



**MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS: CULTURA, DESIGUALDADES E
DESENVOLVIMENTO**

FAVÔNIA REIS CASTELO BRANCO

**LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL:
UMA REFLEXÃO CRÍTICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Cachoeira

2013

FAVÔNIA REIS CASTELO BRANCO

**LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL:
UMA REFLEXÃO CRÍTICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Dissertação submetida ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Pedrão.

Cachoeira

2013

Ficha Catalográfica: Biblioteca Universitária de Cachoeira - CAHL/UFRB

C349I Castelo Branco, Favônia Reis

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma reflexão crítica da educação no Brasil / Favônia Reis Castelo Branco. – Cachoeira, 2013.

143 f. ; 22 cm.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Pedrão.

Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento, Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2013.

1. Educação - Brasil - História - Séc. XX. 2. Reforma do ensino - Brasil. I. Pedrão, Fernando. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Artes, Humanidades e Letras. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento. III. Título.

CDD: 370.981

Favônia Reis Castelo Branco

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL:
UMA REFLEXÃO CRÍTICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais:
Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento da Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador

Fernando Cardoso Pedrão

Doutor e Livre Docente pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Avaliador

Jorge Antônio Santos Silva

Doutor pela Universidade de São Paulo - USP
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Avaliador

Alba Regina Neves Ramos

Doutora pela Université Sorbonne Nouvelle PARIS III

À minha Mãe Maria Laura (*in Memoriam*)

Ao meu Pai Abílio (*in Memoriam*), pelos
exemplos de amor e dedicação.

Aos amados filhos Fabíola, Agatha e Igor por serem
a razão da minha vida.

Ao meu companheiro, Jô pela paciência e carinho.

Ao meu amigo e grande Mestre Gey Espinheira (*in Memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Os últimos meses de trabalho envolveram um conjunto de pessoas que, generosamente, contribuíram para a conclusão deste produto.

Amigos que muitas vezes não entendiam minha ausência. Familiares que aludiam a uma ausência incompreensível.

Neste momento quero expressar minha gratidão a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para que eu concluísse mais uma etapa de minha vida.

A Fernando Pedrão, meu orientador, por acolher a minha ideia e uma candidata a seleção de mestrado. A sua orientação sutil e delicada que me ajudou a ser uma nova pesquisadora.

A Anya Cabral por todas as suas intervenções e pela disposição permanente de me ajudar nas revisões das referências bibliográficas e pelo apoio incondicional.

A todos os professores e colegas que de alguma forma contribuíram para o sucesso deste trabalho.

RESUMO

Este estudo tem como proposta (re)visitar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB que foi publicada em 23 de dezembro de 1996 e acaba de completar 16 anos de vida e, assim justifica-se uma compreensão da importância e o significado do desenvolvimento de uma *Reforma* da Educação Brasileira. Desse modo, o objetivo da presente abordagem é analisar o surgimento e o desenvolvimento de uma Reforma da Educação Brasileira numa conjuntura cuja formação social capitalista aparece num contexto de fim da ditadura militar no Brasil enfrentando as mudanças provocadas por crises internas e externas que fundamentam e caracterizam a sua práxis. A LDB foi estudada com base nos quatro tipos de práxis e de mudanças em sociedades apresentadas por Agnes Heller – reforma parcial, reforma geral, movimentos políticos revolucionários e revolução total. Neste estudo defendemos o princípio de uma *reforma social* para a Educação Brasileira, enquanto fenômeno social e histórico. A hipótese apresentada é que a LDB resulta de uma *Reforma parcial e institucional*, conseqüentemente não promove a emancipação dos sujeitos, alterando o modo de vida das pessoas promovendo a justiça social. Realizou-se um estudo documental e histórico, tendo como aspecto relevante a descrição do processo de construção da LDB e, como aspecto exploratório, a análise da sociedade brasileira verificando as contradições de classe, recorrendo ao referencial teórico marxista, buscando em particular as categorias revolução passiva e transformismo. Os resultados apontam para uma Reforma de cunho parcial e institucional. O movimento de elaboração da LDB alude quanto a uma organização da educação voltada para a realização da democracia, ressaltando a importância de um projeto educacional voltado para contemplar a autonomia, mas ilude quanto à solução dos problemas relacionados à desigualdade e injustiça social que não propõe uma educação pública que garanta a emancipação do sujeito e inserção no mercado de trabalho de forma autônoma. Assim, confere um caráter progressista para a revolução passiva.

Palavras-chave: educação, política, reforma, LDB, Brasil.

RESUMÉ

Cette étude propose (re) visiter la Loi de Directives et de Bases de l'Éducation du Brésil - LDB qui a été publiée le 23 Décembre, 1996 et qui vient d'avoir 16 ans d'existence. Cela justifie la compréhension de l'importance et la signification du développement d'une Réforme de l'Éducation du Brésil. Ainsi, l'objectif de cette démarche c'est analyser l'émergence et le développement d'une Réforme de l'Éducation du Brésil dans une conjoncture dont la formation sociale capitaliste apparaît dans le contexte de la fin de la dictature militaire au Brésil en affrontant les changements provoqués par des crises internes et externes qui établissent et caractérisent leur *praxis*. La LDB a été étudiée basée en quatre types de pratiques et de changements dans les sociétés présentées par Agnès Heller – réforme partielle, réforme générale, mouvements politiques révolutionnaires et la révolution totale. Dans cette étude, nous défendons le principe d'une réforme sociale pour l'éducation brésilienne, en tant que phénomène social et historique. L'hypothèse avancée c'est que la LDB est due à une *réforme partielle et institutionnelle* et que par conséquent n'encourage pas l'émancipation des individus en modifiant leur mode de vie et en favorisant ainsi la justice sociale. Nous avons mené une étude documentaire et historique ayant comme aspect pertinent la description du processus de construction de la LDB et, comme aspect exploratoire, l'analyse de la société brésilienne, en vérifiant les contradictions de classe, en faisant appel à aux fondements théoriques marxistes, en particulier à ce qui concerne les catégories *révolution passive* et *transformisme*. Les résultats indiquent une Réforme partielle et institutionnelle. Le mouvement d'élaboration de l'LDB fait allusion à une organisation de l'éducation orientée vers la réalisation de la démocratie, soulignant l'importance d'un projet éducatif ayant pour but contempler l'autonomie, mais illusoire quand la solution des problèmes liés à l'inégalité et à l'injustice sociale ne propose pas une l'éducation publique afin d'assurer l'émancipation de l'individu et l'insertion dans le marché du travail de manière autonome. Ainsi, confère un caractère progressif de la révolution passive.

Mots-clés: éducation, politique, reforme, LDB, Brésil.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Ande	Associação Nacional de Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anpal	Associação Nacional de Procuradores da Assembléia Legislativa
Anped	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
Arena	Aliança Renovadora Nacional
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CE	Comissão de Educação
Cedes	Centro de Estudos de Direito Econômico e Social
CF	Constituição Federal
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
Conam	Confederação Nacional das Associações de Moradores
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
Contag	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CN	Congresso Nacional
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNTEEC	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCD	Diário da Câmara dos Deputados
DCN	Diário do Congresso Nacional
DOU	Diário Oficial da União
Fasubra	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-

	Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
FBAPEF	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais de Educação Física
Fenaj	Federação Nacional dos Jornalistas
Fenase	Fundação Evangélica de Assistência Social
Fenoe	Federação Nacional dos Orientadores Educacionais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OAB	Ordem dos Advogados de Brasil
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PDS	Partido Democrático Social
PFL	Partido da Frente Liberal
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PTR	Partido Trabalhista Reformador
SBF	Sociedade Brasileira de Física
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SF	Senado Federal
SPPC	Sociedade para a Preservação do Patrimônio Construído
Ubes	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	QUESTÕES DE MÉTODO	19
3	ELEMENTOS CONCEITUAIS E TEÓRICOS	27
4	ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL	36
5	A ELABORAÇÃO DA LDB NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL	44
5.1	ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA LDB	48
6	REFORMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL COMO OBJETO DE AVALIAÇÃO HISTÓRICA	58
6.1	O PROJETO ORIGINAL	60
6.2	DE OCTÁVIO ELÍSIO À JORGE HAGE (1988-1990)	64
6.3	DE JORGE HAGE A DARCY RIBEIRO: UMA CORRELAÇÃO DE FORÇAS	67
6.4	A LDB – NO. 9.394/96	74
6.5	CONCEITUAÇÃO DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO	75
6.6	UMA REFLEXÃO SOBRE A PEDAGOGIA REVOLUCIONÁRIA	86
6.7	EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA	90
6.8	A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO PARA GRAMSCI	94
7	REFORMA EDUCACIONAL: UMA <i>REVOLUÇÃO PASSIVA</i>?	98
7.1	CONQUISTAS E PERDAS	106
8	SÍNTESE REFLEXIVA	110
	REFERÊNCIAS	113
	ANEXO	117

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação pretende chegar a uma compreensão da importância e o significado do desenvolvimento de uma *Reforma* da Educação Brasileira a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) numa sociedade de formação social capitalista. Destacar seus fundamentos e características, apresentando os desafios e o sentido de uma *reforma* na educação brasileira reconhecendo suas contradições e, desse modo, proposta como uma *reforma reformista*, mas apresentando uma *reforma* cuja práxis¹ corresponde à lógica política e ideológica de uma sociedade capitalista neoliberal. Pretende mostrar suas contradições e a contra-reforma que surge junto com ela.

Para analisar a importância e o desenvolvimento da *Reforma* da Educação Brasileira a partir da LDB de 1996 é preciso apresentar os conceitos de reforma ou reformismo que legitimam a prática política do Brasil na década de 1990.

Passados 16 anos, desde 20 de dezembro de 1996, data da promulgação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - no Brasil, justifica-se uma compreensão do *processo* e dos *limites das perspectivas* da Reforma da Educação Brasileira.

Para dar conta da proposta desta dissertação a pesquisa deve girar em torno de alguns caminhos teóricos, epistemológicos e metodológicos para a compreensão e análise do sujeito-objeto: a *reforma* da educação brasileira a partir da LDB quando propõe uma *mudança* no conteúdo, na metodologia e na forma como desenvolver competências e habilidades no ensino básico para atender os interesses contraditórios da sociedade capitalista brasileira (BRASIL, 2010).

¹ “A *praxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *praxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade” (KOSIK, 2010, p. 222).

O percurso teórico, epistemológico e metodológico persegue uma crítica aos ideais do *projeto* que fundamentou teoricamente a LDB como uma política pública do Estado brasileiro que, em seu cerne, expressa as contradições inerentes a uma sociedade de classes no período de redemocratização. Este percurso busca também, compreender o *processo* de construção dessa política ao envolver diversos atores sociais e entidades de classe; e entender quais os *limites das perspectivas* desse projeto que não permitiram a consolidação do que foi proposto devido a uma *praxis* política contraditória.

Esta pesquisa restabelece um compromisso ético e político do pesquisador com os projetos de *transformação social*. Coloca-se em uma relação necessária com as lutas sociais em prol da educação no Brasil enquanto processo de reprodução do ser social. O diálogo com certos intelectuais representa um sentido diante de determinadas causas para as quais valha a pena lutar: a Educação no Brasil.

Os ideais reformistas dessa nova política de educação buscam desconstruir a lógica assistencialista do início dos anos 1970 ao utilizar os cursos de ensino médio para as camadas mais pobres da sociedade com o objetivo de formar técnicos e conduzir o cidadão ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Tanto a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2000) como a LDB de 1996 (BRASIL, 2010) situam a educação na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, sugerindo que o ensino básico deva propiciar a preparação para o mundo do trabalho e a prática social. Ao fazê-lo definiram um tom assistencialista à política.

Ao serem analisadas as possibilidades de superação deste dilema assistencialista e tecnicista, foi proposto um movimento para discussão de uma nova prática teórica para construção de uma *reforma* política da educação no Brasil. A década de 1980 culminou num cenário propício para que avaliassem os desdobramentos de uma teoria que fizesse frente à perspectiva

assistencialista da educação profissional que visava dar ocupação aos desocupados ou mesmo como ajustamento às demandas do mercado de trabalho.

A proposta de uma *reforma* na educação brasileira parte de uma perspectiva política voltada para mudança das relações sociais tomando a educação como referência para o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e um efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea que valorize a cultura do trabalho. Nesse sentido, a LDB pode ser reconhecida como a materialização deste projeto que representa um encontro entre teoria e prática política sugerindo uma educação para além do operacionalismo burocrático.

O cenário político brasileiro na década de 1980, que antecede a década de 1990 com a promulgação da LDB no governo de FHC (Fernando Henrique Cardoso), apresenta uma conjuntura que instiga indagações a respeito dos rumos ideológicos que legitimariam a estrutura social. Os protagonistas da cena eram, em primeiro lugar, os intelectuais orgânicos que se posicionavam frente ao movimento de redemocratização na tentativa de realizar os ideais socialistas tão caros neste contexto devido à luta histórica revolucionária que assolava a América Latina. E, em segundo lugar, o Estado brasileiro em tempos de globalização, sob a hegemonia do capital financeiro e do neoliberalismo na condução de políticas governamentais que renascem, sob novos moldes, velhos recursos ideológicos que tiveram vigência no passado desenvolvimentista no trato da questão social (IAMAMOTO, 2007). Por fim, a sociedade civil que surge como *novo protagonista* para participar da construção de uma democracia cidadã.

Diante deste cenário as *reformas* são solicitadas como meio dessa *praxis* política neoliberal com discursos ideológicos de cunho social, mas dirigidas para atender aos interesses do capital. O Estado brasileiro providenciou diversas *reformas*: sanitária, saúde, assistência, previdência, tributária, agrária e, neste caso, educação, entre outras.

As discussões que precederam a construção da LDB giraram em torno da incongruência entre os cursos técnicos e a criação dos postos de trabalho que inviabilizavam o ideário de inserção dos mais pobres no mercado de trabalho por não oferecer um conhecimento adequado à complexidade exigida no mundo do trabalho na contemporaneidade.

O surgimento de novas demandas no mercado de trabalho impulsionado pelos avanços tecnológicos e científicos e pelo processo de flexibilização da produção mobilizou a sociedade para a produção de novas teorias e práticas políticas que correspondessem a este novo cenário.

Por sua vez, o projeto da escola profissionalizante dos anos 1970 se esgotou por não produzir os efeitos para os quais fora criado, pois o curso de 2º grau profissionalizante não preparava o técnico com competências e habilidades que o possibilitasse transitar por outras áreas da sua formação devido aos seus limites de formação.

Esses limites na formação técnica despertaram a necessidade de se propor mudanças nas diretrizes curriculares para a educação profissional de nível técnico centradas no conceito de competências por área profissional e exigindo uma sólida educação básica e uma educação profissional mais ampla e polivalente, com novos conteúdos, novas modalidades de organização do trabalho, incorporação de novos conhecimentos e novas metodologias que resultarão na formação de novos professores.

Após o processo de redemocratização da política brasileira, a proposta de *reforma* na educação brasileira reflete um ideário socialista de emancipação do cidadão ao contemplar uma educação básica e sólida voltada para a construção do pensamento crítico e a criação de uma escola fundamentada na cultura do trabalho.

De fato, a conquista da democracia em 1985 possibilitou uma abertura política que favoreceu a realização de discussões sobre o sentido da educação profissionalizante no Brasil no cenário político e econômico de abertura para os

interesses de mercado mundial. Diante dessas primeiras reflexões, a sociedade brasileira passou a dispor de um conjunto de proposições políticas voltadas para a educação que apontavam para concretização da democracia e construção de uma cidadania sob a primazia do trabalho.

Nesse contexto, cabe observar que o que está na essência da reforma da educação na atual LDB é a superação da dificuldade de separar e ao mesmo tempo rearticular a educação básica da profissional, pois a escola deve desenvolver o sentido e a cultura do trabalho desenvolvendo competências profissionais e autonomia intelectual nos seus alunos ao introduzir nas suas propostas pedagógicas atividades e assuntos que contemplem competências e habilidades para o mundo do trabalho sem precisar oferecer disciplinas profissionalizantes.

Percebe-se que as propostas de reforma na educação brasileira ficam no âmbito do reformismo por que não consegue desconstruir a ética burguesa e capitalista ao desenvolver uma educação voltada para a submissão e não para a emancipação do sujeito-objeto da política.

A avaliação da reforma da educação brasileira mediante uma análise crítica do processo histórico que antecede da promulgação da LDB e após sua consolidação, é um trabalho que permite levantar aspectos conceituais, ideológicos e políticos que permitem aos que estão comprometidos com a emancipação do ser social a possibilidade de perceber as relações de classe contraditórias.

Uma análise crítica da reforma da educação no que concerne à educação nos leva a rever conceitos e perspectivas da reforma quando caberia perguntar: que proposta é essa? Que reforma é essa? E em que condição foi gerada essa proposta? Será que a proposta de gerar conhecimento para desenvolver aptidões, competências e habilidades nos estudantes para o mundo do trabalho vinculando o ensino básico e médio à lógica do trabalho foi cumprida? Estamos formando trabalhadores para o livre pensar ou para a subordinação?

Autores como Dermeval Saviani, Florestan Fernandes, Ivany Pino, Arnaldo Niskier, entre outros, que estudaram a reforma da educação no Brasil reconhecem que o projeto não se realizou por apontar uma prática política comprometida com interesses diversos, inclusive privatista, a proposta da emancipação. Além de sinalizarem as dificuldades e os impasses para a implementação do projeto, apontam, também, que o processo se limita diante do despreparo dos sujeitos coletivos e individuais que participam dessa transição democrática.

A proposta é ir além de um estudo sobre a política de educação, mas pensar o processo da reforma social no Brasil a partir da década de 1990 em função da construção de um projeto democrático após o período da ditadura militar. Desta forma, verifica-se a possibilidade de privilegiar a dimensão política e teórica da proposta, as contradições do projeto e as fragilidades do processo.

O movimento da educação não é um movimento social qualquer, mas resultante de um processo construído de forma articulada que envolve práticas políticas, ideológicas, científicas e culturais concebida no cerne das relações sociais de produção na medida em que tal problemática é própria da sociedade burguesa, pois expõe a bifurcação entre os objetivos do capital e os do trabalho.

O tema educação tem sido tratado por diversos intelectuais ao longo do tempo, principalmente por educadores e sociólogos que perpassam pelos positivistas como Émile Durkheim que trata a educação como aspecto importantíssimo para a construção de uma moral social que dê conta da *solidariedade orgânica na divisão social do trabalho*². Passa por autores como Pierre Bourdieu que nos traz questões interessantes e inovadoras sobre a função e o funcionamento social dos sistemas educacionais nas sociedades capitalistas contemporâneas, embora sua perspectiva estruturante não fundamente esta

² Durkheim entendia o quadro perturbador colocado pela emergência da *questão social*, mas discordava essencialmente do conteúdo de soluções proposto pelo pensamento socialista. Ele defendia que os problemas eram de ordem *superestrutural*, moral e não de ordem *estrutural*, econômico. O fato deste trabalho estar citando em seu corpo algumas categorias teóricas durkheimianas não significa que ele seja fundamentado pela perspectiva positivista.

pesquisa. E vem sendo pensado por autores marxistas, a exemplo de Agnès Heller, Antônio Gramsci, Georg Luckács e de István Mészáros, entre outros, ao desvendar o caráter ideológico das relações de classe e tratar a educação para além do capital reconhecendo que a educação é construída e alterada pelo homem assim como o próprio educador e sempre relacionando a educação com o trabalho entendendo que a primeira categoria é um complexo dentro de um complexo maior que é o trabalho.

Georg Luckács permite trabalhar o cerne de nossa problemática ao conceber a educação em seu sentido ontológico e o trabalho como uma categoria fundante do ser social, demonstrando que ele como posição teleológica funda outras categorias, entre as quais a educação, como coadjuvante da reprodução social.

É com o filósofo Antônio Gramsci que se consegue dialogar para tentar compreender a educação como protagonista da transformação social quando ele sinaliza que os problemas não estão nas técnicas utilizadas no processo educacional, mas no método: na forma abstrata de trabalhar com a educação. Além de nos oferecer uma discussão teórica rica em prol dos conceitos de *revolução passiva*, de *reforma* social ao se contrapor ao conceito de *transformação* social juntamente com Agnes Heller.

O filósofo húngaro István Mészáros traz novos elementos para a compreensão da relação entre educação e o capital a partir de uma perspectiva crítica de análise da gênese da crise estrutural que tem como incorrigível a lógica do capital reforçando a necessidade de se reformular de forma significativa a educação para que ela cumpra sua função histórica de mudança.

Não se pretende responsabilizar a educação como protagonista fundamental no processo de transformação social, mas considera-se a educação assim como o trabalho como duas categorias fundantes para a elaboração ontológica do homem e, conseqüentemente para um mundo socialmente justo e solidário.

Este trabalho busca compreender a importância e o desenvolvimento de uma *Reforma* da Educação Brasileira a partir da LDB. É desnecessário pontuar o

seu caráter polêmico e a sua amplitude, que permitem os mais variados enfoques alternativos. Em face dele, pretende-se oferecer algumas reflexões que certamente se aprofundarão na continuidade da pesquisa no doutorado.

Os objetivos específicos desta dissertação são: (1) identificar os fundamentos teóricos que sustentam o *projeto* da Política de Educação no Brasil, inclusive a LDB; (2) analisar as relações políticas que conduziram o *processo* do projeto; (3) discutir o projeto frente às *relações contraditórias* entre Estado e sociedade no que concerne à educação.

As questões sobre método serão tratadas num capítulo específico da dissertação pela sua relevância e primazia. Mas podemos antecipar que este trabalho trata-se de uma pesquisa que reconhece a importância da perspectiva estrutural-histórica como procedimento fundamental para compreensão do sujeito-objeto. Trabalha-se com uma abordagem qualitativa, além do levantamento crítico de material.

2 QUESTÕES DE MÉTODO

Este capítulo sobre *método* se torna relevante por se tratar de uma pesquisa que pretende encontrar o *movimento dialético* da política de educação no Brasil ao dar conta de uma dinâmica que articula as dimensões teóricas, epistemológicas e metodológicas.

Propõe-se responder a necessidade de uma demonstração pública de conhecimento por parte do pesquisador, por isso os caminhos metodológicos utilizados correspondem a uma problematização de caráter científico. O caráter problematizante da metodologia decorre em aceitar que tudo em ciência é discutível, sobretudo nas ciências sociais, isto porque não há uma teoria final no sentido de prova cabal. Significa dizer que há sempre a necessidade inacabável da pesquisa, seja porque nunca se esgota a realidade, seja porque como a realidade é tratada pode ser sempre questionada.

Esta pesquisa se desdobrou em torno do paradigma³ do materialismo histórico dialético ao tratar do tema sobre política de educação. Neste caso o método utilizado foi: o *método histórico* por possibilitar uma análise crítica da realidade ao descortinar o véu que encobre as *aparências* para se chegar à *essência* das coisas, onde o véu que encobre as *aparências* são as ideologias produzidas pelos interesses contraditórios de classe.

A escolha pelo paradigma do materialismo histórico dialético se deu pelo seu caráter inspirador da possibilidade de uma *transformação social* a partir da luta de classes inscritas no processo histórico. Enquanto a perspectiva positivista, por ter uma natureza reducionista e idealista, não contempla a dimensão da *transformação social* a partir das lutas de classes, mas as transformações aconteceriam a partir da subjetividade, num processo cultural contínuo (MICHEL LOWY, 1991).

³ “O paradigma determina a interpretação dos fenômenos, e a condução das pesquisas por parte dos cientistas, não sendo posto em causa por eles” (KUHN, 1998, p.78).

O método marxista se constrói a partir de sua própria trajetória intelectual ao questionar a realidade social e problematizá-la. Marx ao defender que a filosofia não se resolve sozinha, por si mesma, fora da sociedade, mas que é preciso trazê-la para a sociedade, trava uma discussão filosófica com Hegel que culmina com a produção da “Crítica da filosofia do direito de Hegel”, onde ele problematiza a condição do Estado e da Sociedade, ressaltando as contradições de classe, o jogo de relações de poder, os interesses envolvidos nesta relação que desconstrói a visão do Estado hegeliano em função do movimento interno do capital. Neste caso, para Marx a questão central está no *processo* como o poder se constituiu historicamente diante de suas contradições e não na forma.

A noção do método não aparece de imediato para Marx. Segundo Ranieri:

Esta noção última do método não aparece a Marx, porém, tão claramente neste momento de redação dos *Manuscritos*. Antes, sua incorporação do legado de Hegel é oriunda da forma segundo a qual este último pensa a historicidade e, no seu interior, a atividade humana. Em outras palavras, a proposição hegeliana de que entre a *autoposição* do eu e a *autoprodução* do homem existe a *produção do mundo* permitiu a Marx alçar-se ao entendimento das conexões do real sem se render às artimanhas nominalistas do materialismo feuerbachiano e muito menos comprometer-se demasiadamente com a metafísica de Hegel. Aqui, a autonomia do método de investigação, apesar da elaboração ainda incipiente dos seus pressupostos, já tem o caráter que marcará o Marx da posterioridade: a originalidade de sua criação está centrada, sim, na autoprodução do homem, mas de um ponto de vista fundamentalmente material, ou seja, o argumento é elaborado a partir da sociabilização humana, e daí a conseqüente sociabilização do pensamento, quando Hegel, ao contrário, vê na sociabilização histórica do espírito (*GEIST*) o fundamento das realizações materiais – de modo que, enfim, a conexão entre alienação e estranhamento apareça, também ela, como autoposição e autoprodução do espírito (RANIERI, 2001, p. 49).

Assim, o método para Marx começa pelo estudo da população, pois seu grande desafio foi entender a burguesia e as contradições emergentes das relações de classe desvendando o *porquê* da cisão entre sociedade civil e os interesses econômicos. O princípio do método não é se limitar à desmistificação de idéias equivocadas da realidade, apontar as idéias “erradas”, mas pesquisar as “condições” materiais, os sentidos, os formatos que permitiram que essas idéias surgissem como um movimento ideológico.

Parece ser correto começarmos pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo e, portanto, no caso da economia, por exemplo, começarmos pela população, que é o fundamento e o sujeito do ato social de produção como um todo. [...] O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto unidade da diversidade. [...] Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que sintetiza-se em si mesmo, enquanto o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto. P.ex., a categoria econômica mais simples, digamos o valor de troca, supõe a população, população produzindo em relações determinadas; [supõe] também um certo tipo de família – ou comunidade - ou de Estado etc. não pode jamais existir, exceto como relação abstrata, unilateral, de um todo vivente, concreto, já dado (MARX, 2011, p.55).

Das contradições e da dicotomia entre o mundo sensível e o supra-sensível surgem o *estranhamento*, a *alienação* e a *consciência* que não se reconhece no mundo, pois: o ser social ao se realizar gera a consciência.

O materialismo histórico dialético proposto por Marx busca tratar o homem real e concreto, onde sua concretude está inscrita na história das lutas de classe. Em o *Manifesto do Partido Comunista*, nas primeiras linhas do primeiro capítulo está dito pelo autor: “a *história da humanidade é a história de lutas de classes*”. A “*luta*” de classes para Marx se materializa nas contradições inerentes aos interesses materiais e imateriais de sobrevivência de cada classe que são representados na relação entre estrutura e superestrutura que no contexto atual representa o conflito entre capital e trabalho.

As questões relativas a método são tratadas por Marx num pequeno capítulo dos *Grundrisse* que demonstra o seu esforço em alicerçar as suas categorias de análise para a produção de *O capital*. O esforço da obra está na apresentação de um conceito para capital para entender a complexidade do sistema sócio-produtivo para produção do valor ao captar a mais-valia através da exploração. Assim, Marx concluirá que o objetivo do capital é aumentar a extração da mais valia e não apenas aumentar a taxa de lucro (PEDRÃO, 2012a).

Segundo Pedrão, “não há como tratar de aspectos teóricos de política sem enfrentar o problema de método que ela representa por trabalhar com a interação entre sujeito e o objeto de análise” (PEDRÃO, 2012b, p. 27).

Neste caso, seguindo a lógica do autor supra citado, o *método* tem a competência de explicar as progressões das ações desenvolvidas pelos sujeitos e objetos do agir social e não simplesmente descrever ações isoladas sem ressaltar os antecedentes e consequentes históricos.

A teoria política é tomada como “uma síntese política da vida social com seus aspectos conceituais e práticos que está ancorada em tradição, isto é, em experiências anteriores e nos fundamentos ideológicos do agir atual de seus diversos integrantes” (PEDRÃO, 2012b, p. 27-28).

A trajetória da política de educação no Brasil é *histórica* e interage com os diversos interesses contraditórios que se apresentam na estrutura social:

Por isso, uma das principais manobras ideológicas da sociedade do capital é a alegação de um suposto fim das ideologias, significando que sua exclusão garantiria um pensamento consistentemente científico, neutro perante valores. A neutralidade axiológica seria a pedra fundamental de uma Ciência Social a organizar-se sobre um universo factual conhecido. Mas essa opção descobre dois problemas, a saber, que os novos fatos que se encontra não invalidam os anteriores e que o aspecto factual da vida social não se veja como substitutivo dos significados históricos (PEDRÃO, 2012b, p. 28-29).

A *Reforma* da Educação no Brasil foi concebida como fenômeno histórico e social enquanto uma proposta de um projeto contextualizado no Estado brasileiro na década de 1990, especificamente a partir da promulgação da LDB em 20 de dezembro de 1996, e representa uma resposta da sociedade brasileira às demandas políticas, sociais e econômicas mediante mecanismos diretos e indiretos de representação. As concepções de história, Estado e sociedade foram consideradas para a construção do objeto da pesquisa para constituí-lo enquanto prática política negando a subjetividade dos indivíduos e ressaltando a objetividade dos relacionamentos como uma forma de valorizar a temporalidade histórica:

Para Mészáros (*Estrutura social e formas de consciência – A determinação social do método*, p. 189 e seguintes) o retorno às raízes do questionamento de método é um procedimento necessário para esclarecer o sentido de finalidade de análise social que terá que sair da circularidade viciosa da Economia Política Clássica para incorporar o significado crítico que é histórico e encaminha a pluralidade social (MÉSZÁROS *apud* PEDRÃO, 2012b, p. 31).

Na dimensão teórica considerou-se a perspectiva da mudança social na análise da sociedade brasileira ao examinar seu desenvolvimento e o papel do Estado no processo de consolidação do sistema capitalista via *revolução passiva*. Assim, foi possível perceber o movimento social em torno da *reforma* da educação no Brasil.

Na dimensão morfológica elaborou-se um modelo teórico-conceitual que parte das relações entre o Estado e a sociedade permitem observar as dimensões institucionais da *reforma* da educação no Brasil em uma conjuntura: o processo de transição democrática até a promulgação da LDB em 1996. Neste momento conjuntural⁴ podem-se perceber os atores sociais envolvidos e a política de educação. As questões que atravessam essa análise dizem respeito aos tipos de práxis social reconhecidos como reforma parcial, geral e revolucionário. (HELLER, 1986).

No tocante às técnicas de pesquisa, as fontes, análise e interpretação dos dados para responder à pesquisa, envolvem estratégias de investigação correlacionadas a uma pesquisa histórica utilizando como matéria prima o discurso expresso em textos escritos por atores que participaram da reforma da educação no Brasil; publicações científicas, dissertações e teses no banco de dados da Capes; documentos dos Conselhos Federais de Educação, legislações do setor, revistas e jornais.

⁴ Ao estudar uma estrutura, devem-se distinguir dois movimentos: movimentos orgânicos e a conjuntura. Os movimentos orgânicos são relativamente permanentes, enquanto os movimentos chamados de conjuntura se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais. “Também os fenômenos de conjuntura dependem, certamente, de movimentos orgânicos, mas seu significado não tem amplo alcance histórico: eles dão lugar a uma crítica política miúda, do dia-a-dia, que envolve os pequenos grupos de dirigentes e as personalidades imediatamente responsáveis pelo poder. Os fenômenos orgânicos dão lugar à crítica histórico-social, que envolve os grandes agrupamentos, para além das pessoas imediatamente responsáveis e do pessoal dirigente. Quando se estuda um período histórico, revela-se a grande importância dessa distinção” (GRAMSCI, 2000, p. 37).

O objetivo da pesquisa é analisar a emergência e o desenvolvimento de uma Reforma da Educação Brasileira numa conjuntura cuja formação social capitalista que aparece num contexto de pós-ditadura militar enfrentando as mudanças provocadas por crises internas e externas que fundamentam e caracterizam a práxis política.

Trabalha-se com a hipótese que a Reforma Geral que é apresentada como meio para atingir a uma perspectiva de revolução, alterando o modo de vida dos cidadãos e promovendo a justiça social, a igualdade e o bem estar, consiste apenas uma Reforma Parcial, setorial e institucional.

Realizou-se um levantamento documental e histórico, em uma conjuntura, tendo como aspecto relevante a descrição de um ciclo que perpassa alguns momentos fundamentais para a construção do momento histórico: a ideia, a proposta, o projeto e o processo; e, como aspecto exploratório, a análise de desenvolvimento da sociedade brasileira, recorrendo ao referencial teórico marxista, inclusive gramsciano, buscando em particular as categorias revolução passiva e transformismo.

A pesquisa enveredou por momentos distintos: primeiro vai da promulgação da Constituição da República (1988) à construção e promulgação da LDB (1996). E o segundo momento contempla a conjuntura pós-constituente durante a transição democrática. Nesses momentos privilegiaram-se os fatos produzidos para a construção e consolidação da LDB e os obstáculos para implementação do projeto revolucionário da educação brasileira no Congresso Nacional.

A primeira conjuntura, mais documentada, tomou-se como apoio textos publicados com análises e interpretações críticas da LDB, mas também os principais documentos legais produzidos no processo de sua tramitação no Congresso Nacional (SAVIANI, 2004; NISKIER, 1996; HADDAD, 2003; PINO, 2003), exercitando um diálogo crítico pretendeu-se verificar a evolução da *ideia* e da *proposta* que resultaram no projeto da LDB até a sua promulgação.

Para a segunda conjuntura buscaram-se textos mais amplos produzidos por intelectuais orgânicos como teses e dissertações que relatam o movimento da década de noventa capazes de refletir o cenário correspondente à implementação da LDB, a exemplo das caravanas que saíram de diversos Estados do Brasil, inclusive da Bahia, compostas por professores e pesquisadores, técnicos das secretarias de educação ligados aos Fóruns estaduais e /ou entidades sindicais. (PINO, 2003).

Foram vistos e analisados os relatórios, bem como legislação, documentos, normas, projetos e leis para dar conta de uma simples *análise de conteúdo* dos textos selecionados para identificar os fatos e atores (MINAYO, 1993). Vale ressaltar que o discurso analisado é entendido, segundo concepção gramsciana, como um conjunto de práticas ideológicas e políticas de intelectuais da educação e de filósofos que elaboram o senso comum ou o bom senso (GRAMSCI, 1999).

Para o “encadeamento das evidências” (YIN, 2005, p.109), o componente utilizado foi o descritivo ao considerar o ciclo da *ideia*, da *proposta* e de *projeto*. Neste caso, não foram realizadas entrevistas considerando que os atores sociais que fizeram parte do movimento da *Reforma da Educação* no Brasil foram, também autores no sentido de produção intelectual, quando suas posições e reflexões estão disponíveis em textos diversos.

O aspecto *exploratório* da pesquisa perpassa pelos pólos epistemológico, teórico, morfológico e técnico, que toma como hipótese que a LDB foi concebida como *práxis geral* e teorizada para atingir a *revolução do modo de vida das pessoas* no que concerne à educação e inserção social através do trabalho, considerando o trabalho como *primazia* da ordem social. Mas, em condições concretas, a LDB foi reduzida a uma *práxis de reforma parcial e institucional*.

O termo *revolução passiva* foi resgatado para explicar a condição da Reforma da Educação no Brasil considerando e discutindo-se a relação entre os quatro tipos de *práxis* e as teorias que as expressam. (HELLER, 1986) Foram

examinados os fundamentos teóricos da LDB e analisados os campos de forças em que seus atores se encontravam diante da conjuntura específica. Ao percorrer este caminho, buscou-se responder o porquê da LDB não ter cumprido a proposta inicial explicitada no primeiro projeto encaminhado ao Senado Federal, inaugurando uma nova etapa, o PLC (Projeto de Lei da Câmara) sob o número 101/1993, sendo seu relator, na CE (Comissão de Educação), o senador Cid Sabóia.

Como argumento explicativo foram apontadas as naturezas do Estado e da sociedade brasileira, o processo de desenvolvimento do sistema capitalista via reforma passiva e possíveis movimentos das bases políticas e ideológicas no processo de construção e implantação da LDB com a perspectiva da transformação. Este percurso teórico foi fundamental para a consolidação da discussão e análise dos dados produzidos pelas evidências empíricas.

O desafio proposto é tentar demonstrar por que a *Reforma da Educação no Brasil* se reduziu a uma mera reforma parcial. Apesar da conquista democrática na década de 1980, a existência de movimentos sociais compostos por intelectuais orgânicos, a existência de um documento legal como a Constituição Federal e a LDB, não foram suficientes para a concretização de uma reforma da educação de caráter revolucionário como postulava seu projeto.

3 ELEMENTOS CONCEITUAIS E TEÓRICOS

Ao tomar a *Reforma da Educação* como sujeito-objeto da pesquisa nos colocamos diante do desafio de apresentar a natureza do que se pretende estudar: um fenômeno social e histórico.⁵ Assim, o sujeito-objeto a ser tratado neste estudo é de cunho histórico precisando ser compreendido numa certa conjuntura, mas resultado de um processo que promoveu e promove mudanças e transformações que podem ser observadas no presente.

Esta perspectiva histórica decorre de uma dada compreensão da história como tempo e espaço de realização dos sujeitos sociais numa dimensão teleológica e repleta de sentidos e significados, onde as circunstâncias são delimitadas pelas dimensões estruturais e conjunturais. Desta forma a história ultrapassa os tempos passados revelando as construções sociais realizadas pelos sujeitos em cada conjuntura.

Além de histórico, o fenômeno educação é social. Desta forma, enquanto fenômeno histórico e social poderia ser analisado como um projeto em movimento, como um conjunto de políticas articuladas a práticas ideológicas, políticas e culturais. Ao pensar a educação como uma representação de um fenômeno histórico e social pretende-se expor suas expressões ao crivo de pressupostos que permitam a realização de compreensão dos resultados.

Neste caso não se pode desprezar o poder da ideologia, pois segundo Mészáros (2004), ela afeta tantos os que negam a sua existência quanto os que reconhecem seu poder de construir relações contraditórias. As práticas sociais se desenvolvem na história e se *entrelaçam* de forma conflituosa no plano da consciência social diante da diversidade de discursos ideológicos que se apresentam de forma relativamente autônomos, mas que exercem forte

⁵ O pesquisador precisa estar atento a uma possível ilusão de transparência do objeto pesquisado, daí a necessidade de uma vigilância teórica para a manutenção de certo distanciamento com relação à aparência.

influência sobre os processos materiais “mais tangíveis do metabolismo social” (MÉSZÁROS, 2004, p. 65).

Para o filósofo húngaro, na verdade,

[...] a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas *sociedades de classe*. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstruída) como *consciência prática inevitável das sociedades de classe*, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história [...] (MÉSZÁROS, 2004, p. 65).

Como a sociedade em questão está dividida internamente, os discursos ideológicos vigentes representam suas respectivas posições como “*totalizadoras*” ao explicar suas práticas políticas e como estratégias para a superação das contradições.

No processo de construção do sujeito-objeto pretende-se abordar o tipo de sociedade em que o fenômeno se encontra e será examinado nas relações construídas entre as classes sociais, o Estado, a natureza desse Estado, bem como os movimentos sociais capazes de influenciarem nas relações de poder e de cultura desta sociedade. Assim, a construção teórica do fenômeno irá identificar as conexões da educação com outros objetos como o Estado, a estrutura social, ideologia, setor econômico, etc.

Uma aproximação inicial com o fenômeno estimula a elaboração de uma noção de transformação como referente para tal construção, quando se torna necessário apresentar as devidas distinções entre transformação, concepções de reformas e teorias de mudança social para a elaboração de uma compreensão do fenômeno.

Como a pretensão deste estudo é compreender a importância e o significado do desenvolvimento de uma *Reforma* da Educação Brasileira a partir da LDB,

optou-se por buscar dentre quatro tipos de práxis as possibilidades de compreensão do fenômeno.

A perspectiva desta pesquisa é histórica. Então, a práxis não será compreendida a partir da ideia de uma *reforma* ou de uma ideia de mudança como na concepção idealista da história, mas de

explicar as formações ideais a partir da práxis material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas e [todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual, por sua dissolução na 'autoconsciência' [...] (MARX, 2007, p. 43).

Isto mostra que a história não muda ou transforma-se a partir da 'autoconsciência' dos indivíduos sociais, mas como resultado material, como soma das forças de produção, nas relações sociais de produção e reprodução do ser social.

No primeiro tipo de práxis, Heller (1986), apresenta a *reforma parcial* como um conjunto de atividades que se propõe à transformação de setores particulares da sociedade. A Teoria das Reformas parciais não ultrapassa os princípios da sociedade e é elaborada pelos setores políticos, econômicos, educacionais, etc. Neste tipo as ações de massa são pontuais e quase inexpressivas e quando acionadas em campanhas de sensibilização logo entram em refluxo. Segundo a autora:

Los movimientos que apuntan a las reformas parciales pueden convertirse fácilmente en vehículos para la manipulación [...] simplemente por el hecho de canalizando la oposición al sistema social existente hacia la reforma de las particulares y parciales instituciones concretas, crean la apariencia de transformabilidad de un determinado orden social (HELLER, 1986, p.167).

O segundo tipo diz respeito à reforma geral ao propor a transformação de toda a sociedade mediante reformas parciais. A experiência da social-democracia até 1914 citada pela autora representa uma postura crítica em relação à totalidade do sistema social dominante:

Estos no son expertos o no actúan como tales; son más bien líderes del movimiento [...]. Los movimientos para la reforma general son idealmente movimientos organizados con una amplia base de masas y no dejan de existir después de la realización de una reforma parcial, sin que permanecen constantemente en acción (HELLER, 1986, p. 167).

Os movimentos políticos revolucionários, como terceiro tipo de práxis, visa à transformação social radical de toda a sociedade com a conquista do poder político. A Revolução Francesa pode ser utilizada como exemplo quando uma minoria burguesa se organizou envolvendo a maioria do povo em prol de seus interesses e após a vitória o modo de vida da maioria do povo permanece inalterado, enquanto os mentores intelectuais da revolução se voltam para seus interesses provocando a separação entre a vida cotidiana das atividades políticas.

No quarto e último tipo de práxis apresentado pela autora, a revolução total sugere uma revolução do modo de vida, no modo de produção e reprodução das relações sociais de produção que envolve os meios de vida (mão de obra) e meios de produção (matéria prima, técnicas, política e economia). Na história da humanidade podem ser citados dois momentos relevantes que acometeram certos países para exemplificar este tipo de práxis: o Cristianismo e o Renascimento, mas a própria autora faz restrições:

Podemos afirmar que hasta el momento no ha existido en la historia una revolución tal del modo de vida que haya sido simultaneamente una revolución conciente e concientemente realizada de toda la sociedad desde la economía a la política y a la cultura. (HELLER, 1986, p. 169).

Tendo como ponto de partida as reflexões teóricas da filósofa húngara, as questões formuladas sobre o fenômeno em estudo implicam indagações em prol da sociedade brasileira que podem levar a um esquema de proposições que possibilite organizar algumas hipóteses da investigação. A partir da proposição de que a educação faz parte do processo de transformação social, a hipótese geral é que ela foi concebida ao longo das últimas décadas como reforma geral, tendo como perspectiva utópica a revolução do modo de vida,

embora esteja claro que parte do movimento que a mobilizou tivesse como princípio apenas uma reforma parcial.

Nessa perspectiva alguns intelectuais da educação questionam que tipo de educação deveria defender: a educação técnica que qualifica a subordinação ou uma educação historicamente consciente que favoreça a emancipação? Uma educação de formação geral ou voltada para a formação vocacional e profissional? (SAVIANI, 1996).

A escola neste contexto passa a ser uma estratégia de poder da sociedade burguesa porque ela aparece como um passaporte para o progresso atendendo às necessidades dos hábitos “civilizados” que correspondem ao projeto societário de construção de um cidadão burguês diferenciado do trabalhador. Nessa perspectiva a sociedade moderna passa a defender a escola universal, gratuita e leiga para “todos”.

Segundo Saviani (1996), a defesa de uma escola universal, gratuita e leiga para todos acaba sendo contraditória, porque ao mesmo tempo em que ela é supervalorizada é, também esvaziada. Pois, o formato da escola moderna é altamente destinado às elites, porque os programas de ensino têm por base o trabalho intelectual, enquanto as escolas destinadas às massas limitam-se à escolaridade básica com o formato apenas de letramento e promoção de algumas habilidades para a formação profissional.

A máxima do viés economicista, fragmentário e tecnicista da educação da sociedade capitalista legitima esse discurso da necessidade do ingresso dos jovens no mercado de trabalho materializando por meio da educação profissional a construção de cidadãos produtivos, adaptados e treinados para dar conta do papel fundamental da educação para a evolução do capitalismo promovendo a desigualdade entre os grupos sociais. (FRIGOTO, 2008).

Esta lógica do papel fundamental da educação para a organização da ordem social e política de uma sociedade foi sendo construída ao longo da sociedade moderna no sentido de viabilizar as “transformações” contemporâneas. Nos

modelos que antecedem a sociedade do capital concorrencial, a escola era totalmente dispensável aos trabalhadores, enquanto a instrução escolar era tempo roubado da produção.

Alguns teóricos liberais da economia política discordavam dessa premissa, a exemplo de Adam Smith que defendia a instrução escolar para os trabalhadores, porém em doses homeopáticas, recebendo conhecimentos mínimos para se inserirem melhor no processo produtivo e, tendo um pensamento mais ágil, estariam aptos para conviverem em sociedade, tornando-se mais flexíveis (SAVIANI, 1996).

Para o filósofo Francis Bacon o conhecimento é poder. Então, sendo o conhecimento e o saber considerados como força produtiva pela sociedade do capital, os trabalhadores não poderiam ter acesso a esse conhecimento para não correr o risco de ter acesso aos meios de produção, o que vai de encontro aos ideais capitalistas, o qual estabelece que os trabalhadores só possam ter acesso a sua força de trabalho.

O parâmetro fordista e taylorista no final do século XIX e início do século XX demandam novos modelos de formação dos trabalhadores para compor as exigências de qualificação geral e específica para trabalharem com as máquinas e produzirem para a concorrência de mercado (FRIGOTO, 2008).

Com o surgimento do modelo toyotista japonês a ênfase passa a estar em produzir para atender as demandas do mercado de modo flexível contando com as articulações entre política e economia de mercado para a retomada da acumulação do capital. O toyotismo realiza um novo processo de acumulação através da captura da subjetividade do trabalho pela lógica do capital disseminando o discurso da empregabilidade que finda influenciando as políticas de formação profissional (ALVES, 2008).

Essa nova lógica de produção pressupõe novos meios de subordinação quando estimulam a competição, o esforço individual e a rentabilidade dos

serviços ampliando a “invisibilidade do trabalho e radicalização da alienação” (IAMAMOTO, 2007).

Por sua vez, as políticas de educação no Brasil estão voltadas para atender os interesses do capital. As escolas usam os critérios de qualidade para os serviços na escola, propagando a ideia que as mudanças no mundo do trabalho e no cotidiano da sociedade capitalista são consequências do avanço científico e tecnológico, fazendo com que as contradições existentes tenham um caráter natural.

Autores como Gaudêncio Frigoto e Maria Ciavata⁶ analisam as mudanças que decorrem desde década de noventa no Brasil com relação às políticas de educação como uma *revolução passiva* ou um processo de modernização conservadora. Segundo esses autores as reformas não propõem alternativas de superação da desigualdade social e agravam a qualidade de vida dos trabalhadores para que as estruturas de poder continuem produzindo e reproduzindo o sistema.

O termo *revolução passiva* usado pelos autores se refere a uma “revolução sem revolução”, seria uma estratégia burguesa de realizar seu domínio sem a presença do elemento revolucionário (jacobino), e com a permanência de inúmeros resquícios da ordem anterior. Gramsci ao realizar seus estudos sobre o *Resorgimento* italiano vislumbrou que se um Estado possui uma estrutura fraca e a população ou o controle social não se encontram inteiramente guiados por mecanismos econômicos, a classe burguesa tenderá a uma formação atrasada e a reprodução social e política do capitalismo terá características peculiares.

Podemos dizer que a revolução passiva expressa essencialmente uma combinação de continuidade e mudança, uma dialética entre

⁶ FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, nº 92, Especial – Out, 2005. p. 1087-1113.

conservação e renovação. Num processo desta natureza, o conjunto da sociedade é afetado pela modernização, como um processo de mudança estrutural, sem que haja uma transformação político-social de caráter radical (VIANA, 2004, p. 168).

O conceito de *revolução passiva*, extraído do pensamento de Gramsci, foi inserido no Brasil a partir da década de 1960 por intelectuais brasileiros que estavam dispostos a compreender os processos de formação do Estado e sociedade brasileiros sob a égide da perspectiva marxista, dentre os autores podemos destacar Weffort, Boris Fausto, Caio Prado, Celso Furtado e Florestan Fernandes.

Gramsci possuía pouca inserção entre os intelectuais brasileiros até a década de 1960 quando o cenário político do país incentiva a uma produção intelectual mais rica e significativa que viabilizasse a compreensão dos últimos acontecimentos no cenário nacional, a exemplo do embate entre os marxistas que adotavam a linha do PCB e intelectuais como Caio Prado e Florestan Fernandes depois do golpe militar de 1964. Surgem as primeiras referências teóricas extraídas das obras de Gramsci, embora de forma tímida. (COUTINHO, 1985).

As obras de Gramsci se expandem no Brasil na década de 1970, não como fato isolado, mas respondia a dois fatores significativos: a crescente internacional e a abertura política. Esses fatos levam as obras de Gramsci a ter prestígio político intelectual e acadêmico, transformando-se em referência para a imprensa, para os intelectuais e até para os políticos no poder. O pensamento gramsciano foi usado tanto para atacar o suposto atraso da esquerda e para defender reformas liberais; como para justificar posturas moderadas de esquerda ou para apoiar grupos esquerdistas (COUTINHO, 1985).

É nessa trajetória de expansão das obras de Gramsci que o conceito de *revolução passiva* é utilizado pelos intelectuais, jornalistas e políticos para pensar a formação do Estado brasileiro. A grande preocupação era encontrar

um referencial teórico que pudesse compreender as características do Estado brasileiro, principalmente num período pós-ditadura militar.

Esta trajetória intelectual retrata a própria formação do pensamento político do país, quando Coutinho (1985) reconhece Gramsci como parte da cultura latino-americana a tal ponto que suas categorias como: nacional popular, hegemonia, estado ampliado, classes subalternas e outros; atravessam o discurso teórico das ciências sociais, dos historiadores, dos críticos e intelectuais em geral.

Ao reconhecer que o pensamento de Gramsci está historicamente datado⁷ não impede a adequação dos conceitos usados por ele ao tratar de uma realidade italiana, ser usado para compreender a realidade brasileira. O próprio autor apresenta um argumento para esta questão quando afirma que “o conceito de revolução passiva parece-me exato não só para a Itália, mas também para os outros países que modernizaram o Estado através de uma série de reformas e de guerras-nacionais, sem passar pela revolução política de tipo radical-jacobino” (GOMES, 2010).

O conceito de revolução passiva que é tratado por Gramsci permite realizar uma analogia histórica com os meios clássicos de construção do Estado moderno na Europa, além de apresentar soluções teóricas que conseguem explicar o capitalismo tardio como no caso do Brasil quando a modernização é dirigida pelo Estado através de acordos entre velhas e novas classes dominantes sem a participação das classes subalternas.

⁷ No espectro do tempo que vai da Primeira Guerra Mundial a Revolução Russa, passando pelo surgimento do fascismo e nazismo, até as primeiras indicações históricas que culminam na Segunda Guerra Mundial.

4 ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para dar vazão a esta avaliação crítica sobre a LDB torna-se necessário um olhar contextualizado que possibilite ver a sociedade histórica concreta a partir do processo de produção e reprodução social. Assim, neste capítulo serão levantados os aspectos históricos, o cenário político, o tipo de Estado e a sociedade como um novo protagonista social envolvido num processo ideológico.

A formação da sociedade brasileira ao ser interpretada por diversos intelectuais demiurgos, desde Gilberto Freire, Caio Prado Jr., Sérgio Buarque de Holanda, Celso Furtado e Florestan Fernandes, é contemplada como um complexo violento de anulação da política, da democracia e do desenvolvimento. Segundo Pedrão (2009, p. 140), “o caráter sombrio da formação da sociedade brasileira” se dá pela negação do colonialismo em função de um movimento de modernização fundamentado por uma ideologia burguesa.

Este capítulo não tem a pretensão de responder a todas as perguntas que por ventura venham ser formuladas em torno deste tema. É preciso esclarecer que as perguntas a seguir representam alguns pontos de partida para se verificar os desafios e as possibilidades do processo da Reforma Educacional. Afinal, como o Brasil e a sociedade brasileira têm sido refletidos pelos intelectuais brasileiros a partir da República? Em que medida o pensamento social brasileiro influenciou o pensamento em educação e permitiu a construção de explicações e propostas contidas no *projeto* da Reforma da Educação?

Vários autores brasileiros ilustraram grandes narrativas com a pretensão de compreender este país e seu povo. Composto conjuntos de estudos sobre política, economia e cultura não é possível neste caso se chegar a exaustão em relação a todas as dimensões.

Darcy Ribeiro como ensaísta, antropólogo e político fez um percurso narrativo adotando a perspectiva histórica crítica, respeitando as carências do presente, para compreender os brasileiros ao escrever “Estudos de antropologia da civilização, IV: os brasileiros”.

Nesta obra o autor parte do pressuposto que a evolução social e cultural de uma sociedade pode ser refletida a partir da “revoluções tecnológicas” capazes de gerar múltiplos processos civilizatórios gerando diversas formações econômicas e sociais. Algumas dessas “revoluções” podem ser citadas como a agrícola, urbana, pastoril, industrial e outras. Essas revoluções tecnológicas transformam o modo de produção gerando antagonismos entre as formas anteriores de pensar, produzir e os novos modelos. Esses antagonismos ideológicos, inclusive, provocam mudanças sociais e culturais que tendem a refazer o modo de pensar das pessoas, alterando o cotidiano, o modo de ser e de agir da sociedade (RIBEIRO, 1975, p. 29).

Após constatar a contradição existente entre a velha e a nova forma de produção social, e o aspecto opressivo da imposição de uma ideologia hegemônica, o autor apresenta duas vias de processos civilizatórios: *aceleração evolutiva ou atualização histórica*. Ao apresentar essas duas vias, Ribeiro ressalta dois processos identificados no curso da Revolução Industrial: o capitalismo e o socialismo.

Ribeiro ao abordar a questão do processo civilizatório no Brasil critica a tese do subdesenvolvimento atribuído a causalidade climática, religiosa ou racial, mas atribui a relevância do elemento político. Segundo Pedrão, os países da América Latina, neste caso inclua-se o Brasil, encontram limites na esfera econômica ao se confrontar com a esfera política impedindo a ampliação do desenvolvimento do Progresso.

A prática do poder está sempre carregada de ideologia, de modo consciente ou não, e serve projetos de ascendência política e econômica, já seja refletindo definições ideológicas favoráveis a mudanças compatíveis com a emancipação social, ou exprimindo posições que se limitam a manter a estruturação atual do poder já seja uma linguagem de racionalidade ou de irracionalidade. (PEDRÃO, 2009, p. 155).

Seguindo a lógica de análise do autor, o poder passa a determinar a forma de produção alterando o modelo tradicional através da expansão dos meios de produção capaz de 'aglutinar' a vida social produzindo lugares semelhantes no sentido normativo. Esse 'sentido normativo' pode ser entendido como composições sociais adequadas para a realização da vida moderna (PEDRÃO, 2009, p. 27).

Para realização dessa vida moderna o Estado aparece como mediador dos conflitos de classes criando condições infra-estruturais e influenciando o trabalhador a se submeter a ordem do momento. Assim, no contexto racional o Estado explica os problemas operacionais e imediatos de governo que está separado do sentido de finalidade do processo social.

Segundo Pedrão, a Racionalidade do Estado está no discurso lógico do poder que o empodera de legitimidade através de suas declarações oficiais. Enquanto o processo social está na dimensão do poder irracional, pois não há uma relação entre os meios e os fins, os objetivos do capital e político não condizem com o social. Eis uma contradição entre a forma e o essencial, são interesses excludentes.

A questão central está no contexto histórico do processo social do poder e não na forma do Estado. O Estado, com seus atributos formais, controla o uso da razão que legitima o irracionalismo. "A questão da irracionalidade não é somente de que o conhecimento não seja obtido pela razão, mas que não haja relação racional entre meios e fins e que, finalmente, o esforço de acumular capital e poder político não leve a resultados socialmente pertinentes". (PEDRAO, 2009, p. 29).

A materialização dessa irracionalidade se apresenta no distanciamento entre os objetivos do Estado Nacional através de políticas públicas e as reais carências da maioria da população, pois esta relação não condiz com o objetivo da reprodução do capital quando o limite é a própria capacidade de expansão.

Para compreender a dinâmica do sistema social e econômico do poder que é legitimado pelo Estado através de uma perspectiva irracional é preciso desvendar as ligações entre o sistema produtivo e o poder político.

O caso do Brasil, segundo Ribeiro, pode ser caracterizado como “atualização histórica ou reflexa” ao invés de “aceleração produtiva” quando se entende o processo de “atualização histórica” como um movimento carregado de arcaísmo e atrasos que não permitem uma aproximação com a evolução.

O Brasil está sendo visto pelo autor como remanescente de um “surto” mercantil europeu na busca de ampliação do mercado mundial. A vida histórica do Brasil pulsa num cenário de três atos: a fase do descobrimento, a fase de transição e a fase capitalista.

Na primeira fase do descobrimento o Brasil foi explorado pelos portugueses no final do período medieval (1500), adotando uma política econômica de agro-exportação (FREIRE, 2000), mão de obra escrava e uma classe dominante feudal. Essa trajetória histórica do Brasil é fundamental para se compreender o Brasil contemporâneo, particularmente no que se refere a sua formação econômica. (FURTADO, 2000).

A segunda fase é marcada com o aparecimento da pequena burguesia comum nas regiões de produção artesanal e agrária. Nesta etapa se destacou a produção do ouro, rompendo com a vida pacata do campo, trazendo novos modelos de produção e reprodução social e já configurando relações pré-capitalistas. O aumento da camada média, a valorização da cultura européia

entre os brasileiros gera elementos ideológicos que são transplantados da metrópole para a colônia gerando um novo cenário urbano. (SODRÉ, 1977)

O processo de urbanização possibilitou um movimento cultural nas cidades brasileiras. Os letrados encontram pares que chegavam das universidades européias com novos olhares e idéias que floresciam em espaços refinados e elegantes ao modelo europeu que se contrapunham a pobreza cultural da classe dominante. No século XVIII as artes plásticas consagrada pela figura do Aleijadinho, a música sacra do Padre Maurício e a poesia de Cláudio Manuel da Costa e de Gregório de Matos marcam os primeiros sinais de desenvolvimento artístico e cultural no Brasil. Com a vinda da família Real para o Brasil foram criados os cursos jurídicos, as Academias Científicas e o surgimento da imprensa em 1808.

Enquanto a Revolução Burguesa crescia no ocidente, o Brasil instalava o Império. A classe dominante brasileira era constituída por figuras sem nenhuma formação intelectual que arrastava o país a um ostracismo sem igual em flagrante contraste com o desenvolvimento do sistema imperial⁸. A escola brasileira adquiriu um caráter universalista e enciclopedista: “o livro, perseguido como subversivo, só compatível com o uso dos religiosos começou a circular” (SODRÉ, 1977, p. 44).

A expansão da produção cafeeira no século XIX aconteceu em meio às crises políticas e econômicas no exterior e ao aumento da população no Brasil que provocou o surgimento da questão social. Em paralelo a esta questão social, o Brasil convive com o crescimento da imprensa e da literatura indianista de José de Alencar que questiona a ideologia colonialista assentada em um conjunto de preconceitos para justificar a dominação com explicações geográficas, climáticas, raciais, entre outras.

⁸ A observação que o projeto nacional brasileiro começou no segundo Império com a preocupação de D. Pedro II com a educação trazendo a editora franciscana hoje conhecida como Vozes, criando o Colégio D. Pedro II e os cursos de engenharia e agronomia.

No final do século XIX o Brasil precisava apresentar algumas propostas de reformas religiosas, políticas e sociais que correspondessem aos avanços do ocidente. As principais reformas foram a abolição da escravatura e a implantação da república como superação da mão de obra escrava e do Império. O Brasil precisava entrar na nova ordem do capital para produzir valor. O assalariamento permitiu a integração do pobre numa relação harmônica e complementar entre ricos e pobres (CASTEL, 2010, p. 147). Enquanto o Estado Republicano legitimaria a democracia e a integração nacional.

A Reforma da educação em 1882 começa com o parecer de Ruy Barbosa, junto à difusão do positivismo, criação da Academia Brasileira de Letras em 1896, a instalação das Escolas Politécnicas e o desenvolvimento do sanitarismo, com a implantação dos Institutos Manguinhos, Biológico, Butantã no início do século XX (SODRÉ, 1977).

Os primeiros anos do século XX no Brasil foram marcados pela Primeira Guerra Mundial em meio ao advento do Imperialismo Capitalista e a “subversão burguesa”. A classe operária encontra apoio nas idéias trazidas pelos imigrantes europeus que chegam ao Brasil para fugir da crise econômica e política do continente de origem. Em 1922 aconteceu a Semana de Arte Moderna de São Paulo, a organização do Partido Comunista e o movimento Tenentista que almejava a moralização da República Brasileira exigindo o cumprimento das leis eleitorais e seriedade aos homens públicos. Os jovens militares estavam sob os olhares da pequena e nova burguesia brasileira como aliados na cultura de transição no golpe de 1930 (SODRÉ, 1977, p. 57).

O terceiro momento correspondeu aos primeiros 50 anos do século XX com o surgimento e desenvolvimento de uma cultura nacional e alastramento das relações capitalistas sofrendo influência direta das políticas imperialistas apoiando a industrialização em detrimento da produção agrícola; e o aumento da classe burguesa e proletária de forma desigual e lenta.

Florestan Fernandes em seu livro “A Revolução Burguesa no Brasil” (1975) faz uma leitura diferenciada das até então realizadas por autores como Gilberto

Freire quando este aborda as dimensões sócio-culturais ou psico-sociais como a “casa grande” e o patriarcalismo como categorias centrais para uma leitura seminal sobre o país. Fernandes defende que a burguesia aparece no Brasil de forma tardia, com um curso distinto do da Europa, pois a relação entre o senhor de engenho e o burguês se dá de forma diferente quando o assunto é apropriação do excedente, pois o burguês visava o “lucro”.

O fim do Império e o início de um Estado Nacional Republicano no Brasil provocou uma mudança na organização das relações sociais de produção com a degradação do regime escravocrata-senhorial e a formação de uma sociedade de classes. (FERNANDES, 1975, p. 20)

O grande salto do capitalismo brasileiro é de natureza sócio-cultural. Segundo Fernandes, “surgia um novo estilo de vida”, uma nova forma de comportamento devido à expansão do capitalismo mercantil, mas o poder político velho e colonial foi preservado nos espaços senhoriais, com o fortalecimento das respectivas estruturas sócio-econômicas. Daí a especificidade da “*Revolução Burguesa*” brasileira na qual seus personagens, seus agentes históricos foram especialmente os fazendeiros e estrangeiros.

Ao contrário de outras burguesias, que forjaram instituições próprias de poder especificamente social e só usaram o Estado para arranjos mais complicados e específicos, a nossa burguesia converge e faz sua unificação no plano político antes de converter a dominação sócio-econômica no poder político indireto. (FERNANDES, 1975, p. 203)

O Estado brasileiro assume uma dimensão que vai além do jurídico e passa a funcionar como “a própria organização política das classes” (CARDOSO, 1975, p. 134) convergindo para um discurso sobre a sociedade brasileira que pontifica o Estado como seu demiurgo.

Segundo Faoro (2000, p.70) o Estado brasileiro herdou o mercantilismo empírico da monarquia Lusitana, emergente da tradição medieval, que organiza o comércio, incrementa a indústria, assegura a terra, estabiliza os preços, determina salários tudo em prol do grupo dirigente. A prova disso é o

processo de inauguração da República e as “revoluções” de 30 e 64 que encontraram no Estado o suporte armado.

Em síntese, a expansão do capitalismo brasileiro pode ser traçada e descrita em três momentos: 1) o florescer do capitalismo moderno com a abertura dos portos em 1860; 2) surgimento do capitalismo competitivo (1860-1950); e 3) surgimento do capitalismo monopolista no final de 1950 e a após 1964. Segundo Florestan Fernando as crises enfrentadas pela oligarquia brasileira nestes momentos não foram de caráter estrutural, pois os arranjos de classe sempre foram suficientes para compor os imprevistos na passagem do “velho” para o “novo”.

Os interesses burgueses superaram, assim, sua debilidade congênita na esfera política. Deixaram de “ter de pressionar” o Estado por vias indiretas e precárias (através do parlamento, dos meios de comunicação em massa, da manipulação de greves e de agitações populares, etc), conduzindo aos ajustamentos necessários a formas de exteriorização menos visíveis, mas que se adaptam melhor a requisitos técnicos e políticos de rapidez, sigilo, eficácia, segurança, economia, etc. (FERNANDES, 1975, p. 346).

A burguesia brasileira supõe sua incompetência ao fazer a sua revolução e o Estado conforma-se num modelo autocrático burguês e tecnocrático que se expressa pelo caráter patrimonialista que perpassa a história política do país. (FAORO, 2000, p. 265). Logicamente estas ideias de Faoro terão que ser ajustadas com observações sobre o desenvolvimento na área de gestão desde a década de 1980 com a internacionalização do grande capital brasileiro que opera hoje com modelos avançados que desafiam o processo de formação dos profissionais brasileiros no que concerne a aquisição de novos saberes e cultura organizacional para atender aos interesses do capital internacional.

Pensar que Estado é esse, “quem é este Estado?” (CARDOSO, 1975) supera a tradição de se pensar apenas o modelo político, pois sob a seguinte argumentação:

Entender o ‘modelo político’ do Brasil consiste, antes de mais nada, em explicitar a forma estatal, a organização estatal, a ideologia do estado, as políticas por ele engendradas. Ao fazê-lo, explicitam-se os

que mandam, os que são beneficiados, os que são excluídos e os que participam. (CARDOSO, 1975, p. 196).

O pacto político de dominação aparece nos acertos, nos cabides de empregos, entre os empresários, entre as novas classes médias que se cristalizam na conjuntura de transição democrática onde nasceu a proposta de Reforma da Educação, devendo ser objeto de análise mais adiante.

5 A ELABORAÇÃO DA LDB NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL

Para a análise do *processo* de criação da LDB torna-se importante a caracterização da conjuntura denominada como transição democrática que tem início na década de 1970 culminando na década de 1980 com a promulgação da nova Constituição Democrática e Cidadã em 1988.

A caracterização da conjuntura do *processo* de criação da LDB torna-se importante devido à escolha do método desta pesquisa. A análise de conjuntura cumpre o papel fundamental no campo das ciências sociais ao mobilizar categorias para a análise de fenômenos sincrônicos da vida pública quando os autores testam a validade de seus conceitos e a capacidade de explicação da realidade social.

Seguindo esta lógica e ressaltando o conceito de *praxis* apresentado na teoria de Marx, as análises de conjuntura cumpriram o papel fundamental no desenvolvimento histórico da teoria marxista. Desta forma, análises de conjuntura serviram como um dos canais da unificação entre teoria e prática reclamada pela consagrada décima primeira tese sobre Feuerbach.

O período de transição democrática no Brasil ficou reconhecido como emblemático quando por um lado a abertura econômica realiza o “milagre brasileiro”, por outro, esta abertura inicia a abertura social e política realizando

os ideais neo-liberais em detrimento da derrota política do “socialismo real” (BARRETO, 2000, p. 127).

Segundo Barreto, as políticas de ajustes no Brasil a partir da década de 1980 fazem parte de um ajuste global quando,

Nesse processo de redefinição do perfil do Estado, têm que ser levadas em conta, portanto, duas variáveis estreitamente relacionadas: o papel que se esboça cada vez mais claramente para os países do terceiro mundo concomitantemente com a estruturação da nova ordem mundial, e as políticas de cunho neo-liberal compreendidas como as mais adequadas ao desempenho daquele papel. (BARRETO, 2000, p. 127)

Este novo cenário conjuntural afirma a posição de submissão dos países de terceiro mundo em relação aos interesses dos países do primeiro mundo ao adotar políticas compensatórias voltadas para os investimentos sociais com o objetivo de promover um crescimento econômico aplicando a teoria das vantagens comparativas.

O Governo do General Ernesto Geisel (1974-1979) enfrentou dois grandes desafios: lidar com o avanço das oposições legais diante da crise da ditadura militar e retomar o crescimento econômico do Brasil. Deste modo o governo anunciava uma lenta e gradual distensão política que promovia sinais de abertura da censura e da imprensa disponibilizando canais de diálogo com a sociedade civil, enquanto o crescimento estava comprometido pela crise do petróleo.

O espaço político brasileiro refletia contradições que afloravam das crises econômicas e políticas. O II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) buscava conciliar tanto a retomada do crescimento econômico ao conter a inflação como contemplar os interesses políticos.

Nas eleições parlamentares de 1974 mais de 40% do Congresso Nacional foi ocupado por integrantes do MDB que desaprovavam o regime militar e reforçavam a emergência de criação de novas estratégias de planejamento social. No relativo a educação teve início o processo de gestação do projeto

original que remonta a 1987. Tal processo incorporava à ideologia o projeto de educação como parte do projeto de reforma de caráter modernizante e autoritário. Foi desta forma que o Estado brasileiro responde à crise interna e externa que culmina no período do “milagre econômico”.

Segundo Netto, a formação social brasileira possui uma particularidade no que se refere à exclusão das forças populares no processo de decisão política por parte das classes dominantes através de estratégias e “[...] dispositivos sinuosos ou mecanismos de coerção aberta” (NETTO, 1996, p. 18-19). Desta forma, a massa popular ficou excluída do processo de construção da vida social brasileira.

Esta particularidade brasileira, articulada com as diversas evidências históricas demonstra a fragilidade dos mecanismos democráticos, mas especificamente, do acesso por parte das classes subalternas ao processo de modernização. Segundo Santos este processo no Brasil pode ser denominado de “modernização conservadora”.

Isso significa dizer que, na base da parcialidade das mudanças ocorridas no processo de modernização capitalista brasileiro está uma estratégia recorrente de antecipação das classes dominantes aos movimentos reais ou potenciais das classes subalternas. Essa antecipação, a depender da situação concreta, pode ter um caráter progressista e/ou restaurador, caracterizando o que Gramsci (apud Coutinho, 1999) denominou de “*revolução passiva*” (SANTOS, 2012, p.112).

Para Santos o processo de consolidação da democracia burguesa através de uma revolução passiva perpassa por uma “tarefa trágica” que é incorporar a massa popular no processo político. Assim, o processo de revolução passiva na história da formação social brasileira “instituiu-se por tentar minimizar os ‘custos democráticos’ decorrentes do padrão civilizacional alcançado pela luta de classes, especialmente nas sociedades euro-ocidentais” (SANTOS, 2012, p. 113).

No padrão gramsciano, as classes dominantes brasileiras operam “pelo alto”, quase sempre pela via do Estado deixando de lado os caminhos democráticos,

controlando os interesses de classe e o grau de abrangência dos interesses da classe popular.

Este mecanismo de operar “pelo alto” não sinaliza o reconhecimento por parte da classe dominante de uma “fragilização” da classe popular, mas ao contrário, essa atitude se dá de forma preventiva em relação a resultados políticos indesejáveis do antagonismo entre as classes sociais. Segundo Santos, é desse processo que advém a parcialidade das mudanças ocorridas, uma vez que se fazem pela “prática do transformismo”⁹ como forma de desenvolvimento histórico que implica da não participação da classe popular no projeto de vida social do país.

É importante ressaltar que este caráter transformista, segundo Santos, não anula os efeitos progressistas acionados pelas contradições histórico-concretas que tais mudanças operam. Embora a intenção da classe dominante seja de caráter conservador, os resultados promovem importantes conquistas de cunho reformista que abrem espaço que são protoformas necessárias para a superação da ordem social do capital.

Vários episódios da história política brasileira representam este movimento. Um deles é analisado por Santos: o chamado *populismo* como “um modo determinado e concreto de manipulação das classes populares, mas [...] também um modo de expressão de suas insatisfações” (SANTOS, 2012, 114). A massa popular desenvolve uma identificação com o líder populista por ele promover possibilidades de ascensão.

Assim, toda política populista paga um preço pela adesão popular. [...] Ela deve assumir, no plano político, responsabilidades com a democratização do Estado e, no plano econômico, um compromisso com a expansão das possibilidades de consumo. [...] Em outras

⁹ De origem gramsciana, o conceito “transformismo” tornou-se bastante utilizado nas análises sobre o Brasil a partir de sua popularização na obra de Carlos Nelson Coutinho. O mesmo é assim definido em uma das notas dos Editores dos Cadernos do Cárcere (GRAMSCI, 2000, p. 3): “O fenômeno do transformismo está presente em diversas passagens dos *Cadernos*, em conexão com o conceito de ‘revolução passiva’ ou ‘revolução-restauração’. [...] O transformismo significa um método para implementar um programa limitado de reformas, mediante a cooptação pelo bloco no poder de membros da oposição (GRAMSCI, p. 396)”. (SANTOS, 2012, p. 272).

palavras, ela deve ser capaz pelo menos de garantir a preservação e intensificação do ritmo de desenvolvimento econômico e social que anteriormente propiciaram o surgimento das classes populares e que agora mantém vigência das alianças populistas. (SANTOS, 2012, p.114)

É neste cenário que o projeto de educação no Brasil se constitui de tal forma que se coloca como um problema de questão nacional ao apresentar normas e parâmetros de organização que venha contemplar os interesses antagônicos de classe. Este projeto caminhou cambaleando entre momentos de debilitação do autoritarismo que propiciava o florescer da educação como questão social e momentos de enfraquecimento dos movimentos sociais em função dos interesses hegemônicos do Estado.

Entre esses movimentos podemos destacar segmentos da sociedade civil como os movimentos populares, estudantis, intelectuais e profissionais que representam antecedentes importantes da Reforma da Educação Brasileira.

Nessa conjuntura ocorria a ampliação dos espaços políticos em busca da democratização da sociedade brasileira e o questionamento do autoritarismo em todas as suas formas desde 1964.

O desenrolar desse processo culmina no dia 20 de dezembro de 1996, quando o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso sanciona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após oito anos de discussões no Congresso Nacional. A nova LDB foi aprovada com 349 votos a favor, 73 contra e 4 abstenções e teve por base o Substitutivo do Senador Darcy Ribeiro do PDT (Partido Democrático Trabalhista) do Rio de Janeiro e como relator o Deputado José Jorge do PFL (Partido da Frente Liberal) de Pernambuco (NISKIER, 1996).

5.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA LDB

Na segunda parte da década de 1970 percebia-se um aprofundamento das contradições sociais que favoreciam o encaminhamento de novas diretrizes políticas com o renascimento dos movimentos sociais, envolvendo a classe dos trabalhadores, dos estudantes, dos intelectuais e profissionais da classe média. Tais movimentos se expressam na educação como possibilidades de articulação de forças sociais contrárias às políticas autoritárias e privatizantes.

Esses embates políticos, juntamente com os limites do Estado devido à crise financeira que exigia uma nova postura do governo ao tratar as demandas internas e externas, favoreciam a criação de espaços para a discussão sobre a questão da democratização e consolidação da república em detrimento do nacionalismo historicamente determinado.

O grupo de homens e mulheres que se reuniram em prol da construção de uma política para a educação brasileira para viabilizar uma educação de qualidade para todos sintetiza os intelectuais orgânicos que estavam pensando criticamente a coisa da educação, digamos assim, na perspectiva gramsciana.

Tomar como referência para avaliação e compreensão da importância da *reforma educacional* no Brasil os movimentos em torno da elaboração das novas Diretrizes e Bases da educação através das Conferências e publicações das revistas especializadas que editavam artigos e debates que fundamentaram as discussões em prol de *reforma na educação*, busca caracterizar essa conjuntura reconhecida como transição democrática no que tange ao processo político brasileiro.

Os exemplares das revistas *educação & sociedade* publicaram diversos artigos e debates que serviram de apoio para a discussão sobre o projeto da LDB, sendo considerado o movimento em prol da educação como um movimento organizado (SAVIANI, 2004). Essas iniciativas vão constituir a *ideia* da Reforma da Educação Brasileira, inspirada nas perspectivas marxistas. A pedra fundamental, embora não única, de que a educação é um “direito de todos os brasileiros” baliza a necessidade de se organizar as normas e os parâmetros de organização da educação no Brasil em nova perspectiva.

A *ideia* de uma Reforma da Educação, dentre tantas outras *Reformas* proposta pelo governo brasileiro na época, enfatiza o *direito do cidadão*¹⁰ de ter acesso à educação e dever do Estado em prestar serviço de qualidade. Entre tantos desafios, um dos maiores obstáculos para a sua consecução está os interesses lucrativos ligados à educação. Portanto, a partir de uma *ideia* sobre a pertinência de uma Reforma, constata-se um *processo* para transformá-la em uma *proposta*.

A *ideia* de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação surge num cenário de grande intranqüilidade e incertezas para todos que estão envolvidos com a problemática da educação, pois segundo Pino as incertezas e questionamentos giram desde o real funcionamento de uma nova legislação que contemple uma *reforma* até a condição de desconforto provocada por uma mudança que leva a “um processo de substituição de ‘convicções’ sobre novas bases axiológicas”. (PINO, 2003, p. 13)

Para o autor supra citado, a nova LDB mesmo não possuindo força suficiente para provocar uma revolução da educação no país, teria potencial para “criar contextos de relações estruturais de transformação, de reforma e de inovação educacional como parte do processo de regulação social” (PINO, 2003, p. 19) a partir da organização dos diversos atores envolvidos – sociedade, Estado, partidos políticos.

O processo de tramitação da LDB foi repleto de divergências e de conflitos de interesses desde o seu início ao se constituir por audiências públicas ocorridas

¹⁰ O Brasil estava passando por um esforço de reconstrução democrática, após o fim da ditadura em 1985. Segundo Carvalho (2012), “Uma das marcas desse esforço é a voga que assumiu a palavra cidadania” (CARVALHO, 2012, p.7). Neste processo havia um certo ar de ingenuidade, segundo o autor, pois “a crença de que a democratização das instituições traria rapidamente a felicidade nacional” (CARVALHO, 2012, p.7). Daí o costume de desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais, tornando o cidadão pleno. Assim, os direitos civis garantiriam a vida em sociedade, os direitos políticos garantiriam a participação no governo da sociedade e os direitos sociais garantiriam a participação na riqueza coletiva. No caso da educação, enquanto um direito social, “permitiria a sociedade politicamente organizada reduzir os excessos de desigualdade social produzidos pelo capitalismo” (CARVALHO, 2012, p.19), O Estado brasileiro assume a perspectiva neoliberal repassando para a sociedade civil a responsabilidade com o social.

na CE da Câmara dos Deputados quando foram ouvidas mais de quarenta entidades nacionais representativas da área educacional, além de professores universitários e pesquisadores (PINO, 2003, p. 20).

Após longas sessões de negociações os acordos partidários possibilitaram espaços para conciliações abertas¹¹ entre os representantes do Colegiado de Líderes, secundado com as interlocuções variadas com representantes do governo e com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, permitiram a aprovação do Projeto de Lei n. 1.258-C, de 1988, fechando a primeira etapa do seu processo de tramitação (PINO, 2003, p. 20).

Este projeto de Lei foi encaminhado ao Senado Federal sob o número 101/1993, tendo como relator o senador Cid Sabóia, enquanto integrante da CE, que manteve uma atitude de interlocução com todos os atores envolvidos neste processo.

Antes de iniciar um breve relato sobre os antecedentes de construção da LDB é importante ressaltar que a emergência de se pensar a educação como o mais importante e grave problema nacional remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova realizado há mais 80 anos atrás. Desde 1946 perseguem-se, principalmente, dois objetivos: alfabetização em massa e universalização do ensino fundamental em oito anos como meio para dar conta da modernizante da sociedade brasileira (NISKIER, 1996).

A Constituição de 1967 prevê uma ação voltada para a alfabetização em massa e a permanência do aluno na escola entre 7 e 8 anos. Mas, na teoria a prática é outra, pois além do ensino ter pouca representatividade na vida do aluno, ele frequenta a escola, mas não evolui de série.

A pouca representatividade da educação escolar é resultado de alguns fatores, inclusive a formação de currículos distantes e inadequados à vida do aluno, além de material didático equivocado que não ensinam o deveriam ensinar

¹¹ Conceito cunhado pelo Deputado Florestan Fernandes.

favorecendo a não valorização da escola como bem cultural e importante para o processo de desenvolvimento de uma nação e inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

A evidência do fracasso escolar que é comprovado pela cultura da repetência ou evasão escolar contribui para a permanência do sujeito na condição de “incapaz” de aprender. A escola, segundo Bourdieu¹², tende a ser “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 1998, p. 41).

A modernidade na educação brasileira repousa na gratuidade do ensino fundamental e sua universalização, além de estratégias de se manter permanente o aluno na escola até a 8ª. Série e no trato prioritário à questão do magistério.

Mas, a questão central não perpassa só pela gratuidade do ensino e sua universalização. É preciso pensar a educação nacional enquanto questão social e que só pode ser compreendida no processo de acumulação ou reprodução ampliada do capital.

O processo para fixar as diretrizes e bases da educação nacional, isto é, estabelecer metas e parâmetros de organização da educação a serem perseguidos pela nação, significa compreender como a educação se constituiu historicamente.

Na época do Brasil Império a educação não era considerada um problema do Estado Nacional, dado que o Império era considerado regime político centralizado e a educação popular estava no regime descentralizado ficando à mercê das antigas províncias, agora transformadas em Estados. Com o crescimento e desenvolvimento da sociedade brasileira impulsionados pelo

¹² Ao citar Pierre Bourdieu não significa que este trabalho de pesquisa adote a perspectiva de ‘capital cultural’ adotado pelo autor, pois a educação aqui está sendo trabalhada dialeticamente como instrumento do capital.

advento do capitalismo que acelera o processo da industrialização e, conseqüentemente da urbanização, as pressões sociais em prol da educação se intensificam (SAVIANI, 2004).

Ao longo da década de 1920 do século passado algumas reformas foram ofertadas em prol do ensino público com o aumento de vagas, ao mesmo tempo em que novas ideias influenciavam alguns movimentos organizados que levantavam questões relativas à baixa qualidade de ensino.

É após a Revolução de 1930 que a educação pública passa a ser vista com olhos de uma sociedade burguesa moderna e a ser tratada como *questão nacional* ao se criar o Ministério da Educação e Saúde possibilitou uma sequencia de acontecimentos em prol da educação pública.

[...] em 1931, as reformas do Ministro Francisco Campos; em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação; a Constituição de 1934 que colocava a exigência de fixação de diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação; as leis orgânicas do ensino, um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por Gustavo Capanema, Ministro da Educação do Estado Novo. Mas foi somente em 1946 que viemos a ter uma lei nacional referente ao ensino público (SAVIANI, 2004, p. 6).

A Constituição de 1946 estabelece a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas publicas, além de determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Neste momento, segundo Saviani, abre-se espaço para se discutir a educação como instrumento de democratização via “universalização da escola básica” (SAVIANI, 2004, p. 6).

O processo de elaboração da primeira LDB inicia-se em 1947, um ano após a Constituição de 1946 e só vai ser aprovada em 1961. Passados 13 anos de elaboração do projeto até sua aprovação não foram suficientes para satisfazer os anseios e as expectativas dos atores envolvidos em torno de uma ideia de uma educação democrática. Os limites da nova lei estavam explícitos no texto entre os motivos de isenção da responsabilidade do Estado quanto a

obrigatoriedade escolar: “comprovado estado de pobreza do pai ou responsável e insuficiência de escolas”.

A Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 não esgota os limites da democratização ao adotar medidas relativas à educação profissionalizante.

Ao justificar a profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau, o Relatório do Grupo de Trabalho que elaborou o texto dessa lei critica o dualismo anterior do ensino médio aludindo o *slogan* “ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros”. Com esse *slogan* o Relatório estava sugerindo que as elites reservavam para si o ensino preparatório para ingresso no nível superior, relegando a população ao ensino profissional destinado ao exercício das funções subalternas (SAVIANI, 2004, p.7).

O Brasil ao sofrer uma ruptura política com o golpe militar de 1964 interrompeu o processo de elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, até porque o governo militar não considerou necessário editar, por completo, uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Segundo Saviani, esta atitude era compreensível porque se tratava de garantir a continuidade da ordem econômica, assim as diretrizes gerais não precisavam ser mudadas.

O ajuste em questão foi feito através da Lei 5. 540/68 que reformou a estrutura do ensino superior sendo, por isso, chamada de Lei da reforma universitária. O ensino primário e médio, por sua vez, foi reformado pela Lei 5.692/71 que alterou a sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus. Com isso os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) relativos ao ensino primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelo disposto nessas duas leis (SAVIANI, 2004, p. 21).

Em plena ditadura militar dá-se início ao Projeto que deu origem à Lei n. 5.540/68 no governo do então presidente da República, Marechal Artur da Costa e Silva que tinha como objetivo realizar a reforma universitária no Brasil. Esta reforma foi idealizada num contexto de grandes conflitos de interesses que por um lado estavam um Grupo de Trabalho criado pelo governo militar exclusivamente para este fim e, por outro lado o movimento estudantil universitário como único foco de resistência manifesta ao regime militar.

O GTRU (Grupo de Trabalho da Reforma Universitária) estabelecia estudos voltados para contemplar e garantir a “eficiência, modernização e flexibilidade administrativa na universidade brasileira, tendo em vista a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país”. Em quanto os estudantes universitários ao se organizarem em comissões paritárias, decidiram fazer a reforma com suas próprias mãos ocupando as principais universidades e controlando o curso de algumas faculdades durante o segundo semestre de 1968 (SAVIANI, 2004, p. 22).

O GTRU, que foi criado a partir do Decreto n. 62.937 em 2 de julho de 1968, era ocupado por empresários que, inclusive desempenharam papel fundamental na deflagração do golpe militar de 1964. As intenções desse grupo, aliadas aos interesses do Estado em manter a ordem estabelecida em prol do desenvolvimento, eficiência e modernização, foram decisivas na estruturação das diretrizes da educação nacional. A criação deste grupo foi uma reação do governo militar à organização estudantil com o objetivo de antecipar o processo que culminaria com a reforma universitária.

O projeto de reforma universitária foi idealizado e estruturado num cenário político antidemocrático quando a oposição era consentida. O Congresso Nacional estava composto por dois partidos políticos criados pela iniciativa do governo militar, a Arena (Aliança Renovadora Nacional), definida como partido de situação, e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) que desempenharia o papel de oposição (SAVIANI, 2004).

O Projeto foi encaminhado ao Congresso e avaliado por uma Comissão Mista composta por 14 parlamentares onde 7 senadores e 7 deputados da Arena e 8 do MDB que por sua vez estava composta por 4 senadores e 4 deputados. Após as emendas apresentadas pela Comissão, o projeto foi aprovado e sancionado pelo presidente da República que lhe impetrou vários vetos.

Este projeto da reforma universitária procurou responder a duas demandas emergentes na época. De um lado as demandas impostas pelos professores e estudantes de uma universidade autônoma com mais verbas e vagas para o

desenvolvimento de pesquisas e a abolição da cátedra; de outro lado, as demandas dos grupos ligados ao governo militar estavam em direção da mercantilização da educação superior e aos projetos políticos impetrados e requeridos pelo capital internacional.

A Lei ao ser aprovada tenta contemplar as demandas dos dois lados, mas o governo ajusta a reforma aos desígnios do regime principalmente no que se refere ao exercício da autonomia universitária. Com relação à expansão do ensino superior reivindicada pelos estudantes, esta se deu de forma indiscriminada, via autorização do Conselho Federal de Educação, contemplando os interesses da iniciativa privada.

Dois anos depois de deflagrado do processo de reforma universitária deu-se início a reforma do ensino primário e médio no governo do presidente da República General Emílio Garrastazu Médici através do Decreto n. 66.600, de 20 de maio 1970.

A reforma do ensino primário e médio apresentou tramites semelhantes ao da reforma universitária no que se refere à urgência e tempo reduzido para elaboração e conclusão dos trabalhos da Comissão no Congresso Nacional no intuito de coibir as iniciativas organizadas na sociedade.

As características principais dessa reforma foram:

- 1- Integração do ensino primário e secundário tanto na dimensão vertical como horizontal;
- 2- Combinar o binômio continuidade-terminalidade, ou seja, ensino geral e profissional;
- 3- Eficiência e produtividade, produzir com o máximo de resultados com um mínimo de custos;
- 4- Flexibilidade curricular;
- 5- Valoração do professorado com incentivo a formação e especialização;
- 6- Sentido próprio para o ensino supletivo.

Os trabalhos no Congresso Nacional foram concluídos e encaminhados para apreciação presidencial, ressaltando-se ausência de vetos, a Lei n. 5.692/71 foi promulgada em 11 de agosto de 1971. Esta reforma alterou consideravelmente a estrutura do sistema educacional brasileiro onde o ensino de primeiro grau passa a ter uma duração de oito anos e o de segundo grau de três anos, como regra geral. O ensino de segundo grau nesta reforma passa a ser unificado, de caráter profissionalizante abrangendo um leque amplo de habilitações profissionais.

As medidas decorrentes das Leis 5.540/68 e 5.692/71 compõem um conjunto de iniciativas adotadas no bojo de um governo militar com o objetivo de manter a continuidade da ordem socioeconômica, por isso as aspirações populares foram impedidas e, em alguns pontos, limitadas. Esta situação de cooptação dos interesses populares foi alvo de críticas dos educadores que se organizaram em associações de diferentes tipos, processo que cresceu na década de 1970 e se intensificou na década de 1980, pois o Brasil adentra o século XXI sem conseguir realizar o processo de democratização através e na educação.

6 A REFORMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL COMO OBJETO DE AVALIAÇÃO HISTÓRICA

Depois de examinada a conjuntura do período de transição democrática no Brasil na qual foram desenvolvidos a ideia, a proposta e o projeto da LDB agora se torna pertinente apresentar o processo de tramitação na conjuntura pós-constituente, no cenário do Congresso Nacional.

Nesse contexto o *processo* de planejamento da educação no Brasil instalou-se como prática institucional no Ministério da Educação, pois as diversas tentativas de iniciativa popular frustraram-se, ou limitaram-se as meras retóricas de discursos oficiais e acadêmicos. Mesmo assim, a medida que a ditadura se debilitava no país a *questão social* voltava à tona ressaltando e sinalizando momentos de crise no Estado. Neste quadro aparecem certos movimentos em torno da questão da educação nos segmentos populares, estudantis, profissionais e intelectuais.

No segmento popular foram deflagradas algumas mobilizações que de forma direta ou indireta influenciaram o movimento em prol da educação no Brasil, dentre eles podemos citar a mobilizações contra a carestia (“Movimentos do

Custo de Vida”), os clubes de Mães, os conselhos comunitários, muitos deles ligados aos setores progressistas da Igreja Católica.

No segmento estudantil, diversas manifestações foram realizadas em prol do fim da ditadura e a luta por uma educação justa e democrática que vão orientar o pensamento mais revolucionário.

No segmento profissional verifica-se uma mobilização dos professores em torno de discussões e debates que irão influenciar as *ideias, o processo e o projeto* da LDB.

No segmento intelectual ou acadêmico pode ser destacada a participação de docentes inseridos em projetos de pesquisa nas faculdades de educação, além de outros profissionais de áreas afins, cujos debates sistemáticos incidem em críticas ao regime e ao governo. Muito desses debates apóiam as discussões dos estudantes que, progressivamente, politizam a educação.

Todos esses movimentos são representantes importantes da Reforma da Educação brasileira. Nesse particular, a experiência da IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em agosto de 1986 teve como tema central “A educação e a constituinte”. E na assembléia de encerramento dessa Conferência foi aprovada a “Carta de Goiânia” contendo propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referido à educação.

Além de todos esses segmentos é importante ressaltar os veículos de comunicação que possibilitaram a divulgação de ideias e debates propagados em palestras, conferências e publicação de artigos que consolidaram o movimento em torno da elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional. Uma desses veículos é a Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), que é uma sociedade civil, fundada em 1979 e a revista Ande (Associação Nacional de Educação).

A Anped tem por finalidade o desenvolvimento e a consolidação da pós-graduação e da pesquisa na área de educação no Brasil. Ao longo dos anos,

tem se projetado no país e fora dele, como importante espaço de debates das questões científicas e políticas da área, constituindo-se em referência maior na produção e divulgação do conhecimento em educação.

Em 13 de maio de 1987 o professor e escritor Dermeval Saviani foi convidado pela diretoria da Anped para proferir conferência sobre o tema “Em direção às novas diretrizes e bases da educação” em sua X Reunião Anual realizada em Salvador como consequência da mobilização gerada em torno da “Carta de Goiânia”. E no final de 1987, a *Revista Ande* decidiu que o tema central do 13º. Exemplar seria a nova LDB. Novamente o autor citado foi chamado para redigir um artigo sobre o tema dando início a elaboração do projeto inicial da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (SAVIANI, 2004).

6.1 O PROJETO ORIGINAL

O texto publicado no 13º. Exemplar da *Revista Ande* no final de 1987 por Dermeval Saviani resultou numa prévia de um anteprojeto das “diretrizes e bases” da educação nacional, embora essa não fosse a intenção inicial do autor.

No entanto, à medida que o texto foi tomando forma, concluiu-se que era importante pensar a própria estrutura da lei já que o objetivo era a mobilização dos educadores no sentido de influenciar diretamente junto aos parlamentares no processo de elaboração da nova lei. Sem isso correríamos o risco de discutirmos grandes questões que, no entanto, não seriam matéria de uma lei geral de educação ou, mesmo que o fossem, não teríamos clareza sobre a forma em que elas integrariam o texto legal. Em consequência as discussões se perderiam e nós nos desviaríamos do alvo principal (SAVIANI, 2004, p.36).

A importância do texto publicado por Saviani esclarece a importância de uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional, pois organizar a educação pública a nível nacional significaria um avanço e uma tendência que se foi firmando em todas as nações modernas.

Na justificativa esclarecia-se que embora as diretrizes e bases estejam intimamente ligadas sendo difícil discernir umas das outras, julga-se conveniente discriminar, de um lado, as linhas gerais do sistema enunciadas nos primeiros títulos e, de outro, a conformação do sistema que estrutura os graus educacionais configurando a base sobre a qual deve ser construído todo o arcabouço da educação nacional (SAVIANI, 2004, p.36).

Nesta prévia, as diretrizes da educação nacional foram estabelecidas nos Títulos I, II e III que, respectivamente definiam *os fins, o direito à educação e o dever e a liberdade de educar*. Até aí, percebe-se uma reiteração de princípios já estabelecidos. O avanço significativo nesta proposta estava no Título IV que versava sobre o sistema nacional de educação.

No Brasil também essa questão vem sendo levantada desde a década de 30 quando a aspiração por se organizar a educação pública a nível nacional começa a se impor irreversivelmente. Assim é que a Constituição de 1934 determinava a competência da União para “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território nacional”. Em 1948 o então ministro da educação Clemente Mariani, na ‘Exposição de Motivos’ do anteprojeto da nossa primeira LDB, considerava que o traço mais assinalado do capítulo sobre a educação da Constituição de 1946 era a “oportunidade que abre para um sistema contínuo e articulado de educação para todas as classes, desde o ensino infantil até o superior” (SAVIANI, 2004, p.37).

A *ideia* de uma lei que supere a falta de unidade e de harmonia através de um sistema nacional de educação é a realização de um sonho da reforma enfatizando unificação do ensino, participação da sociedade e ampliação do acesso e da qualidade do ensino.

O destaque do Título V é com relação aos Conselhos de Educação. A proposta é a respeito de duas medidas fundamentais, uma quanto à *forma* e a outra, quanto à *autonomia*.

Para atender àquelas duas exigências propôs-se, de um lado, a diversificação das fontes de indicação dos nomes que deverão formar o Conselho garantindo, com isso, sua legitimidade. De outro lado, consagrou-se o princípio de autonomia com o que se pretende que o Conselho, à semelhança dos poderes Legislativo e Judiciário, disponha de orçamento próprio libertando-se dos constrangimentos que sua dependência em relação ao executivo [...] No entanto, espera-se que a legislação estadual supletiva siga o mesmo espírito quando da regulação dessa matéria (SAVIANI, 2004, p.37).

Os demais Títulos se referem às bases do sistema nacional da educação no que se refere à dimensão concreta e dinâmica. O destaque, neste caso, é dado ao novo conceito de educação fundamental que envolve desde as creches até à universidade.

No que se refere à educação infantil passa a ser dever do Estado suprir às necessidades educacionais da população de zero a seis anos de idade, desta forma seria possível coibir o crescimento de inúmeros estabelecimentos privados que vêm abusando da boa-fé e das expectativas da população e que permanecem impunes devido a categoria de cursos livres; quanto ao ensino de primeiro grau, caberia a formação básica voltada a formação do indivíduo para a participação na sociedade; quanto ao ensino médio, não bastaria dar conta dos elementos básicos e gerais do conhecimento, mas de explicitar como a ciência, o conhecimento se converteria em potência material no processo de produção (SAVIANI, 2004, p.39).

Como se vê, a organização da escola estaria voltada para o trabalho, onde a relação entre educação e trabalho seria tratada de maneira direta quando o enfoque não seria o domínio teórico, mas também o prático de forma, a saber, como a teoria se articula com o processo produtivo¹³.

Segundo Saviani esta “concepção” é radicalmente diferente da que se propõe no segundo grau profissionalizante, quando neste caso o termo “profissionalizante” é entendido como “adestramento”. O ensino médio deverá proporcionar ao estudante habilidades e competências fundamentadas em conhecimento articulado com o processo produtivo.

¹³ “O trabalho com a madeira e o metal tem imenso valor educativo pois apresenta possibilidades amplas de transformação. Envolve não apenas a produção da maioria dos objetos que compõem o processo produtivo moderno, mas também a produção de instrumentos com os quais os objetos são produzidos” (SAVIANI, 2004, p. 39).

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos¹⁴ (SAVIANI, 2004, p.39).

Para a educação de terceiro grau, além do objetivo de formar profissionais de nível universitário, apresenta-se uma *ideia* de “organização da cultura superior”. Esta organização da cultura superior teria o objetivo de possibilitar a toda população a difusão e discussão dos problemas que afetam o homem contemporâneo.

No fim, a *ideia* central é organizar o desenvolvimento cultural do trabalhador para que eles possam participar em igualdade de condições, junto aos estudantes universitários, de discussões que interessem a todos os cidadãos, além de criar uma atmosfera indispensável para vincular de forma indissociável o trabalho intelectual e o trabalho material.

Trata-se, antes, de evitar que os trabalhadores caiam na passividade intelectual, evitando-se ao mesmo tempo em que os universitários caiam no academicismo. Aliás, Gramsci imaginava que tal função viesse a ser desempenhada exatamente pelas Academias que, para tanto, deveriam ser reorganizadas e totalmente revitalizadas deixando de ser os “cemitérios da cultura” a que estão reduzidas atualmente (SAVIANI, 2004, p. 40).

Após esta apresentação, disposta com suas justificativas, Saviani esboça uma proposta para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com 68 artigos com a seguinte estrutura:

Título I – Dos fins da educação;

Título II – Do direito à educação;

Título III – Do dever e da liberdade de educar;

Título IV – Do sistema nacional de educação;

Título V – Da administração da educação e dos conselhos de educação;

¹⁴ Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna.

Título VI – Da educação fundamental:

Capítulo I – Da educação anterior ao primeiro grau,

Capítulo II – Da educação escolar de primeiro grau,

Capítulo III – Da educação escolar de segundo grau;

Título VII – Da educação de terceiro grau;

Título VIII – Dos professores e especialistas;

Título IX – Dos recursos para a educação;

Título XX – Disposições gerais e transitórias.

O texto apresentado por Saviani em forma de anteprojeto, inicialmente, caracterizou-se como uma “Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um início de conversa”, e teve sua redação concluída em fevereiro de 1988. Em abril deste mesmo ano, na XI Reunião anual da Anped, em Porto Alegre, foi divulgado e discutido o texto para, em seguida ser publicado na Revista da Ande, no. 13, p. 5-14. No mesmo ano, em agosto, o texto se tornou objeto de discussão na V Conferência Brasileira de Educação que se realizou em Brasília.

Após a promulgação da Constituição em 05 de outubro de 1988, o deputado Octávio Elísio apresenta à Câmara Federal, em dezembro do mesmo ano, o *projeto* de Lei sob o número 1.258-A/88 que fixava as diretrizes e bases da educação.

Desta forma, o projeto original de iniciativa do deputado Octávio Elísio, do PSDB de Minas Gerais, estava composto pelo texto integral apresentado acima, ampliado no Título IX – Dos recursos para a educação que passou de 7 artigos para 19 (SAVIANI, 2004, p.42).

6.2 DE OCTÁVIO ELÍSIO À JORGE HAGE (1988 – 1990)

Em 1989 foi indicado como relator o deputado Jorge Hage do PSDB da Bahia. O deputado Ubiratan Aguiar do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) do Ceará, então presidente da CE, Cultura e Desporto da Câmara,

constituiu um Grupo de Trabalho da LDB sob a coordenação de Florestan Fernandes (SAVIANI, 2004, p. 57).

Ao projeto original apresentado por Octávio Elísio foram anexados 7 projetos alternativos, 17 projetos tratando de aspectos específicos correlacionados com a LDB, além de 978 emendas de deputados de diversos partidos e sugestões dos mais diferentes tipos e oriundas das mais diversas fontes. Isso, talvez tenha testemunhado o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei que se tenha conhecido no Congresso Nacional, segundo o relator Jorge Hage.

A iniciativa do Poder Legislativo desconsidera a tradição brasileira até então, quando as reformas eram propostas pelo Poder Executivo. Neste caso, tanto a iniciativa se deu no âmbito do Poder Legislativo como o projeto foi gestado no seio da comunidade educacional.

É possível perceber a mobilização da comunidade educacional no Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB que reuniu mais de 30 entidades: Ande, Andes-SN, Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), Anped, CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte), Cedes (Centro de Estudos de Direito Econômico e Social), CGT (Comando Geral dos Trabalhadores), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), CNTEEC (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura), Conam (Confederação Nacional das Associações de Moradores), CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador), Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), Contag (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura), CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), CUT (Central Única dos Trabalhadores), Fasubra (Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil), FBAPEF (Federação Brasileira das Associações dos Profissionais de Educação Física), Fenaj (Federação Nacional dos Jornalistas), Fenase (Fundação Evangélica de Assistência Social), Fenoe (Federação Nacional dos Orientadores Educacionais), OAB (Ordem dos

Advogados de Brasil), SBF (Sociedade Brasileira de Física), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), Ubes (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), Undime (União dos Dirigentes Municipais de Educação) e UNE (União Nacional dos Estudantes), além das entidades convidadas: CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil) e Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais).

Em 1989 foram ouvidas diversas entidades em audiência pública, além de seminários temáticos para discussão de temas polêmicos do substitutivo que o relator vinha construindo ao longo do processo.

No primeiro semestre de 1990, sob o comando de um novo relator, o deputado Carlos Sant'anna, após supervisão detalhada e minuciosa, desencadeou-se o processo de negociação e votação na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados da terceira versão de seu substitutivo. Ao final, em junho do mesmo ano, o texto foi aprovado de forma unânime. O conteúdo do texto possuía 20 capítulos, 172 artigos desdobrados em parágrafos, incisos e alíneas como exposto abaixo (SAVIANI, 2004, p.58).

Capítulo I – Da Educação;

Capítulo II – Dos fins da educação nacional;

Capítulo III – Do direito à educação e do dever escolar;

Capítulo IV – Dos princípios da educação escolar;

Capítulo V – Do sistema nacional de educação;

Capítulo VI – Da educação escolar e seus níveis;

Capítulo VII – Da educação básica;

Capítulo VIII – Da educação infantil;

Capítulo IX – Do ensino fundamental;

Capítulo X – Do ensino médio;

Capítulo XI – Da formação técnico-profissional;

Capítulo XII – Da educação básica de jovens e adultos trabalhadores;

Capítulo XIII – Da educação superior;

Capítulo XIV – Da educação especial;

Capítulo XV – Da educação para comunidades indígenas;

Capítulo XVI – Da educação à distância;

Capítulo XVII – Dos profissionais da educação,

Seção I – Da formação

Seção II – Da carreira

Capítulo XVIII – Dos estágios;

Capítulo XIX – Dos recursos financeiros;

Capítulo XX – Das disposições gerais e transitórias.

O texto apresentava um avanço diante da situação vigente, mas vários pontos precisavam ser revistos e modificados. Para Saviani os aspectos positivos do “Substitutivo Jorge Hage” ao projeto da LDB eram: a) a abrangência da lei; b) a tentativa de se configurar um sistema nacional de educação; c) a regulamentação da pré-escola; d) avanço no ensino médio; e) redução da jornada de trabalho; f) a instituição do salário creche; e g) a delimitação do que pode e do que não pode ser considerado como despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino.

Quanto aos aspectos a serem revistos: a) o conceito de sistema nacional de educação; b) O Conselho Nacional de educação; c) o Fórum Nacional de Educação; d) O Conselho Nacional de Formação Profissional; e) A questão da organização da cultura superior; f) Credenciamento e avaliação da educação superior; g) Educação à distância; h) Carreira de professor; e i) Recursos para escolas particulares.

A análise feita por Saviani com certeza não finaliza tantas outras apreciações tendo em vista as novas etapas a serem percorridas no processo de tramitação do projeto da nova lei. Em tempo, não se faz necessário, para este trabalho, aprofundar a análise desses aspectos, pois o objetivo aqui previsto é demonstrar o *processo* percorrido pelo *projeto* da nova lei.

6.3 DE JORGE HAGE A DARCY RIBEIRO: UMA CORRELAÇÃO DE FORÇAS

O substitutivo Jorge Hage após aprovação na Câmara Federal em 28 de junho de 1990 percorreu longos caminhos até aprovação final na sessão plenária em 13 de maio de 1993. Foram três anos que permitiram que as negociações políticas no Congresso Nacional alterassem o futuro da nova Lei de Educação Brasileira.

O Parlamento brasileiro trabalha no sistema bicameral permitindo que um projeto de Lei seja tramitado, em paralelo, nas duas casas do Congresso, prevalecendo o que for aprovado primeiro.

Assim, se um projeto começa a sua tramitação na Câmara dos Deputados, ao ser aprovado deverá seguir para o Senado que servirá como casa revisora. Uma vez aprovado no Senado, havendo alterações, o projeto deve retornar à Câmara para deliberação final após a qual é encaminhado para sanção ao Presidente da República que, por sua vez, detém o direito do veto. Se houver vetos, o projeto deve retornar à Câmara que pode manter ou derrubar os vetos. Só então a lei é promulgada. Caso o projeto comece a tramitar no Senado segue-se o mesmo processo, invertendo-se as posições. [...] Formalmente é possível também que, estando o projeto tramitando em uma das casas, surja outro projeto sobre a mesma matéria na outra casa. Neste prevalece o que for aprovado antes (SAVIANI, 2004, p.127).

Foi o que aconteceu: enquanto o substitutivo Jorge Hage tramitava na Câmara Federal, surgiram iniciativas paralelas no Senado.

Em 1989 o Senador Jorge Bornhauser do PFL de Santa Catarina apresentou um projeto versando sobre o ensino superior que foi aprovado pela Comissão de Educação do Senado em maio de 1990 mesmo depois de um acordo feito entre o Senador Marco Maciel e o Deputado Jorge Hage que nenhuma votação sobre a matéria ocorreria na Comissão de Educação do Senado.

Mas, dois anos depois, em 20 de maio de 1992, deu entrada na Comissão do Senado, um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de autoria do Senador Darcy Ribeiro do PDT do Rio de Janeiro. Este projeto foi assinado por Marco Maciel (PFL-PE) e Mauricio Correa (PDT-DF) e como relator foi indicado o, então, Senador Fernando Henrique Cardoso.

Este projeto de autoria de Darcy Ribeiro sob a apreciação dos parlamentares acima citados tinha uma concepção e um conteúdo completamente diferente do projeto tramitado na Câmara. Enquanto este foi formulado sobre uma concepção democrática e participativa, o outro projeto do senador tem por base uma concepção representativa, na qual a participação popular se limita no momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes.

O projeto Darcy Ribeiro se beneficiou do novo regimento interno do Senado que dava às decisões das comissões temáticas caráter terminal. Isto significava que uma vez aprovado na Comissão de Educação, o projeto da LDB estaria automaticamente aprovado na Comissão do Senado. Enquanto o projeto Jorge Hage estava ainda na vigência do antigo regime. Assim, no dia 02 de fevereiro de 1993, o projeto Darcy Ribeiro foi aprovado com o parecer favorável do novo relator Senador Cid Sabóia de Carvalho (PMDB-CE).

Este processo estaria no final se não fosse um dispositivo do Regimento do Senado que diz que se no mínimo um décimo dos membros da casa, portanto oito senadores, assinassem requerimento para que a matéria fosse apreciada no plenário a decisão seria revista. O senador João Calmon (PMDB-ES), que não votou a favor do projeto Darcy Ribeiro, encabeçou o requerimento tendo conseguido mais de três vezes o número mínimo necessário de assinaturas.

O Senador Darcy Ribeiro diante da iniciativa de João Calmon articulou um pedido de urgência com mais de 50 assinaturas para tramitação de seu projeto no Plenário, mas não deu certo, pois as correlações de força mudaram.

Com o impedimento de Fernando Collor de Melo, assume a Presidência da República Itamar Franco e com ele o novo Ministro da Educação o professor Murílio Hingel que, diferentemente dos Ministros de Collor, se manifestava a favor do projeto da Câmara. Desta forma, a liderança do Ministro da Educação foi suficiente para articular forças com outros parlamentares, a exemplo do senador Pedro Calmon para, nas vésperas do carnaval, impedir a aprovação de requerimento de urgência do senador Darcy Ribeiro.

Diante disso, a decisão da Comissão de 02 de fevereiro foi considerada nula e o projeto volta à Comissão de Educação onde não chegou a ser apreciado. Não foi desta vez que o projeto Darcy Ribeiro foi aprovado.

A história da LDB no Brasil e a sua vinculação orgânica à Reforma da Educação ilustram o ciclo referido no referencial teórico desta pesquisa quando apresentamos a *ideia* de uma *proposta* que se dá um movimento histórico envolvendo diversos atores sociais e interesses de classe que, ao final, se transforma num *projeto*. Os processos pelos quais a LDB passou no Brasil, inclusive no cenário do Congresso Nacional diante de determinada conjuntura resultou numa política de educação.

O tempo era o grande desafio do substitutivo Jorge Hage na Câmara Federal, pois no segundo semestre de 1990 os Parlamentares estavam em plena campanha eleitoral em que se faria a renovação dos mandatos do Congresso Nacional. Assim, segundo disposição regimental, o projeto que não fosse aprovado em todas as comissões ao final de uma legislatura seria obrigatoriamente arquivado.

Após aprovação na Comissão de Educação da Câmara o substitutivo Jorge Hage foi direcionado à Comissão de Finanças e Tributação sob a responsabilidade da relatora a deputada do PFL do Rio de Janeiro Sandra Cavalcanti. Embora a deputada tenha declarado total empenho e respeito ao projeto em questão, além de reconhecer que o texto foi aprovado de forma consensual na Câmara, caminhava a passos lentos ao dar seu parecer. Esta demora colocava em risco todo trabalho até então desenvolvido, pois se até o final de 1990 o projeto não fosse apreciado pela Comissão de Finanças e tributação ele seria arquivado.

No final de novembro de 1990 a relatora apresenta o relatório, mas propõe a inclusão no texto de 25 subemendas por questão de mérito, embora esta ação não seja atribuição da Comissão de Finanças e Tributação e sim da outra comissão, a saber, a de Educação. A Comissão de Finanças e Tributação deve verificar, simplesmente, a admissibilidade da matéria sob o ponto de vista

financeiro. Verifica-se que as emendas propostas pela relatora Sandra Cavalcanti contemplavam os interesses das escolas privadas (SAVIANI, 2004, p. 151).

No dia 05 de dezembro de 1990, em reunião na Câmara, surge um inesperado “pedido de vista” do deputado José Lourenço do PDS (Partido Democrático Social) da Bahia. Mais uma vez a questão de tempo e prazo colocava em risco o substitutivo Jorge Hage, pois segundo regimento interno da Câmara o pedido de “vista” demandaria um prazo de mais duas sessões para apreciação em reunião no legislativo e o ano estava com seu final às portas e não se teria mais tempo para aprovação do substitutivo.

A salvação se dá com o deputado Miro Teixeira do PDT do Rio de Janeiro que, também, pediu “vista” no projeto e, assim, caracterizando “vista conjunta”. O pedido de “vista conjunta”, de acordo com o Regimento Interno, impede a retirada do processo da Comissão. Desta forma o projeto foi aprovado por unanimidade mesmo com todas as 25 emendas postas pela relatora da Comissão de Finanças e Tributação, deputada Sandra Cavalcanti. O projeto da LDB estava salvo do fantasma do arquivamento (SAVIANI, 2004, p. 160).

As eleições de outubro de 1990 acarretam mudanças significativas no cenário do Congresso Nacional que assume um perfil mais conservador no que se refere a legislatura. Todos os parlamentares que assumiram um papel central em defesa da LDB e da escola pública, inclusive o próprio relator Jorge Hage, não foram eleitos e, conseqüentemente, destituídos do Congresso Nacional.

O legislativo inicia o mandato em 1991 com articulações políticas delicadas devido à presença significativa de parlamentares progressistas. A LDB passa a ser trabalhada na Comissão de Educação e Justiça pelo PDS, partido de perfil conservador e bastante sensível aos interesses privatistas. Passam a integrar as relatorias personagens envolvidos com os interesses privados e de mercado, a exemplo a deputada Ângela Amin do PDS de Santa Catarina, o deputado Edevaldo Alves da Silva do PDS de São Paulo e dono de escola

particular e para a Comissão de Finanças foi indicado o relator Luiz Carlos Hauly do PMDB do Paraná, integrante do bloco Economia de Mercado.

O ano de 1991 foi marcado por enfrentamentos ideológicos e políticos em relação à educação no Congresso Nacional. Nesse período o aguçamento da crise do capitalismo internacional comprimia as economias dos países capitalistas dependentes. A busca de legitimidade do Estado, do Regime e do governo via um discurso “democrático-social” enfrentou-se com a crise econômica (GASPARI, 2004).

O projeto-substitutivo da LDB, embora aprovado em diversas comissões, submetendo-se a diversas emendas e revisões, chega em maio de 1992 para ser votado em caráter urgentíssimo na Comissão de Educação. Mas, em função das estratégias de obstrução levada pelo Bloco Parlamentar liderado por Eraldo Tinoco do PFL da Bahia, líder do governo Collor na Câmara dos Deputados, o projeto da LDB não avança.

Este momento é importante lembrar que apesar dos limites da transição democrática, esta possibilitou, no período de 1985 a 1987, a ocupação dos aparelhos do Estado nas áreas da educação por atores sociais com políticas democratizantes, mas a década de noventa, especificamente no governo Collor, a Comissão de Justiça se transformou no reduto dos empresários da educação deixando de fora os interesses contrários.

Segundo Faleiros,

o governo Sarney constituía um conjunto de forças políticas heterogêneas, conservadoras e progressistas, o que acabou resultando em um jogo de interesses opostos, privatistas de um lado, estatizantes, de outro [...] (FALEIROS, (2006, p 46).

Esta correlação de forças se agrava no governo Collor quando o Parlamento passa a ter uma participação significativa de representantes dos interesses privados e dos empresários de educação.

Após várias reuniões de negociações quando os pontos que se conseguia consenso eram aprovados de imediatos, os que eram objeto de divergência na Comissão de Educação da Câmara ficavam destacados para votação posterior. Diante deste *processo* no final do ano de 1992 e no início de 1993, em reunião extraordinária, a Câmara dos Deputados chegou à aprovação final do projeto-substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 13 de maio de 1993 (SAVIANI, 2004, p.154). Parecia o final.

A versão final do texto já havia passado por diversas modificações devido as ementas apresentadas no *processo* de revisões e discussões que articulavam interesses contraditórios, de um lado interesses democráticos, de outro, interesses privatistas. A versão decorrente do parecer da relatora Ângela Amin foi contemplada, ressaltando a do Título V que deixou de ser “Do Sistema Nacional de Educação” para ser “Da organização da Educação Nacional”.

O conceito de Sistema Nacional de Educação foi um dos itens mais polêmicos desse processo. Os deputados Eraldo Tinoco (PFL-BA) e Sandra Cavalcanti (PFL-RJ) opuseram severa resistência ao conceito. Ao menos, verifica-se que se mudou o nome, mas o conteúdo permanece semelhante à denominação anterior (SAVIANI, 2004, p.155).

A etapa que se refere à Câmara dos Deputados estava cumprida. Mas faltava a que correspondia ao Senado Federal.

A Câmara dos Deputados e o Senado Federal constituíram-se num espaço de discussão entre os parlamentares para consolidação da LDB. No Senado Federal após cinco anos de encontros e desencontros, entre estudos e propostas na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ LDB, PL (Projeto de Lei) nº 1.258/88-C, chega ao SF (Senado Federal) para ser revisto sob o número PLC nº 101/93¹⁵. No dia 26 de maio de 1993, em sessão no SF, o PLC nº 101/93 foi lido e encaminhado à CE (Comissão de Educação) no dia seguinte.

¹⁵ DCN (Diário do Congresso Nacional) 1, de 14/05/1993, p. 9805.

Foi designado como relator deste projeto o senador Cid Sabóia de Carvalho. O que se temia nesta indicação era, “uma vez que havia relatado também o projeto do Senador Darcy Ribeiro, viesse a tomá-lo como referencia para análise do projeto da Câmara, subordinando este à estrutura daquele” (SAVIANI, 2004, p.155).

Os temores se dissiparam quando o relator Cid Sabóia começou a promover audiências públicas e consultando diversos representantes do governo, dos partidos, de entidades educacionais, além do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública para compor o seu parecer final que preservava a mesma estrutura do projeto aprovado na Câmara, embora não tenha deixado de lado os pareceres oferecidos pelos Senadores, inclusive aspectos do Projeto de Lei de autoria de Darcy Ribeiro.

Com o objetivo de corrigir os problemas apontados e de caracterizar a proposição como realmente de diretrizes e bases da educação, está sendo apresentado Substitutivo ao Projeto em análise. É preciso registrar que, apesar das alterações propostas, o Substitutivo mantém a concepção e a estrutura básicas do projeto original (SAVIANI, 2004, p. 156).

Em 30 de novembro de 1994 o parecer do relator Cid Sabóia foi aprovado e encaminhado ao plenário do Senado em 12 de dezembro deste mesmo ano. O Brasil estava prestes a receber uma nova LDB que, mesmo com seus limites estruturais e ideológicos, se configurava num avanço significativo.

6.4 A LDB – NO. 9.394/96

Em dezembro de 1994 dar-se entrada no Plenário do Senado o substitutivo Cid Sabóia em voltas a severas turbulências diante na nova legislatura em fevereiro de 1995. O Presidente eleito Fernando Henrique Cardoso conduziria o governo sob a liderança do PSDB-PFL configurando uma aliança de centro-

direita. Esta formação política dispunha de condições para uma nova ofensiva conservadora (SAVIANI, 2004, p. 157).

Estava-se diante de um novo momento da LDB que se inicia em janeiro de 1995 com a gestão de Paulo Renato Costa Souza no Ministério da Educação e no primeiro escalão do MEC (Ministério da Educação e Cultura) algumas pessoas que participaram da assessoria no projeto Darcy Ribeiro. Estes novos atores deixaram muito claro suas opiniões a respeito do projeto aprovado na Câmara e do parecer de Cid Sabóia que estava em tramitação no Congresso Nacional.

Neste momento de turbulências no Congresso Nacional o Senador Beni Veras do PSDB do Ceará dá entrada num requerimento solicitando o retorno do projeto da LDB à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania. Nesta nova casa quem assume como relator é o Senador Darcy Ribeiro que lança mão do critério de “inconstitucionalidade” de todo tipo para inviabilizar tanto o projeto da Câmara como o substitutivo Cid Sabóia. Como lembra Ivany Pino:

As inconstitucionalidades a que se refere o senador são, em sua expressiva maioria, decorrentes da extinção do Conselho Federal de Educação e da conseqüente criação do Conselho Nacional de Educação. No limite, as inconstitucionalidades já estariam sanadas devido à medida Provisória no. 992/95 (várias vezes reeditada) de iniciativa do Poder Executivo (governo Itamar Franco) (PINO, 2003, p. 159).

Ou seja, mesmo que o dispositivo do projeto de LDB que institui o Conselho Nacional de Educação, em sendo esta uma atribuição constitucional do Presidente da República, o que é indiscutível, fosse, de fato, inconstitucional, ainda assim o problema estaria resolvido. Com efeito, através da mencionada Medida Provisória o Presidente da República havia tomado a iniciativa de criar o Conselho Nacional de Educação pautado nos termos do disposto no projeto de LDB. Assim, procedendo, aquele dispositivo deixara de ser de iniciativa apenas do Poder Legislativo, assumindo que fora também pelo Poder Executivo (SAVIANI, 1996, p. 159).

A insistência em relação à inconstitucionalidade por parte do senador Darcy Ribeiro tinha apoio no parecer da relatora Sandra Cavalcanti (PFL-RJ) e entre outros, como Eraldo Tinoco (PFL-BA) e Eurides Brito (PTR-DF). Na verdade a intenção era defender o princípio da liberdade da iniciativa privada, pois se considerava o Sistema Nacional como um impeditivo para a iniciativa privada

pelo seu caráter unificador e pela ingerência do Estado nas escolas particulares.

Ao defender esta perspectiva tanto o senador Darcy Ribeiro como os demais Parlamentares e o próprio MEC compreendem a democracia representativa no limite do voto.

O fato é que o projeto oriundo da Câmara Federal e o texto de Cid Sabóia foi rejeitado e o relator Darcy Ribeiro apresenta um substitutivo próprio que logo foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça do Senado.

Em 08 de fevereiro de 1996, diante de um mal estar no Congresso Nacional gerado pelos acontecimentos envolvendo a LDB, após diversas emendas que Darcy Ribeiro lança mão para atenuar as comoções e resistências diante do fato, a última versão é aprovada no Plenário do Senado.

Título I – Da educação;

Título II – Dos princípios e fins da educação nacional;

Título III – Do direito à educação e do dever de educar;

Título IV – Da organização da educação nacional;

Título V – Dos níveis e das modalidades de educação e ensino;

Capítulo I – Da composição dos níveis escolares,

Capítulo II – Da educação básica,

Sessão I – Das disposições gerais

Sessão II – Da educação infantil

Sessão III – Do ensino fundamental

Sessão IV – Do ensino médio

Sessão V – Da educação de jovens e adultos

Capítulo III – Da educação profissional

Capítulo IV – Da educação superior

Capítulo V – Da educação especial

Título VI – Dos profissionais da educação;

Título VII – Dos recursos para a educação;

Título VIII – Das disposições gerais

Título IX – Das disposições transitórias.

A redação final da LDB foi aprovada no dia 17 de dezembro de 1996 e no dia seguinte foi encaminhada à sanção presidencial¹⁶, encerrando-se assim o processo de elaboração da nova LDB.

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a nova LDB (Lei 9.394/96)¹⁷, ocasião em que o presidente da República pediu que a mesma fosse chamada Lei Darcy Ribeiro, segundo Lobo e Didonet (p.43), esta homenagem “certamente é muito mais pela trajetória de vida do homenageado do que pela sua dedicação à educação nacional”.

6.5 CONCEITUAÇÃO DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO

Tomar o marxismo como corrente teórica, assim como seus seguidores, inclusive Agnès Heller e Gramsci como filósofos da práxis, István Mészáros como crítico da sociedade capitalista, além do próprio Karl Marx, dentre outros, deve-se ao fato de suas categorias de análise serem passíveis de contextualização da sociedade brasileira.

A educação enquanto categoria surge no interior complexo da totalidade social compondo o mundo dos homens de forma dinâmica e contraditória. Na perspectiva lukacsiana ser social é um complexo de complexos de caráter histórico e dinâmico que,

[...] só existe na sua ininterrupta reprodução, a sua substância enquanto ser está sempre em transformação e consiste precisamente nisto: a mudança incessante no curso da reprodução produz continuamente os traços substanciais específicos do ser social, numa escala quantitativa e qualitativa cada vez mais ampla (LUKÁCS, 2010, p. 59)

Deste modo a reprodução social é um processo que envolve momentos que não podem ser dissociados: a individuação e a sociabilidade. Este momento possui uma dinâmica própria que não foi encontrada na natureza anteriormente, pois a constituição do ser social possui uma estrutura polar que

¹⁶ DCD (Diário da Câmara dos Deputados), de 18/12/96, p. 33.600, col.2.

¹⁷ DOU (Diário Oficial da União), de 23/12/96, pp. 27833 a 27841.

envolve dois elementos altamente complexos que são o indivíduo e a sociedade.

Mas não podemos deixar de lado que, segundo Lukács, o homem é um ser orgânico e biológico, assim como todos os seres vivos, pois,

[...] a reprodução se desenvolve num ambiente cuja a base é certamente a natureza, o qual não obstante, é sempre cada vez mais modificado pelo trabalho, pela atividade dos homens, da mesma forma como a sociedade, onde se verifica realmente o processo de reprodutivo do homem, encontra cada vez menos já “prontas” na natureza as condições da própria reprodução, as quais, ao invés, ela cria mediante a práxis social dos homens (LUKÁCS, 2010, p. 135).

Diante dessas considerações, “todo fenômeno social pressupõe, direta ou indiretamente, o trabalho, com todas as suas consequências ontológicas” (LUKÁCS, 2010, p. 135). O trabalho é considerado pelo autor como a “base ontológica do ser social”, pois tem “um significado fundante para a especificidade do ser social, do qual funda as determinações” (LUKÁCS, 2010, p. 135).

Quando a educação é colocada como um conjunto de complexos dentro de uma complexidade maior e primária que é o trabalho não significa um juízo de valor, mas que o trabalho possui sua primazia e que a educação na sua condição secundária é derivada do trabalho, supõe sua existência.

Avançando neste sentido, é possível perceber que o trabalho enquanto uma ação teleológica do homem supõe outras ações teleológicas. Então, a relação homem e natureza possibilitam o aflorar de totalidades complexas através do trabalho que, por sua vez, promove o desenvolvimento de forças produtivas. No momento em que ações teleológicas secundárias respondem as demandas das forças produtivas ocorre o surgimento de novos comportamentos sociais que repercutem na totalidade social. Este processo permite ao homem criar elementos, estratégias que permitirão dar continuidade a sua reprodução e da sociedade.

Neste sentido, a dinâmica interna da educação e do trabalho é movida por regras diferentes. Enquanto a educação, como uma posição teleológica exerce a ação de um sujeito sobre o outro; no trabalho o sujeito age sobre um objeto. Assim sendo a especificidade da educação não se confunde com a especificidade do trabalho, são contraditórios. A educação se realiza nos momentos em que o trabalho se articula e se distingue na sociedade.

A concepção de educação para Lukács (2010) é ampla, concebendo educação como resultado de todas as influências sobre o homem em formação. Para o autor, a criança já reage a essa educação em sentido amplo com decisões alternativas de modo que a constituição da sua individualidade se forja num “processo de reações recíprocas que se desenvolvem como continuidade entre estes dois complexos” (LUKÁCS, 2010, p. 272).

Como o conhecimento do sujeito se dá no processo interativo entre ele e o objeto com o qual ele interage, de como ele pensa e age é mais difícil que o conhecimento da objetividade material, daí a distinção entre a especificidade da educação e do trabalho. Como não temos como saber como o sujeito irá reagir ao processo educativo, não podemos garantir de que o objetivo será alcançado como previsto.

Na sociedade capitalista a educação responde as demandas econômicas, sociais e políticas. Assim podemos deduzir que a educação ao procurar satisfazer a essas demandas finda por corroborar com a lógica do capital. No modo de produção e acumulação capitalista os indivíduos são levados a se prepararem para a sua inserção nas relações sociais de produção, determinando formas de ensinar e de aprender convergentes com as necessidades de produção e reprodução da sociedade em questão. A sociabilidade na órbita do capital produz a invisibilidade do trabalho e a radicalização da alienação (IAMAMOTO, 2007).

Iamamoto nos leva a perceber a invisibilidade do trabalho e a radicalização da alienação ao analisar as contradições inerentes à sociedade capitalista quando,

Na sociedade burguesa, quanto mais se desenvolve a produção capitalista, mais as relações sociais de produção se alienam dos próprios homens, confrontando-os como potências externas que os dominam. Essa inversão de sujeito e objeto, inerente ao capital como relação social, é expressão de uma história de auto-alienação humana. Resulta na progressiva reificação das categorias econômicas, cujas origens se encontram na produção mercantil (IAMAMOTO, 2007, p. 48).

O caráter mistificador que envolve o trabalho e a sociabilidade na sociedade capitalista é incentivado através da perspectiva da globalização financeira que acelera e radicaliza a exploração do trabalho tornando as relações que o envolvem invisíveis aos olhos dos trabalhadores por não terem a consciência de *classe para si*. Essa condição de alienação agrava a *questão social* potencializando as desigualdades e aprofundando as fraturas que se localizam na estrutura da sociedade capitalista.

Para podermos tratar da dinâmica contraditória da sociedade capitalista é preciso retomar o debate sobre o movimento global do capital decifrando os dilemas do trabalho que é acirrado com a concentração econômica dos capitais internacionais. Mandel relata que “no capitalismo tardio a financierização da economia radicaliza o complexo dos fetichismos da vida social e a exploração do trabalho, com seu fosso de desigualdades, impulsionando as crises” (MANDEL apud IAMAMOTO, 2007, p. 49).

Ao considerar o processo de reprodução no seu vir a ser, enquanto totalidade histórica não acabada, Marx ao dialogar com Engels em 1863 através de cartas, “descobre que o processo de reprodução não se interrompe: reproduz suas próprias contradições, os meios de produção e de subsistência, as relações sociais e suas mistificações” (MANDEL apud IAMAMOTO, 2007, p. 49).

A reprodução das relações sociais de produção vai além da reprodução dos meios de produção – força de trabalho e meios materiais de produção. Segundo Lefebvre (1973), as relações sociais de produção envolvem contradições de classe que se amplificam em contradições sociais e políticas.

As contradições de classe se expressam na relação capital e trabalho no processo de divisão sócio-técnica do trabalho alienando os trabalhadores e não detentores dos meios de produção aos empregadores e detentores dos meios de produção. Essa relação de classe culmina na representação dual das contradições sociais através da burguesia e do proletariado, enquanto na política entre governantes e governados.

A reprodução das relações sociais ocupa todos os lugares ocupados pelo capital e esses lugares transformam-se em “espaços de poder” (IAMAMOTO, 2007), espaços de força: a empresa, a família, a cidade, a cultura, a ciência. A vida cotidiana está impregnada pelo poder do capital de forma não linear e, por isso, promove dois movimentos que se contradizem quando proporciona a manutenção das relações de produção e de propriedade e ao mesmo tempo impulsiona o desenvolvimento das forças produtivas.

A reprodução das relações sociais ao proporcionarem esses espaços de força e poder naturalizam a noção de reprodução, ampliam a visão seletiva e de controle da força de trabalho, tal como ocorre na versão do marxismo estrutural-funcionalista quando a noção de processo tende a ser substituída pela estrutura colocando a coerência acima das contradições. Segundo Lefebvre,

[...] a dimensão de processo tende a ser substituída pela estrutura na “noção de modo de produção”, em que a coerência se sobrepõe à contradição. Nesse veio analítico, a noção de reprodução é reduzida ao reforço ou duplicação das relações sociais pela intervenção do Estado, por meio dos seus aparelhos ideológico e repressivo. Este teria, assim, o poder de reduzir (ou revolver parcialmente) as contradições econômicas, depois de tê-las compreendido. Ao lado do Estado existiria o *nível de determinação*, no qual se manifestariam as contradições econômicas, distinto do *nível de sobre-determinação*. Este implicaria uma distância entre os interesses econômicos e políticos, como campo de ação do Estado ou instância política onde os interesses da fração hegemônica, originalmente econômicos, transformam-se em interesses políticos gerais do povo, da nação ou do país (LEFEBVRE, apud COUTINHO, 1972, p.87).

Nessa perspectiva crítica, o problema da reprodução das relações sociais não pode ser visto como algo dado, mas como um problema a ser elucidado.

Temos o desafio de desmistificar a noção ideológica de globalização que é anunciado como mercado único desconstruindo o poder local em função do global. A globalização, enquanto categoria mítica do capital apresenta-se de forma estereotipada ocultando a realidade com discursos hegemônicos e pacificadores que acirram as assimetrias econômicas e culturais em todo país.

Em síntese sobre a flexibilização do capital, Harvey nos diz que essa fase é “marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo”. Ela corresponde à flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados e dos padrões de consumo. Esta fase caracteriza-se pela difusão de tecnologias da comunicação através das quais as empresas poderiam produzir e vender em qualquer lugar do mundo, e a um preço competitivo, a mesma mercadoria, uma economia sem fronteiras que superaria o tempo e o espaço podendo superar e conciliar as desigualdades econômicas e geopolíticas criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego, no chamado ‘setor de serviços’, bem como espaços industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY, 1992).

Segundo Ricardo Antunes essas formulações de Harvey são desenvolvidas “*na medida em que ainda é uma forma própria do capitalismo*”, pois elas apresentam três características que respondem às demandas do capital. A primeira característica está voltada para o crescimento; a segunda é um crescimento baseado na exploração do trabalho vivo; enquanto a terceira supervaloriza a dinâmica tecnológica e organizacional (ANTUNES, 2007).

A primeira característica, a perspectiva do crescimento, emerge de uma ideologia de classe que aparece no discurso oficial como forma de legitimar as demais características como o desenvolvimento das novas tecnologias que gera excedentes de força de trabalho e a produção de mais valia absoluta.

A consequência dessa processualidade é o alto índice de desemprego estrutural, o retrocesso da força sindical e o acirramento das desigualdades sociais, além do sentimento de insegurança, incompetência, fragilização e desmobilização da classe trabalhadora. Se no pensamento marxiano o

trabalho é o ponto de partida para a humanização do ser social; na sociedade capitalista o trabalhador é aviltado e degradado. Torna-se *estranhado*¹⁸. Enquanto o trabalho deveria promover a finalidade básica do ser social, torna-se pervertido e depauperado, um castigo.

A terceira característica que envolve o surgimento de novas tecnologias e organizações no mundo do trabalho vem exigir uma nova educação para o trabalhador, a necessidade da especialização para atender as demandas do capital e, conseqüentemente conseguir inserção no mercado de trabalho.

O desafio da especialização gerou um gancho no mercado com o surgimento de cursos profissionalizantes, contínuos e a abertura de Universidades Corporativas para atender os interesses do Estado Capitalista, além da adequação do currículo escolar para o trabalho.

Na sociedade capitalista o complexo educação atende as demandas que são construídas por um conjunto articulado de aspectos econômicos, sociais e políticos. É evidente que quando este complexo educação procura suprir as necessidades da sociabilidade do capital não promove as condições necessárias para a construção de um sujeito autônomo e consciente para a transformação social.

A lógica do capital tem a preocupação em estabelecer um processo preparatório que viabilize a inserção do sujeito no modo de produção e acumulação do capital, determinando as formas de ensinar de acordo com as necessidades de reprodução das relações sociais de produção. Este processo se dá de forma complementar e recíproca quando as relações sociais levam os sujeitos a responderem as condições impostas e determinadas, pois os sujeitos são constituídos e constituintes das relações sociais.

¹⁸ Como disse Lukács: "Somente quando as formas objetivadas da sociedade adquirem ou assumem funções que põem a essência do homem em contraposição a sua existência, submetem a essência humana ao ser social, a deformam ou a dilaceram, etc, é que se produz a relação objetivamente social do estranhamento". (LUKÁCS, 1969)

Neste momento recorreremos a István Mészáros em suas obras *Para além do capital* (2002) e *A Educação para Além do Capital* (2008) quando nos diz que “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais historicamente importantes funções de mudanças” (MÉSZÁROS, 2008, p.25).

Mészáros em seu livro *Para além do capital* discorre sobre a possível existência de relações societárias pré-capitalistas que já apresentam protoformas do capital, quando argumenta que:

Todos os aspectos da forma plenamente desenvolvida do capital – incluindo a mercantilização da força de trabalho, que é o passo mais importante para alcançar a forma mais desenvolvida, a capitalista - aparecem em algum grau da história muito tempo antes da fase capitalista, em alguns casos, até milênios antes (MÉSZÁROS, 2002, p.736-7).

A partir deste comentário podemos entender que o capital é resultante de um longo processo histórico enquanto uma força “todo-poderosa” da reprodução social. O capital constitui e é constituído por relações de forças contraditórias que determinam e são determinadas pelas relações sociais historicamente pautadas.

O processo histórico de construção da sociedade do capital nos mostra que ao longo do tempo este sistema vai buscando formas de superação das “resistências que encontra e adquire um ‘poder soberano’ para dominar o processo de reprodução societária” (MÉSZÁROS, 2002, p. 711).

Assim pode-se concluir que o sistema sociometabólico do capital mediante a divisão sócio-técnica do trabalho submete o processo de trabalho ao capital e, conseqüentemente, todas as relações de mediação de primeira e segunda ordem. Segundo Mészáros, as mediações de primeira ordem são “determinações ontológicas” que estabelecem a interação do ser social com a

natureza reproduzindo a nossa existência não estabelecendo hierarquias estruturais de subordinação e dominação.

Enquanto as mediações de segunda ordem estabelecem essas hierarquias estruturais alterando as formas primárias tornando-as irreconhecíveis para atender o processo de radicalização da alienação do capital. As mediações de segunda ordem – neste caso a educação – “fazem parte de um círculo vicioso do qual não podemos escapar, pois elas se interpõem como ‘mediações’, em última análise destrutiva da ‘mediação primária’, entre seres humanos e as condições vitais para a sua reprodução, a natureza” (MÉSZÁROS, 2002, p. 179).

O controle sociometabólico do capital nos subordina ao seu metabolismo, independente das condições de classe, nos impondo uma adaptação e não apresentando limites para a sua expansão apresentando *defeitos estruturais*¹⁹ que se manifestam de várias maneiras a partir do momento em que a força de trabalho está subordinada aos imperativos alienantes do capital.

Primeiro a produção e o seu controle estão radicalmente separados e se encontram diametralmente opostos um ao outro. Segundo, [...] a produção e o consumo adquirem uma interdependência extremamente problemática e uma existência separada [...] E, terceiro, os novos microcosmos do sistema de capital se combinam de modo inteiramente manejável, de tal maneira que o capital social total deveria ser capaz de integrar-se – dada a necessidade – ao domínio global da circulação, [...] visando superar a contradição entre produção e circulação (MÉSZÁROS, 2002, p. 105).

Podemos observar que esse *defeito estrutural* possibilita o surgimento do antagonismo social que é historicamente determinado e que se expressa nas relações de classes, econômicas e políticas ao *personificar* o capital e *coisificar* o trabalhador. As consequências dessa alienação e desse fetichismo são as piores possíveis: desumanização, fragilização da força humana que trabalha e destruição do meio ambiente.

¹⁹ Em Mézáros – *Para além do capital* – “no sistema do capital esses defeitos estruturais são claramente visíveis no fato de serem os novos microcosmos que o compõem internamente fragmentados de diversas formas” (MÉSZÁROS, 2002, p 105).

A natureza estrutural da crise do capital é gestada nas estratégias de ótica expansionista de ordem globalizada que se diferencia das crises não-estruturais. Segundo Mészáros, a crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social pondo em risco a continuidade e sobrevivência da estrutura global, postulando, inclusive a transcendência dessa estrutura. Enquanto a crise não-estrutural vai afetar apenas algumas partes do sistema não pondo em risco a sobrevivência contínua da estrutura global.

Na perspectiva analítica do autor: “a crise estrutural não está confinada à esfera socioeconômica” (MÉSZÁROS, 2002, p. 800), pois o movimento que a sociedade civil vem realizando nos últimos anos afetou significativamente as instituições políticas. A crise estrutural desencadeou mudanças no mundo do trabalho que levaram a necessidade de reformulações e a construção de novos paradigmas no cenário educacional brasileiro, inclusive diante dos novos padrões tecnológicos.

Para Mészáros o capital impôs a cada indivíduo as metas e os objetivos da reprodução do sistema de mercado através do processo de internalização²⁰ da lógica do capital através do processo educativo. Assim, [...] no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social juntamente com suas expectativas (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Neste sentido a crise estrutural da sociedade capitalista se manifesta a partir dos seus próprios limites que impedem o controle do metabolismo social. Desses limites surgem estratégias de recuperação do ciclo reprodutivo, com o processo de reestruturação produtiva.

O sistema produtivo diante da crise estrutural passa a solicitar do sistema educacional uma série de mudanças e direcionamentos no intuito de colaborar com os interesses do novo momento produtivo formando trabalhadores que

²⁰ “Indivíduos devidamente *educados* e aceitos”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

assegurem os parâmetros reprodutivos gerais do sistema, principalmente nas últimas décadas. As mudanças no cenário da educação no Brasil apresentam medidas que correspondem as propostas neoliberais de dimensão internacional que impõem exigências quanto a qualificação do novo tipo de trabalhador e quanto ao novo padrão tecnológico.

Mas é importante deixar claro que, segundo Mészáros (2008) “as instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte”. Pois ela não é capaz, *por si só*, de oferecer as condições emancipadoras totais. A educação formal seria apenas um elemento neste processo, ou seja, tributar à educação formal “a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser *formais*; elas devem ser essenciais”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44-45).

Quando o autor fala que a solução no âmbito educacional precisa ser essencial e não apenas formal, significa dizer que elas devem envolver a “totalidade das práticas educacionais da sociedade capitalista estabelecida” (2008, p. 45). Seguindo esta lógica, Mészáros insiste em dizer que,

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificada por uma alternativa *concreta* abrangente (MÉSZÁROS, 2008, p.47).

Para perseguir uma concepção de educação para uma mudança radical é preciso desconstruir as premissas elitistas que definem educação como atividade intelectual como um modelo de produzir e reproduzir os padrões civilizatórios. É uma forma excludente e seletiva da divisão social e de manutenção das desigualdades sociais.

6.6 UMA REFLEXÃO SOBRE A PEDAGOGIA REVOLUCIONÁRIA

Segundo Pistrak (2008), sem uma teoria pedagógica revolucionária não poderá haver uma prática pedagógica revolucionária. Seria uma prática vazia e sem finalidade social.

Segundo o autor, esta prática pedagógica ou um conjunto de práticas sem a (re)educação do professor voltada para uma pedagogia social não permite a construção de uma educação revolucionária. A pedagogia tradicional não preparou o professor para tratar dos conhecimentos sociais reais, mas para ministrar noções escolásticas inúteis para a vida, tornando os educandos alienados e inúteis para o projeto de transformação social.

Precisamos requisitar a história para entendermos que a educação, inclusive a escolar, não foi um fim absoluto e muito menos teve finalidades absolutas educacionais no sentido de criar identidades, individualidades abstratas e harmônicas com base em métodos invariáveis estabelecidos pela ciência da pedagogia e da psicologia.

A escola sempre refletiu o contexto histórico no qual estava inserida e respondendo aos interesses de um regime social e político determinado. Caso a escola não correspondesse aos interesses políticos, econômicos e sociais seria extirpada tal qual um organismo estranho das entranhas sociais.

O caráter classista da escola sempre foi um aspecto invisível ao ser mascarado e fetichizado pelas classes dirigentes ao longo da história da humanidade. A escola sempre foi um espaço de luta de classes quando uma minoria hegemônica usou a escolástica como arma de poder em relação a uma maioria.

O modelo burguês de escola baseado numa escolástica inconsistente para o enfrentamento do mundo do trabalho se tornou altamente inútil para as exigências do mercado de trabalho baseado no trabalho livre e assalariado que

exige competências e habilidades para o desenvolvimento das novas tecnologias.

Para Pistrak (2008), a questão de saber qual escola é a adequada para o trabalho deve ser formulada a partir da continuidade entre o regime burguês e a proposta advinda de uma revolução proletária, pois a continuidade dialética advinda das contradições internas resultará numa proposta transformadora.

Esta proposta transformadora, inicialmente, deverá acreditar que certos valores da escola burguesa podem ser repassados para a nova escola, mas o objeto, os objetivos da educação devem ser novos, assim como as ideias e os valores relativos ao trabalho. As novidades deverão surgir das interpretações, dos comentários dos esclarecimentos oriundos da construção revolucionária em seu conjunto. Neste processo de construção o grande objetivo é fazer surgir um novo sujeito que se reconheça como membro de uma classe *para si*.

A escola deve entender as contradições do capital para entender a realidade atual. Para compreender a realidade atual é necessário conhecer as ruínas do passado no presente. A Internet, as redes sociais, a crise do ideário socialista, os acontecimentos e o crescimento da China, o crescimento do capitalismo de mercado, tudo isto é realidade atual.

A proposta transformadora sugere que a escola precisa estar voltada para a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Mas não deixar para trás o passado, a história deverá iluminar o presente para possibilitar uma compreensão crítica da realidade atual. E ao propor o estudo da realidade atual, contextualizando com o passado fundamentando a compreensão crítica, permitirá aos alunos a construção de concepções atuais, modernas, adaptando-se a elas e reorganizando-a ativamente.

Uma dedução inicial que se pode tirar disto está relacionada com o objeto da educação que é a realidade atual. Este princípio nos levará a rever o objeto do ensino tradicional herdado da antiga escola, tratando-se de uma revisão completa do próprio objeto de ensino, dos programas de estudos necessários à

boa compreensão da realidade atual quando será necessário sair da antiga ação meramente contemplativa para uma atitude útil para o processo de produção.

Uma segunda dedução é com relação aos métodos, pois os alunos não só precisam estudar a realidade atual, mas se permitirem serem impregnados por ela. É preciso estudar os fenômenos nas suas relações, é preciso demonstrar que o que está acontecendo na realidade atual são partes de um processo histórico.

Estudar o dinamismo histórico, estudar as relações entre os fenômenos implica na necessidade de um ensino ativo e participativo, de aplicar o princípio da pesquisa para a construção de novos caminhos.

E onde está o trabalho? Questão tão discutida no mundo pedagógico. Menosprezar a questão trabalho na escola isolando-o das relações entre ciência e trabalho significa renunciar uma solução para o problema.

O trabalho ocupa uma centralidade essencial na questão da realidade atual quando nos deparamos com as lutas pelas novas formas sociais do trabalho. Diante desta demanda sócio-histórica o trabalho passa a ser um aspecto de grande importância sócio-pedagógica com o objetivo de unificar em torno de si o processo educação e formação.

Não se pretende fazer uma dissertação que aborde métodos pedagógicos, mas será necessária alguma contextualização para demonstrar que os métodos empregados nas escolas ao longo do tempo corresponderam a uma contextualização histórica e que as propostas sócio-pedagógicas que constam na LDB buscam articular a relação educação e trabalho, mas com uma ênfase nos interesses do capital não na emancipação humana.

6.7 EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA

O problema central das correntes pedagógicas é a questão metodológica quando coloca o programa de ensino antecipadamente de forma definida e norteadora para as disciplinas que serão trabalhadas nos cursos. (PISTRAK, 2008).

A disciplina a ser trabalhada passa a estabelecer técnicas de aprendizagem que envolve leitura, excursões, atividades em laboratórios, além de atividades “práticas” que realizam trabalhos que dependem da atitude do corpo, dos músculos e ossos, muitas vezes chamados de trabalhos manuais com o objetivo de assimilar o ensino.

A inserção dos trabalhos manuais como desenho, pintura, escultura, tecelagem, modelagem ilustra a inclusão de oficinas que possibilitam a realização de trabalho produtivo no sentido mais estreito da palavra.

Este método de aliar o conhecimento abstrato e científico aos trabalhos manuais pensado no cerne da corrente pedagógica de certos pedagogos reformistas burgueses estabeleceu a relação entre trabalho e conhecimento científico nas escolas (PISTRAK, 2008, p. 46).

Nesta concepção o trabalho apenas ocupa um lugar secundário no plano de ensino escolar complementando e auxiliando aos estudos, pois não havia uma organização deste trabalho na escola, ele aparecia de forma periférica e sem nenhuma concepção teórica que elevasse a categoria trabalho ao seu patamar de centralidade. Mas esta simples abordagem não resolve o problema em questão. É preciso sinalizar a relação do trabalho com os diferentes cursos e realidades na qual eles estão inseridos.

Em oposição a esta corrente pedagógica reformista burguesa, aparece outra corrente que coloca na base do trabalho escolar um trabalho manual, um ofício ao qual se adaptava todo o programa de ensino.

Estas duas correntes caíram no mesmo erro de concepção da relação trabalho e ciência: substituíram a relação trabalho e ciência pela relação dos diferentes cursos com o trabalho da oficina. A diferença entre as duas correntes está simplesmente em quem subordinava quem: no primeiro caso o trabalho nas oficinas subordinado ao plano de ensino; na segunda corrente o plano de ensino subordinado às oficinas.

As duas correntes caíram no problema da ausência de princípios diretores que interligasse o trabalho manual das aulas teóricas, tornando-os independentes entre si.

A base dessas correntes implica no afastamento da realidade quando mesmo as melhores oficinas consideradas enquanto blocos fechados como um órgão de modo isolado, abstraídas do conjunto da economia global, perderá todo e qualquer valor que o trabalho social poderá ter.

Uma terceira corrente que, aparentemente parece simples, mas é essencialmente complexa, é a que apresenta o trabalho como a base excelente da educação. A educação pela educação e não pelo ensino. Esta vertente defende a ideia de que o trabalho, qualquer que seja ele, dignifica o homem, eleva-o, traz alegria e dá sentido à sua vida. O trabalho aparece ideologicamente com um sentido coletivista tornando-o nobre; e particularmente qualquer trabalho manual aparece como precioso meio de educação.

Observamos que todas as correntes citadas anteriormente aparecem de forma evidente com seu caráter positivo, mas nenhuma delas é capaz de resolver o problema contemporâneo do trabalho na escola, isto porque todas essas correntes de pensamento pensa o trabalho de forma abstrata sem nenhum ou pouco vínculo com a realidade atual do mundo do trabalho.

Esta discussão perde todo o sentido se não se contextualizar esta relação entre trabalho, ciência e escola.

As escolas foram criadas, enquanto instituição social, numa concepção elitizada e voltada para o ensino, a concepção escolástica e letrada; enquanto a educação era responsabilidade das famílias e dos membros da sociedade. A relação entre a realização de trabalhos manuais e o ensino passa por uma questão de classe social.

Desde a antiguidade os trabalhos manuais, inclusive os domésticos, eram de competência dos pobres, escravos e, inclusive das mulheres e crianças. Enquanto a arte de pensar, filosofar e contemplar o mundo para compreendê-lo e ordená-lo era competência dos homens nobres e livres.

Na Grécia antiga a arte da guerra estava destinada aos homens fortes; a filosofia aos homens intelectuais, enquanto os trabalhos braçais eram destinados aos homens e mulheres pobres, e dentre esses, os escravos, pois o trabalho braçal não trazia nenhum status social.

Na Idade Média esta concepção com relação ao trabalho manual, braçal continua legitimando as relações de classe entre servos e senhores feudais. A forma trabalho servil constitui a centralidade da sociedade medieval.

No processo de construção dessa sociedade medieval para a sociedade moderna a centralidade do trabalho passa a se caracterizar pelo trabalho livre e assalariado, inclusive como estratégia de separação entre a pobreza e a miséria (CASTEL, 2010). Este tipo de trabalho continua nas mãos dos homens destituídos dos meios de produção, inclusive do domínio de sua mão de obra.

O surgimento do trabalho assalariado e livre vem corresponder a perspectiva do individualismo liberal, defendido por Adam Smith na era moderna, que acreditava nas intenções revolucionárias da sociedade burguesa em oposição ao Antigo Regime.

Neste período histórico a escola continua sendo um espaço de ensino. Os objetivos escolares correspondem aos interesses dessa nova classe

emergente preocupada em produzir conhecimento para a realização do ideário capitalista burguês.

No auge do capitalismo dos séculos XVIII e XIX o trabalho nas fábricas, no comércio, na lavoura exigia do trabalhador força física e braçal e muito pouca demonstração de habilidades intelectuais.

No século XX, pós Segunda Guerra Mundial, na presença da perspectiva Toyotista, o mundo do trabalho passa a exigir um perfil de trabalhador mais hábil para atender as demandas do capital mundial: surge uma nova ética para o trabalho.

Esta nova ética pauta-se no conhecimento científico, nas novas tecnologias, novos conhecimentos que dêem conta do desenvolvimentismo, da globalização e da expansão do capital. É neste novo contexto que o Estado Capitalista lança mão das escolas técnicas, do ensino profissionalizante para atender as demandas do mercado de trabalho.

A Era do Conhecimento lança um grande desafio para a “classe que vive do trabalho” (ANTUNES, 2007): a especialização. A corrida em busca de especialização abre uma nova demanda no mercado de ensino: as escolas precisam se preparar para formar novos trabalhadores, isto implica preparar novos professores e alunos.

O tempo passou e, como um pêndulo de um relógio, voltamos para o outro extremo: as escolas não estão voltadas para a realidade atual. As escolas não acompanharam o “novo modo de vida”. O novo mundo do trabalho pede uma “atitude” para o trabalhador. O trabalhador precisa adquirir novos hábitos que agreguem valor ao trabalho, inclusive redimensionando sua noção de tempo e espaço que para o capital significa meios para a produção e acumulação da riqueza, enquanto para o trabalhador o tempo e o espaço são apenas as horas e o lugar onde ele vende sua força de trabalho de forma fetichizada.

6.8 A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO PARA GRAMSCI

Os interesses para as questões da educação como aspecto para a transformação social foi motivado e orientado, portanto, pela objetiva preocupação de refletir sobre a atual situação de alienação do trabalhador brasileiro ao perceber o trabalho como invisível. (IAMAMOTO, 2007) Nessa direção, o problema está em como formar pessoas para superarem essa alienação?

No campo marxista a educação sempre foi privilegiada, por isso a superação da alienação é sugerida por Marx através da educação. A proposta de educação apresentada pela perspectiva marxista não é uma educação desarticulada da realidade, apenas depositária de informações, mas uma educação que proporcione uma transformação social através da aquisição da consciência. Por isso, Cuba tomou como aspecto prioritário do processo de consolidação da sua revolução a educação, entendendo que a educação é o principal veículo de alienação e de des-alienação.

A busca da ação consciente que se dá através da filosofia da praxis, Gramsci (1995) tece as seguintes considerações: “uma filosofia da praxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente”. Portanto, segundo o autor, não se trata de introduzir uma ciência nova na vida dos indivíduos, mas “inovar e tornar crítica” uma atividade já existente.

Vigotski (1896-1934), professor e pesquisador Russo, chama a atenção para a importância da relação da pedagogia na escola, que não significa criar tão somente condições materiais, deixando intacto o questionamento sobre a determinação do modo de produção capitalista, mas criar condições que propiciem a leitura crítica da realidade e a tomada de consciência de sua própria realidade (BAPTISTA, 2010).

A proposta de Gramsci é uma escola voltada para o proletariado que supere a “pseudoneutralidade” para assumir uma “cultura historicista” e não enciclopédica, alegando que o “Estado burguês sempre criou escolas de cultura humanista para os ricos e outra para os filhos dos trabalhadores” (NOSELLA, 2004, p.50).

Segundo Nascimento e Sbardelotto “o interesse de Gramsci pela educação e pela escola se intensificou a partir da ampliação de seus estudos acerca do Estado capitalista e de sua ruptura com teorias dominantes que influenciavam o movimento socialista na Itália”. NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 276). Para Gramsci recuperar Marx significou enxergar a escola pública como um espaço concreto para obter-se consciência de classe, associada a ideia do processo de trabalho como um princípio educativo.

O período pós-guerra (1912-1921) tornou-se um palco de aspirações revolucionárias e proletárias do mundo. Períodos como esses tiveram o ano de 1945, o de 1968; anos que se acreditava na vitória do socialismo contra o capitalismo. A classe operária vibrava com o possível sucesso do paradigma socialista em todos os continentes. Acreditava-se, também, que o Estado recompensaria todos os homens, soldados que haviam voltado da guerra mutilados física e mentalmente com empregos bons, aposentadorias, terra e benefícios. Esse quadro de esperança se esvaiu com as especulações do capital.

Gramsci suscita para a escola a “psicologia de construtores”, que poderíamos aproximar para a escola dos “empreendedores”. Quando ele sugere esta escola está insinuando a necessidade de se desenvolver nas crianças e nos jovens o “espírito de laboriosidade” (NOSELLA, 2004).

Outro grande desafio é compartilhar interesses a partir de produções distintas; enquanto a escola produz trabalho intelectual; a fábrica, trabalho material. Então, a saída é a organicidade através do método e não no nível de técnica. Para a escola concretizar e efetivar a liberdade concreta e universal do homem

deve se inspirar no trabalho moderno com princípios pedagógicos, concretizando-se enquanto escola, mas uma escola historicamente moderna.

Os trabalhadores devem ir à escola para entenderem como se dão o processo de produção e reprodução das relações sociais numa perspectiva histórica e política; e não para produzir o que as fábricas querem que eles produzam. A escola do trabalho precisa ser inspirada pelo mundo do trabalho, pois o trabalho precisa ser reconhecido como centralidade da vida humana. Para Gramsci a escola deve estar voltada para “esclarecer”, “reforçar” a concepção de vida que antecede a vida na escola (NOSELLA, 2004).

Nesta dimensão a escola tem um sentido fora dela e não a partir dela, dentro dela. A escola precisa identificar o mundo no mundo do trabalho humano tornando-o operativo. Com esta proposta Gramsci está consolidando o espírito da liberdade concreta e da autonomia universal do homem. A vontade humana dos homens de se tornarem melhores (NOSELLA, 2004).

Períodos nebulosos surgiram. As ideias se confundem diante de tanta complexidade em relação ao processo de trabalho e sua instrumentalidade. Até os reformistas encontram-se deslocados por não entenderem o que está por trás desses instrumentos de trabalho.

O tempo que Gramsci escreve sobre a linguagem da escola nova, a saber, a “linguagem industrial”, situa-se nos primeiros 30 anos do século XX quando o capitalismo industrial era uma realidade emergente. Período em que ele faz algumas sugestões quanto, inclusive, a substituição de algumas matérias, a exemplo do Latim e do Grego, por disciplinas condizentes com a nova realidade industrial. Necessário se faz remeter a esse tempo histórico para compreender a sua proposta (NOSELLA, 2004).

Nos dias atuais, em pleno século XXI, quando já se supera a centralidade de uma sociedade fabril por uma sociedade de serviços²¹ precisa-se atualizar essa

²¹ A autora utiliza o termo “sociedade de serviços” no lugar de “sociedade do conhecimento” por entender que este termo é consensual na linguagem do capital como

perspectiva gramsciniana alegando a necessidade de substituir algumas disciplinas ou acrescentar outras que correspondam com as demandas das novas tecnologias e, ir além, preparando novos professores com ideias novas e voltadas para a transformação social e emancipação do sujeito. Ou melhor, apresentar uma escola adequada para a transformação social é algo que até Gramsci demonstrou diversas manifestações e desejos.

7 REFORMA EDUCACIONAL: UMA REVOLUÇÃO PASSIVA?

Ao longo do texto foi possível apresentar a Reforma da Educação no Brasil como uma *proposta* que surgiu num determinado tempo histórico em decorrência de *ideias* que emergiram de críticas ao *sistema* educacional brasileiro no final do período da ditadura militar. Essas *ideias* sustentaram um *projeto* de educação, trazendo *diretrizes e bases* da educação nacional como disposto na LDB em meio a um movimento de lutas políticas e sociais.

Como já se assinalou, a Reforma da Educação no Brasil apoiou-se teoricamente nos Congressos Brasileiro de Educação – CBE – ao tratar do tema *diretrizes e bases* da educação nacional, pois fixar as diretrizes e bases da educação não é outra coisa senão estabelecer os parâmetros, os princípios e os rumos que deve imprimir à educação no país.

Ao se fazer isto estará sendo explicitada a concepção de homem, sociedade e educação através do enunciado dos primeiros títulos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional relativos aos fins da educação, ao direito, ao dever, à liberdade de educar e ao sistema de

estratégia ideológica para incentivar a proliferação, inclusive, de cursos profissionalizantes e universitários para dar conta do processo de formação determinado pelo capital internacional, além de servir de discurso legitimador para o controle do capital de reserva.

educação bem como à sua normatização e gestão. (SAVIANI, 1996, p.189)

Este estudo, ao tomar a Reforma da Educação Brasileira como objeto de estudo, procurou examinar alguns impasses, analisando as circunstâncias em que foram formuladas as proposta e o projeto, assim como a capacidade de articulação dos atores que participaram do processo de consolidação da reforma, principalmente na conjuntura política de transição democrática. A tentativa de apresentar este fenômeno histórico é uma forma de compreensão de um processo que não se esgota e muito menos é previsível.

Ao analisar os fins da educação nacional estabelecidos nas LDB anteriores, a exemplo da Lei 4.024/61 que fixou as leis de diretrizes e bases da educação nacional a partir da Constituição de 1946, verificamos que estamos diante de enunciados gerais que não merecem ser mudados, pois tratam de propostas que contemplam ideias que parecem indiscutíveis.

Com efeito, quem ousaria negar que cabe à educação promover “a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade?”; que ela deve garantir “o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem?”; que deva favorecer o “fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional?”; que lhe cabe propiciar “o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum?”. (SAVIANI, 1996, p.189)

O fato de se ter que elaborar uma nova LDB causou certa perplexidade entre os atores envolvidos no processo pelo fato dos enunciados apresentados no novo projeto traziam semelhanças em relação aos enunciados anteriores que traduziam uma inspiração liberal.

Para Saviani, a resposta a esta perplexidade gerada diante de enunciados que inspiram certa contradição está na necessidade de se fazer à distinção entre: objetivos proclamados e objetivos reais. Ao comparar os objetivos da Lei 4.024/61 com os objetivos da Lei 5.692/71 no capítulo I, observa-se que nos objetivos proclamados encontra-se a idealização, enquanto nos objetivos reais

a possibilidade parcial de concretização dos objetivos proclamados; pois estão num plano de contradição de interesses.

A compreensão dos objetivos proclamados flui dos títulos que consubstanciam as diretrizes, isto é, que definem o conceito de educar, os fins da educação, o direito, o dever e a liberdade de educar. As diretrizes apresentam a conformação do sistema ou organização geral da educação, no seu aspecto mais amplo, político e filosófico, enquanto as bases da educação expressam a viabilização dos objetivos reais, isto é, a organização e funcionamento dos níveis e modalidades de ensino, os mecanismos de decisão, as formas de gestão, os recursos para manutenção e desenvolvimento dos órgãos, serviços e agentes educativos.

Seguindo esta lógica percebe-se que os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais com um discurso liberal típico do modo de produção capitalista realizando a camuflagem da realidade através da perspectiva do “fetichismo da mercadoria”.

O discurso da sociedade capitalista de cunho liberal legitima a cisão entre aparência e essência, entre direito e fato, entre a forma e o conteúdo. Assim, diante dos enunciados relativos à LDB é preciso levar em conta o conteúdo, não apenas a forma que assumem.

O conteúdo que está inscrito na LDB surgirá do confronto entre o que é proclamado e o que realmente se aplica através das bases em que se assenta o sistema educacional.

Segundo Saviani, o problema central não é perceber as contradições apenas, mas examinar com cuidado qual a concepção de *homem* que está por trás do discurso liberal do Estado que é fundamental para se estabelecer o sentido da educação brasileira.

A concepção burguesa e liberal de educação concebe o *homem* como pessoa moral, isto é, como cidadão abstrato que ao se relacionar com outros homens

em sociedade estabelecem seus limites de liberdade. Compreende-se como a escola primária pública, de caráter universal, gratuita, obrigatória e leiga, idealizada pela burguesia para converter os súditos do rei em cidadão da república, reduziu o homem a cidadão do estado.

A contradição entre homem e trabalho contrapõe o homem, enquanto indivíduo genérico, ao trabalhador. Neste contexto, o trabalho é uma categoria eminentemente humana, atividade que possibilita a produção e reprodução das relações sociais de produção. Desta forma o trabalho foi tratado na LDB de forma desigual ao propor curso profissionalizante para uns e, para outros, curso cujo domínio intelectual e teórico prepararia os jovens da elite representar os diferentes setores dirigentes da sociedade.

Com relação a contradição entre homem e cultura contrapõe a cultura socializada à cultura individual, enquanto a socializada é produzida coletivamente, a individual é apropriada por grupos em condições de dominação na sociedade. Neste caso a educação burguesa considerou a cultura superior como privilégio restrito a pequenos grupos em detrimento à cultura popular.

A *proposta* apresentada inicialmente para consolidação da LDB da Educação no Brasil caminhou em direção a uma concepção socialista ao propor uma educação de primeiro grau – ensino fundamental – que contemplasse a perspectiva da superação entre a contradição inicialmente apresentada entre homem e sociedade. A *proposta* girava em prol de garantir uma educação básica que recuperasse o homem individual real, em ser genérico.

A educação de segundo grau – ensino médio – estaria centrada na *ideia* de politecnia, “permita a superação da contradição entre o homem e o trabalho através da tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens”. (SAVIANI, 2004, p. 190)

Enquanto a educação superior teria a tarefa de organizar a cultura superior possibilitando a todos os alunos, independente do tipo de atividade profissional a que se dedique, participarem de forma elaborada da vida cultural. Desta forma seria superada a contradição entre homem e cultura.

Saviani afirma, mesmo que a concepção socialista da educação defenda diretrizes como igualdade, liberdade, democracia, solidariedade humana, etc. que estão, também nas propostas de cunho liberal, mas trata-se de uma outra concepção distinta desta. Neste sentido o autor cita Suchodolski ao defender este argumento.

Quando afirmamos que a educação socialista se opõe à concepção burguesa da vida, não pretendemos rechaçar as grandes e destacadas tradições que, em relação com um passado ainda mais remoto, deram luz na época do Renascimento e da Ilustração aos ideais essenciais da civilização contemporânea. Não pretendemos nem de longe rechaçar nem a fé na força própria do homem libertado das sanções religiosas e metafísicas, nem o grandioso programa de edificação de uma vida mais feliz na terra, nem a fé na razão conhecedora das leis da realidade e da técnica que permite dominar as forças da natureza, nem peculiar apoteose do trabalho e da cultura, nem tampouco os ideais do progresso ilimitado de toda a humanidade.

Muito ao contrário: esses ideais são precisamente nossos ideais, que – é certo que sob uma formulação muito mais moderna – desejamos defender contra os que valendo-se de seu atual pertencimento ao mundo capitalista, só assumem essas ideais de um modo puramente verbal e, ao anunciar suas palavras, as contradizem com o maior cinismo em sua atividade política e social (SUCHODOLSKI *apud* SAVIANI, 2004, p. 194).

Este movimento dos intelectuais de esquerda em torno de apresentar uma proposta para a educação nacional numa vertente socialista deflagrou sérios comentários que classificavam a proposta como utópica exatamente pelo fato da sociedade brasileira ser capitalista. Então, como aplicar um projeto de cunho socialista numa sociedade capitalista?

Saviani reage ao classificar estas abordagens da seguinte forma:

Cabe-nos observar que esse tipo de objeção quer nos encurralar entre o cinismo e o ceticismo: cinismo que mistifica, através de belas e respeitáveis palavras como a liberdade, o homem, a democracia e o progresso, o desprezo pelos valores da vida humana e o esvaziamento cultural; ceticismo que pretende nos induzir a ideia de que fora do

capitalismo e da sociedade burguesa não se descortina horizonte algum.

Rejeitamos veementemente esse dilema e afirmamos resolutamente que é exatamente o capitalismo que não nos deixa escolha e, por contradição, nos aponta a saída. Com efeito, não somos nós que escolhemos o socialismo; é o próprio capitalismo que nô-lo impõe. Assim é que a sociedade burguesa vem mostrando cada vez com maior evidência que os problemas educacionais que ela mesma levanta ela é incapaz de resolver, do que dá evidência a crise da educação nos países desenvolvidos, em especial nos Estados Unidos. Portanto, a proposta da LDB deve, sim, partir das condições existentes, mas sem perder de vista o horizonte que essas mesmas condições comportam como realidade virtual (SAVIANI, 2004, p. 195).

Portanto, por mais que seja possível registrar um elenco de opiniões elaboradas em torno do projeto inicial da LDB, cabe reconsiderá-lo criticamente para enfrentar a chamada “operação descrédito”. O descrédito em relação a proposta socialista da LDB por parte de seus oponentes vai além da inviabilidade de uma proposta socialista num estado capitalista, mas pelo *movimento* de desmobilização pela quebra do “bom senso” na relação entre as duas casas do Congresso Nacional, quando o Senado acata o projeto apresentado por Darcy Ribeiro quando já havia em tramitação um outro projeto.

A época da redemocratização no Brasil poderia significar uma oportunidade histórica de realização de uma democracia de caráter progressista com vistas ao socialismo, assumindo a educação como direito do cidadão e dever do Estado e uma via de superação da pobreza e da desigualdade social, pois a educação promoveria a emancipação do sujeito. Mas, as características do desenvolvimento histórico brasileiro dosaram o ritmo e o conteúdo da reforma da educação no Brasil. Como consequência disto, os resultados do presente estudo indicam que as condições concretas em que a reforma da educação foi implantada reduziram sua *práxis* a uma reforma parcial.

A realização de uma reforma parcial tal qual como ocorrera na reforma da educação no Brasil se deu pela forma como a sociedade brasileira conduziu a expansão do capitalismo como forma de inserção na era moderna. Segundo Pedrão:

[...] é fundamental substituir a concepção de que a expansão do capitalismo corresponde à superação de sociedades guiadas por critérios de privilégio, por sociedades conduzidas por critérios de interesse, pelo entendimento de que a acumulação²² é realizada mediante uma progressão de deslocamentos na combinação de privilégios e interesses. Por extensão, leva a reconhecer que modernização não significa superação de privilégios, mas mudança de forma e de modo de manifestação dos privilégios (PEDRÃO, 1996, p.16).

Desta forma, pode-se entender que os critérios de interesses que permeiam os acordos políticos e econômicos no Brasil conduziram a uma reforma parcial os diversos setores da sociedade.

As idas e vindas dos movimentos em prol da educação e os limites políticos no Conselho Nacional de Educação, aliados aos conchavos políticos no Congresso Nacional reduziram as forças que lutavam por uma educação de cunho socialista, mas não impediu o aparecimento de certos elementos de mudanças, inclusive pela produção de fatos.

Se o projeto inicial da LDB representava uma ideia socialista de parte da sociedade brasileira, em particular este horizonte socialista parece ter esmaecido como discurso e como prática dos atores individuais e coletivos. Supõe-se que até mesmo os partidos políticos de esquerda que estavam próximo deste ideário não assumem mais publicamente nem o discurso nem uma práxis socialista no presente.

A outra parte do projeto identificava-se com a perspectiva social-democrática ao se voltar para a conquista de um Estado de Bem-Estar Social, garantia de direitos sociais e reforço da cidadania à luz da vigência da “Constituição Cidadã”. A LDB restringiu-se a uma única mudança visível que corresponde ao calendário anual que muda para 200 dias letivos, correspondentes a 800 horas

²² Supor que a expansão do capitalismo significa a superação de privilégios, na prática alude apenas à superação dos privilégios consequentes da posse da terra e derivados da institucionalização das monarquias feudais que chegaram até o fim da Idade Média. A transformação dessas monarquias feudais em monarquias absolutistas fez-se com uma ampliação das desigualdades no interior da aristocracia, em que os monarcas do oeste da Europa aliaram-se à burguesia como parte do mesmo movimento pelo qual se fortaleceram alguns poucos potentados aristocráticos, em detrimento do equilíbrio do poder na aristocracia (PEDRÃO, 1996, p. 16).

de efetivo trabalho pedagógico. As demais mudanças ficaram a cargo dos encaminhamentos de política educacional e das decisões dos órgãos normativos dos sistemas de ensino ou das próprias escolas. (SAVIANI, 2004, p. 226).

O processo de elaboração da LDB no Brasil vivencia o período de transição democrática que acontece por uma “pactuação pelo alto”, quando os dissidentes da ditadura militar aliaram-se com parte dos seus oponentes para assegurar a vitória da Aliança Democrática – Tancredo Neves a José Sarney – no colégio eleitoral em janeiro de 1985. Ainda que a oposição democrática se articulasse desde o início da década de setenta e ganhasse as eleições para o Congresso Nacional em 1974, o autoritarismo não perdeu forças. O processo de transição democrática durou mais de dez anos ilustrando tanto a revolução passiva quanto o transformismo como elementos explicativos do desenvolvimento da sociedade brasileira.

O processo de transição democrática no Brasil abriu possibilidades para pactuação pelo alto entre as forças políticas no Congresso Nacional, mas não permitiu a emergência das classes populares como sujeito político, apesar da sua aliança com os setores médios. A ausência dos setores populares neste processo aparece como uma “não” conquista histórica desses setores. Portanto, na reforma da educação no Brasil não está impresso o desejo das classes populares, daí o caráter lento do processo de transição *passiva*.

No formato e no conteúdo da Reforma da Educação Nacional aparecem elementos de caráter político-ideológico e econômico, ou melhor, elementos de caráter superestrutural e estrutural, respectivamente. Deste modo, se a educação é apresentada como direito de todos e dever do Estado permite a construção de “alianças suprapartidárias e policlassistas” que permitem o caráter *transformista* de tais alianças que findam neutralizando o aspecto subversivo da reforma.

Este dilema não encobre o caráter contraditório da educação na estrutura social capitalista que implica na possibilidade de um processo de construção

social, mas ao mesmo tempo requer sujeitos sociais capazes de desconstruir a revolução passiva em favor das forças da transformação social.

No entanto, este estudo cumpre registrar que ao efetuar uma leitura de discursos de diversos intelectuais sobre a reforma da educação no Brasil desejou-se investigar a Reforma da Educação considerando o discurso e a prática desses atores como matéria prima, cuja natureza empírica permitiria a produção da pesquisa.

As iniciativas anteriores em prol da educação no Brasil não eram iniciativas do Estado brasileiro, pois a educação era tratada como uma questão descentralizada do poder. A educação brasileira era uma iniciativa da sociedade civil e religiosa, só depois, quando a educação é tomada como uma questão social, foi tomada pelo Estado: o parlamento e o executivo. Teve como foco principal o desenvolvimento do país.

No entanto, diversos estudos, ensaios, reflexões e debates em torno da educação nas últimas décadas fixaram-se na sua dimensão institucional – escolas – negligenciando elementos fundamentais do *projeto de educação*. Observa-se que, a despeito das conquistas, a Reforma de Educação enquanto *processo*, enfrentou obstáculos presentes na estrutura econômica e na superestrutura ideológica da sociedade brasileira, agravados pela dificuldade de ampliar sua base de sustentação política em função dos limites e adversários estruturais e conjunturais marcada pela crise fiscal do Estado, pela adoção de políticas recessivas e pela manipulação político-ideológica efetuada pelo Estado ampliado.

7.1 CONQUISTAS E PERDAS

Dezesseis anos já se passaram da promulgação da LDB e, de forma ousada pode-se lembrar, mas não comparar, a *reforma da educação* em relação com as demais reformas propostas no cenário de redemocratização no Brasil como

a reforma tributária e a reforma agrária. Se essas *reformas* citadas que tiveram a organização dos movimentos sociais do campo e do movimento municipalista respectivamente, não conseguiram se concretizar, o que dizer da *reforma da educação* que teve apoio, fundamentalmente, dos intelectuais da educação, dos Fóruns de educação, dos partidos de esquerda e dos conselhos?

As correlações de forças observadas neste contexto de produção da LDB, além da análise dos fatos produzidos nas conjunturas estudadas pode-se apresentar um desfecho para a *reforma educacional* com base no referencial teórico de Agnes Heller que é uma *reforma parcial*. Mesmo que alguns autores da reforma tentem demonstrar, em linhas gerais, que alguns ganhos foram alcançados, inclusive com uma proposta de *reforma no modo de vida* do cidadão, o processo da reforma da educação ficou restrito a uma *reforma parcial*.

A *reforma da educação* no Brasil ao mesmo tempo em que esteve sujeita às vicissitudes do desfinanciamento, da burocracia e da permanência de um modelo educacional hegemônico, pode-se reconhecer uma ampliação no acesso à escola, mas pouco tem a ver com a concepção ampliada de educação.

O desafio central para a sustentabilidade do *projeto* e avanço no *processo* está nas instâncias sócio-comunitárias, na organização da classe que permanece fora do processo de discussão sobre o tema educação. Educação para quê? Educação para quem?

Enquanto tal caminho não for trilhado, os chamados gestores da educação representados pelo conselho nacional de educação, os fóruns, os parlamentares, a realização de eventos nacionais e internacionais, as Conferências e os Congressos, não chegam a garantir uma base orgânica capaz de assegurar o sentido radical do *processo da reforma educacional*.

A radicalização da reforma educacional no Brasil como efeito de um movimento maior como a radicalização da democracia pode sugerir novos fatos políticos

que possibilitem o reencontro com o movimento da sociedade civil, com as classes populares.

No caso brasileiro, a presença do elemento jacobino como variável importante nos processos de revolução passiva na reflexão gramsciana, aparecem no início do século XX com o movimento sindical, o Partido Comunista, a Coluna Prestes, mas se dissolve nos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, repercutindo, respectivamente, o desenvolvimentismo e as forças progressistas. É no golpe militar em 64 que as forças políticas simpáticas ao liberalismo aprofundam a retórica da *revolução passiva* brasileira “cumprindo uma americanização por cima” (VIANNA, 2004, p.51).

Na leitura de Vianna, os partidos de esquerda no Brasil descobriram “o tema do transformismo como uma nova alternativa para a mudança social” (VIANNA, 2004, p. 50). O interessante é que esse movimento se fez no âmbito do Estado junto à elite política e a classe burguesa.

O fato das *Diretas, já*, a emenda Dante de Oliveira foi derrotada mesmo com amplo apoio da população, quando através de várias negociações políticas o processo de transição democrática foi decidido pelo colégio eleitoral uma Aliança Democrática lançando Tancredo e Sarney para a presidência (NOGUEIRA, 1985).

[...]. Sempre foi preciso, portanto *fazer política* em todos os níveis [...]. Alianças amplas, negociações, recuos tácitos, transformações progressivas: as oposições democráticas só conseguiram progredir travando aquela prolongada ‘guerra de oposição’ que exige ‘qualidades excepcionais de paciência e espírito inventivo’, como costumava dizer Gramsci. (VIANNA, 2004, p. 138).

O transformismo brasileiro fez parte tanto da conjuntura pré-constituente como da conjuntura pós-constituente com as chamadas “dança das cadeiras” realizadas por políticos, quando integrantes do chamado “MDB autêntico” passaram para o lado conservador-moderado, constituindo, em seguida a Aliança Democrática, lançando a chapa Tancredo-Sarney, em 1985. Na

conjuntura da pós-constituente, a eleição do Collor de Melo e a era “FHC” realizaram “uma coalizão de forças cada vez mais orientada para o mercado e pelo projeto de ‘normalização’ da ordem burguesa no país” (VIANNA, 2004, p.53).

A continuidade do *transformismo* brasileiro se estende no governo do PT quando Lula assume a presidência dá continuidade às políticas implantadas no governo anterior de FHC ao conceder direitos sociais e vantagens econômicas reais tal qual o programa Bolsa Família (COUTINHO, 1985, p. 115).

Ao reconhecer que a sociedade civil é o espaço para a realização da ação política, econômica e cultural, pois é neste espaço que as classes subalternas são convocadas para realizar-se e constituir enquanto sujeitos de sua própria história, mas é no Estado que se encontra o espaço institucional no qual ocorrem os diálogos e os projetos da sociedade tal como foram postos na e pela reforma da educação (SEMERARO, 2001).

Não é por acaso que este tema que trata da reforma da educação como representação histórica dos movimentos *reformistas* seja tão polêmico. Segundo Colletti (1983) alguns críticos consideravam a teoria de Marx segundo a qual “o proletariado industrial é o agente revolucionário era o ponto fraco de todo o sistema”. Pois, o operariado inglês e da Europa ocidental tornou-se uma força reformista ao aceitar os pressupostos capitalistas, inclusive pode-se tomar como exemplo maior os Estados Unidos da América.

Mesmo assim não se pode tomar essas críticas e pensar que a teoria de Marx estava errada, mas que é preciso especificar historicamente sua “teoria do sujeito revolucionário” e limitá-la ao seu tempo. Atualmente, na fase da internacionalização e expansão do capital, com a complexificação do mundo do trabalho que, a cada dia, proliferam as categorias de trabalho nos setores da distribuição e dos serviços a saída é estender a análise marxista ao conjunto da situação mundial ao perceber que o aumento da riqueza no países industrializados provocaria, ao mesmo tempo, a pobreza e a miséria para a grande massa dos trabalhadores. Para Colletti, “a esta altura, as massas

destes países tornavam-se o agente da transformação revolucionária, precisamente no sentido em que tinha sido, para Marx, o proletariado industrial da metade do século XIX” (COLLETTI, 1983, p. 179).

8 SÍNTESE REFLEXIVA

A tentativa de realizar uma avaliação crítica da relação entre os *ideais* da *proposta* frente a uma compreensão das condições históricas das perspectivas e dos limites da *reforma educacional* no Brasil tomando como ponto de partida um *projeto* que não se consolidou pelas forças que apostaram na transição democrática, mas isto não significa que esse *processo* tenha se esgotado em 1996.

Para a realização de uma avaliação crítica dos ideais da proposta, a presente investigação partiu da perspectiva da compreensão do *processo* histórico, especialmente o período de transição democrática no Brasil, que culminou com a promulgação da Constituição de 1988, relatando os entraves e discursos políticos que retratavam as intenções ideológicas das relações de classe representadas no cenário parlamentar. Apesar das contradições do *processo*, o

movimento produziu evidências que demonstram que a *reforma da educação* no Brasil continua.

A Reforma da Educação no Brasil se fez enquanto *reforma parcial, setorial, institucional*, identificada e representada pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação. O referencial teórico usado para realizar a avaliação crítica dos ideais propostos frente aos limites e perspectivas da *reforma* tende a uma manipulação político-ideológica que apontam para algumas *mudanças*, mas mantêm o *status quo* da sociedade. Alude a uma manutenção da sociabilidade do capital quando os discursos ideológicos camuflam a realidade e, como consequência produzem o *estranhamento e a alienação*.

A Reforma da Educação brasileira proposta no processo de construção da LDB sinalizava uma *reforma geral* e uma *revolução do modo de vida*, tomando os movimentos revolucionários como práxis de mudança social. Mas, o elemento jacobino não conseguiu assegurar a hegemonia na conjuntura pós-constituente, limitando-se à retórica.

O movimento gerado a partir da *proposta de reforma geral* abriu diversas possibilidades para difusão da consciência em torno do direito a uma educação democrática, vinculada à cidadania e à emancipação do sujeito, sobretudo ao criar espaços para participação popular via uma reforma parcial do Estado democrático. A política participativa constituída no Estado de Direito possibilitou a criação de conselhos de educação e de pactos governamentais demonstrando habilidades para negociação e diálogos, inclusive no âmbito parlamentar, obtendo-se conquistas que não podem ser desprezíveis.

O projeto da nova lei da educação brasileira, depois de oito anos de discussões e entraves políticos e ideológicos, é um instrumento que deverá vigorar por alguns anos ainda com o qual estamos enfrentando os maiores desafios do século da informação.

Na verdade, a necessidade de continuar afirmando que o processo de mudanças na área da educação não terminou em 1996, significa que os

educadores devam exercer sempre o questionamento e procurem apresentar alternativas em favor da democracia e do acesso ao conhecimento.

Um dos efeitos da *reforma* da educação no Brasil foi o incentivo a privatização e internacionalização do sistema educativo, onde os efeitos não atingiram somente o ensino superior com as parcerias entre as IES (Instituições de Ensino Superior) e as Instituições estrangeiras, mas atingiu todo o sistema educacional ao romper com qualquer esforço de regulação política extramercado.

O incentivo à privatização e internacionalização do sistema educativo é resultante da conjunção “globalização” mais “neoliberalismo” que vem demonstrar aos ingênuos que o capital não tem nenhum “compromisso social”, mas, apenas como o mercado.

A “globalização” propõe um novo “*ethos*” instrumental, utilitário e comercial do saber que vem afetando as atividades escolares e acadêmicas condicionando-as a uma aplicabilidade, utilidade e valor mercadológico. Esta perspectiva frustra a *ideia* proposta para uma *reforma* da educação no Brasil, segundo a qual a qualidade e aprofundamento de uma *praxis* revolucionária garantiriam a des-alienação.

O predomínio da ideologia neoliberal promove o ajuste macroeconômico que reflete no sistema educativo dando início à retração do Estado e privatização do ensino e internacionalização da educação. Como exemplo desse movimento é o sistema de educação superior brasileiro que nas últimas décadas efetiva a privatização e legitima as políticas afirmativas das quotas, do REUNI e PROUNI com garantias de qualidade e excelência.

As proposições curriculares vindas de organismos internacionais comprometem as *ideias* propostas no *processo* de construção do *projeto* de educação do Brasil e na história de luta por uma escola comprometida com o desenvolvimento intelectual dos estudantes para a superação das condições promotoras da injustiça social. É absolutamente imprescindível responder a

pergunta; Para que serve a escola para as camadas mais pobres da sociedade?

Para responder a esta pergunta chegamos a uma das consequências da projeção da internacionalização das políticas educacionais no que se refere ao esvaziamento dos conteúdos, seja pela sua condição de secundarização quando se sobrepõe o acolhimento e a integração social sobre o conhecimento. A banalização curricular atende a perspectiva da economia da educação quando prioriza o papel da escola no processo de socialização em detrimento da formação para a superação da questão social.

A internacionalização é um fato concreto do mundo contemporâneo, expressa a luta de classes que está representada na realidade econômica, política e social, assim é preciso que os educadores se preparem para lutarem por uma escola pública como veículo de superação da alienação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade –** Mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. RET – Rede de Estudos do Trabalho, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 12ª. Ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 2007.

BARRETO, Helena Motta Salles. **Crise e Reforma do Estado Brasileiro.** Juiz de Fora: UFJF, 2000.

BAPTISTA, M. das Graças de Almeida. Praxis e educação em Vigotski. **Revista Eletrônica Arma Crítica.** Ano 2: Número Especial. Dezembro, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. **LDB:** Lei de Diretrizes E Bases Da Educação Nacional: Lei 9.394/96, de 20 de novembro de 1996. 5ª. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2000.

CARDOSO, F.H.; FALETTO, E. **Dependência e Desenvolvimento na América Latina.** Ensaio de interpretação sociológica. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 15ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. 9ª. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COLLETTI, Lucio. **Ultrapassando o marxismo.** Rio de Janeiro: Ed. Florense Universitária, 1983.

COUTINHO, Carlos Nelson. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. In: COUTINHO, C.N.; NOGUEIRA, M.A. (Org.) **Gramsci e a América Latina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

FALEIROS, Vicente de Paula et. al. **Histórias da Reforma Sanitária e do processo participativo**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 10ª. Ed. São Paulo: Globo; Publifolha, 2000.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FREIRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil – 1. 41ª. ed. São Paulo: Editora Record, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio**. Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia, Bahia, 2008.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria e RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico convertido. **Educação e sociedade**. Campinas, vol.26, no. 92, Especial – out, 2005. P. 1087-1113.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Publifolha, 2000.

GASPARI, E. **A ditadura encurralada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GOMES, Verônica de Oliveira. Os interpretes de Gramsci no Brasil: um estudo sobre a apropriação do conceito de revolução passiva. Comunicação **Seminário Internacional Gramsci e os movimentos populares**. Campinas: UNICAMP, 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2003.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HELLER, Agnès. **Teoria de las necesidades em Marx**. Barcelona: Ediciones Península, 1986.

IAMAMOTO, Marilda V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ª. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1998.

LOWY, Michel. **Ideologias e ciências sociais**: elementos para uma análise marxista. 7ª. ed. São Paulo, 1991.

LUKÁCS, György **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões e princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, György. **Historia e consciencia de classe**. Estudios da dialéctica marxista. México, Grijalbo, 1969.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Campinas: Boitempo, 2002.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1993.

NASCIMENTO, Maria Isabel, SBARDELOTTO, Denise. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, n.30, p.275-291, jun. 2008.

NETTO, José Paulo. Transformações societárias e serviço social. **Serviço Social & Sociedade**. n. 50. São Paulo: Cortez, 1996.

NISKIER, Arnaldo. **LDB**: a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NOGUEIRA, M.A. Gramsci, a questão democrática e a esquerda no Brasil. In: COUTINHO, C.N.; NOGUEIRA, M.A. (Org.). **Gramsci e a América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3ª. ed. rev. atual. – São Paulo: Cortez, 2004.

PEDRÃO, Fernando. **A política das relações internacionais**. 1ª. ed. Curitiba, Appris, 2012b.

PEDRÃO, Fernando. **Um guia a Marx: economia, filosofia e mundo social**, 2012a. (No prelo)

PEDRÃO, Fernando. **Economia, Política e Poder** na periferia globalizada. Salvador: Jus Podivm Bahia, 2009.

PEDRÃO, Fernando. **Raízes do Brasil contemporâneo**. São Paulo, SP/Salvador, BA: Editora HUCITEC/ EDUFBA, 1996.

PINO, Ivany. A Lei da Diretrizes e Bases da Educação: A ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2003.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

RANIERI, Jesus. **A câmara escura: alienação e estranhamento em Marx**. 1ª. São Paulo: Boitempo, 2001.

RIBEIRO, Darcy. **Estudos de antropologia da civilização, IV: os brasileiros**, livro I – Teoria do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

SANTOS, Josiane Soares. **“Questão social”**: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SEMERARO, G. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SODRÉ, N.W. **Síntese da história da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

VIANNA, L.W. **A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

YIN, R.K. **Estudo de caso**. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO