

RUBSON MARQUES RODRIGUES

**MOVIMENTOS SOCIAIS DE EDUCADORES E SUAS REPERCUSSÕES NA  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA: LUTAS, CONQUISTAS E DESCONSTRUÇÕES  
(DÉCADAS 1990-2000)**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
GOIÂNIA  
2010

**RUBSON MARQUES RODRIGUES**

**MOVIMENTOS SOCIAIS DE EDUCADORES E SUAS REPERCUSSÕES NA  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA: LUTAS, CONQUISTAS E DESCONSTRUÇÕES  
(DÉCADAS 1990-2000)**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Curso de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de doutor, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Iria Brzezinski.

GOIÂNIA

2010

R696m Rodrigues, Rubson Marques.  
Movimentos sociais de educadores e suas repercussões na  
educação brasileira: lutas, conquistas e desconstruções  
(décadas 1990-2000) / Rubson Marques Rodrigues. – 2010.  
179 f.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de  
Goiás, Goiânia, 2010.

“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Iria Brzezinski”.

Inclui bibliografia e apêndice.

1. Educação e Estado. 2. Política e educação. 3.  
Movimentos sociais – educadores – Brasil. 4. Educação –  
Brasil. I. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. II.  
Brzezinski, Iria. III. Título.

CDU: 37.014(81)(043.2)

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Iria Brzezinski – Presidente Orientadora  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

---

Prof. Dr. Francisco Itami Campos  
Centro Universitário de Anápolis UniEVANGÉLICA

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Alice Fátima Martins  
Universidade Federal de Goiás

---

Prof. Dr. Marcos Antônio da Silva  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Esperança Fernandes Carneiro  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

## ***IN MEMORIAN***

De meu pai, Gedeão. Filósofo inteligentíssimo e autodidata. Neto de negra viajante de navio negreiro, nunca experimentou a condição de ser aluno de escola regular. É possível que exista alguém que goste de ler como ele gostava. Não acredito, porém, que alguma pessoa o superou no amor à leitura.

De minha mãe, Virgolina. Se eu fosse solicitado a falar sobre o amor, a simplicidade e a ternura, diria que minha mãe era a soma e a recapitulação destes substantivos.

De Maria Benigna, minha irmã, madrinha e primeira professora. Ensinou-me ler as letras.

O meu mundo não ficou vazio ao partirem. Ao contrário, ficou repleto das suas lembranças.

Saudades!

## **AGRADECIMENTOS**

A escrita de uma tese é um trabalho solitário, mas a sua argumentação e o seu desenvolvimento é um processo coletivo que implica incentivo, orientação e discussões com diversas pessoas. A título de gratidão, seria justa a nomeação das pessoas que a construíram comigo. Para não cometer injustiça, porquanto alguns nomes poderão me escapar, decidi citar apenas os nomes das pessoas que estiveram mais próximas nos momentos de debates, que me animaram nos instantes de solidão e que pegaram na minha mão para escrever esta tese:

- Iria Brzezinski, que ultrapassou a condição de orientadora e se fez minha amiga. Cientista social de primeira grandeza e pesquisadora diligente, consumiu muito o seu cérebro na busca da coerência científica desta tese.
- Marta Lúcia Pereira Rodrigues, minha mulher, cuja compreensão e incentivo em todos os momentos, me deram a certeza de que nunca estive só nesta caminhada árdua.
- Maria Esperança Carneiro Fernandes, que me ensinou o que é ser um professor com vontade política de ser professor.
- Agradeço, também, os componentes da banca examinadora, pelo desprendimento em colaborar com a coerência desta tese.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>07</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>08</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1. MOVIMENTOS SOCIAIS: CONCEPÇÕES E HISTÓRIA .....</b>	<b>20</b>
1.1. O surgimento do sujeito .....	20
1.2. Conceituando movimentos sociais.....	32
1.3. Lutas e movimentos na conjuntura social brasileira a partir de meados do século XX: algumas experiências .....	44
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2. MOVIMENTOS SOCIAIS DE EDUCADORES: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E PROPOSTAS .....</b>	<b>73</b>
2.1. Novos movimentos sociais: um percurso sem contradição.....	73
2.2. Inscrição dos educadores nos novos movimentos sociais.....	95
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3. MUDANÇAS “INTRIGANTES” DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DE PROFESSORES .....</b>	<b>107</b>
3.1. Paixão pelo poder e a busca de permanência em cargos públicos .....	107
3.2. Visibilidade do opositor: movimentos sociais resistentes (1964-1985) .....	111
3.3. Enfraquecimento da visibilidade do opositor: movimentos sociais de educadores propositivos (1985-2002) .....	121
3.3.1 A opção do governo brasileiro pelo neoliberalismo no contexto da redemocratização do País.....	125
3.3.2 A captura da educação pelo capital .....	135
3.4. Quando o opositor é “um dos nossos” .....	146
<b>APROXIMANDO ALGUMAS CONCLUSÕES.....</b>	<b>167</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>181</b>

## RESUMO

Pesquisa qualitativa com análise de entrevista semi-estruturadas. As categorias estado, poder, democracia, cidadania e intelectual orgânico são analisadas na relação entre o atual estágio da educação brasileira e as ações dos movimentos sociais de educadores no embate com o poder instituído, na luta em favor da qualidade socialmente referenciada da educação pública, em todos os níveis. Discute-se a transformação do indivíduo em sujeito que, vinculado aos movimentos sociais, contesta o modelo da sociedade e se empenha na sua contrarregulação, Reflete-se sobre a história e a conceituação dos movimentos sociais para aproximar-se de suas transformações em decorrência das dinâmicas econômicas, tecnológicas e ideológicas ocorridas no mundo e no Brasil. Discute-se a inscrição do movimento social de professores nos novos movimentos sociais, em uma análise que comporta o processo de globalização e da adesão do governo brasileiro ao neoliberalismo, em um movimento que culminou com a captura da educação pelo capital. Analisa-se a mudança da natureza dos movimentos sociais no embate com o poder instituído, e as suas repercussões na educação nacional. Nos anos de chumbo da ditadura militar brasileira desenvolveram ações de resistência ativa ao regime, ao passo que com a sua retirada e respectiva redemocratização do País, os movimentos passaram a ser propositivos. No governo atual de feição democrático popular, em que um ex-líder do movimento sindical, “um dos nossos”, assumiu a presidência da república, tem sido possível detectar posturas conservadoras dos movimentos sociais de educadores. Essa compreensão foi possível com a adoção do materialismo histórico e dialético para analisar as contradições produzidas pela sociedade capitalista na atualidade. O referencial teórico acerca dos novos movimentos sociais foi fundamental para desvelar os fluxos e refluxos dos movimentos sociais no seu embate com o poder instituído, concomitantemente com as transformações da sociedade civil e política capitaneadas pelas políticas neoliberais. A pluralidade das associações de estudos e pesquisa em educação, cada uma com a sua especificidade, que ora fragmenta a possibilidade de uma agenda comum, ora organiza essa agenda, muitas vezes inviabiliza a articulação em uma central, enfraquecendo o embate com o governo. Esta investigação consiste em mais estudo que desvela o descaso com que o governo trata a educação, bem comum tão importante para o povo brasileiro. Resulta desse trabalho as considerações de que a história não é condescendente com os retardatários, com os conformados, com os indivíduos acrílicos, com os movimentos sociais de proposições passivas e com os movimentos sociais conservadores. Os “desfilados sociais” precisam tornar-se cidadãos, precisam emancipar-se das amarras impostas pelas classes dominantes. As perplexidades suscitadas poderão, talvez, despertar a consciência de classe dos professores, para desenvolverem ações coletivas no conflito estabelecido com o poder instituído, baseadas na solidariedade, com vistas ao avanço na educação pública, de qualidade socialmente referenciada para todos e em todos os níveis.

**Palavras-chave:** Estado e Poder; Movimento Social de Professores; Educação Pública; Neoliberalismo; Emancipação.



## ABSTRACT

Qualitative research with analysis of half-estruradas interview. The categories been, to be able, democracy, citizenship and organic intellectual are analyzed in the relation enter the current period of training of the Brazilian education and the actions of the social movements of educators in the shock with the instituted power, in the fight for the quality socially referenced of the public education, in all the levels. It is argued transformation of the individual in citizen that, tied with the social movements, contests the model of the society and if it pledges in its contraregulation, Reflects on the history and the conceptualization of the social movements to come close itself to its transformations in result of economic, technological and ideological the dynamic occurred in the world and Brazil. It is argued registration of the social movement of professors in the new social movements, in an analysis that holds the process of globalization and the adhesion of the Brazilian government to the neoliberals, in a movement that culminated with the capture of the education for the capital. It is analyzed change of the nature of the social movements in the shock with the instituted power, and its repercussions in the national education. In the years of lead of the Brazilian military dictatorship they had developed action of active resistance to the regimen, to the step that with its withdrawal and respective volte democracy of the Country, the movements had started to be propositive. In the current government of popular democratic mode, where a former-leader of the syndical movement, "one of ours", assumed the presidency of the republic, it has been possible to detect positions conservatives of the social movements of educators. This understanding was possible with the adoption of the historical and dialectic materialism to analyze the contradictions produced for the capitalist society in the present time. The theoretical referential concerning the new social movements was basic to show the flows and refluxes of the social movements of its shock with intuited, concomitantly with the transformations of the civil society and politics commanded by the neoliberal politics. A plurality of the associations of studies and research in education, each one with its specification, that however breaks up the possibility of a common agenda, however organizes this agenda, many times makes impracticable the joint in a central office, weakening the shock with the government. This inquiry consists of more study that show the indifference with that the government deals the education, so important common good for the Brazilian people. It results of this work the considerations of that history is not condescending with the latecomers, the conformed ones, the no critics individuals, the social movements of passive proposals and with the social movements conservatives. The "desfilados social ones" need to become citizens, need to emancipate themselves of mooring cables imposed for the ruling classes. Perplexities excited will be able, perhaps, to awake the conscience of classroom of the professors, for had developed class actions in the conflict established with the instituted power, based in solidarity, with sights to the advance in the public education, of quality socially referenced for all and in all the levels

**Key-Words:** State and Power; Social Movement of Professors; Public Education; Neoliberals; Emancipation.

## INTRODUÇÃO

Se desejarmos chegar a lugares onde ainda não estivemos, devemos ousar passar por caminhos que ainda não trilhamos (M. Ghandi, 1984).

As contradições entre o baixo nível da educação pública brasileira e o discurso das autoridades governamentais são intrigantes, visto que se propala ser a educação vetor fundamental de desenvolvimento cultural e socioeconômico da nação. Essa constatação atinge as pessoas comprometidas com o avanço da atualização humana, notadamente no atual momento histórico, em que a desfiliação social<sup>1</sup> toma parte de inúmeros brasileiros.

A conjunção desses fatores foi determinante para que se buscasse compreender as contradições da educação pública, decorrentes da falta de políticas públicas com capacidade para melhorar o nível da qualidade da educação brasileira. Nesse movimento, buscou-se a compreensão da ação dos movimentos sociais de educadores no embate com o poder instituído, em favor da educação pública, de qualidade socialmente referenciada, neste tempo histórico em que se vive no Brasil a captura da educação pelo capital, a exemplo do que ocorre globalmente, nos fluxos intensos das dinâmicas econômicas, tecnológicas e ideológicas.

Passar-se-á, a seguir, à delimitação do tema, do problema e à descrição dos objetivos desta tese.

Concomitantemente à decisão de realizar esta pesquisa, relembra-se o vigor da advertência a Lachâre na carta que Marx lhe enviou em 18/03/1872: “Não há caminho régio para a ciência e só podem chegar a seus cumes luminosos os que não temem fatigar-se escalando suas vias escarpadas” (MARX, apud HARNECKER, 1981, p. 21).

Consciente das dificuldades salientadas por Marx, o autor pôs-se a caminhar por vias ainda não trilhadas.

Apesar da existência de inúmeros estudos acerca dos movimentos sociais e da sua defesa da educação pública e de qualidade, ainda é significativo perquirir aos movimentos sociais de educadores a respeito dos resultados das suas lutas no

---

<sup>1</sup> Termo cunhado por Robert Castel (1994) para explicar exclusão social, privação de direitos.

conflito estabelecido com o poder instituído em defesa da educação brasileira. Além disso, intentou-se compreender tendências, posições, estratégias, fluxos e refluxos ocorridos nos movimentos e as suas repercussões na educação pública do País, ao se confrontarem com o “mundo oficial”<sup>2</sup>. Esse fato chama a atenção, pois o professor é profissional formador de opinião pública, fato reconhecido tanto pela sociedade civil, quanto referenciado nos discursos da classe dirigente da sociedade política.

O anúncio do tema e a sua justificativa introduz a necessidade de verticalizar conhecimentos sobre os movimentos sociais e o poder instituído, pois a relação política entre eles é marcada pelo conflito. A análise do conflito depara-se com contradições à medida que a instância que deve ser promotora do bem comum (o Estado) é a opositora aos movimentos sociais que desenvolvem ação coletiva interessada no bem comum. Nesse cenário, estabelecem relações de conflito na conquista dos mesmos recursos aos quais ambos dão valor (MELUCCI, 1989, p. 57). Resulta, por conseguinte, que é impossível entender movimento social sem identificar, ao mesmo tempo, a força à qual ele se opõe.

O anúncio do tema ainda exige afirmar que não há uma única conceituação de movimentos sociais. O dissenso quanto ao conceito pode ser explicado pelos diversos aspectos dos fenômenos coletivos analisados, em que cada autor privilegia elementos empíricos diferentes, fato que se traduziu em uma gama de abordagens de difícil comparação.

Como ponto de partida, partilha-se com Gohn (1997, p. 251) que movimentos sociais podem ser entendidos por ações sociopolíticas construídas por “[...] atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil.”

Da mesma forma, sob diferentes concepções, autores estudaram o Estado. Nesta tese, embora se tenha fundamentado, teoricamente, a discussão sobre Estado em alguns estudiosos, privilegiou-se o pensamento gramsciano de Estado composto pela sociedade política, militar e jurídica e pela sociedade civil.

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, a compreensão do “mundo oficial” é baseada na identificação feita por Brzezinski (2004a) do Estado como sendo “[...] o mundo oficial ou do sistema e os movimentos sociais de educadores como o mundo vivido ou mundo real. No meu entendimento, a polarização entre os dois mundos citados pressupõe um jogo de interações entre o *lado do sistema* e o *lado da vida*, consistindo de uma luta poderosa e dinâmica entre a coerção da sociedade política e a resistência ativa da sociedade civil” (BRZEZINSKI, 2004a, p. 1).

Nessa conformação, o Estado é força e consenso, que hegemonicamente, conserva a virtualidade de manter e reproduzir os interesses de uma classe e construir o consenso no seio da sociedade. À medida que a estrutura e a superestrutura se ligassem organicamente formava um bloco histórico<sup>3</sup>. Este é o conceito gramsciano que indica o conglomerado da estrutura e da superestrutura, as relações sociais de produção e seus reflexos ideológicos. Gramsci desenvolveu o conceito de bloco histórico para explicar, teoricamente, as estratégias de posições adotadas pela classe subalterna visando a construção de um Estado novo. É, portanto, um conceito dialético que não pode existir sem uma classe social hegemônica.

A ligação, ou vínculo orgânico existente no bloco histórico equivale ao conceito de hegemonia. A hegemonia, portanto, é o exercício das funções de direção intelectual e moral unida àquela do domínio do poder político.

Para o pensamento gramsciano, o intelectual orgânico exerce a função de realizar o vínculo orgânico do bloco histórico. Gramsci (1975) buscou também compreender os intelectuais orgânicos entrelaçados nas relações de produção, vinculados, por conseguinte, a um modo de produção. Para o autor, a relação entre superestrutura e infraestrutura não se realiza de forma abstrata, mas acontece de maneira concreta, histórica, portanto, nas relações sociais estabelecidas na construção e reconstrução da vida humana associada. Dessa forma, toda classe envolvida nos processos econômicos engendra também os seus intelectuais orgânicos.

Tem-se, assim, intelectuais orgânicos vinculados à classe subalterna e intelectuais orgânicos vinculados à classe política. Nesta tese, os intelectuais defensores da centralização do poder e da naturalização da ordem da sociedade, porquanto vinculados à sociedade política, são identificados por intelectuais orgânicos funcionais ao sistema.

As categorias Estado, contradições e intelectual orgânico, além de tantos outros aspectos, são partes determinantes da realidade social em que se movem os

---

<sup>3</sup> “O conceito de bloco histórico tem sua origem em Georges Sorel, teórico francês do sindicalismo revolucionário. Gramsci parte dele, mas amplia esta visão, utilizando-a em sentido conjuntural, isto é, bloco histórico tem para ele a noção de articulação entre infra-estrutura e superestrutura, ou de formação social no sentido marxiano. Nas notas sobre a questão meridional, Gramsci emprega esta categoria para indicar as alianças de classe e se refere especialmente ao bloco industrial-agrário. Nos **Cadernos** (grifo do autor), ele inclui no conceito de bloco histórico os componentes que Sorel excluiu, ou seja, os intelectuais, o partido, o Estado, bem como o nexos filosófico-histórico entre estrutura e superestrutura” (Simionatto, 1995, p. 40).

movimentos sociais de educadores. Não se trata de justaposição das partes, mas de uma totalidade histórica que comporta uma contradição em dois movimentos dialéticos: antagonismo e reciprocidade. O antagonismo se explica pela relação de conflito entre o Estado e os movimentos sociais na disputa de recursos e ou direitos sociais, culturais, políticos e econômicos que a ambos interessam. Lembra-se que o intelectual orgânico, ao sistema ou às classes subalternas, desempenha papel fundamental para a prevalência dos interesses do grupo ao qual esteja vinculado organicamente. A reciprocidade, por sua vez, alimenta as contradições existentes entre as partes. Registra-se, no entanto, que as contradições são primordiais para análise da sociedade, considerando-se que aspectos da realidade social são melhores apreendidos enquanto relacionados à totalidade social.

Para a dialética nada é definitivo. Toda a realidade é o resultado de um processo ininterrupto do devir e do transitório. A análise desse movimento constante permite apreender aspectos da totalidade social. Esse movimento determina as mudanças que ocorrem em função das contradições surgidas a partir dos antagonismos das classes no processo, preferencialmente, da produção social e das relações de produção, em condições históricas e sociais reais.

O registro anterior realça as ações praticadas pelos movimentos sociais de educadores brasileiros, que se organizaram e reeducaram os seus atores sociais, tendo como ponto de partida a experiência do presente prejudicado, notadamente a partir do final dos anos 1970. Como ponto de chegada, a luta pela superação das desigualdades, a conquista de direitos, compondo uma história de lutas, conquistas e desconstruções que ultrapassa três décadas. Nesse cenário, em que o “mundo oficial” é o opositor visível e definido, os atores sociais despertaram a consciência de classe, o espírito de solidariedade e definiram as estratégias de luta para romper os limites impostos pelo modelo da sociedade moderna (MELUCCI, 1989, p. 57). Nesse espaço e tempo, os movimentos sociais de educadores construíram história. Organizaram-se e participaram da luta de resistência ao regime autoritário, em favor da redemocratização do País nos anos de chumbo do regime militar.

O opositor (governo) contra o qual se batiam era definido. Comemoraram a redemocratização e o avanço dos direitos à cidadania.

Após a redemocratização do País, os movimentos sociais de educadores criticaram a captura da educação pelo capital. Para tanto, apresentaram propostas educacionais comprometidas com a superação da desigualdade social e

educacional, recrudescidas pelo processo de refuncionalização do Estado para se adequar às orientações do capital mundial. O governo no período de 1985 a 2002, na condição de opositor, perdia visibilidade, pois nessa nova fase de governabilidade se iniciou o Estado Democrático de Direito.

Com a eleição para presidente do Brasil de um líder do movimento sindical, os movimentos sociais de professores foram movidos pela esperança de que a nação brasileira avançaria na conquista de direitos culturais, políticos e sociais, mas, principalmente, avanços na educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada para todos e em todos os níveis.

Aconteceu, porém, que o atual presidente da República, que assumiu em 2003, no alto do executivo nacional, reverberou-se e o seu brilho tornou o opositor invisível para os movimentos sociais. Afinal, ele é “um dos nossos”.

O fato de os movimentos sociais se posicionarem como espaço privilegiado para a busca de soluções para diversas demandas, em que a complexidade dos assuntos relacionados à educação é um exemplo clássico de desigualdades e contradições, ensejou a que ocorresse uma pluralidade de entidades representativas de professores no âmbito dos movimentos sociais de educadores.

As entidades de estudos e pesquisa em educação, consideradas nesta investigação como integrantes dos movimentos sociais de educadores, são muitas. Interessa, contudo, para esta tese, as entidades que se seguem que, a partir do ano 2000, apesar de manterem a sua especificidade, buscam desenvolver ações conjuntas, a fim de fortalecer no movimento de educadores a formação e valorização dos profissionais da educação e a revitalização do Fórum em Defesa da Escola Pública: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR).

Quanto ao problema de pesquisa opta-se pela seguinte formulação: múltiplas entidades de estudos e pesquisa em educação, cada qual mantendo sua especificidade, contribuem para o fortalecimento da interlocução com o poder instituído na defesa da educação pública de qualidade socialmente referenciada?

O problema conduz a questionamentos que devem ser explicitados:

- A pluralidade das entidades de estudos e pesquisa em educação interfere na identidade dos professores, esgarçando o sentido de pertença à categoria docente?

- A excessiva fragmentação dos movimentos sociais de educadores é mecanismo aglutinador dos compromissos e propostas, capaz de ultrapassar as barreiras dos interesses específicos, desterritorizando-se para articular a integração das diversidades?

- A fragmentação das associações de educadores é consequência de deslocamentos do eixo de reivindicações dos movimentos sociais de educadores?

- Lideranças egressas das associações de estudos e pesquisa em educação, ao assumirem cargos no parlamento ou no poder executivo, reforçam a luta dos movimentos sociais de educadores junto ao poder instituído, em defesa da educação pública, de qualidade socialmente referenciada para todos e em todos os níveis?

Os objetivos deste trabalho são assim formulados:

Objetivo geral:

- Compreender o papel dos movimentos sociais de educadores e sua influência nas políticas educacionais, nas décadas 1990-2000.

Objetivos específicos:

- Identificar conceitos e a racionalidade dos movimentos sociais.
- Analisar as mudanças ocorridas no interior dos movimentos sociais de educadores que possibilitam identificar transformações das suas relações com o sistema oficial e dos traços da sua identidade como instância de luta em defesa da educação pública, de qualidade socialmente referenciada, para todos e em todos os níveis.

- Compreender o papel do intelectual orgânico funcional ao sistema e a sua relação com o nível de qualidade da educação nacional.

- Reafirmar a importância da representação dos movimentos sociais de educadores brasileiros no que se refere à defesa da educação pública, de qualidade socialmente referenciada, para todos e em todos os níveis.

## Método e procedimentos metodológicos

As informações extraídas das aparências podem conduzir a erros, o que faria a ciência não avançar. Se permanecesse no espaço das aparências, esta pesquisa cumpriria o seu papel no instante em que o “mundo oficial” fosse declarado o opositor contra o qual os militantes dos movimentos sociais de educadores lutam para a conquista de direitos culturais, políticos e sociais. Nesse caso, o poder instituído seria o único responsável pelo baixo nível da educação pública brasileira e pela manutenção da desigualdade e das injustiças sociais.

Se assim fosse, os sujeitos históricos comprometidos com a educação pública brasileira, com qualidade socialmente referenciada, permaneceriam no campo da indignação. Indignação apenas não basta. É necessário também resistirem ativamente, manifestarem-se e reivindicarem direitos. Para tanto, urge que se busque compreender, dialética e metodicamente, as contradições produzidas pela sociedade capitalista, pois a sua compreensão implicará a tomada de posições capazes de superar as injustiças, ou parte da injustiça com relação à desigualdade educacional brasileira.

Evidentemente, pretende-se, nesta tese, ultrapassar as aparências e penetrar na essência dos movimentos sociais de educadores para compreender as repercussões das suas lutas na educação brasileira. Que se atenha, então, à lição dada a Alice pelo Gato de Cheshire, retratada na obra de Lewis Carrol, cuja primeira edição data de 1865. Embora se trate de personagens fictícios, o seu diálogo, a seguir transcrito, é significativo para compreender a importância do método que orienta esta pesquisa:

- Gatinho de Cheshire, o senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?
- Isso depende muito de para onde você quer ir, respondeu o Gato.
- Não me importo muito para onde..., retrucou Alice.
- Então não importa o caminho que você escolha, disse o Gato.
- Contanto que dê em algum lugar, Alice completou.
- Oh, você pode ter certeza que vai chegar, disse o Gato, se você caminhar bastante (CARROL, 2005, *on line*).

As alternativas para compreender as questões orientadoras desta tese e o problema da pesquisa foram percorridas com a adoção do método dialético.



A dialética, ao buscar compreender o movimento das contradições que se opõem, capta também o movimento que as superam. A reflexão atenta e crítica acerca das articulações dos elementos da estrutura global da sociedade permite que se ultrapasse as aparências dos fatos sociais e seja apreendida sua essência. Esses fatos são resultantes da ação do homem histórico, na sua prática de produção e reprodução da vida pelo trabalho de transformação da natureza.

A teoria marxista trata a história como tempo descontínuo, no qual é possível destacar a historicidade, cuja compreensão só ocorre na dimensão da totalidade social. Esse é o fundamento do método do materialismo histórico dialético. Entende-se que esse é o caminho para compreender as relações de poder ocorridas no cenário econômico mundial, cuja influência atingiu o Estado brasileiro, sua reestruturação política e administrativa, cujas consequências repercutiram na população, em geral, e na educação pública, em particular. Nessas relações, notadamente, localizam-se os movimentos sociais de educadores em defesa da educação.

Os conceitos que permitem o conhecimento de certos aspectos da totalidade histórica nos dias atuais, Estado, poder, movimentos sociais, são também categorias fundamentais para entender as relações entre Estado e movimentos sociais, entrelaçadas na conjuntura atual do capital mundial, cuja ideologia se impõe como única bandeira planetária de governança.

As consequências do poder do mercado estão desvendadas. Apenas aqueles que experimentaram a sua subjetivação, sua transformação em sujeitos, não se conformam com a lógica do capital, e buscam alternativas de superação do modelo de sociedade.

Não é sem razão que o método do materialismo histórico e dialético é um dos caminhos para entender a produção da vida social, como também parece ser o método mais adequado para se chegar ao exame das seguintes questões: *a)* a visão de mundo pela ótica da dialética é construída e transformada pela contradição e união dos contrários em um movimento que, ao mesmo tempo, provoca uma exclusão ativa; *b)* a visão do homem é de um ser histórico e social; *c)* o movimento das relações entre os elementos que compõem a sociedade altera a estrutura global social, portanto, ultrapassa as contradições; *d)* a compreensão do real deve partir dos conceitos mais simples para a apreensão da rica totalidade de determinações - a abstração.

A identificação das características assumidas pelos movimentos sociais ao longo do seu embate com o governo, nas últimas três décadas, é luz para compreender o papel dos intelectuais orgânicos funcionais ao sistema na legitimação de políticas educacionais conservadoras. É fundamental, também, para conferir a compreensão do poder de cooptação de militantes dos movimentos sociais pela classe dirigente da sociedade política. Todas essas relações, mediadas por interesses econômicos, compõem um quadro que possibilita análises do baixo nível de qualidade da educação pública do País.

No que tange à modalidade de pesquisa, definiu-se pela pesquisa qualitativa, histórico-documental, com análise de entrevistas semi-estruturadas. Foram utilizados os documentos disponíveis nos *sites* das associações de estudos e pesquisa em educação, e foram analisadas entrevistas semi-estruturadas concedidas por integrantes e egressos das referidas associações, cujo roteiro orientador consta do apêndice.

Considerando que os movimentos sociais de educadores são objeto de estudo desta tese, foram entrevistados sete sujeitos relacionados com os referidos movimentos. São informantes: a) militantes nas associações na vigência do período da coleta de dados desta investigação; e, b) egressos dos movimentos sociais e que participam do governo. Os sujeitos entrevistados, portanto, pertencem tanto ao sistema como ao “mundo da vida”<sup>4</sup>.

Conforme mencionado anteriormente, os egressos dos movimentos integrados a área pública são identificados, nesta pesquisa, como intelectuais orgânicos funcionais ao sistema.

Para fins de agendamento das entrevistas, o autor participou do Fórum de Entidades Acadêmicas na sede da CNTE, em Brasília, de 03 a 05/02/2009, que se reuniu com o objetivo de participar da organização das Conferências Estaduais, Interregionais e Nacional da Educação. Esta última, ocorrida de 28/03 a 01/04/2010, foi coordenada pela Secretaria Executiva do MEC.

Com o mesmo objetivo, o autor participou do II Seminário da Educação Brasileira, realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), de 01 a

---

<sup>4</sup> O sentido de “mundo da vida” e “mundo oficial” foi retirado de Brzezinski (2004a) que o relacionou aos movimentos sociais de educadores no conflito estabelecido com o governo, considerado o mundo oficial ou do sistema.

03/12/2009, ocasião em que manteve contato com diversos dirigentes e militantes das associações de estudos e pesquisa em educação. Outros meios foram utilizados, também, para o citado agendamento, tais como, telefone, *e-mail* e *skype*.

Em que pese o esforço para realizar mais entrevistas, somente sete sujeitos, entre militantes e egressos dos movimentos sociais de educadores se dispuseram a participar desta caminhada.

Optou-se por identificar os informantes no corpo da tese pela letra “E” (Entrevistado), seguida do respectivo algarismo arábico que o identifica, conforme a ordem das entrevistas (E1, E2, E3, ... sucessivamente).

### **Estrutura da tese**

O presente trabalho está estruturado em cinco partes articuladas: introdução, três capítulos referentes ao desenvolvimento e análise e pelas considerações, aqui assumidas como aproximando algumas conclusões.

No primeiro capítulo trata-se do surgimento do sujeito. Diferente do indivíduo, o sujeito resiste a toda a forma de dominação. Indivíduo é o ser conformado com a realidade social, que naturaliza o *status quo* da “desfiliação social” e aceita passivamente a racionalidade da sociedade capitalista como a única lógica possível.

Segundo o pensamento de Touraine (1989), sujeito é o ator social que descobre a diferença entre o “que é” e o “que poderá ser”, pleno de cidadania, identificado com os movimentos sociais, instâncias em que ocorre a subjetivação<sup>5</sup> do indivíduo.

O entendimento de sujeito introduziu os temas poder e cidadania, o que levou à retomada histórica da relação entre poder e cidadão na Grécia e na Roma antigas até a sua conformação nos dias atuais.

Ainda nesse capítulo procedeu-se o estudo do conceito de movimentos sociais e fez-se a retomada histórica de diversas lutas dos principais movimentos sociais no Brasil, com recorte no ano 1964 em diante.

---

<sup>5</sup> Diz-se do desenvolvimento do domínio das atividades psíquicas, sentimentais, emocionais e volitivas do sujeito, em que válidas para ele, o impulsionam a resistir ativamente a todas as formas de alienação e a buscar alternativas para a sua superação.

No segundo capítulo buscou-se identificar o surgimento dos novos movimentos sociais, em função da mudança das ações coletivas desses movimentos. Essa alteração não significa que os movimentos desistiram de advogar transformações nas relações econômicas ou do modelo de Estado para romper com as estruturas da sociedade capitalista. Outros códigos culturais passaram a ter predominância na agenda de reivindicações dos movimentos sociais. Nesse sentido, entraram em cena a busca de qualidade de vida, a não violência, a ecologia, a paz, a questão do gênero e tantos outros direitos passaram a ser objeto de transformação do futuro da sociedade.

A compreensão dos novos movimentos sociais requer estudos a respeito da transformação da ordem mundial do capital, em um processo de globalização que atingiu a vida humana no planeta. É nesse espaço e tempo que o capítulo trata da inscrição dos movimentos sociais de educadores na lógica dos novos movimentos sociais.

No terceiro capítulo destacam-se as transformações ocorridas no interior dos movimentos sociais de educadores no seu embate com os poderes instituídos, do regime militar ao governo de feição popular, que tem na presidência um ex-líder sindical e suas repercussões na educação brasileira. Em cada momento histórico, foi possível verificar o grau de visibilidade que tinham os movimentos sociais do opositor, o poder instituído.

A história não é condescendente com os retardatários, com os conformados, com os indivíduos acríticos, com os movimentos sociais de proposições passivas e ou conservadores porque os “desfiliados sociais” precisam se tornar cidadãos brasileiros.

Esta tese não tem conclusões, mas pretende despertar perplexidades. Tomara que esse sentimento venha a colaborar com o revigoração da consciência da categoria profissional dos professores para lutar em favor do avanço da qualidade da educação pública para todos os brasileiros e em todos os níveis, e da valorização e formação dos profissionais da educação.

## CAPÍTULO I

### MOVIMENTOS SOCIAIS: CONCEPÇÕES E HISTÓRIA

No domínio político, o homem é destinado a agir por si mesmo, como um portador de razão no sentido substantivo. No domínio social, ao contrário, a preocupação “apenas com a vida”, prevalece, e ele age como uma criatura que “calcula”, isto é, como um agente econômico (RAMOS, 1989, p. 30).

#### 1.1 O surgimento do sujeito

A epígrafe ilustra o ponto de partida desta pesquisa, ou seja, homens e mulheres, marcados pelos âmbitos político, social e econômico, se deparam, cotidianamente, com situações que provocam sentimentos contraditórios: satisfação e indignação. A sua resposta para este último é ou de conformismo ou de resistência.

Ao tomar a metáfora do rio, utilizada por Chauí (1996, p. 178-179), para pensar a ambiguidade da cultura na sua construção histórica do conformismo e da resistência, dir-se-ia que o conformismo tanto imobiliza o indivíduo na nascente do rio, como o faz navegar a favor da correnteza. Na primeira instância, o indivíduo internaliza o *status quo* da “desfiliação social” imposta pelas leis reguladoras da exploração da sociedade capitalista. Na segunda, ele naturaliza o curso histórico e se curva à ideologia dominante.

A rigor, o sujeito crítico segue a lógica da resistência ativa. Ele nada contra a correnteza. Talvez não alcance a nascente, mas o sujeito se move para criar outro curso do rio. A resistência lança-o nos movimentos sociais. Nesses, o sujeito se afasta do conformismo, ao recusar a ideia de que a única história possível é a concebida pelos dominantes.

Saviani (2000a, p. 236) alertou que a resistência poderá tomar a conotação de resistência passiva ou ativa. A primeira forma permanece no campo da crítica individual ao *status quo* defendido pela classe que detém hegemonia, sem forças, portanto, para romper com as posições dos dominadores. A resistência ativa, porém, é permanente, forte, incisiva e coletiva, de tal modo que demanda um recuo

das forças hegemônicas rumo à consideração das contradições que provocam indignações.

Recorre-se a Touraine (1998) para compreender a mudança marcada, por um lado, pela negação do indivíduo, enquanto pessoa isolada e alheia ao estabelecimento de relações sociais. Por outro, pelo surgimento do sujeito, ser que descobre a diferença entre o “que é” e o “que poderá ser”, pleno de cidadania, identificado com os movimentos sociais, instâncias em que ocorre a subjetivação do indivíduo:

O indivíduo não se torna sujeito separando-se de si mesmo, a não ser que se oponha à lógica de dominação em nome de uma lógica da liberdade, da livre produção de si. É a recusa de uma imagem artificial da vida social como máquina ou organismo, crítica feita, não em nome de princípios transcendentais - deus, a razão ou a história -, mas em nome da livre produção de si mesmo que leva a afirmar o sujeito e seus direitos em um mundo onde o ser humano é transformado em objeto (TOURAINÉ, 1998, p. 247-249).

Com base no autor, entende-se que o sujeito só existe como movimento social, que é espaço de contestação da lógica da ordem. A leitura que Brzezinski (2004, p. 84) fez de Lefebvre (1979) enriquece a análise da categoria do sujeito, conforme se depreende da seguinte citação:

O homem total é o sujeito social tomado em todas as suas relações reais com os grupos, as classes, o conjunto da sociedade determinada. Dessa maneira, a vivência do sujeito social é coletiva, ela se efetiva na práxis. Essa vivência implica, também, uma relação do sujeito social com suas ações (criações e reproduções), permitindo ora a sua desalienação, ora a sua escravização, isto é, sua alienação decorrente das relações de produção do modo capitalista.

Na atualidade, o sujeito, na condição de homem total, não se conforma à regulação da ordem estabelecida e resiste contra a invasão dos valores sociais na esfera pública, pois que estes não representam interesses coletivos, mas os interesses privados dos indivíduos. Com efeito, o social passou a ser instrumento do Estado Mínimo para implementar ações legitimadoras da propriedade privada que busca, em primeira mão, acumular riquezas, com a anuência do poder instituído. Dessa forma, a política foi subsumida pelo poder do Estado, não mais como espaço onde o cidadão conquista os interesses do bem coletivo, mas para se tornar uma

função do Estado, que detém o monopólio do poder para preservar a ordem e o interesse hegemônico (ARENDR, 1997).

Ao criticar o poder político assentado na lógica da racionalidade da sociedade moderna, amplamente hegemônica no pensamento político ocidental sob o binômio mando e obediência, a mesma autora esclareceu que, sob o jugo da iconicidade desse binômio, o poder se consuma pela violência, que é um dos meios em função do qual o homem domina o homem.

Para Arendt (2001), ao contrário, o poder na esfera política se legitima pelo consenso, em que este é entendido como pressuposto da condição humana. Dessa maneira, poder não é apenas capacidade para dispor arbitrariamente da vontade dos governados. Na sua concepção, a política deve sempre estar relacionada ao conceito de esfera pública, base em que o bem coletivo é construído em concerto. A partir desses argumentos, a autora afirmou que o poder

[...] corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. Quando dizemos que alguém está 'no poder', na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome (ARENDR, 2001, p. 36).

A ideia de poder, segundo a concepção de Arendt, tem raízes na tradição do pensamento político greco-romano de poder como consentimento e não como violência. O caminho para explicar esta característica de poder se situa na compreensão de que, naquelas sociedades, o espaço público era a instância genuína da participação política dos cidadãos em condições de igualdade, inclusive entre governantes e governados.

Segundo Aristóteles (1998), o princípio e a direção da polis (*arché politiké*), eram exercidos no interesse de todos os cidadãos<sup>6</sup> que desejavam a boa vida. Participar da direção da polis e assumir os encargos cívicos por rodízio eram condições imanentes ao cidadão grego antigo.

---

<sup>6</sup> Segundo Aranha e Martins (1993, p.191), apenas 10% dos atenienses eram considerados cidadãos (cerca de meio milhão de habitantes), trezentos mil eram escravos e cinquenta mil metecos (estrangeiros).

É verdade que Aristóteles tinha percepção de que o espaço público, como característica da melhor forma política de vida, não estava a salvo da influência dos interesses sociais. Essa linha de pensamento levou-o a afirmar que

[...] devido às vantagens materiais que se tira dos bens do Estado ou que se alcança pelo exercício de *archien*, os homens desejam permanecer continuamente em funções. É como se o poder conservasse em permanente boa saúde os que o detêm (ARISTÓTELES, 1998, p. 121).

Ressalta-se que Ramos (1989) refletiu sobre a degenerescência a que poderia chegar o espaço público aristotélico, fenômeno que descreveu como sintoma patológico, pois que o homem, dominado por interesses sociais, passa a agir como criatura que calcula, como agente econômico. Neste sentido, à medida que na comunidade “[...] esses interesses práticos constituam o único critério para ações humanas, não existe nenhuma vida política” (RAMOS, 1989, p. 30).

Importa, pois, observar que, para Aristóteles (1998), a “boa vida”<sup>7</sup> correspondia ao pleno desenvolvimento de todas as potencialidades humanas dos cidadãos gregos – materiais, espirituais e afetivas – e que ela só se alcançava no interior da polis. Fora da polis o homem se desumaniza, enlouquecido pelos interesses individuais. O bem de cada um, conseqüentemente, requeria a polis bem constituída: o consenso de todos sobre isso é possível porquanto natural, pois é o arcabouço da idéia de bem comum como finalidade da política.

Se o cidadão aristotélico dispunha de direitos políticos e tinha a liberdade de influir nas decisões concernentes a todos e na administração da justiça, o cidadão da república romana, segundo Cícero (1967), era um ser dotado de razão, por sua natureza. A lei que constituía a comunidade política era expressão de entendimento racional, pois que “[...] nascemos para a justiça. A lei é uma força da natureza, a inteligência e a razão de um homem sábio, e o critério da justiça” (CÍCERO, 1967, p. 19).

Deduz-se então que, para Cícero, o homem para viver bem teria que instituir leis justas. Assim, as virtudes e a política jamais poderiam ser utilizadas em benefício próprio, posto que são fins em si mesmas. Desse modo, justiça, como

---

<sup>7</sup> Para Aristóteles, a “boa vida” não se alcança senão pelo pertencimento a polis; o exercício da cidadania é conseqüência lógica e substância do bem viver.



elemento central e orientador da vida política “[...] não busca recompensa nem tem preço; é buscada por si mesma, e é, a um tempo, causa e o significado de todas as virtudes” (CÍCERO, 1967, p. 48).

A partir desses argumentos, o autor apresentava a República como a associação privilegiada para o desenvolvimento da vida humana, a exemplo da polis aristotélica, uma vez que a “[...] República é a propriedade do povo. Todavia o povo não é qualquer tipo de congregação humana, mas uma numerosa associação unida pelo consenso legal e pela comunidade de interesses” (CÍCERO, 1996, p. 39).

Nota-se que os dois autores compartilharam concepções de sociedade política. Distanciaram-se, porém, ao se referirem à cidadania. Enquanto Aristóteles naturalizava as diferenças sociais entre os homens ao conceber a igualdade como um atributo apenas do ser cidadão<sup>8</sup>, categoria da qual estavam excluídos os metecos e os escravos, fato que restringia a um pequeno número de pessoas o direito de participar da vida pública da polis, Cícero, ao contrário, estendia a igualdade a todos os seres humanos. Observe-se o que Cícero (1967) escreveu, acerca da igualdade entre os homens:

Não há nada que se pareça mais com outra coisa do que todos nós uns com os outros. [...] Todos os que foram dotados pela natureza com a razão também foram dotados com a correta razão e, portanto, com a lei, que é a aplicação da correta razão em comandos e proibições. Segue-se que os que [são dotados pela natureza] com a lei [a aplicação política da razão correta] são também dotados com a justiça. Mas a razão foi atribuída [pela natureza] a todos; portanto, o mesmo se aplica à justiça (CÍCERO, 1967, p. 29-33).

O que chama a atenção no pensamento do autor é o fato de que Roma tinha na escravidão o seu modo de produção. Sabe-se que as relações sociais engendradas pelo escravismo não comportam referenciais de cidadania, conforme conotação dada ao termo no atual momento histórico.

---

<sup>8</sup> O pensamento grego, ao julgar as atividades vinculadas às necessidades vitais indignas de penetrar no espaço político, fez com que as atividades econômicas essenciais do comércio e da produção fossem atribuídas aos escravos e aos metecos. Dessa forma, à medida que as exigências da boa vida na polis absorviam o tempo dos cidadãos, a autonomia privada, como senhores da casa familiar, se impunha como condição necessária para que os cidadãos pudessem participar da vida pública. A conjugação desses fatores reforçava o desprezo pelo labor. Entende-se, por conseguinte, que a riqueza privada passou a ser condição para o acesso à esfera pública, uma vez que assegurava liberdade ao cidadão para participar da política, pois não precisava prover a si próprio. Nesse sentido, os escravos, os metecos e as mulheres, além das pessoas que tinham que suprir as suas necessidades vitais (camponeses livres, reideiros, artesãos) não eram considerados cidadãos.

Abstraída a observação anterior, o pensamento do autor rompe a linha do tempo e encontra a teoria humanista que atribui ao homem o valor de fim em si mesmo. Atente-se para a atualidade da percepção do valor do ser humano, valor destruído pela racionalidade instrumental, que ocupa a maioria dos espaços da vida humana associada, nos dias atuais. A esse respeito, Rodrigues (2006) escreveu que o homem

[...] nunca pode ser considerado como instrumento para obtenção de benefícios ou vantagens alheias a si próprio. O que conta no humanismo é que tudo seja subordinado ao homem para que ele seja detentor da dignidade humana, da sua individualidade e da sua história. Somente nesse estágio o homem se torna humano. Esta é a condição que permite o salto de qualidade rumo a modos mais respeitosos e solidários no relacionamento com todos os outros homens, que devem se reconhecer como irmãos da mesma e única história da realização da essência humana no planeta Terra (RODRIGUES, 2006, p. 78).

Pistas do humanismo, salientadas pelo autor, podem ser encontradas na Cidade-Estado ateniense e na Roma antiga, ao buscar compreender o conceito de isonomia, no primeiro caso, e o de *civitas*, no segundo, que se referiam à ideia de poder e de lei, cuja essência não se assentava na relação de mando e obediência, mas de obediência às leis. Compreende-se, pois, que obediência pressupunha “[...] apoio às leis para as quais os cidadãos haviam dado o seu consentimento” (ARENDT, 2001, p. 34). Poder, então, equivalia a uma relação de consentimento em que, por um lado, as instituições se sustentavam no apoio do povo e, por outro, a obediência jamais se referia a submeter-se à influência de um homem, mas às leis.

Deduz-se, por conseguinte, que o poder, para a autora, dispõe de uma energia com tríplice característica: histórica, coletiva e perene. A associação desses traços é chave para compreender o conceito arendtiano de poder: 1. o histórico é representado pelo ato fundacional do grupo (sociedade, cidade, Estado), que é o lócus primordial do qual emana todo o poder; 2. o coletivo é identificado na ação que funda o grupo. É um processo que se constitui em dada esfera pública, pois a ação que funda o grupo só pode ocorrer por meio de um encontro público de iguais, cuja tônica de decisão se fundamenta no consenso, na livre troca de opiniões plurais; 3. o perene é decorrente do ato da fundação do grupo, que é uma ação coletiva em concerto. Assim, o poder surge quando o grupo se forma e se esgota com o seu

desaparecimento, o que significa que estar no poder equivale ter o consentimento do grupo (enquanto ele existir) para falar em seu nome.

Como asseverou Arendt, "[...] o poder emerge onde quer que as pessoas se unam e ajam em concerto, mas sua legitimidade deriva mais do estar junto inicial do que de qualquer ação que então possa seguir-se" (ARENDR, 2001, p. 41).

Com essa argumentação, o poder se justifica por si mesmo, porque é fruto da ação em concerto e coletiva do grupo que o constituiu e, conseqüentemente, o sustenta. Qualquer ação política futura deverá manter conectividade com o seu momento inicial para ser legítima, ter autoridade. Portanto, é na fundação do grupo, do qual participam todos em condição de igualdade, que reside a legitimidade do poder.

Reconhece-se a importância do pensamento de Arendt (1987; 1988; 1997; 2001) a respeito do conceito de poder, assim como o mérito de recorrer às fontes grega e romana para criticar a tradição hegemônica do pensamento político ocidental. Esta tradição entende o poder como uma relação de mando e obediência. Para a autora, essa relação traz em si afinidade causal entre os fenômenos poder e violência, conforme se depreende da sua manifesta crítica à definição de Max Weber do Estado como o "[...] domínio do homem pelo homem baseado nos meios da violência legítima, quer dizer, supostamente legítima" (ARENDR, 2001, p. 310).

O raciocínio político de Max Weber é diferente do de Arendt. Vale ressaltar que foi a partir de Weber que os temas dominação e legitimidade do poder passaram a ter relevância no campo da Ciência Política e da Sociologia.

Para Weber, o poder "[...] significa toda oportunidade de impor sua própria vontade, no interior de uma relação social, até mesmo contra resistências, pouco importando em que repouse tal oportunidade" (WEBER, 1971, p. 219). Deve-se deixar claro que, para o autor, a conjugação de poder e de legitimidade conduz à dominação, que é a probabilidade de um determinado mandato encontrar obediência dentro de uma sociedade.

A partir desse modo de pensar, poder como "imposição da vontade", mesmo contra "resistências", implica uma concepção de espaço público não como instância de consenso, mas como arena de luta, pois é *pela* e *na* luta de classes que o poder se efetiva. É verdade que a luta pode se converter em violência, mas nada garante a inexorabilidade desse desfecho. O próprio Weber descartou a efetividade relacional de luta e violência ao aventar a possibilidade de luta pacífica, em que não

há violência física positiva, embora tenha se tornado clássica a sua afirmação de que o Estado detém o monopólio da força legítima. Em uma luta podem ser utilizadas estratégias, tais como a astúcia, a retórica, a inteligência, a força física, a influência, as práticas de cooptação, a adulação das massas e tantas outras. No Brasil, estas estratégias podem ser percebidas nas relações entre o poder executivo e as organizações da sociedade civil, em momentos de disputas entre as partes.

Com base nessa argumentação, fica evidente que a violência não é o único modelo ou meio de efetivação de luta. Melhor seria atentar para a natureza conflituosa da luta, o que confere certo grau reducionista à crítica de Arendt (2001) ao pensamento clássico ocidental de que o poder se efetiva pela violência.

Esses juízos de valor erigem a natureza da luta (e do poder) como de conflito, e não como de violência, como Arendt (2001) atribuiu aos pensadores tradicionais. Supõe-se que a violência não deva ser descartada como um dos meios da luta, e sim, a sua proeminência como condição *sine qua non* da luta.

Então, é possível aproximar-se da compreensão de que a descrição de luta feita por Weber, a depender das estratégias utilizadas para impor vontades, pode ser atravessada por uma natureza conflituosa. O autor alerta para o entendimento de que "[...] uma relação social é de luta quando a ação se orienta pelo propósito de impor a própria vontade contra a resistência de outra ou outras partes" (WEBER, 1984, p. 31).

E, nesse particular, a definição de conflito dada por Meluccci (1989, p. 57), ao ensejo de suas reflexões a respeito das ações sociais dos movimentos sociais, é esclarecedora dessa categoria, ao afirmar que conflito se caracteriza como "[...] uma relação entre atores opostos, lutando pelos mesmos recursos aos quais ambos dão valor".

E que não fique dúvida de que, para Weber, a luta, como ação política, tem como finalidade a instituição e a perpetuação do poder, o que é levado a efeito pela dinâmica da dominação legítima, conceito que será explicitado adiante.

Diversos autores analisaram o tema poder. Thomas Hobbes (1587–1666), por exemplo, descreveu o homem, em seu estado natural, como um ser egoísta, inseguro e egocêntrico, que desconhece leis e justiça e, portanto, age movido por suas paixões e interesses. Com tal natureza, Hobbes (1984) vaticinou que os homens tenderiam a viver em um estado de guerra de todos contra todos (*Bellum*

*omnia omnes*), pois o contexto social em que se moviam era atravessado por relações de discórdia e competição.

Para Hobbes (1984), esse estado belicoso era agravado por duas situações, a saber: *a*) a escassez dos recursos - conduziria as pessoas à competição, que é portadora do medo, da inveja e de contendas e, conseqüentemente, estabeleceria a desconfiança, pois se perderia a segurança de confiar no próximo; *b*) a busca pela glória - alimentaria a covardia dos homens e, movidos por tal valor, atacariam os outros pelas costas.

Para o autor, os homens são iguais na capacidade, na inteligência e na expectativa de êxito. Assim sendo, nenhuma pessoa ou nenhum grupo poderá, com segurança, reter o poder, pois o conflito seria ininterrupto, já que cada homem é o lobo de outro homem.

A predestinação desse modelo de vida de homem apolítico e antissocial, ponto de vista de Hobbes que declina da visão aristotélica do humano como ser político e social, é determinante para a vida humana ser marcada pela solidão, pobreza, sordidez, violência e efemeridade, conforme se pode inferir da citação abaixo:

Tudo, portanto, que advém de um tempo de guerra, onde cada homem é inimigo de outro homem, igualmente advém do tempo em que os homens vivem sem outra segurança além do que sua própria força e sua própria astúcia conseguem provê-los. Em tal condição, não há lugar para a indústria; porque seu fruto é incerto; e, conseqüentemente, nenhuma cultura da terra; nenhuma navegação, nem uso algum das mercadorias que podem ser importadas através do mar; nenhuma construção confortável; nada de instrumentos para mover e remover coisas que requerem muita força; nenhum conhecimento da face da terra; nenhuma estimativa de tempo; nada de artes; nada de letras; nenhuma sociedade (HOBBS, 1984, parte I, capítulo 13).

Em um cenário tal qual o descrito por Hobbes, dominado pelo medo contínuo e pela probabilidade da morte violenta, a vida do homem seria solitária, pobre, sórdida, brutal e curta. Decorre desse raciocínio que os homens almejavam uma ordem social para viver em paz, assim como um Estado (*Leviatã*), com a finalidade de protegê-los e garantir a paz.

Para que isso se concretizasse, tornar-se-ia necessário que todo homem abrisse mão de seus direitos e estabelecesse um contrato social garantido pelo soberano. Mediante a garantia do contrato, o homem transfere a um terceiro os seus

interesses, que substituirá a vontade de todos. Ele é detentor de tanto poder e força que se torna capaz, graças ao terror que inspira, de dirigir as vontades de todos à paz no interior da sociedade, assim como o de promover o auxílio mútuo contra os inimigos no exterior. O contrato não é firmado com o detentor do poder, mas entre os homens que renunciam, em proveito desse senhor, a todo direito e a toda liberdade prejudicial à paz.

Desse modo, para Hobbes (1984), só um poder como o Leviatã, que está acima da lei - portanto não sujeito a nenhuma outra autoridade - pode, real e efetivamente, manter uma nação. Lebrun (2004) inspirou-se na obra *Leviatã*<sup>9</sup> (1651) (sinônimo de Estado absolutista) de Thomas Hobbes para defender a sua concepção de poder. Na esteira do pensamento hobbesiano, acreditava que os homens só respeitariam a autoridade se tivessem a noção de que uma transgressão à ordem implicaria uma punição. Que o digam aquelas pessoas que violaram a lei, (como, por exemplo, aquelas inadimplentes com os serviços públicos), que são alcançadas pelos aparelhos coercitivos legais do Estado. Portanto, a alegação de Hobbes de que nenhuma organização política, pelo menos o Estado moderno, poderia existir sem haver dominação.

A argumentação que culmina na definição de dominação Lebrun (2004) a realizou por meio da reflexão sobre os conceitos de potência, força e poder.

Com base na teoria de potência, ato e movimento de Aristóteles, Lebrun (2004) distinguiu a dualidade que encerra o conceito de potência, qual seja: *a*) uma virtualidade capaz de fazer uma coisa poder tornar-se outra (um estudante poderá vir a ser um arquiteto, após o que poderá construir uma casa); *b*) uma capacidade determinada que esteja em condições de se exercer a qualquer momento (um arquiteto tem capacidade de construir uma casa).

---

<sup>9</sup> Hobbes comparou o Estado ao Leviatã, monstro marinho descrito na Bíblia Sagrada, no sentido de que não há poder sobre a terra que se possa comparar ao do referido monstro. O Leviatã é uma criatura imaginária, de grandes proporções. A Bíblia Sagrada, no Livro de Jó, capítulos 40 e 41, aponta a imagem mais impressionante do Leviatã, descrevendo-o como o maior e o mais poderoso dos monstros aquáticos. Em um diálogo com Jó, Deus lhe propõe um desafio custoso que revelam as características do monstro, tais como: "Ninguém é bastante corajoso para enfrentá-lo; quem poderá provocá-lo face a face? Quem pôde afrontá-lo e sair com vida debaixo de toda a extensão do céu?... Quem lhe abriu as portas da goela, em que seus dentes fazem reinar o terror?... Quando se levanta, tremem as ondas do mar, as vagas do mar se afastam. Se uma espada o toca, ela não penetra, nem a lança, nem o arpão, nem o dardo. O ferro para ele é palha, o bronze pau podre... Ele faz ferver o fundo do mar como caldeira... Na terra ninguém se iguala a ele, pois foi criado para não ter medo. Ele se confronta com os seres mais altivos, e é o rei das feras soberbas. (**A Bíblia Sagrada**, 1990, p. 669)."

A primeira alternativa está no campo da possibilidade, do devenir, do tornar-se, e a segunda, no espaço da capacidade do execer-se a qualquer momento como ato. Lebrun (2004) será favorável a segunda alternativa, pois que se constitui na única disjunção que coaduna com o seu raciocínio.

Ao referir-se à força, o autor fez interlocução também com Weber e Freund, como se depreende da sua afirmação de que a força é uma

[...] canalização da potência, é a sua determinação. E é graças a ela que se pode definir a potência na ordem das relações sociais ou, mais especificamente, políticas [...] *força* não significa necessariamente a posse de meios violentos de coerção. Mas meios que permitam influir no comportamento de outra pessoa. A força não é sempre (ou melhor, é rarissimamente) um revólver apontado para alguém (LEBRUN, 2004, p. 3).

Se para o autor, a força é a instância que define a potência na ordem das relações sociais, é coerente a sua posição de valer-se do conceito de política elaborado por Freund (1965), que a concebe como “[...] a atividade social que propõe a garantir pela força, fundada geralmente no direito, a segurança externa e a concórdia interna de uma unidade política particular” (FREUND, 1965, p. 177).

A articulação entre potência, força e política é fundamental para entender a adesão de Lebrun (2004) ao conceito weberiano de poder, pois que, para aquele autor, não se fere heurísticamente a definição de potência se a ela for conferido o conceito de poder. Assim, potência (poder) “[...] significa toda oportunidade de impor sua própria vontade, no interior de uma relação social, até mesmo contra resistências, pouco importando em que repouse tal oportunidade” (WEBER, 1979, p. 219).

Lebrun (2004) assegura não conhecer definição de poder, enquanto fator sociopolítico, que seja superior à concebida por Weber (1979), com o que este estudo faz coro, e questiona: por que falar em poder, e não em potência?

A respeito dessa questão, Lebrun (2004) se aproxima do fenômeno dominação de Weber (1979) para explicar que poder inclui potência (*herrschaft*):

Existe *poder* quando a *potência*, determinada pela força, se explicita de uma maneira muito precisa. Não sob o modo de ameaça, chantagem, etc..., mas sob o modo da *ordem* dirigida a alguém que, presume-se, deve cumpri-la. [...] A dominação é, segundo Max Weber, “a probabilidade de que uma ordem com um determinado conteúdo específico seja seguida por um dado grupo de pessoas (grifos do autor) (LEBRUN, 2004, p. 3).

Com base nesses aspectos da categoria poder, é possível identificar a arena em que se desenvolvem os movimentos sociais. De um lado, a autoridade do governo, legislador e regulador autoritário das políticas públicas. Do outro, os inconformados com a lógica das políticas públicas e suas consequências, que se desenvolvem acentuando desigualdades que violentam a condição humana. A esse respeito, e com base na resistência ao autoritarismo do regime militar implantado no Brasil em 1964, assunto que será retomado adiante, Brzezinski (2004, p. 84) afirmou que os movimentos sociais “[...] constituem-se de forma vigorosa quando a sociedade civil é dominada por regimes autoritários”.

A procedência dessa afirmação vai ao encontro da história política recente do Brasil, ao registrar a intensa mobilização social ocorrida durante o regime de força que vigorou após o Golpe Militar de 1964, notadamente nos anos de 1970-1980.

Não se fecham os olhos aos avanços sociais. Eles são contados e, portanto, são positivos. O que se reclama é a timidez com que se tratam assuntos relevantes, reclamados por diversos segmentos da sociedade. Um exemplo é o pouco que se tem avançado na educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, tão presente e valorizada nos discursos do poder instituído, mas que não se concretiza na prática, em que pese a luta reivindicativa das entidades de estudos e pesquisa em educação.

Considerando que na atualidade se vive no Brasil uma época em que a cidadania não é tão reclamada quanto o era durante o regime militar, questiona-se: *a)* a moderada política social dos governos pós-ditadura militar pode ser relacionada com o enfraquecimento do vigor dos movimentos sociais?; *b)* e os avanços podem ser creditados à herança que lhe deixaram os movimentos sociais, notadamente, dos anos de 1970-1980?

Acredita-se que as duas alternativas não se excluem. Seria prudente acreditar que elas coexistem. E, nesse caso, as mobilizações sociais organizadas têm no confronto com o poder instituído, não apenas um incentivo a sua formação, mas um recurso, um meio para conquistar direitos, mesmo que os resultados demorem, pois o embate entre o “mundo oficial” e o “mundo da vida” é atravessado por relações conflituosas contraditórias.



A partir dessa argumentação, aproximar-se-á da compreensão de movimentos sociais.

## 1.2 Conceituando movimentos sociais

A história permite interpretar que, enquanto as influências destruidoras da vida humana associada não forem redirecionadas para a eliminação da opressão e das desigualdades sociais, terão como contraponto a resistência dos sujeitos, enraizada nos movimentos sociais, como lócus de defesa e luta pelos direitos sociais, políticos e culturais. Aristóteles já tinha a compreensão, segundo se depreende da epígrafe deste capítulo, de que nenhuma comunidade política estaria, eternamente, a salvo da influência assoladora dos interesses sociais. Nesse caso, a contradição poderá ser superada se aos interesses sociais patrocinados pelo “mundo oficial” forem contrapostos, com igual vigor, as reivindicações do “mundo da vida”.

Uma racionalidade quando se cristaliza em uma sociedade, somente pode ser superada confrontado-a com outra de força superior. Cabe aqui retornar as ideias revolucionárias de Marx e Engels (*Manifesto Comunista*, publicado em 1848) e com os movimentos sociais.

Os movimentos sociais, como propulsores da transformação social pela articulação entre o cotidiano e a história, confirmam as teses clássicas da Sociologia de Marx e Engels de motor da história. No início do *Manifesto Comunista* de Marx e Engels, publicado em 1848, encontram-se aspectos que se referem à luta de classes como motor da história:

A história de toda a sociedade até hoje é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, burguês da corporação e oficial, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante antagonismo entre si, travaram uma luta ininterrupta, umas vezes oculta, aberta outras, uma luta que acabou sempre com uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou com o declínio comum das classes em luta (MARX; ENGELS, 1997, p. 11).

Neste momento, é necessário avançar para a fundamentação conceitual acerca dos movimentos sociais. Destaca-se que essa teorização baseada no *Manifesto Comunista* faz a humanidade se mover na busca da solução de

problemas, como por exemplo, a miséria e a exploração do trabalho, e na direção da conquista do direito à cidadania.

Melucci (1989), Touraine (1989; 1997; 2006), Offe (1991), Gohn (2000; 2001; 2003), Brzezinski (2004), Scherer-Warren (2005), entre outros, tematizaram sobre movimentos sociais e foram unânimes em reconhecer seus efeitos nas conquistas da sociedade civil. Tenha-se como exemplo a regulamentação da jornada de trabalho, direitos trabalhistas, avanço na democracia e no campo da cidadania individual e coletiva que, de tutelada pelo poder instituído, avançou rumo à emancipação e liberdade dos sujeitos.

Percebe-se, com base nos autores citados no parágrafo anterior, que a relação de dominação governo *versus* povo estimula a transformação do indivíduo em sujeito, ao despertar as pessoas para a reflexão sobre a atual condição de vida patrocinada pelo “mundo oficial”. Esta é uma das razões que conduzem as pessoas a serem sujeitos históricos. No contexto social em que vivem são despertados pelo desvelamento das causas do presente prejudicado. Nessa condição, homens e mulheres conscientizam-se das suas necessidades, afirmam a sua identidade e elaboram projetos de contraposição à situação presente em busca de melhoria do respeito ao cidadão. Alcançado esse estágio, os militantes elegem a resistência ativa como recurso e a ação social organizada como práxis para superar a lógica da classe dominante, ou a melhoria das condições desfavoráveis de vida.

De um lado, a dominação, como relação de poder na direção governo *versus* povo, é o fato contra o qual se trava o embate político, para negociar a superação do modelo social estabelecido como referência pelo poder dominante. Do outro, os movimentos sociais são as ações sociopolíticas, de natureza conflituosa, que se estabelecem para criar um campo político de força social capaz de romper os limites impostos à sociedade pelo poder instituído.

Diversos estudos relatam a existência de movimentos sociais ao longo da história. Dentre eles estão a revolta de escravos em Roma; os movimentos de mulheres no século XII, que culminaram com a caça às bruxas; os movimentos camponeses no século XVI (na Alemanha), entre outros. Tarrow (1994), entretanto, afirmou que os movimentos sociais surgiram nos meados do século XIX, em decorrência da expansão da atividade política, como defesa de interesses próprios. Para provocar mudanças institucionais, os movimentos sociais valeram-se de formas não institucionais, tais como: protestos, passeatas e atos pacíficos e de violência.

Segundo Bottomore (1981, p. 40), a discussão sobre movimentos sociais foi inserida na Sociologia por volta de 1840, por Lorenz von Stein, no livro *História do movimento social na França de 1789 aos dias de hoje*. Scherer-Warren; Krischke (1987, p. 12-13) corroboram esse pensar ao esclarecer que o surgimento do movimento operário europeu foi a categoria analítica que orientou o estudo de Lorenz Von Stein.

Como se percebe, o surgimento dos movimentos sociais tem diversas explicações, o que atinge também a sua conceituação. O dissenso quanto ao conceito pode ser explicado pelos diversos aspectos dos fenômenos coletivos analisados, em que cada autor privilegia elementos empíricos diferentes, conforme ressaltou Melucci (1989, p. 55): “Infelizmente, estas são mais definições empíricas do que conceitos analíticos.”

A par das generalizações empíricas, Melucci (1989) alertou para o perigo da tomada da expressão “ação política não-institucional” como movimento social e o termo “movimento” como sinônimo de toda forma de mudança na sociedade. Ele utilizou a palavra protesto como exemplo de elemento empírico de fraca base analítica, ao questionar: o protesto poderia ser definido como toda forma de denúncia de um grupo prejudicado? Como reação que rompe as regras estabelecidas? Como um confronto com o governo? Ou o protesto poderia ser definido como tudo isso?

A esse respeito, Melucci (1989, p. 55) explicou:

Como se diferenciar entre um tumulto antigovernamental de bêbados, uma greve sindical e uma ampla mobilização contra a política nuclear? Todos eles podem ser empiricamente considerados protestos, mas cada um deles tem um significado e uma orientação significativamente diferente.

O protesto encontra a sua referência no confronto com o poder instituído, considera o autor. O que pode levar a ação coletiva, nos protestos, a se reduzir a ação política. No âmbito dessa referência, é possível constatar que a “[...] sobrecarga política é analiticamente sem base, particularmente quando referida aos movimentos contemporâneos” (MELUCCI, 1989, p, 57).

Entende-se que é na ação coletiva que se deve fundar a definição analítica dos movimentos sociais, contudo, sem imprimir uma força oculta a essa ação para ser capaz de unificar em si própria as explicações das origens, das razões

e dos motivos que orientam os movimentos sociais. O significado da ação social deve ser buscado nas relações sociais constituintes e mantenedoras do sistema organizacional da sociedade. Esse fato exige o rompimento da sua aparente unidade e o desvelamento dos vários elementos convergentes e divergentes. A partir dessas descobertas, deve-se avançar rumo ao sistema de referência das ações coletivas e das suas dimensões analíticas.

Para Melucci (1989), o conflito, a solidariedade e o rompimento dos limites ou fronteiras do sistema são dimensões analíticas dos movimentos sociais. O autor definiu o

[...] conflito como uma relação entre atores opostos, lutando pelos mesmos recursos aos quais ambos dão valor. A solidariedade é a capacidade de os atores partilharem uma identidade coletiva (isto é, a capacidade de reconhecer e ser reconhecido como uma parte da mesma unidade social). Os limites de um sistema indicam o espectro de variações tolerado dentro de sua estrutura existente. Um rompimento destes limites empurra um sistema para além do espectro aceitável de variações (MELUCCI, 1989, p. 57).

A partir dessas três categorias analíticas, às quais se poderia acrescentar consciência da identidade da categoria trabalhador, o autor constrói o seguinte conceito de movimento social como sendo uma “[...] ação coletiva (a) baseada na solidariedade, (b) desenvolvendo um conflito, (c) rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação” MELUCCI, (1989, p. 57).

A definição de Melucci é correlata aos estudos que se inspiraram na análise pioneira desenvolvida por Touraine (1977; 1989; 1998; 2006) sobre os movimentos sociais, assim como o é em Brzezinski (2004), ao refletir sobre a ação de entidades brasileiras de estudos e pesquisa em educação.

No estudo de Brzezinski (2004) é possível detectar, no movimento das referidas entidades, a articulação entre as categorias analíticas de movimentos sociais, quais sejam: ação coletiva, construção de identidade dos atores sociais, resistência e proposta de ruptura dos limites das circunstâncias dominadoras. A autora afirmou que essas associações

[...] após o final da década de 70, desempenharam o papel de reorganização dos educadores em núcleos de *resistência* e de crítica ao poder constituído impedidor da democratização da educação. Os esforços dessas associações concentravam-se, sobretudo, em um

trabalho de *mobilização coletiva*, com vistas a desenvolver mecanismos que permitissem uma *tomada de consciência dos educadores* e da sociedade como um todo, acerca da importância das políticas educacionais e da valorização social dos profissionais da educação (BRZEZINSKI, 2004, p. 95). [grifos meus]

Touraine (1977), por sua vez, entende que os movimentos sociais são partes do sistema de forças sociais da sociedade, que disputam a direção do sentido, do rumo e das estratégias para a conquista de direitos sociais, políticos e culturais de uma classe ou comunidade. Por isso, os movimentos sociais são resultantes de uma ação coletiva.

Para o autor, os agentes dos movimentos sociais, enquanto guiados por uma vontade coletiva,

[...] falam de si próprios como agentes de liberdade, de igualdade, de justiça social ou de independência nacional, ou ainda como apela à modernidade ou à liberação de forças novas, em um mundo de tradições, preconceitos e privilégios (TOURAINÉ, 1977, p. 35).

Vale notar que as definições permitem distinguir os movimentos sociais de outros fenômenos coletivos, tais como organizações de protesto, eventos de protestos, movimentos como formas de opinião de massa, e tantos outros que, fundados em elementos empíricos de ação social, podem ser confundidos com os movimentos sociais.

Conforme elucidado anteriormente, embora certas ações coletivas de confronto com as autoridades podem ser inscritas na categoria de ações políticas, o mesmo não se pode afirmar das ações coletivas que se deslocam para terrenos não-políticos, em defesa dos interesses de classes, de comunidades. Assim como nem todos os conflitos têm como perspectiva a resistência, muitas mobilizações para efetuar trocas no mercado político são orientadas pela resistência ativa, na tentativa de alterar a lógica da conjuntura societária estabelecida pela racionalidade da sociedade atual. Nesse sentido, ressalta-se que tais mobilizações têm como opositor o poder instituído, que se posta, a rigor, na defesa dos interesses hegemônicos.

Outro aspecto que parece subsistir nos movimentos sociais como uma força que os caracteriza e direciona é a questão da cidadania. Conceito abrangente, porém, é consensual a pressuposição de que liberdade e igualdade são categorias

inerentes à cidadania. Ambas são categorias centrais para a conceituação de cidadania, quer seja na sua dimensão individual, quer seja na coletiva.

A cidadania individual se refere aos direitos e deveres dos indivíduos. A sua construção histórica se confunde com o advento da Época Moderna, que elegeu a pessoa humana com valor supremo, momento em que a razão assumiu a primazia sobre ídolos, mitos, crenças e dogmas. O novo paradigma permitiu ao homem desvendar as leis da natureza e dominá-la e, nesse espaço, a ciência moderna, via racionalidade instrumental, encontrou o seu espaço e a sua razão. O homem moderno, senhor da natureza, destronou os reis da sua divindade e o sufrágio universal se impôs, assim como a lei se firmou como instrumento legitimador de o homem se mover na sociedade com liberdade.

Nos tempos atuais, a cidadania coletiva é mais abrangente do que a individual, porque pressupõe uma conquista estendida a todos os cidadãos do país, não só privilegiando os direitos civis e políticos, mas os sociais, os culturais e os econômicos. Gonh (2003, p. 196) entende que a cidadania coletiva

[...] diz respeito à busca de leis e direitos para categorias sociais até então excluídas da sociedade, principalmente do ponto de vista econômico (lutas pela terra a partir de favelados, por exemplo, categoria antes considerada como marginal ao sistema econômico, hoje vista como bolsão de miséria e do desemprego), e do ponto de vista cultural, como as mulheres, as minorias étnicas etc.).

Sendo assim, a cidadania coletiva privilegia a dimensão sociocultural e reivindica direitos sob a forma de concessão de bens e serviços, e não apenas inscrição desses direitos em lei. O pensamento da autora, por conseguinte, é correlato ao modelo de ações coletivas que caracteriza os novos movimentos sociais, tema que será analisado adiante.

Demo (1995, p. 1), por seu turno, concebe cidadania “[...] como competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada”.

Ora, com esse sentido, cidadania se afasta da compreensão de direito natural que a ela foi dada nas antigas sociedades da Grécia e da Roma republicana. Do mesmo modo, se distancia de cidadania como concessão outorgada pelo Estado de Direito, assim entendido a partir da Revolução Francesa. O novo regime francês, fundamentado no princípio democrático, estabelecia regras e constituía instituições

para disciplinar os valores relativos à liberdade, à fraternidade, à participação e à igualdade das pessoas no âmbito das relações sociais que se travavam no seio da sociedade.

Nos dias atuais, a definição de cidadania de Demo (1995) põe à parte também a concepção de cidadania como concessão do Estado Democrático de Direito, que encontra a sua justificativa na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A propósito, recupera-se a concepção de Covre (1995) de que ser cidadão significa ter direitos e deveres, ser súdito e ser soberano. Nessa linha de pensamento, a autora entende que tal situação

[...] está descrita na Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, que tem suas primeiras matizes marcantes nas cartas de Direito dos Estados Unidos (1776) e na Revolução Francesa (1798). Sua proposta mais funda de cidadania é a de que todos os homens são iguais perante a lei, sem discriminação de raça, credo ou cor. [...] Enfim, o direito de ter uma vida digna de ser homem (COVRE, 1995, p. 9).

Conclui-se, portanto, pela exclusão das alternativas de cidadania como direito natural dos homens e ou de dádivas outorgadas pelo “mundo oficial” e acata-se como fundamental a definição de cidadania, anteriormente mencionada de Demo (1995). Ela alinha-se ao método do materialismo histórico que orienta dialeticamente a elaboração desta tese, visto que permite compreender a cidadania inserida na totalidade da vida social, como um processo político e sócio-histórico, que se constrói na sua dimensão coletiva.

As lutas para adquirir ou ampliar direitos no campo social, econômico, político e cultural, implícitos no exercício da cidadania, sempre estiveram associadas às lutas pela liberdade e igualdade (GOHN, 2003, p. 196). Deduz-se, nesse caso, que a igualdade do direito de usufruir dos benefícios materiais e culturais do desenvolvimento pela qual se luta, não deve ser dissociada da liberdade do direito de também intervir no destino desse desenvolvimento.

A esse respeito, é relevante a observação feita por Brzezinski (2004), em que destaca o protagonismo dos movimentos sociais no destino da sociedade, não como dádiva do poder instituído, mas como conquista dos sujeitos históricos:

Os movimentos sociais tentam impedir o poder público de resolver problemas particulares e setorializados sem a participação dos cidadãos inseridos na concretude desses problemas. Essas dimensões permitem que os movimentos sociais sejam múltiplos, diversos, cíclicos, com fluxos e refluxos. A aparente fragilidade evidenciada nos momentos de refluxo, paradoxalmente, é sinal de fecundidade. Movimentos resultam de idéias e se transformam, agregando elementos novos, ou negando velhos elementos, segundo a conjuntura dos tempos (BRZEZINSKI, 2004, p. 86-87).

Segundo a concepção da autora, os movimentos são históricos e tem uma historicidade particular que se expressa em suas práticas, em sua composição, em suas articulações e demandas. Deduz-se, por conseguinte, que na dimensão da cidadania coletiva, os movimentos sociais encontram a sua razão no motivo da sua mobilização social (presente prejudicado), na utopia da conquista de direitos (propostas), na dimensão da solidariedade e da pertença sociocultural (identidade), na estratégia (resistência), para romper os limites do sistema social (conquistas).

A senda percorrida pelos movimentos sociais é atravessada por tensões antagônicas. A inscrição em tais movimentos é explicada pela utopia de se romper com a regulação da sociedade contrapondo-lhe a contrarregulação, ou seja, só se pode falar em movimento social à medida que esteja definida a força opositora, geradora da ordem estabelecida, contra a qual se deve combater. Em um movimento dialético, decorrente da lei dos contrários, a regulação faz nascer a utopia, que é a fonte que alimenta a vontade do sujeito social de superar o modelo da sociedade. É nesse espaço e movimento que os poderes oficiais são identificados como força opositora, onde se plasma a consciência coletiva dos sujeitos históricos e se possibilita a abertura para o significado da solidariedade. Na conjugação dessas forças, a ação coletiva poderá romper o limite do sistema social. Recorde-se que Brzezinski (2004, p. 84) afirmou que os movimentos sociais “[...] constituem-se de forma vigorosa quando a sociedade civil é dominada por regimes autoritários”.

Calderón (1986, p. 384), ao estudar os movimentos sociais na América do Sul, como parte do desenvolvimento do projeto “Movimentos sociais frente à crise”, financiado pela Universidade das Nações Unidas (UNU) e pelo Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), percebeu cinco pares antagônicos de tensões que orientam as ações coletivas no interior dos movimentos sociais na região estudada. Scherer-Warren (2005, p. 19-20) assim os sintetiza:



a) Democracia *versus* verticalismo e autoritarismo dentro dos próprios movimentos; b) valorização da diversidade societal *versus* tendência ao reducionismo e a monopolização da representação; c) autonomia diante de partidos e Estado *versus* heteronomia, clientelismo e dependência; d) busca de formas de cooperação, de autogestão ou co-gestão da economia diante da crise *versus* a dependência estatal e ao sistema produtivo capitalista; e) emergência de novos valores da solidariedade, reciprocidade e comunitarismo *versus* individualismo, lógica de mercado e competição.

Como se nota, em cada par antagônico de tensões, o poder instituído apresenta-se, de modo claro, como a força contra a qual lutam os movimentos. A propósito dessas tensões, Marx (1979) analisou os movimentos sociais dos trabalhadores, no contexto da luta contra as leis reguladoras das relações sociais da produção capitalista e da busca da constituição de novas bases relacionais:

O estabelecimento de uma jornada de trabalho é o resultado de uma luta multissecular entre capitalistas e o trabalhador. A história dessa luta revela duas tendências opostas. Compare-se, por exemplo, a legislação inglesa do século XIV até a metade do XVIII. Enquanto a legislação moderna reduz compulsoriamente a jornada de trabalho, aqueles estatutos procuram prolongá-la de forma coercitiva (MARX, 1979, p. 307).

O autor retomou a história da regulamentação da jornada para destacar a importância dos movimentos sociais como espaço de luta e instância de conquistas de direitos dos trabalhadores. Apontou, também, para as consequências do imobilismo dos trabalhadores que não experimentaram o exercício da subjetivação do indivíduo, categoria que orientou os estudos de Touraine (1998) para definir o indivíduo como ser isolado, portanto alheio às mobilizações sociais:

A história da regulamentação da jornada de trabalho em alguns ramos da produção e a luta que ainda prossegue em outros para se obter essa regulamentação demonstra palpável que o trabalhador isolado, o trabalhador como vendedor “livre” de sua força de trabalho sucumbe sem qualquer resistência a certo nível de desenvolvimento da produção capitalista. A instituição de uma jornada normal de trabalho é, por isso, o resultado de uma guerra civil de longa duração, mais ou menos oculta, entre capitalista e a classe trabalhadora (MARX, 1979, p. 341).

O ideal das organizações sindicais pelo estabelecimento de jornada de trabalho e de piso salarial profissional unificado é uma herança que atravessa o tempo e continua impulsionando as ações coletivas organizadas de professores.

Lembra-se que, até os dias atuais, as entidades de estudos e pesquisa em educação, como movimentos sociais, seguem passos das entidades sindicais, pois também lutam pela regulamentação da jornada de trabalho docente, e na atualidade, pela implementação do piso salarial nacional. Esta é uma reivindicação histórica, que somente foi definida na Lei nº. 11.738, de 16/07/2008, que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), a vigorar a partir de 01/01/2009. Essa lei fixou a jornada docente dos professores do ensino básico da rede pública em 40 horas semanais. Este é o piso inicial para professores portadores de diploma da modalidade Normal em nível médio. A partir disto, há projeções de piso para os atuantes portadores do diploma de Ensino Superior. A composição da jornada docente dar-se-ia na ordem de, no máximo, 2/3 para horas-aula e, no mínimo, 1/3 para horas-atividade.

Com a sanção da referida lei, cerca de 1,8 milhão de professores do ensino básico da rede pública, com jornada de até 40 horas semanais, passaram a ter direito, a partir de 01/01/2009, ao PSPN de R\$ 950,00, atualizado em 2010 para R\$ 1.024,67 (bruto). Em 16/12/2009, a Câmara dos Deputados aprovou Projeto de Lei que modifica a forma de reajuste do salário do magistério. A nova proposta congela o valor real do PSPN, o qual passa a ser reajustado pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), ao invés do valor do custo por aluno do MEC para os anos iniciais do Ensino Fundamental urbano. Dessa forma, a Câmara dos Deputados impõe forte restrição ao valor do PSPN, que se encontra defasado desde a sua criação.

A implementação da Lei nº. 11.738/2008, entretanto, ainda não pode ser comemorada, visto que está suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF), no aguardo de julgamento do mérito da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº. 4167, interposta por cinco<sup>10</sup> entes federados. Lamenta-se que até o mês de fevereiro

---

<sup>10</sup> Os governadores dos estados de Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Ceará e Rio Grande do Sul interpuseram no STF Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) à regra da Lei nº. 11.328/2008, que dá aos professores da rede pública de ensino o direito de cumprir 1/3 da jornada de trabalho como atividade fora das salas de aula. O argumento utilizado foi o de que teriam de contratar milhares de professores para suprir o aumento do tempo fora de sala de aula decorrente do

de 2010 o PSPN não havia sido implantado na maioria dos estados e dos municípios.

A ADI foi um retrocesso, pois que se for confirmada a pretensão dos governadores, caberá ao poder executivo dos entes federados, em suas instâncias federal, estadual e municipal, a responsabilidade de decidir a carga horária que será cumprida dentro da sala de aula e como horas-atividade.

Prenuncia-se, a partir dessa menção, que a luta pelo direito ao PSPN e pela jornada do trabalho docente continuará marcada por embates entre o poder instituído e a categoria profissional de professores.

Será que os governadores que impetraram a ADI nº. 4167, e aqueles que os apoiaram (de São Paulo, Minas Gerais, para citar apenas os de maior expressão econômica), desconhecem que os professores cumprem uma carga horária extremamente exaustiva? Por que teimam em não admitir que o preparo das aulas, o acompanhamento e avaliação dos alunos, a formação continuada e as pesquisas são exigências cada vez mais impostas para os professores, e que são executadas fora das salas de aula? Existe alguma razão para que desconsiderem que o ato de ministrar aulas extrapola a interação professor-aluno no ambiente escolar? Será que acreditam que a sobrecarga e a intensificação do trabalho do professor não causam prejuízos à sua saúde física e mental e que não interferem na sua capacidade criativa? Em que critério de justiça (ou injustiça) se fundamentam para extorquir mais-valia do professor, tanto na sua forma absoluta quanto na relativa<sup>11</sup>, já que este profissional é personagem tão presente nas concepções dos planos de ação governamental, quanto nos discursos dos agentes políticos?

A resposta dessas indagações vai ao encontro da precária condição de trabalho dos docentes, com repercussão na baixa qualidade de suas vidas, o que por si só comprova que o poder executivo não é a melhor referência para garantir justiça para os trabalhadores. Por isso, é temerária a decisão de deixar em suas

---

cumprimento de 1/3 da jornada docente como horas-atividade. Um fato que merece registro é que a ADI foi impetrada após a apuração dos resultados das eleições de prefeitos e vereadores em 2008.

<sup>11</sup> Mais-valia absoluta equivale ao sobrevalor do produto do trabalho que se obtém com o alongamento da jornada de trabalho ou com a intensificação do uso da força de trabalho, cujo limite é demarcado pela própria capacidade de resistência física do trabalhador. A mais-valia relativa obtém-se diminuindo o tempo de trabalho, mediante a combinação de diversos fatores, tais como: aumento de qualificação do trabalhador, divisão do trabalho, introdução de maquinaria "inteligente", aplicação da ciência ao processo produtivo e tantos outros. A mais-valia relativa promove o aumento da produtividade.

mãos a distribuição da jornada de trabalho dos professores. Vale lembrar que o País fez opção de se conduzir pelos princípios neoliberais, que a educação é marcada por tais princípios e que os governadores fazem parte dos grandes intelectuais da classe dirigente que mantém a hegemonia do bloco histórico<sup>12</sup>. Voltar-se-á ao tema bloco histórico gramsciano ao se tratar da conceituação de Estado.

A presença do professor nos planos de ação do governo é explicada enquanto sujeito profissional de desenvolvimento econômico, político, cultural e social do País, realidade que não pode ser ignorada. Esta presença, todavia, nos discursos dos dirigentes da sociedade política é uma necessidade que se impõe a todo poder político incapaz de fazer análise da conjuntura dos acontecimentos mundiais e relacioná-la aos problemas brasileiros. Disso resulta a incapacidade dos governantes de elaborar um projeto político capaz de romper as amarras impostas pela dependência às diretrizes neoliberais. Por isso, as suas alusões ao valor e à dignidade do ser professor não passam de jogo de palavras.

A realidade trata de desmentir, cotidianamente, os discursos vazios. Enquanto a opinião pública tem a noção da sua inocuidade, as elites conservadoras empresarial, política e intelectual os aplaudem.

É certo que não se deve analisar apenas o lado sombrio dessa cultura política, impregnada de valores tradicionais, típicos de uma sociedade, em que o governo se coloca como agente regulador e distribuidor de bens coletivos, e a população, como agente mandatário.

Essa tradição conservadora, de acordo com Gohn (2003, p. 190), é herança das relações oligárquicas e patrimonialistas, de controle e imposições da Coroa Portuguesa à Colônia. Essas relações deixaram as suas marcas na vida do País, pois atravessaram o Brasil Império e atingiram a República.

Campos (1994) assinala que o processo de urbanização brasileiro, cuja intensidade ocorreu a partir dos anos 1940, contribuiu para o enfraquecimento do poder oligárquico tradicional, à medida que a cidade passou a subordinar estruturalmente a região rural. Nesse contexto, a acumulação do capital passou a se

---

<sup>12</sup> Gramsci (1975) entendia que nada ficava fora do Estado e que, na medida em que a estrutura e a superestrutura se ligassem organicamente, formava um bloco histórico, ou seja, um conjunto complexo e contraditório, em que a superestrutura seria o reflexo do conjunto das relações sociais de produção.

concentrar na cidade, embora o campo continuasse a ser o local da produção. Para o autor, o

[...] Movimento de Trinta se apresenta como o momento de superação do padrão político em que o campo dominava, com o fim do domínio das oligarquias e dos coronéis. Mais que isso, a partir de então se torna cada vez maior a presença da massa popular no cenário político brasileiro (CAMPOS, 1994, p. 68)

Os desdobramentos dessa herança oligárquica e patrimonialista se estendem até aos dias atuais e, contraditoriamente, influenciam mobilizações sociais na busca de alternativas para romper os limites impostos pela dominação. É nesse cenário que se levantam os movimentos sociais para lutar contra a ordem estabelecida e a favor das conquistas sociais, culturais e econômicas. Na esteira do pensamento do autor, entende-se, também, que essa herança oligárquica e patrimonialista ainda configura o bloco histórico brasileiro e dispõe de força conservadora que dificulta avanços no campo da cidadania.

Ao realizar-se uma retomada na história do Brasil, é notório que as conquistas dos trabalhadores representam verdadeiras lutas e conquistas dos movimentos sociais brasileiros.

### **1.3 Lutas e movimentos na conjuntura social brasileira a partir de meados do século XX: algumas experiências**

Ainda que esta pesquisa tenha as décadas de 1990 e 2000 como base central de estudos, sabe-se que os movimentos sociais tiveram várias fases e que cada uma não se constituiu apenas de elementos novos. A construção do novo, nesse campo, leva em conta as situações anteriores, os seus avanços e recuos, as suas conquistas e derrotas, as concepções do real e dos sujeitos e as utopias. É nessa dinâmica social que o novo se funda, não sobre o “velho”, mas com a acolhida das suas referências. Nesta coexistência novo-velho surge outra fase dos movimentos sociais circunstanciada à conjuntura histórico-social, e se consubstancia uma nova totalidade social.

O Estado é categoria de análise para compreender o fluxo dessa dinâmica, mesmo porque os movimentos sociais o têm como o opositor contra o qual se deve lutar, para que os trabalhadores avancem na conquista de direitos.

Muito embora na primeira parte deste capítulo já se tenha dialogado com Hobbes (1984), Weber (1979), Lebrun (2004), Arendt (2001) sobre Estado, far-se-á incursão no constructo do seu conceito, com vistas a compreendê-lo na sua conformação de Estado moderno e na forma como ele se põe como Estado burguês<sup>13</sup>.

A rigor, as relações entre Estado moderno (burguês) e o mundo econômico (relações entre superestrutura e infraestrutura) não podem ser compreendidas a partir de um simples esquema. Para entendê-las, é necessário ter em mente que esses dois conjuntos formam uma totalidade que comporta, em seu interior, inúmeras temporalidades históricas. Disso resulta que a categoria histórica é fundamental para apreender o Estado como resultado de um processo histórico, até se constituir na mais complexa organização jurídico-política da sociedade.

A decisão de ater-se nesta investigação ao levantamento de alguns aspectos históricos da construção do conceito de Estado deve-se a Lênin, cuja conferência com o tema sobre o Estado foi realizada em 11/07/1919, publicada em 1979:

A questão do Estado é uma das mais complexas, mais difíceis e, talvez, a mais embrulhada pelos eruditos, escritores e filósofos burgueses. [...] Todo aquele que quiser meditar seriamente sobre ela e assimilá-la por si, tem de abordar essa questão várias vezes e voltar a ela uma e outra vez, considerar a questão sob diversos ângulos, a fim de conseguir uma compreensão clara e firme (LÊNIN, 1979, p. 176).

No sentido etimológico, Estado vem do latim *status*, que se traduz por estar de pé, estar firme e ou condição social. Pode significar também, constituição e ordem. A denotação política moderna do termo Estado foi dada por Nicolau Maquiavel, em sua obra *O príncipe*, concluída em 1513<sup>14</sup> e publicada postumamente em 1532. Nessa obra, ele afirmou que “[...] todos os Estados, todos os domínios que

---

<sup>13</sup> O Estado burguês consolida-se a partir da Revolução Francesa em 1789, momento em que a burguesia assume, de fato, o poder político no continente europeu e abandona o ideal revolucionário. Na França, quem efetivamente assume o poder é a alta burguesia, representada pelos detentores do poder econômico, que naquela oportunidade, já não estava mais nas mãos da nobreza.

<sup>14</sup> “E como Dante diz que não se faz ciência sem registrar o que se aprende, eu tenho anotado tudo nas conversas que me parece essencial, e compus um pequeno livro chamado *De principatibus*, onde investigo profundamente o quanto posso cogitar desse assunto, debatendo o que é um principado, que tipos de principado existem, como são conquistados, mantidos, e como se perdem (Trecho da Carta de Nicolau Maquiavel à Francisco Vettori, de 10 de Dezembro de 1513).”

imperaram sobre os homens foram ou serão repúblicas ou principados” (MAQUIAVEL, 1935, p. 7).

O Estado moderno nasceu de uma estrutura absolutista, cujo aparelho de dominação era o feudal. Esse sistema era operado por uma cadeia de soberanias que detinha, na forma unificada e centralizada, o controle da economia e da política. Essa estrutura de dominação assegurava o mecanismo da servidão. A centralização do controle permitia a dupla exploração (econômica e política) das massas camponesas, quer seja por mantê-las presas na sua condição social tradicional, quer pela prestação de vassalagem ao suserano que reclamava o domínio da terra.

A substituição generalizada da prestação de serviços, devidos pelos servos aos suseranos, por uma renda em dinheiro provocou a extinção gradual da servidão. Esse feito fragmentou a unidade do controle econômico e político dos senhores feudais. Tal fato deslocou a coerção política em direção ao Estado absolutista, organismo dotado de poder centralizado e militarizado, em que o poder do Estado se fundamentava na ordem jurídica.

É difícil demarcar a data do surgimento do Estado moderno, embora haja consenso de que circunstâncias históricas ocorridas no decorrer dos séculos XIV e XV favoreceram a sua conformação. A emergência da classe burguesa, gestada desde a Baixa Idade Média (séculos XI-XIV), é um acontecimento importante, assim como o é a tomada de Constantinopla pelos turcos, em 1453. A queda de Constantinopla foi um fato econômico expressivo, pois destruiu, por um tempo, a antiga rota comercial com o oriente e pôs a termo o monopólio comercial de Veneza. Merece destaque a Reforma Protestante, que contribuiu para o desenvolvimento do racionalismo e início do processo da secularização ideológica, condições necessárias para o estabelecimento do Estado moderno (GELLINEK, 1954, p. 243).

Weber (1991, p. 528), esclareceu que o processo de desenvolvimento do Estado moderno foi decorrente da expropriação das armas (exército permanente), pelo poder público, e dos meios de produção dos artesãos, pelos detentores do capital. Dessa forma, para o autor, o Estado moderno apresenta duas características:

- aparato administrativo – com a função de promover a prestação de serviços públicos, por meio de funcionários dependentes economicamente do Estado, organizados e ordenados regularmente segundo hierarquia de autoridades;

- monopólio legítimo da força – com a função de manter a continuidade do Estado, por meio do poder do uso de coerção física, legitimada e regulamentada pelas leis, modo de ser imprescindível para o domínio sobre o exército e a burocracia.

Se o Estado chama para si o monopólio da força, urge que se pergunte ao autor em qual instância o monopólio se forja e se mantém, visto que tal definição é fundamental para se conceber a sua conceituação de Estado. Weber (1983, p. 56) orientou que é na política que se deve buscar o seu fundamento, pois que a política é “[...] o conjunto de esforços feitos com vistas a participar do poder ou a influenciar a divisão do poder, seja entre Estados, seja no interior de um único Estado”.

Volta-se ao conceito de dominação, mencionado anteriormente, porquanto o Estado não prescinde de homens dominados e submetidos à autoridade contínua de seus dominadores.

Nessa altura, pode-se pensar o Estado como Weber o conceituou (1983, p. 62):

Estado moderno é um agrupamento de dominação que apresenta caráter institucional e que procurou monopolizar, nos limites de um território, a violência física legítima como instrumento de domínio e que, tendo esse objetivo, reuniu nas mãos dos dirigentes os meios materiais de gestão.

Para o enfoque marxista, o Estado burguês se fundamenta na existência de uma sociedade de classes com interesses antagônicos. Esse pressuposto estreita a realização do bem comum e torna insustentável a neutralidade do Estado como agente da justiça social. Definidos tais aspectos, pode-se conceber o Estado como uma organização política, controlada por uma classe social dominante, que realiza os interesses dessa classe, em detrimento do conjunto dos interesses da sociedade, sob a justificativa de que representam interesses universais.

Ora, com esse referencial marxista, o Estado se vale de estratégias dominadoras, portanto tem conotação negativa, ao contrário dos pensadores clássicos, de Platão a Hegel, que deram ênfase às formas de governo, na tentativa de explicar o Estado na sua finalidade de organização imprescindível para a realização humana. A esse respeito, Bobbio (1988) evidenciou o contraste entre Marx e Engels e a maioria dos filósofos que os precederam, considerando que para



os autores o Estado é o mero mecanismo para exercer o poder de domínio, enquanto que para os clássicos

[...] o Estado representa um momento positivo na formação do homem civil. O fim do Estado é ora a justiça (Platão), ora o bem comum (Aristóteles), a felicidade dos súditos (Leibniz), a liberdade (Kant), a máxima expressão do *ethos* de um povo (Hegel). É considerado geralmente como o ponto de escape da barbárie, da guerra de todos contra todos; visto como o domínio da razão sobre as paixões, da reflexão sobre o instinto. Grande parte da filosofia política é uma glorificação do Estado (BOBBIO, 1988, p. 163).

Locke (1973), no entanto, tem ideias distintas dos autores mencionados, pois entendia que o motivo primordial do Estado era a proteção da propriedade privada. Locke parte das premissas de que os homens nascem livres e de que os poderes do Estado são limitados, pois o Estado somente existe mediante o consentimento dos cidadãos que o compõe. Para tal intento, e na esteira dos filósofos contratualistas, acreditava que os homens se sujeitavam a perder o direito natural de agir como únicos defensores das suas próprias causas e transferiam esse direito para o governo, a partir da formulação de um acordo. Sujeitando-se a esse pacto, os homens perdem o direito de agir como únicos defensores das suas próprias causas. Esse direito é transferido para o governo.

Ora, à medida que, livremente, os homens decidem passar do Estado de natureza para o Estado da sociedade política, é para obter vantagens. Decorre desse raciocínio o caráter positivo de Estado, segundo a concepção de Locke (1973), ao contrário da ótica negativa do marxismo, a respeito do papel exercido pelo Estado.

Ao assumir o conceito de Estado formulado por Marx e Engels, é evidente que se percebe o confronto com os limites impostos pelas determinações da época. As dificuldades diminuíam a capacidade de previsão das determinações essenciais que o capitalismo assumiria na totalidade social, em que o Estado se firma como organização jurídico-política. Não restringiu, porém, a concepção de que nada é permanente, tudo muda.

Os autores, atentos ao fato de que o capital não conseguia exercer o domínio sobre o proletariado, pois ao contrário do escravismo, era incapaz de manter a existência do trabalhador, perceberam que restava à burguesia explorá-lo pelo mecanismo da extração de mais-valia, porquanto a burguesia “[...] é obrigada a

deixá-lo afundar-se numa situação em que tem de ser ela a alimentá-lo, em vez de ser alimentada por ele” (MARX; ENGELS, 1997, p. 17). Os autores creditaram o êxito de sua concepção ao fato de a burguesia ter conquistado, desde o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, a dominação política exclusiva no moderno Estado representativo.

A partir desse raciocínio, denunciaram que “[...] o poder de Estado é apenas uma comissão que administra os negócios comunitários de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 1997, p. 12).

Com essa concepção, cuja análise é também assumida pelo autor desta tese, Marx e Engels dessacralizaram o Estado ao relacioná-lo à existência das contradições das classes sociais existentes na sociedade capitalista. Isto posto, o Estado perdeu a sua áurea de superioridade entre os homens e se alojou como viés do instrumento que sustenta, conserva e reproduz a divisão da sociedade em classes sociais, com a função de garantir os interesses da classe dominante, em detrimento da classe dominada.

Afirma-se que a exploração que atravessa as relações sociais de produção, no sistema capitalista, não foi percebida pelos filósofos idealistas e economistas clássicos - Hegel (2002), Smith (2006), Ricardo (1983) e outros. Em suas análises da produção de riquezas, o trabalho aparecia na forma abstrata, cuja criatividade era fruto do espírito. Foram incapazes, por conseguinte, de captar o lado negativo do trabalho físico e, conseqüentemente, a alienação a que o trabalhador era submetido, no sentido de que o produto do seu labor pertencia a outra pessoa antes mesmo da sua produção.

Retorna-se a Marx e Engels (1997) para sustentar a ideia de que o capitalismo, movido pela energia do lucro, romperia todas as fronteiras para dominar a totalidade dos espaços sociais. Subjugaria, também, todas as referências humanas aos seus interesses, em um processo de reificação, sem limite, do ser humano, da sua força de trabalho e da sua criatividade. Assim, o trabalhador e a sua força de trabalho foram transformados em coisa e em mercadoria. A essência de coisa está em seu valor de uso. Mas no mercado, o valor de uso não passa de uma soma-zero. E as leis capitalistas não se interessam por soma de resultado zero. É necessário acrescentar ao valor de uso o trabalho humano e, aí, como que fetichizada, a coisa aparece como mercadoria, pois lhe foi conferido um valor mágico, ou seja, um valor de troca. Dessa forma, o trabalhador é lançado no

mercado como uma mercadoria interessante, pois é a única que tem a capacidade de acrescentar valor às coisas, em uma relação de sobretrabalho – sobrevalor.

O mercado, regido pela racionalidade instrumental da ciência moderna, cujo critério de justiça não é condição imanente ao ser humano, mas a ele é externo e imposto por interesses teleológicos (lucro), capitalistas e trabalhadores se digladiam em um processo econômico de oferta e procura. Na análise marxista, aparecia a face injusta do capital, representada pela extração de mais-valia<sup>15</sup>, e recaía o peso do empobrecimento sobre o trabalhador, expropriado do excedente do trabalho necessário<sup>16</sup>.

Nessa condição, a própria lógica do capitalismo (busca de lucro), explica a exploração da classe trabalhadora pelos detentores do capital. A esse processo o Estado burguês não ficaria alheio, pois os seus aparelhos ideológicos de coerção, acionados em favor dos interesses da classe dominante, tratariam de estabelecer e manter as condições exploradoras nas relações sociais de produção.

Fica claro que esse sistema de exploração, no pensar de Marx e Engels (1997), conduz à luta de classes a assumir a forma de guerra civil e posterior revolução operária. A esse propósito, lê-se no *Manifesto do Partido Comunista*:

Ao traçarmos as fases mais gerais do desenvolvimento do proletariado, descrevemos a história da guerra civil mais ou menos oculta que se trava no interior da sociedade atual, até o ponto em que ela explode em revolução aberta e o proletariado funda seu domínio através da derrubada violenta da burguesia (MARX; ENGELS, 1997, p.17).

Deve-se considerar que os autores escreveram essa passagem há mais de 160 anos, uma época em que as novas organizações sociais davam os primeiros passos rumo às conquistas de melhores condições de trabalho. Suas ideias foram impulsionadoras das conquistas dos trabalhadores na atualidade.

Muitos avanços podem ser observados nas relações sociais de trabalho, com repercussão nas condições em que se trava a luta de classes entre os proprietários do capital e os trabalhadores. A conquista de direitos por parte dos

---

<sup>15</sup> Com base na teoria da mais-valia, o marxismo pôs fim ao entendimento dos economistas clássicos de que o valor da mercadoria é proveniente do processo de circulação.

<sup>16</sup> Trabalho necessário equivale ao tempo de trabalho que compõe o salário do trabalhador, que é um pagamento que lhe permite adquirir bens (alimento, vestuário, etc.) para reproduzir a sua existência. O excedente do trabalho necessário é apropriado pelo capitalista, na forma de mais-valia.

trabalhadores no campo da cidadania, representada pelo sufrágio universal, pelo aumento do salário mínimo, pela diminuição da jornada de trabalho, e por tantas outras, pode até induzir à crença de que a expressão luta de classes não tem sentido neste tempo histórico. É certo que as conquistas deslocaram parte da atenção do Estado burguês para a classe trabalhadora. Acredita-se, todavia, que a luta de classes entre capitalistas e trabalhadores continua com outra roupagem, principalmente com a Terceira Revolução Industrial e o neoliberalismo, em que o desemprego é estrutural e naturalizado de forma perversa. As conquistas são significativas, mas sem o peso de destruir a positividade de que o Estado é um “um comitê executivo da classe dominante”. Os trabalhadores continuam distantes do trabalho como realização da sua essência humana.

Gramsci (1975; 2002), que viveu tempos diversos daqueles vividos por Marx e Engels, com base em elementos de análises do capitalismo do século XX, explicou os limites históricos com os quais se bateram Marx (leitor e crítico de Hegel) e Engels ao analisarem a luta de classes entre capitalistas e proletários:

A concepção de Hegel da associação só pode ser ainda vaga e primitiva, situada entre o político e o econômico, de acordo com a experiência da época, que era ainda restrita e fornecia um único exemplo completo de organização, a organização ‘corporativa’ [...]. Marx não podia ter experiências históricas superiores às de Hegel (pelo menos muito superiores), mas tinha o sentido das massas, graças à sua atividade jornalística e de agitação (GRAMSCI, 2002, p. 119).

Para o autor, o conceito de organização em Marx permanece restrito às organizações profissionais, clubes jacobinos, conspirações secretas de pequenos grupos, a exemplo da Liga dos Comunistas, e organização jornalística.

Gramsci ampliou a visão marxista de Estado. Concebeu-o composto pela sociedade política, militar e jurídica, mas também pela sociedade civil. Entende-se, então, a definição de Gramsci de Estado, também conforme se lê em Portelli (2002, p. 40): “Estado, isto é, sociedade civil mais sociedade política, hegemonia encorajada de coerção”.

Nessa conformação, o Estado é força e consenso, pois via hegemonia, conserva a capacidade de manter e reproduzir os interesses de uma classe e procura o consenso no seio da sociedade.

Gramsci<sup>17</sup> explicita o que se afirma no parágrafo anterior, assim:

Esse estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que habitualmente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para adequar a massa popular a um tipo de produção e a economia a um dado momento); e não como equilíbrio entre a sociedade política e sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a inteira sociedade nacional), exercidas através de organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc.

Marx pensava o Estado como um ente externo à sociedade. Para Gramsci, ao contrário, o Estado formava o bloco histórico à medida que a estrutura e a superestrutura se ligassem organicamente.

No bloco histórico gramsciano é possível distinguir três tipos de grupos sociais: a classe fundamental que dirige o sistema hegemônico, os grupos auxiliares que servem de base social à hegemonia e de estímulo à fomentação do seu pessoal e, enfim, as classes subalternas, excluídas do sistema hegemônico.

As relações entre estrutura e superestrutura são o aparato essencial da noção de bloco histórico, cuja unidade é explicada pelo vínculo orgânico que o concretiza. Este vínculo equivale ao conceito de hegemonia. A hegemonia é o exercício das funções de direção intelectual e moral unida àquela do domínio do poder político.

Ao intelectual caberia a função de realizar o vínculo orgânico do bloco histórico, além da que exerce na sua classe social. A esse respeito, Portelli (2002, p. 14) orientou que

[...] se considerarmos um bloco histórico, isto é, uma situação histórica global, distinguimos aí, por um lado, uma estrutura social – as classes que dependem diretamente da relação com as forças produtivas – e, por outro lado, uma superestrutura ideológica e política. O vínculo orgânico entre esses dois elementos é realizado por certos grupos sociais cuja função é operar não ao nível econômico, mas superestrutural: os intelectuais.

Gramsci (1975) irrompeu contra a mentalidade da sua época, que identificava os intelectuais como um grupo autônomo, preso à sabedoria enciclopédica. Ele ampliou a noção de intelectuais a partir do entendimento de que

---

<sup>17</sup> Trecho da carta que Gramsci, encarcerado, enviou à sua cunhada, Tatiana Schucht, em dezembro de 1931, que trata do seu conceito de Estado.

todos os seres humanos dispõem de capacidade de pensar e agir, de aprender novos conhecimentos, de acumular e reproduzir experiências e, conseqüentemente, de elaborar sua concepção de mundo. Gramsci se manifestou assim: “[...] todos são intelectuais [...]. Porque não existe atividade humana da qual se possa excluir alguma intervenção intelectual” (GRAMSCI, 1975, p. 1516).

Gramsci (1975) buscou também compreendê-los entrelaçados nas relações de produção, vinculados, portanto, a um modo de produção, de forma que toda classe envolvida nos processos econômicos engendrava também os seus intelectuais orgânicos. Vale lembrar que a relação entre superestrutura e infraestrutura não se realiza de forma abstrata, ela acontece de maneira concreta, histórica, portanto, construída em meio às relações sociais estabelecidas na construção e reconstrução da vida humana associada. Esse raciocínio foi base para o argumento de Gramsci (1975) de que

[...] todo grupo social, ao nascer do terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria também, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que conferem homogeneidade e consciência da própria função não apenas no campo econômico, como também no social e político: o empresário capitalista gera junto consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. (GRAMSCI, 1975, p. 1513)

Para o autor, então, os intelectuais orgânicos fazem parte de um organismo social vivo, cuja função primordial consiste em conduzir o grupo social a que pertencem a conquistar a hegemonia da superestrutura. Para tanto, estão sempre conectados ao mundo do trabalho, à sociedade civil, bem como às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade. Nesse enredamento, os intelectuais operam a conformação das massas no nível de produção material e cultural exigido pela classe no poder.

Entende-se, conseqüentemente, como orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representa. Conscientes de seus vínculos de classe, eles exprimem as experiências e os sentimentos que as massas por si mesmas não conseguem demonstrar.

A rigor, a atividade intelectual dos intelectuais orgânicos é manifestada de diversas formas: no trabalho, como técnicos e especialistas dos conhecimentos mais avançados; no interior da sociedade civil, como promotores do consenso em torno do projeto da classe que representam; na sociedade política, para garantir as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder do seu grupo social.

Dessa forma, os intelectuais são como que emissários, ou seja, funcionários da superestrutura em nome da classe que representam e à qual estão intimamente vinculados, social e economicamente, para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do regime político. Esse vínculo explica, em larga medida, a relação concreta entre estrutura e superestrutura, o que confirma o conteúdo social dado pela teoria marxista desta relação.

Tem-se, assim, que os intelectuais orgânicos à classe subalterna são sensíveis ao sofrimento dos dominados. Por isso, buscam desvendar as contradições da sociedade e defendem a democratização do poder, para a expansão dos direitos em todas as suas formas e condições. Acorados nesta concepção de mundo, avançam em direção a uma nova sociedade, justa e solidária. Por seu turno, os intelectuais orgânicos vinculados à sociedade política preocupam-se com a centralização do poder, com o controle e naturalização da estrutura societária, no que decorre daí os seus préstimos em elaborar e legitimar acriticamente programas pragmáticos que se prestam a reparos do sistema e não à sua superação.

O autor também detectou a existência de outro tipo de intelectuais. Os tradicionais. Estes, representados pelo clero, militares e funcionários da superestrutura, notadamente, vivem como que em um mundo antiquado, fechados em abstratos exercícios cerebrais, eruditos e enciclopédicos, que lhes cerceia participar das questões centrais da própria história. Prestam-se, portanto, ao culto dos antepassados e defendem os valores conservadores da sociedade vigente, visto que a sua erudição lhes basta (GRAMSCI, 2002).

O autor chamou, também, a atenção para o fato de que os intelectuais da classe dirigente tenderão sempre a formar um bloco ideológico e que este bloco buscará, permanentemente, atrair os intelectuais das demais camadas sociais, tendo em vista a função que eles exercem na elaboração do consenso no interior do bloco histórico.

A esse respeito, Gramsci (1975), escreveu que apenas o aspecto econômico não é suficiente para manter o bloco ideológico. Daí resulta a prática da classe dirigente de criar estímulos psicológicos e de honrarias tanto para atrair quanto para manter vivo o referido grupo:

Os intelectuais da classe historicamente (e de um ponto de vista realista) progressista, em determinadas condições, exercem tal poder de atração que terminam, em última análise, subordinando a si os intelectuais dos outros grupos sociais, criando, conseqüentemente, um sistema de solidariedade entre todos os intelectuais, com laços de ordem psicológica ( vaidade etc.), e frequentemente de casta (técnico-jurídico, corporativo etc.). A hegemonia de um centro diretor sobre os intelectuais afirma-se através de duas linhas principais: 1) uma concepção geral de vida, uma filosofia que ofereça aos aderentes uma “dignidade” intelectual que crie um princípio de distinção e um elemento de luta contra as velhas ideologias que dominam pela coerção; 2) um programa escolar, um princípio educativo e pedagógico original que interesse e proporcione atividade própria, no domínio técnico, a essa fração dos intelectuais, que é a mais homogênea e numerosa (os educadores, do mestre-escola aos professores universitários) (GRAMSCI, 1975, p. 71-105).

É interessante o destaque do autor para a atração dos professores pelos intelectuais da classe dominante. Os intelectuais sabem do potencial dos professores para influenciar os alunos e, conseqüentemente, as suas famílias. Via de regra, os professores são uma categoria que goza de prestígio junto à sociedade. Nesse sentido, a estratégia para subordiná-los deve ser competente, pois o que está em jogo é a reprodução da ideologia dominante.

Os grandes intelectuais da classe política dirigente têm noção de que os seus principais inimigos, após a vitória alcançada sobre a antiga classe dirigente, são os grupos subalternos com compacidade de criticar o atual bloco histórico. O bloco ideológico tem convicção de que, se a classe subalterna se tornar unida e homogênea, disporá de capacidade transformadora. Esse feito, cujo potencial dialético é considerável, poderá provocar conseqüências similares às da desagregação da hegemonia da classe dominante, ou seja, poderá ensejar a mudança do modelo da sociedade. Evidentemente, a classe dirigente não deseja experimentar a crise vivida pela antiga classe dominante. Disto resulta que as relações entre os grupos (dominantes *versus* subalternos) são marcadas pela dominação, o que se consubstancia nas práticas do grupo dominante de tentar sempre absorver e manter os intelectuais tidos por inimigos no bloco ideológico da



sociedade política. E várias estratégias podem ser utilizadas para esse intuito, quais sejam, destruição pacífica das elites dos grupos subalternos, atração com ofertas de distinção intelectual, convites para integrar a hierarquia administrativa governamental, garantia de aumento do poder aquisitivo, cooptação, entre outras. Neste particular, lembra-se que Lebrun (2004, p. 55) asseverou que: “O melhor meio de neutralizar os revolucionários não é prendê-los, mas transformá-los em funcionários”.

As consequências desse fato são perversas para os movimentos sociais. À medida que os intelectuais das classes subalternas aderem ao mundo do sistema, em geral, assumem um profissionalismo acrítico. A ascensão ao novo *status* social explica o abandono de teses progressistas em favor de posições conservadoras, como a legitimação de ações governamentais incapazes de romper com o ciclo de degradação da população menos favorecida socialmente.

Nesta pesquisa, para fins teórico-metodológicos, os intelectuais orgânicos às classes populares que passaram para a esfera pública, sejam em cargos do parlamento ou do poder executivo, serão tratados por “novos intelectuais orgânicos funcionais ao sistema”.

Definidas as premissas de Estado, retoma-se a categoria história, idéia-força da teoria marxista, para tratar dos movimentos sociais, protagonistas da luta pela transformação da sociedade. A esse respeito, Marx (1971, p. 15) assegurou que os homens

[...] fazem sua história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. É justamente quando os homens parecem empenhar-se a si e as coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens para, com este disfarce de velhice venerável e esta linguagem emprestada, representar a nova cena da história universal.

Longe de aludir ao esquecimento do passado, Marx (1971) alerta para a necessidade de compreender o presente. E se ele apresentar-se como uma farsa de

tragédias do passado<sup>18</sup>, que os sujeitos históricos, inconformados com o presente prejudicado, exorcizem as gerações mortas, que sempre são lembradas para glorificar as lutas presentes. As lutas por mudanças não são engrandecidas pelos espectros dos antepassados, mas pela poética do futuro, rica em criatividade, que é um dos princípios constituintes do novo. As gerações passadas acenam para a sua imortalidade, que somente pode ocorrer com o ressurgimento dos seus ideais, dos seus feitos e vitórias.

Então, indaga-se: Uma nova realidade não é o que os movimentos sociais desejam instaurar? Precisa, nesse caso, que o velho que ainda vive na roupagem da sociedade não seja recuperado. Afinal, a existência dos movimentos sociais é uma confirmação de que o velho, as gerações mortas, ainda não foi exorcizado. Este raciocínio vai ao encontro da dialética marxista, no sentido de que a sociedade está em constante movimento e que é contraditória, em função das contradições surgidas a partir do antagonismo das classes sociais. As contradições, porém, superam-se na síntese, que é a verdade proveniente da transformação da realidade social.

Faz-se necessário, por conseguinte, a revisão de diversas medidas do governo de exceção, que vigorou no Brasil de 1964 a 1985, as medidas neoliberais de Fernando Henrique Cardoso, que ainda persistem, na forma de estatutos legais ou de balizadores de novas diretrizes de políticas públicas. Se assim não o fosse, os sindicatos dos trabalhadores não mais seriam tutelados pelo Estado; o País já disporia de educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada<sup>19</sup>; o profissional em educação, que de fato é protagonista do desenvolvimento do País, o seria também de direito; o neoliberalismo não teria capturado a educação; a aplicação na educação do percentual do produto interno bruto estaria na casa dos 10%, e não na de 4%, apenas para citar, principalmente na área educacional, algumas das reivindicações das associações de estudos e pesquisa em educação, sindicais e entidades estudantis.

---

<sup>18</sup> “A sociedade brasileira está muito mal porque foi frustrada. O povo foi traído em 1945, com o golpe, em 1964, com outro golpe, em 1985, quando houve a passagem para o governo civil, está sendo traído outra vez pela gestão do PT. É uma sucessão de frustrações. Já as elites militares, intelectuais, políticas e empresariais estão muito contentes” (Trecho de entrevista de Octávio Ianni concedida ao Movimento Terra, Trabalho e Liberdade, em que analisou o governo Lula sob o ponto de vista da frustração relativa aos avanços sociais).

<sup>19</sup> Os países com desenvolvimento econômico, cultural e social contam com educação de qualidade há pelo menos 100 anos.

Nessa altura, recorre-se à periodização dos movimentos sociais, para apreendê-los no conjunto histórico dos fatos sociais em que se constituíram.

Scherer-Warren (2005, p. 14) hierarquizou as fases dos movimentos sociais no Brasil do seguinte modo:

1º) Dos meados do século XX até a década de 70. 2º) Os anos 70. 3º) Os anos 80. 4º) A perspectiva para os anos 90. Naturalmente, o fato de periodizar e de se estipular tendências paradigmáticas para cada fase não significa que em cada fase haverá o desaparecimento das tendências anteriores. Ao contrário, o que se verifica é a emergência de novos paradigmas coexistindo com as teorias anteriores, ora impondo-se a estas, ora convivendo conflituosamente ou paralelamente.

O primeiro período teve como centralidade a luta de classes e de mudança do regime político estatal. O pensamento sociológico dominante polarizava-se entre a corrente marxista, que tinha como referência a mudança estrutural da sociedade capitalista, e a corrente funcionalista, que tinha como norte a modernização do País.

Os anos de 1945 a 1961 ficaram conhecidos como populista ou nacional-desenvolvimentista. Constituiu-se em uma etapa que vivenciou o aumento dos sindicatos e o vigor da disputa político-partidária. Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek foram os personagens dominantes desse período.

O primeiro, Getúlio Vargas, foi ditador e depois presidente eleito, (1930-1945 e 1950-1954). Adotou o projeto social de desenvolvimento, progressista, com opção pelo capitalismo autônomo, de proposição nacionalista, com destaque para a industrialização, para a substituição de importações e o planejamento do Estado (COVRE, 1978).

A modernização do País pela via da industrialização, a necessidade da profissionalização do serviço público e a demanda dos jovens para ingressar no ensino superior compuseram um contexto político e sociocultural que exigia pessoas qualificadas para planejar, organizar, coordenar e gerir as atividades administrativas. Esse fato pode ser explicado a partir do trecho da mensagem que Vargas encaminhou à comissão organizadora da constituição da Escola de Administração de Empresas em São Paulo (EAESP), segundo se lê em Lima (2003, p. 40):

O desenvolvimento econômico do Brasil já atingiu o nível em que as práticas empíricas começam a demonstrar claramente a sua insuficiência na vida das empresas, indicando a necessidade de

substituí-las pelos modernos métodos de administração (LIMA, 2003, p. 40).

Verifica-se, portanto, o apreço do Governo à qualificação de mão de obra, como medida fundamental para atender os apelos da organização racional da produção e da administração pública.

Por sua vez, Juscelino Kubitschek (JK) assumiu a presidência da República em 31/01/1956, acreditando que o desenvolvimento do Brasil, por meio da industrialização, somente seria possível com a interdependência do capital internacional. Evoluíram as relações entre a economia brasileira e o sistema econômico mundial.

A sintonia com o projeto econômico “internacionalista” se consubstanciou na instalação no País de grandes indústrias, em que se destacaram as montadoras de automóveis. JK pôs em ação o Plano de Metas concebido para transformar a estrutura econômica do Brasil para servir de estímulo à entrada de capital estrangeiro.

De acordo com Covre (1978, p. 66), o Plano de Metas preconizava

[...] transformar a estrutura econômica do país pela criação da indústria de base, com estímulo ao capital e *know-how* estrangeiros, num modelo de desenvolvimento “interdependente” com o capitalismo mundial. A extensão de mudanças que abarcava o Plano de Metas surgiu da evolução das idéias sobre planejamento no Brasil.

O Plano de Metas privilegiava quatro setores básicos: alimentação, energia, indústria de base e transporte, que se desdobrava em trinta metas. Expandiu-se a produção industrial, o comércio e o transporte.

Brzezinski (1987, p. 137) chama a atenção para o fato de a educação não ter sido incluída, à primeira mão, como setor básico do Plano de Metas e, sim, em um segundo momento, por força dos movimentos sociais de educação. Assim, a meta educacional do projeto desenvolvimentista de JK recaiu no ensino profissionalizante, porém, a sua concretização ocorreu após 1968, o que culminou na Reforma Universitária, no governo militar. O ensino profissionalizante visava qualificar mão de obra, sem a qual não lograria êxito o modelo de desenvolvimento fundado na industrialização e engajado no capital internacional.

Neste ínterim, viveu-se a discussão da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1961, que polarizou o

embate entre ensino público e particular, durante 13 anos de sua tramitação no Congresso Nacional. Levando-se em consideração o dinamismo da sociedade, em que a educação é mecanismo fundamental de seu movimento, e o tempo de tramitação da LDBEN, entende-se que ao entrar em vigor já estava defasada em diversos assuntos.

Esse período corresponde também a uma fase de grande intervenção do Estado na economia, com vistas a adequar o País ao novo modelo de acumulação do capital, baseada na indústria de bens de capital. Esse fato pode ser percebido nos acordos firmados pelos seus líderes para que indústrias americanas e européias instalassem filiais no Brasil. Mas, os movimentos sociais emergiram da sociedade civil reivindicando uma série de questões, com destaque para melhores condições de vida e políticas nacionalistas de desenvolvimento, centradas no apoio à agricultura e na necessidade da reforma agrária. As reivindicações eram o contraponto ao modelo da nova forma de acumulação do capital.

Em 31/03/1964, aconteceu o golpe de Estado liderado pelos militares, que depôs o presidente João Goulart, em uma reação dos setores conservadores da sociedade brasileira.

A compreensão dos motivos do golpe militar passa pela crise do populismo, que desde a Segunda Guerra Mundial, encontrava dificuldades para sustentar o desenvolvimento da economia e, conseqüentemente, para fortalecer o empresariado urbano.

Nesse espaço de tempo, os Estados Unidos valeram-se da Grande Guerra para se recuperar, economicamente, da Depressão de 1929 e assumiram a posição central das diretrizes do mercado mundial. Participaram da reconstrução física dos países atingidos pela Grande Guerra, elegeram o comunismo como inimigo principal e priorizaram o capital monopolista dos países desenvolvidos, situação em que o Brasil não era contado.

Essa política teve efeitos negativos para os países latino americanos, notadamente para o Brasil, que avançava no setor industrial e contabilizava resultados positivos, até por volta de 1953, com a exportação de produtos primários para os países europeus que se reconstruíam da Guerra.

A crise do populismo intensificou-se em decorrência do maior

[...] empobrecimento das camadas populares do campo e diminuição da capacidade de importação, atingindo as camadas médias urbanas e principalmente, a capacidade da indústria nacional, afetando diretamente a política econômica do governo, baseada no "industrialismo nacionalista". Soma-se a essa situação o aumento da dívida externa e da inflação (BELLO, 2009, *on line*).

Vale ressaltar que, aliados a esses fatos, devem ser somados o aumento, na sociedade brasileira, do espaço político dos movimentos estudantis, das organizações populares e dos trabalhadores. As articulações políticas e as reivindicações desses movimentos preocupavam os segmentos conservadores da sociedade, tais como, militares, banqueiros, empresários, políticos tradicionais e a Igreja Católica. Esses movimentos sociais incomodaram também os Estados Unidos, pela possibilidade de suscitarem uma revolução comunista no Brasil.

O auge da crise aconteceu na divulgação das Reformas de Base feita por João Goulart em junho de 1963, que preconizava a reforma agrária e anunciava mudanças radicais na estrutura econômica e educacional do País.

As Reformas de Base não aconteceram porque o golpe militar foi deflagrado, com apoio ostensivo do imperialismo dos Estados Unidos da América do Norte e da grande burguesia saudosista do governo populista. O regime autoritário governou o País de 1964 a 1985. Esse período foi caracterizado pela ditadura, censura, suspensão de direitos políticos, perseguição política e exílio dos sujeitos contrários ao regime, e tantos outros.

Ianni (1992, p. 208) sintetiza esses acontecimentos assim:

:

Diante de uma conjuntura talvez pré-revolucionária, em desenvolvimento nos anos 1961-1964, na qual estavam amadurecendo as possibilidades de um amplo avanço popular no cenário político do país, a grande burguesia organizou o golpe de Estado. Esse golpe foi posto em marcha também com a colaboração (por omissões ou mesmo ativa) da "burguesia nacionalista", que era aliada do Governo Goulart e participava da máquina populista. A deposição desse Governo realizou-se sem obstáculos maiores para as forças reacionárias e fascistas que se mobilizaram para evitar o ascenso popular no Brasil.

Nessa fase, a articulação política dos movimentos sociais deslocou-se para a clandestinidade, na tentativa de instalar uma nova sociedade, solidária à caminhada socialista do governo deposto pelos militares. As Revoluções Russa (1917), Chinesa (1949) e Cubana (1959) iluminavam os movimentos sociais de resistência.

É conveniente reportar-se ao fato de que, no ano de 1964, logo após o Golpe Militar, o governo brasileiro “[...] resolveu contratar norte-americanos para organizar o ensino superior no Brasil, tendo a United States Agency for International Development (USAID), agência interamericana de assistência técnica financeira, como parceira do MEC nesse intento” (CUNHA, 1991, p. 39). O fato de a USAID ter chegado ao Brasil antes de 1964 contribuiu para que os seus consultores orientassem as ações dos dirigentes universitários para a reestruturação administrativa do ensino superior de acordo com o modelo vigente nos Estados Unidos da América (EUA), que redundou na Lei nº 5.540, de 28/11/1968, conhecida como Lei da Reforma Universitária.

Gonh (2003, p. 103) esclarece que

[...] 1964-1974 corresponde à fase de grande repressão na sociedade brasileira, imposta pelo regime militar. Mas, a despeito do grande controle social e político, das prisões, torturas e perseguições, ocorreram várias lutas de resistência e movimentos de protesto no país. Este período foi também de grande efervescência do movimento da esquerda no país. Motivadas para resistir ao avanço das forças capitalistas no país, dado pela aliança entre militares, o capital estrangeiro, o empresariado nacional urbano e a nova tecnocracia que começava a se formar no país, oriunda do acesso das camadas médias ao ensino universitário, as três frentes da esquerda existentes até então (PCB, PC do B e AP), se fragmentaram em inúmeros grupos. O PCB dividiu-se mais ainda, dando origem à Aliança Libertadora Nacional – ALN, coordenada por Carlos Marighela; ao PCBR – Partido Comunista Brasileiro, liderado por Mário Alves, com atuação no Rio e no Nordeste; e ao MR8 – Movimento Revolucionário 8 de Outubro, em homenagem a Che Guevara. A ALN ganhou projeção nacional e internacional ao seqüestrar o embaixador norte-americano no Brasil, junto com o MR8.

De acordo com a autora, os principais movimentos e lutas do período foram os seguintes: Movimento Estudantil que, apesar da sua desarticulação pelo golpe militar (1964), começou a se recompor em 1966 e alcançou o seu apogeu em 1968. Em 1967 aconteceu a Guerrilha do Araguaia. Esse movimento ocorreu em Goiás e durou até 1974. Iniciou-se a partir de uma associação entre posseiros e pequenos agricultores e militantes do Partido Comunista do Brasil (PC do B). Os militantes desse partido tentaram estabelecer uma base de lutas contra o regime autoritário. O exército derrotou-os com a mobilização de 20 mil soldados. Morreram 15 militantes e 51 desapareceram. Em 1968 houve a Implantação do Movimento das Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica no Brasil.

Em 1967 foi outorgada a Constituição Federal que formalizou o Golpe Militar de 1964. Nessa Constituição, a eleição do presidente da República passou a ser indireta e com voto em aberto. A autonomia dos entes estaduais e municipais foi restringida com a cassação de diversos direitos tributários, além de ter sido institucionalizada a aprovação de projetos de leis por decurso de prazo, bem como a adoção de outras medidas arbitrárias, levadas a cabo em razão da centralização do poder.

Outro fato marcante desse período foi a instituição do Ato Institucional nº 5 (AI-5). Tratava-se de um Decreto Federal que oficializava e definia regras de exceção no País, instrumento que facultou a cassação de direitos políticos de inúmeros brasileiros.

O segundo período será analisado sob dois aspectos: mudança paradigmática e crença na necessidade de redemocratização do país.

A mudança paradigmática é percebida em Touraine (1977; 1989), que estabeleceu os traços teóricos da Sociologia do Conflito com a intenção de substituir a Sociologia das Contradições. O pensamento do autor foi importante para explicar o deslocamento de certas categorias como centrais na análise da vida social: *a)* da luta de classe para os movimentos sociais; *b)* da ênfase da determinação econômica à multiplicidade de fatores; *c)* da sociedade política para a sociedade civil.

Scherer-Warren (2005, p. 16) esclarece que a noção

[...] de centralidade da classe social, da acumulação de forças em torno do partido e da tomada revolucionária do poder, passa a dar lugar, neste período, à análise da hegemonia e da possibilidade de criação de uma “vontade coletiva nacional-popular”. A ênfase que recaía antes na explicação dos condicionamentos infra-estruturais da ação de classe dará lugar ao exame dos potenciais de articulação em torno da categoria “povo” e dos nexos ideológicos relativos à categoria “nação”.

O outro aspecto trata da crença da necessidade de redemocratizar o País e tem como um dos vetores a resistência e o enfrentamento ao regime militar. No final dos anos 1970 e início de 1980, o governo brasileiro perdera legitimidade junto à sociedade. Alguns fatos determinaram o seu descrédito: as consequências negativas da crise do petróleo para a economia do Brasil, a retomada da inflação e as mobilizações dos movimentos sociais que, além de promoverem a conscientização popular sobre a cidadania, levaram a população conferir



legitimidade às reivindicações daqueles movimentos. A vitória do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), nas eleições de 1974 é reveladora da vontade popular de participar da sociedade civil e da vida política.

Para Brzezinski (2004, p. 87), a chamada

[...] “crise da ditadura” instala-se no final da década de 1970 como reflexo da reconstituição da sociedade civil, que foi marcada, notadamente, pelo surto grevista do movimento dos trabalhadores da região do ABC Paulista e por outras greves, inclusive pela dos professores de 1º e 2º graus (três greves) e professores universitários (uma greve).

A autora esclarece que no âmbito sociopolítico, esses movimentos impulsionaram a reorganização do Estado, com repercussões no desenvolvimento do processo de redemocratização do País.

Os principais movimentos e lutas daquela época foram os seguintes, de acordo com Gohn (2003):

- 1975 – Movimentos pela Redemocratização do País: o ponto principal é a reestruturação em torno do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) dos grupos que foram desarticulados pelo governo autoritário. Sob a bandeira desse partido, a luta pela volta da democracia no País foi retomada. O resultado das eleições de 1974, favorável à oposição, foi fundamental incentivo para a continuidade da luta pela redemocratização. Nesse ano, também surgiu os Movimentos Feministas. Constituíram-se na corrente das mobilizações feministas ocorridas na Europa nos anos 1960. A sociedade brasileira respaldava a validade das reivindicações das mulheres, tanto pela condição de serem mães de presos políticos e desaparecidos, quanto pelo aumento das mulheres no mercado de trabalho, notadamente, no período conhecido como “milagre econômico”, “década de ouro”. Data desse mesmo ano, a criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Trata-se de uma entidade, ligada à Igreja Católica, que exerceu influência no desenvolvimento de movimentos sociais do campo, em particular no sul do País.
- 1976 – Movimento pela Anistia: esse movimento foi, ao lado dos grevistas do ABC paulista em 1978, um dos mais significativos, em virtude da força política que representou na transformação política no final da década. Ainda nesse ano, aconteceu o Movimento Sindical. Luiz Inácio Lula da Silva é personagem central desse movimento, que marca o sindicalismo crítico, não pelego do poder instituído. Fato significativo desse sindicalismo foi a adoção de instrumento estatístico próprio,

Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Sociais e Econômicas (DIEESE). Por meio de sua pesquisa, o movimento sindical revelou o grau de enganação e espoliação a que era submetida a classe trabalhadora. Ao comprovar a manipulação dos dados estatísticos oficiais, nos dias de repressão autoritária, o movimento sindical feriu moralmente o governo e a classe dominante. Tal revelação suscitou as greves gerais dos trabalhadores do ABC paulista em 1978.

- 1977- Movimento Estudantil: ressurgiu no contexto das lutas pela redemocratização do País e foi responsável por passeatas, greves e manifestações públicas, fato que colaborou com o despertar da consciência democrática popular. A violência política contra os estudantes contribuiu para aumentar a indignação do povo e legitimar a busca por mudanças do regime político.

- 1978 - Greves de diversas categorias de trabalhadores: no ABC paulista iniciou uma onda de greves que se espalhou por toda a extensão do País, paralisando-o. Nesse ano, também foi realizado o Primeiro Congresso da Mulher Metalúrgica, sob a ameaça de demissão por parte dos empresários, que em diversos casos se consumou. Em torno de 300 mulheres compareceram ao congresso para discutir problemas do dia-a-dia das mulheres trabalhadoras.

- 1979 - Movimento de professores e outros profissionais da área da educação: A resistência ao currículo mínimo baixado pela ditadura militar, via Conselho Federal de Educação, instigou os professores a lutarem pela reforma universitária e pelo Plano de Cargos e Salários dos professores de todos os níveis. Propugnavam uma série de direitos trabalhistas para os docentes contratados em caráter temporário, “os precários”<sup>20</sup> para suprir o aumento acelerado de matrículas na rede pública de ensino, visto que o governo não fazia o provimento dos cargos por meio de concursos públicos. Esse quadro refletiu uma escola massificada, com um quadro de professores desqualificados, não apenas nas escolas públicas do primeiro e segundo graus (nomenclatura à época), mas também do ensino superior.

Nesse mesmo ano, surgiu o Movimento dos Trabalhadores dos Transportes Coletivos, o das Favelas e o da Luta pelo Pluripartidarismo. Com base

---

<sup>20</sup> Trecho que retrata um exemplo da condição “precária” de professores, em 1978, no Estado de São Paulo, publicado no Jornal Folha de São Paulo, do dia 22/08/1978, p. 17: “Aluno de Geografia da USP, dava aulas como precário em escolas estaduais da periferia. Saía de casa logo cedo, com uma mochila carregada de livros da Faculdade e de trabalhos dos seus alunos. E até a meia-noite, ele se dividia como aluno e professor. Magro, barbudo, roupas amassadas, sempre duro, mas dedicado, profundamente dedicado, ao magistério, ele representava o modelo de professor, da década de 70.

nesta luta, as greves de 1978 e 1979, em plena efervescência do regime autoritário, indicavam que era impossível conter a dinamicidade dos movimentos sociais na busca da redemocratização do País e da conquista de direitos. Este fato é fundamental para se compreender a defesa do pluripartidarismo em todas as frentes dos movimentos sociais. O ano de 1979 ainda marcou a criação do Movimento dos Sem-Terra (MST), em Santa Catarina.

Segundo Gonh (2003), a partir dos anos 1990, o MST se transformou na principal frente de lutas pela terra no campo. Conta com escolas para os filhos dos ocupantes, com a orientação de fazer uma releitura dos ensinamentos da educação prescrita oficialmente e de promover a formação das suas lideranças.

Na atualidade, autores no Brasil vêm reconhecendo que há somente um Movimento Social Clássico: o MST. Destaca-se, contudo, informações veiculadas na imprensa de que o MST se beneficia da aproximação com o governo, em um relacionamento que insinua o processo de cooptação de líderes do movimento. Com o objetivo de investigar denúncias de irregularidades no repasse de verbas públicas para organizações ligadas às questões agrárias, principalmente o MST, foi instaurada pelo Congresso Nacional, no início do ano 2010, a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do MST.

No campo educacional, o I Seminário de Educação Brasileira na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), realizado em 1978<sup>21</sup>, foi certamente um dos mais significativos acontecimentos. Teve o objetivo de divulgar resultados de pesquisa sobre formação de professores, coordenado por um grupo de pesquisadores dessa Universidade. O Seminário transformou-se em palco de críticas às políticas autoritárias do campo educacional, de denúncia da repressão violenta aos ideais socialistas de professores e estudantes, de submissão dos militares aos ditames dos organismos internacionais que organizaram a Reforma Universitária (1968), a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (1971) e de resistência ao currículo mínimo obrigatório para todos os cursos superiores por decisão do

---

<sup>21</sup> O Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) retomou a realização do Seminário de Educação Brasileira, interrompida na década de 1970. Nos dias 01, 02 e 03/12/2009 será realizado o II Seminário de Educação Brasileira, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com o tema "Os Desafios Contemporâneos para a Educação Brasileira e os Processos de Regulação". Integra também este evento o VIII Seminário Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), co-participante na Mesa Redonda "Qualidade da educação, formação e condições de trabalho".

Conselho Federal de Educação. Desse Seminário emergiu um movimento social de educadores, resistente e propositor de ações em favor da autonomia universitária, de liberdade de expressão, de mudanças no arcabouço legal e na práxis das políticas educacionais.

No final dos anos de 1970, e com o incentivo da experiência de terem se articulado com outras categorias de trabalhadores, contra injunções do governo no campo do trabalho em geral, os professores aprofundaram o despertar da consciência coletiva. Neste sentido, buscaram se reorganizar em núcleos de resistência e de crítica ao regime político, principalmente no que concernia ao campo educacional.

A esse respeito, desvendava-se a atualidade de Marx e Engels (1997, p. 14) acerca da imposição do regime de exceção e do surgimento do agente social transformador da realidade: "A burguesia não forjou apenas as armas que a levarão à morte; produziu também os homens que usarão essas armas: os trabalhadores modernos, os proletários". Os professores. Os autores indicaram também o seu método para a superação da barbárie, não com o rigor metódico das suas afirmações, mas é possível abstraí-lo dos estudos de Melucci (1989) e Touraine (1989; 1998) dos movimentos sociais. Então, é possível detectar nas mobilizações dos professores organizados em associações o protesto, a resistência e as propostas.

Brzezinski (2004) se reporta a esse período da seguinte maneira:

Esse período de reorganização, inclusive de reeducação do educador, favoreceu estudos e debates sobre a dimensão política do ato educativo, fortaleceu o compromisso do educador em tornar-se um agente de transformação da realidade social mediante o ato pedagógico e despertou a necessidade de seu engajamento em associações de classe, sindicais ou científicas. A nova tarefa exigia, portanto, que o educador fosse reeducado e uma dimensão dessa reeducação se construía na formação política, dimensão integrante de sua formação intelectual e didático-pedagógica (BRZEZINSKI, 2004, p.96).

A reeducação dos professores não pode ser analisada como um fato isolado, pois a sua repercussão transcende o tomar consciência de classe, mas incentiva a criação de movimentos sociais de educadores.

Naquela oportunidade, os educadores, tocados pelo sentimento de resistência às reformulações do Curso de Pedagogia, propostas pelo Conselho

Federal de Educação, fundaram o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. Sobre a fase inicial desse Comitê, Brzezinski (2004, p. 222) afirmou que “[...] foi marcada por ações políticas e combativas ao autoritarismo”.

No terceiro período a ser considerado, o referencial teórico, produzido a partir de pesquisas do movimento social na América Latina, conduz a “[...] substituir as análises em termos de processos históricos globais, por estudos mais intensivos de grupos específicos organizados (SCHERER-WARREN, 2005, p. 17)”. O pensamento de Touraine (1977; 1989; 1998), e de tantos outros sociólogos, é absorvido e leva o sujeito, o ator social, a ser destacado dentro da classe social, e o movimento social sobressair do de luta de classe. Isso significou agir em prol de transformações culturais e políticas, a partir das vivências dos atores sociais, em lugar da tomada revolucionária do poder. Essa foi a bandeira defendida na primeira fase da periodização dos movimentos sociais no Brasil.

O período 1980 foi, certamente, o mais repleto da efervescência dos movimentos sociais e das lutas e o seu conjunto revela a face oculta e a voz sufocada de uma população, durante duas décadas.

Os anos 1980 trouxeram a volta do jogo democrático, mas com ele, a explicitação das divergências, até então latentes, das forças de oposição que, por conveniência ou falta de alternativas, compuseram-se do mesmo lado da arena política, ao longo de duas décadas. Por ausência do exercício da democracia durante tanto tempo, além dos interesses corporativos, as forças políticas de oposição ao regime não conseguiram organizar um programa amplo para o Estado. Foi uma época de avanços e recuos. A inflação galopava e alcançou índices destrutivos da ordem econômica e social, ao tempo em que o Brasil se viu obrigado (ou optou?) a se orientar pelo *Washington consensus*<sup>22</sup>, via adoção das políticas neoliberais e a consequente desativação das ações do Estado nas áreas sociais<sup>23</sup>. Nesse período, a violência se intensificou e penetrou no meio das massas, agitadas

---

<sup>22</sup> Segundo Fiori (2002, p. 86), *Washington consensus* refere-se a um conjunto de idéias e políticas econômicas defendidas por unanimidade pelos principais organismos econômicos dos Estados Unidos da América – EUA, e pelas agências multinacionais com sede na cidade de Washington. Trata-se de um consenso em torno de princípios extraídos da doutrina neoliberal, na forma de um plano econômico, para combater a crise econômica e direcionar o desenvolvimento socioeconômico dos países da periferia capitalista.

<sup>23</sup> Para melhor compreensão da adesão do Brasil ao *Washington consensus*, ver José Luís FIORI, **60 lições dos 90**: uma década de neoliberalismo, 2002, p. 84-90.

por greves e por descontentamentos, como um amálgama que as definia e caracterizava.

Gonh (2003) relaciona os mais importantes movimentos, lutas e protestos desse período:

- 1982 – Criação da Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT): entidade de linha moderada, fundada com o apoio do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido Comunista Brasileiro (PCB) e outros sociais.
- 1983 – Movimento de Desempregados de São Paulo: esse movimento teve como fundamento a onda de demissões decorrente da crise econômica e recessão do país. Vale notar a ocorrência de atos que não tinham lugar nos movimentos sociais, tais como a destruição das grades que cercavam o Palácio dos Bandeirantes, sede do governo do Estado de São Paulo, motivada pela recusa do então governador, Franco Montoro, receber os manifestantes. Esse movimento marcou também, a prática de ocupação de órgãos públicos como forma de pressão para o atendimento das suas reivindicações. Também nesse ano, houve o Quebra-quebra de Trens em São Paulo e no Rio de Janeiro, seguido de ondas de saques em supermercados e lojas. Essas ações foram motivadas pelo acirramento da crise econômica que assolava o País, concomitantemente ao aumento desproporcional do preço das passagens urbanas. Não se credita tais fatos aos movimentos sociais, pois se tratavam de mobilizações de massas incontroláveis, conforme já explicitado.

Ainda, em 1983, aconteceu a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), ligada ao PT. A organização dessa Central estava posta desde a criação do PT, como contraponto à Central Geral dos Trabalhadores (CGT), entidade de concepção moderada nas lutas dos trabalhadores no embate com o poder instituído.

1984 – Movimento Diretas Já: segundo Gonh (2003), nada se equipara a este movimento. Foi, de fato, uma mobilização popular. Não havia sentimento de manipulação por tendências ideológicas ou político-partidárias, ainda que houvesse jogo entre lideranças para auferir prestígios e simpatias. O que prevalecia era a utopia da redemocratização materializada na Emenda Constitucional “Dante de Oliveira”, que propunha eleições diretas. A Emenda foi rejeitada pelo Congresso Nacional, cuja maioria dos seus membros integrava a base do governo. Tancredo Neves, do PMD, foi eleito presidente da República pelo Colégio Eleitoral, em uma eleição indireta.

A morte de Tancredo Neves, antes mesmo de assumir a presidência do Brasil, e a negociação sobre o mandato do vice-presidente eleito, entre outras causas, trataram de lançar ao esquecimento o movimento Diretas Já como um movimento social.

- 1987 – Criação da União Democrática Ruralista (UDR): surgiu como um movimento de forças tradicionais, da direita. A sua força, representada pela candidatura do principal líder à presidência da República, sucumbiu-se ao resultado inexpressivo do sufrágio universal. Gonh (2003, p. 142) destaca que

[...] o grande desempenho do movimento foi junto ao processo Constituinte, e como grupo de perseguição, e até a morte, segundo dados da imprensa, a posseiros e trabalhadores do campo, particularmente, aos líderes de movimentos sociais.

- 1988 – Movimento em Defesa da Escola Pública, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: esse movimento surgiu em torno do processo da Constituinte Federal de 1988, que exigia a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em substituição à LDB/1961. Essa Lei estava defasada em termos dos ideais da educação nacional e tinha sido reformada por dois diplomas legais, a Lei nº 5.540/1968 e a Lei nº 5.692/1971.

Os movimentos sociais de educadores elaboraram um projeto básico, discutido com as entidades de estudos e pesquisa em educação e representantes de diversas categorias do magistério. Esse projeto foi apresentado à Câmara Federal pelo Deputado Otávio Elísio. Concomitantemente, tramitava na Casa Federal de Leis outro projeto, de modelo neoliberal, elaborado por representantes do poder instituído. Este último foi aprovado e se constituiu na Lei nº. 9.394/1996, Diretrizes e Base da Educação Nacional

Salienta-se que, nesse período, houve a promulgação da Constituição Federal em 1988, cujo processo constituinte decorreu dois anos. Vale a menção de que o texto constitucional previa a sua própria revisão no prazo de cinco anos.

Considerada pelos constituintes como Constituição Cidadã, a nova Carta introduziu avanços na área dos direitos sociais, como plebiscito, referendo e a iniciativa popular.

Os estudos em perspectivas para os anos 1990 revelam redefinição do cenário dos movimentos sociais no Brasil, com repercussão nos novos enfoques analíticos que passaram a orientar as pesquisas de movimentos sociais.

Gohn (2003) atribui a essa nova fase dois fatos significativos da organização da sociedade civil e da redefinição dos movimentos sociais nos anos 1990:

Primeiro, deslocando o eixo das reivindicações do plano econômico, em termos de infra-estrutura básica para o consumo coletivo, para suporte mínimo de mercadorias para consumo individual, em termos de comida. Retoma-se a questão dos direitos sociais tradicionais, nunca antes resolvidos no país. Segundo, o plano moral ganha o lugar central como eixo articulatório das lutas sociais (GOHN, 2003, p. 128).

A refuncionalização do papel do Estado na economia e na sociedade não passa ao largo dos estudos em perspectivas para os anos 1990, pois tem relação direta com os movimentos sociais. Em nome dessa refuncionalização, transferiram para Organizações Não Governamentais (ONGs) responsabilidades do Estado nas áreas da educação, da cultura, da saúde, entre outras.

Frigotto (2004) fez críticas às campanhas do governo Fernando Henrique Cardoso, em decorrência da planejada e espontânea opção pela adesão do Brasil ao *Washington consensus*: “As próprias campanhas de ‘adote uma escola’, ‘padrinho de uma escola’, ‘voluntariado da escola’, ou ‘amigo da escola’ foram nos dizendo que este espaço é a Casa da Mãe Joana” (FRIGOTTO, 2004, p. 98).

Nos períodos anteriores aos anos 1990 do século passado, conforme foi visto, os movimentos sociais circunscreveram-se como experiências localizadas e concretas, que não podem ser confundidas como testes de criatividade, mas de eficiente potencialidade para novas alternativas de mudanças na sociedade capitalista.

Após os anos 1990, que imprimiram certo imobilismo à sociedade civil em função de mudanças do quadro sociopolítico na América Latina, notadamente no Brasil, pesquisadores alertam que os movimentos sociais passaram a se ocupar de objetivos distintos daqueles do passado, sem, todavia, romper com a luta de classes por melhores condições de vida. Por isso, intitulam-nos de novos movimentos sociais.

Rezende (1985, p. 38) assim se referiu aos novos movimentos sociais:



Os movimentos sociais não podem ser pensados, apenas como meros resultados da luta por melhores condições de vida, produzidos pela necessidade de aumentar o consumo coletivo de bens e serviços. Os movimentos sociais devem ser vistos, também (e neles, é claro, os seus agentes), como produtores da História, como forças instituintes que, além de questionar o Estado autoritário e capitalista, questionam, com sua prática, a própria centralização/burocratização tão presentes nos partidos políticos.

Passar-se-á ao capítulo seguinte, em que se discutirá o movimento social de educadores (décadas 1990-2000), no âmbito dos novos movimentos sociais.

## **CAPÍTULO II**

### **MOVIMENTOS SOCIAIS DE EDUCADORES: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E PROPOSTAS**

Parece-me que existe um ideal básico que sustenta o agir destes novos movimentos sociais: o da criação de um novo sujeito social, o qual redefine o espaço da cidadania (SCHERER-WARREN, 2005, p. 54).

Neste capítulo pretende-se identificar as mudanças ocorridas nos movimentos clássicos organizados na sociedade civil brasileira, a partir do final dos anos 1970, cujas características permitem identificá-los como novos movimentos sociais. Buscar-se-á, também, analisar os novos códigos educacionais e culturais criados pelos sujeitos históricos da educação, que ultrapassaram a posição de resistência ao poder instituído e se tornaram mais propositivos, o que os permitiu abrigarem-se nos novos movimentos.

#### **2.1 Novos movimentos sociais: um percurso sem contradição**

As temporalidades do capital são atravessadas por crises. Trata-se de uma condição própria desse modo produtivo, em que a concorrência e a competição para auferir lucros alargam ao máximo a procura e a conquista de consumidores. A busca infinita de desenvolvimento e lucro, bem como o avançar da ciência, cria as condições do surgimento de novos conhecimentos em todas as áreas. Tais conhecimentos intensificam o desenvolvimento de tecnologias, que se manifestam cada vez mais inteligentes, na informatização crescente, sofisticada e veloz da comunicação e tantos outros produtos da ciência moderna. Apropriadas pelo capital, as novas tecnologias e as invenções, de modo geral, são utilizadas para manter a lógica do mercado, sempre voltada para resultados utilitaristas.

A instrumentalização dessa lógica passa pela produção de bens que alimentarão as necessidades das pessoas com poder aquisitivo elevado, e intensificarão os desejos em escala mundial de consumidores alienados, via comunicação de massa, em um processo de retro alimentação de desejos. Uma hora em frente de uma televisão é o suficiente para perceber o alcance do poder da

mídia no controle da sociedade, além de estampar os efeitos positivos alcançados pela classe dominante ao usar esse mecanismo. Recorde-se de ensinamentos de Marx e Engels (1986, p. 72) de que

[...] a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção material e espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual.

Nos momentos iniciais da Primeira Revolução Industrial, apesar da limitação imposta pelo tempo histórico, os autores previram a mundialização do capital, a partir do desenvolvimento produtivo atizado pela concorrência e competição capitalistas. Os autores se expressaram assim em 1848:

A necessidade de um escoamento sempre mais extenso para os seus produtos persegue a burguesia por todo o globo terrestre. Tem de se implantar em toda a parte, instalar-se em toda a parte, estabelecer contactos em toda a parte. A burguesia, pela sua exploração do mercado mundial, configurou de um modo cosmopolita a produção e o consumo de todos os países. [...] Para o lugar das velhas necessidades, satisfeitas por artigos do país, entram [necessidades] novas que exigem para a sua satisfação os produtos dos países e dos climas mais longínquos. Para o lugar da velha auto-suficiência e do velho isolamento locais e nacionais, entram um intercâmbio omnilateral, uma dependência das nações umas das outras. E tal como na produção material, assim também na produção espiritual. Os artigos espirituais das nações singulares tornam-se bem comum. A unilateralidade e estreiteza nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis, e das muitas literaturas nacionais e locais forma-se uma literatura mundial (MARX; ENGELS, 1997, p. 13).

No capitalismo contemporâneo, a globalização se transformou de forma predominante no carro-chefe do pensamento e das políticas neoliberais, a partir dos anos 1990. Não é aconselhável acreditar que o seu início deveu-se, preferencialmente, ao desenvolvimento da informatização tecnológica, como se tal feito tivesse, por si só, a virtualidade de produzir a globalização e de sustentá-la. Não se quer negar o sucesso da tecnologia. Ele se mostra no adiantado estágio de desenvolvimento das instituições financeiras, das telecomunicações e da rede mundial de computadores, entre outros. O seu sucesso é evidente tanto no que se refere à anulação da distância, quanto na eliminação do tempo, haja vista a velocidade com que são processadas as informações atualmente.

Essa conclusão parece, no mínimo, ilusória, pois decorre da verificação do emprego que o capital fez de mecanismos eficientes, disponibilizados a partir de determinada época histórica, meados de 1970, que o permitiram operar em rede mundial. Esses mecanismos estão sempre prontos para mostrar as aparências. Já na Antiguidade histórica, Platão havia desconfiado das aparências. É necessário, pois, que se busque a essência, o *a priori* determinante do processo da globalização.

Não seria o caso de interrogar a origem do fenômeno globalização à queda da taxa do lucro dos detentores do capital, gerada pelas crises estruturais do setor industrial nos anos de 1970, decorrente da superprodução do capital financeiro, que coincidiu com o processo da passagem do modelo fordista de produção para o momento do capitalismo mundial?

Como exemplo, cita-se a crise do petróleo, a "invasão dos petrodólares" nos países centrais do capitalismo. É possível situar nesse cenário a decisão unilateral do governo americano de suspender o regime cambial baseado na paridade "dólar-ouro" e desvalorizar a sua moeda, "[...] rompendo com as regras estabelecidas em Bretton Woods, em 1944, que consolidou-se como um projeto global a partir das políticas de liberalização e desregulação dos mercados financeiros nacionais" (FIORI, 2002, p. 32).

Essa medida fez com que o dólar deixasse de ter qualquer referência, a não ser ele próprio. E os países, em particular os menos desenvolvidos, ficaram à mercê do poder político, econômico e financeiro dos Estados Unidos, à medida que qualquer mudança na taxa de juros da moeda norte americana provocaria consequências na economia dos demais países. Esse fato preocupava, haja vista o montante dos empréstimos contraídos junto aquele país, bem como o fato de o dólar ter assumido a condição de moeda internacional. Essa relação intensificou a dependência das nações ao imperialismo americano, notadamente aquelas que integravam a periferia do capital, como era o caso do Brasil.

Esses acontecimentos, entre outros, poderão ter sido o pano de fundo em que a riqueza acumulada e os avanços tecnológicos no sistema das telecomunicações se inscreveram como suporte capaz de reajustar, reestruturar e sustentar o lucro capitalista.

Acredita-se, por conseguinte, que a globalização entrou em cena, em um primeiro momento, com a internacionalização da produção, motivada pelo baixo

custo de mão de obra e vantagens oferecidas por governos de países periféricos. Esses governos apostaram na industrialização como apanágio de desenvolvimento econômico e social. Consumou-se, desse modo, a mundialização do capital produtivo. Posteriormente, com o deslocamento do capital monetário para os quatro cantos da terra, como investimento em tempo real, tornou-se vigente a mundialização do capital na sua forma de especulação financeira. E não é desprezível o montante dessas transações. Daria para transformar o Brasil e o mundo em um ethos civilizatório da humanidade. Para se ter uma ideia do alcance da riqueza acumulada, basta imaginar que um capital financeiro superior a treze trilhões de dólares percorre o mundo, especulativamente, todos os dias (FIORI, 2002).

A globalização, todavia, não rompeu a lógica do modelo de produção capitalista. Tratou-se de uma reformulação. A rigor, a superação das contradições provocadas pelas crises cíclicas do capital sempre apontou, ao longo da história, para ajustes e reformas do processo produtivo de modo a garantir a acumulação do capital.

A reflexão de Marx e Engels (1997, p. 14) sobre o *modus operandi* do capital no enfrentamento das suas crises projetou-se no tempo. A esse propósito, afirmaram:

As relações burguesas tornaram-se demasiado estreitas para conterem a riqueza por elas gerada. — E como triunfa a burguesia das crises? Por um lado, pela aniquilação forçada de uma massa de forças produtivas; por outro lado, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais profunda de antigos mercados. De que modo, então? Preparando crises mais omnilaterais e mais poderosas, e diminuindo os meios de prevenir as crises.

Nesse período, os intelectuais orgânicos à classe dominante construíram o arcabouço teórico e as bases técnicas e práticas para tratar da queda da taxa do lucro capitalista. As medidas conduziram o avanço da globalização na maioria dos espaços da vida humana associada, com a centralidade nas políticas neoliberais.

Quanto à orientação neoliberal da globalização, que se transformou em bandeira planetária absoluta de desenvolvimento econômico das nações, vale a pena reproduzir a análise realizada por Leher (2001), da defesa da globalização feita pelo então Presidente da República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso:

O uso da noção de globalização corrobora o revigoramento das ideologias salvíficas. Com efeito, como Fernando Henrique Cardoso vem reiterando em diversas ocasiões, existem dois grupos de nações, aquelas que estão encaminhando os ajustes necessários para fazer parte da globalização e aquelas que estão resistentes ao processo: o primeiro associa noções como progresso, bem estar e prosperidade, o segundo, associa pobreza, atraso e arcaísmo (LEHER, 2001, p. 157).

Uma nova racionalidade não se impõe a uma sociedade de forma simplista. E nesse particular, FHC foi estratégico. Em um contexto de reforma, como o vivido pelo Brasil nos anos 1990, os intelectuais orgânicos ao “mundo oficial” desempenharam dupla função, mediados pela convicção (ou porque foram cooptados?) de que a racionalidade pela qual se orientaram era a única possível. No primeiro momento, elaboraram o ideário reformista de acordo com os ditames da lógica neoliberal, no segundo, emprestaram o seu prestígio intelectual e de poder para conferir legitimidade às mudanças.

Se merecer crédito esse ponto de vista, deve-se concordar que as reformas efetuadas nesse período tinham por base a aproximação com a lógica instrumental da ciência moderna e um distanciamento da crítica reflexiva da sua racionalidade. Nesse ínterim, em que o poder instituído passou a desqualificar as críticas da lógica neoliberal que orientava as alterações propostas, ao invés de debatê-las, Silva Júnior (2002, p. 79) declarou que o então presidente da República FHC classificou os críticos de “neobobos”. Certamente, o presidente se referiu aos líderes dos movimentos sociais e não aos “especialistas”, intelectuais orgânicos da gerência dominante que elaboraram e deram legitimidade às leis neoliberais da educação. Vale lembrar que diversos desses intelectuais orgânicos foram oriundos dos movimentos sociais de educadores. O governo Lula adota o mesmo procedimento, pois na sua gestão, diversos intelectuais orgânicos egressos dos movimentos sociais, participam da administração pública e elaboram políticas muitas vezes contrárias às que defendiam anteriormente.

O que se seguiu foi uma série de mudanças no mundo, adotada pelo Brasil, determinada pelo *Washington consensus*, tais como: a) abertura das fronteiras dos Estados, para facilitar a importação de mercadorias de entes estrangeiros e atrair seus investimentos, bem como para não dificultar as exportações nacionais; b) adoção das orientações das agências multilaterais Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Organização Mundial do

Comércio (OMC) e outras, como condição de acesso a empréstimos internacionais. Os empréstimos garantiam a adimplência necessária à manutenção do *status* de nação integrada ao mercado internacional; c) reestruturação do papel dos Estados que, de intervencionistas, assumiram a figura do Estado Mínimo, sob a orientação de que deveriam transferir para a esfera privada a oferta e a administração de serviços essenciais, a exemplo da educação.

As estratégias acima confirmam o desmonte do Estado. Frigotto (1995, p. 164) destaca que tal fato se dá mediante “[...] a apologia da esfera privada, da descentralização e da flexibilidade, como mecanismo de democratização e de eficiência”. Ressaltou ainda o autor que os mecanismos de descentralização e flexibilização se apresentaram como modos antidemocráticos de transferência de responsabilidade do Estado, notadamente no campo da manutenção da educação.

O alvo das medidas reformistas era a desoneração do País dos encargos financeiros, em benefício do equilíbrio econômico. Nesse particular, pode-se questionar o propósito do equilíbrio econômico como sendo, em primeira mão, a composição de um superávit primário para garantir pagamentos de empréstimos, “generosamente” concedidos aos países periféricos pelos organismos econômicos controlados pelos países centrais capitalistas.

Outras transformações atingiram também o mundo do trabalho. A internacionalização da produção, a flexibilização do trabalho, a reestruturação produtiva e a transferência de serviços do Estado para a esfera privada são mudanças que podem ser responsabilizadas pelo desemprego de inúmeros trabalhadores, pelo aumento da pobreza e pela intensificação da desigualdade social.

Constata-se, portanto, que as consequências da globalização, no foco da refuncionalização do Estado brasileiro, não ficaram restritas à economia, atingiram fortemente a área social.

A propósito da desobrigação do Estado no que se refere aos seus serviços, veja o que consta no Plano diretor de reforma do aparelho do Estado:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse movimento (BRASIL, 1995a, p.121).

Um recorte se impõe para tratar de um viés desse assunto, que abrange a área social. No cenário de degenerescência social atual, as políticas assistenciais públicas brasileiras (cestas básicas, vale gás, leite e tantas outras) institucionalizaram-se nas esferas federal, estadual e municipal. Deixaram de lado o seu caráter emergencial e passaram a prestar-se a uma espécie de estelionato eleitoral. A explicação pode ser encontrada nos sufrágios universais, em que os votos dos beneficiários das políticas assistências contemplam candidatos adeptos das referidas políticas. Se assim não é, como explicar o uso, em larga escala, dessa agenda nas campanhas eleitorais<sup>24</sup> pelos rincões deste País?

Poderá alguém questionar a validade de tal argumento, contrapondo que essa prática não está institucionalizada, pois que, além de serem diminutos os casos comprovados, os estatutos legais dispõem de mecanismos inibidores dessa prática. Não há como contestar a existência das leis eleitorais. Refuta-se, todavia, as inúmeras fendas que favorecem interpretações contraditórias, que abrem espaços para interposição de seguidos recursos e recorrências a outras instâncias que, fundados no princípio do direito ao contraditório, termina por alongar os veredictos e afetar a eficácia do alcance da verdade. Acontece que o julgamento popular é direto e simples, por isso, na sua ótica, as comprovações de atos politiqueiros invertem a ordem quantitativa dos julgamentos legais, e eleva aqueles a um patamar inaceitável. Isto, para ficar no campo do Poder Judiciário. Se estender esta análise ao Poder Legislativo, em que o jogo de interesse toma contornos corporativistas, de defesas e vitórias de causas insustentáveis, talvez se tenha que apelar a Foucault (1999), que, ao refletir sobre o espaço social em que se alojam as verdades jurídicas, afirmou que estas não devem ser procuradas nos filósofos, mas nos políticos.

Lamenta-se que esse tipo de malversação ainda se encontre enraizado em diversas regiões do Brasil, o que denota a carência do espírito de cidadania e de ética de inúmeros agentes políticos. É que eles ainda permanecem presos aos valores da politicagem, condição que os fazem politiqueiros. Nessa condição, fica

---

<sup>24</sup> Aristóteles (1998), ao analisar a sociedade da Grécia antiga, percebeu que o espaço público não estava a salvo das investidas solapadoras dos interesses individuais “[...] devido às vantagens materiais que se tira dos bens do Estado ou que se alcança pelo exercício de *archien*, os homens desejam permanecer continuamente em funções. É como se o poder conservasse em permanente boa saúde os que o detêm”.



prejudicada a sua transformação em sujeitos, no sentido dado por Touraine (1998, 2006).

Como se sabe, a emergência da globalização foi uma construção dos países ricos capitalistas, mormente os Estados Unidos da América do Norte, que se valeram da revolução tecnológica para introduzir mudanças na esfera econômica, mais precisamente na vertente financeira, com vistas a recolocar o ganho financeiro capitalista nos patamares da lógica do lucro. Evidentemente, essa nova ordem da especulação financeira repercutiu nos valores da sociedade e atingiu os movimentos sociais clássicos.

E nesse ponto, é preciso fazer referência às Organizações Não Governamentais (ONGs) como instrumento aprisionado pela lógica neoliberal, a partir dos anos 1990. É possível relacionar esse fato à intensificação do controle hegemônico do capital nos âmbitos econômico, político e social dos países do Terceiro Mundo, entre os quais o Brasil.

O voo neoliberal, nesse enredo, tem logrado dar à democracia um sentido de aparente participação popular, graças a articulação que promove entre Estado e movimentos sociais. Enquanto aquele abre mão da responsabilidade de promover políticas públicas, esses têm as suas lutas arrefecidas, por força de uma dinâmica que transfere às ONGs a condição de protagonista das ações de ambos, conforme se manifesta na atual gestão. Decorre desse mecanismo o fato de que as ONGs, sob a dependência e orientação do capital, contribuem para o Estado Mínimo reafirmar o *Washington consensus* como lógica de governabilidade, como também para os movimentos sociais institucionalizarem a parceria com aquelas organizações.

Segundo Coutinho (2005, p. 57), a expressão ONG surgiu na década de 1940 para designar diferentes entidades que executavam projetos humanitários da Organização das Nações Unidas (ONU). No Brasil, o termo se reportava às organizações de Cooperação internacional<sup>25</sup>.

O cenário político-social brasileiro dos anos 1960 a 1970 conviveu com a mobilização da sociedade em torno das reformas sociais propostas pelo governo de

---

<sup>25</sup> Algumas dessas organizações: Organização para a Cooperação Internacional de Desenvolvimento (NOVIB), holandesa; Comité Catholique Contre la Faim et pour Le Développement (CCFD), francesa; Organização Inteclesiástica para a Cooperação ao Desenvolvimento (ICCO); Serviço das Igrejas Evangélicas da Alemanha para o Desenvolvimento (EED), alemão.

João Goulart e da sua deposição pelo Golpe Militar de 1964. Nesse espaço de tempo e com inspiração no método de Paulo Freire, que defendia a necessidade do desenvolvimento de uma consciência crítica como base de libertação dos oprimidos, houve o surgimento de diversos centros de educação popular e de assessoria a movimentos sociais. Estes eram financiados pelas ONGs internacionais e propugnavam a formação política, educação popular, independência, autonomia e outros enfoques progressistas.

Scherer-Warren (2005, p. 33-35) destacou nesse cenário o papel desenvolvido pela Igreja Católica, por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que se orientavam pela Teologia da Libertação. Segundo a autora, o princípio dirigente básico dessa Teologia é a opção preferencial pelos pobres e o engajamento nas lutas contra a opressão do capital e do Estado. A libertação deve ser compreendida e buscada como salvação que se dá na história.

Não se deve esquecer que na efervescência da atuação das CEBs no Brasil, sob a bandeira da Segurança Nacional seguida pelo regime militar, aumentou a exploração das pessoas pobres e o desrespeito aos direitos humanos. Uma das ações daquelas associações religiosas era a condenação das opressões. Para tanto, tomando como ponto de partida o alvo espiritual, incentivavam a redescoberta da dignidade humana e a crença na capacidade de provocar mudanças sociais.

O termo ONG se generalizou e, Scherer-Warren (2005, p. 23) salienta que o marco da sua popularização no Brasil aconteceu no Fórum de ONGs que debateu a ecologia do planeta no encontro mundial em 1992, no Rio de Janeiro, denominado de ECO-92.

A propósito da assessoria prestada nas décadas 1960 e 1970 aos movimentos sociais pelas ONGs internacionais, em que se destacava a formação política fundamentada na educação popular, no princípio da autonomia e da independência, Coutinho (2005, p. 58) afirmou que

[...] a partir dos anos 1990, as ONGs estão submetidas a uma outra lógica: priorizam trabalhos em “parceria” com o Estado e/ou empresas; proclamam-se “cidadãs”; exaltam o fato de atuarem sem fins lucrativos. Desenvolvem um perfil de “filantropia empresarial”; mantêm relações estreitas com o Banco Mundial e com agências financiadoras ligadas ao grande capital, como é o caso das Fundações *Ford*, *Rockefeller*, *Kellogg*, *MacArthur*, entre outras. (...) Em suma, as ONGs crescem na medida em que os movimentos sociais perdiam sua força mobilizadora e adotavam uma política “integradora” (diferente da contestadora dos anos 1970), através de

“parcerias” com o poder público que, na maioria dos casos, mantém o controle dos processos deflagrados enquanto avalista dos recursos econômico-monetários.

Chama a atenção o fato de as ONGs proclamarem que não têm objetivos financeiros e políticos. Tal proposição é, no mínimo, questionável. Como explicar a corrida pelos investimentos?<sup>26</sup> E as ONGs internacionais, como justificar independência de ação, se periodicamente devem enviar relatórios às suas mantenedoras, que, certamente, mantêm relações de reciprocidade com os governos dos países de sua origem?

Percebe-se, pois, a relação simbiótica entre globalização e imperialismo sob a mediação do financiamento das ONGs. E os interesses que estão em jogo são alcançados com a colaboração de diversos dirigentes (cooptação?) na condição de atores políticos, mas que migraram dos movimentos populares, na busca de empregos e mordomias que não dispunham enquanto estavam vinculados à classe subalterna. Os diretores podem até desconfiar dos reais benefícios das ONGs em romper com pobreza e opressão, mas são convencidos, no contexto da globalização, que o progresso econômico dos países da periferia do capital passa pela lógica neoliberal.

A inversão da finalidade das ONGs, segundo Landim (1998), coincidiu com a anistia concedida pelo governo brasileiro aos exilados políticos, inclusive os cristãos e diversos marxistas que, ao retornarem ao Brasil, chegaram às ONGs com um capital<sup>27</sup> que os coloca muito bem situados em relação às classes desafortunadas às quais as ações das ONGs são dirigidas. No dizer de Landim (1998, p. 43), “[...] vários chegam com ONGs na mala”.

Destaca-se a análise de Petras (2000) feita por Coutinho (2005, p. 60) a propósito dos efeitos das ações das ONGs:

---

<sup>26</sup> Segundo Carlos MONTAÑO, **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social, p. 214, o Banco Mundial desembolsou em abril de 1997, mediante a gestão estatal, 150 milhões de dólares dirigidos a ONGs no Brasil. No Brasil, 83% das ONGs ativas recebem verbas do exterior.

<sup>27</sup> Landim (1998, p. 178) assim explicou esse capital material: “Existem milhares de dirigentes de ONGs que conduzem carros-esporte de 40.000 dólares de sua confortável casa ou apartamento de subúrbio para seu escritório ou prédio, deixando seus filhos e tarefas domésticas nas mãos de empregados, seu jardim aos cuidados de jardineiros. Estão tão mais familiarizados e gastam mais tempo com lugares no exterior, onde acontecem suas conferências internacionais sobre pobreza (Washington, Bancoque, Tóquio, Bruxelas, Roma, etc.) do que com suas lamacentas aldeias de seu próprio país”.

O impacto substantivo de suas ações converge para desviar “o povo da luta de classes para formas inofensivas e ineficientes de colaboração com os seus opressores” (1999, p 41). Elas despolitizam e desmobilizam os pobres com suas ações focadas na “auto-ajuda”. Debruçam sobre temas como “excluídos”, “discriminação racial”, “relações de gênero” sem ir além do sintoma superficial, para engajar o sistema social que produz essas condições. Incorporando os pobres à economia neoliberal através da simples “ação voluntária privada”, as ONGs geram um mundo político onde a aparência da solidariedade e da ação social disfarça a conformidade conservadora com a estrutura de poder internacional e nacional.

Após a breve retomada histórica das ONGs, volta-se às repercussões da globalização que determinaram outros interesses na agenda dos movimentos e abriram novas perspectivas para a articulação entre os seus atores sociais, com influências na atual gestão pública.

Gohn (2001) aprofunda a análise da globalização e insere os seus efeitos nos sindicatos e nos movimentos sociais. Para a autora,

[...] os sindicatos também perderam espaços e poder na relação entre o Estado e a sociedade, pois o desemprego mina as bases do sindicalismo (Antunes, 1999). [...] As mobilizações de massa refluíram e o movimento popular organizado passou a operar via grandes coligações: as redes tecidas nos Fóruns Nacionais por terra, trabalho, cidadania, emprego, reforma agrária, reforma urbana, direitos sociais etc. (GOHN, 2001, p. 92).

Como já salientado no primeiro capítulo, nos anos de 1970 a 1980 os conflitos situavam-se na esfera da economia e da política. A luta era, de um lado, de contestação e resistência ao regime autoritário que se iniciou em 1964, com o golpe militar, e pela mudança da ordem política. Por outro lado, no campo do trabalho, as reivindicações tinham por foco as relações sociais de produção, e as lutas se faziam pelo aumento salarial, melhoria das condições de trabalho, diminuição da jornada, dentre outros.

A partir de 1990, no Brasil novos movimentos sociais entram em cena, a exemplo do que já acontecia na Europa e nos Estados Unidos desde os idos de 1960 (GOHN, 2000). Com isso, não se quer dizer que os conflitos das relações entre capitalistas e trabalhadores foram superados. É que em decorrência da globalização novos motivos vieram a repercutir no enfraquecimento dos sindicatos e nos movimentos sociais organizados. Com o processo de redemocratização intensificou-

se a busca de avanços no campo da cidadania e o interesse pela luta dos direitos humanos e culturais.

Essa argumentação encontra respaldo em Touraine (2006), para quem os novos movimentos sociais

[...] não tem por princípio transformar as situações e as relações econômicas: defendem a liberdade e a responsabilidade de cada indivíduo, sozinho ou em coletividade, contra a lógica impessoal do lucro e da concorrência. É também contra uma ordem estabelecida que decide o que é normal ou anormal, permitido ou proibido (TOURAINÉ, 2006, p. 180).

Os teóricos dos novos movimentos sociais que fundamentam esta pesquisa, Touraine (1977; 1998; 2006), Melucci (1989; 1994; 2001), Castells<sup>28</sup> (1999; 2002; 2003), Leher (2001), Gohn (2003) parecem concordar com a noção neoliberal de que o marxismo não seja suficiente para explicá-los, pois que não visavam, em primeira instância, a soluções estruturais da sociedade que implicavam mudança do modo de produção capitalista. Se antes, os movimentos eram organizados por classes sociais, entidades político-partidárias, associações sindicais, ordens religiosas e outras, a partir da década de 1990, essas caracterizações não compõem o perfil dos novos movimentos. O pluralismo de classes, o sentido suprapartidário e a centralidade na subjetividade dos atores sociais modelam o cenário da organização dos novos movimentos sociais, em detrimento das classes sociais (Gohn 2003). Eles procuram conquistar novos direitos, em uma combinação de busca individual ou coletiva do direito de ter direito, o que manifesta traços identitários e culturais.

Por exemplo, populações com perfil socioeconômico homogêneo organizaram-se em movimentos sociais para reivindicar seus direitos; outros sujeitos lutam pelo direito à qualidade de vida, mesmo que as ações se prestam a interesses deslocados da sua situação espacial. Também, cidadãos, indignados com atitudes indevidas de autoridades públicas acostumadas à malversação de recursos financeiro, se unem para exercer o direito de exigir ética e moralidade na gestão da

---

<sup>28</sup> Castells não abandona a sua tradição marxista. Analisa o surgimento dos novos movimentos sociais no contexto da formação de uma nova base material para reprodução da vida humana, ou seja, a revolução das tecnologias da informação. Ele concebe a revolução informacional em um patamar igual ou superior à Primeira Revolução Industrial, pela intensidade com que, atualmente, domina a maioria dos espaços das atividades humanas.

coisa pública para a qual essas pessoas foram eleitas ou contratadas em cargos efetivos ou em comissão.

No primeiro caso, localiza-se o movimento das mulheres que lutam não apenas pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, mas principalmente pela sua liberdade, autonomia e reconhecimento. A esse movimento junta-se a reivindicação do direito do negro, do índio, dos meninos de rua, dos sem terra, do homossexual, do direito à diferença, outros. No segundo caso, estão os que lutam pela qualidade de vida, por exemplo, o movimento ecológico, da não violência, da paz, da erradicação da miséria, outros. Os seus autores sociais sentem-se responsáveis pela missão da humanização dos seres humanos. Ainda revelam-se como novos momentos sociais os que se organizam para mover ações contra a corrupção, pela liberdade, moral e ética e outros valores.

Estão presentes na mente dos brasileiros e na indignação dos cidadãos do País as causas que levaram ao *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo, os escândalos no Congresso Nacional reconhecidos no âmbito brasileiro e internacionalmente por “mensalão”, “mensalinho”, “sanguessugas”, “valerioduto”, “atos secretos”. Por último, tem-se o escândalo do “mensalão do DEM”, que envolve o governo do Distrito Federal. Durval Barbosa, ex-secretário de relações institucionais do Distrito Federal, denunciou o governador, José Roberto Arruda, do Partido Democratas (DEM), como principal articulador de um esquema de corrupção, no qual tomam parte integrantes de seu governo, empresas com contratos públicos e deputados distritais. A partir da denúncia, a Polícia Federal deu início à investigação por meio da operação chamada “Caixa de Pandora”. O governador foi preso preventivamente em 11/02/2010 e, posteriormente, teve o cargo cassado por infidelidade ao Partido. O vice-governador, Paulo Octávio Alves Pereira, assumiu a chefia do executivo do Distrito Federal no dia seguinte ao da prisão do governador. Renunciou, porém, no dia 23/02/2010, por ter o seu nome envolvido com o “Mensalão do DEM”.

A partir da década 1990, verifica-se no Brasil o deslocamento dos valores sociais em favor dos valores culturais, conforme registro de Martins (2010):

A essa característica da sociedade corresponde, no âmbito do pensamento social, a chamada *virada cultural*, segundo a qual, alguns autores alinhados como *novos marxistas* passam da discussão sobre a propriedade dos meios de produção às questões

da cultura e produção simbólica no contexto das relações de poder e da economia. Os novos sujeitos afastam-se do propósito de transformação da sociedade e se aproximam da defesa do direito de realizar a sua história pessoal, de acordo com os seus valores culturais<sup>29</sup>.

A propósito dessa característica da sociedade, que deslocou os valores sociais em favor dos valores culturais, fato marcante na classe média, Touraine (2006) afirmou que

[...] estamos hoje, numa situação análoga à da classe operária na sociedade industrial, mas é na ordem cultural e não mais na ordem social que aparecem as grandes dilacerações. [...] Soluções novas só podem ser encontradas no reconhecimento de diversas culturas, quer se trate de religião, de língua ou de vestuário. O pluralismo das culturas é uma necessidade num mundo em movimento acelerado. Nenhuma medida pode deter o nomadismo associado ao rápido aumento dos intercâmbios internacionais (TOURAINÉ, 2006, p. 186-187).

Para compreender o deslocamento dos fatores sociais para os culturais, o autor concebe a modernidade como conceito central de análise. Fundamenta-na duas características: a racionalização e a subjetivação. Para enfatizar o alcance da cultura na reorientação da história contemporânea, que permitiu o surgimento da nova vertente dos movimentos sociais, espaço da subjetivação do sujeito, Silva (1998, p. 109-110) interpretou a obra de Touraine ao comentar que

[...] paulatinamente a racionalização vai sendo identificada com as classes dirigentes que vão se tornando dominantes, enquanto a subjetivação é secundarizada e se torna instrumento de defesa e resistência das classes populares.

Enquanto a classe dominante valoriza a sua “[...] ‘função’ de atores racionais que apenas realizam a lógica ‘natural’ do progresso científico e tecnológico modernizador”, os dominados “[...] resistem com o apelo a sua identidade e memória contra uma modernização que resulta na sua submissão e exploração” (SILVA, 1998, p. 110).

Para Touraine (1977; 1998; 2004; 2006), é no sujeito que a racionalização e a subjetivação se articulam e se contrabalançam no conflito que se estabelece na luta por direitos. Somente o sujeito, enquanto ator social dos novos movimentos

---

<sup>29</sup> Parecer de Alice Fátima Martins, em 12/05/2010, membro da Banca de Qualificação desta tese.

sociais, consegue, sem aniquilar-se, lutar para o avanço da democracia, cidadania e para o direito de realizar-se cultural e socialmente. Tendo em vista que a subjetivação dos indivíduos, sua transformação em cidadãos, ocorre nos movimentos sociais, cabe a estes serem mediadores entre o Estado e os sujeitos, de modo que aquele assuma os projetos dos atores sociais organizados, pois é responsabilidade do Estado manter a organização da sociedade. Uma questão, porém, se impõe a propósito da historicidade dos novos movimentos sociais no cenário brasileiro, a partir dos anos 1990: quem é esse sujeito que, no interior da sociedade civil e consciente de seu vínculo com a classe trabalhadora, é capaz de, ativamente, construir o consenso em torno do projeto da classe que defende e, concomitantemente, ser o seu mediador junto ao governo?

Touraine (1998) asseverou que o sujeito só existe enquanto identificado com a luta dos movimentos sociais. A aceitação do raciocínio deste autor satisfaria a indagação acima, pois diversos intelectuais, militantes de movimentos sociais, assumiram postos no parlamento e no executivo brasileiro, notadamente a partir de 1990. Mas será que a combinação da sua história nos movimentos sociais e a ocupação dos novos postos por si só seriam a garantia de que os referidos intelectuais elaborariam pensamento crítico da gerência do sistema, ou os aproximaria da sua conversão ao neoliberalismo?

Nesta altura, não se pretende conferir a nenhuma das alternativas a relação linear de causa e efeito, embora Coutinho (2001)<sup>30</sup> tenha indicado que a passagem de militante intelectual orgânico à classe subalterna para a sociedade política não significa necessariamente que ele

[...] defenda posições políticas e ideológicas explícitas da classe dominante, mas implica que eles sejam levados a um certo ascetismo cultural, adotando posições culturais e ideológicas “neutras”. Algo que eu, utilizando uma expressão de Thomas Mann, chamei de intimismo à sombra do poder. O sujeito não contesta o poder, não põe em jogo as grandes relações de poder e a própria estrutura da sociedade (COUTINHO, 2001, *on line*).

Tal assertiva de Coutinho (2001) chama a atenção porque os movimentos sociais são passíveis de degradação. Para ocorrer esse fenômeno, que pode chegar até a transformá-los no seu contrário, ou seja, tornar-se conservador, muitos fatores

---

<sup>30</sup> Entrevista concedida a Denis de Moraes. In: Ciberlegenda. n. 4, 2001, <<http://www.uff.br/mestcii/denis6.htm>>.



contribuem, tais como: divergências internas, enfraquecimento que pode ser explicado pela perda de legitimidade das suas demandas, cooptação dos líderes pelo “mundo do sistema” e outros. Além desses fatos, ressalta-se que alguns episódios internacionais, como foram os casos do desmantelamento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), os conflitos que varreram o Leste Europeu e as crises chinesas e cubanas influenciaram negativamente o desenvolvimento de perspectivas ou tendências reformistas presentes no interior dos movimentos sociais. Simultaneamente a esses acontecimentos, houve a aposta no poder da globalização.

É possível que esse arranjo social contribuiu para a integração de intelectuais orgânicos à classe trabalhadora no governo, com desdobramentos no abandono de teses e estratégias emancipatórias. Este abandono, certamente, acarreta a refutação de reivindicações impossíveis de serem aceitas pelo capital, em troca dos ganhos possíveis ou aceitáveis no interior da sociedade capitalista.

Se for verdade essas premissas, esses atores sociais contribuíram para o enfraquecimento dos movimentos sociais brasileiros e ensejaram a que se indague a pertinência desse fato aos fenômenos cooptação (Lebrun, 1988), atração (Gramsci, 1975) e intimismo à sombra do poder (Coutinho, 2001). Neste sentido, pode-se explicar a assunção a cargos públicos de líderes de movimentos sociais, em que se destaca a área da educação e cujos ocupantes assumem as posições específicas mencionadas por Coutinho (2001).

Esse assunto será retomado no capítulo seguinte, quando o dominado se torna dominante com a eleição de um líder sindical da classe popular que, assentado na ideologia do dominado, atrai outros dominados que, aos poucos, vão se tornando dominantes. Gramsci (1975; 2002), em suas bases teóricas acerca deste fenômeno social, oferece subsídios para que os intelectuais atraídos pelo “mundo oficial” para integrar o bloco ideológico da sociedade política podem ser identificados como novos intelectuais orgânicos funcionais ao sistema.

Esses argumentos permitem a compreensão de que os novos intelectuais orgânicos funcionais ao sistema podem contribuir para o enfraquecimento dos movimentos sociais. Esse entendimento também é possível à luz do raciocínio de Touraine (1977) a respeito dos três princípios que norteiam os movimentos sociais, em que a ausência de um deles descaracteriza-os. Os princípios são os seguintes: a) um princípio de identidade, que relaciona o autor com os direitos do sujeito e o

define em relação aos demais atores com repercussão na coesão dos membros organizados em torno da sua utopia; *b*) um princípio de oposição, que revela o adversário contra o qual se estabelece a luta; *c*) um princípio de totalidade, que atravessa o sistema que mantém o vigor do jogo que está em conflito.

Os novos intelectuais orgânicos funcionais ao sistema como atores nos movimentos sociais não atendem aos princípios de Touraine (1977).

A partir desse entendimento, transcreve-se a atual definição de novos movimentos sociais de Touraine (2003, p. 113):

A definição de movimento social só é útil se permite pôr em evidência a existência de um tipo muito particular de ação coletiva, aquele tipo pelo qual uma categoria social, sempre particular, questiona uma forma de dominação social, simultaneamente particular e geral, invocando contra ela valores e orientações gerais da sociedade, que ela partilha com seu adversário, para privar este de legitimidade.

Acredita-se, portanto, que o sujeito capaz de ativamente construir o consenso em torno do projeto da classe dominada e defendê-lo junto ao governo não é o novo intelectual orgânico funcional ao sistema, mas o intelectual orgânico militante dos movimentos sociais. Neste caso, os movimentos sociais de educadores que em seu âmago têm a defesa da democracia e da conquista da cidadania para todos e a luta em favor da escola pública de qualidade e gratuita em todos os níveis.

Leher (2001) faz uma leitura dos críticos da sociedade e da perda de centralidade do trabalho, que conferem importância à revolução tecnológica e à emergência da globalização como fenômenos que abriram perspectivas para os novos movimentos sociais. Ressalta, porém, que a resignificação a que foi submetida a sociedade civil brasileira no processo de redemocratização, que muito tem a ver com o enfraquecimento do governo militar por meio da pressão popular pela abertura política, foi fundamental para que a “nova sociedade civil” se transformasse em um espaço em que os novos movimentos sociais pudessem mostrar a sua exuberância.

Para o autor, é possível afirmar que

[...] a resistência à ditadura opôs, durante muitos anos, de um lado, as organizações populares e, de outro, as entidades empresariais e a grande imprensa. Com a “abertura lenta, gradual e segura”, o termo “organizações populares” foi sendo paulatinamente apagado, inclusive pelas ciências sociais, que optaram pelo termo “sociedade civil”, uma expressão homogeneizadora, indicativa de um consenso

entre todos aqueles que se opunham ao “Estado autoritário” e que apaga a dimensão “relações de produção” (LEHER, 2001, p. 159).

A resignificação aludida produziu dois fenômenos que se interrelacionam. De um lado, a classe dominante, argutamente, apontava para o esgotamento de oposições históricas entre classes, esquerda e direita, capitalismo e socialismo e, de resto, imbuía todos a se postarem coletivamente contra o autoritarismo e o Estado centralizador, em defesa da redemocratização e da cidadania. A partir desse intento, a referida classe se impôs como sociedade civil e deslocou para um segundo plano os movimentos sociais de resistência. Leher (2001, p. 160) esclareceu que “[...] estes movimentos populares, apesar de terem sido decisivos para o enfraquecimento e o desgaste das ditaduras, não puderam se consolidar como força hegemônica”.

Acontece que o neoliberalismo entende que democracia e cidadania, manifestadas na trilogia liberdade, igualdade e fraternidade, só podem vicejar na esfera do livre mercado. Portanto, a afinidade da classe dominante com a regulação neoliberal.

Em um cenário de forte apelo ideológico e que conta com a fragmentação dos movimentos sociais, os conflitos no espaço das relações sociais de produção não são eliminados, mas arrefecem e tendem a descartar as contradições. Na conjugação desses fatores, as ações dos sujeitos são redirecionadas para a fragmentação dos movimentos sociais, dado o desemprego e o fraco ou nulo crescimento da economia, com repercussões no desemprego de inúmeros trabalhadores.

Com esse pensar, e na ótica da resignificação da sociedade civil, Leher (2001, p. 162), em consenso com outros teóricos, entendeu que os novos movimentos sociais indicam novas identidades, outros valores e interesses capazes de articular subjetividades como a etnia, o gênero, a opção sexual, a religião, a nacionalidade, o meio ambiente entre outros.

Por sua vez, para explicar o surgimento dos novos movimentos sociais no Brasil, Gohn (2003) parte do princípio de que as ideologias das políticas neoliberais dos anos de 1980 tiveram seus efeitos estampados, a partir de 1990, na descrença da população com a ineficiência das ações governamentais no aumento da oferta de trabalho, no combate à violência, nos registros de corrupção de agentes políticos e

tantos outros. Essas incoerências fizeram com que movimentos sociais e sindicais, com recorte político-partidário, caíssem em descrédito. Em contraposição à descrença na política nacional, Gohn (2003) concluiu que

[...] grupos crescentes da sociedade civil passaram a acreditar cada vez mais em sua capacidade de atuação independente, a fazer suas próprias políticas, a partir da busca de qualidade de vida, a não-violência, a ecologia, a paz, a não-miséria, e outras questões sociais que também passaram a ser objeto de ações coletivas. A mola impulsionadora é menos um projeto de transformação social futuro e mais o desejo de alterações pontuais, o desejo de liberdade e de autodeterminação para a expressão das individualidades (GOHN, 2003, p. 207).

O desejo de alterações pontuais da sociedade organizada se mostrava presente na cotidianidade dos movimentos sociais do País. Um dos seus destaques foi a campanha presidencial de Lula, que aglutinou ampla maioria dos que buscavam soluções para os problemas mais profundos da sociedade civil. O caminho institucional foi priorizado e as campanhas “Brasil, urgente, Lula presidente” e “Sem medo de ser feliz” levaram Lula ao segundo turno da eleição presidencial em 1989 e, finalmente, foi vitoriosa em 2002 com o *slogan* “Lulinha paz e amor”, fato que se repetiu em 2006, com a campanha “Lula de novo com a força do povo”.

Castells (2002; 2003) parte do princípio de que na Europa, a partir de 1968, os movimentos sociais assumiram a postura de mudar o sentido da vida e abandonaram as ações que visavam a tomada do poder. Não se tratava de uma derrocada dos seus ideais e objetivos, haja vista as conquistas decorrentes de lutas centenárias pela reformulação dos fundamentos da sociedade conservadora, do questionamento dos valores tradicionais que organizavam, de há muito, a sociedade, tais como o combate ao patriarcalismo, ao nacionalismo e à religião. A inquietude e a criatividade próprias dos movimentos sociais impeliram-nos a redirecionar a luta para a construção de um mundo novo, em razão de experiências que se introduziam na sociedade, via tecnologias informacionais, que repercutiam na base material da produção da vida humana associada.

Castells (1999; 2003) descreveu três processos que compuseram a gênese do mundo novo que nascia no início da década de 1970: *a)* a revolução das tecnologias da informação; *b)* a crise econômica do capitalismo, o enfraquecimento do Estado regulador e as suas respectivas reestruturações; *c)* o surgimento dos

novos movimentos sociais, identificados com os referenciais culturais nas suas vertentes ecológica, libertária, feminista, direitos humanos e outros mais.

Para o autor, a revolução informacional, que representa o primeiro processo, é tão ou mais importante no cotidiano da vida humana quanto o foi a Primeira Revolução Industrial, pois que se constituiu no principal instrumento para produção de bens e serviços consumidos em escala mundial.

O segundo processo explica, de um lado, as dificuldades do estatismo burocratizado de se adequar às novas demandas impostas pelo desenvolvimento das tecnologias informacionais e suas repercussões em todos os enclaves da vida humana associada. Do outro, o deslocamento dos investimentos na área da produção para o da especulação financeira, graças ao estágio do desenvolvimento das tecnologias informacionais, como medida de superar a queda da taxa do lucro empresarial decorrente da crise que assolava o capital. Esses fenômenos abriram o caminho para a globalização, assunto sobre o qual se tratou anteriormente e que não pode ser desconsiderado no âmbito dos novos movimentos sociais.

O último processo refere-se aos novos movimentos sociais. Dada a sua importância na conformação da nova sociedade, que começou a ser delineada a partir de 1968, Picolotto (apud Castells, 2003, p. 63) esclareceu que a importância dos novos movimentos sociais

[...] reside principalmente nos códigos culturais de liberdades individuais que estes produziram e que se expandiram amplamente, transformando alguns domínios da experiência humana. Os movimentos sociais reagiram de múltiplas formas contra o uso arbitrário da autoridade, por terem se revoltado contra a injustiça social e por procurarem a liberdade necessária à experimentação pessoal.

No Brasil, o uso arbitrário da autoridade por parte do regime de exceção aumentou a efervescência dos movimentos sociais, conforme mencionado no capítulo anterior.

O caminho para apreender os novos movimentos sociais na ótica de Melucci (2001) passa pela compreensão das categorias analíticas da identidade e ação coletivas, que por ele foram analisadas sob a influência da sua atuação nas áreas da psicologia clínica e das ciências sociais, conforme se depreende da sua afirmação:

Eu diria que me interesse pela dimensão pessoal da vida social porque estou convencido de que as pessoas não são simplesmente moldadas por condições estruturais. Elas sempre se adaptam e dão um sentido próprio às condições que determinam as suas vidas [...] eu sempre tive um interesse profundo pelas estruturas emocionais porque não me considero apenas um indivíduo racional (MELUCCI, 1994, p. 153).

Para o autor, a identidade coletiva comporta um caráter interativo que os sujeitos históricos compartilham no desenvolvimento dos processos de trocas, negociações e conflitos. A partir desse pressuposto, definiu que a identidade coletiva é “[...] construída e negociada através de um processo repetido de ativação das relações que ligam os atores” (MELUCCI, 1994, p. 69). Esse processo interativo que reside na identidade coletiva demanda duas expectativas: “de um lado a complexidade interna de um ator, a pluralidade de orientações que o caracteriza; de outro a sua relação com o ambiente (outros atores, oportunidades/vínculos)” (MELUCCI, 1994, p. 69).

Deduz-se, então, que a identidade coletiva é consequência de um processo convergente de diferentes interrelações que se combinam para a construção de um sistema de ação, em que este não se baseia no cálculo de expectativas utilitaristas, além do que a identidade coletiva jamais é inteiramente negociada. A mediação do processo relacional que impulsiona e tonifica os movimentos sociais é estabelecida pela solidariedade, que é a capacidade de os atores compartilharem uma identidade coletiva, que os capacita a definir-se a si mesmos e ao seu contexto. Em suma, a solidariedade é característica importante da ação social, pois é o laço que reforça a identidade dos atores sociais.

Para Melucci (1989, p. 52), ação coletiva é “[...] uma interação de objetivos, recursos e obstáculos, como uma ação intencional que é estabelecida dentro de um sistema de oportunidades e de coerções”. No contexto da dinâmica social recente, o conflito e o antagonismo das categorias sociais explicam as ações sociais. No seu entender, para se referir aos novos fenômenos coletivos, o autor prefere indicar as redes de movimentos e não os movimentos sociais. A idéia de rede reflete de modo mais amplo a organização de grupos que partilham de uma cultura de movimento e de uma identidade coletiva, que tanto inclui as organizações formais, como também uma rede de relações informais que conectam indivíduos e grupos em uma área mais extensa de participantes de serviços e de inovações culturais produzidos nos movimentos (MELUCCI, 2001).

Nessa linha de pensamento, recorda-se Boaventura Santos (2001), para quem a articulação em redes entre movimentos sociais é um mecanismo de aperfeiçoamento da luta por democracia, cuja primeira manifestação pública “[...] apareceu em Seattle, em novembro de 99. Esses movimentos, de alguma maneira, vão desaguar no primeiro Fórum Social Mundial, em Porto Alegre” (SANTOS, 2001, p. A7), ocorrido em 2001.

Nesse caso, por meio das redes de movimentos os atores sociais lutam pela criação de novos códigos e símbolos culturais. É nesse cenário que o autor analisa como novos movimentos, ou redes de movimentos, as ações coletivas de mulheres, direitos humanos, ecológicos e outros, pois que as suas formas de articulação, mobilização e lutas configuram as características próprias dos movimentos sociais nesta contemporaneidade. Neste movimento em rede ou redes de movimentos abrigam-se os novos movimentos sociais de educadores, que ultrapassaram a posição de resistência e se tornam mais propositivos, criando novos códigos educacionais e culturais.

Com base na condição de vida na América Latina e respectivas disparidades nos campos social, político e econômico, Melucci (2001) entendeu que os novos movimentos sociais têm forte apelo à cidadania. A consciência da pobreza, aliada à debilidade da cidadania, explica a existência de ações coletivas voltadas para a luta pela terra, a demarcação de terras indígenas, a luta contra o desemprego, contra o tráfico, a prostituição infantil e demais agendas de justiça social. Ressalta-se, no entanto, que essas agendas não chegam a questionar a produção social e a sua organização.

Melucci (2001, p. 35) definiu os novos movimentos por:

Mobilização de um ator coletivo, definido por uma solidariedade específica, que luta contra um adversário para apropriação e o controle de recursos valorizados por ambos. A ação coletiva de um movimento se manifesta através da ruptura dos limites de compatibilidade do sistema dentro do qual a ação mesma se situa.

Delineia-se, desse modo, os motivos das tensões entre os novos movimentos sociais e o poder instituído, quais sejam, o plano da cidadania, da moral, da cultura e do direito a ter direito, a exemplo do pensamento dos teóricos anteriormente estudados. Com essa ênfase, os educadores constroem e reconstróem sua história, por meio de ações coletivas e outras com as

características que permitem reconhecer ser o movimento como novo movimento social. Destaca-se, por oportuno, que os novos movimentos sociais convivem com velhos problemas que, certamente, precisam ser solucionados.

## **2.2 Inscrição dos educadores nos novos movimentos sociais**

A democracia e a cidadania são reivindicações históricas dos movimentos sociais, pois não se concebe a sua dissociação das lutas para conquistar direitos e melhorias socioeconômicas.

Para a categoria de educadores brasileiros, a necessidade dessa luta ficou mais evidente, a partir dos anos 1980, época em que os professores passaram a sentir fortemente os efeitos excludentes das medidas neoliberais, levadas a efeito pelo poder instituído para cumprir a agenda da globalização.

Como se sabe, a globalização, mediada pela orientação neoliberal, propala que o mercado é o lócus privilegiado da liberdade, da autonomia e, conseqüentemente, da cidadania. Exige o neoliberalismo, portanto, que a esfera privada assuma a centralidade da vida humana associada e desloque o espaço público para uma referência secundarizada, segundo a feição do Estado Mínimo.

No final dos anos 1980 e início da década de 1990, do século passado, a instabilidade econômica, o enfraquecimento das forças políticas e as crises de governabilidade e do mundo do trabalho serviram de guia para que o Estado brasileiro optasse pela orientação neoliberal, cujos efeitos danosos repercutiram na educação brasileira. Assim, o processo de privatização, descentralização de encargos para as municipalidades e a redução de gastos com a educação, em prejuízo dos salários dos professores, que partiram em busca de melhores salários em outras áreas, alterou o cotidiano da vida escolar, em particular no campo público do ensino fundamental e do médio. Em certos momentos, o sistema de ensino quase entrou em colapso, pois muitas escolas públicas não conseguiram iniciar o ano letivo nas datas previstas. Segundo Gadotti (1996, p. 14), “Em 1994, por exemplo, das 6.000 escolas urbanas da rede estadual de ensino de São Paulo, 2.000 não iniciaram o ano letivo na data prevista por falta de professores”.

A década de 1980 cobrava a sua fatura. Impõe-se, todavia, esclarecer que o prejuízo se situou no campo da economia. Vista pelo ângulo da ação coletiva dos professores, a década foi proveitosa. Há consenso entre os estudiosos dos



movimentos sociais brasileiros que esse período foi o de maior visibilidade e efervescência dos movimentos. O poder dominante era o alvo das lutas e as suas razões eram claras.

Se de um lado esse processo acarretou prejuízos à educação, descontentamentos à sociedade e proletarização dos professores, por outro, aproximou os educadores de outros movimentos sociais e despertou-os para a luta pela cidadania, espaço que tem na educação o seu principal vetor. Vale aqui o registro do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, cuja atuação foi destacada no período da elaboração da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, e que ainda continua atuante.

O pouco caso com que o governo tratava a educação deixou suas marcas no descontentamento dos brasileiros. Gohn (2009) retratou as consequências desse descaso, assim:

Falta de vagas, filas para matrículas, resultados de exames nacionais, progressões contínuas (passagem de ano sem exames), deslocamento de alunos de uma mesma família para diferentes escolas, atrasos nos repasses de verbas para merendas escolares, denúncias de fraudes no uso dos novos fundos de apoio à educação, entre outras, foram pautas da agenda do movimento na área da educação. Registre-se ainda que, a crise econômica e o desemprego levaram centenas de famílias das camadas médias a procura de vagas nas escolas públicas. Além de aumentar a demanda, essas famílias estavam acostumadas a acompanhar mais o cotidiano das escolas, levando essas práticas para a escola pública, antes mais fechada à participação comunitária.

O legado das ações coletivas dos professores no período dos anos de 1970 e 1980, refletido na capacidade de organização da categoria e na sua formação de consciência e identidade coletivas, merece uma retomada histórica dos principais marcos dos movimentos sociais de professores.

Brzezinski (2004), por exemplo, afirmou que o surgimento dos movimentos sociais de professores tem relação com a crise da ditadura militar brasileira, que se instalou no final da década de 1970, como consequência da

[...] reconstituição da sociedade civil, que foi marcada, notadamente, pelo surto grevista do movimento dos trabalhadores da região do ABC Paulista e por greves, inclusive pela dos professores de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus (três greves) e professores universitários (uma greve). No âmbito sociopolítico, esses movimentos impulsionaram a reorganização do Estado, exigindo o desenvolvimento do processo democrático do País (BRZEZINSKI, 2004, p, 87-88).

Deduz-se dos argumentos da autora que duas vertentes orientaram os movimentos dos professores que, todavia, não se distanciavam entre si. A primeira vertente referia-se ao desejo do sujeito-professor transformar-se em ator social, desperto que foi pela tomada de consciência do mal estar imposto aos professores, o que ficou mais evidente com a aproximação dos professores dos movimentos classistas. A segunda, era a luta pela redemocratização do País, pela melhoria de condições de trabalho e pela formação melhor qualificada e da valorização dos profissionais da educação.

A redemocratização era sempre reivindicada porque os inimigos da “ordem” militar não tinham desaparecido, ao contrário do que supunha o governo autoritário, que os imaginava neutralizados pela ostensividade da coerção estatal manifesta nas determinações de exílios, prisões, torturas e mortes.

Nessa altura, a camisa-de-força imposta pelo regime começou a ceder em virtude das contradições do aparelho estatal que, segundo Brzezinski (2004, p. 88), “[...] transformava a maioria da população em infracidadãos”. Este fato repercutiu no descontentamento da classe política, dos empresários, da classe média e dos trabalhadores, e ensejou o fortalecimento dos movimentos sociais na luta pela redemocratização do País. Por sua vez, o governo contra-atacou com o endurecimento do regime. Em 01/04/1977, com vistas a barrar o ímpeto dos movimentos organizados e evitar a derrota eleitoral nas eleições de 1978, o governo editou um decreto que fechou o Congresso Nacional durante quatorze dias. Ação autoritária que possibilitou a abertura de espaço para a introdução de quatorze emendas constitucionais e de três novos artigos, conhecida como “Pacote de Abril”. Essa arbitrariedade permitiu a eleição de 1/3 dos senadores pela via indireta (chamados de forma pejorativa de senadores biônicos); alterou o *quorum do* Congresso de 2/3 para maioria simples, em votação de emendas constitucionais; aumentou de cinco para seis anos o mandato presidencial, entre outras medidas despóticas.

No rumo da melhoria da condição de vida e das mudanças no campo educacional, os professores se aproximaram dos movimentos sociais urbanos, como assinalado anteriormente. Os atores sociais dos movimentos sociais e os trabalhadores em geral sentiam as mazelas da inflação, o que provocava sua progressiva proletarização. Neste contexto, emerge a greve do ABC Paulista, em 1978, que impulsionou a deflagração de greves no Brasil, capitaneadas pelas

diferentes categorias de trabalhadores. As greves mencionadas por Brzezinski (2004) eram como que termômetro da convulsão social que destruía a dignidade do trabalhador brasileiro e despertava a sociedade civil e, portanto, a categoria professores, que se organizava desde os anos 1970.

Decorrente do despertar da sociedade civil, no campo sindical, as Associações de Docentes do Ensino Superior se multiplicaram a partir de meados daqueles anos. Tem-se como exemplo a fundação, em 1977, do Centro Estadual de Professores (CEP) do magistério do Rio de Janeiro e a reestruturação da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Estes acontecimentos romperam as fronteiras desses Estados e se espalharam por diversos entes da União. Soma-se a esse movimento classista a criação, em 1981, da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, a ANDES. Posteriormente, passou a exercer por direito as funções sindicais dessa categoria de professores. A partir desse feito, assumiu o nome de Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, com a sigla (ANDES-SN). Recorda-se que representantes da Associação dos Professores da Universidade Católica de Goiás (APUC) e da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Goiás (ADUFG) participaram da fundação da ANDES. Vale lembrar que a APUC, atualmente desligada da ANDES, foi fundada em 06/12/1977 e a ADUFG, em 21/12/1978, no contexto social, portanto, da convulsão social que demandava a organização dos trabalhadores, conforme salientado anteriormente.

Nesse período, ainda no campo sindical, a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) expande pelos Estados, toma força, consciência de que os problemas dos professores são equivalentes aos das demais categorias de trabalhadores, reestrutura-se para, em 1989, tomar o nome de Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Na esfera das associações sindicais, as mobilizações dos professores foram intensas, assim como no âmbito das entidades de estudos e pesquisa em educação. Ressalta-se, neste contexto, a importância da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) para a reorganização do movimento social de educadores. A partir de 1970, se constituiu em uma instância de resistência dos intelectuais ao processo de transição política e de debate da situação educacional brasileira, na esteira do movimento estudantil de 1968 e outros fatos. Gadotti (1996, p. 15) se reporta a esse momento da seguinte maneira:

Na reorganização dos trabalhadores em educação foi importante a contribuição da SBPC. A partir de 1970, as reuniões da SBPC – fundada em 1948 – deixaram de ser eventos que só diziam respeito aos professores universitários e pesquisadores, abrangendo também outros setores da sociedade, uma vez que esse era um dos poucos espaços que permitiam a expressão das opiniões públicas e propiciava o livre debate da sociedade civil.

Em 1977, foi fundada a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), hoje Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (com a mesma sigla). No início, era uma associação de coordenadores de programas de pós-graduação em educação, que logo se abriu (1979) para professores, alunos e pesquisadores em educação. Brzezinski (2004) esclareceu que a ANPEd nasceu atrelada originalmente ao Estado, ao Ministério da Educação e Cultura, sob a tutela da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), mas que em 1986

[...] foi feita uma ampla revisão dos estatutos dessa associação, quando ela foi transformada em entidade autônoma, portanto, independente dos órgãos oficiais. Até nossos dias a ANPEd vem fortalecendo o intercâmbio entre cursos de pós-graduação, ao mesmo tempo em que vem servindo para dotar o educador de maior organicidade (BRZEZINSKI, 2004, p. 98).

Ressalta-se que a ANPEd é a entidade científica que representa o segundo momento decisivo da atuação dos docentes, organizados na sociedade civil, em termos de pesquisa sobre políticas públicas e gestão da educação no Brasil. O primeiro passo havia sido dado no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, realizado na Universidade de São Paulo (USP), em 11/02/1961. Naquela oportunidade, o presidente Juscelino Kubitschek construía Brasília e os educadores Anísio Teixeira e Darci Ribeiro organizavam a Universidade Nacional de Brasília (UnB). Professores titulares de administração e educação comparada das principais universidades brasileiras, reunidos no Simpósio, fundaram a Associação Nacional de Professores de Administração Escolar. Atualmente, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE).

Em 1978 e 1979, em uma conjuntura de luta pela redemocratização da sociedade brasileira, na sua totalidade, e da educação, em particular, alguns educadores, preocupados com a reflexão e com ações ligadas às relações da educação com a sociedade, fundaram duas associações. A primeira foi o Centro de

Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a segunda, a Associação Nacional de Educação (ANDE). O CEDES é responsável pela editoração da Revista Educação & Sociedade. Vale o registro de que o primeiro número da revista intitulado “O educador precisa ser educado” foi lançado no I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978 na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e deu origem ao CEDES, segundo o relato de Brzezinski (2004, p. 98). A ANDE buscava congrega os seus militantes em eventos semelhantes aos da Associação Brasileira de Educação (ABE).

A ABE foi criada em 1924 e contava com a participação de professores e interessados no processo de transformação do campo educacional. Na época, o assunto educação era polarizado por dois grupos. De um lado, os renovadores, cujo projeto liberal de construção do País moderno tinha na escola pública, gratuita e laica a instituição capaz de promover a transformação social. Do outro, os defensores da Igreja Católica, que defendiam a continuidade da primazia desta instituição na oferta do ensino nacional. Como se sabe, a Igreja perdeu, com a promulgação da Constituição Republicana de 1891, alguns privilégios, principalmente na área educacional, que determinou a laicidade da educação.

A propósito da polarização da educação pelos dois grupos, renovadores e intelectuais católicos, registra-se que, mais tarde, os renovadores se identificaram com o movimento que ficou conhecido como Pioneiros da Educação. Eles propunham um projeto pedagógico inspirado nos princípios da liberdade, atividade e originalidade no processo de ensino. No Manifesto, publicado em 1932, as principais propostas dos pioneiros eram a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a laicidade, a co-educação e a necessidade urgente de uma política nacional de educação.

Por sua vez, os intelectuais católicos defendiam também que a solução dos problemas da sociedade brasileira era a sua reconstrução a partir da educação. Acreditavam, porém que a concretização desses objetivos passava pelo reavivamento da religiosidade adormecida dos brasileiros. Neste sentido, a questão da laicidade da educação representava uma afronta aos princípios da educação católica, conforme se deduz da afirmação de Ghiraldelli (1994, p. 43) de que para os intelectuais católicos “[...] a escola pública obrigatória, gratuita e laica, retirava a educação das mãos da família e destruía assim os princípios de liberdade de ensino”.

A partir de 1927, a ABE organizou conferências nacionais em diversas cidades sobre diferentes temas educacionais. Foram ao todo 13 conferências entre 1927 e 1967, que chegaram a influir na política educacional em conjunturas determinadas. Após esse período, a ABE sofreu gradativa perda de expressão, que repercutiu no esvaziamento das conferências por ela patrocinadas, conforme se depreende do esclarecimento de Gadotti (1966, p. 15) de que o golpe político-militar (1964)

[...] afastou lideranças consolidadas e emergentes nos mais diversos ramos das ciências, da tecnologia, das artes e da educação. Ainda assim, em 1967 foi realizada no Rio de Janeiro a 13ª Conferência Nacional de Educação promovida pela ABE. Essa conferência já não teve repercussão alguma no meio educacional, resumindo-se a palestras proferidas para poucas pessoas.

Para Brzezinski (2004), o I Seminário de Educação Brasileira, na UNICAMP, foi significativo pela postura de resistência ao regime autoritário brasileiro, além de ser “[...] um marco histórico no movimento dos educadores que aspiravam a subverter a tradicional ordem ‘de cima para baixo’ nas decisões sobre as questões educacionais” (BRZEZINSKI, 2004, p. 99).

A autora destacou que o I Seminário marcou o início do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, que tinha como opositor o Conselho Federal de Educação do MEC, afeito a tomar decisões “de cima para baixo”. Exemplo disso foi o “pacote pedagógico” do Conselheiro Valnir Chagas (1976) no Conselho Federal de Educação (CFE), que pretendia estruturar um sistema de formação de professores e neste “pacote” estava proclamada a extinção do curso de Pedagogia.

De acordo com a autora, o descaso e a arbitrariedade dispensados à causa da educação pelo regime militar conduziram os professores aspirarem a uma organização, a exemplo da ABE, que canalizasse os ideais comuns dos professores, sobretudo os da democratização da escola pública e gratuita para a totalidade da população.

Nesse sentido, a ANPEd, a ANDE e o CEDES organizaram a I Conferência Brasileira de Educação, que foi instalada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 02/04/1980. Para tal feito e o da realização da II CBE, Brzezinski (2004, p. 97) afirmou que essas entidades co-patrocinadoras das CBEs

contaram com a participação do Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC).

Ao todo, foram realizadas seis CBEs e, segundo Mendonça (2004), elas podem ser sintetizadas assim: I CBE, 04/1980, São Paulo, PUC-SP: 1.400 participantes, tema “A política educacional”; II CBE, 10 a 13/4/1982, Belo Horizonte, UFMG: 2.000 participantes, tema “Educação: perspectiva na democratização da sociedade”; III CBE, 12 a 15/10/1984, Niterói, UFF: 5.000 participantes, tema “Da crítica às propostas de ação”; IV CBE, 02 a 05/9/1986, Goiânia, UFG e UCG: 6.000 participantes, tema “A educação e a constituinte”; V CBE, 02 a 05/8/1988, Brasília, UnB: 6.000 participantes, tema “A LDB da educação nacional”; VI CVE, 03 a 06/9/1991, São Paulo, USP, tema “Política nacional de educação”.

A análise dos temas das CBEs constata a sintonia com o contexto político brasileiro. Além do mais, os professores fizeram das conferências palco de debates dos assuntos educacionais, que se manifestaram nas agendas de resistência, no início, e na sequência, nas pautas propositivas.

É nessa tônica que Gonçalves (1998) ordena os debates das CBEs em quatro períodos distintos:

A contestação do autoritarismo (I e II); a democratização e suas vicissitudes (III e IV); a democratização através da LDB (V) e o confronto de projetos (VI). Segundo a autora, embora o perfil das conferências terem se modificado a cada versão, o espírito de construção de uma educação democrática foi mantido.

No tocante à IV CBE, realizada em Goiânia pela UCG e UFG, a sua Assembléia Geral foi responsável pela apresentação dos parâmetros educacionais defendidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na construção do capítulo sobre a educação na Constituição de 1988. A Carta de Goiânia, anexo 1, aprovada na seção plenária de encerramento da IV CBE, inscreveu como orientação para a Nova República, nome dado ao novo regime pelos seus intelectuais orgânicos, formular políticas públicas na área educacional e se constituiu, de fato, em uma das principais matérias de efeito sócio-político no âmbito das CBEs (CUNHA, 1991).

Dermeval Saviani, em entrevista concedida ao Jornal da Educação, faz uma retomada histórica das CBEs, que vale a pena ser reproduzida, face ao caráter elucidativo da atuação das entidades co-patrocinadoras das conferências:

Aliás, foram criadas nesse momento, as três entidades científicas no campo da educação: em 1977 a ANPEd, em 1978 o Cedes e 1979 a Ande. Essas são as três entidades que vão se juntar para organizar em 1980 a I Conferência Brasileira de Educação. Tinha havido o I Seminário de Educação Brasileira organizado pelo Cedes, assim que ele foi criado em 1978 e se previa o II Seminário em 1980 e foi aí então que se ponderou que ao invés de fazer o II Seminário por uma das entidades, as três se consorciassem para realizar uma nova série das Conferências Brasileiras de Educação (SAVIANI, 2007).

Segundo o autor, a idéia da fundação da ANDE era retomar a trajetória da ABE (Associação Brasileira de Educação) que foi fundada em 1924 e que, a partir de 1927, organizou as Conferências Nacionais de Educação. A surpresa ficou por conta da constatação de que a ABE existia juridicamente, embora sem expressão, com sede no Rio de Janeiro.

Com relação à criação das entidades de estudos e pesquisa em educação, registra-se a instalação na I CBE do Comitê Pró-Formação do Educador, o qual, em 1983, passou a denominar-se Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Em 1990, com as políticas estatais voltadas para o neoliberalismo, que atingiram fortemente a educação, a Comissão foi transformada em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Esta entidade, ao longo das últimas décadas, constituiu-se como instância aglutinadora dos educadores que defendem uma política nacional de sólida formação teórico-prática e de valorização dos profissionais em educação.

Em 1992, foi criado o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR), com o objetivo de defesa das Faculdades de Educação como lócus privilegiado de formação de professores e da educação pública, gratuita e de qualidade referenciada em todos os níveis.

A partir de 1994, em função da interrupção do ciclo das CBEs, a Associação Nacional dos Docentes em Educação Superior (ANDES/SN) contatou as entidades científicas co-patrocinadoras das CBEs no sentido de realizarem a VII edição da Conferência. Divergências entre entidades sindicais e científicas não permitiram a sua concretização. Dessa forma, abriu-se espaço para que os assuntos educacionais fossem debatidos em outras instâncias. Desta feita, foi criado o Congresso Nacional de Educação (CONED), cujo primeiro Congresso aconteceu em



Belo Horizonte, de 31 de julho a 3 de agosto de 1996. Foram realizados mais quatro CONEDs, sendo: o segundo em 1997 – Belo Horizonte; o terceiro em 1999 – Porto Alegre; o quarto em 2003 – São Paulo e o quinto em 2004 – Recife. Vale esclarecer que a ANFOPE foi promotora de todos os CONEDs.

Constata-se, portanto, que do final da década de 1970 do século passado ao início dos anos 1980 surgiu o maior número de entidades educacionais, época em que os movimentos sociais dos professores tornaram-se mais visíveis. Dessa forma, os professores e os trabalhadores em geral fizeram coro ao pensamento de Melucci (1989, p. 57), de que estavam pondo em marcha a história ao desenvolverem “[...] ação coletiva (a) baseada na solidariedade, (b) desenvolvendo um conflito, (c) rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação”.

O estado de convulsão social que marcava a transição política, decorrente do autoritarismo dos militares, foi fundamental para os movimentos sociais reafirmarem a sua luta em favor da transição política, fato que intensificou o enfraquecimento do regime militar. A crise de governabilidade contava a seu desfavor com a diminuição do crescimento socioeconômico do País, que refletia a crise econômica e forçava o governo a recorrer a empréstimos externos.

A transição política brasileira (mais longa de toda a história da América Latina) estava a caminho. A mudança, contudo, não aconteceu como ensejavam os movimentos organizados da sociedade civil, mas como planejaram os militares.

Florestan Fernandes (1986, p. 22) bem sintetizou a mudança da ordem política, ao afirmar que

[...] os militares não foram derrubados, prepararam uma retirada estratégica da qual e sobre a qual mantêm um controle direto e quase intocável até hoje (...) a ditadura militar sofreu uma derrota, mas é uma derrota que se caracteriza pela autopreservação.

O Brasil é pródigo em transições políticas que não rompem as amarras com a ordem anterior. Assim foi em 1821, no retorno da família imperial a Portugal, oportunidade em que aqui deixou o príncipe regente, Dom Pedro. Ante a exigência do Partido Liberal português e a ordem expressa do rei Dom João VI para que retornasse a Portugal, o príncipe regente declarou a Independência do Brasil em 07/09/1822 e se tornou Dom Pedro I, imperador do Brasil. Em 1831, o imperador abdicou do trono brasileiro para retomar o de Portugal. Transferiu o trono brasileiro

ao seu filho Dom Pedro II, que ainda não havia completado seis anos de idade, quando se tornou, de fato, o segundo e o último imperador do Brasil. Essas mudanças, que trazem em si traços de continuidade gestados no interior do poder, talvez possam explicar a indivisibilidade do território brasileiro.

A Nova República herdou pesada dívida social do regime militar, que colocava o Brasil na 188ª posição mundial em distribuição de renda. Brzezinski (2004) fez alusão à escolaridade dos brasileiros ao afirmar que a ditadura transferiu para a Nova República

[...] 19 milhões de analfabetos (26% da população brasileira), 32% desses situando-se na faixa etária dos 7 aos 14 anos, que constitucionalmente tem direito à escola de 1º grau obrigatória, pública e gratuita. Apesar de o analfabetismo ser um mal que tradicionalmente perdura no País pelo reiterado descaso das políticas educacionais para a solução desse problema, ele foi acentuado durante a ditadura militar, notadamente, pela redução dos recursos destinados à educação (BRZEZINSKI, 2004, p. 91).

Após uma fase de repressão e outra de relativa abertura, de 1985 a 2000, viveu-se uma fase de consolidação e organização das entidades dos trabalhadores em educação. Nesse período, arrefeceram-se as manifestações públicas e as greves, em favor de uma etapa de ações propositivas, com participação na elaboração de políticas públicas. Nesse sentido, destacou-se a movimentação das entidades de estudos e pesquisa em educação na elaboração do capítulo da Educação da Constituição de 1988, embora não tenha sido contemplada pela Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A retomada histórica de ações dos movimentos sociais de educadores brasileiros desvela algumas descobertas: tomada de consciência da categoria professores da sua situação como ser humano trabalhador, do déficit da qualidade da educação brasileira e do seu papel dos educadores como sujeitos históricos dos movimentos sociais. Revela, também, que continua nebuloso o caminho para sensibilizar o poder instituído para atender reivindicações feitas na luta das entidades de estudos e pesquisa em educação. Sabe-se, no entanto, que esse impasse deve se constituir em incentivo para a continuidade da luta das referidas entidades em defesa da educação de qualidade socialmente referenciada, pública e gratuita, em todos os níveis e para todos os brasileiros.

Nesse contexto de luta no final da década 2000, o Fórum em Defesa da Escola Pública se revigora e passa a congregar as entidades mobilizadas particularmente para a elaboração do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020), para o enfrentamento da Reforma Universitária, que vem acontecendo sem um grande projeto nacional. O referido Fórum envida, também, esforços para a elaboração de uma nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma vez que a atual vigora há 15 anos e já recebeu diversas modificações provocadas por Decretos Presidenciais e Medidas Provisórias.

O governo popular de Lula promoveu na área da educação neste março/abril de 2010 uma grande mobilização nacional em torno da Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010). Entre tantos atores, também, se mobilizaram os novos movimentos sociais de educadores.

No próximo capítulo tratar-se-á dos movimentos sociais de educadores no embate com o poder instituído no período de 1964 até os dias atuais, bem como da mudança ocorrida no interior dos movimentos e do seu vínculo com o Estado.

## CAPÍTULO III

### MUDANÇAS “INTRIGANTES” DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DE PROFESSORES

Devido às vantagens materiais que se tira dos bens do Estado ou que se alcança pelo exercício de archien, os homens desejam permanecer continuamente em funções. É como se o poder conservasse em permanente boa saúde os que o detêm (ARISTÓTELES<sup>31</sup>, 1998, p. 121).

Neste capítulo dialoga-se com os sujeitos desta pesquisa a respeito da situação atual da educação brasileira, em uma interlocução que envolve o “mundo oficial”, os movimentos sociais de educadores e as transformações ocorridas no interior dos referidos movimentos. Pretende-se, também, fazer considerações a respeito do governo, uma vez que, pelo exercício do poder, dispõe de mecanismos para direcionar os rumos da educação. Essa possibilidade do “mundo oficial” e o atual estágio da educação brasileira são intrigantes.

Parte-se da premissa de que a educação no País, até os dias atuais, não é de qualidade socialmente referenciada e sequer a Educação Básica se universalizou.

#### **3.1 Paixão pelo poder e a busca de permanência em cargos públicos**

Diversas são as causas responsáveis pela deficiência da educação brasileira, tais como, financiamento inadequado, desigualdades sociais e econômicas, questões estruturais do sistema escolar e educativo, ausência de um sistema educacional de formação de professores, desvalorização dos profissionais da educação e tantos outros. Os objetivos desta pesquisa, porém, privilegiam a compreensão das relações entre o governo e os movimentos sociais de educadores. Estes são elementos significativos do modelo da sociedade capitalista brasileira. O conhecimento de suas relações é fundamental na elaboração de síntese que poderá propiciar a apropriação da realidade socioeducacional brasileira. A rigor, a totalidade

---

<sup>31</sup> Aristóteles escreveu *Política* em torno dos anos de 384 a.C. a 322 a.C.

social é mais rica do que o conhecimento que se tem da realidade social, pois que comporta o conjunto da realidade social e, por conseguinte, da situação educacional.

Diante desse fato, a epígrafe do capítulo causa certa estranheza, muito embora se refira a fato de fácil comprovação. A perplexidade é decorrente do empenho com que inúmeros agentes políticos se lançam à busca da permanência em cargos públicos. Além do mais, fazem negociações de toda natureza e, certamente, jamais refletem ou avaliam a sua capacidade de agente público que deve visar o bem comum, no mínimo, do grupo social que representa.

Se recorressem a Platão (1985), que viveu de 428 a.C. até 427 a.C., os agentes públicos, certamente, poderiam captar um pouco da sabedoria que Sócrates transmitiu a Alcibíades, general ateniense, ao instigá-lo a conhecer-se a si próprio, como condição primeira para o exercício de função pública. Por meio de Sócrates, Alcibíades percebeu que, na sua época, de modo geral, os homens eram capazes de reconhecer a sua inabilidade para exercer profissões técnicas, para construir navios ou tocar algum instrumento musical, mas que, na verdade, é difícil encontrar pessoas que se consideram ignorantes ou inábeis para a complexa arte de governar a polis.

A gestão pública exige não apenas experiência técnica, capacidade intelectual e habilidade política, mas também conhecimento de si mesmo, que no horizonte dos valores são a base de orientação do comportamento ético-político. Este comportamento permite distinguir o justo do injusto, em uma combinação que relaciona o conhecer a si próprio com o conhecer o outro e, conseqüentemente, as necessidades do povo.

Do diálogo entre Sócrates e o general ateniense, conclui-se que a pior ignorância é a autoignorância em matéria política, pela probabilidade de desconsiderar os interesses públicos em favor de benefícios particulares. Com tais atitudes, que podem conduzir à paixão pelo poder, é possível a classe dirigente subverter interesses públicos em particular. Este é um dos motivos que explica o pleito pela continuidade em cargos públicos, segundo se depreende da epígrafe deste capítulo.

Registra-se ainda que a bajulação a que os dirigentes da sociedade política são costumeiramente submetidos reforça o sentimento de que são, de fato, superiores aos seus subordinados. A visão de superioridade ofusca-lhes a possibilidade de conhecerem a si mesmos, além de revigorar a sua crença de que

são indispensáveis no exercício do cargo público. Os interessados em benefícios, os bajuladores, levam o homem público a acreditar que é o único a dispor de sabedoria e competência para proporcionar o bem comum à sociedade, porque é a única pessoa capaz de resolver com sabedoria as questões de interesse público.

Nesse particular, Comparato (2010, *on line*) esclarece que esses agentes públicos são

[...] submetidos à constante lisonja por parte dos seus auxiliares imediatos, os quais buscam deles se servir para seu exclusivo proveito pessoal (lembremo-nos do verso final da fábula de La Fontaine do corvo e a raposa: “*tout flatteur vit au dépens de celui qui l’écoute*”); fascinados pela eficácia das técnicas mais modernas de propaganda política, que seriam capazes, segundo se apregoa, de manipular com êxito a opinião pública em qualquer conjuntura política; mantidos, pela própria organização burocrática de suas funções, na ignorância das dificuldades e dos erros cometidos no exercício do governo.

Além do mais, reconhece-se que a herança patrimonialista de colonizados pela Coroa portuguesa reforça a continuidade desse pensamento conservador, responsável, portanto, pelo vigor do *status quo* da elite dominante até os dias atuais (CAMPOS, 1994).

Outro aspecto a ser considerado é a paixão pelo poder. Recorre-se a Comparato (2010) para essa elucidação, embora seja longo o texto explicativo:

É, seguramente, a maior de todas as paixões, mais potente que a paixão erótica, religiosa, ou argentária. É uma força capaz de superar as limitações biológicas e, até mesmo, de suplantar o amor materno, como o gênio de Shakespeare bem intuiu. Advertida pelo marido da profecia lançada pelas três feiticeiras de que ele seria rei, e sentindo que o temperamento do consorte é todo feito de ternura, Lady Macbeth invoca os espíritos infernais para que eles mudem o seu sexo frágil, enchendo-a, da cabeça aos pés, da mais terrível crueldade: [...]. E a fim de sacudir os últimos escrúpulos de consciência do marido, ela lhe lança em rosto uma estupenda bravata: seria capaz de esmigalhar a cabeça do filho que amamenta, se isto fosse indispensável para cumprir o seu desígnio.

Com base nas observações de alguns antropólogos, o autor esclareceu que a atração avassaladora pelo poder é algo que os homens partilham com os outros primatas superiores. E a razão é biológica. As relações de poder e submissão são comandadas pela parte mais primitiva do cérebro humano, a chamada zona

límbica, que se encontra até mesmo nos répteis. Eis porque as relações sociais que envolvem comando e obediência tendem a escapar, por vezes, ao controle da razão.

As explicações de Comparato (2010) permitem crer que a paixão pelo poder corrompe quem detém poder, assim como os que dele se aproximam. E esse fenômeno é visível no cenário brasileiro. No dirigente político a paixão pelo poder impede a compreensão da equivalência que precisa haver entre poder e responsabilidade social, vez que não desconfia que a responsabilidade do governante deva aumentar na proporção em que o poder se amplia. A ignorância dessa proporcionalidade faz o seu detentor ficar cego e surdo às exigências e necessidades do povo. Para o governante, nesse caso, o poder basta, pois é sabido que ele contém em si a imanência da paixão.

Por certo, o objeto da paixão é a posse e o uso que se faz da condição de possuir poder, não as obras que podem realizar a partir da sua posse. Se as obras fossem valorizadas, ao invés do exercício do poder, acredita-se que a educação brasileira estaria no patamar da qualidade. Para os auxiliares do governante, a sua proximidade aos depositários do poder exerce tamanha fascinação que os levam a lhes devotar sentimentos de veneração. Esse fato equivale à alienação da sua vontade e da sua liberdade aos interesses de quem exerce poder, como se tal aproximação lhes garantisse também a permanência “em bom estado de saúde”. A esse respeito, o autor afirmou que “[...] um dos mais importantes recursos de poder consiste em manter os governados em estado permanente de temor e adoração, dois sentimentos, como se sabe, característicos da submissão religiosa”. E completou: “A paixão pelo poder é intrinsecamente corruptora. Ela tende a corromper tanto os que exercem o poder, quanto os que deles se aproximam” (COMPARATO, 2010).

Deduz-se, então, desses ensinamentos que, de um lado, os governantes ganham reconhecimento, do outro, é possível que os bajuladores percam a dignidade.

Os argumentos anteriormente usados conduzem ao questionamento das ações do governo brasileiro no âmbito educacional. Isto posto, buscar-se-á compreender as políticas educacionais na época de chumbo do regime militar e as ações dos movimentos sociais de educadores no confronto com o poder instituído.

### **3.2 Visibilidade do opositor: movimentos sociais de educadores resistentes (1964-1985)**

Sabe-se que a educação é uma práxis tipicamente humana e que, ao longo da história, tem sido um mecanismo utilizado para proporcionar o pleno desenvolvimento das capacidades dos seres humanos. Esse fato é esclarecedor sobre a manutenção nos poderes instituídos para manter, regular e ampliar os domínios sobre a sociedade, quaisquer que sejam as formas de organização político-social.

Nesse sentido, o conhecimento não é neutro, desinteressado. Se o conhecimento é parcial, não pode ser aprisionado apenas na categoria gnosiológica, como fim em si mesmo. Ao invés, é preferencialmente marcado pela ideologia do bloco histórico hegemônico, à medida que se presta a satisfazer as necessidades de quem detém poder, como diretriz basilar da relação entre dominantes e dominados.

Sabe-se que, ideologicamente, a classe dominante utiliza o conhecimento para estabelecer nexos entre educação e estrutura da sociedade, em que a educação é utilizada segundo os interesses da ordem que vigora na sociedade. Se na atualidade a elite constitui-se como classe dominante no mundo capitalista, ela buscará apreender a educação como instrumento de desenvolvimento das capacidades humanas, de modo a promover a reprodução da lógica do capital.

Afinal, o homem não precisa agir sobre a natureza, tomando-a como matéria prima, para transformá-la em bens necessários à existência e reprodução da vida do ser humano? E esse agir sobre a natureza não coincide com a essência do homem, que é o trabalho? Logo, percebe-se o uso que se pode fazer da educação como prática social relacionada ao ato de aprender trabalhar, de transformar a natureza e, conseqüentemente, de formar estudantes para o trabalho.

Nessa ótica, educação é fator de modernização tanto do Estado, quanto do modo de produção capitalista, porquanto favorece a aquisição de conhecimentos propiciadores de valores da nação e de formação dos trabalhadores. Essa prática social bem sucedida cria trabalhadores capazes de desenvolver habilidades e, com a competência adquirida no seu processo de formação, atingir o máximo da socialização humana.

Touraine (2006) informa acerca da missão que a escola francesa recebeu do Estado, missão aplicada à educação brasileira:



A escola recebeu a missão de preparar, de socializar trabalhadores e cidadãos. A própria escola diz que não deve levar em consideração as diferenças entre alunos, o que levaria, na opinião de seus representantes, a interessar-se mais pelos alunos mais ativos, provenientes dos meios favorecidos. Ela não está a serviço dos alunos, ela deve ajudá-los a adquirir conhecimentos gerais, a respeitar a organização da sociedade e da nação e a adquirir o sentido da disciplina (TOURAINÉ, 2006, p. 79-80).

A vinculação entre os regimes políticos e os sistemas de educação explica o uso que o Estado faz da educação para fazer penetrar na consciência das pessoas os valores que orientam o regime político de dada sociedade. No caso brasileiro, essa prática explica as ações reacionárias levadas a cabo pela ditadura militar (1964-1985). Por meio da educação orientada pelo autoritarismo, o governo militar conseguiu seu intento: realinhou o Brasil à ideologia capitalista americana para eliminar os projetos progressistas dos intelectuais orgânicos vinculados ao “mundo da vida”, apoiados pelo governo anterior. Durante o regime militar, o princípio da produtividade – máximo de resultados com o mínimo de dispêndio – foi a lógica adotada para governar.

Para Saviani (2000b), a educação nesse período foi marcada pela influência tecnicista e o seu ponto culminante consistiu na Lei Nº 5.692, de 11/08/1971, que alterou a estrutura do sistema de ensino brasileiro com vistas a que os estudantes fossem preparados para o trabalho.

Segundo o autor,

[...] é na década de 70 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC–USAID, centrada nas idéias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada Pedagogia Tecnicista (SAVIANI, 2000, p. 104).

A concepção do ensino voltada exclusivamente para a produtividade descaracteriza a função da educação como instância de emancipação do ser humano. Os questionamentos feitos por Touraine (2006) à escola burguesa da França aplicam-se à escola dual (elitista) brasileira do governo autoritário, à medida que o autor pergunta:

Não deveríamos ter a coragem de dizer que a escola, que deveria favorecer a igualdade, tende a reforçar a desigualdade, multiplicando os obstáculos no caminho daqueles que provêm de meios subprivilegiados e de minorias culturais? (TOURAINÉ, 2006, p. 80).

Os questionamentos do autor coincidem com a crítica feita pelos movimentos sociais de educadores à educação implantada no Brasil. Os referidos movimentos buscam redirecionar a educação à condição de emancipação do ser humano.

Por essa linha de pensamento caminham as entidades de estudos e pesquisa em educação. A educação pública pela qual lutam há mais de trinta anos é a educação republicana gratuita e de qualidade socialmente referenciada. A partir desse raciocínio, a educação deve considerar a situação psicológica, social e cultural dos alunos, visto entender que, do ponto de vista do ensino e aprendizagem, os resultados mais ricos e interessantes costumam ser imprevisíveis. Por isso, a educação requer que a organização educacional tenha a escola como locus privilegiado de ensino de qualidade e que os professores assumam, de fato, a cumplicidade política de promover o conhecimento sistematizado. Alerta-se, porém, que a cumplicidade dos professores ocorre à medida que sejam altamente qualificados científica, pedagógica, cultural e socialmente, pois estas são condições que permitem o domínio e a organização dialética do conhecimento sistematizado.

Esses argumentos introduzem o diálogo com os informantes desta pesquisa. Para E6, na condição de intelectual orgânico funcional ao sistema, na área de assessoramento do executivo, e docente egresso de associações científicas e sindicais, a educação básica de “[...] qualidade é formação de cidadania, com instrumental de conhecimentos sólidos, para que esse cidadão seja atuante, seja cidadão de seu século e construtor do futuro”. Quanto à universalização da educação básica, ele esclareceu que

[...] uma educação para ser republicana tem que ser universal e com qualidade. Estamos em uma república e universalizar é garantir que todos cheguem à escola, permaneçam e concluam o curso com qualidade.

Esse pensamento guarda relação com o de Saviani (2007), no sentido de que universalizar significa não apenas garantir acesso, mas também a permanência com sucesso e conclusão.

Desconfia-se, no entanto, de informações dos órgãos governamentais que dão ênfase ao elevado percentual de matrículas de estudantes do Ensino Fundamental na escola, como se esse dado, por si só, significasse avanço na

universalização da educação. Avanço requer qualidade e quantidade de acesso não significa sucesso.

Universalização da educação pública, gratuita e com qualidade socialmente referenciada se faz com financiamento adequado e vontade política, além dos requisitos salientados anteriormente, ao ensejo da educação defendida pelos movimentos sociais de educadores. Nesse sentido, pode-se entender que a vinculação constitucional de impostos é um aspecto importante para subsidiar as políticas educacionais. Chamam a atenção alguns dispositivos legais que ordenaram o financiamento da educação do País, ao longo dos últimos 75 anos.

Segundo Monlevade (2007, p. 12), a Constituição de 1934 foi a primeira que estabeleceu percentual de vinculação de impostos à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE): 10% da União, 20% dos Estados e 10% dos Municípios. Esta vinculação foi extinta pela Constituição de 1937, outorgada pelo ditador Getúlio Vargas, porém, foi restabelecida na Constituição de 1946, após o governo de Getúlio Vargas, com os seguintes parâmetros: 10% da União e 20% dos Estados e Municípios.

A LDBEN nº 4.024/1961 aumentou para 12% o percentual da União, no entanto, o regime militar suprimiu novamente essa obrigatoriedade com a Constituição de 1967. Em 1969, por meio da Emenda Constitucional nº 1, os Municípios foram obrigados a destinar o mínimo de 20% da receita tributária para a educação, ao passo que os Estados e a União ficaram desobrigados desse dispositivo. O restabelecimento da vinculação só foi ocorrer em 1983, com a Emenda Constitucional nº 24 do Senador João Calmon, que fixou o percentual mínimo de 13% da União e 25% dos Estados e Municípios.

O descompromisso do regime militar com a educação só pode ser dimensionado teoricamente. As suas consequências evidenciam o abismo que separa o Brasil de outros países desenvolvidos, em que os governos com políticas de Estado se comprometeram com o desenvolvimento educacional e elevaram os níveis de escolaridade da população. Amargam os brasileiros até hoje a herança deixada pelos militares em relação ao desenvolvimento educacional e tecnológicos, herança enriquecida pelos governos que se dizem social-democratas que, por meio de alianças, se investiram no poder pós-governo militar.

Atualmente, está em vigor a vinculação determinada pela Constituição de 1988 que, no seu artigo 212, fixa, no mínimo, 18% da União e 25% dos demais entes da Federação.

Velloso (1988), a respeito desses dados, esclarece que a

[...] participação das despesas do MEC [Ministério da Educação e Cultura] nos gastos totais da União, que variou entre 8,5% e 10,6% entre 1960 e 1965, caiu vertiginosamente para valores entre 4,4% e 5,4% no período 1970-1975, justamente na era do “milagre econômico” (VELLOSO, 1988, p. 360).

Nota-se coincidência entre a desvinculação da receita tributária para financiar a Manutenção do Desenvolvimento do Ensino (MDE) durante os regimes autoritários (1937-1945, 1964-1985) e a vinculação nos outros períodos, relativamente democráticos (1934-1937, 1946-1967, 1984 em diante). No Brasil, os regimes democráticos foram mais atenciosos com o financiamento da educação, embora seja possível constatar a adoção de mecanismos sutis que redundaram na diminuição do percentual dos recursos destinados à educação nos governos que sucederam ao regime militar. É o caso, por exemplo, da Desvinculação de Recursos da União (DRU), que desde 1994 retirou 20% dos recursos destinados à educação.

Assim, a subserviência do País ao capital mundial pode ser explicitada a partir dos dados estatísticos que comprovam o financiamento insuficiente da educação, em favor da priorização de outras áreas. A distância entre os financiamentos se acentuou a cada exercício, em um *continuum* que intensificava a contradição entre o discurso do “mundo oficial” e a educação como vetor de desenvolvimento econômico-sócio-cultural da Nação brasileira. Para se ter uma ideia dos poucos recursos destinados à educação, o percentual do total dos gastos da União nos primeiros anos do governo da Nova República foi o seguinte: 13,1% em 1987; 10,6% em 1988; 4,46% em 1989. No governo de Fernando Collor de Melo, que sucedeu o de José Sarney e deu início à era neoliberal brasileira, o quadro piorou. Em 1990 foi destinado à educação 2,4% e no ano seguinte, 4,2% do total dos gastos federais (BELLO, 2009).

Com base na mesma fonte, não se deve estranhar que em 1988, 22,8% dos alunos repetiram a 1ª série do 1º grau e 22,5% repetiram a 5ª série. As taxas de evasão foram de 15,2% na 1ª série e 18,9% na 5ª série. Apenas 32,21% dos alunos completaram o 1º grau.

Atualmente, por força do artigo 212 da Constituição de 1988, a União deve destinar à educação o mínimo de 18% da sua receita e os Estados e os Municípios, o percentual de 25%, conforme salientado anteriormente. Antes, viu-se que o poder instituído conseguiu legalizar o descumprimento desse dispositivo constitucional.

A partir de 1996, os dados sobre desempenho dos alunos do ensino básico fundamental melhoraram, porém, não representaram avanço na qualidade e na universalização da educação. Os resultados significantes foram fruto de mecanismos destinados à demonstração de que o País ostentava índices estatísticos que preenchiam os requisitos do Banco Mundial para se obter financiamentos. Para tanto, contou-se com disposições que mantinham as crianças nas escolas, progressão automática, maquiagem estatística, adoção de ciclos e outros processos.

Não é demais repetir que qualidade e universalização da educação pública se atingem com financiamento adequado e política conveniente de formação e valorização do educador, que leve em conta a escola como local privilegiado do ensino e da aprendizagem de conhecimentos sistematizados. Leis bem redigidas, ações compensatórias e assistencialistas e dados estatísticos fundados em critérios quantitativos não são suficientes para a oferta de educação de qualidade.

Pelo que se discutiu sobre financiamento da educação até o momento, é preciso assumir as ideias de Monlevade (2007) a respeito da contradição entre o financiamento e a qualidade da educação brasileira e o discurso do “mundo oficial”, de que a educação é vetor de desenvolvimento sócio-econômico-cultural do Brasil:

Como se vê, a educação tem preço e, quando é barateada, custa um preço ainda maior para a maioria do povo: de imediato, a desqualificação da aprendizagem. No futuro, o empobrecimento científico, a decadência cultural e, até mesmo, o comprometimento da soberania nacional. Para não falar, no aumento da criminalidade e da insegurança da população (MONLEVADE 2007, p. 14).

Esse argumento pode jogar por terra, inclusive, explicações que imputam a marginais, do tráfico de drogas aos assaltantes, a responsabilidade pela violência e pela insegurança da população nos grandes centros urbanos. Essa indicação serve de subterfúgio para escamotear a irresponsabilidade do “mundo oficial” no trato da educação, que atinge grande parte dos “desfiliaados sociais”. Será que o governo considera, de fato, a educação de qualidade socialmente referenciada,

pública e gratuita como promotora de emancipação dos seres humanos e de desenvolvimento social e econômico?

As políticas públicas de financiamento da educação revelam o contrário, isto é, focalizam a educação como aquela que privilegia a competição e o individualismo. Logo, a violência e a insegurança da sociedade não devem ser atribuídas somente àquelas pessoas que vivem às margens da lei. Cerceadas da condição de se realizarem de acordo com as referências oferecidas pelo modelo capitalista de vida, que aumenta ao infinito o desejo consumista da população, os que vivem a degenerescência social desconfiam de que o governo seja capaz de lhes assegurar igualdade, emancipação humana e progressão social. Sem educação de qualidade socialmente referenciada, não conseguem se transformar em sujeitos.

Neste caso específico, o caminho para a marginalidade é facilitado, o que conduz à máxima de Hobbes (1984) de que o homem é o lobo do próprio homem. Afinal, a educação com qualidade socialmente referenciada é uma das condições para a emancipação do ser humano.

Causa muito impacto o que Adorno (1995) atribui à educação quando analisou as ocorrências contra judeus em Auschwitz:

[...] qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. [...] A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (ADORNO, 1995, p. 119-121).

Com base no autor, e considerando que as condições históricas da barbárie que engendraram Auschwitz ainda estão postas nesta sociedade, a educação deve, simultaneamente, evitar o retorno da barbárie, do totalitarismo e buscar a emancipação humana. Daí, o questionamento da educação autoritária em prol de uma educação de qualidade socialmente referenciada, que conduza o estudante à autorreflexão crítica.

Na mesma linha de pensamento, Flusser (1983) expressa de modo contundente que Auschwitz representa uma das virtualidades mais perversas da

cultura ocidental. Segundo o autor, em Auschwitz a humanidade se reconhece como capaz do pior. A perplexidade

[...] não é o assassinato em massa, não é o crime. É a reificação derradeira de pessoas em objetos informes, em cinza. A tendência ocidental rumo à objetivação foi finalmente realizada, e o foi em forma de *aparelho* (FLUSSER, 1983, p. 11) (Grifo do autor).

Com base nesses argumentos, faz-se necessário o exercício de reflexão crítica sobre a natureza de humanidade que se pretende produzir, nas relações entre educação e cultura, na atualidade.

A partir dessas reflexões, evidencia-se a necessidade de políticas educacionais consistentes. As propostas para a sua consecução vão do financiamento adequando, políticas de Estado para a formação e a valorização dos profissionais em educação até a criação do sistema nacional de educação, cuja implantação se efetivará com o desdobramento de ações garantidoras da sua efetivação. Falta, no entanto, a vontade política do governo e da classe dominante. Nesse particular, os movimentos sociais de educadores assumem seu compromisso ao lutar pela transformação do indivíduo em sujeito histórico, em busca da sua emancipação, pela via da educação pública e de qualidade socialmente referenciada.

Esse é o cenário do conflito no qual se confrontam o “mundo da vida” e o “mundo oficial”. Lembra-se que Melucci (1989, p. 57) definiu o conflito como “[...] uma relação entre atores opostos, lutando pelos mesmos recursos aos quais ambos dão valor”. Enquanto o governo faz da educação um mecanismo para inculcar na consciência do povo os valores da classe dominante, o “mundo da vida”, aqui representado pelos movimentos sociais de educadores, movidos pela solidariedade, lutam para romper limites do sistema, em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos em todos os níveis. Assim, os atores sociais dos movimentos organizados “[...] indicam o espectro de variações tolerado dentro de sua estrutura existente. Um rompimento destes limites empurra um sistema para além do espectro aceitável de variações” (MELUCCI, 1989, p. 57).

Talvez, a busca de governabilidade faça com que governantes se alinhem às doutrinas dos países cêntricos, e assumam a sua ideologia como referência de análise, sem levar em consideração os interesses da população. No caso de

regimes políticos autoritários, a história relata inúmeros casos de imposição do uso da força para fazer valer os seus propósitos.

A par do descaso com a educação, a violência foi uma das estratégias do regime militar (1964-1985) para impor governabilidade. Usou-a para coibir manifestações progressistas de estudantes e professores e para implantar ações governamentais no campo educacional.

No ano de 1964, por exemplo, tropas militares invadiram a Universidade de Brasília (UnB) e o reitor, Anísio Teixeira, foi destituído do cargo e substituído por Zeferino Vaz. A sede da União Nacional dos Estudantes (UNE) do Rio de Janeiro foi invadida e incendiada. A UNE foi colocada na ilegalidade, oportunidade em que o regime militar criou os Diretórios Acadêmicos (DAS) restrito a cada curso, e o Diretório Central dos Estudantes (DCE) no âmbito da universidade. Essa medida visou dificultar tentativas de ação política, uma vez que eliminou a representação em nível nacional. O lema do regime militar era "estudante é para estudar; trabalhador para trabalhar".

Em 1965, tropas militares invadiram a UnB, pela segunda vez, para reprimir uma greve de professores e alunos contra atos autoritários da reitoria. Em protesto à invasão, duzentos e dez professores da universidade pediram demissão coletivamente. Também a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) foi invadida por tropas da polícia militar, que destruíram equipamentos e prenderam diversos professores e alunos (BELLO, 2009).

Com base no autor, no ano de 1968, o governo militar impôs a Reforma Universitária por meio da Lei 5.540 de 28/11/1968, com base na orientação da USAID, agência interamericana de assistência técnico-financeira, que seguiu o modelo vigente nos EUA. Nesse mesmo ano, a UnB foi invadida pela terceira vez. Diversos alunos ficaram feridos gravemente, parlamentares foram espancados. Nessa ação, o estudante Honestino Guimarães, goiano, foi preso e, em 1973, foi morto pela polícia.

No ano 1969, muitos professores da USP foram aposentados compulsoriamente. Entre eles estavam Florestan Fernandes, Míriam Limoeiro Cardoso, Caio Prado Júnior, Elza Berquó, Emília Viotti da Costa, Fernando Henrique Cardoso, José Artur Gianotti, Octavio Ianni e Paul Singer (BELLO, 2009).

Outras tantas ações do governo autoritário ficaram no campo das diretrizes educacionais que, orientadas de "cima para baixo", prestaram um



desserviço educacional à população, conforme mencionado no capítulo anterior, ao referir-se à criação da ANFOPE. Se de um lado essas medidas representaram um momento de trevas para a categoria de professores e de resto, para a sociedade em geral, do outro, foram determinantes para que os professores se conscientizassem da sua condição de sujeitos.

Recorda-se que o anseio pela redemocratização também estimulou os sujeitos históricos a se organizarem em movimentos sociais. O regime militar era o opositor visível e essa clareza tornava-o um alvo reconhecível, a força contra a qual os movimentos se bateriam em conflito.

Nesse particular, ocupar-se-á a terceira parte deste capítulo, ao tratar das ações em defesa da cidadania, da redemocratização do País e das posições tomadas em favor da superação da exploração dos trabalhadores, entre os quais se inclui a categoria professores. Esse foi o cenário em que os professores tomaram consciência de classe, fortaleceram a sua identidade, reeducaram-se e se organizaram em movimentos sociais para lutar pela educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, assim como pela formação e pela valorização dos profissionais em educação, segundo se mencionou no capítulo anterior, com ancoragem em BRZEZINSKI (2004, p. 96).

Esses fatos explicam o porquê da efervescência das lutas dos movimentos sociais de educadores no período em que o regime militar vigorou no País. E neste ponto, mais uma vez chama atenção a assertiva de Brzezinski (2004, p. 84) de que os movimentos sociais “[...] constituem-se de forma vigorosa quando a sociedade civil é dominada por regimes autoritários”.

Com base nos fundamentos teóricos que fundamentam esta pesquisa e na argumentação anterior, os movimentos sociais de educadores, durante a ditadura, foram movimento de resistência. O conflito estabelecido com o poder instituído e a luta para superar o presente prejudicado, reforçados pelo espírito de solidariedade e da consciência de classe, são ações que podem definir a resistência dos movimentos sociais de educadores nesse período.

Os movimentos sociais de educadores resistentes contabilizaram vitórias. Foram responsáveis, ao lado de outros segmentos da sociedade civil, pelo enfraquecimento do regime militar, pela redemocratização do País e conquistas em relação aos direitos do cidadão.

### **3.3 Enfraquecimento da visibilidade do opositor: movimentos sociais de educadores propositivos (1985-2002)**

O fim do regime militar no Brasil, no dizer de Saviani (1986, p. 22), foi uma retirada estratégica dos militares para a sua autopreservação. Essa retirada veio acompanhada de expectativas e preocupações. De um lado, o anseio pela afirmação da democracia e pela conquista de direitos concernentes à cidadania, em que a educação era uma das principais reivindicações. Do outro, o peso da herança sócio-econômica recebida do antigo regime político, que se manifestava, por exemplo, nos elevados índices de analfabetismo, de altos índices de inflação, de endividamento externo e interno do País e na precarização da vida dos brasileiros e, conseqüentemente, na dos professores (BRZEZINSKI, 2004; GONH, 2003).

No trato com a educação, esperava-se que de forma democrática e com vontade política atingisse a toda a população brasileira, como um bem comum. Afinal de contas, durante o regime militar, as questões sobre educação perderam o sentido de práxis pedagógica dirigida para a emancipação do ser humano e foram substituídas por práticas tecnicistas, a fim de atender interesses mercadológicos.

Esse fato pode ser relacionado tanto ao argumento de Saviani (1986), de que o fim do regime militar foi uma retirada estratégica dos militares, assim como explica a continuidade da desatenção para com os assuntos educacionais na Nova República. Embora o diálogo entre o governo e os movimentos sociais tenha mudado de qualidade, o descaso com a educação persistiu e continuou nos anos seguintes.

Para situar a continuidade do descaso com a educação, o financiamento público é um dado que se pode ter como exemplo. Vale a lembrança, no entanto, de que financiamento não é uma política educacional que se explica por si mesma. O seu entendimento é possível mediante a vontade política de um governo priorizar o desenvolvimento do país pela via da educação. Exemplos bem sucedidos foram salientados por Saviani (2009), conforme mencionado anteriormente.

Se a educação com qualidade é fator de desenvolvimento da Nação, E5, sujeito informante desta pesquisa, intelectual orgânico funcional ao sistema, na área parlamentar, e egresso dos movimentos sociais de professores, asseverou que a “[...] qualidade da educação se faz com componentes intrínsecos, não com indicadores”.

Certamente, não deve recair apenas nos componentes intrínsecos do processo educacional a garantia de qualidade da educação. A conjugação destes com mecanismos extrínsecos significativos é fundamental para a qualidade educacional.

A propósito desse assunto, recorre-se à pesquisa da educação em países da América Latina, inclusive o Brasil, em que Casassus (2002) buscou compreender o sucesso escolar e a forma de melhorá-lo, bem como o seu fracasso e os caminhos para o seu redirecionamento à qualidade socialmente referenciada, em que destaca componentes intrínsecos e extrínsecos no processo educacional.

Casassus (2002) descreveu os enfoques teóricos e modelos analíticos que atravessaram os quatro ciclos de políticas educacionais da região, em que o anterior era substituído quando se verificava a sua incompatibilidade com o sucesso escolar:

a) Lógica desenvolvimentista (início dos anos 1960) - nessa fase, vivenciou-se a equação: *ampliando-se 'x', logo ocorrerá 'y'*, ou seja, aumentando a oferta educacional, logo ocorrerá qualidade educacional, pois terão acesso à educação aqueles que não tinham. Os Estados viviam a ideia da mudança planejada do sistema, que estava em voga nos anos de 1960. O que contava era a dimensão quantitativa da educação. Quanto maior a oferta de matrículas, tanto melhor seria a qualidade da educação.

b) Lógica estruturalista (a partir de meados dos anos 1960) - ante a persistência da desigualdade escolar, buscou-se entendê-la como consequência de fatores externos à escola. Submetiam-se os alunos a provas, cujos resultados eram analisados a partir de variáveis externas, tais como família, condições sociais e a escola. A lógica era a seguinte: *tendo-se uma cultura/família de tipo 'x', então ocorrerá 'y'*, em que este representava o sucesso educacional. Esse ciclo teve o mérito de introduzir as variáveis sociais nas pesquisas educacionais.

c) Lógica mecanicista (final dos anos 1970) - a política anterior mereceu diversas críticas, em particular a de que as alterações dos fatores culturais demandariam longo prazo. A conclusão apontava que o déficit era da escola. A reflexão científica nesse período pode ser caracterizada da seguinte maneira: *introduzindo-se 'x', logo ocorre 'y'*. A ênfase recaiu no uso de técnicas denominadas funções de produção. Decorre, daí, a valorização dos aspectos biblioteca, livros

didáticos, equipamentos, mobiliário, instalações e edifícios. Uma das encruzilhadas ficava por conta de mensurar o fator que mais contribuía para o sucesso.

*d)* Lógica gerencial (a partir dos anos 1990) - as pesquisas demonstraram que não havia uma relação sólida entre insumos e resultados, além do que estes se modificam, são mediados, de acordo com as situações nas quais ocorrem. Devido a esta deficiência, percebeu-se a importância de voltar às considerações dos fatores, tais como interações entre alunos e professores e a ecologia dos processos educacionais.

Segundo Casassus (2002), os referidos ciclos seguiram a orientação e tiveram o apoio do Banco Mundial (BID) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) para a elaboração de reformas educacionais.

A adoção das medidas propostas por aqueles organismos multilaterais nada mais fez senão constatar, estatisticamente, a desigualdade quanto aos resultados da aprendizagem, visto que os poderes executivos dos países pesquisados não se preocuparam com o que era preciso fazer para produzir mudanças nos resultados, melhorar a qualidade da educação e diminuir a desigualdade.

Para o autor, os processos infra-escolares são mais eficientes para a melhoria do rendimento escolar do que os investimentos em insumos e produtos nas escolas.

A partir dessa constatação, o autor hierarquizou, em ordem decrescente, os processos mais importantes no sucesso escolar que ocorrem durante as aulas: clima emocional, percepção que os docentes têm quanto às causas do desempenho de seus alunos (habilidades dos alunos em detrimento dos contextos familiares), gestão propriamente dita das práticas pedagógicas (nenhum tipo de segregação, seja por inteligência, raça ou gênero), e avaliação como atividade de apoio à aprendizagem.

Por fim, o autor esclareceu que a escola que facilita a aprendizagem é aquela que: *a)* conta-se com prédios adequados; *b)* dispõe-se de materiais didáticos e uma quantidade suficiente de livros e recursos na biblioteca; *c)* há autonomia na gestão; *d)* os docentes têm uma formação inicial pós-médio; *e)* há poucos alunos por professor na sala de aula, algo em torno de 25 alunos; *f)* os docentes têm autonomia profissional e assumem a responsabilidade pelo êxito ou fracasso de seus alunos; *g)* pratica-se avaliação de forma sistemática; *h)* não há nenhum tipo de segregação; *i)*

os pais se envolvem com atividades da comunidade escolar e j) o ambiente emocional é favorável à aprendizagem.

As reflexões de Casassus (2002) sobre as desigualdades de acesso e permanência com sucesso na escola, notadamente quanto aos fatores intra e extra-escolares, que interferem na aprendizagem dos alunos, oferecem relevantes contribuições para a elaboração de políticas para a área educacional brasileira.

Retornando á discussão acerca da defesa da educação de qualidade pelos movimentos sociais de educadores, relembra-se que durante os trabalhos da Assembléia Constituinte que elaborou a Constituição de 1988, os movimentos tiveram atuação destacada na elaboração da parte que trata da Educação. De acordo com a discussão no capítulo dois, a IV CBE, realizada pela UCG e UFG em Goiânia (GO), propôs sugestões para as políticas educacionais brasileiras. As proposições foram base para o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública atuar na elaboração da LDB, a qual foi aprovada sob o nº 9.394/1996. Fernandes (1989) exprimiu o espírito da luta dos movimentos sociais de educadores em favor da educação de qualidade referenciada, universalizada e pública na elaboração do capítulo da educação na Constituição e na tramitação pela Câmara dos Deputados do projeto de Lei da LDB dessa forma:

O importante, hoje, não é o que a nova lei poderá fazer para acabar com os vestígios de uma pedagogia às avessas, perversa. É o que ela poderá ser para gerar, a partir de nossos dias, uma educação escolarizada fincada na escola e nucleada na sala de aula. Não basta remover os 'excessos' de centralização, que substituem a relação pedagógica pela relação de poder. É preciso construir uma escola auto-suficiente e autônoma, capaz de crescer por seus próprios dinamismos (FERNANDES, 1989, p.22).

Para o autor, é necessário conferir à sala de aula a capacidade de operar como o *experimentum crucis* da prática escolar humanizada, de liberação do oprimido, de descolonização das mentes e corações dos professores e alunos, a fim de que ocorra a “[...] integração de todos nas correntes críticas de vitalização da comunidade escolar e de transformação do meio social ambiente” (FERNANDES, 1989, p.22).

Reconhece-se que a Constituição de 1988 representou um avanço no sentido de afirmação dos direitos sociais, notadamente no da educação. Considerada “direito de todos e dever do Estado e da família”, de acordo com o

Artigo 205, onde também fica declarado que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O mesmo, porém, não se pode afirmar das leis elaboradas após a Constituição para regulamentar e ordenar a educação. Estas seguiram a orientação dos organismos multilaterais, principalmente do Banco Mundial, e se constituíram como parte estruturante da reforma administrativa do Estado brasileiro.

Tendo em vista que as ações dos movimentos sociais são luzes para a compreensão das mudanças econômicas e políticas da sociedade, a seguir se tratará do modelo econômico que serviu de base para o governo reestruturar o Estado brasileiro, cujas consequências atingiram a educação brasileira.

### **3.3.1 A opção do governo brasileiro pelo neoliberalismo no contexto da redemocratização do País**

Os anos iniciados em 1990 foram marcados pela adesão do País à hegemonia do capitalismo financeiro mundial. Iniciada no governo de Fernando Collor de Melo (15/03/1990-29/12/1992), a lógica neoliberal atravessou o de Itamar Franco (29/12/1992-01/01/1995) e se consolidou na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (01/01/1995-01/01/2003).

Para discutir a opção do governo brasileiro pela lógica neoliberal, medida que refletiu fortemente no campo educacional, cita-se o esclarecimento de Anderson (1995), então consultor de uma equipe do Banco Mundial, proveniente de uma conversa sobre políticas econômicas que teve no Rio de Janeiro em 1987 com um membro da referida equipe:

Um amigo neoliberal da equipe, sumamente inteligente, grande admirador da experiência chilena sob o regime de Pinochet, confiou-me que o problema crítico durante a presidência de Sarney não era uma taxa de inflação demasiado alta – como a maioria dos funcionários do Banco Mundial totalmente acreditava –, mas uma taxa de inflação demasiado baixa. “Esperemos que os diques se rompam”, ele disse, “precisamos de uma hiperinflação aqui, para condicionar o povo a aceitar a medicina deflacionária drástica que falta neste País (ANDERSON, 1995, p. 22).

Não bastam as consequências danosas do modelo neoliberal. É necessário que se deseje e que se criem as condições para que elas se manifestem, no pensar dos funcionários do Banco Mundial. Lamentavelmente, a sagacidade do neoliberal confirmou-se e a hiperinflação deixou marcas profundas na história brasileira. A perplexidade causada pela informação do autor equivale à que provocaria se, por exemplo, os proprietários de indústrias farmacêuticas demonstrassem, publicamente, insatisfação com o estado de boa saúde da população.

Sabe-se que o neoliberalismo tem como pressupostos básicos a privatização dos serviços públicos, a ruptura dos monopólios públicos, a busca de eficiência e competitividade das empresas multinacionais decorrente da globalização e a abertura das fronteiras das nações. O Estado Mínimo se impõe como condição garantidora do mercado desempenhar o papel de protagonista das ações na sociedade. No Brasil, o caminho foi seguido com a refuncionalização do Estado em consonância com o seu comprometimento com a legitimação da globalização e sua lógica neoliberal.

O Brasil cumpriu o programa do ajuste econômico conforme o modelo da universalização do capital, pois, a exemplo dos demais países em desenvolvimento, viveu no decorrer dos anos 1980 o auge da crise do endividamento externo e interno. Silva Júnior (2002) explica que esse programa

[...] tem origem na produção, diagnósticos e pesquisas dos bons intelectuais dos países cêntricos, com predomínio dos Estados Unidos, e daqueles já ligados às agências multilaterais, com destaque para o Banco Mundial, além de universidades engajadas na resolução de problemas mundiais, sob orientação da *mainstream*, evidentemente neoclássica e ortodoxa (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 108-109).

A refuncionalização estatal e a respectiva reestruturação produtiva deram-se com a adesão do Estado brasileiro ao *Washington consensus*. Este é um conjunto de princípios extraídos da doutrina neoliberal, na forma de um plano econômico, para combater a crise econômica e direcionar o desenvolvimento socioeconômico dos países da periferia capitalista (FIORI, 2002).

À agenda econômica e política cumprida pelo Brasil na adesão à lógica neoliberal seguiu-se a do campo educacional, levada a cabo, também, sob as diretrizes dos ajustes estruturais na reprodução da formação econômico-social

capitalista. A reforma da educação é compreendida como parte da dinâmica total da reestruturação estatal. Assim, a vinculação dos assuntos educacionais aos compromissos neoliberais ocorreu mediante a assinatura dos seguintes documentos: *a)* A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien na Tailândia (UNESCO, 1990) e *b)* Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1993).

A Conferência que deu origem à Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BIDR). Ela aconteceu no primeiro ano do governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992).

Esse registro é interessante porque marcou as discontinuidades das discussões sobre a mencionada Declaração. Enquanto a preparação para a Conferência se deu no governo anterior, de José Sarney, o governo que dela participou foi interrompido em 29/12/1992 pelo processo do *impeachment*. Ao governo de Itamar Franco (1992-1994), que o sucedeu, coube operacionalizar o documento de Jomtien, por meio do Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2003).

Essas discontinuidades inscreveram-se na história como momentos em que a educação para todos ficou paralisada no governo Fernando Collor de Melo, talvez porque não estivesse preparado para as discussões. Esse fato parece que também atingiu o governo de Itamar Franco, pois que somente sob a motivação da Conferência de Nova de Dehli em 1993, que retomou os princípios da Declaração de Jomtien.

Nessa época, o País vivia o clima *pós-impeachment*. Este fato colaborou para que a sociedade se irmanasse ao sentimento de responsabilidade pela retomada e consolidação da democracia. Por conseguinte, pela conjunção de forças em favor de avanços dos direitos no campo da cidadania, em que a educação figurava como prioridade nacional. É nesse contexto que se pode compreender a afirmação de Antunes (2004, p. 20) de que

[...] amplos setores, até mesmo do espectro mais à esquerda, mostraram-se (equivocadamente) generosos em relação ao novo governo, o que ficou estampado no seu Ministério, que aglutinou desde o centro-direita, por meio de membros do PFL, até o centro-



esquerda, chegando ao Partido Democrático Trabalhista (PDT) de Brizola e ao Partido dos Trabalhadores (PT) de Barelli.

Essa dinâmica harmonizadora de um consenso geral em torno da necessidade das mudanças sociais, no entanto, foi construída sem a necessária crítica das contradições da realidade social. E o que prevaleceu foi a aparência de que o consenso geral era a expressão democrática por excelência, que conferia legitimidade às reformas educacionais, sob a égide da lógica neoliberal. Dessa forma, a legitimidade das reformas neoliberais da educação se impôs como fator de desenvolvimento do Brasil sem questionamento às reais contradições, mas negando-as pela naturalização das condições sociais e pela acolhida do discurso do “mundo oficial”, comprometido com o *Washington consensus*.

Vale reafirmar que a educação neoliberal fundamenta a exclusividade cognitivista de preparação para o trabalho nas teorias da pedagogia instrumental, em uma articulação ideológica que promove a defesa do interesse da classe hegemônica pela banalização da realidade social.

A respeito do consenso geral sobre a pertinência das reformas educacionais, decorrentes da adesão aos compromissos das declarações de Jomtien e Nova Dehli, a criação do Plano Decenal de Educação para Todos ocorreu

[...] de forma competente por especialistas – em geral pesquisadores e professores universitários – de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação. (...) Mostra de forma clara o papel de alguns de nossos intelectuais na legitimação dessa nova cultura política caracterizada pela legitimação de uma ciência mercantil e uma redução instrumental e não reflexiva de sua identidade. Afirma-se isso porque se trata da ciência que não faz a crítica de forma distanciada, mas da ciência engajada em um projeto político, portanto, instrumental e produzida para o fim desse projeto político (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 78-79).

Perquire-se ao autor acerca da colaboração “de pesquisadores e professores universitários – de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa” que acabou por legitimar o modelo neoliberal da reforma da educação brasileira: se os “especialistas” fossem sujeitos empenhados profundamente com os movimentos sociais de educadores, relativizariam a realidade social em detrimento da sua investigação? Eles manteriam a postura teórico-conservadora de adaptação

às mudanças sociais, em sintonia com a cultura que delineou o Plano Decenal de Educação para Todos?

Questiona-se: Quem são esses “especialistas” que elaboraram e conferiram legitimidade à reforma neoliberal da educação nesse período?

No primeiro capítulo desta tese foi tecido um referencial, com base em Gramsci (1975; 2002; 2004), que permite relacionar esses “especialistas” aos intelectuais orgânicos do campo educacional da sociedade civil atraídos para bloco ideológico da classe dirigente. Para Coutinho (2001), o novo *status* desses intelectuais favorece atitudes próprias do intimismo à beira do poder. Coutinho argumenta que esse intimismo levou os “especialistas” a evitarem críticas às políticas educacionais conservadoras, neoliberais, porque suas ações lhes emprestavam legitimidade.

Entende-se, por conseguinte, que as funções dos intelectuais nem sempre são justificadas pelas necessidades sociais da produção, mas são “[...] justificadas pelas necessidades políticas do grupo fundamental dominante” GRAMSCI (2002, p. 22). Desta forma, as raízes sociais dos intelectuais orgânicos funcionais ao sistema não podem ser visualizadas de forma clara em sua relação com a produção. Elas se dão à mostra, mais facilmente, nas necessidades e nas estratégias da classe dominante para exercer hegemonia por meio do trabalho desses intelectuais funcionais ao sistema.

Algumas diretrizes do Plano Decenal “competente”, composto de metas e linhas de ações estratégicas sem o devido financiamento conduzem ao descrédito à viabilidade do citado Plano Decenal, ainda que legitimado por intelectuais orgânicos aqui entendidos como funcionais ao sistema. Por exemplo:

- Incrementar em cerca de 50% os atuais níveis de aprendizagem nas disciplinas do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem nacionalmente determinadas com a participação dos sistemas de ensino;
- assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências, sobretudo de 1ª a 5ª série, de modo que 80% das gerações escolares, no final do período, possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento, cumprindo uma trajetória escolar regular;
- ampliar progressivamente a participação percentual do gasto público em educação no PIB brasileiro, de modo a atingir o índice de 5,5%;

- 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;
- descentralizar progressivamente os programas de livro didático e merenda escolar.

Indaga-se: como promover educação pública, de qualidade socialmente referenciada com o financiamento estabelecido na projeção máxima de 5,5% do PIB, se os movimentos sociais de educadores, de há muito, anunciam que a educação brasileira demanda um percentual bem superior, que atinja 10% do PIB? Países que universalizaram a educação ainda na virada do século XVIII para o XIX, Estados Unidos da América do Norte, Suécia, Noruega, Austrália dentre outros, continuaram destinando à educação, em média, mais de 7% do seu PIB. A esse fato, acrescenta-se que eles dispõem de uma renda *per capita* superior à da brasileira (SAVIANI, 2007; 2009).

Como avançar na educação que privilegia saberes sistematizados para a emancipação e subjetivação do indivíduo, de acordo com a defesa dos movimentos sociais de educadores a partir, principalmente, da teorização de Touraine (1989; 2006) do sujeito, se o Plano Decenal enfatiza a produtividade e a eficiência da escola? É possível aproximar-se dessa educação dando prioridade aos recursos materiais, em que as técnicas de educação a distância são acionadas como solução contra a frágil “qualidade do ensino” e como uma orientação para a formação de professores, tendo por base a referência custo/benefício? A que propósito serve a fixação de objetivos educativos nacionais, em termos das competências (habilidades), que devem ser dominadas por discentes e docentes, como se a formação para o trabalho respondesse os anseios de um povo que valoriza o trabalho, mas também a dignidade humana?

Evidentemente, as respostas para essas indagações ficam prejudicadas, pois o modelo neoliberal que o governo adotou para a educação é incompatível com a emancipação do ser humano, segundo o pensamento marxista. As entidades de estudos e pesquisa em educação, cujo principal espaço de atuação são os seminários e congressos em que se discute com profundidade a função política da escola e o seu papel na construção do cidadão, já ofereceram ao governo diversas propostas em defesa do avanço da educação pública e de qualidade socialmente

referenciada. Lamenta-se que a classe dominante tenha uma prática totalmente contrária ao seu discurso.

As entidades de estudos e pesquisa em educação teceram críticas à orientação neoliberal seguida pelo Plano Decenal. Por exemplo, a modalidade Ensino a Distância (EaD) para a formação inicial de professores introduzida na educação causou indignação às associações. A ANFOPE manifestou a sua insatisfação, por entender que essa modalidade de ensino provocaria aligeiramento da qualificação docente. A EaD, além do mais, torna largo o acesso do capital financeiro internacional e nacional à educação que, pela via da lógica da mercantilização do ensino, não leva em conta a interação pedagógica entre alunos e os conteúdos, mediados pelos docentes.

À pergunta “Qual a sua opinião a respeito da adoção da modalidade EaD no geral, e em particular na formação inicial e continuada de professores?”, feita ao depoente E7, militante-dirigente dos movimentos sociais de educadores, foi assim respondida:

Concordo com a professora [...], que diz que precisamos, em primeiro lugar, para o entendimento desta questão, diferenciar as possibilidades tecnológicas atuais da EaD. Uma concepção informacional da sociedade não resolverá os problemas sociais por si só, não gerará equidade e nem democratização participativa. Ao contrário, fortalece os grupos transnacionais, e a concepção de educação como serviço. A EaD como substituição tecnológica, favorece mais do que tudo a certificação em massa, e não a formação com qualidade. Penso que a educação, sobretudo, deve ser presencial, pois ela é um ato dialógico.

Por sua vez, E5, intelectual orgânico funcional ao sistema, porém não no poder executivo, e egresso dos movimentos sociais de professores, assegurou em seu depoimento que a EaD

[...] na formação inicial, seria um desastre. Nega a democratização do ato pedagógico e o diálogo horizontal dos estudantes. Considero, contudo como uma das estratégias de formação continuada, desde que levada com seriedade e com encontros presenciais, parece-me ser uma grande arma da moderna civilização.

Registra-se, também, a resposta de E1, representante de uma entidade de pesquisa que defende a proeminência das faculdades de educação na oferta dos

Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas Plenas como espaços, por excelência, da formação do Educador:

Eu vou responder em cima do que temos discutido em três encontros da nossa associação. EaD de qualidade é cara, não é barata. Portanto, não pode ser tida como panacéia da educação no Brasil, porque para ser de qualidade exige equipamentos caros, um volume grande de profissionais envolvidos: tutores, ordenadores, enfim, não pode ser disseminada como modalidade de ensino superior no Brasil. Vamos cair em uma precarização se seguirmos esse raciocínio. Ela é válida, mas não pode ser vista como sendo aquela que vai universalizar o ensino superior. Só extraordinariamente deve ser utilizada para a formação inicial ou para o ensino superior. Ela é mais adequada para cursos de especialização, porque o pessoal já tem um tipo de formação maior, que já tem um nível maior de independência e até um maior nível financeiro, que é uma classe que tem o seu computador, o que não ocorre com a formação inicial. Ela é válida, mas não deve ser usada para universalizar o ensino. Deve ser usada muito criteriosamente na formação inicial e é mais adequada para cursos de formação continuada, que não seja, evidentemente, mestrado e doutorado.

Os entrevistados não acreditam na capacidade de a EaD constituir-se como modalidade de ensino que contribua com a qualidade referenciada da educação pública, caso se aplique à formação inicial de professores, como vem sendo realizado sem controle pelos órgãos governamentais. Diferente, portanto, do posicionamento dos intelectuais orgânicos funcionais ao sistema, que defendem fortemente essa modalidade de ensino.

A desconfiança dos intelectuais orgânicos engajados no movimento social de professores na EaD encontra respaldo teórico no pensamento marxista. Para Marx (1973, p. 229), o processo do conhecimento compreende dois momentos, em que o primeiro passo reduz o objeto a ser conhecido “[...] a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento”.

No primeiro momento, faz-se uma apropriação empírica do objeto tal como ele se apresenta à observação imediata. Essa apropriação é desordenada e sem clareza da sua constituição. A partir de então, se realiza, por meio da análise, a abstração do objeto e a sua conceituação abstrata, geral e universal. Aqui, inicia-se o segundo momento, que é o retorno às determinações abstratas elaboradas pela análise primeira do objeto. Pela via da síntese, porém, o objeto não se apresenta mais desordenado e caótico, mas é entendido como “[...] uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229).

A primeira etapa do processo de apreensão do conhecimento é ponto de partida e chegada da educação burguesa, que se ancora no modelo positivista. O racionalismo idealista limita-se ao segundo momento. Lembra-se que pelo pensamento chega-se à representação mental do concreto real, cuja origem não está no pensamento, uma vez que antes e depois do processo do conhecimento, o concreto real “[...] permanece subsistindo, agora como antes, em sua autonomia fora do cérebro” (MARX, 1973, p. 230). Vê-se, pois, que a totalidade concreta é produto da elaboração de conceitos pela observação imediata da representação. Resulta daí, a crítica de Marx (1973) ao idealismo hegeliano, que concebeu a prioridade do espírito em detrimento da matéria, das relações sociais, porque se limitou ao segundo passo para apreender o conhecimento. Dessa forma, o mundo só é aceito como real enquanto concebido pelo espírito, pelo pensamento. Com base nessa reflexão, o autor inverteu a lógica hegeliana, colocando-a de “cabeça para baixo”, ao afirmar que “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser social, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX; ENGELS, 1986, p. 29).

Entende-se, conseqüentemente, que a educação marxista não poderá ser pensada de forma independente ou desvinculada da realidade material do homem, mas como um processo inerente às relações sociais estabelecidas pelos seres humanos ao construir e reproduzir a sua vida.

Desse modo, o materialismo histórico é base do processo educacional que considera os educandos e professores como seres humanos concretos, síntese, portanto das relações sociais. Também, é base para criticar a concepção de educação burguesa e racional-idealista, que considera os homens criaturas abstratas. Nesse patamar, a educação marxista desvincula-se dos ideais gerais (abstrações) da classe dominante da sociedade e se prende à história de homens reais, de uma determinada época e de uma determinada sociedade.

Vale recordar que na entrevista com E5, ele afirmou que a EaD “[...] nega a democratização do ato pedagógico e o diálogo horizontal dos estudantes”. A esta declaração pode-se acrescentar que os modelos de EaD são quase sempre centrados no conteúdo, e muito pouco no aluno. Este fato chama a atenção porque a pedagogia histórico-crítica valoriza cada vez mais a educação centrada no estudante. Certamente, há prejuízos na aprendizagem, pois muitos autores afirmam o contrário.

Feitas as considerações acerca da concepção marxista da educação e do pensamento de militantes das associações de professores sobre a modalidade de educação EaD contemplada no Plano Decenal de Educação para Todos, em que aquela modalidade de ensino se juntou a outras medidas que atingiram a dimensão pedagógica do ensino escolar, vale registrar que na esfera do financiamento público a educação também foi alcançada pelo poder político. O Poder Executivo propôs ao Congresso Nacional, em 1994, o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) que autorizava a desvinculação de 20% de todos os impostos federais que formava a fonte de recursos da educação. Assim, foi criado o Fundo Social de Emergência, posteriormente denominado Fundo de Estabilização Fiscal, que vigorou até 31 de dezembro de 1999. A partir do ano 2000, foi reformulado e recebeu o nome de Desvinculação de Recursos da União (DRU)<sup>32</sup>.

Na prática, a DRU reduz de 18% para 14.4% a vinculação das receitas da União para a educação. Trata-se de um mecanismo que “legaliza” o descumprimento da regulação constitucional. Sabe-se que toda norma é legal, mas nem toda legalidade é moral. A DRU está, então, no campo da ilegalidade e da imoralidade. A primeira tem o seu fundamento na impossibilidade de uma norma menor se sobrepôr à lei maior, ao passo que a segunda é uma afronta aos interesses da população.

Outro artifício utilizado pelos governos pós-ditadura militar é o de utilizar o termo contribuição para certos impostos. Esse artifício normativo impede a vinculação destas receitas ao percentual de verbas direcionadas à educação. Registra-se que duas das principais contribuições foram instituídas no governo de FHC, quais sejam: Contribuição Provisória sobre Movimentação ou Transmissão de Valores e Créditos e Direitos de Natureza Financeira (CPMF), que vigorou de 1997 a 2007, Contribuição de Intervenção e Domínio Econômico (CIDE), criada em 2001, cujo fato gerador é a importação e a comercialização dos combustíveis.

---

<sup>32</sup> Em 2009, foi aprovada uma Emenda Constitucional que acrescenta o terceiro parágrafo ao artigo 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da DRU de Receitas da União que incidem sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, de que trata o artigo 212 da Constituição Federal. A revinculação dos recursos é retroativa a janeiro de 2009. Com o fim da DRU para a educação, o MEC passará a contar com cerca de R\$ 9 bilhões a mais por ano em seu orçamento. A redução será gradativa ao longo de três anos, até sua extinção total em 2011, na seguinte ordem: 12,5% em 2009 e 5% em 2010.

É lícito registrar que a extinção da CPMF foi fortemente combatida pelo governo Lula. Assinala-se que por força da DRU, a educação deixa de receber anualmente cerca de 9 bilhões de reais. Lamentavelmente, os movimentos sociais de educadores contabilizaram mais essa derrota.

### **3.3.2 A captura da educação pelo capital**

Com a eleição de FHC em 1994 para presidente da República, cujos mandatos se estenderam de 1995 a 2002, a reforma neoliberal do Estado foi efetivada de modo seguro. Por seu turno, a reforma da educação, por ser parte orgânica do movimento, seguiu os seus traços, mas particularmente a reforma da Educação Básica e, em especial, a reforma do Ensino Fundamental. Quanto a reforma do Ensino Superior, o governo FHC condenou as instituições públicas ao ostracismo e ao sucateamento, visto que não destinou recursos a este nível, sob o pretexto de que a meta do governo FHC era a de universalizar o Ensino Fundamental. Registra-se que o Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental e valorização do Magistério (FUNDEF), aprovado por FHC, ignora a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Superior.

Para dar continuidade ao arcabouço legal da reforma neoliberal, o governo de FHC enviou ao Congresso Nacional a Emenda Constitucional nº 14/1996, que criou o Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A regulamentação do Fundo se deu pela Lei nº 9.424/1996.

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 105) fizeram a leitura da afirmação do ideário neoliberal levado a termo na gestão de FHC. A sua pertinência justifica a longa citação:

Cardoso constituiu um governo de centro-direita e, sob a ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal, agora no contexto da férrea doutrina dos organismos internacionais, seguiu a cartilha do consenso de Washington, efetiva as reformas que alteram profundamente a estrutura do Estado brasileiro para 'tornar o Brasil seguro para o capital'. [...] O ajuste ou 'concertación' traduz-se em três estratégias articuladas e complementares: desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização. A desregulamentação significa sustar todas as leis: normas, regulamentos, direitos adquiridos (confundidos mormente com privilégios) para não inibir as leis de tipo natural do mercado. No caso brasileiro, para a reforma constitucional, a reforma



da previdência e a reforma do Estado, o fulcro básico é suprimir leis, definir bases de um Estado mínimo, funcional ao mercado.

Esclarecem os autores que a descentralização e a autonomia são mecanismos facilitadores da transferência aos agentes econômicos, sociais e educacionais da disputa no mercado da venda de seus produtos e serviços. Por sua vez, a privatização completa o circuito do Estado Mínimo.

Salientam os autores, ainda, que o ponto central da privatização é que o mercado passa a ser, inclusive, o regulador de direitos à medida que o Estado se desfaz do patrimônio público e privatiza serviços que são direitos da população, tais como educação, saúde, aposentadoria, transporte entre outros.

A superação das crises do capital que a globalização se propôs solucionar requer o entendimento de que a ordem social posta está ultrapassada e que deve ser atualizado, o que enseja um desejo de mudanças. Isto posto, o governo FHC construiu a concepção de que a melhoria geral da Nação aconteceria com a efetivação da reforma do Estado.

O personagem que entrou em cena para orquestrar a reforma do Estado foi Luiz Carlos Bresser Gonçalves Pereira (Bresser Pereira), ministro da Administração Federal e Reforma do Estado do primeiro mandato presidencial de FHC (1995-1998).

Para Bresser Pereira, a reforma do Estado promoveria o crescimento da economia, consolidaria o desenvolvimento do País e eliminaria as desigualdades sociais e regionais. Para ele, a reforma do Estado importava em transferir para o setor privado as atividades que poderiam ser controladas pelo mercado, reduzindo, dessa maneira, o papel do Estado prestador de serviços. Restaria ao Estado, segundo o então ministro, as funções de regulação de alguns serviços, entre os quais a educação.

Nessa ótica, a assinatura das Declarações de Jomtien e de Nova Dehli, no âmbito internacional, e do Plano Decenal de Educação para Todos, instituído pelo governo brasileiro, permitiu a FHC pôr em marcha a reforma da educação brasileira, no que contou com o economista Paulo Renato de Souza, que assumiu o comando do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Como o MEC já contava com o citado Plano Decenal (1993-2003) na instância educacional, foi criado na esfera executiva do MEC o Planejamento

Político-estratégico (1995-1998), em clara manifestação de observância dos acordos internacionais para a educação.

Está delineado no referido planejamento a necessidade de rever e simplificar o arcabouço legal, normativo e regulamentar para estimular a ação dos agentes públicos e privados na promoção da qualidade do ensino.

A dinâmica social ocorrida nesse processo indicou que o poder instituído deveria alterar o Projeto de Lei da LDB que tramitava no Congresso Nacional. Esse Projeto da LDB foi construído coletivamente pelo “mundo da vida”, e levava em consideração as propostas amplamente discutidas pelas associações de estudos e pesquisa em educação e outros segmentos da sociedade civil, sob a articulação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Em 23/05/1993, a partir do substitutivo do deputado Jorge Hage, foi aprovado na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei da LDB da sociedade civil. Encaminhado para o Senado e com base no substitutivo apresentado pelo senador Cid Sabóia, os movimentos sociais de educadores comemoraram a sua aprovação, em 30/11/1994, pelo Conselho de Educação daquela Casa de Lei, o que facultou o seu encaminhamento para a votação em plenário.

Mas as entidades de estudos e pesquisa em educação sofreram a desilusão de verem o governo de FHC, via manobra regimental do Senado, atropelar o Projeto de Lei da LDB construído pelo “mundo da vida” e defendido pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Em seu lugar, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) apresentou o Projeto de Lei da LDB de autoria do Senador Darcy Ribeiro, que também assumiu a sua relatoria no Senado, o qual foi aprovado nessa Casa de Lei em maio de 1996. O referido Projeto retornou à Câmara dos Deputados, que o aprovou em 17 de dezembro do mesmo ano. O Projeto aprovado recebeu a sanção presidencial em 20/12/1996, sob o nº 9.394, Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB).

A relação da LDB com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização do Banco Mundial, no dizer de Saviani (2000a), introduziu as bases para uma nova concepção da função social do Estado no campo educacional. Estabeleceu também as orientações neoliberais na legislação pertinente e traçou as ações garantidoras da sua efetivação, sob o pretexto de melhorar a posição estatística da educação do Brasil no âmbito internacional.

Um ponto positivo da nova LDB foi o de ter definido, no artigo 21, o conceito de educação básica como um nível que comporta articuladamente três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Quanto às distorções da aplicação do FUNDEF houve manifestações das associações que integram os movimentos sociais de educadores, sobretudo acerca da destinação exclusiva de recursos para o Ensino Fundamental Regular diurno, em detrimento do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, da Educação Infantil e do Ensino Médio. A busca de recursos do fundo fez com que o poder público estimulasse matrículas no ensino fundamental. Este fato redundou na diminuição dos investimentos no ensino infantil e médio e, conseqüentemente, na educação de jovens e adultos e no ensino superior.

A conseqüência imediata, além do prejuízo da qualidade da educação e do descaso com considerável parte da população, foi o alargamento da entrada de organizações privadas nos outros níveis da educação. O aumento de instituições privadas e os respectivos números de matrículas nas outras etapas de ensino da educação básica e no nível superior são exemplo dessa distorção, que vai de encontro à prescrição constitucional da responsabilidade da oferta de educação pelo Estado.

Nessa conjuntura, a etapa do ensino médio da educação básica se transformou no gargalo da educação brasileira, o infantil, em responsabilidade das famílias e o superior, em espaço de titularização e distribuição de diplomas. Mais certificação ao invés de qualidade.

Foi esse o cenário que marcou o diagnóstico do Plano Nacional de Educação (2001-2010), em cumprimento ao que prescreve o artigo 9, inciso I da LDB nº 9.394/1966, de que é incumbência da União “[...] elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”.

Esse foi mais um período que demandou mobilização das associações de estudos e pesquisa em educação e das entidades sindicais que elaboraram o Plano da Sociedade Brasileira do PNE. Por seu turno, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) elaborou proposta do governo do PNE. Desta vez, o projeto defendido pelas associações de estudos e pelas sindicais logrou êxito parcial com a aprovação do seu projeto. Em 09/01/2001 foi aprovada a Lei nº 10172/2001, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2001 a 2010.

Lamenta-se que o presidente FHC, na contramão da educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, contrariando antiga reivindicação dos movimentos sociais de educadores, atingiu a base sólida do PNE ao vetar nove artigos que tratavam do financiamento da educação. A esse respeito, Brzezinski (2009, p. 8) manifestou-se assim:

Embora em vigor, o PNE aprovado pela Lei n. 10.172/2001 ainda é motivo de luta dos movimentos sociais de educadores, pelo fato de que o Presidente da República vetou nove artigos do PL n. 42 (número atribuído ao substitutivo de Nelson Markezan, relator do anteprojeto de PNE na Câmara dos Deputados e aprovado no Congresso Nacional). Tais vetos presidenciais são entendidos como uma afronta às expectativas da melhoria da qualidade social da educação brasileira, pois, segundo denúncia feita pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, eles foram definidos pela equipe econômica do governo Fernando Henrique Cardoso “[...] com a intenção de impedir a ampliação de recursos para a Educação” (2001, p.1).

Diante disso, fica clara a distinção entre os dois projetos de PNE: o do mundo da vida e o do mundo oficial. Evidencia-se, também, que o financiamento para a implementação das metas educacionais previstas está aquém do que é necessário, fato que demonstra a dissociação entre o prover e o prever.

Como explicar esses vetos, se o discurso do governo é pela qualidade da educação em todos os níveis?

Essa questão revela contradições. De um lado, estranha-se a disparidade entre a prática e o discurso do governo e, do outro, constata-se a afinidade somente do discurso do poder instituído com as propostas dos movimentos sociais de educadores em defesa da educação pública de qualidade socialmente referenciada. Para os alienados o discurso político convence e basta. Nos segmentos conservadores da sociedade ele desperta entusiasmo. Nos atores dos movimentos sociais de educadores, porém, a afinidade dos discursos dos intelectuais da sociedade política com as propostas dos movimentos sociais é motivo de indignação. Constata-se, pois, que a educação do País não compete com as outras áreas, como a saúde, a infraestrutura, a tecnologia e assim por diante.

Não se deve ouvir passivamente que a educação é o motor do desenvolvimento sem se investigar o tipo de progresso e o preço que a população paga por eles. É significativo o que a esse respeito Lefebvre (1991) escreveu:

A consciência tranqüila, racionalizada, institucionalizada pela Ciência e burocratizada em seu nome, pode haver algo mais feio do que ela? Não hesitemos em unir a avaliação à contestação: estamos segurando um fruto podre da árvore da ciência. Desde sempre as elites fazem do saber a sua justificação. Pois contra essa ciência levantemos a nossa (LEFEBVRE 1991, p. 87).

Deduz-se da afirmação do autor que o progresso alcançado nesta contemporaneidade é o resultado, em grande parte, da produção mundial e do capital financeiro especulativo, em sua etapa de globalização. A expansão planetária do progresso conduz à exploração e à expropriação dos saberes dos trabalhadores e intensifica o processo das desigualdades sociais e econômicas. A face negativa desse processo é encoberta por uma ideologia que se reproduz em uma intensidade nunca antes experimentada pela humanidade. Na ótica do governo neoliberal de FHC, em consonância com o ideário da globalização, não há necessidade de muitos recursos para a educação, se o caminho para o desenvolvimento do País passa pela adequação à nova ordem societária e econômica do Estado Mínimo.

Nesse particular, chama a atenção o despropósito com que o então Ministro da Educação no governo FHC, Paulo Renato de Souza, tratou um dos pilares da instituição universidade ao falar, em 1996, a empresários brasileiros “[...] não temos que nos preocupar com pesquisa básica na Universidade, num mundo globalizado. Podemos adquiri-la” (FRIGOTTO, 2004, p. 101). O autor comentou esse pronunciamento: “Se fosse na França, o ministro estaria destituído do cargo. Porque aquela elite, ainda que uma elite burguesa, tem dimensão da importância do que seja a universidade produzir ciência, tecnologia, pensamento social” (FRIGOTTO, 2004, p. 101). Esta dedução do autor coloca em evidência, mais uma vez, as contradições no campo educacional entre o “mundo da vida” e o “mundo oficial”.

Apesar das contradições, é possível que a redemocratização do País tenha enfraquecido a visibilidade do opositor (governo), no período de meados de 1985 a 2002. Nesse caso, entende-se que foi alterado o sentido do conflito entre o governo e os movimentos sociais organizados, o que os remeteu a empunharem a bandeira da resistência passiva, ao invés da resistência ativa, conforme a teorização de Saviani (2000a) no início do primeiro capítulo desta tese.

A resistência passiva pode surtir significativos efeitos em sociedade de iguais, segundo o entendimento de Arendt (2001). Não é o caso da sociedade

brasileira, pois que a assimetria da correlação de forças que a caracteriza é semelhante à concepção gramsciana do Estado ampliado. Nesse Estado, a sociedade civil e a classe política, militar e jurídica concorrem à conquista da hegemonia dominante do bloco histórico. Sabe-se que no Brasil, o mesmo poder hegemônico, constituído no tempo colonial, ainda mantém como herança este *status quo* nos dias atuais.

Nesse caso, a resistência passiva tem a força de proposições também passivas. Constitui-se, portanto, em uma “quase-não-força” diante dos interesses do poder hegemônico que, como salientado ao longo desta tese, na atualidade orienta-se pela lógica capitalista.

É momento de indagar: a fragmentação dos movimentos sociais de educadores em uma multiplicidade de entidades de estudos e pesquisa em educação, cada qual com a sua especificidade a nortear as suas reivindicações e respectivas proposições, contribuiu para a estratégia da resistência passiva?

A esse respeito, as afirmações dos entrevistados são elucidativas, ao responderem à pergunta “A pluralidade de associações, cada uma com a sua especificidade, não se constitui em fator de enfraquecimento da defesa, junto ao poder instituído, de políticas públicas de educação com qualidade e de valorização do profissional da área de educação?”

Coube aos interessados assim analisarem a questão. E1, militante dos movimentos sociais de professores que defende as faculdades de educação como locus privilegiado de formação docente, afirmou: “Eu acho que se deve ter uma diversidade, mas não a pulverização das entidades”. E3, intelectual orgânico funcional ao sistema, atualmente na área do poder executivo, ex-militante do movimento social sindical de professores, esclareceu assim:

Em alguns casos, a pluralidade das entidades, as diferenças e os modos de lutas das entidades enfraquecem, ao invés de ajudar. Ora, se em um mesmo setor da sociedade você tem duas entidades, uma fazendo uma reivindicação e outra fazendo outra, você deixa a categoria sem força. A categoria pode ficar enfraquecida.

E5, intelectual orgânico funcional ao sistema no campo parlamentar, na condição de assessor, egresso dos movimentos sociais de educadores, por sua vez, referiu-se assim: “É óbvio, a menos que uma central as articulasse”.

Tendo em vista que os entrevistados desta pesquisa apontam na direção da importância de as associações de estudos e pesquisa em educação se articularem em uma central que aglutine os seus interesses, recorre-se à teoria do partido elaborada por Gramsci (2002). O autor ampliou o sentido de partido, de modo que podem ser considerados partidos as entidades onde há o trabalho dos intelectuais na organização, na direção e na educação de dirigentes das sociedades civil e política. Partido, então, entre outros, pode ser um centro cultural, um centro de pesquisas, os movimentos sociais da sociedade civil, as ONGs.

Embora um tanto longa a citação, é importante o que Gramsci (2002) destacou a respeito da organização dos partidos:

A verdade teórica de que cada classe possui apenas um partido é demonstrada, nos momentos decisivos, pelo fato de que agrupamentos políticos variados, cada um dos quais se apresentava como partido “independente” se reúnem e unificam em bloco. A multiplicidade existente antes era apenas de caráter “reformista”, isto é, referia-se a questões parciais, em certo sentido era uma divisão do trabalho político (útil, em seus limites); mas cada parte pressupunha a outra, tanto que nos momentos decisivos, quando as questões principais foram postas em jogo, formou-se a unidade, criou-se o bloco. [...].

Certamente, as associações de estudos e pesquisas em educação se inserem nas características de partido assinaladas pelo autor, o que supõe a possibilidade de se articularem sob uma central. E o autor continua:

Os partidos orgânicos e fundamentais, por necessidade de luta ou por alguma outra razão, dividiram-se em frações, cada uma das quais assume o nome de partido e, inclusive, de partido independente. Por isso, muitas vezes o Estado-Maior intelectual do partido orgânico não pertence a nenhuma dessas frações, mas opera como se fosse uma força dirigente em si mesma, superior aos partidos e às vezes reconhecida como tal pelo público. Esta função pode ser estudada com maior precisão si se parte do ponto de vista de que um jornal (ou um grupo de jornais), uma revista (ou um grupo de revistas) são também “partidos”, “frações de partidos” ou “funções de determinados partidos” (GRAMSCI, 2002, p. 329-9, 349-0).

Neste sentido, percebe-se pertinência entre a manifestação dos entrevistados e o pensamento gramsciano a respeito de que a pluralidade das associações que se organizam em movimentos sociais, sem a articulação de uma central, pode enfraquecer o diálogo com o poder instituído na luta pela educação

pública e de qualidade socialmente referenciada e pela valorização e formação dos profissionais em educação.

Se Gramsci (2002) teorizou sobre o papel de uma central que aglutine os interesses dos partidos que a integram, como se fosse uma força dirigente em si mesma nos momentos de conflitos decisivos, Santos (2005) se reportou à constituição de redes de universidades. A sugestão pode ser transportada para a reorganização em rede das associações que integram os movimentos sociais de educadores, dada a pertinência das suas relações. A partir do raciocínio do autor, entende-se que as associações organizadas em rede fortaleceriam o conjunto do movimento social de educadores, intensificariam sinergias entre seus pares e maximizariam os seus desempenhos funcionais “[...] a partir dos contributos diferenciados que os diferentes nós da rede podem dar” (Santos, 2005, p. 94). Isto posto, deduz-se que, por meio da organização em rede, as associações de estudos e pesquisa em educação qualificariam a discussão dos termos das suas ações no embate com o governo.

O movimento em rede, por certo, não ensejaria a eliminação da multiplicidade e especificidades das associações, ao contrário, seriam mantidas e valorizadas no interior da rede.

Evidentemente, a constituição de redes não se faz com decretos. Faz-se necessária uma mudança de mentalidade e de cultura, pois as redes são espaços de solidariedade, de cooperação e de cumplicidade entre as partes. Deve-se entender, portanto, que a organização em rede, segundo o pensar do autor, nestes tempos atuais, é uma questão de sobrevivência do movimento social de educadores. O que se teme é a possibilidade de sua sucumbência ante a fragilidade da condução do conflito com o mundo oficial, em que a pluralidade das associações pode implicar heterogeneidade do movimento social, caso não seja organicamente vinculado a uma central ou a uma rede.

A rigor, uma racionalidade só se altera quando contraposta por outra de força superior. No período analisado, a dificuldade para se opor à racionalidade vigente é ampliada, por conta de que o opositor teve a sua visibilidade enfraquecida, o contrário do que aconteceu no período em que vigorou o regime militar, em que o opositor era visível e definido. É necessária maior força em um Estado Democrático de Direito do que a prescrição constitucional de que a educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada é direito do povo e obrigação do Estado?



Acredita-se que não precisa de maior poder de convencimento do que a convicção de que a educação deve ser fator de emancipação do povo brasileiro.

Não parece ser o caso. O governo brasileiro leva adiante políticas públicas da área educacional insuficientes para promover a atualização humana da população, em condições de igualdade social. Sendo assim, a situação da educação causa indignação e perplexidade.

Nesta pesquisa, o que se descobre é que não se vê outro caminho, senão a educação para além do capital mencionada por Mészáros (2005), cuja ressonância atingiu o dizer do entrevistado E2, militante dos movimentos sociais na área administrativa sindical de entidade aglutinadora de associações, que se expressou assim: “Mas as coisas só melhorarão com a ruína do neoliberalismo”.

Mészáros (2005) realizou uma profunda crítica a respeito da ligação entre o sistema social de produção capitalista e os processos educacionais, ligação que, em si, é cumplicidade que mantém o metabolismo universal e social que reproduz a ideologia do capital.

Para o autor, seria uma ingenuidade imaginar que é possível a promoção de reformas e, com maior razão, de mudanças no sistema educacional expressas nos discursos governamentais, sem que haja ruptura com as relações que estão sob a ordem reprodutiva do capital.

Historicamente, as ações reformistas serviram para “remediar” os piores efeitos do sistema capitalista. A explicação dada pelo autor é a de que o capital é irreformável, porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é perverso e incorrigível. Para Mészáros (2005, p. 27), “[...] limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”.

O autor insiste que a sociedade só se transforma pela luta de classe. Por isso, a sua obra produz um eco intenso na educação, no sentido de luta para a emancipação e a liberdade dos homens e das mulheres: superação da sociedade do capital, em que trabalho e educação a ela se subordinem e o estabelecimento da universalização do trabalho na sociedade, pois somente nessa sociedade a educação se universaliza. Mészáros, (2005, p. 74) referiu-se a esse fato assim: “A ‘auto-educação de iguais’ e a ‘autogestão da ordem social-reprodutiva’ não podem ser separados uma da outra”.

Em vista da perversidade da ordem social vigente, que insensivelmente nega até mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana, lançar-se à educação para além do capital não é só factível, mas também necessário e urgente (MÉSZÁROS, 2005).

A lógica da educação adotada no Brasil no governo FHC vai ao encontro das concepções dos iluministas burgueses, Adam Smith (2006) e John Locke (1973), que naturalizaram as diferenças entre as pessoas e, por conseguinte, fundamentaram o dualismo na educação. Nessa condição, FHC colaborou para o refinamento do sistema dominante, pois, a partir do pensar de Mézáros (2005), a reestruturação da educação brasileira se aloja nas dimensões paliativas de “reparos” institucionais dos defeitos do sistema capitalista

Mézáros (2005) concluiu que não basta denunciar os processos da lógica dominante. Essa lógica não é eterna. A sua superação demanda um processo educacional que leve em conta a aprendizagem como processo inerente à vida das pessoas, da infância à velhice. É nesta vertente que lutam os movimentos sociais de educadores.

Nesse sentido, entende-se que a resistência ativa, teorizada por Saviani (2000a) é um processo que favorece o rompimento dos limites da ordem da sociedade, segundo o raciocínio de Melucci (1989; 1994), quando conceitua movimentos sociais.

A resistência ativa deve orientar as ações do movimento social de educadores, porque os “ajustes” reformistas não se esgotaram. Conforme salientado, eles têm favorecido à reengenharia do capital, que é competente na busca do lucro.

As proposições passivas dos movimentos sociais de educadores não perderam seu sentido, pois continuam alimentando a utopia da educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Entretanto, neste período estudado, parece que elas contribuem com o mascaramento de uma luta que, de antemão, sabe-se quem é o vencedor e quem é o vencido, o que denota a proeminência do enfraquecimento da visibilidade do opositor.

Lamenta-se que diversos intelectuais orgânicos da categoria de professores tenham colaborado para a captura da educação pela lógica do capital. A esse respeito, Silva júnior (2002, p. 79) afirmou que a elaboração de leis que contribuíram para esse processo

[...] mostra de forma clara o papel de alguns de nossos intelectuais na legitimação dessa nova cultura política caracterizada pela legitimação de uma ciência mercantil e uma redução instrumental e não reflexiva de sua identidade [...] A educação, esfera formativa do cidadão, passa a expressar o novo paradigma político centrado no epistêmico e na busca do consenso, e toma a realidade social e natural como dada.

Esses argumentos vão ao encontro da concepção de novos movimentos sociais mencionada no capítulo dois, nos quais as entidades de estudos e pesquisa em educação se inscreveram a partir dos anos 1990.

O processo de globalização e a sua lógica neoliberal, articulados entre as ONGs e a busca do direito a ter direitos, deslocaram para a esfera cultural o eixo das reivindicações dos atores sociais organizados em movimentos sociais, conseqüentemente, esse ideário atingiu também os movimentos sociais de educadores.

A partir desses argumentos, pode-se afirmar que no período de 1985 a 2002, os movimentos sociais de educadores se alteraram e passaram a ter a feição de propositivos. A história marcará esse período com o distanciamento da resistência ativa. Fugindo, porém, da causalidade eleática<sup>33</sup> da história, a esperança renasceu: a militância dos movimentos sociais chegou ao poder. Foi eleito um representante do sindicato dos metalúrgicos, Luis Inácio Lula da Silva (LULA), para o cargo executivo máximo da Nação: Lula é presidente da República Federativa Brasileira.

### 3.4 Quando o opositor é “um dos nossos”

O ex-militante do movimento sindical, LULA, foi eleito presidente da República e tomou posse em 01/01/2003. Foi um momento marcado, por um lado,

---

<sup>33</sup> A Escola Eleática foi fundada por Parmênides de Eléia que viveu em cerca de 530 a.C. - 460 a.C.). Nasceu em Eléia, hoje Vélia, Itália. Há uma tradição que afirma ter sido Parmênides discípulo de Xenófanes de Cólofon. Os outros representantes da escola eleática são Zenão de Eléia e Melisso de Samos. O pensamento de Parmênides está exposto em um poema filosófico intitulado *Sobre a Natureza*, dividido em duas partes distintas: uma que trata do caminho da verdade (*alétheia*) e outra que trata do caminho da opinião (*dóxa*), ou seja, daquilo onde não há nenhuma certeza. De modo simplificado, a doutrina de Parmênides sustenta o seguinte: a) Unidade e a imobilidade do Ser; b) O mundo sensível é uma ilusão; c) O Ser é Uno, Eterno, Não-Gerado e Imutável.

pelo entusiasmo e esperança da classe popular brasileira, e por outro, pela preocupação da elite.

Esperava-se a superação do neoliberalismo, da burocracia e da economia para o campo ético-político, com repercussão nas condições de universalização dos direitos dos cidadãos brasileiros.

Os integrantes dos movimentos sociais e das entidades sindicais comemoraram a vitória nas urnas de um líder sindical que liderou a primeira greve dos metalúrgicos do ABC paulista, ainda nos anos de chumbo da ditadura militar. Lula está na presidência da República, pois foi reeleito em 2006.

A expectativa das classes populares, assim como ocorre no Brasil nos anos 2000, diante da possível reconfiguração do Estado encontra respaldo em Gramsci (1975):

A partir do momento em que um grupo subalterno se torna realmente autônomo e hegemônico, suscitando um novo tipo de Estado, nasce concretamente a exigência de construir uma nova ordem intelectual e moral, ou seja, um novo tipo de sociedade e, portanto, a exigência de elaborar os conceitos mais universais, as armas ideológicas mais sofisticadas e decisivas (Gramsci, 1975, p. 1.509).

Esse pensamento do autor vai ao encontro dos anseios dos atores sociais comprometidos com a crítica à racionalidade instrumental que orientava o Estado brasileiro no governo FHC. Pode-se considerá-lo como uma síntese da reescrita da teoria marxista, adaptada para os dias atuais, à medida que é pertinente à expectativa que marca a assunção de líderes de movimentos sociais ao cargo majoritário dos países ocidentais que experimentaram os regimes autoritários e viviam a lógica capitalista, a exemplo do Brasil.

A construção de uma sociedade brasileira mais justa parecia que estava assegurada. Para construir a história, entraram em cena os intelectuais orgânicos à classe subalterna, atraídos pelo novo governo. Neles a sociedade civil depositou a esperança de que fariam a crítica à gerência de um sistema para poucos, em benefício de uma nova sociedade que levaria em conta a emancipação da classe dominada. Embora não tenha sido feita uma revolução, esperava-se dos intelectuais orgânicos às classes populares a elaboração de políticas públicas capazes de promover melhor distribuição de riqueza, de renda e de conhecimento, diante da falsa certeza do “cumpra-se” por parte do novo chefe do executivo nacional. O

intimismo à sombra do poder, porém, impediu-os de lutarem em favor da desregulação da ordem da sociedade capitalista.

E possível que o Partido dos Trabalhadores, os seus intelectuais orgânicos e, notadamente, Lula não se prepararam politicamente para, de fato, construir uma nova ordem moral e ético-política, capaz de atender as exigências postas pela nova composição de poder? Ou a sua experiência se circunscrevia apenas à luta sindical das questões trabalhistas e salariais e às estratégias eleitorais para a conquista do poder?

Acredita-se que a segunda questão guarda certa coerência com o desempenho do governo, porque o chefe do executivo tem se empenhado em acordos de governabilidade sem, no entanto, buscar a superação do modelo do Estado Mínimo. Recordar-se que contra esse regime social Lula dirigiu discursos de reprovação nos tempos de sua militância sindical. Tenha-se como contraponto Lech Walesa, líder do Sindicato Solidariedade polonês que, via movimento social, elaborou a crítica do sistema político centralizado e unipartidário daquele País e, como presidente da Polônia, colaborou na construção de uma sociedade democrática e pluripartidária.

Em 2010, passados quase oito anos à frente do governo de feição democrática e popular, Lula manteve o alinhamento com a lógica neoliberal do capital internacional. A repercussão desse processo atingiu a sociedade em geral, e a educação, de maneira particular, principalmente pelas políticas equivocadas e pelo pouco caso com que esta continuou a ser tratada neste País.

Salienta-se, no entanto, que no governo Lula, a transferência de renda do governo federal, como o programa Bolsa Família, representou impacto direto na melhoria da renda do brasileiro pertencente às camadas mais baixas, apesar de que se tem clareza de não consistir em política social, mas em mecanismo do governo sensibilizado pela fome do brasileiro desfilado socialmente.

Segundo Leitão (2009), com base na análise da Fundação Getúlio Vargas (FGV) dos dados de 2008 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 31 milhões de brasileiros subiram de classe social entre os anos de 2003 e 2008. Entre eles, 19,4 milhões deixaram a classe E, que traça a linha da pobreza no País, tendo a renda domiciliar inferior a R\$ 768,00. Outros 1,5 milhão saíram da classe D (de R\$ 768,00

a 1.114,00). Com isso, houve uma queda acumulada de 43% no grupo dos mais pobres neste período.

Reconhece-se o mérito dos programas assistencialistas do governo Lula na mobilidade social da ascensão das classes menos favorecidas. O ponto negativo fica por conta de que os beneficiados pelo Bolsa Família não ascendem ao trabalho formal, talvez pela inexistência de políticas públicas de geração de trabalho e emancipação humana para essa camada da população que, conformada com a assistência governamental, naturaliza a sua situação e confere pseudo-legitimidade às estatísticas de ascensão social. Não devem ser minimizados os avanços nas áreas sociais, na maior autonomia frente às potências capitalistas e na não criminalização dos movimentos populares do governo Lula. Reafirma-se, entretanto, que causou decepção aos movimentos sociais o não rompimento com a política macroeconômica neoliberal, orientadora, por exemplo, do golpe aos direitos dos trabalhadores na reforma da previdência. É certo que Lula não se denomina hoje de esquerda ou socialista, mas poderia ter avançado mais nas mudanças para diminuir as desigualdades sociais educacionais e econômicas da classe popular.

Retornando à continuidade do alinhamento ao neoliberalismo, a declaração do presidente Lula, veiculada no dia 22/10/2009 na mídia televisiva, é emblemática da desilusão dos movimentos sociais. Ele afirmou que “[...] se Jesus fosse presidente do Brasil, faria acordo com Judas para governar o País”. Consumou-se nesse pronunciamento, de um lado, o lema “Lula paz e amor” da campanha presidencial do seu primeiro mandato que, a exemplo do segundo, dá visibilidade a uma política que se desenvolve sem atritos com a lógica neoliberal. Do outro, desvelou a “hegemonia às avessas”, no dizer de Oliveira (2007) ao analisar o governo Lula.

Entende o autor que a classe dominante aceitou ceder aos dominados a condução política do Brasil, desde que os fundamentos da dominação que ela exerce não fossem questionados. A par disso, Lula tem dado mostras de como se render ao opositor após lhe infligir derrota. Fica apenas por conta da frustração dos sujeitos inconformados com a continuidade do modelo econômico o lamento de Lula sobre a política econômica que recebeu de FHC. Na sua perspectiva, trata-se de uma herança maldita, como se a sua superação não fosse um dos pilares do seu projeto de conquista do poder.

Oliveira (2007) denuncia que Lula converteu-se em um mito, e um mito antipolítico por excelência, porque se coloca acima das classes e, conseqüentemente, distante dos conflitos. Em um cenário em que o carisma se impõe como modo de dominação, que a autoridade do líder é suportada em virtude da devoção afetiva que lhe dedicam os dominados, no dizer de Comparato (2010), o exercício político se desvanece, porque os conflitos são subsumidos por uma espécie de fé que torna inviolável o reconhecimento dos deveres dos governados para com o detentor do carisma. Parece oportuno indagar e pesquisar futuramente: seria Lula a figura representativa de um neo-populismo, a exemplo dos populistas brasileiros do Século XX?

Felizmente, a dominação carismática tem caráter instável, pois a sua continuidade, segundo Weber (1982), não tem garantia. E esta é uma das esperanças da classe popular.

Reconhecer Lula como mito pode explicar chamadas rotineiras da mídia que apontam o fortalecimento do principal mito do PT (e porque não dizer do Brasil), a ponto de o partido ser subsumido pelo fenômeno do “lulismo”. E a visibilidade desse fato atravessa a história do partido e do governo Lula, graças ao papel desempenhado pelos intelectuais orgânicos à classe subalterna atraídos pelo “mundo oficial” (GRAMSCI, 1975).

Os intelectuais orgânicos funcionais no poder se especializaram em creditar ao mito Lula todos os acertos do seu governo e transferir para o PT a responsabilidade e o respectivo ônus pelos erros. Dessa maneira, os intelectuais blindam o mito justificando que os equívocos são motivados por estratégias golpistas de inimigos partidários ou por maquinações da imprensa interesseira e poderosa. Os casos que fogem a essas regras são lançados na conta da herança “maldita” recebida do governo de FHC.

Assim, Lula ficou imune, por exemplo, à crise do escândalo conhecido como “mensalão”, “valerioduto” e tantos outros, de modo que os destinatários do dinheiro não contabilizado passaram a ser o partido e a campanha eleitoral. Afinal de contas, tudo o que o mito falava ou fazia era tido como extraordinário, justo e verdadeiro. O mito não precisa provar nada. Ele se basta, é a verdade. O seu interesse e a vontade da população se confundem e se transformam em uma mesma coisa: a vontade do mito (OLIVEIRA, 2007).

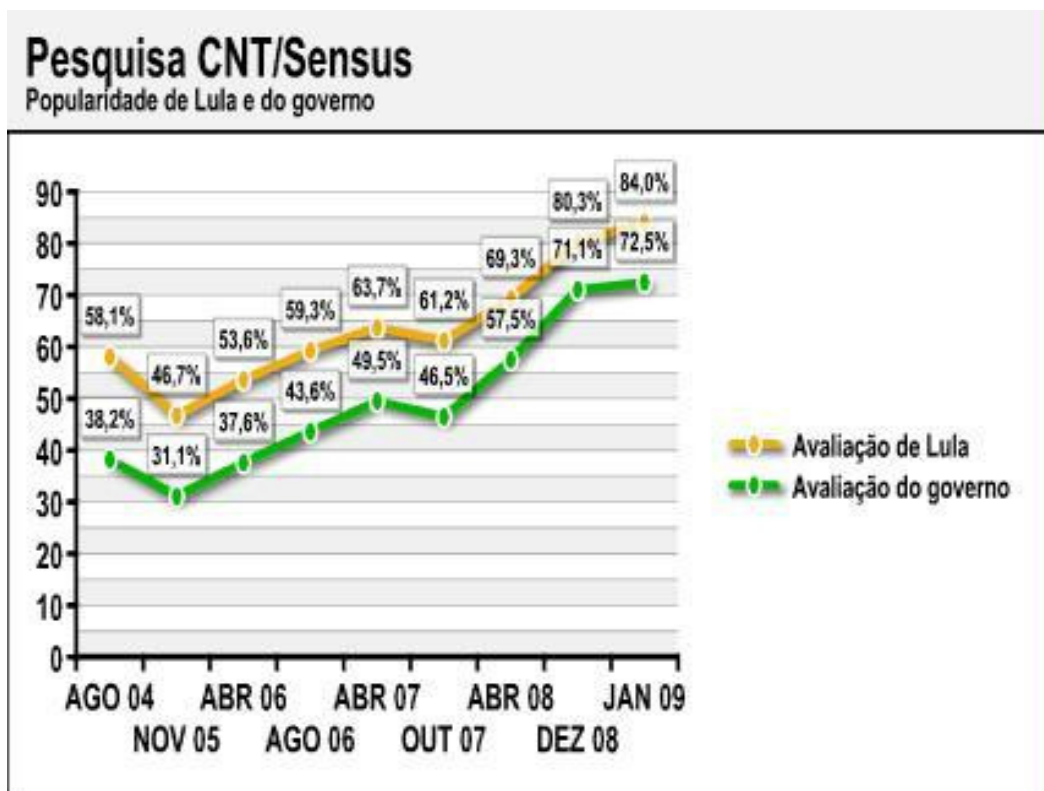
O início da construção da história do mito Lula está ligado a sua participação na campanha da reposição salarial dos trabalhadores, em que mostrou a manipulação pelo Ministério da Fazenda do índice de inflação do ano 1973. Este índice era dado-base do reajuste do salário dos trabalhadores brasileiros. O feito de Lula foi extraordinário, porque desafiou a ditadura militar ao desvelar a prática ardilosa utilizada pelo governo autoritário para subtrair os direitos salariais dos trabalhadores, conforme mencionado no capítulo primeiro.

Com tal feito, o sindicalista Lula conquistou os intelectuais da esquerda brasileira, principalmente do Estado de São Paulo e de membros das Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica, além de ter chamado a atenção da imprensa nacional. Em 1975 foi eleito presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo. E em 1980 participou da fundação do Partido dos Trabalhadores e se tornou o seu primeiro presidente.

O mito chegou ao auge a partir da vitória eleitoral do segundo mandato para presidente (2007-2010). Em janeiro de 2009, com um desempenho crescente e positivo, ostentava o índice de 84% de popularidade, enquanto o governo atingia 72,5% de aprovação popular no mesmo período. O seu nome disputou popularidade com os personagens mais influentes do mundo e, no final de 2009, os jornais *Le Monde* (francês) e *El País* (espanhol) elegeram-no a personalidade do ano. Acrescenta-se que em 2010 Lula foi apontado pela revista Time como o líder mais influente do planeta, superando o próprio presidente dos Estados Unidos da América do Norte, em uma das mais explícitas declarações de cooptação de “um dos nossos” pelo capital.

A pesquisa abaixo ilustra a ascensão da aceitação do mito:





Pesquisa CNT/Sensus – popularidade de Lula e do governo.

Não se duvida da posição do mito Lula e da sua habilidade em escolher os acontecimentos e as estratégias que favorecem o fortalecimento da popularização da sua imagem. Para este intento, por exemplo, alude-se ao alcance internacional e regional das bandeiras por ele empunhadas em defesa do ecossistema mundial e do programa regional Bolsa Família de combate à fome. Dir-se-ia que é difícil tecer críticas a essas ações, sob pena de se bater com princípios ético-humanitários. Oliveira (2007), em entrevista concedida ao Jornal Nacional da TV Globo, referiu-se ao programa Bolsa Família assim:

O “lulismo” é a perversão da dominação, no Brasil. Ele é extremamente pernicioso porque, no fundo, é uma capitulação frente à desigualdade brasileira. Todo mundo louva, porque há um programa que faz com que os estratos mais pobres da população não passem fome. É uma posição ética difícil de sustentar ser contra este programa, porque, é claro, estou de barriga cheia, mas este é o risco do que estou chamando de uma hegemonia às avessas.

Nesta altura, recorda-se da lição apreendida com o diálogo entre Sócrates e o general ateniense Alcibíades, de que a pior ignorância é a autoignorância em

matéria política, porquanto ela é de extrema periculosidade social. Nessa linha de pensamento, pode-se entender que o mito se move pelo poder, o que pode conduzir à cegueira e à surdez ante as reais necessidades do povo. Dessa forma, é possível que o exercício do poder, orientado pela sua paixão, tem a virtualidade de fazer com que o governante-mito se sinta a única pessoa capaz de decidir os rumos dos governados. Por si só, esse fato produz desacertos. Com a proximidade de “novos intelectuais orgânicos funcionais”, a tendência é ampliar a frustração dos governados.

Para fundamentar essa argumentação, recorda-se de um fato. Trata-se da decepção das associações e de sindicatos de educadores logo no início do mandato de Lula, ao manter os nove vetos impostos por FHC ao financiamento da educação, ao contrário do que previa o Projeto nº 42 do PNE, para o período de 2001 a 2010, elaborado pela sociedade civil brasileira e aprovado no Congresso Nacional.

Registra-se que o PT foi uma instância de oposição aos vetos de FHC, pois se posicionou ao lado da sociedade civil na tramitação do referido Projeto no Congresso Nacional, o qual deu origem à Lei nº 10172/2001, com os vetos postos por FHC. Na época, Brzezinski (2009, p. 8) afirmou que os vetos são uma afronta à melhoria da qualidade da educação e da valorização dos profissionais da educação.

Em sintonia com a autora, Saviani (2009), em entrevista concedida à Revista Educação, abordou o tema financiamento da educação. Ele indicou o caminho que o Brasil deveria seguir para melhorar a educação brasileira. Citou, inclusive, o financiamento da educação em alguns países que universalizaram a educação ainda na passagem do Século XIX para o XX:

Os dados do MEC na época (da aprovação da LDB, em 1996) mostravam que Estados Unidos, Suécia e Noruega, Austrália investiam entre 7,5% e 8,5%. Com uma diferença: eles continuavam investindo esse percentual do PIB com um sistema já instalado e a Educação Básica universalizada, com o analfabetismo erradicado e tendo uma economia bem mais forte do que a nossa. Como o Brasil se atrasou - os principais países universalizaram seus sistemas de ensino na virada do século 19 para o 20 - deveríamos investir mais, como fez a Coréia do Sul. Se partíssemos do patamar de 10%, estaríamos sinalizando vontade política para resolver o problema (SAVIANI (2009).

Na esteira do pensamento do autor, entrevistados desta pesquisa se manifestaram a respeito da continuidade dos vetos no governo democrático popular, estimulados pela seguinte pergunta: “Com base no entendimento de que educação pública com qualidade é dever do Estado, pois pode se constituir em vetor de desenvolvimento econômico e social, como explicar a manutenção pelo governo popular do veto ao aumento de 7% do PIB para a educação, conforme proposto pela Câmara Legislativa, apesar da luta dos movimentos de educadores brasileiros em defesa de 10% do PIB?”.

O intelectual informante E7, militante dos movimentos sociais de professores, assim falou:

Este veto precisa ser questionado. Penso também que tem a ver com o alinhamento econômico com a lógica capitalista que o governo mantém, apesar do desalinhamento político. Há outras prioridades que estão sendo contempladas e que reduzem o investimento na educação.

E1, também do campo do “mundo da vida”, afirmou que

[...] isso é inadmissível. Como presidente de uma das entidades de estudos e pesquisa em educação, essa foi uma das questões que debatemos em reunião sobre a formação de professores, cujo documento foi entregue ao MEC. Sem o aumento de verbas para a educação, muita coisa não passaria de retórica. Corremos esse risco. Agora vai ter a Conferência Nacional da Educação, o governo vai lançar um documento tentando instituir o Sistema Nacional de Educação, mas muita coisa ficará só na retórica se não houver verba suficiente. Então, eu diria que é inexplicável e não tem sentido. Acho que precisamos cobrar do governo e ter uma posição muito firme. As entidades, os movimentos sociais, os professores em geral, as pessoas que tem compromisso com a educação pública com qualidade no país não podem fechar os olhos a situação. É necessário pelo menos dobrar a verba, ou seja, 7% do PIB. O governo precisa nos dar essa garantia, para que possamos ter uma educação pública de qualidade nesse País.

Como se constata, o apelo da educação é forte e o poder instituído não pode ficar alheio a certas reivindicações. A partir dessa premissa, o governo Lula, no âmbito do Ministério da Educação, via Plano de Desenvolvimento da Educação, instituiu dois programas em 2004: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Ampliação das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (ProUni).

O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24/04/2007, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e da permanência na

educação superior, no nível de graduação, e para melhorar o aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais. O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. Houve a adesão da maioria das universidades federais ao programa, devido a destinação de recursos financeiros, conforme divulgação ampla na imprensa.

O ProUni, institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13/01/2005, visa a inserção em instituições de ensino superior particular de estudantes carentes, com renda *per capita* familiar máxima de três salários mínimos, egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais. Para concorrer a uma bolsa pelo ProUni, o estudante deve participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), referente à edição anterior ao processo seletivo e obter a nota mínima estabelecida pelo MEC.

Trata-se de um programa que transfere recursos públicos para instituições privadas, visto que concede isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino privado que aderem ao Programa. Além disso, os critérios de seleção dos estudantes são brandos, pois permitem que pessoas não necessitadas usufruam dos benefícios. Para Leher (2004, *on line*), o programa

[...] não vai sequer arranhar o problema do acesso às universidades. Primeiro, porque são pouquíssimas vagas garantidas, o que não garante a democratização do acesso: hoje, de cada 100 jovens de 18 a 24 anos, 9 deles estão matriculados em alguma instituição de ensino superior. Com o ProUni, esse índice chegará a 10, até 12 de cada 100 jovem de 18 a 24 anos, o que não modifica a exclusão dos setores mais pobres.

Não é casual que a Medida Provisória que instituiu o ProUni tenha sido editada 48 horas após o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública ter declarado que o ProUni é uma medida nefasta para a educação, que se propõe a atender interesses mercadológicos.

Segundo Leher (2004, *on line*),

[...] hoje o setor privado da educação superior conta com uma inadimplência da ordem de 35 a 40% de acordo com as entidades patronais. [...] O ProUni é uma operação de salvamento para o setor privado. As grandes empresas educacionais, que atendem as elites,

não têm muito interesse no programa – não querem ofertar vagas para alunos de baixo poder aquisitivo que sequer vão poder pagar 50% das bolsas. No entanto, as instituições de menor qualidade, que contam com um alto índice de inadimplência, isso é uma espécie de bóia de salvação num setor que vive uma crise profunda.

E mais uma vez o pragmatismo do “mundo oficial” que, via de regra, marca também os programas educacionais no governo Lula, desconsiderou indicações das entidades de estudos e pesquisa em educação e dividiu a opinião pública a respeito do assunto. Esse fato atinge negativamente as entidades ao desvelar o alcance negativo do ProUni. É difícil contestar programas populistas que vão ao encontro de classes sociais com as quais o Estado tem dívida social centenária.

Se a educação básica brasileira, principalmente o ensino médio, fosse de qualidade socialmente referenciada, pública e gratuita, certamente os estudantes egressos desse nível educacional concorreriam de forma mais igualitária ao ingresso no ensino superior. Mas assim não ocorre, visto que o ProUni se presta a camuflar a deficiência desse nível de ensino, pois é um programa que tem apelos populistas, distante, portanto, de ações públicas afirmativas. Se de fato se quer proporcionar aos estudantes das classes sociais mais pobres educação igual à que têm acesso os estudantes de maior poder aquisitivo, que se oferte uma educação básica, pública de qualidade, conforme as propostas das entidades de estudos e pesquisa em educação.

A respeito do REUNI e do ProUni, entrevistados na qualidade de “novos intelectuais orgânicos funcionais ao sistema” e de militantes dos movimentos sociais de educadores emitiram os seus pontos de vista.

E3, ex-militante dos movimentos sociais de educadores, atualmente vinculado ao “mundo oficial”, com alto cargo no executivo do MEC, afirmou que

[...] o ProUni é um programa importante para o acesso de um setor da sociedade que jamais teria condições de ir para uma universidade, tais como os setores mais pobres da sociedade, por exemplo, indígenas, negros ou aquele de muito baixa renda. Ele é um programa importantíssimo para o momento que nós vivemos no país, de inserção das camadas pobres na vida social do País.

Quanto ao REUNI, ele se expressou assim:

Para o meu entendimento, o REUNI é uma estruturação muito forte da universidade brasileira, que vem carregada daquilo que a universidade precisa, que é ter mais recursos. Ora, para ter mais recursos é preciso ter uma reestruturação. E eu acho que é isso que está acontecendo. O REUNI está acontecendo com uma reestruturação física, mas também com qualidade dentro da universidade, acompanhada de recursos. Então, eu acho que o governo democrático está se contrapondo à lógica que foi adotada no passado, que era enxugar cada vez mais a universidade, sucateá-la cada vez mais.

E6, integrante do poder instituído com cargo em Conselho de Educação do MEC, egresso dos movimentos sociais de educadores, a respeito do ProUni, falou que

[...] o que mudou não é que esse governo tenha se alertado que é importante oferecer vaga na universidade pública. É que esse governo entende que a prioridade é a educação pública, enquanto o governo passado entendia que a prioridade do ensino superior tinha que ser a privada. Então, é uma mudança de foco. E o ProUni veio como que uma corrida de cavalo, veio em uma raia imprevisível, e veio para atender as instituições privadas. No entanto, ninguém pode negar a importância de um programa que atende trezentos mil estudantes universitários. São trezentas mil pessoas que hoje estão em instituições privadas por conta do governo. Isso tem um impacto social enorme, porque são trezentas mil pessoas que têm suas famílias e essas famílias multiplicam pelo menos por cinco de cada estudante, por conta da influência dessa política. Então, eu acho que essa política tem um impacto muito forte.

O informante E6 também se manifestou sobre o REUNI:

É um programa que todas as Universidades Federais assinaram. Assinaram por quê? Porque vislumbraram, ninguém é louco, vislumbraram de que a partir do REUNI você pode elaborar políticas internas com garantia de recursos extras, a mais do que os recursos orçamentários. Hoje os reitores estão falando aí na imprensa que hoje tem mais dinheiro, desde que você tenha uma forma de planejamento que possa receber os investimentos.

A fala dos novos intelectuais orgânicos funcionais ao sistema confere legitimidade aos programas educacionais do presidente-mito. Para considerar avanço das políticas educacionais é necessário que signifique uma conquista social. Está-se, então, diante de respostas e posições que legitimam soluções pragmáticas. As manifestações de Silva Júnior (2002) e (Mészáros (2005) permitem deduzir que tais políticas não são de fato conquistas sociais. São ações que representam pequenos “ajustes” na área educacional. Lamenta-se a ausência de análise crítica da realidade social por parte dos intelectuais orgânicos funcionais ao sistema. Suas

afirmações estão distantes da concepção educacional que defendiam quando eram intelectuais orgânicos às classes subalternas, ou seja, militantes dos movimentos sociais de professores. Urge, então, que se ouçam sujeitos que falam do “mundo da vida”, da militância nos movimentos sociais de educadores.

A propósito do ProUni, E1, representante de uma das associações de estudos e pesquisa em educação, expressou-se assim:

Em um primeiro momento, poderíamos dizer que o governo está dando verbas para o setor privado. Isso é bom ou ruim? Mesmo com o aumento de vagas nas universidades federais e criação de algumas universidades, tem uma quantidade muito grande de jovens que não estão nas universidades. O ProUni poderia ser até mais eficaz se o governo não só alocasse a verba e permitisse e desse bolsa para o aluno e o palco para ele estudar, mas tivesse um controle mais significativo sobre as instituições e não permitisse que o aluno se matriculasse em instituições que incorressem em determinadas situações, tais como: enchimento das salas de aula; aqui em [...], nós sabemos que a PUC, por exemplo, encheu as salas de aula com alunos do ProUni; outra coisa que gostaríamos que o governo tomasse paternidade: nem todos os cursos são abertos a alunos do ProUni. Então, no geral, esse programa dá acesso a cursos de menos prestígio social. É um programa interessante, ainda que eu entenda que é uma política emergencial. Por outro lado, eu acho que falta controle. Dessa maneira, o ProUni termina reproduzindo no nível superior as desigualdades que a gente vê na educação brasileira: alunos mais pobres nos cursos de menor expressão social, para instituição não tanto valorizadas.

Quanto ao REUNI, este informante reconheceu avanços na ampliação de vagas, mas alertou sobre a contradição de que não vieram acompanhadas do necessário aumento do número de docentes.

A propósito do depoimento desse informante, chama atenção a propaganda do Ministério da Educação, veiculada no primeiro semestre de 2009 na mídia falada e na televisiva, em que realça o ingresso de uma estudante no curso de medicina por meio do ProUni. Quantos estudantes se viram refletidos naquela aluna de medicina?

Ao se comparar o posicionamento dos novos intelectuais orgânicos funcionais ao sistema com o dos intelectuais orgânicos às classes populares percebe-se que um “abismo” os separa. Os primeiros se evadem das contradições sociais e se prestam a legitimar ações governamentais incapazes de romper com o ciclo das desigualdades sociais e culturais. Eles se movem no interior da lógica capitalista e esta, como se sabe, privilegia um profissionalismo acrítico. Os intelectuais orgânicos vinculados à classe subalterna vivem a paixão das massas, e

não abrem mão da sua consciência crítica, pois têm noção de que as contradições sociais não são resolvidas com ajustes políticos e politiqueros, mas com mudanças estruturais da sociedade capitalistas brasileira. É neste espaço que se estabelecem os conflitos da luta pela universalização da democracia.

Elucidadas as diferenças entre os intelectuais orgânicos, é possível compreender porque aqueles que são intimamente vinculados às entidades de estudos e pesquisa em educação lutam pela educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada para todos e em todos os níveis. Os militantes nesses movimentos têm noção de que o bloco ideológico da classe dirigente, que não se cansa de buscar absorver os intelectuais orgânicos às classes subalternas para elaborarem o consenso na sociedade, buscam impor a sua visão de mundo.

Para Gramsci (1975), os intelectuais orgânicos às classes subalternas são comprometidos com a construção da hegemonia democrática popular. Consequentemente, o seu estreito vínculo com a classe a que pertencem os impulsionam a elaborar o projeto de emancipação ampla dos dominados, com capacidade de superar a relação desigual entre dominante e dominado. Em assim sendo, eles não abandonam a convicção de que a superação da desigualdade passa pela elevação do conhecimento da classe subalterna até aos limites avançados da ciência. E esta elevação do patamar intelectual exige a ruptura do monopólio do conhecimento da elite, de modo que seja resultado de uma ampla construção democrática para socialização dos saberes, a fim de que a classe subalterna tenha acesso ao conhecimento da classe dominante. É verdade que nesse sentido caminham as entidades de estudos e pesquisa em educação.

Apesar das críticas aqui feitas, reconhecem-se, entretanto, avanços na educação, porém não podem ser considerados como conquistas, pois que estas correspondem a mudanças estruturais que rompem com o quadro negativo da educação nacional. Conquistas não se fundamentam em programas emergenciais, como o são o ProUni e o REUNI, mas em políticas afirmativas, pois que promovem e sustentam um novo patamar de qualidade educacional. Esta, sim, é vetor de desenvolvimento econômico, social, político e cultural do povo brasileiro.

Mas os novos intelectuais orgânicos funcionais ao sistema da área da educação do governo Lula ainda reverenciariam o capital de forma mais marcante. Trata-se da atenção dispensada à proposta dos empresários do compromisso Todos



pela Educação no Plano de Desenvolvimento da Educação. Saviani (2009, *on line*), em entrevista concedida à Revista Educação, assim afirmou:

O Plano de desenvolvimento da Educação acerta ao focar a qualidade. Mas vejo alguns problemas na proposta. Primeiro, a fragmentação. Logo que foi lançado, supunha que havia uma fundamentação que desembocaria nas metas a serem realizadas. Mas, ao entrar no site do MEC, o que se via eram ações, cerca de 30 no início, que hoje estão em torno de 47. Tenho impressão de que, dentro do Plano de Ação do Crescimento (PAC), o MEC pegou as ações que já desenvolvia e acrescentou a proposta dos empresários, o compromisso Todos pela Educação, baixou um decreto com esse mesmo nome e criou o IDEB, focando a questão da qualidade, e o PDE veio com essas características de somatório de ações justapostas, tendo esse foco na qualidade do Ideb.

O influxo da presteza com que o governo acolheu o compromisso empresarial Todos pela Educação reforçou a indignação das entidades de estudos e pesquisa em educação. E essa atitude é representada pelo pouco sucesso que elas têm conseguido na batalha de mais de trinta anos que travam com o “mundo oficial”, em defesa da educação humanista de qualidade socialmente referenciada, pública e gratuita em todos os níveis.

Para fundamentar tal posição, registra-se a opinião de militantes das referidas entidades, suscitada pela pergunta: “Como você analisa o movimento Todos pela Educação em relação às propostas das entidades de educadores em termos de educação pública com qualidade e valorização dos profissionais da educação?”.

E7, integrante do “mundo da vida”, respondeu assim:

Todos pela Educação é um movimento que sabemos gerado no interior de uma lógica do mercado, portanto competitiva e baseada na avaliação, cuja lógica mercadológica se sobrepõe à formação humanista, acadêmica. É necessário conhecer os seus limites. Talvez, seja inevitável este movimento no atual contexto, mas não pode ser a chave das soluções educacionais. Mas há que considerar que não deixa de ser positivo o fato de que um grupo de empresários esteja reivindicando e defendendo a ampliação dos recursos investidos na educação. O que causa preocupação é que esse grupo continua resistente ao financiamento público da educação superior e ainda, que ele tende a considerar a educação como uma questão de filantropia, que será resolvida pelo voluntariado.

E4, vinculada aos movimentos sociais, seguiu a mesma linha de pensamento ao assinalar que:

[...] quando o governo trabalhou a questão do PDE, corretamente ele ouviu a sociedade. O governo deve ouvir o conjunto da sociedade. A nossa incompreensão é que ele ouviu uma parte da sociedade. E ele ouviu justamente uma parte que estava envolvida com Organizações não Governamentais, que utilizam dinheiro público para seus projetos, inclusive a concorrência com iniciativas governamentais. Então, nós achamos que os setores que estão envolvidos historicamente com a educação ficaram à margem, pelo menos em um primeiro momento. Nós achamos que todos devem ser ouvidos, mas temos que fazer uma investida muito grande para o governo ouvir o lado de cá. O governo tem as suas propostas e deve ouvir a sociedade e não privilegiar apenas os setores que se beneficiam de recursos públicos e não dão retorno à qualidade da educação. Os movimentos de educadores para conseguirem um espaço na mídia precisam fazer uma verdadeira guerra, ao passo que aqueles setores fazem valer a sua influência e as suas opiniões terminam moldando o pensamento do governo.

Os novos intelectuais orgânicos funcionais ao sistema, porém, são especialistas em buscar o consenso geral. Impressiona o tom vanguardista de esquerda do discurso que eles adotam, com relances conciliatórios e sem conflitos, para abandonar teses da educação progressista que defendiam enquanto militantes dos movimentos sociais, em favor de propostas conservadoras.

Nesse sentido, reproduz-se a fala do E6:

Olha, a educação não pode ser importante só para os educadores. Enquanto a educação for só de interesse de educadores nós não alcançaremos as metas de uma educação republicana, universal, pública e de qualidade. Portanto, eu acredito que a sociedade em geral passe a conhecer melhor a importância da educação e, em conhecendo melhor, possa lutar em prol da educação. Portanto, qualquer movimento da sociedade que tem como objetivo melhorar a qualidade da educação pública brasileira eu sou favorável. O único problema para mim é o seguinte, não é a sociedade civil, não são eles empresários, igreja, associações de médicos, Confederação Nacional das Indústrias. Todos têm que estar juntos na luta pela educação pública.

A mudança das referências do discurso dos novos intelectuais orgânicos funcionais ao governo impressiona, assim como o apoio dado a programas educacionais, como o Todos pela Educação do empresariado, sem que lhes seja inquirido os seus rumos, os seus objetivos e os seus interesses. É certo que pode haver convergência em diversos objetivos, mas não se pode negar a incompatibilidade entre o indivíduo que o capital deseja formar e o sujeito que os movimentos sociais de educadores ambicionam educar.

Esses argumentos são um convite a que se reporte à mudança dos intelectuais, não da sua função, que continua tal qual Gramsci (1975) a interpretou,

mas do sentido que dão ao atributo ético-político no desenvolvimento do seu papel no âmbito da sociedade.

Nos anos em que vigorou no Brasil o regime militar, era patente a influência que o marxismo e as ideias de Gramsci exerceram nos intelectuais, a ponto de eles se engajarem nos movimentos sociais pela luta da redemocratização. A partir dos anos 1990, parece que os intelectuais orgânicos às classes populares, que passaram para o lado do governo, vêm desenvolvendo uma visão de mundo que descaracteriza, paulatinamente, o intelectual orgânico compromissado com os anseios da classe popular. Poder-se-ia elencar diversos fatores que concorreram para o delineamento do perfil desse novo intelectual, mas dificilmente se escaparia do concerto engendrado pelo novo ciclo do capitalismo a partir de 1970.

Nos dias atuais, parece que o capital assumiu, de fato, um poder impessoal, sofisticado e flexível que tudo abarca e subsume. Tem-se assim, a reestruturação produtiva, o triunfo do neoliberalismo, a globalização, o avanço da informática e seus desdobramentos virtuais, em que o abstrato se impõe sobre o concreto e o desloca para a esfera imagética, assumindo, assim, a sua visibilidade. É nesse concerto que se compreende a observação de Gramsci (1975) de que os dirigentes da sociedade política buscarão sempre atrair para o seu lado os intelectuais orgânicos às classes populares. Consumada a atração, eles passam a defender as causas da sociedade política que consideravam sem sentido, abstratas, porquanto incapazes de promover igualdade social. Com esse novo modo de agir, legitimam os programas do “mundo oficial”, em um processo de reverberação que confere concretude às políticas públicas, em detrimento das causas favoráveis à emancipação das classes populares, às quais os novos intelectuais buscarão descaracterizar as suas razões. Deve-se considerar que a mudança salientada tem sido possível também em função do desemprego estrutural provocado pela Terceira Revolução Industrial.

Nesta etapa, não se aterá à preponderância dos fatores determinantes da mudança do *status* dos novos intelectuais, mas ao seu novo seu perfil. A mudança se comprova à medida que os intelectuais passaram a experimentar a intensificação de sua vulnerabilidade aos apelos de dirigentes da sociedade política. Como analisado anteriormente, ela sempre está pronta para lhes acenar com diversas distinções. Afinal, importa tê-los ao seu lado, pois as distinções econômicas, as sociais e as intelectuais são portadoras do fenômeno intimismo à sombra do poder

(COUTINHO, 2005). Diante de tantos apelos da sociedade política, muitos intelectuais orgânicos às classes populares se transformaram em novos intelectuais orgânicos funcionais ao sistema. Com esse arranjo, eles tratarão de desqualificar o pensamento crítico, defenderão a estrutura societária vigente e buscarão garantir a conformação das massas aos interesses da classe dominante, conforme anteriormente salientado.

A propósito, reproduzir-se-á a fala de E6, novo intelectual orgânico funcional ao sistema, egresso dos movimentos sociais de educadores, a respeito da relação entre a passagem de líderes dos referidos movimentos para a administração pública e avanços na democratização da educação:

As pessoas que vêm de movimentos sociais são muito mais sensíveis aos problemas que a sociedade enfrenta: saúde, moradia, educação. E estando mais sensíveis, estarão mais propensas a propor políticas públicas voltadas para essas necessidades. Existe uma série de concessões que você tem que fazer para manter a governabilidade, mas muitas coisas não podem ser feitas, na medida em que você tem sensibilidade para propor políticas nessa área. Volto a colocar que ter pessoas sensíveis ao exercício do movimento, sensíveis, portanto aos problemas sociais, você tem a garantia de que haverá um esforço dessas pessoas em reconduzir o processo educacional em outros patamares, em outras bases. No entanto, essas coisas não são lineares. Eu acho que o meu papel é extremamente importante dentro do [...], mas nem tudo que eu gostaria que acontecesse é possível, porque você tem que levar em consideração o jogo das forças políticas naquele momento. Agora, eu também estou certa de que se essas pessoas não estiverem em postos-chaves do executivo e do legislativo a gente não teria avançado nada. Pouco que conseguimos avançar contra as políticas neoliberais é porque essas pessoas estavam lá.

Certamente, se esse informante estivesse intimamente engajado nos movimentos sociais de educadores não creditaria eventuais avanços na democratização da educação apenas aos novos intelectuais orgânicos funcionais absorvidos pelo sistema. A rigor, a sua manifestação é própria dos intelectuais que vivem sob a influência do intimismo à sombra do poder, salientado por Coutinho (2005).

Há distância entre o depoimento anterior e o de E1, militante vinculado aos movimentos de educadores:

Eu penso que esses profissionais ajudaram a abrir espaços para essas questões, mas acredito que o papel mais definidor foram os dos movimentos sociais. Você tem a presença de elementos que vieram desses movimentos para esses

escalões, mas sem a presença dos movimentos ou se esses movimentos fossem desmobilizados, seria muito difícil para essas pessoas conseguirem uma ampliação desse espaço.

Parece que o intimismo à sombra do poder tanto favorece a acriticidade dos intelectuais atraídos pelo sistema, como os imobiliza no campo da neutralidade. Munidos desse atributo, naturalizam a concepção de mundo da sociedade política.

Dessa forma, encontram-se intelectuais orgânicos funcionais ao sistema, disseminados nas diferentes áreas públicas, engajados em um trabalho afeito a intelectuais céticos e a especialistas pragmáticos em administração no comando de ONGs, na gestão de campanhas eleitorais, nas assessorias da administração do poder executivo e do parlamentar, assim como no Ministério da Educação. Nesses espaços, é possível que combinem o esvaziamento da sua consciência humanística com a desconstrução das teses emancipatórias das classes populares, que defendiam nos tempos de sua militância nos movimentos sociais de educadores.

Os argumentos discutidos levam a um questionamento: tem sentido falar, atualmente, em intelectual orgânico à classe popular, nos termos delineados por Gramsci? A militância nos movimentos sociais e o vínculo que mantinham com a classe subalterna perderam o sentido? Ou funcionaram como ponte para facilitar sua absorção pelo bloco ideológico da classe dirigente? Até que ponto os novos intelectuais orgânicos funcionais ao sistema enfraqueceram os movimentos sociais de educadores, ou vice-versa? É possível traçar relação entre o governo democrático popular, comandado por um ex-militante sindical dos movimentos sociais populares, e a construção do perfil do novo intelectual orgânico funcional? E com referência aos movimentos sociais de educadores, até que ponto o opositor arrefeceu a sua luta, vez que chegou ao poder com a ideologia dos referidos movimentos?

As questões são intrigantes e complexas. Talvez elas sejam indicadoras da necessidade do surgimento de um novo intelectual orgânico às classes populares que, convencido do poder transformador dos movimentos sociais, conjugue na sua consciência a unicidade do sentido orgânico da sua função com o valor ético-político da sua vida.

Se essas premissas forem verdadeiras, então se há de criticar o lócus privilegiado da formação do sujeito/ator social, que deve ser comprometido com as causas populares, imune, portanto, à atração da classe dirigente. Neste sentido,

lembra-se de Gramsci (1975, p. 1331), que analisou a relação dialética entre o intelectual e o grupo social a que pertence, assim como se rememora Marx (1978, p. 265). Este descreveu o novo sujeito social que tem consciência de que a verdadeira face da sociedade burguesa se estampava nos trabalhadores explorados. Esses sujeitos são capazes de elaborar as estratégias necessárias para romper com a exploração, com a convicção de que as classes subalternas trazem em si a marca da transformação. Essa linha de raciocínio conduz a Touraine (1998, p. 249) que asseverou que “[...] o sujeito só existe como movimento social, como contestação da lógica da ordem, tome esta uma forma utilitarista, ou seja, simplesmente a busca da integração social”.

Com base na preocupação em delinear a influência nos movimentos sociais na sua relação com um opositor, cujo líder conviveu com a paixão das massas, julga-se pertinente que se indague o ponto de vista de militantes engajados na causa da educação. Instigados a responder se a possível adesão e apoio de associações de educadores ao governo democrático popular poderiam conduzir a atitudes consideradas conservadoras. E1, vinculado ao movimento de professores, acentuou que “[...] não há uma linha de conduta única, porém aquelas que aderiram levaram a um certo imobilismo inicial, sim. Acho que não souberam definir claramente qual era o seu papel nesse momento histórico”. Na mesma linha de raciocínio, E5, egresso dos movimentos sociais de professores e vinculado ao parlamento, respondeu assim:

É possível. Nem sempre a atitude dos sindicatos e associações científicas é ou continua crítica e independente. Percebo que na implantação do FUNDEB não se avançou para a universalização das creches e da EJA. Isso é muito conservador.

Por sua vez, E7, ao falar do “mundo da vida” salientou que o

[...] perigo sempre está presente. Até porque hoje, nós dos movimentos sociais na área da educação, nem sempre temos clareza sobre o que age no sentido da manutenção do *status quo* ou da sua transformação.

Os argumentos discutidos e as orientações teóricas analisadas parecem indicar que o domínio pelo governo democrático popular da ideologia dos dominados favorece a prática da classe dirigente atrair os intelectuais orgânicos ao mundo produtivo para a classe dirigente. É que o atual chefe do executivo nacional dispõe

do conhecimento das estratégias que permitiram a conquista do poder e conhece o interior dos anseios dos dominados. Existe melhor arma para se anular o “inimigo” do que conhecer as suas paixões, as suas fraquezas, a sua organização, as suas estratégias e ainda contar com o discurso de que é um dos “nossos”?

Some-se a essa conjuntura o fato de que os movimentos sociais, e entre eles o de educadores, contribuíram para a construção do mito Lula. Como mencionado, anteriormente, todo mito é a negação da política (OLIVEIRA, 2007). E o presidente-mito já deu mostras de que é avesso aos conflitos, de que é defensor dos arranjos conciliatórios e de que se move no mundo da paixão pelo poder. Deduz-se, por conseguinte, que o presidente-mito reverbera os movimentos sociais da época em que era militante, cujo reflexo ofusca e arrefece os movimentos sociais de educadores nestes últimos tempos.

As discussões e reflexões feitas até aqui, em torno das relações estabelecidas entre associações de estudos e pesquisa em educação e o opositor (governo democrático popular) saído de movimento simular ao das referidas associações, permitem identificar traços de conservadorismo dos movimentos sociais de educadores.

## APROXIMANDO ALGUMAS CONCLUSÕES

Retorna-se ao problema desta pesquisa, a seguir transcrito, para aproximar algumas descobertas: múltiplas entidades de estudos e pesquisa em educação, cada qual mantendo sua especificidade, contribuem para o fortalecimento da interlocução com o poder instituído na defesa da educação pública de qualidade socialmente referenciada?

Na época em que vigorou o regime autoritário, as privações a que foram submetidos os educadores e o descaso do governo para com as políticas educacionais, foram determinantes para que os professores tomassem consciência de que deveriam se organizar para lutar em defesa da ampla redemocratização do País, e em favor da valorização dos docentes e da educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada para todos e em todos os níveis. Esta tomada de consciência e a visibilidade do opositor, governo da ditadura militar com o qual deveriam se confrontar, foram de fundamental importância para que os professores se educassem para se organizarem em movimentos sociais, em busca de uma consciência coletiva em favor do bem comum para a categoria profissional.

A esse respeito, Brzezinski (2004, p. 96) historiou:

Esse período de reorganização, inclusive de reeducação do educador, favoreceu estudos e debates sobre a dimensão política do ato educativo, fortaleceu o compromisso do educador em tornar-se um agente de transformação da realidade social mediante o ato pedagógico e despertou a necessidade de seu engajamento em associações de classe, sindicais ou científicas. A nova tarefa exigia, portanto, que o educador fosse reeducado e uma dimensão dessa reeducação se construía na formação política, dimensão integrante de sua formação intelectual e didático-pedagógica.

A visibilidade do opositor, porém, foi enfraquecendo a partir de 1985 até o início dos anos 2000, em virtude do processo da redemocratização do País e da sua consolidação. Na época, os movimentos sociais de educadores assumiram a postura de propositivos, o que ensejou, na maioria das suas ações, adoção da resistência passiva, conforme mencionado no primeiro capítulo. Nesse período, a educação foi capturada pelo capital.

Quando “um dos nossos” assumiu o poder, intensificou-se a invisibilidade do opositor. Manteve-se o alinhamento com a lógica neoliberal e,



consequentemente, não foi retirado da classe dominante o monopólio do conhecimento, segundo imaginavam os movimentos sociais de educadores. Este fato é esclarecedor de que, mais do que nunca, se faz necessário o surgimento de intelectuais orgânicos comprometidos com a elevação social, cultural e educacional das massas. Imunes, portanto, à atração dos dirigentes da sociedade política.

Mas como reivindicar a presença desse intelectual?

Se o presente é luz que ilumina o passado, se a classe popular dispõe do germe revolucionário da história e se o intelectual orgânico vinculado a essa camada social é o sujeito histórico da luta pela emancipação social, econômica e cultural da sua classe, cabem aos movimentos sociais engendrar esse intelectual, dispondo-o de sólida formação ético-política. Nesse caso, estão declaradas as exigências para a reeducação do intelectual engajado aos movimentos sociais de educadores. Esse engajamento deve despertar novos intelectuais orgânicos vinculados às classes populares.

Pelo exposto nesta tese, os intelectuais orgânicos devem ser portadores de valores ético-políticos que, com sua militância, construam a condição para que a classe dominada atinja a hegemonia da superestrutura, para concretizar o direito à democracia ampla, de modo a que todos, sem distinção, seja assegurada educação básica e superior, universalizada, gratuita e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis. Acontece, porém, que os intelectuais orgânicos à classe subalterna e os movimentos sociais de educadores fazem parte do mesmo contexto social, o que explica a reciprocidade das relações que a ambos influencia. Então, não se pode almejar um novo intelectual orgânico, sem advogar-se a mudança nos movimentos sociais de educadores.

Sabe-se que os intelectuais orgânicos à classe subalterna, nesta atualidade, se confrontam com um mundo dinâmico, híbrido e imagético, que tudo fragmenta, inclusive o conhecimento. Este fato explica, por exemplo, a necessidade de seguidas reestruturações e refuncionalizações na maioria das áreas em que o Estado, o trabalho e a economia são exemplos. Neste sentido, é válido supor que os reflexos das alterações do mundo contemporâneo tenham atingido também as entidades de estudos e pesquisa em educação. Se as classes sociais populares carecem de intelectuais engajados nas suas causas com novo perfil, é válido acreditar que as referidas entidades fortaleçam a sua reorganização e a sua rearticulação com outras entidades da mesma natureza, em defesa da educação de

qualidade socialmente referenciada e da formação e valorização dos profissionais da educação.

A partir desse raciocínio, retoma-se a discussão sobre a pluralidade de associações de educadores e sua relação ou não com o enfraquecimento da interlocução com o governo na defesa de políticas públicas da educação com qualidade e da valorização do profissional da área educacional. É esclarecedor o comentário de um dos intelectuais entrevistados, com quem se concorda, que entende que a pluralidade das entidades enfraquece o diálogo com o poder instituído ao assegurar essa obviedade “[...] a menos que uma central as articulasse”.

Essa forte insinuação vai ao encontro da vocação unitária das entidades agregadoras de instituições. Ao que parece, não é o rumo que tomaram as associações de estudos e pesquisa em educação, em que prevalece o número de entidades sobre a quantidade de ações. A concepção que valoriza o particular em detrimento do geral esfacelou a possibilidade das associações de educadores se organizarem sob uma central, a fim de conjugarem forças nas suas lutas. Assim, em assembleias distintas, sentam-se os educadores preocupados com a formação e a valorização docente (ANFOPE), os professores envolvidos com diretorias de faculdades de educação das universidades federais (FORUNDIR), os docentes que dedicam atenção especial às políticas públicas e institucionais da educação educacional (ANPAE), os que se dedicam ao desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação (ANPEd), e os docentes que buscam refletir sobre as ações ligadas às relações da educação com a sociedade (CEDES).

Não se pode almejar homogeneidade na essência dos movimentos sociais, haja vista que em todas as organizações os conflitos e contrapontos respondem pela sua evolução. Ressalta-se, no entanto, a possibilidade de as associações organizarem-se em rede, ou sob uma central que aglutine os seus interesses, como se fosse uma força dirigente em si mesma nos momentos de conflitos decisivos.

O que chama a atenção, todavia, é que, de modo geral, os líderes das entidades dão a entender que a diversidade de associações fortalece o movimento social de educadores, sob o argumento de que diversos são os interesses da categoria professores. Será que as associações de estudos e pesquisa em educação estão a salvo de eventuais lutas de territorialização, de defesa de espaço

político? Este questionamento é intrigante, haja vista que não se descarta a “infiltração” nesses movimentos dos interesses do poder (do Estado).

Como se defende a articulação entre essas entidades para o seu revigoramento, é conveniente ater-se à teoria gramsciana do partido, que amplia o seu sentido, de modo que podem ser considerados partidos as entidades em que há o trabalho dos intelectuais na organização, na direção e na educação de dirigentes das sociedades civil e política. Partido, então, entre outros, pode ser um centro cultural, um centro de pesquisas, os movimentos sociais da sociedade civil, as ONGs.

À primeira vista, tem-se a impressão de que diversos partidos gravitam de modo independente em meio a uma classe social, o que faz lembrar as entidades de estudos. A partir do pensamento gramsciano, porém, entende-se que a função que cada partido exerce é complementar aos outros partidos. Verifica-se uma divisão de ações políticas das classes entre as suas organizações, seus partidos, de forma que cada qual execute uma parte do trabalho inerente a sua classe social.

Atenta-se para o fato de que nos momentos de conflitos entre as classes, a divisão de trabalho exigirá uma central, chamada por Gramsci (2002) de Estado-Maior, para coordenar os trabalhos, de modo a garantir a unidade dos objetivos da classe. Nesse ínterim, os diversos partidos posicionam-se ao lado da classe da qual são orgânicos. Parece que na construção da LDB 9.394/1996 o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública assumiu esse papel de Estado-Maior. Mas a LDB/1966 é caso consumado. Resta, nos momentos atuais, a luta acirrada no Congresso Nacional para que o Plano Nacional de Educação a vigorar por dez anos, a partir de 2011, para que a bandeira empunhada pelas associações em favor da educação pública de qualidade socialmente referenciada seja transformada em ação do Estado.

A essa bandeira está intrinsecamente associada a organização de um sistema nacional de formação e de valorização dos profissionais da educação.

Certamente, se Gramsci fosse convidado a opinar sobre essa questão, ele aludiria sobre a importância de as entidades se articularem sob uma central, ou mesmo em redes, como propõe Boaventura, conforme aludido anteriormente.

O certo é que o Brasil continua com uma enorme dívida no campo da educação com a classe que vive a “desfiliação social”. As indicações para a

superação do presente prejudicado vêm sendo apontadas, há mais de trinta anos, pelos movimentos sociais de educadores.

Certamente, falta vontade política do “mundo do sistema”. E esta pesquisa se inscreve apenas como mais um estudo que desvela o descaso com que o governo trata este bem comum tão importante para o povo brasileiro.

A história não é condescendente com os retardatários, com os conformados, com os indivíduos acríticos, com os movimentos sociais de proposições passivas e com os movimentos sociais conservadores.

Os “desfiliaados sociais” precisam tornar-se cidadãos, precisam emancipar-se das amarras impostas pelas classes dominantes.

Esta tese não tem conclusões. Pretende, sim, despertar perplexidades, enquanto enseja-se um novo despertar de consciência de classe dos professores, para desenvolverem ações coletivas no conflito estabelecido com o poder instituído, baseadas na solidariedade, com vistas ao avanço na educação pública de qualidade socialmente referenciada para todos e em todos os níveis. Afinal, uma racionalidade quando se cristaliza em uma sociedade, somente pode ser superada confrontado-a com outra de força superior. É o que se espera dos movimentos sociais de professores.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Pierry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 3. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: Introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. **Da revolução**. São Paulo: Editora Ática. 1988.

\_\_\_\_\_. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

\_\_\_\_\_. **Poder e violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BELLO, José Luiz de Paiva. **História da educação no Brasil**: período do regime militar 1964-1985. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10.htm>>. Acesso em: 30 out. 2009.

BOBBIO, Norberto. **A teoria das formas de governo**. 5. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1988.

BOTTOMORE, T. **Sociologia política**. Tradução: Francisco de Assis Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Plano decenal de educação para todos**. MEC. 1993.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Planejamento estratégico para o período de 1995/1998**. Brasília: MEC. 1995b.

\_\_\_\_\_. Presidência. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 “Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências”**.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: UCG/ABEU, 1987.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Políticas educacionais de formação de professores e os debates sobre a reforma universitária: as arenas de poder**. Goiânia: UFG/XII Encontro Nacional de Ensino de Química, 2004a. Impresso por meios eletrônicos.

\_\_\_\_\_. **Movimento social de educadores: participação na elaboração dos planos nacionais e estaduais de educação**. Disponível em: <[www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0224.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0224.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2009.

CALDERÓN. G. F. (comp.). **Los movimientos sociales ante la crisis**. Buenos Aires: CLASCO, 1986.

CAMPOS, Francisco Itami. Cidade, espaço de dominação. In: **Boletim goiano de geografia**. Goiânia: UFG, v. 14, n. 1, p. 61-75, jan./dez, 1994.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano, 2002.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **O poder da identidade**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Fim de milênio**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CASTRO, Cláudio de Moura. **A prática de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CÍCERO. **Das leis**. Tradução de Otávio T. de Rito. São Paulo: Cultrix, 1967.

\_\_\_\_\_. **Da república**. São Paulo, Edipro, 1996.

COMPARATO, Fábio Konder. **Reflexões desabusadas sobre o abuso do poder político**. Disponível em: <<http://www.escoladegoverno.org.br/artigos/80-reflexoesdesabusadassobre>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Democratização da cultura depende do controle social sobre a mídia**. Entrevista concedida a Denis de Moraes. Disponível em: Ciberlegenda. n. 4, 2001, <<http://www.uff.br/mestcii/denis6.htm>>. Acesso em: 10 out. 2009.

COUTINHO, Joana. ONG's: caminhos e (des)caminhos. In: **Revista Lutas Sociais**. São Paulo: NEILS, n. 13/14, p. 57-64, 1 sem. 2005.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A formação e a ideologia do administrador de empresa**. Petrópolis: Vozes, 1978.

\_\_\_\_\_. **O que é cidadania**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

DALLARI Dalmo. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

FERNANDES, Florestan. **Nova república?** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

\_\_\_\_\_. A escola e a sala de aula. In: **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, p. 22-24, 1989.

FIORI, José Luís. **60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FLUSSER, Vilém. **Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar**. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

FREUND, Julien. **Est-ce que la politique?** Paris: Seuil, 1965.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise no capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida a Antônio Ponciano Bezerra. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília: a. XIV, n. 33, p. 93-109, jun. 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. In: **Educação e sociedade**. Campinas: CEDES. v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GELLINEK, Georg. **Teoria general del estado**. Buenos Aires: Albatroz, 1954.

GADOTTI, Moacir. Estado e sindicalismo docente: 20 anos de conflitos. In: **Revista ADUSP**. São Paulo: ADUSP, p. 14-20, dez. 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, A. M. **Democratização da educação**: uma leitura das CBEs (1980/1991), 1988. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995.

\_\_\_\_\_. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 89-124.

\_\_\_\_\_. **História dos movimentos e lutas sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais**: espaços de educação não-formal da sociedade civil. Disponível em: <[www.universia.com.br](http://www.universia.com.br)>. Acesso em: 20 jul 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2. 2004.

Hegel, G.W.F. **Fenomenologia do espírito**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. São Paulo: Global, 1981.

HOBBS, Thomas. **Leviatã** ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores).

IANNI, Octavio. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

\_\_\_\_\_. **Movimento, terra, trabalho e liberdade** - MTL. Disponível em: <<http://www.mtl.org.br/nacional>>. Acesso em: 01 jun. 2009.



LANDIM, Leilah (org.). **Ações em sociedade, militância, caridade, assistência, etc.** Rio de Janeiro: NAU, 1998.

LEBRUN, Gérard. **O que é poder?** 5. reimpressão da 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LEFEBVRE, Henri. **Sociologia de Marx.** Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1979.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 145-176, 2001.

\_\_\_\_\_. ProUni é “bóia desalvação” do ensino privado. Entrevista Roberto Leher. In: **Correio da cidadania.** 2004.

LEITÃO, Thaís. PNAD: Ascensão social beneficiou 31 milhões de brasileiros entre 2003 e 2008. **Agenda pública.** Disponível em: <<http://www.agendapublica.org.br>>. Acesso em: 23 set. 2009.

LÊNIN. **Obras escolhidas em três tomos.** Lisboa/Moscou: Avante!/Progresso, v. 1, t. 2, 1979.

LIMA, José Maria de. “Os ‘bóias-frias’ do ensino”. **Folha de S. Paulo.** 22/08/1978.

LIMA, Tereza Cristina M. Pinheiro de. **O curso de administração da Universidade Católica de Goiás: criação e consolidação.** Goiânia: UCG, 2003.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo.** São Paulo: Abril cultural, 1973 (Coleção Os pensadores).

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe.** Coimbra: Atlântida, 1935.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. **O 18 do brumário de Luís Bonaparte.** Lisboa: Oficina da Gráfica de Coimbra, 1971.

\_\_\_\_\_. **Il capitale.** Roma: Riuniti, 1978.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política.** Lisboa: Estampa, 1973.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: Difel, livro 1, vol. 1, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista.** Lisboa: Avante, 1997.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais? In: **Lua Nova**. n. 17. São Paulo: CECC, p. 49-66, jun. 1989.

\_\_\_\_\_. Ainda movimentos sociais: uma entrevista com Alberto Melucci. **Novos Estudos**. São Paulo, CEBRAP, n. 40, 1994.

\_\_\_\_\_. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Conselho gestor como elemento de gestão democrática e de controle social de políticas educacionais. In. **Linhas críticas**.. Brasília: UnB, n. v. 18, p. 117-134, jan/jun 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **L'invenzione del presente**. Bologna: Il Mulino, 1991.

MONLEVADE, João Antônio. **Para entender o FUNDEB**. Ceilândia: IDÉA, 2007.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

OFFE, Claus. **Partidos políticos y movimientos sociales**. Madrid: Stampa, 1991.

OLIVEIRA, Francisco. **Entrevista concedida ao Jornal Globo em 04/02/2007**. Disponível em: <<http://zequinhabarreto.org.br/?p=210>>. Acesso em: 21 dez 2009.

PETRAS, James. **Hegemonia dos Estados Unidos no novo milênio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PICOLOTTO, Emerson Lazzaretti. Movimentos sociais: abordagens clássicas e contemporâneas. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**. Juiz de Fora: UFJF. a. 1, n. 2, p. 156-176, nov de 2007. Disponível em: <http://www.csonline.ufjf.br>. Acesso em: 20 jul 2009.

PLATÃO. **Alcibíades I e II**. Trad. F. L. Vieira de Almeida. Lisboa: Editorial Inquérito, 1985. (Coleção Cadernos Culturais).

PORTELLI, Hugues. **Gramsci**: e o bloco histórico. São Paulo: Paz e terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo desorganizado**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

PROUDHOM, Pierre-Joseph. **A filosofia da miséria**. São Paulo: Ícone, 2003

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A nova ciência das organizações**: uma reconceituação da riqueza das nações. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

REZENDE, Antônio Paulo de M. Movimentos sociais e partidos políticos: questões sobre lógica e estratégia política. In: **Movimentos sociais**: para além da dicotomia rural-urbano. João Pessoa: 1985.

RICARDO, David. **Os princípios da economia política e tributação**. 3. ed. Trad. Maria Adelaide Ferreira. Rio de Janeiro: Fundação Calouste Gulbenkian. 1983.

RODRIGUES, Rubson Marques. **Dificuldades entre racionalidade instrumental e racionalidade substantiva na prática gestonária de profissionais formados em curso de graduação em administração**. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Democracia convive com o fascismo social. **Folha de São Paulo**, p. A7, 21.05.2001.

\_\_\_\_\_. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 7. Ed. Campinas: Autores associados, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores associados, 2000b.

\_\_\_\_\_. Domínios, dominadores e dominados. In: **Jornal da Unicamp**. Campinas: Cedes. n. 5, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Educação é o motor do desenvolvimento: entrevista com Dermeval Saviani. In: **Revista Educação**. Disponível em: <revistaeducacao.com.br>. Acesso em: 24 out. 2009.

SCHERER-WARREN, Ilse e KRISCHKE, Paulo. **Uma revolução no cotidiano**: os movimentos sociais na América Latina. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do estado e da educação no governo de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Marcelo Kunrath. Movimentos sociais, cidadania e democracia. In: **Cadernos de sociologia**. Porto Alegre: UFRGS, v. 10, p. 107-135, 1998.

SIMIONATTO, IVETE. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1995.

SIQUEIRA, J. O. **Características fundamentais de uma tese de doutorado em ciências sociais**. São Paulo: Convent Selecta-Mandrúvá, 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/conventit2/siq2.htm>. Acesso em: 15 out. 2009.

SMITH, Adam. **A Riqueza das nações**. 4. Ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2006.

TARROW, Sidney. **Power in moviment**. Cambridge: UM. Press, 1994.

TOURAINÉ, Alain. Movimentos sociais e ideologias nas sociedades dependentes. In: ALBUQUERQUE, J. A. G. (Org.). **Classes médias e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Terra e paz, 1977.

\_\_\_\_\_. Os movimentos sociais. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. de S. **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

\_\_\_\_\_. **Palavra e sangue**. Campinas: Unicamp, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pourron-nous vivre ensemble?** Paris: Fayard, 1997

\_\_\_\_\_. **Crítica da modernidade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Poderemos viver juntos?** iguais e diferentes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Um novo paradigma:** para compreender o mundo de hoje. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TOURAINÉ, Alain; KHOSROKHAVAR, Farhad. (2004), **A busca de si:** um diálogo sobre o sujeito. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

VELLOSO, Jacques. Investimento público em educação: quanto e onde? In: **Ciência e cultura**. São Paulo: n. 4, v. 40, p. 359-365, abr. 1988.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. **Ciência e política:** duas vocações. São Paulo: Cultrix, 1983.

\_\_\_\_\_. **Economia y Sociedad**. Fondo de Cultura Económica, México: 1984.

\_\_\_\_\_. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Brasil/Itália: UnB, 1991 (v. I) 1999 (v.II).

## APÊNDICE

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. A partir de meados dos anos 1990, verificou-se que muitos militantes do movimento sindical docente foram eleitos para cargos parlamentares ou assumiram postos no poder executivo. Por conhecer e defender a causa da educação, o Sr (a) acredita que a nova ocupação daqueles profissionais foi responsável na contenção das políticas de educação neoliberal, com repercussão no avanço da democratização e acesso ao ensino público?
2. É possível perceber que a práxis do governo popular, que nos últimos meses alcançou a marca de 86% de aprovação, tenha influenciado ideologicamente partidos políticos, movimentos sindicais e outros. A adesão e apoio de associações de educadores ao governo popular podem conduzir a atitudes consideradas conservadoras?
3. Com base no entendimento de que educação pública com qualidade é dever do Estado, pois pode se constitui em vetor de desenvolvimento econômico e social, como explicar a manutenção pelo governo popular do veto ao aumento de 7% do PIB para a educação, conforme proposto pela Câmara Legislativa, apesar da luta dos movimentos de educadores brasileiros lutarem por 10% do PIB?
4. Com base na solução da debilidade do ensino superior brasileiro, qual é o seu pensamento a respeito do ProUni e do REUNI?
5. Como o Sr (a) analisa o movimento “Todos pela educação” em relação ao poder instituído e às propostas das entidades de educadores em termos de educação pública com qualidade e valorização dos profissionais da educação?
6. A pluralidade de associações de educadores, cada uma com a sua especificidade, constitui-se em fator de enfraquecimento da defesa, junto ao poder instituído, de políticas públicas de educação com qualidade e de valorização do profissional da área de educação?
7. Qual a sua opinião a respeito da adoção da modalidade “Ensino a Distância” no geral, e em particular na formação inicial e continuada de professores?
8. Na sua opinião, principalmente como participante da ....., quais são os maiores desafios do Brasil em termos de educação pública com qualidade e formação e valorização dos profissionais em educação?
9. Apenas para integrantes FORUMDIR Gostaria de compreender por que os membros do FORUMDIR, apesar de serem reitores de Universidades Públicas, se dizem pertencer à sociedade civil?