos quais participavam muitos elementos vindos do movimento estudantil, iniciaram suas ações em algumas cidades. Destacaram-se a Ação Libertadora Nacional (ALN), liderada por Carlos Marighella, a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), comandada por Carlos Lamarca, e um grupo vinculado ao Partido Comunista do Brasil (PC do B), que tentou um movimento guerrilheiro na região do Araguaia. Todas as tentativas armadas foram progressivamente eliminadas com a intervenção, em alguns casos, até de tropas do Exército. (SANFELICE, 2008, p. 173-4)

Bastava ao governo perceber o surgimento de alguns focos de guerrilheiros, para agir rápido. Uma das estratégias do governo era jogá-los contra a opinião pública, taxando-os de elementos subversivos, perigosos terroristas que roubavam, matavam pais de famílias e causavam desordens na sociedade. O governo apoiou-se na grande mídia, que passou a divulgar dados alarmantes.

O governo militar aumentou a repressão, criando o Departamento de Operações Internas e o Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-Codi), e aperfeiçoou o Departamento de Ordem Política e Social (Dops). Estes órgãos estavam incumbidos de investigar e interrogar pessoas suspeitas de pertencer

a grupos clandestinos, usando inclusive a tortura. Em 1969, como resultado das investigações desses órgãos, os militares ficaram sabendo a hora e o local em que o líder da Ação Libertadora Nacional (ALN), Carlos Marighella, teria um encontro secreto, e armaram uma emboscada, assassinando-o. (GORENDER, 1998)

Para o governo militar, o importante seria o país desenvolver-se economicamente e tornar-se uma potência mundial. Portanto, seria necessário o estabelecimento de uma ordem que funcionasse sem contestações. No aspecto político, os militares extinguiram os partidos políticos existentes, e estabeleceram apenas dois partidos políticos: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), que representava os defensores do regime militar e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), sigla que reunia a oposição autorizada, portanto, era uma oposição com limitações.

O complexo IPES/IBAD e seus apoiadores, responsáveis pela derrubada do governo de Goulart, tiveram um lugar privilegiado na condução da política ditatorial. Muitos civis assumiram cargos importantes no governo, assegurando poder aos representantes dos interesses financeiros, das grandes indústrias e das multinacionais.

Depois de abril de 1964 as posições de poder foram ocupadas por um grande número de Ipesianos e Ibadianos e por pessoas que as apoiavam, e que haviam participado da campanha para depor João Goulart e para conter a esquerda e o trabalhismo. A elite orgânica dos interesses financeiros-industriais multinacionais e associados foi capaz de assegurar poder econômico e administrativo, objetivamente transformando o aparelho do Estado em parte integrante dos interesses monopolistas que controlavam a economia. Os interesses multinacionais e associados foram capazes de controlar a vida política do Estado e de forjar sua máquina de acordo com as necessidades do capital monopolista, ocupando os cargos centrais de poder e determinando suas metas, procedimentos e meios. O poder de classe dos interesses multinacionais e associados foi expressado, depois de abril de 1964, através da hegemonia por eles estabelecida dentro do aparelho do Estado, do controle direto das agências de formulação de diretrizes políticas e de tomada de decisão e da presença pessoal dos representantes desses interesses econômicos na administração em geral.

O controle direto do aparelho do Estado, através dele, dos outros setores das classes dominantes e das classes dominadas da sociedade foi, se não a forma mais completa de levar à frente os interesses do grande capital, pelo menos a forma mais eficiente e segura à disposição dos interesses financeiro-industriais multinacionais e associados. Resumindo, após 1964 o poder estatal direto transformou-se na mais alta expressão do poder econômico da burguesia financeiro-industrial multinacional e associada. Como

afirmou o líder do IPES Antônio Carlos do Amaral Osório, “uma das grandes realizações da revolução de 1964 foi, sem dúvida, a de reforçar uma nova concepção das relações entre o Estado e as classes empresariais”. (DREIFUSS, 1981, p. 419)

Como estratégia econômica o governo fortaleceu algumas empresas estatais, investiu em infra-estrutura para melhorar o transporte, a capacidade energética e fez grandes obras, como a usina hidrelétrica de Itaipú, no Rio Paraná, uma das maiores do mundo. Estimulou a vinda de empresas multinacionais e procurou modernizar o país, tornando-o industrializado. Na área rural implantou novas técnicas de cultivo, com mecanização e introdução de modernas máquinas agrícolas, favorecendo ainda mais o latifúndio em detrimento da pequena propriedade, desestimulando muitos camponeses a permanecerem no campo. Isso ocasionou mudanças no país, modificando a estrutura da sociedade. Houve uma urbanização rápida, com grandes concentrações populacionais nos grandes centros urbanos.

O país se industrializou, dando ensejo à formação de uma vasta classe trabalhadora que passou a se concentrar nos grandes centros. Milhões de pequenos produtores rurais foram forçados a abandonar suas terras próprias ou arrendadas e migrar para as cidades, tornando-se operários industriais ou bóias-frias. O campo também se modernizou. Máquinas agrícolas e novas culturas devoraram as pequenas propriedades e fizeram crescer ainda mais o já imenso latifúndio. (POMAR, 1990, p. 27)

Essas mudanças reforçavam a propaganda do regime de que o país estava caminhando para ser uma potência. Com a economia em crescimento, o período entre 1968 a 1973, ficou conhecido como o período do “milagre brasileiro”, com um crescimento médio anual do Produto Interno Bruto (PIB) por volta de 10%. “Era uma das maiores taxas do mundo, o que levou a economia brasileira ao oitavo lugar entre as economias capitalistas industriais.” (RONIWALTER, 2001, p. 07). Esses fatores impulsionaram a propaganda do governo, que criaram frases incisivas, como “Somos noventa milhões em ação”, procurando mostrar que todos estavam unidos ao governo em um só ideal, o de fazer o país se tornar desenvolvido. Agora, se houvesse alguém descontente com o que estava acontecendo, e para justificar o ataque aos opositores, propagava-se a seguinte frase: “Brasil: ame-o ou deixe-o”.

Em um contexto internacional extraordinariamente favorável (expansão acelerada do comércio internacional e disponibilidade de capitais para investimento e financiamento), que não se repetiria nas décadas seguintes, e apoiado por um conjunto de medidas e incentivos estatais, o capitalismo brasileiro, continuando e aprofundando a linha ascendente inaugurada em 1967, deu um gigantesco salto para a frente. (REIS FILHO, 2000, p.54)

Para um seleto grupo de trabalhadores, principalmente para aqueles que trabalhavam nas multinacionais, o “milagre brasileiro” estava surtindo efeitos em suas vidas, melhorando-as. Pois a maioria deles, vindos da área rural ou do subemprego nos centros urbanos, era possível contar com um salário razoável e alguns direitos trabalhistas, possibilidades de aquisição de alguns bens, como moradia própria e automóvel. Comparando suas vidas com as dos parentes ainda na área rural ou já mesmo nos centros urbanos, mas vivendo do subemprego, podiam considerar-se privilegiados.

A verdade é que o milagre, embora gerando desigualdades de todo o tipo, sociais e regionais, fora capaz de beneficiar, de modo substantivo, muitos setores modernos. Consideráveis estratos das classes médias, por exemplo, com acesso ao crédito farto e fácil, puderam adquirir, em massa, a casa própria e o primeiro automóvel. (REIS FILHO, 2000, p. 59)

Entretanto, a maioria da população vivia em condições adversas: camponeses sem terra trabalhando em péssimas condições e recebendo por diárias, excluído dos direitos trabalhistas; nos grandes centros urbanos, pessoas vivendo do subemprego, morando em favelas, sem saneamento básico, com precárias condições de vida. A saúde pública era um caos, não havia estrutura e condições para atender a população e a educação pública era carente de recursos. “Como disse o próprio general-presidente Médici, em um ato falho, ou em um acesso de sinceridade, embora a economia estivesse bem, o povo, ou pelo menos grande parte dele, ia mal.” (REIS FILHO, 2000, p. 58)

Diante dessas evidências das condições sociais, o discurso era de que o país ainda não tinha conseguido alcançar o seu pleno desenvolvimento, e que, portanto, seria necessário que todos lutassem dando suas contribuições e tivessem paciência, pois primeiro seria necessário “fazer o bolo crescer para depois dividi-lo”.

O Brasil Potência que os militares e seus tecnocratas haviam prometido com seu projeto de modernização do país, fazendo o bolo da riqueza crescer para depois dividi-lo entre todos, só trouxe sofrimentos à maioria. Para implantá-lo, acabaram com a democracia, que já era pouca, impuseram a ditadura, prenderam, torturaram e mataram opositores, proibiram greves, alastraram a corrupção e garantiram sua própria impunidade. O bolo cresceu, e muito, mas só uma minoria pode comer dele, a minoria das elites – a de sempre. (POMAR, 1990, p. 28)

Apesar de persistir a desigualdade social, esses anos de crescimento econômico trouxeram um pouco de euforia e a sensação de que o país estava realmente se desenvolvendo. Mas com a crise do petróleo em 1973, o mundo capitalista foi atingido e o efeito imediato atingiu o Brasil, interrompendo a fase de crescimento do chamado período do ‘milagre’, mostrando que a economia brasileira não tinha autonomia, pois dependia totalmente dos países capitalistas desenvolvidos.

A crise do petróleo iniciada em 1973, gerada pela decisão dos países árabes de aumentar o preço do produto, afetou em cheio os países industrializados, encarecendo uma de suas maiores fontes de energia, usada principalmente na infraestrutura, nos meios de transporte e nos diversos ramos industriais.

Durante os anos 70, a economia capitalista passou por um sério período de retração, agravado pela elevação do preço do petróleo no mercado internacional. Esta situação afetou, sobretudo, os países situados na periferia do sistema capitalista, cuja economia subordinava-se aos investimentos externos, à utilização de tecnologia estrangeira e, em grande parte, é dependente das exportações de produtos primários e de empréstimos do exterior. (RODRIGUES, 2001, p. 40)

O discurso dos militares do “Brasil potência” tornou evidente suas contradições. O governo queria que o país enriquecesse, mas não priorizava investimentos em educação, ciência e pesquisa. Considerava que, se o país tivesse dinheiro, poderia comprar pesquisas e projetos elaborados no exterior. Daí a contradição. Sem investimentos em pesquisas e ciências próprias, desenvolver-se e enriquecer de que maneira?

2.1.2 A organização da educação na ditadura civil-militar

A educação brasileira estava fragilizada em sua organização e era bastante criticada por estudantes, professores e especialistas. A demanda social por educação vinha crescendo há algum tempo, tendo como fatores o surgimento de novos empregos, oriundos da implantação da indústria de base que vinha se desenvolvendo, e era visível que o sistema educacional estava enfrentando uma crise. Conforme Germano (2000, p. 50)

A matrícula no ensino fundamental aumentou no período (1960-1964), enquanto uma parcela dos estudantes universitários, através da UNE (União Nacional dos Estudantes) engajou-se na luta pela organização da cultura com vistas a uma transformação estrutural da sociedade brasileira.

Com o objetivo de melhorar a educação e tê-la como fator de desenvolvimento e aprimorar a ligação do Brasil ao governo dos Estados Unidos, foram feitos os chamados “acordos MEC-USAID”. Os acordos do Ministério da Educação e Cultura e a AID, se caracterizavam pela intenção de reorganizar o ensino do país, alinhando-o a interesses econômicos na esfera do capitalismo, sem no entanto, desalinhar o Brasil dos países periféricos do capitalismo, ou seja, manter o Brasil como país capitalista de terceiro mundo. “O acordo MEC-USAID seria mais um dos planos de infiltração imperialista, sob o ponto de vista de uma certa filosofia política, que propiciaria a manutenção do Brasil na condição de país periférico do sistema capitalista.” (Revisão, 1967, p. 30-42 apud SANFELICE, 2008, p. 147).

Através desses acordos, a reorganização do ensino brasileiro foi orientada pelos técnicos da AID, que formularam as primeiras e principais bases que fizeram a reforma da estrutura educacional, visando modernizar os métodos de ensino com uma tática empresarial de aproveitamento máximo dos recursos. Conforme Romanelli (2001, p. 223) “Através da reestruturação do sistema educativo, segundo os princípios da organização das empresas, busca-se maior adequação do modelo da educação ao modelo econômico, para atingir os objetivos deste último.”

Entre as medidas tomadas na educação, merecem destaque a Lei nº 5.540/68 que reorganizou o ensino superior. Na verdade, essa lei ratificou algumas mudanças que já tinham sido implantadas na educação superior, a partir do Decreto-Lei nº 53, de 1966, que propunha mudanças na universidade visando produtividade e economia de recursos, e o Decreto-Lei nº 252, de 1967, que criou a departamentalização, ou seja, uniu disciplinas afins em um mesmo setor, chamado de departamento, proporcionando diminuição de investimentos. A lei nº 5.540/68 consolidou também a matrícula por disciplina. Essas mudanças, chamadas de “reforma universitária”, tiveram por objetivo dar eficiência à organização do ensino superior, mas na prática a infra-estrutura burocrática era limitada, e algumas realizações tornaram-se difíceis, como a matrícula por disciplina como exemplo, que aparentemente seria simples, mas que por falta de planejamento e boa administração encontrou dificuldades.

Ainda como parte dessas reformas, foi criado o decreto-Lei nº 477, que punia quem se envolvesse em atividades supostamente subversivas.

Em 26 de fevereiro de 1969 foi promulgado o Decreto-Lei nº 477, que atribuía às autoridades universitárias e às autoridades educacionais (MEC) o poder de desligar e suspender estudantes envolvidos em atividades que fossem consideradas subversivas, isto é, perigosas para a segurança nacional. Durante o tempo de suspensão (três anos) os estudantes atingidos ficariam impedidos de se matricular em qualquer outra escola de nível superior do país. Previa, também, a demissão de funcionários e professores surpreendidos nas mesmas atividades, impedindo-os de trabalhar no ensino superior brasileiro durante cinco anos. (CUNHA, 1983, p. 241)

Esse decreto legislativo prejudicou as atividades acadêmicas, que passaram a se pautar por resultados imediatos em detrimento da reflexão e produção do saber crítico.

O cumprimento dessa legislação desarticulou atividades acadêmicas, desintegrou congregações, retirou do âmbito da Universidade e da produção cultural, elementos da sua maior projeção. E, a Universidade pretendida e projetada como espaço de produção do saber crítico, reflexão e análise do conhecimento e crescimento humanos, empobreceu ao adotar um modelo de resultados práticos e imediatos, montado a partir do modelo empresarial que adequava a educação às exigências que a sociedade industrial, tecnológica e capitalista estabelece. (BOSCHETTI, 1993, p. 67)

Dando sequência à reforma educacional, foi implantada a Lei nº 5.692/71, com a finalidade de reorganizar o ensino de 1º e 2º graus. Um aspecto importante dessa lei foi dar um sentido de formação profissional, fazendo com que muitos estudantes, ao invés de almejavam o prosseguimento dos estudos no curso superior, encerrassem seus estudos a partir daí e entrassem para o mercado de trabalho. Com isso, o governo pretendia ser menos pressionado para aumentar as vagas nos cursos superiores, livrando-se de investimentos nessa área.

Os militares no poder procuram colocar o aparelho escolar a serviço de suas propostas e para isso se empenharam. As reformas tanto na Universidade em 1968, como no segundo grau em 1971, através da lei nº 5.692, confirmam essa afirmação e revelam com bastante clareza o teor do que se pretendia fixar como objetivo da educação formal e com que teorias se iria trabalhar. (BOSCHETTI, 1993, p. 31)

O ensino de 1º grau passou a ser de oito anos, unindo o então ensino primário com o ginásial, e foi extinto o exame de admissão, que selecionava aqueles que estavam aptos a seguir os estudos no nível ginásial. Nesse aspecto a lei acabou com o sistema de exclusão que eliminava precocemente muitos alunos dos bancos escolares. Mas também pensando em uma formação para o trabalho, foram colocadas disciplinas vocacionais, como secretariado e contabilidade, a fim de constatar aptidões vocacionais para determinadas profissões.

No segundo grau houve incentivo à formação de nível profissional, com o propósito de preparar mão-de-obra para as indústrias. Conforme Romanelli (2001, p. 238) “O ensino de 1º grau, além da formação geral, passa a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. E o de 2º grau passa a constituir-se, indiscriminadamente, de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional.”

A reforma do ensino superior e a do ensino médio se completam e têm o mesmo objetivo: o de possibilitar ao Estado o desempenho de suas funções (não educacionais) na atual fase de desenvolvimento da sociedade brasileira. No entanto, simultânea, contrária e necessariamente, são elaboradas certas concepções que se destinam a explicar e/ou justificar essas medidas, fazendo-as desejáveis: é o caso tanto da justificativa “pedagógica” do curso básico quanto das “evidências” de uma suposta carência de técnicos

de nível médio de grandes proporções no país. (CUNHA, 1983, p. 247)

A reforma educacional de 1º e 2º graus teve o mesmo aspecto da reforma universitária na questão organizacional. Para ambas foi criada uma super estrutura teórica, mas na prática estavam condicionadas a infra-estruturas muito frágeis. A questão do ensino voltado a aptidões profissionais e formação profissional encontrou dificuldades, principalmente nas áreas rurais, carentes de recursos humanos e materiais. A perspectiva do governo em diminuir a demanda por cursos superiores não se consolidou. Muitos estudantes, assim que terminavam o 2º grau, mesmo aqueles que já estavam no mercado de trabalho, almejaram cursar a faculdade, para se definir profissionalmente e ter maiores ganhos salariais.

O conceito de educação muda substancialmente. Transforma-se em capital humano que, devidamente investido, pode produzir lucro social e individual. Entretanto, a educação é vista como investimento apenas quando prepara indivíduos para o trabalho. Não é mais um processo de transmissão da cultura geral da humanidade, do conhecimento universal. É instrumentalizada para o trabalho, de maneira que o indivíduo se torne mais produtivo na empresa que o contrata. (DREIFUSS, 1981, p. 443)

Os governos militares investiram pouco na educação, prejudicaram o ensino e descaracterizaram a universidade pública.

Durante os sucessivos governos militares as demais prioridades do Estado, fizeram com que o Brasil se convertesse num dos países que relativamente, menos aplicaram em educação. Para o ensino os efeitos foram danosos: verbas cortadas, perdas salariais por parte dos professores, deteriorização da qualidade de ensino da universidade pública e isolamento da instituição. (BOSCHETTI, 1993, p. 76)

Outra exigência imposta pelos militares foi a inclusão das disciplinas de Organização Social Política Brasileira (OSPB), ministrada no 2º grau; Estudos dos Problemas Brasileiros, ministrada no ensino superior, e Educação Moral e Cívica, ministrada em todos os graus de ensino. Essas disciplinas tinham a finalidade de trabalhar a formação ideológica, disfarçada de prática educativa, para desenvolver o sentimento de valorização da pátria, do trabalho, do

respeito às leis, da responsabilidade e do cumprimento dos deveres. Conforme Cunha (1991, p.75), a Educação Moral e Cívica, teria por finalidades:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e os grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Apesar da repressão da ditadura, essa disciplina acabou sendo usada por muitos professores para questionar a ditadura e discutir os problemas sociais que o país enfrentava, trabalhando a conscientização dos alunos contra a ditadura militar e suas conseqüências para a sociedade, mesmo correndo o risco da repressão, da denúncia, da perda do cargo e da tortura da ditadura.

2.1.3 O fim do regime civil-militar no Brasil

Por volta de meados da década de 1970, apesar de o governo ter derrotado a oposição armada, ter neutralizado a oposição institucional e anunciar um processo de “abertura lenta e gradual”, começaram a ganhar força novas manifestações populares exigindo mudanças.

Do ponto de vista do regime militar, a transição se inicia com o anúncio do general Geisel de abertura “lenta e gradual” em 1974. Na realidade, o que aquele momento marca é o término do clímax da ditadura, que ingressou, a partir dali, num período transitório, de oscilações, que desembocou, no final dos anos 70 e início dos 80, em

sua verdadeira crise e, paralelamente, no começo da transição para o regime que a substituiria. (SADER, 1990, p. 31)

Uma das maneiras de demonstrar isso foi o grande número de votos que a oposição recebeu nas eleições legislativas de 1974. O Movimento Democrático Brasileiro (MDB) conquistou dezesseis vagas para o senado, entre as vinte e duas que tinham sido disputadas. Para deputados, o MDB também conseguiu atingir as expectativas oposicionistas, elegendo uma significativa bancada. Esse resultado, serviu para mostrar que o descontentamento com a ditadura tinha aumentado bastante.

Um fato importante foi a reorganização do movimento dos trabalhadores, que contava com enorme número de operários, até em função do crescimento industrial incentivado pelo regime militar.

A luta do movimento operário se iniciou nas montadoras de veículos da região do ABCD (Santo André, São Bernardo, São Caetano e Diadema), no estado de São Paulo, que concentrava milhares de operários que trabalhavam nas multinacionais instaladas nessa região. O descontentamento com o arrocho salarial era enorme, a disposição para a luta era grande e o movimento sindical apontava para um novo método de enfrentamento, sem submissão ao governo, diferentes de alguns sindicatos que atuavam nesse período, cujos dirigentes eram cooptados pelo regime. Os líderes sindicais do ABCD eram comprometidos com a questão dos trabalhadores e apostavam na organização e mobilização da categoria para conseguir seus objetivos. Foram realizadas várias greves nessa região, com a participação de milhares de trabalhadores, repercutindo nacionalmente e encorajando trabalhadores de outras regiões a fazerem o mesmo.

A sociedade civil cresceu e se diversificou a partir de meados dos anos 70: instituições como a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), ABI (Associação Brasileira de Imprensa), SBPC (Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência), Igreja Católica, sindicatos de trabalhadores, entidades representativas de professores e estudantes se mobilizam contra a ditadura. Surge uma imprensa alternativa como os jornais Opinião, Movimento, Pasquim. Aumenta a resistência, abrem-se espaços democráticos na sociedade, as greves operárias voltam a ocorrer a partir de 1977. Vêm à tona novas formas de organização e mobilização popular, representadas pelos movimentos sociais oriundos das periferias das grandes cidades e dos trabalhadores sem terra. No campo educacional, a União Nacional dos Estudantes (UNE) se reorganiza, ainda que na ilegalidade; a

Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) é fundada em princípios dos anos 80; a Confederação de Professores do Brasil (CPB) ressurgiu com força etc. Tudo isso dá conta de um processo de fortalecimento da sociedade civil, ao contrário do que era almejado pelo governo. (GERMANO, 2000, p. 95)

Em 1978, outra bandeira de luta ganhou força: o pedido de anistia. Esforços nesse sentido já haviam existido logo após o golpe militar de 1964, mas a ditadura não permitiu sua efetivação. De acordo com Martins (1978, p. 18) “Pela sua origem, a anistia é irmã gêmea da democracia. Surgiu a partir de necessidades políticas, com o estabelecimento da república grega e suas primeiras experiências de vida democrática.”

Por causa da repressão, das cassações de direitos políticos e perseguições, muitos brasileiros viviam no exterior: líderes políticos, intelectuais, pesquisadores, artistas e professores.

Ansiosos para retornar ao convívio com os parentes exilados, muitos de seus familiares se empenharam ao máximo, numa luta sem trégua, organizando-se em entidades e participando de atos públicos.

Em fevereiro de 1978, é criado no Rio de Janeiro o Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA), contando com a participação de muitas das mulheres do Movimento Feminino pela Anistia, mas de caráter mais abrangente e contando com o apoio das várias correntes de esquerda, da Igreja e entidades de profissionais liberais, como a OAB e a Associação Brasileira de Imprensa. Em poucos meses surgem comitês semelhantes na Bahia, São Paulo, Minas Gerais, Ceará e Pernambuco. A Ordem dos Advogados do Brasil, até então tímida na conceituação da anistia, adere à palavra-de ordem dos CBA por uma anistia “ampla, geral e irrestrita”. (KUCINSKI, 2001, p. 84)

Para os setores de esquerda, que de uma forma ou outra, atuavam na política brasileira, era de fundamental importância a aprovação da anistia, pois “A campanha da anistia respondia a uma necessidade objetiva de diversas correntes políticas de oposição, todas elas desfalcadas de quadros e com militantes presos ou exilados.” (KUCINSKI, 2001, p. 82)

Em março de 1979, o General João Baptista Figueiredo tomou posse como presidente e enviou ao Congresso um projeto de anistia política, aprovado em agosto do mesmo ano.

A anistia acabou sendo “ampla, geral e irrestrita”, atendendo à palavra de ordem do Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA), mas causou indignação ao

conceder benefícios para os torturadores, praticamente inocentando-os dos crimes cometidos, apontando equívocos no aspecto do direito e da justiça, pois, conforme Martins (1978, p. 177)

A reciprocidade, no caso, também é figura inexistente no Direito. O que se trata é de anistiar as vítimas dos atos e leis de exceção. Os que foram punidos de uma ou outra forma. Os crimes porventura praticados no exercício de função policial não foram ainda plenamente desvendados, e muito menos punidos. Este é um problema diverso do da anistia e, como tal, deve ser tratado e resolvido separadamente dela, ressalvados os direitos de justiça de quem quer que seja. Não há, pois, como confundir.

Diante das pressões populares, que pediam democracia e vendo que a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) enfraqueceu, o governo enviou ao Congresso um projeto de reforma partidária, que foi aprovado em dezembro de 1979, extinguindo os partidos políticos existentes e permitindo o surgimento de novos partidos, reimplantando o pluripartidarismo.

O partido da situação passou a denominar-se Partido Democrático Social (PDS); o partido oposicionista MDB passou a ser o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Políticos que vieram do exílio, como Leonel Brizola, criaram o Partido Democrático Trabalhista (PDT). Também foi criado o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), resgatando os ideais getulistas. Mas os partidos comunistas continuaram proibidos. Neste momento, ganha destaque o Partido dos Trabalhadores (PT) que surge como algo totalmente novo, marcado pelas lutas sindicais do ABCD, e também de outras categorias profissionais, por intelectuais de esquerda e movimento cristão ligado a Teologia da Libertação.

Com o pluripartidarismo, o governo militar procurou dividir a oposição para enfraquecê-la, e para as eleições de 1982, criou artifícios para favorecer o partido do governo, como o voto vinculado, que obrigava o eleitor a votar em todos os candidatos de um mesmo partido e proibindo coligações partidárias.

A apuração dos votos deu uma pequena margem de vitória para o partido governamental, principalmente no interior do país, mas mostrou também a força dos partidos oposicionistas, que significava o anseio da população por transformações políticas.

Em abril de 1984, seria votada pelo Congresso uma emenda constitucional apresentada pelo deputado federal Dante de Oliveira, (PMDB-MT) propondo eleições diretas para presidente. O PT logo iniciou uma campanha em favor da aprovação dessa emenda, e acabou conseguindo a adesão de vários partidos, que formaram um grande movimento nacional unindo praticamente todo o país. De maneira rápida, foram organizados gigantescos comícios em praças públicas de várias cidades, e cada vez mais esses atos representavam os anseios da população por um país livre e democrático. O movimento “Diretas Já” se espalhou por todo o país.

Em todo o País, entre janeiro e abril de 1984, realizaram-se nas capitais e principais cidades comícios que reuniram multidões. O maior deles aconteceu no Anhangabaú, em São Paulo, ao qual compareceram cerca de 1,7 milhão de pessoas que, sob um clima de absoluto entusiasmo, entoaram o estribilho “um, dois, três, quatro, cinco, mil, queremos eleger o presidente do Brasil” e o “caminhando”, música de Geraldo Vandré, quase um hino da campanha. (RODRIGUES, 2001, p. 18-9)

A emenda foi votada em 25 de abril de 1984, e não conseguiu 2/3 dos votos do Congresso, necessários para sua aprovação. Obteve 298 votos favoráveis, sendo que precisava de um total de 320 votos.

Em 1985 haveria eleições civis para presidente, mas de forma indireta. Para elegê-lo seria formado o colégio eleitoral. Apresentaram-se duas candidaturas. Pelo PDS, Paulo Salim Maluf. A oposição formou a Aliança Democrática, e teve Tancredo Neves como candidato. A eleição se deu em 15 de janeiro de 1985, com a vitória de Tancredo Neves por 480 votos, contra 180 votos de Maluf.

O novo presidente iria assumir o cargo em 15 de março de 1986. Um grave problema de saúde acabou impedindo sua posse. Em seu lugar, assumiu provisoriamente, o seu vice, José Ribamar Sarney. No dia 21 de abril do mesmo ano, Tancredo faleceu, continuando o vice em seu lugar até o término do mandato, que foi alterado de quatro para cinco anos.

Com o fim do regime militar e a eleição de um Congresso Nacional Constituinte, começaram as lutas e discussões em torno da elaboração de uma nova Constituição para o país, criando expectativas em nossa sociedade.

De um modo geral, esta expectativa ou se desdobrava numa posição otimista quanto às possibilidades de mudança ou numa atitude pessimista. Os otimistas imaginavam que a nova Constituição incorporaria todas as demandas dos setores progressistas da sociedade brasileira, desde os que lutavam pela abolição da exploração de classe, até os que defendiam a preservação da flora e da fauna, ou os interesses específicos desta ou daquela categoria profissional. Já os pessimistas enfatizavam o caráter necessariamente conservador de uma Assembléia Constituinte que se confundia com o Congresso Nacional, a ser eleito segundo as normas eleitorais herdadas dos governos militares. (CUNHA, 2001, p. 427)

Com o propósito de manter-se compromissada com os ideais democráticos, a Assembléia Nacional Constituinte aceitou em seu regimento a apresentação de emendas populares, que contassem com a assinatura de um mínimo de trinta mil eleitores e a defesa, nas subcomissões a serem formadas, de propostas por delegados de entidades populares.

Na área da educação, várias entidades representativas entraram no debate, procurando construir um projeto educativo para o país. Houve preocupação com o gerenciamento dos recursos públicos e muitos documentos e artigos foram produzidos.

A preocupação com a gestão democrática dos recursos destinados às Instituições de ensino e de pesquisa transparece em vários artigos, que determinavam a criação de organismos de controle com a participação de estudantes, professores, funcionários e pais de alunos, assim como representantes das sociedades científicas e das entidades da classe trabalhadora. (CUNHA, 2001, p. 433)

Apesar de toda pressão popular, a questão dos recursos financeiros destinados à educação não teve um controle democrático estabelecido constitucionalmente, ficando a expectativa de que os movimentos populares a conseguissem através da força de sua organização, porém, tal modelo de gestão ficou pouco clara.

Na perspectiva da pesquisa, gostaríamos de elencar e analisar alguns tópicos relacionados com a área da educação no texto final da Constituição promulgada em 05/10/1988, a “Constituição Cidadã”.

Artigo 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, a importância que a educação ocupa na Carta Magna, que atribui ao processo educativo boa parte da responsabilidade de formar o cidadão é mantida enquanto dispositivo já presente em constituições anteriores. A educação passa a ser concebida como um caminho para o homem melhorar a própria existência e emancipar-se. Logo, a escola, enquanto espaço consolidado da educação formal, assume papel bastante complexo.

Artigo 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

[...];

Garantir o ensino fundamental gratuito a todos, inclusive a adultos, é importante e não deixa de ser um eficiente meio de combater o analfabetismo.

Artigo 212 – A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Apesar de não ter estabelecido um controle democrático sobre o melhor uso desses recursos, tal decisão não deixa de ser uma conquista, pois com a garantia desses investimentos, permite-se estabelecer metas de longo alcance, tão importantes quando se trata da área da educação, cujos resultados não vêm imediatamente.

2.1.4 As eleições presidenciais de 1989 e seus reflexos na sala de aula

Em 1989, após vinte e nove anos sem eleições diretas para presidente da República, os partidos políticos se organizaram, fizeram as coligações e lançaram candidatos. Praticamente todos os setores organizados da sociedade brasileira se sentiram contemplados com as candidaturas, que totalizaram vinte

e dois candidatos, sendo os principais: Ulisses Guimarães (PMDB), Leonel Brizola (PDT), Mário Covas Júnior (PSDB), Luiz Inácio Lula da Silva (PT/PSB/PC do B), Guilherme Afif Domingos (PL/PDC), Fernando Collor de Mello (PRN/PSC), Enéias Carneiro (PRONA), Paulo Salim Maluf (PDS), Ronaldo Caiado (PSD) e Roberto Freire (PCB).

Os candidatos e partidos citados, tinham origem política partidária diversa: desde “herdeiros do getulismo”, antigos políticos da oposição ao regime militar, pessoas beneficiadas com o regime militar, representante do latifúndio, líder sindical, enfim, representantes de diversas tendências, todos sempre pregando um discurso democrático.

Apesar do grande número de candidatos, a eleição caminhou para uma polarização entre Collor, herdeiro do regime militar, mas que se apresentava como o novo, moderno, culto e com propaganda que iria inserir o Brasil entre os países capitalistas do primeiro mundo, e Lula, ex-líder sindical, que propunha profundas mudanças na estrutura econômica do país, proporcionando melhorias sociais e acenando com uma possível aproximação ao socialismo.

O mundo também mudava. O período da chamada “Guerra Fria”, estava chegando ao fim. Em 1989, com a queda do muro de Berlim, símbolo da polarização entre capitalismo e socialismo que separava a Alemanha Ocidental, capitalista, da Alemanha Oriental, socialista, a Alemanha se reunificou, tendo o capitalismo como sistema político econômico vigente. Além disso, a União Soviética estava implantando amplas reformas políticas, enfraquecendo o Estado socialista e propondo mudanças que iam ao encontro dos objetivos capitalistas.

Terminado o 1º turno das eleições, que aconteceu em 15 de novembro de 1989, e tendo como vencedores os candidatos Collor e Lula, iniciou-se a campanha para o 2º turno. A polarização presente durante o 1º turno se fortaleceu, tornando a disputa bastante acirrada.

[...] a eleição presidencial de 1989, deu novo alento aos embates travados ao longo da década de 80. Após um primeiro turno caracterizado pela pulverização de candidaturas, o país experimentou pela primeira vez em sua história, uma disputa travada em segundo turno, opondo projetos políticos antagônicos. De um lado, assumindo a defesa de interesses conservadores, Fernando Collor de Mello, pelo

Partido da Reconstrução Nacional (PRN), de outro, representando ideais considerados progressistas e tendo o apoio de diferentes organizações de trabalhadores, Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Partido dos Trabalhadores (PT). (PAULA, 2007, p. 186)

Essa polarização provocou acalorados debates na sociedade, e adentrou às salas de aulas, despertando professores e jovens alunos. Nesse aspecto, gostaria de recorrer à minha própria memória, cujos momentos são relembrados com total clareza, e faço sem receios em manter um distanciamento do fato estudado, entendendo que a proximidade temporal facilita a compreensão da conjuntura investigada. Conforme Almeida (2009, p. 20), a dificuldade em recorrer à memória, pode ser superada, pois

[...] a dificuldade diz respeito à questão do distanciamento como condição necessária à pesquisa histórica (pressupondo-se que as paixões e os posicionamentos políticos do pesquisador podem influenciar no desenrolar do estudo). Temos posicionamento contrário, pois o distanciamento não impede essas paixões e a proximidade temporal com o objeto de pesquisa facilita uma maior compreensão da conjuntura investigada.

Em 1989, estava cursando o 3º ano do ensino médio na EE João Clímaco de Camargo Pires, em Sorocaba, e esse clima eleitoral já se fazia presente no primeiro turno, momento em que aconteceu um debate entre representantes municipais dos partidos que estavam em disputa, provocando calorosas manifestações dos alunos, que naquele momento já demonstravam suas preferências. A partir da definição dos candidatos que foram para o 2º turno, Collor e Lula, os debates passaram a acontecer entre os alunos dentro das salas de aulas e contavam também com a participação dos professores, tendo inclusive alguns, adequado os conteúdos curriculares aos temas que surgiam: capitalismo, socialismo, concentração de renda, reforma agrária, sindicalismo, poder econômico, o poder da mídia, etc. Todos esses assuntos se transformavam em debates, sempre em defesa desse ou daquele candidato. Se essas aulas, que muitas vezes se transformavam em muitas vozes tentando ser ouvidas ao mesmo tempo, não convenceram ninguém a mudar de candidato, pelo menos serviram para esclarecer muitos conceitos que se faziam confusos ou eram mal entendidos entre os discentes.

No decorrer da campanha do 2º turno, a disputa se acirrou e parte da população e os grupos sociais organizados entraram na campanha. Os apoiadores da campanha de Lula tentavam convencer os eleitores de que a proposta petista era a melhor para a população em geral, pois trataria de corrigir as injustiças sociais, que são graves em nosso país, criando políticas sociais voltadas para os trabalhadores. Além desse discurso de transformação social, os militantes petistas tinham que desfazer boatos preconceituosos, que se aproveitavam da “inocência política” de grande parte da população, infelizmente os mais pobres e também a classe média, e que tentavam confundir os aspectos inovadores da candidatura Lula, ligando-os à baderna, confisco de propriedades, comunismo, imaturidade, existindo até a ameaça de que, com a vitória de Lula, toda família que tivesse dois aparelhos televisores, teria um confiscado. Um verdadeiro bombardeio ideológico por parte dos partidários de Collor, e também da elite representada pela mídia e grupos empresariais, que fizeram terrorismo político. Conforme Rodrigues (2001, p. 33)

Boatos e declarações ainda fundados nos preconceitos contra os comunistas, criados durante o período de guerra fria, mas ainda eficazes, assustavam a classe média: se eleito, Lula confiscaria as poupanças, tomaria uma casa de quem tivesse duas e o segundo aparelho de TV de cada família.

Declarações alarmistas, como a de Mário Amato, presidente da poderosa Fiesp (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo), acusavam o candidato de estar tumultuando o País e espalhando pânico entre os empresários, que abandonariam o Brasil caso ele fosse eleito.

Os apoiadores de Collor contavam com o apoio do setor dominante e da mídia, e conseguiram o apoio também de grande parcela da população pobre, por medo da candidatura Lula, ou convencidos de que Collor seria o “protetor dos pobres”. Collor fazia questão de se apresentar desta forma, dizendo que seu governo iria melhorar a vida dos “descamisados”, termo usado para se referir aos mais necessitados. Mas no fundo, a candidatura Collor, conforme Pomar (1990, p. 45) “[...] possuía o apoio dos setores arcaicos, tinha um programa de conteúdo conservador e retrógrado, mas pareceu moderno porque utilizou uma retórica populista que soou radical.”

No dia 17 de dezembro houve o 2º turno das eleições e Collor venceu obtendo aproximadamente 42% dos votos, contra aproximadamente 38% obtido por Lula.

Estava realizada a primeira eleição direta para presidente, após o longo período do regime militar. Apesar disso, o vencedor representava os mesmos interesses defendidos pela ditadura civil-militar que se encerrara recentemente. Mas com a eleição direta, a partir desse momento o país entrava em uma nova fase, rumo à construção democrática.

3 A FORMAÇÃO E O TRABALHO DA CATEGORIA DOCENTE NO NOVO CONTEXTO

A injustiça avança hoje a passo firme.
 Os tiranos fazem planos para dez mil anos.
 O poder apregoa: as coisas continuarão a ser como são.
 Nenhuma voz além da dos que mandam.
 E em todos os mercados proclama a exploração: isto é apenas o meu começo.
 Mas entre os oprimidos muitos há que agora dizem:
 Aquilo que nós queremos nunca mas alcançaremos.
 Quem ainda está vivo nunca diga: nunca.
 O que é seguro não é seguro.
 As coisas não continuarão a ser como são.
 Depois de falarem os dominantes, falaram os dominados.
 Quem pois ousa a dizer: nunca?
 De quem depende que a opressão prossiga? De nós.
 De quem depende que ela acabe? De nós.
 O que é esmagado que se levante!
 O que está perdido, lute!
 O que sabe e o que se chegou, que há ai que o retenha?
 Porque os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã.
 E nunca será: ainda hoje.

(Bertolt Brecht)

Com a volta do país ao estado de direito, a escola brasileira entrou numa etapa de reestruturação, inserindo-se no processo de redemocratização pelo qual passava toda a sociedade. A Constituição Federal de 1988 delegou à educação a responsabilidade de formar para a cidadania, visando à emancipação humana, corroborada em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em suas esferas: gestão, organização e postura dos professores em sala de aula.

Como é que os profissionais da educação, principalmente os professores, agiriam de modo diferente da formação que tiveram?

Parte dos professores atuantes se formou e iniciou suas atividades docentes durante o regime militar, não adquirindo o hábito de participar de

decisões coletivas e muitos levaram para as salas de aulas posturas autoritárias, presentes em sua formação.

Vamos analisar mais alguns aspectos da educação durante a ditadura, e também como se deu a formação da categoria docente que atuou no período de abertura. Apesar de muitos terem se engajado em movimentos de resistência à ditadura, o que mostra a postura de resistência à política ditatorial por parte desses estudantes, o governo militar conseguiu manter uma escola condizente com sua política autoritária. Na questão da formação de professores, a política educacional dos militares foi pragmática e superficial. Um exemplo disso foi a criação da licenciatura curta, em que em apenas dois anos de faculdade, formava-se um professor, com status de formação superior. Isso foi possível, por meio da Lei 5.692/71, que em seu artigo 30 previa essa possibilidade em caráter de suprir necessidades, mas que acabou se tornando uma prática comum. Reproduzimos abaixo o artigo 30 da lei nº 5.692/71, com a finalidade de comprovar a sua flexibilidade:

Art. 30. - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1o grau, obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

(SAVIANI, 1999, p. 133)

Enquanto em cursos como direito, engenharia, medicina, economia, etc. a duração do curso era mantida, o professor podia ser formado em apenas dois anos. De acordo com Gatti (1997), a maioria dos cursos de licenciatura curta eram oferecidos em faculdades isoladas, no período noturno, com currículo desorganizado e superficial, ministrado por docentes com pouco preparo.

Nessas circunstâncias, a licenciatura curta se tornou mais um elemento comprometedor à formação docente de qualidade, compondo um círculo desalentador: alunos das licenciaturas preparados aligeiramente resultavam em professores mal preparados, que por sua vez levavam para as salas de aulas os seus limites, contribuindo para aumentar o descrédito com a educação.

O elemento chave na educação é o professor: de nada adiantam prédios, equipamentos, computadores, se o professor não é bem formado. Entretanto a carreira de professor e a formação dos professores foram relegadas a segundo plano na política educacional dos governos militares. A preocupação foi reduzir os gastos públicos e concentrar os investimentos em setores julgados economicamente mais importantes. A escolaridade obrigatória foi ampliada para oito anos, mas a educação deveria ser uma coisa barata para o Estado. No ensino superior foi encorajado o crescimento do setor privado, também com baixos investimentos e de qualidade baixa. Em geral, a qualidade da educação, e especialmente da formação dos professores, decaiu.

Os salários dos professores foram diminuídos e procurou-se baratear a formação, inclusive introduzindo as famigeradas licenciaturas curtas polivalentes, em que o professor obtinha o diploma em metade do tempo mas com conhecimentos apenas superficiais. Licenciaturas curtas foram implantadas em universidades públicas e particulares, mas fracassaram e foram abandonadas, sobrevivendo apenas em algumas escolas privadas. A precariedade da formação não dava condições aos diplomados de ensinar bem, de competir no mercado de trabalho, nem de continuar os seus estudos em outros cursos superiores. (HAMBURGER, 1988, p. A-3)

Agregado a isso, baixos salários já faziam a carreira docente não parecer atrativa. Estudantes em melhores condições optavam por outras áreas, deixando os cursos de licenciaturas para aqueles estudantes que tinham maiores dificuldades em seus estudos e que faziam licenciaturas na crença de serem cursos com menor dificuldade em conseguir obter seu diploma.

Para amenizar a falta de professores, o governo militar, além de flexibilizar a formação docente, facilitou o ingresso de pessoas com pouco preparo para exercer a profissão docente. Vejamos o artigo 77 da lei nº 5.692/71:

Art. 77 - Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:
a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação

- para o magistério ao nível da 4ª série e 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. - Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho. (SAVIANI, 1999, p. 139-40)

O governo militar, ao invés de valorizar a profissão docente pela exigência de boa formação acadêmica e de salários dignos, o que exigiria maiores investimentos e uma bem elaborada política educacional, optou em amenizar o problema de forma superficial, ocasionando, de acordo com Ferreira Jr; (2006), a proletarização dos professores, arrojando seus salários e descaracterizando suas especializações, nivelando-os praticamente ao nível de um operário de fábrica.

Um dos aspectos mais relevantes do processo de proletarização vivido pelo magistério brasileiro é que ele desmistificou as atividades pedagógicas do professor como ocupação especializada pertencente ao campo dos chamados profissionais liberais, ocorrendo, de forma acentuada, a paulatina perda do seu status social. A partir desse momento, teve início a construção da nova identidade social do profissional da educação submetido às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores. (FERREIRA JR; BITTAR, 2006, p.1166/67)

As mudanças que ocorreram na educação durante o período militar, transformaram a profissão do professor, dando-lhe novo perfil. Na década de 1960, as escolas públicas eram referência inquestionável de bom nível cultural, embora atendessem a um pequeno número de alunos, que a elas tinham acesso. Os professores que as vivenciaram, viram a transformação de uma escola que, ao invés de manter o padrão cultural, foi se deteriorando, privilegiou a quantidade e passou a generalizar-se com um trabalho obscurantista, que comportava apenas o aspecto burocrático enquanto o aspecto pedagógico era confinado e mutilado em sala de aula. Em duas

décadas houve aumento quantitativo de escolas e professores, mas não houve aumento qualitativo.

Os professores formados nos cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas noturnas substituíram a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes. A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a célere formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada. A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico, [...]. (FERREIRA JR; BITTAR, 2006, p. 1166)

No final da década de 1970 e início da década de 1980, quando os movimentos sociais e operários estavam emergindo, o professorado também teve uma atuação de destaque nas manifestações públicas e greves. Sua atuação foi igual a da maioria dos trabalhadores, lutando por melhores condições de vida e de trabalho, sem, no entanto (apesar da formação superior) ser, em sua maioria, uma classe detentora de consciência política intelectualizada, capaz de propor uma estrutura social contrária à exploração capitalista. O aspecto principal das lutas e greves ocorridas nesse período estava voltado para questões econômicas, visando corrigir a perda salarial e a consequente queda em seu padrão de vida. Alguns profissionais se destacaram e até se engajaram em movimentos políticos partidários, movimentos sindicais, da mesma forma que ocorreu com os operários fabris.

Premida pelo achatamento salarial e pela rápida queda no seu padrão de vida e de trabalho, a categoria profissional dos professores públicos de 1º e 2º graus foi desenvolvendo uma consciência política que a situava no âmago do mundo do trabalho, tal como já estava posta para a classe operária fabril. Em outros termos: incorporou a tradição da luta operária – nos marcos da expressão sindical – e transfigurou-se numa categoria profissional capaz de converter as suas necessidades materiais de vida e de trabalho em propostas econômicas concretas. (FERREIRA JR; BITTAR, 2006, p. 1169).

O poder de organização dos docentes enfrentou dificuldades. Apesar das mobilizações e greves e do enfrentamento à ditadura, o movimento sindical representativo da categoria teve limites para arregimentar número significativo de professores para participar das assembleias e dirigir suas ações. Isso começa a ser sentido no início da década de 1980, quando os líderes sindicais

são menos atendidos em suas convocações para as atividades coletivas do sindicato. A postura dos professores resulta em parte das dificuldades quanto ao atendimento das reivindicações, como pelo desgaste ocasionado pelas greves, frente à atitude governamental de autoritarismo e repúdio às mobilizações, e problemas sociais que as greves trazem às comunidades.

A constatação diante de acontecimentos negativos pode ser feita quando, a partir de 80, vai-se evidenciando um distanciamento do conjunto da categoria em relação às lideranças que há bem pouco tempo tinham sido reconhecidas. Poucos são os que passam a comparecer às manifestações públicas; poucos são os que atendem às convocações para assembleias regionais e/ou estaduais (tanto assim que em um dos Congressos de Professores é proposta uma diminuição no “quorum” necessário, sem o que se tornava impossível realizar uma assembleia que preenchesse as condições estatutárias), grande é a diferença do total de votantes nas eleições para a diretoria da APEOESP em 1979 (para mais) e nas eleições de 1981 (para bem menos) etc. Quando é buscada explicação para o afastamento e, mais ainda, quando é tentado o restabelecimento do vínculo e os resultados não vêm, uma questão se impõe à consciência dos líderes: Quem é o professor de hoje? (RIBEIRO, 1987, p. 280)

A nossa pesquisa delimita o período de 1985 a 2000, como período de abertura política em que o regime militar chegou ao fim e iniciou-se a fase de transição rumo à democracia. E é sobre a ação dos profissionais que atuaram nessa época, que estaremos analisando e confrontando com a situação política e social do país nesse período. Para isso, achamos importante comentar sobre a formação profissional desses docentes e também sobre a sua formação enquanto categoria profissional. Pelos comentários até aqui realizados, podemos afirmar que estamos diante de uma grande categoria profissional, mal remunerada e, em grande parte, mal formada profissionalmente e também politicamente, mas que adquiriu consciência de sua situação e conforme Ferreira (2006) aderiu à tradição de luta dos operários, lutando pela superação de suas dificuldades materiais, realizando greves e manifestações.

Apesar da dificuldade de organização dos professores enquanto categoria, os profissionais do Estado de São Paulo, juntamente com a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP)¹, realizaram várias manifestações e greves nesse período, (1985 a

¹ A APEOESP foi fundada em 1945, como associação dos professores, mas adquiriu caráter sindical a partir do final da década de 1970, quando parte dos professores passou a tê-la como referência e

2000) cobrando melhores condições de trabalho e aumento salarial, obtendo algumas conquistas e também amargando derrotas, em uma demonstração de descontentamento com a política governamental para a educação, e do descaso com a questão salarial dessa categoria, que via seu poder aquisitivo perdendo força e sentia-se obrigada a lutar contra o Estado, algumas vezes travando longas greves.

Essas greves causaram grande repercussão, pois criavam problemas para os estudantes e seus familiares e traziam à tona os problemas da educação, levando inclusive a imprensa a se manifestar através de reportagens e editoriais, como fez o Jornal Cruzeiro do Sul, de Sorocaba, SP, que no editorial do dia 25/04/1989, período em que aconteceu uma das mais longas greves do magistério paulista, analisou a situação dos professores, a postura do governo em relação às reivindicações, os problemas sociais ocasionados pela greve, chamando a atenção para a delicada situação em que se encontrava a educação pública.

Há, porém, que se dar atenção a um prejuízo mais sério, que as crianças e as famílias vêm sofrendo, ao longo dos últimos anos, quer as atividades das escolas estejam se desenvolvendo em aparente normalidade, quer estejam suspensas por força de uma greve: é um prejuízo ocasionado pela perda de qualidade do ensino e pela formação, na escola, de um ambiente nada favorável ao desenvolvimento da criança e do adolescente.

A permanente insatisfação em que estão vivendo os professores, em decorrência dos maus salários que percebem do governo do Estado, tem muito a ver com esse clima pouco favorável ao processo de ensino/aprendizagem. (MAGISTÉRIO..., 1989, p. 02)

Para uma categoria profissional ampla e presente em todo o estado, entrar e manter greve por longo período é muito difícil por vários motivos. Há dificuldades em realizar assembléias com a presença de grandes contingentes, o que seria bom para fortalecer o movimento grevista. Nesse aspecto, o sindicato dos professores, a APEOESP, procurava organizar o maior número possível de caravanas do interior para a capital, onde normalmente realizavam-se as assembléias para dirigir o movimento. Além disso, as sub-sedes da APEOESP faziam as assembléias regionais.

representação para a categoria, principalmente para os chamados professores III (aqueles que trabalhavam com alunos a partir da então 5ª série e 2º grau).

Outra dificuldade para manter a greve estava relacionada com a questão financeira, pois os professores dependiam de seus salários e durante a greve ficavam sem recebê-lo. Além disso, enfrentavam pressão por parte da mídia e principalmente do governo, que tentava descaracterizar o movimento passando para a opinião pública que o professor era o grande responsável pela situação em que a educação se encontrava, pois o preparo profissional dos professores era fraco. Durante as greves, era travada uma batalha entre o governo e os professores, em que o governo prometia cortar o salário referente aos dias parados e procurava desanimar os grevistas dando dados sobre a adesão à greve, dizendo que o movimento estava enfraquecendo, o que era contestado pelo sindicato da categoria. Em alguns casos, o governo não tinha como negar a legalidade das reivindicações, mas mesmo assim tomava medidas contrárias ao movimento, tentando levá-lo ao fim sem atender às reivindicações, como transcrito do Jornal Cruzeiro do Sul:

Todos os dias de aulas não ministradas em virtude da greve do magistério serão repostos, os professores terão seus dias descontados e as férias de julho serão canceladas nas escolas onde ocorreu adesão. Essas medidas serão adotadas pelo secretário de Estado da Educação, Chopin Tavares Lima, conforme anunciou em entrevista concedida ontem ao **Cruzeiro**. Garantiu que efetuará os descontos embora julgue “legítima e justa” a greve por melhores salários.

Chopin disse ainda acreditar que os índices da greve de todo o Estado deverão diminuir a partir da próxima semana. “A greve já atingiu seu ponto máximo e está perdendo força”.

Mas, segundo a conselheira da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), Tânia Baccelli, a greve deverá “aumentar na próxima semana”. (CHOPIN..., 1989, p. 26)

À medida que o período da greve se estendia, aumentavam também as dificuldades para o movimento continuar com força. Isso ficou evidente na greve de 1989, quando o governo ameaçou demitir professores, caso não encerrassem a paralisação, forçando muitos a voltar ao trabalho. Outra questão que atrapalhava (e ainda atrapalha) o movimento grevista é a postura de muitos diretores de escola, que embora enfrentando as mesmas dificuldades no trabalho com a educação pública, iam contra o movimento e se esforçavam para garantir a normalidade das aulas nas unidades em que dirigem. E aí fica difícil para muitos professores irem contra a postura do diretor, até porque

muitos trabalhavam como ACTs (admitidos em Caráter Temporário), temendo uma perseguição do diretor, que podia lhes dificultar suas situações no momento de atribuição de aulas. Esses são os motivos que levaram muitos grevistas a abandonarem o movimento, conforme publicado no Jornal Cruzeiro do Sul:

Com medo de serem demitidos pelo governo e, em vários casos, devido à pressão de seus diretores, muitos docentes estão resolvendo voltar às aulas, quebrando a unidade do movimento grevista do magistério. Se a greve que já dura setenta dias acaba ou continua de uma vez, só será decidido em assembleia que irá acontecer hoje à tarde na praça da República, em São Paulo. (DIVIDIDOS..., 1989, p. 12)

Se tomar a decisão de iniciar e manter uma greve é difícil para qualquer categoria profissional, terminá-la sem conseguir conquistar suas reivindicações é mais difícil ainda. E para a categoria docente, essa dificuldade tem um peso maior, pois envolve outros segmentos sociais, como alunos e seus familiares, cujos reflexos se fazem presentes em suas vidas. Muitos alunos se sentem prejudicados em seus projetos de estudo, como no preparo para o vestibular, por exemplo. Seus familiares não concordam com as reposições de aulas durante as férias, período em que poderiam estar viajando. Todas essas questões vem à mente do professor, dando a impressão de que ele é o culpado por essa situação e, embora existam outras partes envolvidas nesse conflito, é o professor que vai ter que se explicar perante seus alunos e comunidade escolar. O recorte do Jornal Cruzeiro do Sul, exemplifica:

“Se a gente voltar, vamos ter que encarar com vergonha os nossos alunos. Os mais conscientes vão querer saber o que ganhamos com esta greve. Estragamos as férias deles. Atrapalhamos a vida deles e a nossa vida por mais de setenta dias. E vamos ser humilhados porque não ganhamos nada”. Foi o tom do desabafo de um professor da EEPSG “Prof^o Joaquim Izidoro Marins”, feito na assembleia de professores, realizada ontem na Concha Acústica, ao prever a derrota do movimento paredista. (ABATIDOS..., 1989, p. 18)

A greve é uma das maneiras que os trabalhadores dispõem para enfrentar o patronato: é uma oposição de forças, que evidencia a luta de classe, formada de um lado por patrões burgueses e de outro por proletários ou

operários. No setor fabril, uma greve significa a perda de ganhos por parte do empresário, que durante a paralisação fica sem explorar a mais-valia, fonte de seus lucros. Nessas condições, o empresário tem pressa em solucionar o conflito, e acaba cedendo um pouco e atendendo pelo menos parte das reivindicações de seus operários, pondo fim ao movimento. Já na greve de professores do sistema público de ensino, a disputa ocorre entre professores e Estado, este representado pelo governo, e as conseqüências desse conflito caem sobre a sociedade. Por esse motivo, e em função das muitas greves realizadas pelo magistério nesse período em que estamos abordando, o debate sobre a escola pública se faz necessário na sociedade, que contribui com seus impostos e tem o direito e o dever de exigir uma educação de qualidade. De acordo com o editorial do jornal *Cruzeiro do Sul* de 01/07/1989, abaixo apresentado, o debate sobre a educação que era restrito a alguns grupos culturais, e que em função da greve mobilizou a sociedade, deve continuar visando à conquista de uma melhora da educação pública.

A greve dos professores, que completa hoje 73 dias, serviu para demonstrar que, também no que diz respeito ao ensino, a comunidade é altamente mobilizável. Até por ter imposto aos pais de alunos uma preocupação real, essa greve – atinja ou não seus objetivos – já obteve um sucesso, que foi justamente tornar acessível e popular o debate sobre o ensino público.

Quase sempre restrito às chamadas elites culturais (professores, universitários, sociólogos, etc.), esse debate ganhou vida e força nas últimas semanas, levando cada pessoa a refletir mais profundamente sobre a escola pública, posicionando-se sobre o assunto. Na imprensa, poucos temas tiraram das pessoas tantas e tão variadas manifestações de opinião. Grupos de pais decidiram reforçar os protestos dos professores, fazendo coro com suas reivindicações, enquanto outros preferiram condenar a greve e pedir a volta às aulas. Já que a greve, em si, provocou tamanha mobilização na sociedade como um todo, seria interessante, também, que o debate não se esgotasse com o eventual retorno às atividades escolares. Contatada a realidade, que é das mais deprimentes, seria absurdo que os pais de alunos, bem como os alunos, retornassem à aparente normalidade dos dias de aula sem tentar, pelo menos, avançar o debate em favor deles próprios, procurando detectar os muitos defeitos do ensino que se oferece na rede estadual e pressionando pela sua melhoria. (A HORA DO ENSINO, 1989, p. 02)

Essas greves protagonizadas pelos professores paulistas, trouxeram à tona os problemas enfrentados pela educação e mostraram a capacidade de organização desses profissionais, que não aceitaram a desvalorização de suas

atividades profissionais de forma passiva. Ao considerarmos que muitos profissionais não tinham boa formação política devido a formação que tiveram durante o período militar, não podemos generalizar, pois também existiam professores com concepções políticas críticas e o sindicato da categoria, a APEOESP, contava com dirigentes bem preparados politicamente e com grande capacidade de convencimento, características importantes para atuação sindical. Além disso, os professores sentiam o arrocho salarial a que estavam submetidos e viam na greve a única possibilidade de conseguir amenizar essa situação. Outros ainda, compartilhavam com seus pares e refletiam, direta e objetivamente, sobre as questões educativas mais amplas, como qualidade de ensino, organização das estruturas escolares, recursos materiais e pedagógicos para o exercício de uma prática educativa que realmente fosse capaz de atingir aos ideais de formação pessoal e social.

Mas mesmo assim, as greves não eram unânimes. Existiam divergências na categoria, e em muitas escolas alguns paravam e outros não. Muitos tinham medo do que poderia acontecer, temendo inclusive perder o emprego.

Como resultado na ação docente, essas greves deram maior visão de mundo para os professores, possibilitando-os discutir em salas de aulas questões mais amplas, relacionadas a políticas salariais do país, organização dos trabalhadores, democracia na escola e na sociedade.

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito. (MÉSZÁROS, 2008, p. 48)

Pois as greves, embora tivessem como ponto principal a questão salarial, serviam como aprendizado e superação de medos, pois ao ser o sujeito de um acontecimento democrático, os docentes ganhavam um quesito a mais em suas formações.

A greve apresenta um conteúdo de aprendizagem, um processo em que a informação e o conhecimento aparecem como elementos de

construção de uma relação de confiança entre os professores da escola e também entre estes e a direção do movimento grevista. O medo e a insegurança que acompanham qualquer trabalhador no momento de tomar a decisão sobre a adesão ou não à greve, também são sentidos pelos professores. (SOUZA, 1996, p. 148)

Muitos professores tinham a consciência de que a greve da categoria por si só já era uma vitória, no sentido de mostrar para a sociedade os problemas da educação pública e também suas péssimas condições de trabalho. No momento em que a sociedade caminhava rumo a uma democracia e também a uma modernização, graças aos avanços tecnológicos, a educação estava retrocedendo. O discurso oficial não condizia com a realidade. Políticos faziam discursos colocando a educação como prioridade, e a própria Constituição delegava à educação o dever de preparar os indivíduos para a cidadania, através da emancipação humana, conforme seu artigo 205, já analisado neste trabalho.

Mas como conseguir esse objetivo constitucional com a real situação da escola pública? Os problemas eram tantos, que jogar a culpa só nos professores acusando-os de despreparados e corporativistas, tentando desqualificar suas greves não tinha sentido. O problema atingiu tamanha proporção, necessitando de ampla abordagem social por parte daqueles que se propunham a analisá-lo. Para os pensadores de esquerda, críticos do capitalismo e comprometidos com ideais voltados ao socialismo, essa crise na educação era inerente ao sistema capitalista, que queria perpetuar a dominação sobre as classes trabalhadoras, não possibilitando sua emancipação através de uma educação de qualidade. O acúmulo de problemas era tanto, que só podia ser explicado dessa forma.

O quadro a que está reduzida a escola pública é melancólico: desinteresse dos governos, professores mal remunerados, despreparados, desanimados; crianças famintas, precocemente envolvidas no trabalho ou na marginalidade, empobrecidas culturalmente face às suas condições de vida, prejudicadas escolarmente por uma escola inadequada; escolas sujas, vidros quebrados, falta de recursos didáticos etc. Ou seja, os governos estão deixando que a escola permaneça numa agonia sem fim, não para matá-la, mas para mantê-la dentro dos limites mínimos de sobrevivência, tal como vem fazendo com o povo. Não está nos planos dos governos a elevação da qualidade da escola, porque não interessa à classe dominante a formação cultural verdadeira que

libertaria os indivíduos e possibilitaria a tomada de consciência dos mecanismos de dominação capitalista. (LIBÂNEO, 2002, p. 80)

A organização dos professores nesse período foi marcada pela luta de reivindicações de melhoria salarial e também pela cobrança de uma escola pública com condições de atender a todos com qualidade. Paradoxalmente, quando as autoridades políticas falavam em uma escola para atender a todos, o que se via era uma escola pública carente de recursos, com limites pedagógicos e até físicos. Diante desse quadro, os professores reagiram e se organizaram nesse sentido. Nas reivindicações da categoria, sempre constava a cobrança pela melhoria da escola pública.

A organização dos educadores na referida década pode, então, ser caracterizada por meio de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves [...] (SAVIANI, 2010, p. 404)

Apesar dessas manifestações, e da organização dos professores em torno de sua entidade representativa, a APEOESP, os professores continuaram alheios a políticas educacionais e pedagógicas elaboradas pelos representantes do Estado, e dirigidas aos professores para que estes simplesmente a cumprissem. Já no início da década de 1980, surgiram iniciativas governamentais no sentido de revisão e reformas curriculares.

No início dessa década, a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) continuou a executar o projeto de elaboração dos “Subsídios para a implantação dos guias curriculares”. Os subsídios foram elaborados com uma linguagem bem coloquial, pois apresentaram-se sob a forma de manuais para o professor, como um “receituário”, indicando a distribuição do conteúdo, do tempo, a avaliação e até palavras que o professor deveria usar. Era enorme, portanto, o grau de detalhamento e especificação, buscando direcionar e controlar a prática docente. (GARROSSINO, 2007, p. 16)

Essa política educacional implantada pelo Estado reduzia a autonomia do professor em sala de aula, pois este profissional tinha seu trabalho orientado por teorias vindas de fora da prática docente cotidiana, e muitas

vezes, sem mesmo até perceber, transmitia a ideologia dominante, representada pelas diretrizes impostas pelo Estado.

Um dos aspectos decisivos do processo de redução da autonomia do trabalho docente na rede pública do estado de São Paulo é o fato de que a produção teórica que orienta este trabalho ocorre quase que invariavelmente fora da prática docente cotidiana, pelo menos em nível do trabalho docente na escola básica. Na condição de trabalhador o professor acaba aceitando esta pseudoteoria sem se aperceber muitas vezes que se transformou em um “hospedeiro da ideologia dominante”. Este fenômeno leva a uma falsa expectativa de que a teoria que é produzida no exterior da prática docente possa dar conta dos problemas concretos da prática educativa cotidiana. (NOTÁRIO, 2007, p. 88-9)

Durante a década de 1980, e apesar do estado estar sendo governado desde 1983 pelo mesmo partido, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo enfrentou dificuldades na condução do sistema de ensino. Isso em parte se deveu ao caos em que a situação da educação se encontrava, e também pela organização combativa dos professores que realizaram várias greves, cobrando melhorias de salários, de trabalho e da educação pública.

Passaram pelo governo do Estado de São Paulo, no período de 1983 a 1990, dois governadores do mesmo partido político, Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Esse poderia ser um fator positivo para a continuidade das políticas educacionais implantadas no Estado de São Paulo, entretanto, a administração da Secretaria Estadual da Educação, nesse período, passou por sete secretários, comprometendo, dessa forma, a continuidade administrativa e as políticas educacionais. (CASADO, 2006, p. 54)

Nesse mesmo período, os professores pela APEOESP, ao mesmo tempo em que se organizavam para combater a política educacional do Estado e pressionar o governo a atender suas reivindicações, caminhavam para uma grande divergência interna, com formação de várias correntes políticas, cuja ideologia teórica e métodos de organização eram conflitantes.

Durante a década de 80 os Congressos Estaduais foram momentos privilegiados para a avaliação e formulação de propostas do sindicato às políticas governamentais em todas as esferas, porém, com o afastamento do sindicato da base da categoria, sobretudo com o aprofundamento do sindicalismo de massa que privilegiou, sobretudo após 1986, a luta salarial e a estratégia de mobilização da categoria

como grupo de pressão, fez com que os Congressos se tornassem arena de conflitos viscerais entre as correntes sindicais atuantes na APEOESP.

Assim, os Congressos Estaduais, tornaram-se momentos de debate e disputa de projetos de sociedade, de sindicato, de luta, entre militantes. Este fator é importante, pois condiciona a formulação dos textos-tese apresentados aos congressistas. (GOULART, 2004, p. 165)

Mas apesar das divergências entre as correntes internas, as resoluções dos Congressos apresentavam propostas tidas como de esquerda ou no mínimo de centro-esquerda, marcando oposição ao governo em vários aspectos, e dessa forma, colocando a APEOESP na luta por mudanças sociais amplas, não se limitando apenas a questões corporativas. Como exemplo dessa postura, temos a resolução do 6º Congresso Estadual da APEOESP, que aconteceu em outubro de 1985, na Cidade de Bauru, interior do Estado de São Paulo, e que tratava da questão da dívida externa do país e da relação com o Fundo Monetário Internacional (FMI), da seguinte forma:

A APEOESP deve se posicionar pelo não pagamento da dívida externa, mas deve assumir a posição da Conferência Sindical Latino-Americana e Caribenha contra a dívida externa e rompimento com o FMI, em uma grande articulação intersindical e popular suprapartidária; organizar um grande movimento que cobre e dê sustentação a uma nova política econômica contra a dívida externa, que rompa com o FMI.

Encaminhamentos: elaborar um documento com linguagem popular sobre o tema da Dívida Externa para os professores utilizarem em sala de aula. (VI CONGRESSO, 1985, p. 07)

Nesse mesmo Congresso, foi aprovada uma posição sobre a Reforma Agrária, em oposição ao projeto do Governo Sarney.

A APEOESP, ao lado da CUT e do Movimento Popular, deve manifestar a sua oposição ao projeto demagógico de Reforma Agrária do Governo Sarney e insistir na luta por uma nova política agrícola e por uma Reforma Agrária radical, sob controle dos trabalhadores, não incluindo na distribuição as terras que representam os interesses de vida, sobrevivência e cultura dos povos indígenas (alertando para a necessidade imediata de ampliação das terras demarcadas).

Encaminhamento: a APEOESP deve fornecer subsídios e promover debates sobre a Reforma Agrária, e participar da Campanha Nacional pela Reforma Agrária. (VI CONGRESSO, 1985, p. 07)

O posicionamento da APEOESP era divulgado nas escolas, através de debates organizados por seus militantes e em formas de materiais impressos para serem trabalhados com os alunos (VI CONGRESSO). Tal prática tinha como base a ideia de que a escola é um espaço onde também acontece a luta de classes, mesmo que a comunidade escolar não tenha consciência disso.

O espaço escolar é um espaço de interesses distintos de classe: é um espaço de lutas de classes, pois, mesmo que os professores não tenham consciência de sua condição de classe, ele está submetido objetivamente às necessidades de reprodução ampliada do capital. Mesmo não produzindo diretamente mais-valia o professor contribui para a formação da força de trabalho desenvolvida no interior das escolas que vai ser explorada nos diversos setores da economia. (NOTÁRIO, 2007, p. 103)

Outra questão importante a ser destacada é que embora a APEOESP seja o sindicato oficial que representa os professores, suas posições não são aceitas por toda a categoria, pois muitos profissionais permanecem alheios às discussões que acontecem no âmbito da entidade, e muitos sequer concordam com sua prática. Mesmo nos momentos de luta pela categoria, como nas greves, muitos professores não aderiam a esses movimentos por convicção contrária a essa prática e também por divergirem do movimento sindical.

No âmbito da APEOESP, e como fator de luta interna, alguns grupos achavam que a entidade precisava passar por um processo de democratização, superando a divisão entre os que dirigiam a entidade e os grupos de oposição, para que a APEOESP pudesse ter uma prática sindical unitária, e dessa forma atingir os interesses do conjunto dos professores. A tese “Por uma APEOESP unitária, democrática e de lutas” apresentada no XIII Congresso da entidade, em agosto de 1994, chamava a atenção para esse ponto.

Consideramos extremamente importante construir uma prática sindical que busque a ampla unidade e democracia da categoria. Essa é a única forma de forjarmos a força necessária para lutarmos pelas nossas reivindicações. Infelizmente a prática hoje instalada na APEOESP divide artificialmente a categoria impondo um muro entre aqueles alinhados à “diretoria” e aqueles alinhados ao “movimento de oposição”, criando um ambiente de patrulhamento político, sectarismo e divisão que prejudica a ampliação e fortalecimento do sindicato,

impedindo na prática o livre debate de idéias e o diálogo entre as diferenças. Por isso, um dos nossos principais objetivos é construir uma prática sindical unitária, democrática e ligada aos interesses do conjunto dos professores. (TESES, 1994, p. 15)

Em 1995, assumiu o governo do Estado de São Paulo, Mário Covas Júnior, do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB). Em sintonia com o governo federal, direciona sua política pelos princípios neoliberais. Pautou sua política educacional por uma melhor “otimização” dos gastos, alegando que um dos maiores problemas da escola pública estava no péssimo gerenciamento dos recursos, e que o setor não precisava mais de investimentos, e sim, de fazer bom uso dos recursos existentes. Mesmo para a questão da correção dos salários dos professores, que também em sua avaliação eram baixos, seria necessária apenas uma “adequação” de recursos.

Parece-nos que o tema central na agenda do governo estadual a partir de 1995 é o de como gerir os recursos que estavam sendo mal gastos, desperdiçados, segundo suas avaliações. Afirma-se que o grave problema dos baixos salários dos profissionais nunca seria resolvido sem que se encontrassem formas de liberar recursos dentro do próprio sistema, já que o Estado não via como possível aumentar investimentos no setor. Este eixo, que viria a ser o articulador de quase todas as medidas implementadas a partir de 1995, foi duramente criticado pelos que identificavam aí a adequação da política educacional às orientações neoliberais, que objetiva um Estado mínimo. Os discursos de que a educação vai mal porque se gasta mal seus recursos, estaria, segundo os críticos ao governo, servindo para justificar o “enxugamento” e esvaziamento das funções sociais do Estado. (OLIVEIRA, 1999, p. 29)

Logo no início de seu governo foram divulgadas as Diretrizes Educacionais para o triênio de 1995 à 1998, onde reconhecia-se que a educação pública enfrentava graves problemas, acumulados pela ineficiência das administrações anteriores, e que tal situação não podia compatibilizar com o Estado de São Paulo, que industrializado e moderno precisava contar com um bom serviço público na área da educação.

As últimas administrações não demonstraram sensibilidade aos problemas que São Paulo teria de enfrentar. Para atender adequadamente às demandas de um Estado com um perfil moderno, industrializado, ágil na absorção dos novos modelos de produção e das novas tecnologias, as últimas administrações deveriam ter investido maciçamente num sistema de prestação de serviços

públicos moderno, racional, bem equipado, eficiente e bem remunerado, de modo a atrair profissionais capacitados e comprometidos com a prestação de um serviço de boa qualidade, notadamente no que se refere aqueles do setor educacional. (DIRETRIZES, 1995, p. 08)

Para resolver o problema e dar outro direcionamento à educação pública, as Diretrizes Educacionais colocavam como prioridade modernizar a Secretaria da Educação, tornando-a ágil, eficiente, moderna e flexível. Um discurso em moda pelos neoliberais.

Buscar-se-á construir na Secretaria uma máquina administrativa leve, ágil, flexível, eficiente e moderna, capaz de ser um instrumento eficaz na implantação de uma nova política educacional. Para tanto, dois objetivos deverão ser atingidos: a instituição de um sistema eficaz de informatização dos dados educacionais e a desconcentração e descentralização de recursos e competências. (DIRETRIZES, 1995, p. 09)

As Diretrizes Educacionais expressavam reconhecimento ao profissional da educação, prometendo que nesse governo haveria valorização e estímulo ao trabalho docente, para que pudesse haver uma verdadeira revolução no ensino público paulista.

Nesta administração, o profissional da educação será respeitado, reconhecido e estimulado, pois, estando na ponta da sala de aula, torna-se o responsável pelo sucesso ou fracasso de qualquer política educacional de melhoria da qualidade do ensino. Com um profissional desencantado, desacreditado e desconfiado não há possibilidade alguma de se fazer uma revolução no campo da Educação, capaz de virar a educação paulista pelo avesso e dar a São Paulo um sistema de ensino à altura dos padrões de desenvolvimento do Estado mais rico da Federação. (DIRETRIZES, 1995, p. 10)

A questão da valorização dos professores, mediante melhorias salariais e melhores condições de trabalho já se constituía como antiga reivindicação dos docentes, cujos principais aspectos constavam na tese da diretoria da APEOESP, elaborada para o XIII Congresso estadual da entidade, a ser realizado em agosto de 1994, na cidade de Araçatuba, interior de São Paulo.

Piso do DIEESE;

Reposição das perdas salariais dos governos Quércia e Fleury – 201,36% é o reajuste necessário;
 Cumprimento do Orçamento do Estado: 30% do ICMS para o Ensino de 1º e 2º graus, sendo 23% para salários.
 Gratificação do Trabalho Noturno (GTN) de 50%;
 Direito de optar pelo Regime de Dedicção Plena e Exclusiva (RDPE) para todos os professores;
 Incorporação de todas as gratificações para efeito de aposentadoria, inclusive para os atuais aposentados;
 Pagamento no último dia útil do mês;
 Pagamento integral de 1/3 das férias;
 Pagamento de vencimentos atrasados corrigidos conforme artigo 116 da Constituição Estadual;
 Vale-alimentação equivalente ao das estatais;
 Agilidade na implantação do convênio IAMSPE/hospitais particulares, em todo o Estado.
 Limite máximo de 35 alunos no Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e 2º grau e 30 alunos nas salas de 1ª a 4ª série;
 [...]. (TESES, 1994, p. 05)

Dessa forma, o governo Mário Covas tinha na área da educação um desafio. Ao reconhecer a calamidade em que a situação se encontrava e propor uma “revolução” para o setor, deparava-se com as já antigas reivindicações dos professores, que no decorrer de sua administração foram se tornando incompatíveis com sua política educacional. No XIV Congresso Estadual da APEOESP, realizado em outubro de 1995, (ano em que Mário Covas iniciou seu governo), foram aprovadas resoluções com críticas à sua política para com a educação.

Ao enviar à Assembléia Legislativa a primeira proposta orçamentária de seu governo, o governador Mário Covas registra austeridade, e o corte afeiçoado se volta principalmente para Educação. Se votada desta maneira, transformando-se no Orçamento, nunca se terá destinado no ensino fundamental e médio uma fatia tão pequena dos recursos públicos. Uma maneira de ilustrar isso talvez seja comparar o gasto médio no período de 79/94 com que se pretende fazer o ano que vem. No ensino de 1º grau, os três últimos governos gastaram, em média, o equivalente a 22,7% da arrecadação do ICM/ICMS. Para 1996 Covas propõe gastar 17,1%. O 2º grau sofrerá corte equivalente. A média foi 1,6% e o previsto para o próximo ano é de 1,1%. Com os salários da Secretaria de Educação, ao longo dos últimos 16 anos se gastou uma média de 19,6% da arrecadação do principal imposto estadual. A previsão para o próximo ano é de 14,1%. Praticamente o mesmo percentual que se aplica hoje. (CONSTRUINDO..., 1995, p. 06)

Nesse mesmo Congresso, evidenciou-se o descontentamento da APEOESP para com o governo de Mário Covas.

Passados dez meses do início do governo Mário Covas, seu Programa de Educação não foi discutido com a sociedade e sequer foram consideradas as opiniões expressas pela comunidade escolar a seu respeito. Eleito com um discurso em que afirmava o compromisso de colocar o salário dos professores num piso de 5 mínimos por 20 horas/aulas, Covas aplica o Plano Decenal em São Paulo com o argumento de que o Estado não tem dinheiro e que a arrecadação caiu, por isso parcelou e pagou atrasado o salário, acabou com a segurança escolar, não cumpre o orçamento, lança a lei complementar (794/95), que estimula a demissão voluntária, contribuindo com o êxodo dos profissionais da Educação, anuncia a demissão de sessenta mil professores e milhares de funcionários públicos. (CONSTRUINDO..., 1995, p. 08)

Diante dessas divergências, o Congresso da APEOESP aprovou os principais pontos para embasar as lutas dos professores e combater a política do governo Mário Covas. Conforme Resolução aprovada no XIV Congresso, a APEOESP lutaria por:

Criação de um fórum permanente de discussão dos projetos da SE;
 Revogação imediata das demissões de professores e funcionários;
 Revogação imediata do decreto de faltas;
 Suspensão do projeto de reestruturação da rede;
 Não implantação do projeto de municipalização do ensino;
 Não implantação do projeto de parcerias com a iniciativa privada;
 Rejeição total do projeto de reformas do ensino básico de Covas;
 Fim das perseguições políticas do governo Mário Covas aos trabalhadores em Educação. (CONSTRUINDO..., 1995, p. 09)

O governo tratou a APEOESP com autoritarismo, mantendo uma posição inflexível durante as negociações com o sindicato, e procurou desqualificá-la como representante dos professores. Além de tomar medidas relacionadas a área da educação sem ouvir os professores, através da entidade sindical, usou a imprensa para divulgar tais medidas, numa demonstração de desprezo pela APEOESP. Também tentou enfraquecê-la, dificultando a participação dos professores nas atividades promovidas pelo sindicato.

Deve-se salientar que a SEE e o governo buscaram desestruturar o sindicato e enfraquecê-lo frente à comunidade escolar e à população em geral. O governo permaneceu inflexível às negociações com o sindicato durante toda a gestão. Não foi incomum a SEE utilizar-se da imprensa para informar importantes medidas que interferiam na vida escolar, anulando a APEOESP como interlocutora da categoria. Além

disso, desferiu ações que atingiram as bases de organização do sindicato. Conquista da APEOESP durante o governo Montoro, a participação dos professores em atividades sindicais como encontros, seminários, reuniões de representantes de escola, eleições do sindicato, entre outras, não constavam como faltas. Em 1996, a SEE nega o abono de ponto aos professores durante as eleições gerais da entidade, que ocorreriam, desde então, com urnas volantes. (GOULART, 2004, p. 174)

Além das discordâncias perante as políticas educacionais, havia também divergências entre concepção de educação que deveria embasar a escola pública. O governo defendia um ensino que preparasse as novas gerações para a economia capitalista, formando cidadãos com perfil de se adaptar às mudanças do processo produtivo capitalista, que estava em processo de crescente internacionalização.

O profundo avanço tecnológico dos anos 80, o impacto da informatização e o processo crescente de internacionalização da economia estão, naturalmente, a exigir um novo perfil de cidadão: criativo, inteligente, capaz de solucionar problemas, de se adaptar às mudanças do processo produtivo e, principalmente, de gerar, selecionar e interpretar informações. Nesse cenário, a Educação torna-se, mais do que nunca, indispensável ao sucesso econômico e social de qualquer país que se proponha a enfrentar a competição internacional. Consequentemente, passa-se a questionar os sistemas de ensino e a exigir ousadia para revê-los e modificá-los. (DIRETRIZES, 1995, p. 08)

O sindicato dos professores, por sua vez, defendia uma educação que valorizasse a cultura popular, o pluralismo de ideias e estivesse voltada para a transformação social. A escola deveria estar a serviço da comunidade, e o ensino privilegiar a formação da consciência crítica, e não a formação para simplesmente se adequar, se adaptar às inovações do sistema capitalista. A educação teria que ser um instrumento de luta em favor da liberdade, visando a uma transformação da sociedade.

Em nossa concepção, a Escola Pública para o trabalhador deverá ser alegre, competente, séria, democrática e, sobretudo, comprometida com a transformação social, gratuita em todos os níveis e para todos. Deverá vir a ser uma escola mobilizadora, a serviço da comunidade, centro irradiador da cultura popular, capaz de recriá-la, permanentemente.

Deverá ser unitária na qualidade e no desenvolvimento de um projeto educacional e de um processo pedagógico que tenha o trabalho

como princípio educativo, não no sentido de Escola uniformizadora, formadora de cabeças em série, e sim um espaço sadio de pluralismo de idéias. O saber adquirido na Escola, imprescindível para o cumprimento de suas finalidades, não será visto como um fim em si mesmo – mas como um instrumento de luta. Em nossa concepção, o fim da Educação é a formação da consciência crítica, predominando a idéia de liberdade. (RESOLUÇÃO..., 1991, p. 02)

Coerente com sua concepção de educação, a APEOESP tomou a iniciativa de organizar cursos e atividades educativas entre os professores, para que estes pudessem estar discutindo democraticamente sobre qual educação interessa para a maioria da população. De acordo com a APEOESP, essa prática melhoraria a formação profissional dos docentes em todos os sentidos e caminharía no sentido de democratizar a escola pública, que normalmente era tratada de forma autoritária, recebendo os projetos educacionais do governo de forma vertical, sem discussão com os docentes.

A partir de 1982, a APEOESP assumiu a iniciativa da organização de Congressos de Educação, Encontros por Área, Cursos para professores, mostras de Teatro, consciente de que a melhoria da qualidade do ensino se tornará real se, junto com a luta por melhores salários e condições de vida e trabalho, houver a participação organizada do professorado na transformação da escola e da educação. Foi com este objetivo que nos colocamos em movimento, criando espaços de discussão, onde os professores pudessem, democraticamente decidir qual educação interessa à maioria da população. Entendemos que é só desta forma, com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, que a educação deixará de ser decidida por poucos, e que, por mais progressistas que sejam suas propostas, será tão autoritária como o foram muitos dos projetos educacionais, leis, etc, implantados no país até hoje.

A prática tem demonstrado que os professores só incorporam as mudanças quando participam da sua elaboração. Agindo desta forma, a APEOESP tem obtido vitórias significativas nos últimos anos. Milhares de professores têm participado deste movimento, refletindo e debatendo sobre a sua formação profissional, política e sindical, os conteúdos, a democratização da educação, etc. Temos a certeza absoluta que os professores que têm participado deste movimento, vêm tendo uma prática, na escola e principalmente na sala de aula, conseqüente e questionadora dos conteúdos impostos pelo livro didático e outras formas de dominação existente dentro da unidade escolar. Este movimento vem tendo uma participação decisiva na democratização da escola. (A APEOESP, 1988, p. A-3)

Mas a formação profissional dos professores estava bastante fragilizada, e também era motivo de críticas que os responsabilizavam pelo insatisfatório desempenho da escola pública, tanto por parte do governo, que ciente da

situação da educação pública, atribuía a culpa pelo fraco preparo profissional dos docentes, como por intelectuais, que ao analisar o “caos” em que se encontrava a educação, via uma parcela de culpa na formação dos professores. Em artigo publicado no jornal Folha de São Paulo, em dezembro de 1997, o historiador Jaime Pinsky, ao cobrar mudanças radicais para a educação pública, fez uma análise do perfil profissional do professor da escola pública.

Jogados diante dos alunos da rede pública, muitos professores são incapazes de operacionalizar conceitos básicos de suas áreas, não conseguem construir um conhecimento junto com o aluno e logo entram no ramerrão dos conhecimentos prontos e acabados. Usando o livro didático não como componente do seu arsenal pedagógico, mas como bengala para suas deficiências, vários estudam com o material que deveria servir para ensinar. Muitas vezes, um livro didático é o único que tanto os alunos como o professor consultaram. (PINSKY, 1997, A-3)

A APEOESP estava ciente dessa carência de formação do professor, e além das atividades educacionais e cursos elaborados visando contribuir para a superação desse problema, cobrava do governo condições para atualização profissional dos professores. A tese “Em defesa do salário e da escola pública”, apresentada no XIII Congresso da entidade, reivindicava que a cada ano trabalhado pelo professor, o Estado concedesse um mês de afastamento remunerado, para o docente realizar cursos nas universidades públicas.

A formação dos trabalhadores em educação só não é melhor porque não temos tempo para nos atualizarmos, portanto, a medida necessária, além das que já apontamos anteriormente, é que todos os profissionais tenham um período exclusivo, remunerado pelo Estado, para seu estudo e aperfeiçoamento. Para isso, é preciso reivindicarmos que: a cada ano trabalhado, haja 1 mês de afastamento remunerado para realização de cursos de atualização nas universidades públicas. (TESES, 1994, p. 27)

Podemos entender a dificuldade em fazer da escola um espaço democrático. A escola tem a obrigação de atender a todos, e solucionar os conflitos cotidianos democraticamente.

Decretos e determinações pedagógicas são baixadas pelo Estado, sem a participação da categoria em sua elaboração. Muitos diretores e professores

atuam com posturas autoritárias no exercício de suas profissões, reproduzindo no exercício de suas atividades a formação que tiveram, e consideram o direito dado aos alunos como se fosse a perda de sua autoridade. Para esses profissionais, é difícil conciliar sua autonomia profissional com a liberdade dos alunos, garantida pelo estado de direito. Mas por outro lado, as experiências vividas por esses profissionais, inclusive as greves, deu-lhes condições de superarem a formação autoritária que tiveram e adquirir postura democrática, importante para que a ação docente pudesse ser ampla e de qualidade.

Por ação docente entendemos a relação estabelecida entre o professor e os alunos, e a postura do professor dentro e fora da sala de aula, ao se posicionar politicamente diante de acontecimentos sociais que envolvem desde sua condição de trabalho a políticas de maior amplitude, e que se relacionam com a realidade dos alunos.

É certo que a sala de aula representa o principal espaço de atuação dos professores, mas a prática docente não acontece apenas ali. Ressalta-se, assim, a importância de compreender as ligações do espaço escolar com o sistema de ensino e com o sistema social, para articular as práticas pedagógico-didáticas com as demais práticas sociais concorrentes. (LIBÂNEO, 2003, p. 38).

Não adianta o professor reclamar de suas condições de trabalho e não lutar para melhorá-las. Sua ação docente tem que ser crítica e comprometida com a transformação social, não limitando a trabalhar com seus alunos apenas os conteúdos de sua matéria. Conforme Libâneo (2003, p. 32), “[...] é preciso que enxergue mais longe, para tomar consciência das intenções do sistema escolar na conformação de sujeitos-professores e de sujeitos-alunos”. É necessário denunciar as injustiças sociais e apontar caminhos, através do diálogo e de sua prática política, em busca da transformação social.

Um projeto educacional autêntico, comprometido com a escolarização de todos com qualidade, no contexto adverso da sociedade brasileira atual, adquire, necessariamente, um caráter contra-ideológico de conteúdo humanista, de denúncia e desmascaramento do projeto político vigente. E é na ação dos professores que atuam em consonância com suas diretrizes, que ele vai ampliando sua base de apoio. Esse é um dos lados do trabalho do educador: de posse de seu saber, atuando para produzir conhecimento de forma crítica, competente e criativa, ele amplia seu espaço de ação e vai

desenvolvendo uma atuação política comprometida com a transformação social em favor da maioria excluída. (CONSTRUINDO..., 1995, p. 03)

Nesse sentido, as greves protagonizadas pelos professores da rede pública do Estado de São Paulo demonstraram que os trabalhadores devem participar ativamente da luta por melhores condições de trabalho e de vida, intervindo para mudar a realidade, e não apenas se incorporando ao mercado de trabalho. É a efetivação da ação docente fora da sala de aula, mostrando aos alunos que estes devem ser cidadãos críticos, participando das decisões importantes para transformar a realidade em que vivem. Isso é função da escola, que deve investir para a formação da cidadania crítica e participativa.

A formação para a cidadania crítica e participativa diz respeito a cidadãos-trabalhadores capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, e não apenas para integrar o mercado de trabalho. A escola deve continuar investindo para que se tornem críticos e se engajem na luta pela justiça social. Deve ainda entender que cabe aos alunos se empenhar, como cidadãos críticos, na mudança da realidade em que vivem e no processo de desenvolvimento nacional e que é função da escola capacitá-los para que desempenhem esse papel. (LIBÂNEO, 2003, p. 119)

Quando os professores se organizam e reivindicam direitos, como melhores salários e condições dignas de trabalho, estão exercendo a cidadania crítica, pois além de suas exigências, mostram para a sociedade um problema maior e que diz respeito a todos, que são as condições em que se está dando a formação das gerações futuras. O fato de ter uma entidade sindical representando a categoria, mostra como os trabalhadores devem se organizar e tem sua ação pedagógica. Mas além da luta política, é importante o envolvimento dos docentes com o seu sindicato, buscando aperfeiçoamento e dignidade profissional. Isso reflete em melhor qualidade do trabalho do professor em sala de aula, e sua capacidade de organização e luta deve servir como exemplo de cidadania para seus alunos.

É preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional. É preciso fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho. É preciso, junto com isso, ampliar o leque de ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade,

de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional. (LIBÂNEO, 2001, p. 10-1)

O envolvimento do sindicato dos professores com questões sociais amplas, opinando sobre assuntos políticos que envolvem a sociedade, contribui para a transformação social. E a participação dos professores nessas discussões no âmbito do sindicato, na escola junto com o corpo docente, alunos e comunidade escolar, demonstra empenho no fortalecimento dos movimentos sociais, e enriquece a ação docente, pois aquilo que a escola deve esperar dos alunos, ou seja, a formação de uma cidadania crítica e participativa, é vivenciada pelos professores. De acordo com Libâneo (2001, p. 09) “[...] a escola tem um grande papel no fortalecimento da sociedade civil, das entidades, das organizações e movimentos sociais. Ora, tudo o que esperamos da escola para os alunos são, também, exigências colocadas aos professores.”

Para o professor ter sua ação docente pautada por um projeto político de emancipação social, é preciso que seja engajado nos movimentos sociais, participe sindicalmente, demonstre para os alunos que sua prática condiz com seu discurso de transformação social, despertando a consciência coletiva dos educandos para a conquista da cidadania, que só acontecerá através das lutas sociais. Segundo Libâneo (2001, p. 09) “[...] o fortalecimento das lutas sociais, a conquista da cidadania, dependem de ampliar, cada vez mais, o número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses.”

A escola representa o local em que se encontram as aspirações coletivas da sociedade e os projetos pessoais de alunos e professores. E para que a ação docente se torne de fato educacional, é necessário que ocorra a humanização. Respeito, solidariedade, amizade e conquista de direitos são fundamentais. Também as práticas políticas voltadas para a superação das desigualdades sociais despertam para a cidadania e enchem de sentido a ação docente.

[...] a escola se dá como lugar do entrecruzamento do projeto político coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores. É ela que viabiliza que as ações

pedagógicas dos educadores se tornem educacionais, na medida em que as impregna das finalidades políticas da cidadania que interessa aos educandos. Se, de um lado, a sociedade precisa da ação dos educadores para a concretização de seus fins, de outro, os educadores precisam do dimensionamento político do projeto social para que sua ação tenha real significação enquanto mediação da humanização dos educandos. Estes encontram na escola um dos espaços privilegiados para a vivificação e efetivação de seu projeto. (SEVERINO, 1995, p. 16-7)

A relação entre Estado, escola, profissionais da educação e alunos passa a ser confusa. Em alguns aspectos ela se mantém autoritária, mas em outros aspectos existe a cobrança pela atuação democrática. Nesse contexto, ganham respaldo algumas propostas pedagógicas de cunho progressista, que veremos adiante.

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25)

3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A luta pela elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, durou praticamente uma década. Podemos considerar seu início a partir da organização e mobilização de profissionais da educação, visando à organização da questão da educação na Constituição de 1988. Com esse objetivo, em agosto de 1986, foi realizado em Goiânia, GO, a IV Conferência Brasileira de Educação, cujo tema foi “A Educação e a Constituinte”; as propostas encaminhadas para serem discutidas no Congresso Constituinte tinham por foco a responsabilidade da União em legislar sobre uma lei específica para a educação, ou seja, sobre as diretrizes e bases da educação a

nível nacional. Conforme Saviani (2003, p. 35), “No final de 1987, ao definir-se a pauta do número 13 da Revista da ANDE, decidiu-se que o tema central seria a nova LDB.” E a V Conferência Brasileira de Educação, realizada em Brasília, em agosto de 1988, também estabeleceu o assunto LDB como o tema principal.

Em dezembro de 1988, o deputado Octávio Elísio (PSDB – MG) apresentou à Câmara dos Deputados, o projeto de Lei nº 1.258-A/88 com a elaboração inicial da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, que contemplava os anseios dos educadores e especialistas em educação e mantinha na íntegra a proposta elaborada pelo educador Dermeval Saviani e publicado na revista ANDE nº 13 de julho de 1988.

Em março de 1989, a Câmara formou um grupo de trabalho da LDB, tendo como relator o Deputado Jorge Hage (PDT – BA). O projeto passou a receber emendas dos demais deputados, recebendo, inclusive, projetos completos como alternativa ao projeto original. Grande quantia de sugestões foi enviada à Câmara pela sociedade civil e o empenho do próprio relator em procurar ouvir e acolher diversas sugestões, pois conforme Saviani (2003), o mesmo percorreu o país dialogando com as entidades representativas da educação, expondo o andamento do projeto na Câmara e ouvindo a todos de maneira democrática. Isso demonstrou respeito às entidades educativas, que foram responsáveis pela gestação do projeto, discutido e construído democraticamente pelo Poder Legislativo e pela sociedade civil, no que podemos chamar de “democracia participativa”:

Mas além dessas propostas formalmente registradas na Câmara dos Deputados, é preciso mencionar que um número incontável de sugestões dos mais diferentes tipos e oriundas das mais diversas fontes e dos mais distintos locais também foi levado à consideração do relator. Em verdade, como testemunhou o próprio relator, teve início em março de 1989 “o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional”. (SAVIANI, 2003, p. 57)

O ano de 1989 foi todo ocupado com audiências públicas e seminários temáticos, levando a reelaboração do projeto original, que passou a receber o nome de “substitutivo Jorge Hage”, por ter sido este seu relator.

Somente nos meses de maio e junho de 1990 é que o projeto foi votado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, que analisou detalhadamente artigo por artigo, aprovando-o. Seu aspecto era progressista, podendo até ser considerado um avanço, dada a situação da educação pública em nosso país; até esse momento seu direcionamento vinha sendo pautado por amplas discussões.

Após ser aprovado na Comissão da Educação, o projeto foi enviado à Comissão de Finanças e Tributação, cuja tramitação coincidiu com o período eleitoral, (2º semestre de 1990), em que as atenções dos parlamentares estavam voltadas para as eleições, e com isso o projeto foi trabalhado lentamente, correndo até o risco de ser arquivado, caso não fosse aprovado a tempo. Sua aprovação se deu em 12 de dezembro de 1990, e em janeiro de 1991 foi encaminhado à mesa da Câmara dos Deputados, sendo analisado apenas no final de maio de 1991. A Câmara apresentava um novo perfil, e muitos deputados que tinham trabalhado no início do projeto não faziam mais parte dela. Como o projeto despertava conflitos de interesses, acabou recebendo grande quantidade de emendas, tornando necessário sua volta às comissões técnicas, para que essas emendas fossem analisadas. Com isso, terminou o ano de 1991 e o projeto praticamente ficou travado.

As divergências em torno do projeto se tornaram maiores, e seu texto recebeu críticas do poder Executivo, qualificando-o de detalhista e corporativista.

No dia 4/outubro passado, o Ministro da Educação, prof. José Goldemberg, publicou artigo no jornal Folha de S. Paulo afirmando que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) ora em tramitação na Câmara Federal é utópica, detalhista e corporativa. (EM DEFESA DA LDB, out/nov/1991, p. 08)

A APEOESP rebateu as críticas de que o projeto era corporativista e detalhista, alegando que o mesmo vinha sendo construído de forma democrática, e que procurava atender aos interesses de alunos e profissionais da educação, pois estes são fundamentais no processo de escolarização, que as críticas eram infundadas e não passavam de uma tentativa de desqualificação do projeto por parte do governo.

O atual projeto de LDB foi elaborado de forma exemplarmente democrática. Uma tentativa de desqualificação por parte do governo federal não é aceitável. Talvez nenhuma outra lei brasileira tenha sido elaborada de forma tão transparente quanto a LDB.

Por incluir as necessidades dos estudantes e dos profissionais em educação, na medida em que estes são os agentes e atores do processo de escolarização, a proposta de LDB não pode ser acusada de corporativa. Seria um absurdo que a lei básica da Educação Nacional esquecesse estudantes e professores.

O projeto de LDB leva em conta toda a realidade nacional, abrange o ensino desde a pré-escola até a pós-graduação, inclui os setores públicos e privados e as entidades beneméritas e confessionais, não esquece as três esferas administrativas (União, Estados e Municípios), inclui o ensino especial e de grupos étnico-culturais minoritários, preocupa-se com as fontes de financiamento e as unidades de despesa. E não poderia ser de outra forma. Acusá-la por isso de detalhista não parece correto. (EM DEFESA DA LDB, out/nov/1991, p. 08)

A Comissão de Educação só foi analisar e votar as emendas em maio de 1992, enfrentando dificuldades pela intransigência de deputados que insistiam em manter determinadas emendas, e também pela disputa política que envolveu o Congresso e culminou com o afastamento do presidente Collor por corrupção.

Finalmente, em novembro de 1992, iniciou-se na Câmara dos Deputados a votação do projeto de LDB, que apesar de muitas divergências e manobras regimentais, e contando também com o acompanhamento do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, teve o seu texto aprovado na Câmara dos Deputados em 13 de maio de 1993.

Seguiu então a sua tramitação para o Senado, e o relator da Comissão de Educação foi o Senador Cid Sabóia (PMDB – CE), que manteve a mesma postura e prática do relator da comissão de Educação da Câmara, ouvindo as entidades educacionais e mantendo diálogo com o Fórum Nacional em defesa da Escola Pública. O projeto vindo da Câmara dos Deputados sofreu algumas alterações, mas foi mantida a sua estrutura e aprovado pela Comissão de Educação do Senado em 30 de novembro de 1994, sendo encaminhado ao plenário do Senado em 12 de dezembro do mesmo ano. Desse momento em diante, surgiram as maiores divergências e o projeto passou a sofrer influências de políticas adotadas pelo Executivo.

A partir de janeiro de 1995 assumiu a Presidência da República Fernando Henrique Cardoso (PSDB), que aprofundou a política neoliberal

iniciada no governo Collor de Mello, cuja essência é o Estado Mínimo e total liberdade ao mercado, com conseqüências diretas em todas as áreas sociais, incluindo a educação, que passa a ter as verbas a ela destinadas sob um maior controle. Aproveitando da situação política e diante da correlação de forças que favorecia o governo cuja base parlamentar era forte, o projeto aprovado até então passou a sofrer críticas e ataques, ficando claro que não era do agrado do governo. Em função disso, foi encaminhado à Comissão de Constituição e Justiça, cujo relator foi o Senador Darcy Ribeiro (PDT – RJ).

É necessário esclarecer que esse mesmo senador já havia apresentado um projeto de LDB no Senado, em maio de 1992, concomitantemente com a tramitação do primeiro projeto na Câmara, apostando que seu projeto tramitaria mais rápido e almejando anular o projeto da Câmara, cujo teor vinha sendo construído democraticamente. Mas os trâmites legais do Senado acabaram inviabilizando-o.

Naquele momento, o Senador Darcy Ribeiro justificou sua atitude, alegando preocupação com o sistema educacional brasileiro, e que cujo projeto tinha por objetivo criar uma escola elementar, ajustada à realidade brasileira.

Para fazer face à situação de calamidade em que está fundado o sistema educacional brasileiro, apresentei ao Senado, juntamente com os senadores Marcos Maciel e Maurício Correa, um novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

É um projeto simples e funcional, cujo primeiro objetivo é estabelecer as bases e os fundamentos da ação que permitam criar uma escola elementar, ajustada às condições da infância brasileira e capacitada a prepará-la para a cidadania, para o trabalho e para a solidariedade. Seu segundo objetivo é a implantação de uma escola média capaz de formar contingentes de trabalhadores preparados para operar as tecnologias novas e dotados da capacidade de continuar aprendendo vida afora. A nova lei criará, também, as bases de uma educação superior apta a dominar, cultivar e transmitir o saber erudito, sobretudo o científico e tecnológico, para formar os corpos de profissionais competentes de que não pode prescindir uma sociedade moderna. (RIBEIRO, 1992, p. A-3)

Diante da nova situação, sendo relator da Comissão de Constituição e Justiça, Darcy Ribeiro tinha diante de si a oportunidade de reapresentar o seu projeto, através da incorporação de vários itens. E foi isso o que aconteceu. A estrutura do texto foi pautada pelo seu projeto e o controle político ficou de acordo com a linha proposta pelo governo.

Vê-se que essa estrutura se baseia fortemente naquela do primeiro projeto de D. Ribeiro com leves alterações baseadas no projeto aprovado na Câmara. Quanto ao conteúdo, se distancia bastante do primeiro projeto, aproximando-se da proposta da Câmara sob o aspecto da organização das bases, isto é, dos níveis e modalidades de ensino. Já no que diz respeito ao controle político e à administração do sistema educacional, retoma a orientação do primeiro projeto aperfeiçoando-a e sintonizando-a com as linhas da política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso. (SAVIANI, 2003, p. 161)

A atitude de Darcy Ribeiro valorizou os aspectos políticos, com respaldo nos legisladores eleitos pelo voto, em detrimento dos profissionais da educação, que vivenciavam a realidade escolar e que vinham se empenhando na construção da nova lei.

Darcy Ribeiro preferiu optar pelos caminhos batidos das nossas tradições parlamentares, entregando-se a uma concepção cerebrina e elitista do processo de elaboração legislativa, segundo a qual os que “sabem” e “devem cuidar” das leis, com exclusividade, são os políticos consagrados pelo sufrágio eleitoral. Aqueles que possuem vivência pedagógica das escolas não teriam um lugar próprio para participar da atividade produtiva do legislador. Faltar-lhes-ia “competência” para tanto. (FERNANDES, 1995, p. A-3)

Terminado o trâmite no Senado e com a sua aprovação em fevereiro de 1996, o projeto da LDB voltou à Câmara dos Deputados como o substitutivo Darcy Ribeiro, e com pequenas alterações é aprovado em 17 de dezembro de 1996, sendo sancionada no dia 20 do mesmo mês pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, como a Lei 9394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Portanto, é possível perceber que logo após o término do Regime Militar, a expectativa era de que seria construída uma LDB totalmente inovadora, projetada por especialistas da educação e discutida com as entidades civis, compatível com o período democrático que então se iniciava. No decorrer de seu longo percurso, ficou evidente que essa questão mexia com muitos interesses, e contou com várias fases, decorrentes da nova composição do Parlamento, que passou por eleições e conseqüente renovação de seus integrantes, mudanças no poder executivo e na política nacional. A

tramitação da LDB passou por quatro governos. Conforme Saviani (2003, p. 157),

[...] o primeiro corresponde à fase final do governo Sarney e se estende de dezembro de 1988 ao início de março de 1990; o segundo vai da posse de Collor de Mello em 15 de março de 1990 à sua queda em setembro de 1992; o terceiro momento é aquele do governo Itamar Franco, entre outubro de 1992 e dezembro de 1994; finalmente, o último momento corresponde ao governo de Fernando Henrique Cardoso, cobrindo o período que vai de janeiro de 1995 até a sanção da nova LDB em 20 de dezembro de 1996.

É evidente que uma lei dessa envergadura e que passa por vários governos, sofre alterações para se ajustar à linha política do governo que a sanciona. E nesse caso, ela se ajustou à orientação neoliberal, representada pelo governo FHC.

Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva. (SAVIANI, 2003, p. 200)

O projeto aprovado resultou em um texto bem resumido se comparado com sua tramitação inicial. Algumas matérias relevantes para a educação ficaram de fora, carecendo de leis específicas ou decisões do Executivo para sua regulamentação.

Como âncora o projeto tomou uma forma genérica, excluindo matérias que passam a ser objeto de leis específicas ou de resoluções do Executivo, como a carreira do profissional da educação, Conselho Nacional da Educação, educação à distância. O nível de generalização da LDB é de tal importância que o torna menos importante como lei maior da educação nacional, isto é, as diretrizes e bases da educação nacional que reordenam de fato a educação caminham por fora da LDB: nas medidas provisórias, emendas constitucionais, projetos de lei encaminhados pontualmente ao Congresso pelo Executivo e nas resoluções do MEC. A LDB tem sobretudo um papel legitimador das grandes reformas que estão sendo feitas com grande velocidade na educação, tanto por iniciativa do MEC, quanto de alguns Estados e Municípios. (PINO, 1997, p. 07)

Esse “enxugamento” do projeto da LDB deixou confusa a questão da valorização dos profissionais da educação, que aparece no texto de forma genérica. Diferente do projeto que vinha sendo elaborado pela Câmara dos Deputados, com participação dos educadores através de suas entidades representativas e que, portanto, daria melhor respaldo à carreira profissional dos educadores, o projeto aprovado trata da questão profissional de forma reduzida. Conforme artigo do Deputado Jorge Hage, publicado no jornal “APEOESP em Notícias” de dezembro de 1990, “Não há como, entretanto, cuidar de diretrizes e bases da educação nacional sem estabelecer as diretrizes da carreira e da formação do professor.” (HAGE, 1990, p. 05). Nesse mesmo artigo, Jorge Hage, então relator do projeto que estava tramitando na Câmara dos Deputados, afirmou:

[...] é convicção do relator que o principal capítulo de que dependerão as inovações e transformações que o projeto contempla é o capítulo que cuida da formação e da carreira dos profissionais da educação. Sem o engajamento efetivo do professorado, rigorosamente nada será conseguido. (HAGE, 1990, p. 05)

Essa postura de valorização da carreira docente que estava sendo construída no projeto da Câmara Federal, juntamente com a participação dos profissionais e dos especialistas em educação, foi modificando-se a partir do momento em que o senador Darcy Ribeiro, assumiu a relatoria do projeto no Senado.

Uma outra modificação, contudo, parece trazer maiores implicações. Trata-se do princípio expresso no inciso V do artigo 206 da Constituição: “Valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”. Na LDB esse princípio foi reduzido para “valorização do profissional da educação escolar” (Art. 3º, inciso VII). (SAVIANI, 2003, p. 203)

Outra questão prejudicada com a diminuição da abrangência da LDB diz respeito ao número de alunos em relação ao professor e condições dignas de trabalho, que possam resultar em qualidade do ensino. O Projeto de Lei

Complementar 101/93, disciplinava um número máximo de alunos por professor, o que não acontece com a LDB.

A LDB, por exemplo, ao invés de estabelecer a relação número de alunos/professor, optou por uma redação genérica que pouco esclarece (Art. 25). O PLC 101/93 (Art. 136, I, II, III) estipulava que as creches teriam 20 crianças/professor, as classes de pré-escola e alfabetização comportariam 30 crianças/professor e as demais do ensino fundamental e médio, o máximo de 45 alunos/professor. Sem entrar no mérito numérico, parece-nos que, devidamente disciplinada na LDB, esta matéria contemplava necessidades referentes à adequação ao trabalho pedagógico, às condições dignas de trabalho profissional, enfim, à qualidade do ensino constitucionalmente garantida. Cabe ressaltar que, este assunto sofreu sucessivas “perdas” durante a tramitação, até desaparecer por completo nesta LDB. (MINTO, MURANAKA, 1997, p. 04)

Na perspectiva da pesquisa, alguns artigos e capítulos são destacados:

Artigo 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Esse artigo propõe a valorização dos princípios de liberdade e de cidadania, apontando para um novo paradigma de educação, que visa superar o modelo anterior baseado no preparo do educando, sobretudo para o trabalho. A qualificação para o trabalho também está contemplada na nova lei, mas junto com o preparo para a cidadania. Portanto, entende-se que liberdade e cidadania pressupõem um ensino pautado pelo respeito às diferenças, valorização das opiniões alheias, com discussões críticas sobre os problemas sociais e políticos, valorização das questões culturais e regionais e incentivo à participação social das pessoas em movimentos sociais e entidades representativas. Para que esses aspectos sejam colocados em prática, torna-se necessária uma mudança cultural por parte dos dirigentes educacionais, e também professores, que durante o período militar atuaram de forma ditatorial. Um exemplo de cidadania dentro das escolas é a liberdade para formação de grêmios estudantis por parte dos alunos, sem a interferência de diretores e professores, que muitas vezes se atreviam e ainda se atrevem a indicar quais alunos “podem” participar deste colegiado.

Artigo 11 – Os Municípios incumbir-se-ão de:

- I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência, e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único. Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Isso indica descentralização e dá autonomia aos municípios para organizarem seus sistemas de ensino, priorizando o nível fundamental, possibilitando a integração ao sistema estadual ou a municipalização.

Na década de 80, muitos educadores contrapondo o autoritarismo, defenderam a descentralização através da municipalização do ensino, pois conforme Marson (2009) a sociedade queria ampliar os espaços de participação, fortalecer o local e não aceitar as imposições de “cima para baixo”. Mas a partir da implantação da LDB, a municipalização passou a ser criticada por muitos educadores, por causa da política neoliberal vigente no país que defendia a municipalização por um viés econômico.

[...] a legislação de ensino implantada a partir de 1996 e indutora da municipalização, foi gestada num contexto de mudanças marcado muito mais por princípios neoliberais, com viés economicista, visando à desconcentração de tarefas, diminuindo os encargos do Estado, repassando-os aos municípios. Foi neste cenário que a municipalização do ensino teve curva ascendente no Brasil, principalmente em São Paulo. (MARSON; SANDANO, 2009, p. 157)

Nesse sentido, a municipalização já não era mais vista como uma oportunidade de melhorar o sistema educativo, pois só passar para os

municípios a responsabilidade pelas escolas não era suficiente. Seria necessário mexer na estrutura do sistema.

[...] na década de 90, o debate da municipalização e da descentralização atingiu novo patamar: percebeu-se que não é suficiente repassar as escolas para a responsabilidade dos municípios. Municipalizar ou descentralizar o ensino implica uma revisão do próprio sistema. Os programas de municipalização deverão levar a uma nova estrutura do sistema educacional e a mudanças na própria concepção de escola pública.

O ponto de chegada não é mais apenas administrativo: é político e pedagógico e, sobretudo, estrutural. O que está em jogo é a questão da qualidade do ensino e a oferta de oportunidades iguais de educação. (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p. 128)

Artigo 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Esse artigo propõe a participação dos profissionais do ensino, pais de alunos e estudantes na formação das diretrizes pedagógicas adotadas pela escola. Pode-se definir isso como uma descentralização do poder. A comunidade escolar passa a ter a oportunidade de elaborar seu projeto pedagógico, levando em consideração a realidade social e regional da comunidade; de manter a autonomia na elaboração de seus propósitos e na elaboração de soluções para os problemas que surgirem. Para fazer valer este artigo, torna-se necessário uma ampla conscientização sobre a importância da participação de todos, o que infelizmente a cultura de duas décadas de ditadura inibiu. Muitos profissionais da educação e pais de alunos foram estudantes no período militar e não criaram o hábito de participar de decisões coletivas. Mas não podemos negar que esse aspecto da LDB é importante para a consolidação da democracia e, para existir de fato, precisa estar presente em todos os segmentos sociais.

Esses tópicos analisados apontam para um direcionamento democrático, deixando oportunidades para os profissionais da educação exercerem a democracia, a partir das unidades escolares. Mas para que isso venha a acontecer na prática, os educadores terão que assumir a liderança nesse processo, tomando decisões conjuntas sobre vários fatores relacionados a suas atividades, e principalmente se empenhando na elaboração do projeto pedagógico e na efetivação da gestão democrática. É necessária disposição para discutir os problemas, buscar soluções e criar mecanismos para incentivar a participação da comunidade.

Nesse aspecto, a LDB apesar de sua orientação neoliberal, dá oportunidades às tomadas de decisões coletivas, podendo haver avanços ou retrocessos decorrentes da organização escolar.

[...] a nova lei resulta em grande parte inócua em face da situação objetiva da educação nacional. Ela sinaliza também para o fato de que a organização escolar não é obra da legislação. Ambas são produtos da sociedade no seio da qual entram em interação. Em se tratando de uma sociedade dividida em classes, como no caso em questão, essa interação se dá sob o influxo de forças sociais contrapostas que freiam ou impulsionam o desenvolvimento tanto da escola como da legislação.

No primeiro caso, isto é, prevalecendo as forças que freiam o seu desenvolvimento, a educação tenderá a se deteriorar ficando, pois, aquém da situação atual. No segundo caso será possível conduzi-la para além do estado em que se encontra presentemente.

Segue-se, pois, que, de modo especial em face de uma lei que deixou muita coisa em aberto, os seus limites, expressos predominantemente na forma de omissões, podem se converter na abertura de novas perspectivas para a educação brasileira. A realização dessa possibilidade, contudo, está na dependência da capacidade de mobilização e de ação das forças identificadas com a necessária transformação da nossa organização escolar tendo em vista a construção de um sistema nacional de educação que garanta a todos o acesso e conclusão da educação básica. (SAVIANI, 2003, p. 227)

Os educadores precisam ser agentes transformadores a partir de um comportamento reflexivo, pois muitos tiveram uma formação resultante do período ditatorial e sua formação se deu no sentido de “aceitar as coisas como estão”, sem pensar em modificá-las. Portanto, a LDB em vigor é um desafio. A postura dos educadores, e a ação dos docentes será de fundamental importância, defendendo uma educação pública de qualidade para todos, sem exclusões e voltada principalmente para o desenvolvimento humano,

proporcionando oportunidades para apropriação e desenvolvimento do conhecimento científico, e dando indicações de cidadania a todos e conscientização sobre seus direitos e deveres.

A conjuntura em que entra em vigor a nova LDB se assenta em significativas transformações da base material da sociedade, identificadas como uma nova Revolução Industrial cuja base científica é dada pela microeletrônica e cuja expressão tecnológica se traduz na automação dos processos produtivos marcando, pela via da informática, a vida social em seu conjunto. (SAVIANI, 2003, p. 232)

Finalizando, podemos concluir que a LDB teve o início de suas discussões de forma participativa, democrática; passou por momentos de avanços e retrocessos devido a postura dos parlamentares do Congresso; e foi sancionada num período de implantação do neoliberalismo no país, tendo, portanto, característica neoliberal. Mas de acordo com Saviani (2003), resta aos educadores exercerem “uma resistência ativa”, lutando pelas transformações necessárias para adequar a educação às necessidades da população brasileira, atendendo principalmente a grande massa excluída. A LDB, por não ter caráter progressista não garante essas mudanças, mas por outro lado, não impede que as forças sociais e organizadas lutem por elas.

A abertura de perspectivas para a efetivação dessa possibilidade depende da nossa capacidade de forjar uma coesa vontade política capaz de transpor os limites que marcam a conjuntura presente. Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira. (SAVIANI, 2003, p. 238)

3.2 Brasil em Tempos de Globalização

O Brasil inseriu-se no mundo globalizado ao adotar a política neoliberal no início da década de 1990, abrindo o mercado para importações e privatizando empresas. Áreas como telecomunicações, mineração, e parte do

setor financeiro foram privatizadas, tirando a responsabilidade do Estado sobre elas.

Fernando Henrique Cardoso, ao assumir a presidência em 1995, deu sequência aos princípios neoliberais. Empenhou-se em fazer reformas políticas em várias áreas, visando à abertura econômica do país, com privatizações e corte de gastos nas áreas sociais. De acordo com seu governo, as reformas trariam desenvolvimento e estabilidade, e colocariam o país no caminho da modernização. Até a recente Constituição promulgada em 1988, foi alvo de sua política reformista. Conforme (Silva Jr., 2002, p. 63)

O grande obstáculo para os projetos de reforma propostos seria a rigidez burocrática imposta pela Constituição de 1988, daí a necessidade de sua urgente reforma para maior flexibilidade da administração (maior eficiência e qualidade) e mudança do sistema de previdência do funcionalismo (menor custo e maior isonomia com o setor privado).

Ao propor reforma constitucional, reformulando o sistema de trabalho do setor público, e tendo os professores como grande parcela do funcionalismo público, pessoas ligadas ao governo passaram a defender a ideia de que os professores públicos possuíam muitos direitos assegurados pela Constituição e que para melhorar o ensino no país, haveria necessidade de uma reforma constitucional, que desse condições de mudar o sistema de trabalho e da carreira do magistério. Tal posicionamento se fazia com base na estabilidade do docente, adquirida em concurso, e do tempo necessário para se aposentar, alegando privilégios corporativos e possibilidades de um “acomodamento” profissional por parte desses profissionais, que diante das garantias constitucionais, mesmo que fosse um péssimo professor, sua estabilidade estaria garantida. Uma das defensoras da reforma constitucional, e que alegava que os professores tinham muitos privilégios foi Eunice Ribeiro Durhan, que havia ocupado o cargo de secretária nacional de educação superior do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), durante o governo de Collor, e que depois veio a ocupar a Secretaria de Política Educacional do MEC, no governo de Fernando Henrique.

Os professores da rede pública gozam hoje, em virtude da Constituição, de uma série de direitos que foram assegurados ao conjunto dos servidores e que incluem admissão por concurso, plena estabilidade no emprego após dois anos, irredutibilidade de salários e aposentadoria com vencimentos integrais. Além disso, os integrantes do magistério se beneficiam de uma aposentadoria precoce.

Parece efetivamente muito simpático proteger os professores, como forma de valorizar a educação. O problema está em que, com isso, inviabiliza-se uma política destinada a promover a qualidade dos serviços educacionais, na qual a recuperação salarial precisaria estar associada a uma melhoria de desempenho.

Concursos públicos são necessários para evitar o mal maior do nepotismo e do clientelismo, mas, por si sós, não garantem nem a competência nem a dedicação permanente. Com a estabilidade, assegurada pela Constituição, tornou-se praticamente impossível demitir um professor, a não ser que seja condenado na Justiça por crime comum, falsifique documentos ou cometa violência física flagrante contra algum aluno. Mas se, passado o período de dois anos, acabar se revelando “apenas” tirânico na sala de aula, incompetente na matéria que leciona, preconceituoso no trato com os alunos, injusto nas avaliações, relapso no cumprimento das tarefas, arbitrário nas punições, não há praticamente nada a ser feito, a não ser promover o mau professor para uma tarefa administrativa.

A aposentadoria precoce depois dos 25 anos de serviço para as mulheres e 30 para os homens chega a ser um escândalo público. [...] Qualquer reforma educacional séria exigirá uma reformulação do regime de trabalho e da carreira do magistério. Por estas e outras razões, o amadurecimento político do país precisa da reforma constitucional. (DURHAN, 1993, p. A-3)

Em seu governo, formou-se uma aliança de centro-direita que impôs hegemonia do poder Executivo sobre o poder Legislativo, pondo em ação diretrizes educacionais, com cortes de gastos. Alegou que os investimentos na área da educação eram suficientes, precisando apenas de melhor uso desses recursos, pois “os governos neoliberais esforçam-se em enfatizar que a questão central não está em aumentar o orçamento educacional, mas em “gastar melhor”; que não faltam mais trabalhadores na educação, mas “docentes mais bem formados e capacitados”; [...]” (GENTILI, 1998, p. 18-9), e deu prioridade ao ensino fundamental. Para rebater os ataques da oposição política, que criticava os investimentos do governo para a educação, dirigentes do MEC, alegavam que:

Ao afirmar que nossos gastos com educação não atingem 4% do PIB, os deputados deveriam, corretamente, dizer que, de acordo com dados da UNESCO, gastamos 4,2% - mais que a Argentina (3,1%), a Índia (3,15%) e pouco menos que a Coreia (4,4%). Poderiam também talvez ter observado que o Brasil despense 17,7% de seus recursos públicos com educação, índice superior ao do Canadá (14,3%), do Japão (16,5%) e da Argentina (15,7%). Uma política realista precisa

partir do reconhecimento das responsabilidades e possibilidades de cada um. O que ocorre no Brasil hoje é que existe, em relação ao ensino fundamental, uma sistemática de omissão. Temos municípios com muito dinheiro e poucos alunos e, principalmente no Nordeste, municípios muito pobres com muitos alunos. (DURHAN; PRADO; NEGRI, 1996, p. A-3)

Mas de acordo com as Resoluções do XIV Congresso Estadual de Educação, realizado em outubro de 1995 pela APEOESP, e com respaldo em estudos de conceituados organismos internacionais, como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), seria necessário um investimento em torno de 11% do PIB, para se alcançar uma boa qualidade educacional.

É consenso entre diversos setores organizados da sociedade que somente a Escola Pública poderá abarcar grandes contingentes da população. É urgente, portanto, aumentar os investimentos na educação pública. Um estudo elaborado por organismos internacionais (CEPAL/UNESCO, 1992) avalia ser necessário um investimento da ordem de 11% do PIB para se alcançar e manter um padrão de qualidade educacional compatível com as exigências de uma sociedade moderna. No Brasil se investe em Educação menos de 4% do PIB; em São Paulo, Estado mais rico da nação, esse percentual não chega a 2% do PIB. (CONSTRUINDO..., 1995, p. 05)

Também houve por parte do governo, incentivos para a formação de parcerias com empresas e trabalhos voluntários da sociedade.

No que se refere ao financiamento da educação, podemos dizer que a política para o setor nos anos FHC teve como pressuposto básico o postulado de que os recursos existentes para a educação no Brasil são suficientes, cabendo apenas otimizar a sua utilização, por meio de uma maior focagem nos investimento e uma maior “participação” da sociedade. Dentro desta lógica, aliás, em fina coerência com o pensamento neoliberal, prioriza-se, por exemplo, o ensino fundamental em detrimento do ensino superior, ou ainda, no caso do primeiro, o ensino para as crianças na faixa etária ideal, em detrimento da educação de jovens e adultos. Quanto a possíveis recursos adicionais, estes deverão advir do setor privado, por intermédio das parcerias com empresas ou do trabalho voluntário de pais e dos “amigos da escola” conforme conhecido projeto da Rede Globo de Televisão. Esta postura talvez explique porque, no período FHC, o país gastou em recursos públicos, em média, 4% do PIB com ensino e 8% do PIB com o pagamento de juros e encargos da dívida pública. (PINTO, 2002, p. 124-5)

A idéia de arregimentar voluntários para a educação, como os “Amigos da Escola”, esconde os problemas reais da educação e coloca que a situação pode ser resolvida com a boa vontade de todos, que cada um deve colaborar de alguma forma, ensinar “qualquer coisa”. Isso é descaracterizar o papel da escola e a função do professor, menosprezando os métodos pedagógicos necessários para que se possa construir conhecimentos e permitir a aprendizagem efetiva por parte dos alunos.

Com efeito, a orientação neoliberal adotada pelo governo Collor e agora pelo de Fernando Henrique Cardoso vem se caracterizando por políticas claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea “boa vontade pública”. (SAVIANI, 2003, p. 230)

Ampliando as suas influências, o novo modelo traz a idéia de cidadão globalizado: aquele que acompanha o que acontece no mundo, entende as diversidades culturais existentes, está preparado para inserir-se no mercado de trabalho e tem flexibilidade para adequar-se a novas tarefas e situações, e o mais importante: ser competidor e consumidor.

É nesse marco que se reconceitua a noção de cidadania, mediante uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário que elege, opta, compete para ter acesso a (comprar) um conjunto de propriedades-mercadorias de diferentes tipos, sendo a educação uma delas. O modelo do homem neoliberal é o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: o consumidor. (GENTILI, 1998, p. 20)

De acordo com esse pensamento, são valorizadas a produtividade e a competição entre as pessoas e instituições. As relações humanas são vistas do ponto de vista do mercado, camuflando as desigualdades sociais e dando a sensação de que todos podem competir, conseguir êxito e que os casos de fracasso, são de exclusiva responsabilidade individual, conseqüências da falta de empenho, esforço ou interesse.

O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso social. Ambos passam a ser considerados uma variável dependente do conjunto de opções individuais mediante as quais as pessoas colocam em jogo, dia a dia, seu destino. Se a grande maioria dos indivíduos é responsável por um destino não demasiadamente

gratificante é porque ainda não souberam reconhecer as vantagens que lhes oferecem o mérito e o esforço, mediante os quais se triunfa na vida. Tem-se de competir, e uma sociedade moderna (e “livre”) é aquela na qual só os melhores triunfam. Dito de maneira simples: a escola funciona mal porque as pessoas não reconhecem o valor do conhecimento e investem pouco em seu “capital humano”; os professores trabalham mal e não se atualizam; os alunos fazem de conta que estudam, quando, em realidade, perdem tempo, etc. A sociedade não apenas sofre a crise da educação. Ela também a produz e a reproduz. (GENTILI, 1998, p. 22)

É assim que a escola também precisa estar preparada para a competitividade, produtividade e aprimoramento. O uso das tecnologias em contínuo desenvolvimento, leva muitas pessoas a afirmarem que estamos vivendo o período da “Sociedade do Conhecimento”. Aqueles que não se adaptam a esse processo acabam excluídos do mercado de trabalho e ficam à margem da sociedade. Nessa ótica, para que haja oportunidades, é necessário um aprendizado que desenvolva habilidades e competências que possibilitem adaptações a situações que se apresentam. A questão do emprego e das profissões deixa de ser estática, e passa a estar em mutação e são sempre reguladas pelo “mercado”.

O Banco Mundial tem exercido tanta influência no destino da educação que, de acordo com Torres (2000), o discurso econômico dominou o discurso educativo, pois as questões de ensino-aprendizagem, pedagogias, professores, capacitação de docentes, educação básica, tem suas políticas formuladas e implementadas por profissionais da área da economia, que decidem o que deve ser feito para a educação.

[...] os sistemas de ensino estão sendo modificados radicalmente, desde que o Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, BIRD) inicia e desenvolve um programa de alcance mundial, propondo, induzindo e orientando a reforma dos sistemas de ensino de primeiro, segundo e terceiro níveis, em cada um e em todos os países do mundo. Em diferentes graduações naturalmente, tendo-se em conta as peculiaridades sociais e as tradições de cada país, o Banco Mundial tem sido o agente principal na definição do caráter “economicista”, “privatista”, e “tecnocrático” da reforma dos sistemas de ensino nos três níveis em curso na maioria dos países [...] (IANNI, 2005, p. 32)

Em 1990, com a finalidade de discutir propostas visando a reformulação da educação nos países em desenvolvimento, alguns dos principais órgãos internacionais propuseram ampla discussão sobre os problemas existentes e apresentaram direcionamentos a serem seguidos pelos países, em sintonia com a política neoliberal. “convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.” (Brasil, 1993, p. 11)

Por isso, aconteceu em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, resultando na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que em seu preâmbulo admite que a educação apresenta graves deficiências, e que é necessário melhorar sua qualidade e disponibilizá-la a todos; reconhece que uma educação básica adequada é fundamental para os demais níveis de educação, e que é preciso uma abrangente educação básica para as gerações presentes e futuras. (BRASIL, 1993). De acordo com a citada Declaração, os esforços para eliminar o analfabetismo e melhorar a qualidade da educação, possibilitando a inserção de todos no mundo globalizado, passam necessariamente pelo fortalecimento da educação básica. Em seu artigo 1º, parágrafo 4º, tal Declaração estabelece:

A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação. (BRASIL, 1993, p. 73)

O Brasil também participou dessa Conferência e firmou compromisso em assumir suas diretrizes, comprometendo-se em criar políticas voltadas para o desenvolvimento da educação, priorizando o ensino básico. Em 1993 foi criado o Plano Decenal para a Educação, com o objetivo de incluir políticas planejadas para os dez anos seguintes. Entre suas principais metas globais, merecem destaque os seguintes tópicos:

- ampliar progressivamente a participação percentual do gasto público em educação no PIB brasileiro, de modo a atingir o índice de 5,5%;
- implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica;

- promover a revisão crítica dos cursos de licenciatura e da escola normal de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da política de educação para todos;
- dotar todas as escolas de ensino fundamental, urbanas e rurais, estaduais e municipais, de condições básicas de funcionamento;
- aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social; (BRASIL, 1993, p. 42-3)

Esses tópicos contemplam aspectos financeiros com maiores investimentos e levam em consideração uma melhor remuneração para os profissionais da educação; propõe uma nova gestão para as escolas, com autonomia pedagógica e têm a preocupação com a formação de novos profissionais da educação, garantindo às instituições formadoras um bom padrão de qualidade.

O Plano Decenal, em suas ações estratégicas, colocou a responsabilidade de sua efetivação para o Estado em conjunto com a sociedade civil. Os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, nas esferas municipais, estaduais e federal, teriam a obrigação de assegurar as condições para sua implementação, juntamente com os profissionais da educação, pais de alunos e meios de comunicação.

Ainda como ação estratégica, foi colocada a importância de amplas políticas para o magistério, com revisão dos conteúdos dos cursos, para proporcionar melhorias na formação de futuros professores, e um programa de capacitação continuada que atingisse aos profissionais em exercício em todas as categorias educacionais. A escola precisa de gestão autônoma, flexibilidade e condições para atender aos alunos, adaptando seus planos e métodos de ensino para estudantes com variados interesses e necessidades de aprendizagem e, dessa forma, evitar a evasão de alunos, um dos maiores problemas da escola pública, cuja superação tem sido um grande desafio. Outro ponto crítico é a questão da repetência, que acaba desestimulando, levando à evasão, criando situações de convivência inadequada pela diversidade etária, causando problemas de convívio e sociabilidade.

No aspecto do financiamento, o Plano Decenal propôs aumento dos recursos, elevando progressivamente o investimento público a um patamar de

5,5% do Produto Interno Bruto (PIB), esperando contar também com ajuda financeira vinda das parcerias com empresas e sociedade civil, através do desenvolvimento de projetos educacionais. Para garantir a destinação dos recursos públicos, haveria maior controle institucional, obrigando cada nível de governo a investir na educação aquilo que a Constituição determina. Também seria formada uma coordenação dos programas de investimento, para dar eficiência a gestão dos recursos, evitando o desperdício. Outra questão importante seria a criação de mecanismos de fiscalização que permitissem à sociedade civil participar e acompanhar a distribuição dos recursos.

Durante o governo de FHC foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases, já comentada anteriormente e também foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com a finalidade de dar base para a educação nacional. Em seus textos, os parâmetros fizeram uma prestação de contas à sociedade brasileira, sobre as deficiências do sistema educacional, apontando algumas causas e apresentando propostas de como deveria ser. Uma das causas apontadas, é que o ensino foi universalizado, sem adequação necessária da estrutura escolar.

[...] uma análise breve do que ocorreu ao longo dessas últimas décadas, revela que as portas das escolas brasileiras foram abertas para as camadas populares sem a devida preparação das mudanças que ocorreriam. Abandonadas à própria sorte, sem os investimentos necessários, tanto em recursos humanos como em recursos materiais, muitas escolas ficaram atônitas, sem clareza de qual seria sua função. (BRASIL, 2001, p. 36)

Outra questão abordada é a valorização dos profissionais da educação, que os PCNs defendem, para que possa haver melhora na educação e inclusive atender as expectativas da sociedade. Para os profissionais da educação, esse aspecto do documento oficial é interessante, pois reconhece a real situação que enfrentam.

É preciso desenvolver políticas de valorização dos professores, visando a melhoria das condições de trabalho e de salário, assim como é igualmente importante investir na sua qualificação, capacitando-os para que possam oferecer um ensino de qualidade, ou seja, um ensino mais relevante e significativo para os alunos. Para isso, é necessário criar mecanismos de formação inicial e continuada

que correspondam às expectativas da sociedade em relação ao processo de aprendizagens, estabelecendo metas a curto e longo prazos, com objetivos claros, que permitam avaliar, inclusive, os investimentos. (BRASIL, 2001, p. 38)

Os PCNs foram colocados para a sociedade como um documento que entende as ambições populares por uma educação que contribua para o fim das exclusões sociais, que efetive a cidadania, e seus pressupostos tentam mostrar que norteariam uma prática educativa nesse sentido.

Diante dessa conjuntura, há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva. A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas. (BRASIL, 2001, p. 21)

A sociedade brasileira tem um déficit histórico com a educação e a população em geral, não dá o devido valor que ela merece. Para mudar essa concepção, é necessária a implantação de políticas sérias com amplos investimentos públicos, valorização dos profissionais da educação através de salários dignos, boa formação, constantes aperfeiçoamentos e melhores condições de trabalho. Não é com pouco investimento e ajuda de voluntários que a educação do país vai progredir. E essa questão deveria ser tratada com mais atenção e respeito pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, até porque sua formação intelectual o credencia a isso. Sociólogo e professor universitário de grande prestígio, poderia ter feito um governo que desse outro direcionamento a educação brasileira, tentando sanar os reais problemas existentes e não ficando submisso a políticas internacionais que valorizam o mercado, deixando a educação para um segundo plano.

Seguindo as tendências mundiais, o governo brasileiro pauta a reforma educacional do país em conceitos como eficiência, qualidade, produtividade e efetividade, transpondo conceitos do campo administrativo para as práticas pedagógicas. Esta transposição de conceitos torna-se preocupante de acordo com Paro (1999) pois, ao administrar instituições educativas utilizando-se da lógica capitalista, perde-se de vista que os objetivos educacionais

diferem de uma empresa de bens ou serviços que visa controlar o trabalho de seus funcionários buscando uma maior eficiência interna para, através da submissão do trabalhador, apropriar-se do seu excedente, o que torna os objetivos de uma empresa e da instituição escolar não só divergentes como antagônicos. (RIBEIRO, 2008, p. 21)

O governo procurou alinhar o Brasil ao capitalismo internacional, valorizando o “mercado”, mas mostrou-se ineficiente na questão educacional. E com isso criou uma grande contradição: inserir-se no mundo capitalista globalizado, com um país cuja população encontra-se em precárias condições de preparo educacional. A globalização econômica, impulsionada pelo avanço tecnológico, exige preparo para lidar com as informações e com os novos postos de trabalhos criados. Sem essas condições, o país ocupará um lugar submisso e cada vez mais dependente.

É estranho que o governo, tão radical no “choque de capitalismo” infligido ao país, não tenha pensado num “choque educacional” do mesmo porte. Um povo de analfabetos, semi-alfabetizados ou despreparados para enfrentar criticamente a massa de informações que já está chegando do mundo inteiro não terá como ser um povo livre, criativo e com personalidade própria. Será sempre um consumidor de software produzido em outros lugares e uma mão-de-obra reserva, para ser ativada quando (e se) for necessária. Ora, como formar cidadãos brasileiros no mundo que aí está com o ensino brasileiro na condição em que se encontra? (PINSKY, 1997, p. A-3)

Com a globalização neoliberal, o sistema capitalista ganha nova forma e suas necessidades são de outra ordem. Se durante o período da Guerra Fria, a educação, principalmente nos países subdesenvolvidos, estava voltada para formar mão-de-obra para as indústrias, na globalização assume outra característica, até por que a questão do emprego passa por uma mudança estrutural. Muda-se o aspecto econômico e a base pedagógica acompanha essa mudança.

[...] a base da pedagogia tecnicista são os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndios. Esse objetivo, que na década de 1970 era perseguido sob a iniciativa, controle e direção direta do Estado, na década de 1990 assume uma nova conotação: advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Seguindo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um

denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais. (SAVIANI, 2010, p. 438)

De acordo com Saviani (2010), o neoliberalismo deu nova característica à pedagogia tecnicista, inovando-a. Do tecnicismo passamos ao neotecnicismo.

Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. (SAVIANI, 2010, p. 439)

Outro aspecto a ser analisado no contexto da globalização é a questão cultural, que provoca mudanças comportamentais na sociedade.

A área da educação tem diante de si o desafio de formar uma sociedade que está em transformação, pois a própria identidade cultural dos cidadãos é moldada por modelos que vem do exterior. Muitos dos aspectos regionais dão lugar a novas concepções de vidas trazidas de outros lugares e incentivadas pela mídia, que exerce grande influência na atual sociedade. A identidade cultural é colocada como um desafio, pois é muito difícil mantê-la, enquanto a tecnologia presente nos diversos setores, o controle da informação e da comunicação pertencem às empresas transnacionais, que em função de seus interesses econômicos, colocam valores e novas necessidades para a vida das pessoas, estimulando-as principalmente para o consumismo. (FURTADO 1998).

A questão do trabalho oferece um quadro instável para muitas profissões, que com a constante inovação tecnológica, acabam sendo superadas e até extintas. Máquinas realizam trabalhos que eram feitos por pessoas, forçando-as a constantes aperfeiçoamentos e novos aprendizados, para exercer novas profissões que vão surgindo, ou para mudar de área de trabalho.

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos

num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. (SAVIANI, 2010, p. 430)

3.3 Tendências Pedagógicas

Nesse contexto de constantes inovações tecnológicas e de intensa interação cultural entre os povos, desponta uma nova concepção pedagógica, que valoriza o conhecimento com base no cotidiano e na interação entre os indivíduos. De acordo com esse pensamento, o importante é aprender a aprender, pois o mundo está em transformação e estão surgindo novas descobertas, muitas vezes invalidando as descobertas e concepções anteriores. O conhecimento historicamente produzido pela humanidade cede lugar ao conhecimento imediato e que acontece de acordo com as necessidades e interesses dos indivíduos. O que passa a ser valorizado é aquilo que o indivíduo aprende sozinho, ou seja, a idéia é construir conhecimento, ao invés de se apropriar de conhecimentos já produzidos. O importante é acompanhar as mudanças que acontecem na sociedade e ter condições de se adaptar a elas.

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 2003, p. 89-90).

Essa postura é pragmática, procurando sempre o caminho da adequação, deixando de questionar e interferir nos rumos políticos e sociais em que a humanidade caminha. De acordo com Duarte (2000), é contraditória com o lema tão propagado de “Sociedade do Conhecimento”, pois ao desvalorizar o conhecimento epistemológico, em função de interesses e situações momentâneas vividos pelos alunos, pode ocorrer a valorização de uma cultura

alienante que não contribue em nada para a formação humana, pois não amplia a visão e não possibilita a socialização dos saberes construídos nos mais diversos momentos históricos e que são reconhecidos e valorizados universalmente.

O relatório elaborado para a UNESCO, por Jacques Delors, que serviu de parâmetro para reformas educacionais em muitos países, inclusive no Brasil, tendo influência na elaboração dos PCNs, apresenta os chamados quatro pilares da educação, que são: “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a viver com os outros”, “aprender a ser”. (DELORS, 2003)

Dentre esses quatro, tem tido maior destaque o “aprender a aprender”, que defende um preparo do indivíduo para aprender durante toda a vida, com base principalmente nos acontecimentos imediatos e de seu interesse, visando adequação as mudanças que acontecem no cotidiano e na vida das pessoas. É uma postura que busca a aceitação e acomodação aos fatores sociais, políticos e econômicos, sem questioná-los e propor mudanças.

“Aprender a aprender”, quanto à constante atualização, novas descobertas e, ampliação dos horizontes culturais, tem seu valor, até porque a vida é um constante aprendizado. Mas para esse aprendizado ocorrer de fato, é necessário ter base real de conhecimento apreendido e incorporado. Daí a necessidade e a valorização do conhecimento produzido historicamente pela humanidade e transmitido pela escola, como etapa indispensável para a produção de novos saberes.

Mas os organismos internacionais que controlam a economia mundial, e seus mentores intelectuais, defendem o aprimoramento cada vez maior do sistema capitalista, considerando-o hegemônico, e sentem que a emergência deste novo mundo provoca incertezas, e a educação tem que adequar-se a isso.

Hoje em dia, grande parte do destino de cada um de nós, quer o queiramos quer não, joga-se num cenário em escala mundial. Imposta pela abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelida por teorias de livre comércio, reforçada pelo desmembramento do bloco soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias da informação a interdependência planetária não cessa de aumentar, no plano econômico, científico, cultural e político. Sentida de maneira confusa por cada indivíduo, tornou-se para os dirigentes uma fonte de dificuldades. A conscientização generalizada

desta “globalização” das relações internacionais constitui, aliás, em si mesma, uma dimensão do fenômeno. E, apesar das promessas que encerra, a emergência deste mundo novo, difícil de decifrar e, ainda mais, de prever, cria um clima de incerteza e, até, de apreensão, que torna ainda mais hesitante a busca de uma solução dos problemas realmente em escala mundial. (DELORS, 2003, p, 35)

Na nova perspectiva mundial para a educação, ganha destaque a questão do desenvolvimento das competências, que passa a ser cobrada na apreensão cognitiva dos alunos e também na postura pedagógica dos professores. São elencadas várias atitudes e maneiras que os profissionais do ensino devem dominar e aplicar em sua ação docente.

O referencial escolhido acentua as competências julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas. Ele é compatível com os eixos de renovação da escola: individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagens, diferenciar a pedagogia, direcionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, conduzir projetos de estabelecimento, desenvolver o trabalho em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos, colocar as crianças no centro da ação pedagógica, recorrer aos métodos ativos, aos procedimentos de projeto, ao trabalho por problemas abertos e por situações-problema, desenvolver as competências e a transferência de conhecimentos, educar para a cidadania.

O referencial em que nos inspiramos tenta, pois, apreender o movimento da profissão, insistindo em 10 grandes famílias de competências. Este inventário não é nem definitivo, nem exaustivo. Aliás, nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza. Eis as 10 famílias:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagens.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000, p. 14)

Na concepção da globalização neoliberal, a “pedagogia do aprender a aprender” está em sintonia com a “pedagogia das competências”, que transfere para o indivíduo a responsabilidade por seu êxito ou fracasso, dentro da lógica reguladora do “mercado”.

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”. (SAVIANI, 2010, p. 437)

Essas tendências pedagógicas globalizantes não são unânimes entre os educadores brasileiros, e embora constem dos documentos oficiais elaborados pelos governos neoliberais, se deparam com propostas pedagógicas tidas como críticas e que vem sendo discutidas com maior força desde o período final do regime militar. Ao entrarmos em um período de transição política, despontaram e ganharam forças tendências pedagógicas que criticavam a pedagogia adotada no período anterior, e apontavam para uma proposta pedagógica condizente com o novo momento histórico, de abertura democrática, mas mantendo-se contrárias às políticas neoliberais.

A tendência tecnicista que tinha por objetivo a formação de mão-de-obra para as indústrias aliada a um baixo custo, e tinha como método de ensino a transmissão de conhecimento do professor para o aluno, representava o autoritarismo. O professor era considerado o detentor do saber e o bom aluno era aquele que assimilava o que era passado, sem contestar nada. Esse sistema de ensino incentivava a submissão do aluno ao professor, reproduzindo a ditadura. Paulo Freire cunhou essa forma de ensino de “educação bancária”, em que o aluno é considerado um “recipiente” onde o educador faz os seus “depósitos”. É uma educação opressora que impossibilita o desenvolvimento da consciência crítica e leva a adaptação dos seres humanos ao mundo, quando o ideal seria a sua transformação.

Para que a concepção “bancária” seja superada, precisa acabar a contradição entre educador-educandos, transformando ambos em educadores e educandos, pois o convívio entre as pessoas é uma troca de experiências e aprendizados e isto também se faz presente na relação entre professores e alunos.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio” a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição.

Daí, então, que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1987, p. 59)

Contraopondo esse sistema de educação, Freire defendeu uma educação libertadora, para despertar a consciência crítica das pessoas, visando entender o mundo em que vivem e tornando-se agentes transformadores do mundo. Para isso, a educação deveria ser problematizadora, com uma relação dialógica entre educador e educando, superando a concepção de verticalização, baseada na autoridade do educador. Essa proposta foi bem aceita entre os educadores que viam na educação uma possibilidade de alterar a correlação de forças existentes na sociedade e que entendiam a estrutura social com base na luta de classes. Além disso, ao valorizar o diálogo evidenciava-se respeito as opiniões de todos os envolvidos.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1987, p. 68-9)

Não se pretende fazer uma análise aprofundada das teorias pedagógicas, pois esse não é o objetivo de nossa pesquisa, mas ao analisar o

período de transição depara-se com concepções pedagógicas contrárias a pedagogia tradicional tecnicista, presente na prática educativa da maioria dos docentes, e amparada pela legislação dos governos militares.

Essas pedagogias são consideradas progressistas e críticas, e embora apresentem algumas divergências entre elas, partem do pressuposto de que a sociedade é injusta, e apontam sugestões pedagógicas, visando a formação de outra sociedade. É bastante compreensível que elas tenham tido respaldo entre os educadores brasileiros nesse período histórico. Para Gadotti (1995, p. 78) “A revolta política contra o autoritarismo teve profundas influências nas pedagogias “críticas” [...]”

Além da Pedagogia Libertária, que conforme Freire (1987) critica a educação tida como bancária, é preciso comentar um pouco sobre a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Pedagogia Histórico Crítica. Libâneo (2002) Elas também tiveram boa aceitação entre os docentes críticos, principalmente entre aqueles de postura política de esquerda, e que viam na realização de seus trabalhos a possibilidade de contribuir com a transformação da sociedade. Essas tendências pedagógicas valorizam o saber historicamente construído, portanto, defendem o ensino dos conteúdos e o conhecimento deste por parte do professor. Entendem que para a educação ser emancipadora, é importante que as massas populares adquiram o conhecimento científico, historicamente construído pela humanidade e também defendem uma ação política fora da escola.

A pedagogia dos conteúdos de sentido crítico-social afirma que a emancipação das camadas populares requer o domínio dos conhecimentos escolares como requisito essencial para a compreensão da prática social, vale dizer, do movimento de desenvolvimento histórico do povo. Acredita, também, que o trabalho na escola não é substituído pela prática política fora dela, antes, a prática escolar é uma prática política, enquanto instância transformadora das consciências (LIBÂNEO, 2002, p. 72)

A ação docente dentro dessas concepções pedagógicas se dá entre a aquisição de conhecimentos por parte do aluno e a mediação do professor, que precisa dominar sua área de saber. O conhecimento é o resultado dos conteúdos científico das disciplinas em estudo ligado a prática social.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos entende o ato pedagógico como encontro do aluno com a cultura socialmente construída, pela mediação do professor e das situações pedagógicas. Concebe, assim, uma cultura dinâmica, enquanto criação humana e histórica, e o aluno como ser ativo, produto e produtor do seu próprio meio social, integrando os momentos da transmissão/assimilação ativa dos conhecimentos. O núcleo da questão pedagógica, entendida como trabalho docente, está na conciliação dialética entre o primado da atividade do aluno na aquisição de conhecimentos e o objeto de conhecimento transmitido pela mediação do professor. (LIBÂNEO, 2002, p. 76-7)

A Pedagogia Histórico-Crítica tem fundamentação teórica e filosófica inspirada no marxismo, pois entende que a sociedade é formada por classes antagônicas, e propõe superar essa contradição, formando uma sociedade igualitária. Inspirou vários profissionais que atuaram no movimento sindical e exerceram atitudes de lideranças junto aos demais professores, que viram nas propostas pedagógicas progressistas uma maneira de trabalhar de acordo com seus pensamentos políticos.

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (SAVIANI, 2010, p. 422)

Essas concepções pedagógicas progressistas, estão integradas à ação docente caracterizada pela consciência política clara, que não tem sido dominantes no magistério, até em função da formação teórica-política de grande parte dos professores, que formados durante o regime militar, carecem de orientação mais aberta e sistematizada.

Tais manifestações de pedagogia progressista não possuem tradição dentro do pensamento pedagógico brasileiro; nem se pode dizer que tenham gerado práticas escolares diferenciadas em relação à pedagogia liberal. Entretanto, têm exercido uma influência marcante

na ação de educadores, intelectuais e militantes políticos, interessados em propostas educacionais voltadas para uma concepção de educação, enquanto atividade emancipadora. (LIBÂNEO, 2002, p. 117)

Outra questão importante é que por se tratar de uma época de transição, muitos professores optaram por posturas democráticas, privilegiando a participação dos alunos e, dessa forma, tiveram uma ação docente progressista favorável às camadas populares, sem, no entanto, estarem presos a determinadas tendências ou correntes pedagógicas. Conforme Libâneo, (2002, p. 43)

Representam também as propostas aqui apresentadas os inúmeros professores da rede escolar pública que se ocupam, competentemente, de uma pedagogia de conteúdos articulada com a adoção de métodos que garantam a participação do aluno que, muitas vezes sem saber, avançam na democratização efetiva do ensino para as camadas populares.

Ao escrever sobre pedagogias progressistas, embora se saiba das dificuldades presentes no magistério, não é possível deixar de mencionar um seleto grupo de profissionais, que levam para as salas de aulas questionamentos de cunho político social, unindo a linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade de promover mudanças, procurando despertar nos alunos a indignação com as injustiças sociais e levá-los a serem cidadãos comprometidos com a transformação social. Esses profissionais são os intelectuais transformadores.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores. (GIROUX, 1997, p. 163)

Essas tendências pedagógicas foram fundamentais nas discussões sobre a democratização da escola pública. Uma discussão que ganhou força nesse período, com os “ares” de liberdade que o país estava atravessando, mas que depende de muito empenho e conscientização da categoria docente para que sua efetivação se concretize.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho procurou entender como se deu a formação e a ação docente que atuou no período de abertura política. Parte desses profissionais se formou e lecionou no período da ditadura civil-militar, convivendo com as imposições do autoritarismo governamental, que delegou à educação o propósito de formar mão-de-obra barata e pouco qualificada para atender as indústrias, e desqualificou a profissão do professor, arrojando seu salário e simplificando sua formação, através dos cursos de licenciaturas curtas que formavam professores em apenas dois anos.

As causas que levaram ao golpe civil-militar e a implantação do regime ditatorial foram estudadas nas obras de Dreifuss (1981), Ianni (1968) e apontadas como um acontecimento contra revolucionário, pois impediu a realização de transformações sociais que vinham sendo projetadas e que trariam desenvolvimento ao país com distribuição de renda. Com o golpe de 1964, o país aumentou sua dependência externa e no aspecto interno houve aumento da concentração de renda, beneficiando os já poderosos economicamente. As reformas educacionais implantadas pelo governo ditador e a legislação autoritária, que proibia as manifestações estudantis e suas reivindicações, controlando as atividades dentro das escolas e universidades, tiveram por objetivo adequar a educação para formar uma sociedade submissa, que fosse facilmente controlada.

Mas as dificuldades econômicas impostas aos trabalhadores pelos governos autoritários, e a própria ditadura em si, fizeram surgir movimentos de contestação e reivindicação de direitos que eclodiram a partir do final da década de 1970, enfraquecendo a ditadura civil-militar. Os professores da escola pública, juntamente com os trabalhadores das indústrias metalúrgicas, que tinham tido uma formação escolar com base nos princípios da ditadura para aceitar as imposições governamentais de forma submissa, se organizaram e reivindicaram direitos.

Os professores da escola pública paulista, dirigidos pela APEOESP, protagonizaram manifestações de massa, demonstrando descontentamento com a ditadura e exigindo melhorias salariais e condições dignas de trabalho. Essa prática deu formação política para parte dos professores, que ao

participar desses movimentos, foi adquirindo consciência de sua situação profissional e se engajando em movimentos políticos sociais transformadores. Muitos desses profissionais superaram a formação precária que tiveram e adotaram em suas práticas profissionais pedagogias consideradas críticas e transformadoras.

Durante todo o período estudado, (1985-2000) constatamos divergências entre o posicionamento da APEOESP e do governo estadual nas questões relacionadas à educação, seja no aspecto salarial dos professores ou no âmbito pedagógico. A partir das diretrizes curriculares elaboradas pelo governo em 1995, há reconhecimento por parte do Estado da precária situação da escola pública, mas as políticas implantadas para melhorá-la caminham para o ideal neoliberal, de adequação ao sistema capitalista vigente, divergindo da APEOESP que propunha uma educação voltada para a transformação social.

Além dos referenciais teóricos estudados através de livros publicados, foram de fundamental importância para a realização dessa pesquisa a consulta de várias dissertações de mestrado e tese de doutorado, jornais publicados na época e materiais produzidos pela APEOESP durante o período, com destaque para as teses apresentadas em congressos e as suas respectivas resoluções, que mostram a mentalidade da época e quais eram as reivindicações que faziam pauta da luta sindical, bem como o funcionamento dessa instância, com as divergências inerentes ao movimento social, que preza pela participação democrática.

Pelo número de teses apresentadas aos congressos, e pela leitura de seus conteúdos, percebemos as diferenças políticas presentes no sindicato, mas pode-se afirmar que todas as posturas caminham no sentido político de esquerda ou no máximo de centro-esquerda, mantendo oposição ao governo estadual e federal. Além das questões relacionadas com o salário dos professores e melhores condições de trabalho, existe a preocupação com o ensino de qualidade, que forme para a cidadania e transforme a sociedade.

Podemos concluir que a educação não recebeu o cuidado que merecia por parte do governo da ditadura e que no período de abertura política, apesar de ter sua importância formalizada em documentos oficiais, continuou carente de recursos e políticas inovadoras. A experiência de luta e participação social

ajudaram na formação política e profissional de parte dos docentes, mas mesmo assim, a categoria não possui uma organização capaz de unir-se de fato à comunidade escolar e transformar a realidade da escola pública, fazendo-a mais próxima aos princípios democráticos que se encaminhem para além do aumento de número de vagas e de instituições, ou da triste oferta de formação rápida de professores, legado das idéias e atitudes neoliberais na educação. Que a experiência adquirida e as oportunidades de participação encaminhem a ação docente em busca de uma escola competente e transformadora.

REFERÊNCIAS

A APEOESP e a Formação do Educador. **APEOESP em Notícias**, São Paulo, SP, nº 154, p. 08, dezembro 1988.

A HORA DO ENSINO. **Cruzeiro do Sul**. Sorocaba, SP, ano 86, nº 24.612, p.02, 01 julho 1989.

ABATIDOS, professores pensam em voltar. **Cruzeiro do Sul**. Sorocaba, SP, ano 86, nº 24.614, p. 18, 04 julho 1989.

ALMEIDA, Marcelino de. **Olho Vivo: História do Movimento Estudantil Alternativo em Sorocaba**: 1997 a 2004. 2009, 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UNISO: Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP.

ARBEX JÚNIOR, José. **Guerra Fria**: O Estado Terrorista. 2ª ed. São Paulo, SP: Moderna, 2005.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **O governo João Goulart**: As lutas sociais no Brasil 1961 – 1964. 7ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Revan, 2001.

BOSCHETTI, Vânia Regina. **A Universidade Brasileira do Pós – 64**. 1993, 151 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) UNIMEP: Universidade Metodista de Piracicaba, SP.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), 1989.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.- Brasília:MEC/SEF, 2001.

BRECHT, Eugen Berthold Friedrich. **A Importância do Sindicato**. Coletânea de Poemas de Bertolt Brecht. Movimento Estudantil Popular Revolucionário. Disponível em: <HTTP ://mepr.org.br/cultura-popular/poesias/96.coletanea-de-poemas-de-bertolt-brecht.html> acesso em: 30/06/2011.

_____. **Elogio da Dialética**. Coletânea de Poemas de Bertolt Brecht. Movimento Estudantil Popular Revolucionário. Disponível em: <HTTP ://mepr.org.br/cultura-popular/poesias/96.coletanea-de-poemas-de-bertolt-brecht.html> acesso em: 30/06/2011.

_____. **O Analfabeto Político**. Coletânea de Poemas de Bertolt Brecht. Movimento Estudantil Popular Revolucionário. Disponível em: <HTTP ://mepr.org.br/cultura-polpular/poesias/96.coletanea-de-poemas-de-bertolt-brecht.html> acesso em: 30/06/2011.

CASADO, Maria Inês Miquelato. **O Sistema de Ciclos e a Jornada de Trabalho do Professor do Estado de São Paulo**. 2006, 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Piracicaba, SP.

CHOPIN promete reposição das aulas. **Cruzeiro do Sul**. Sorocaba, SP, ano 85, nº 24.555, p. 26, 29 abril 1989.

COMUNA DE PARIS: **Mandato do deputado Estadual Renato Simões (PT – SP)**. São Paulo, SP: 2001.

CONSTRUINDO um projeto da APEOESP para a Escola. **Resoluções Aprovadas no XIV Congresso Estadual de Educação**. APEOESP, São Paulo, SP, 26 à 28 out. 1995.

COUTO, Ronaldo Costa. **História Indiscreta da Ditadura e da Abertura**: Brasil: 1964-1985. 3ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1999.

CUNHA, Luis Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 7ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1983.

_____. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 4ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

_____; GÓES, Moacir de. **O Golpe na Educação**. 7ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1991.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8ª ed. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DIRETRIZES Educacionais para o Estado de São Paulo no período de 1995 a 1998. Comunicado Secretaria de Educação de 22 de março de 1995. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 23 março 1995, Seção I, p. 08 a 10. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br>> acesso em: 20/05/2011.

DIVIDIDOS, os professores vão decidir hoje os rumos da greve. **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, SP, ano 86, nº 24.608, p. 12, 27 junho 1989.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “Aprender a Aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Os Custos dos Benefícios. **Folha de São Paulo**, São Paulo, SP, p. A-3, 05 setembro 1993.

_____; PRADO, Iara; NEGRI, Barjas. Demagogia Contra o Ensino. **Folha de São Paulo**, São Paulo, SP, p. A-3, 03 junho 1996.

DREIFUSS, René Armand. **1964: A Conquista do Estado**. Ação Política, Poder e golpe de Classe. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1981.

EM DEFESA DA LDB. **APEOESP em Notícias**. São Paulo, SP, p. 08, out-nov. 1991.

FALCON, Francisco. **Mercantilismo e Transição**. 15ª ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.

FERNANDES, Florestan. O Senado e a Educação. **Folha de São Paulo**, p. A-3, 12 abril 1995.

FERREIRA JR, Amálio; BITTAR, Marisa. A Proletarização dos Professores. **Educação e Sociedade**, volume 27, nº 97, Set/Dez. 2006. Campina, SP. Disponível em: <[HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. acesso em: 31/01/2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FURTADO, Celso. **O Capitalismo global**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: Um estudo introdutório. 9ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

_____; ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola**: princípios e propostas, 3ª ed. São Paulo, SP: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GARROSSINO, Silvia Regina Barbosa. **A Contribuição de Dermeval Saviani no Conselho Estadual de Educação de São Paulo (1984-1987)**. 2007, 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP : Autores Associados, 1997. (Coleção formação de professores).

GENTILI, Pablo A.A. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 3ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

GIROUX, Henry A. Tradução de Daniel Bueno. **Os Professores como Intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto alegre, RS: Artmed, 1997.

GORENDER, Jacob. **Combate nas Trevas**. 5ª ed. São Paulo, SP: Ática, 1998.

GOULART, Débora Cristina. **Entre a Denúncia e a Renúncia**: "A APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) Frente às Reformas na Educação Pública na Gestão Mário Covas (1995-1998)". 2004, 226 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP.

HAGE, Jorge. A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB: A Hora é Agora. Suplemento de Educação, **APEOESP em Notícias**, São Paulo, SP, nº 169, p. 04-06, dezembro de 1990.

HAMBURGER, Ernst W. A universidade pública e a formação de professores. **Folha de São Paulo**, São Paulo, SP, p. A-3, 16 agosto 1988.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**. 2ª ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998.

IANNI, Octávio. **A Sociedade Global**. 12ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **O Colapso do Populismo no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1968.

KUCINSKI, Bernardo. **O Fim da Ditadura Militar**. São Paulo, SP. Contexto, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

_____. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**, 18ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2002.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.
MAGISTÉRIO EM GREVE. **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, SP, ano 85, nº 24.555, p. 02, 25 abril 1989.

MARSON, Lúcia Elena da Luz; SANDANO, Wilson. **Municipalização do Ensino entre a utopia e a indução: Itu – um estudo de caso**. Quaestio: Revista de Estudos de Educação, Sorocaba, SP: volume 11, nº 2, novembro 2009.

MARTINS, Roberto Ribeiro. **Liberdade para os Brasileiros: anistia ontem e hoje**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1978.

MÉSZÁROS, István. Tradução de Isa Tavares. **A Educação Para Além do Capital**. 2ª ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2008.

MIGLIACCI, Paulo. **Os Descobrimentos**: origens da supremacia européia. 2ª ed. São Paulo, SP: Scipione, 1994.

MINTO, César Augusto; MURANAKA, Maria Aparecida Segatto. Lei Darcy Ribeiro: um olhar crítico-social. Nova LDB: uma avaliação necessária. Suplemento de Educação, **Jornal da APEOESP**, São Paulo, SP, p. 04-06, março 1997.

NOTÁRIO, Antonio Carlos Soler. **Autonomia do Trabalho Docente na Rede Pública Paulista**: política educacional e resistência sindical. 2007, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP.

OLIVEIRA, Sônia Regina Ferreira de. **Formulação de Políticas Educacionais**: Um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995 – 1998). 1999, 43f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP.

PAULA, Ricardo Pires de. **Entre o Sacerdócio e a Contestação**: Uma História da APEOESP (1945-1989). 2007, 270 f. Tese (Doutorado em História) Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Assis, SP.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências Para Ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto alegre, RS: Artmed, 2000.

PINO, Ivany. Educação, Estado e Sociedade: Questões sobre o reordenamento da Educação Brasileira na Nova LDB. Nova LDB: uma avaliação necessária. Suplemento de Educação, **Jornal da APEOESP**, São Paulo, SP, p. 06-07, março 1997.

PINSKY, Jaime. Um Choque Educacional Para o Brasil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, SP, p. A-3, 17 dezembro 1997.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da Educação no Brasil: Um Balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, volume

23, nº 80, set./2002, p. 108-135. disponível em: <
[HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) >. acesso em: 31/01/2011.

POMAR, Wladimir Ventura Torres. **Quase Lá: Lula, o susto das elites.** São Paulo, SP: Brasil urgente, 1990.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **Ditadura Militar, Esquerdas e Sociedade.** Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2000.

RESOLUÇÕES do Congresso Estadual de Educação da APEOESP em 1991. Suplemento de Educação, **APEOESP em Notícias**, São Paulo, SP, nº 172, p. 02, maio/junho 1991.

RIBEIRO, Darcy. A Calamidade da Educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, SP, p. A-3, 04 junho 1992.

RIBEIRO, Denise da Silva. **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): a educação a serviço do capitalismo.** 2008. 177p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **A formação política do professor de 1º e 2º graus.** São Paulo, SP: Cortez, 1987.

RIoux, Jean Pierre. **A Revolução Industrial: 1780 – 1880.** São Paulo, SP: Pioneira, 1975.

RODRIGUES, Marly. **A Década de 80: Brasil: quando a multidão voltou às praças.** São Paulo, SP: Ática, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 26ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RONIWALTER, Jatobá. **A Crise do Regime Militar.** São Paulo, SP: Ática, 2001.

SADER, Emir Simão. **A transição no Brasil: da ditadura à democracia?** 7ª ed. São Paulo: Atual, 1990.

SANFELICE, José Luís. **Movimento Estudantil: A UNE na resistência ao golpe de 1964.** 2º ed. Campinas, SP: Alínea, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas,** 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil,** 3º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Da Escola Como Mediação Necessária do Necessário Projeto Educacional. Subsídios para os encontros Regionais. Preparatórios ao Congresso (Republicação). **Resoluções do XIV Congresso Estadual de Educação.** APEOESP. São Paulo, SP, p. 16-7, outubro 1995.

_____. Sobre a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Suplemento de Educação. **Jornal da APEOESP,** São Paulo, SP, p. 03-4, março 1997.

SCHMIDT, Mário Furley. **Nova História Crítica: ensino médio.** São Paulo, SP: Nova Geração, 2008.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.** São Paulo, SP: Xamã, 2002.

SINGER, Paul. **O Capitalismo: sua evolução, sua lógica e sua dinâmica.** São Paulo, SP: Moderna, 1987.

SOUZA, Aparecida Neri de. **Sou Professor, Sim Senhor! : representações do trabalho docente.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

TESES para o XIII Congresso da APEOESP. **Caderno de Teses.** Educação no Centro das Atenções: uma urgência nacional. São Paulo, SP, Agosto 1994.

TOMMASI, Livia de et al. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 3ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

VI CONGRESSO Estadual Anual da APEOESP. Caderno de Resoluções.
APEOESP em Notícias, São Paulo, SP, p. 07, outubro 1985.