UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCELMA SILVA BRAGA

A LUTA EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL (1980-1996):
obstáculos, dilemas e lições à luz da história

CAMPINAS
2019

LUCELMA SILVA BRAGA

A LUTA EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL (1980-1996):
obstáculos, dilemas e lições à luz da história

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de doutora em Educação, na área de concentração de Educação.

Professor Orientador: Prof. Dr. Dermeval Saviani

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA POR LUCELMA SILVA BRAGA E ORIENTADA PELO PROFESSOR DR. DERMEVAL SAVIANI

CAMPINAS
2019

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Braga, Lucelma Silva, 1977-
B73L A luta em defesa da educação pública no Brasil (1980-1996) : obstáculos, dilemas e lições à luz da história / Lucelma Silva Braga. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Dermeval Saviani.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação pública - História. I. Saviani, Dermeval. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The struggle for public education (1980-1996) : obstacles, dilemmas and lessons in the light of History
Palavras-chave em inglês:
Public education - History
Área de concentração: Educação
Titulação: Doutora em Educação
Banca examinadora:
Dermeval Saviani [Orientador]
Olinda Maria Noronha
Maria de Fatima Felix Rosar
Lisete Regina Gomes Arelaro
Roberto Leher
Fabiana de Cássia Rodrigues
Data de defesa: 23-08-2019
Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: https://orcid.org/0000-0002-0810-5160
- Currículo Lattes do autor: https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.men

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

A LUTA EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL (1980-1996): obstáculos, dilemas e lições à luz da história

Autora: Lucelma Silva Braga

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Dermeval Salviani
Profa. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro
Profa. Dra. Maria de Fatima Felix Rosar
Prof. Dr. Roberto Leher
Profa. Dra. Olinda Maria Noronha
Profa. Dra. Fabiana de Cassia Rodrigues

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2019

DEDICATÓRIA

Por intermédio destes três educadores militantes, gostaria de dedicar este trabalho a todas e todos que se dedicaram e se dedicam à luta em defesa da educação pública no Brasil.

Ao Florestan Fernandes (*in memoriam*), que embora não tenha tido a oportunidade de conhecer pessoalmente, a incursão em seu legado teórico-prático me inspira a pensar o Brasil e os desafios educacionais que persistem e se avolumam dramaticamente na atualidade. A figura do professor Florestan, do deputado e do companheiro de luta é presença permanente nas diversas fontes históricas que testemunham a luta pela educação pública como um ponto de partida para a construção do socialismo no Brasil.

Ao Edmundo Fernandes Dias (*in memoriam*), que tive a oportunidade de conhecer e testemunhar sua incansável dedicação à articulação entre as lutas educacionais e a luta pela emancipação da classe trabalhadora. Sua partida, em maio de 2013, deixou um imenso vazio em todos aqueles que tiveram o privilégio de partilhar momentos de estudos e de construção cotidiana de uma alternativa classista.

E à caríssima professora e amiga Maria de Fatima Felix Rosar, por quem nutro uma profunda admiração, especialmente por nos ensinar, por meio de seu próprio exemplo, que educar não é uma tarefa meramente racional, mas envolve os mais ricos afetos. Sua coerência teórico-prática, sua firmeza de caráter e sua delicadeza no trato com o "humano que há em todos nós" me marcaram profunda e decisivamente. Obrigada pela sua dedicação histórica à minha formação e por me ensinar, entre muitas outras coisas, a potencialidade transformadora do coletivo.

AGRADECIMENTOS

"[...] O que eu sou, eu sou em par. Não cheguei sozinho..."
(Castanho/Lenine)

Agradeço à minha família, especialmente meus pais, Benedito e Maria de Lourdes (*in memoriam*), cujos esforços cotidianos resultaram na garantia das condições objetivas do meu processo de escolarização. Obrigada pela ajuda, sempre presente, e pela transmissão dos valores da solidariedade, da dignidade e do trabalho como princípio educativo.

Ao professor Dermeval Saviani, pela pronta disposição em ajudar durante todo o percurso da pesquisa e pelo privilégio do diálogo sempre rico e estimulante. Sua inestimável contribuição à educação pública brasileira constitui-se em um legado teórico-político fundamental para várias gerações de pesquisadores e educadores comprometidos com a causa educacional.

Aos professores, às professoras e a colegas/amigas(os) da UNICAMP, em especial ao Claudinei Lombardi, José Sanfelice, Mara Jacomeli, Olinda Noronha, Plínio de Arruda Sampaio Júnior, Fabiana Rodrigues, Lalo Minto, Rodrigo Molina, Ricardo Andrade, Marcos Lima, Eraldo Leme, Tiago Manggini, Ângela Gonçalves, Samara Oliveira e Erika Moreira pelos debates, aprendizados e solidariedade ativa.

Aos pesquisadores do HISTEDBR-UNICAMP pela acolhida e pelos ricos debates durante todo o percurso da investigação.

Às professoras Fabiana Rodrigues, Lisete Arelaro e Olinda Noronha pelas ricas contribuições durante o exame de qualificação e pela oportunidade de diálogo.

À Sylvie Bonifácio Klein e Lian Oliveira, assessoras e integrantes do coletivo de educação do mandato do deputado Ivan Valente, pela ajuda com as fontes.

Ao Centro de Documentação do Andes-SN, espaço de registros históricos da luta em defesa da educação pública, e em especial à arquivista Roseni Ximenes.

Ao Centro de Documentação e Informação “Maria Aragão” – CEDIMA/APRUMA, em especial à Tamires Morais.

À querida Edna Barroso, ao Edvan de Aquino e à professora Raquel de Almeida Moraes (HISTEDBR-DF), pelos documentos disponibilizados.

Aos educadores militantes do HISTEDBR-MA e do Centro de Estudos Político-Pedagógicos (CEPP), especialmente à Fatima Rosar, Miriam Sousa, Denise Bessa, Thaís Lopes e Lícia da Hora pela torcida, pela presença permanente em minha vida e pelos exemplos de luta em defesa da educação unitária pública, gratuita e de qualidade referenciada na perspectiva da transformação social.

Ao Hugo, pelo companheirismo e reciprocidade na partilha dos sonhos, dos afetos e das tarefas cotidianas com a educação de nossa filhota. Muita gratidão e admiração pelo pai que você se tornou.

À Luana, filha querida e companheira de vida, que me desafia sempre a buscar ser alguém melhor. Obrigada pela paciência, pela compreensão nos muitos momentos em que estive ausente e, principalmente, por me dedicar tanto amor

[...] Que assim nosso destino e direção
São um enigma, uma interrogação
E, se nos cabe apenas decepção
Colapso, lapso, rapto, corrupção?
E mais desgraça, mais degradação?
Concentração, má distribuição?
Então a nossa contribuição
Não é senão canção, consolação?
Não haverá então mais solução?
Não, não, não, não, não
Para transcender a densa dimensão
Da mágoa imensa então, somente então
Passar além da dor da condição
De inferno e céu, nossa contradição
Nós temos que fazer com precisão
Entre projeto e sonho, a distinção
Para sonhar enfim sem ilusão
O sonho luminoso da razão [...]
Mas, se nós temos planos, e eles são
O fim da fome e da devastação
Por que não pô-los logo em ação?
Tal seja agora a inauguração
Da nova nossa civilização
Tão singular igual ao nosso ão

Lenine e Carlos Rennó (*Ecos do Ão*)

[...] devagar mas vem
sem fazer muito ruído
cuidando sobretudo
dos sonhos proibidos

das recordações dormidas
e das recém-nascidas

lento mas vem
o futuro se aproxima
devagar
mas vem

Mario Benedetti (*Lento, mas vem*)

RESUMO

O estudo sobre a luta em defesa da educação pública no Brasil buscou compreender o processo de reorganização do campo educacional que se deu a partir do final da década de 1970, no bojo das lutas por mudanças estruturais cujos contornos ficaram mais marcantes no final dos anos de 1950, quando se colocaram na ordem do dia os dilemas da revolução burguesa brasileira. A apreensão crítica do objeto demandou situá-lo no movimento histórico de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, buscando pensar as razões pelas quais chegamos ao século XXI sem que a universalização da educação escolar e a erradicação do analfabetismo tenham sido logradas. Discutimos as três frentes de luta – *a universalização da educação escolar, a superação do analfabetismo e a reforma da universidade* – que se expressaram como problemas nacionais concretos no cenário de lutas pelas reformas estruturais que antecederam a deflagração do golpe empresarial-militar, levado a cabo pelas forças interessadas no desenvolvimento do capitalismo associado dependente, ajustando o país às novas necessidades imperialistas e adequando o Estado brasileiro de modo a desempenhar o seu papel na periferia do mundo capitalista. No contexto da transição prolongada, discutimos como se deu o processo de *reorganização do campo educacional*, através da criação das entidades acadêmico-científicas, profissionais e sindicais e como *elas se aglutinaram para a realização das Conferências Brasileiras de Educação*, colocando a luta pela educação pública em um patamar inédito de abrangência e de alcance organizativo e propositivo. As CBEs são discutidas em suas especificidades e relações com o contexto histórico-político em que foram realizadas, apontando os movimentos de avanços e recuos que caracterizaram a luta empreendida pelos educadores na década de 1980 e no início dos anos 1990, em defesa do caráter público e democrático da educação. O movimento de luta pela educação pública protagonizado pelo Fórum Nacional em Defesa do Ensino Público no âmbito das audiências públicas na Constituinte e durante a longa e tortuosa tramitação do projeto da LDB, foram objetos de nossa análise. E, ao tratarmos das lutas educacionais no cenário pós-LDB, destacamos a iniciativa do Fórum de organizar e realizar, entre 1996 e 2004, os cinco Congressos Nacionais de Educação (CONEDs) com a elaboração, nos dois primeiros congressos, do PNE da sociedade brasileira e a luta travada pela aprovação do projeto ao longo de sua tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. Com essa tese intencionamos, enfim, apreender as lições dessa rica experiência, bem como os desafios que permanecem atuais para todos aqueles que consideram a consolidação da escola pública, gratuita, laica, universal e de qualidade unitária no Brasil, um imperativo.

Palavras-chaves: Lutas educacionais; Educação pública, História;

ABSTRACT

The study on the struggle for public education in Brazil sought to understand the process of reorganization of the educational field that took place at the end of the 1970s, in the wake of struggles for structural changes whose contours became more marked at the end of the 1950s, when the dilemmas of the Brazilian bourgeois revolution were placed on the agenda. The critical apprehension of the object demanded to situate it in the historical movement of development of capitalism in Brazil, trying to think the reasons why we arrived at the XXI century without the universalization of the school education and the eradication of the illiteracy have been achieved. We discussed the three fronts of struggle – the universalization of school education, overcoming illiteracy and university reform – that were expressed as concrete national problems in the scenario of struggles for structural reforms that preceded the outbreak of the military-business coup, carried out by the forces interested in the development of associated dependent capitalism, adjusting the country to the new imperialist needs and adjusting the Brazilian state in order to play its part in the periphery of the capitalist world. In the context of the prolonged transition, we discussed how the process of reorganization of the educational field occurred, through the creation of academic-scientific, professional, and union organizations, and how they came together to hold the Brazilian Education Conferences, putting the struggle for public education in an unprecedented level of comprehensiveness and organizational reach and proposition. CBEs are discussed in their specificities and relations with the historical-political context in which they were carried out, pointing out the movements of advances and retreats that characterized the struggle undertaken by educators in the 1980s and early 1990s in defense of the public and education. The movement to fight for public education carried out by the National Forum in Defense of Public Education within the scope of the public hearings in the Constituent Assembly and during the long and tortuous process of the LDB project were objects of our analysis. And, in dealing with the educational struggles in the post-LDB scenario, we highlight the initiative of the Forum to organize and carry out, between 1996 and 2004, the five National Congresses of Education (CONEDs) with the elaboration, in the first two congresses, and the struggle waged for the approval of the project throughout its proceedings in the Chamber of Deputies and in the Federal Senate. With this doctoral dissertation we intend, finally, to learn the lessons of this rich experience, as well as the challenges that remain for all those who consider the consolidation of the public, free, secular, universal and unit quality school in Brazil an imperative.

Keywords: Education struggles; Public education, History.

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABC Paulista	Santo André - São Bernardo do Campo - São Caetano do Sul
ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ABE	Associação Brasileira de Educação
ABEM	Associação Brasileira de Educadores Marxistas
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABERT	Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão
ABESC	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
ABI	Associação Brasileira de Imprensa
ABMES	Associação Brasileira Mantenedora de Ensino Superior
ABRALIN	Associação Brasileira de Linguística
ADEP	Ação Democrática Popular
ADF	Associação Democrática Feminina
ADs	Associações Docentes
ADUFSCar	Associação de Docentes da Universidade Federal de São Carlos
ADUSP	Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo
AEC	Associação dos Educadores Católicos
AECB	Associação de Educação Católica do Brasil
AEE	Associação Educativa Evangélica
AELAC	Associação de Educadores da América Latina e do Caribe
AID	Agency for International Development
AM	Amazonas (Estado)
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino superior

ANEL	Assembleia Nacional dos Estudantes Livres
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação
ANPEC	Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPG	Associação Nacional dos Pós-graduandos
ANPOCs	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
APEOESP	Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ASNPPT	Associação Nacional de Professores de Prática de Trabalho
ASSINEP	Associação dos Servidores do Inep – Anísio Teixeira
BA	Bahia (Estado)
BM	Banco Mundial
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
BNH	Banco Nacional de Habitação
C&T	Ciência & Tecnologia
CAE	Comissão de Assuntos Econômicos
CAED	Comissão Nacional de Assuntos Educacionais do PT
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CAMDE	Campanha da Mulher pela Democracia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CBEs	Conferências Brasileiras de Educação
CBPE/CRPEs	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais/ Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
CDFR	Cruzada Democrática Feminina do Recife
CEA	Confederação dos Educadores Americanos
CEAB	Centro de Estudos Afro-Brasileiro
CEDEC	Centro de Estudos de Cultura Contemporânea
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CENIMAR	Centro de Informações da Marinha
CF 67	Constituição Federal 1967
CF 88	Constituição Federal 1988
CFC	Confederação das Famílias Cristãs
CFE	Conselho Federal de Educação
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CFFa	Conselho Federal de Fonoaudiologia
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
CIEx	Centro de Informações do Exército
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CISA	Centro de Informação e Segurança da Aeronáutica
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CNI/SENAI	Confederação Nacional da Indústria / Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTA	Confederação Nacional de Trabalhadores da Agricultura
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNTEEC	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, Esportes e Cultura
CNV	Comissão Nacional da Verdade
COGEIME	Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino
CONAD	Conselho Nacional de Associações Docentes
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAM	Confederação Nacional das Associações de Moradores
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
CONDAF	Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais
CONDITEC	Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais
CONED	Conselho Nacional de Educação
CONEDEP	Coordenação Nacional das Entidades em Defesa da Educação Pública e Gratuita
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONFETAM	Confederação Nacional dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONTAG	Confederação Nacional de Trabalhadores da Agricultura
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CPB	Confederação de Professores do Brasil
CPCs	Centros Populares de Cultura
CPI	Comissão Pró-índio
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CPPB	Confederação dos Professores Primários do Brasil
CRF	Cruzada do Rosário em Família
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
Cruzada ABC	Cruzada da Ação Básica Cristã
CSP- CONLUTAS	Central Sindical e Popular - Coordenação Nacional de Lutas
CTB	Central de Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
CTI	Comando dos Trabalhadores Intelectuais
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEM	Democratas
DF	Distrito Federal
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Econômicos
DNTE	Departamento Nacional dos Trabalhadores em Educação
DOI-CODI	Destacamento de Operações de Informação / Centro de Operações de Defesa Interna
DRU	Desvinculação de Receitas da União
DSI	Divisão de Segurança e Informações
DSI/MEC	Divisão de Segurança e Informação do Ministério da Educação e Cultura
EAD	Ensino a Distância
EC	Emenda Constitucional
EC nº 24	Emenda Calmon nº 24
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMC	Educação Moral e Cívica
ENE	Encontro Nacional de Educação
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
ENOS	Encontro de Oposições Sindicais
ES	Espírito Santo (Estado)

ESG	Escola Superior de Guerra
EUA	Estados Unidos da América
ExNEEF	Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
FBAPEF	Federação Brasileira das Associações dos Professores de Educação Física
FENAJ	Federação Nacional dos Jornalistas
FENASE	Federação Nacional dos Supervisores da Educação
FENEN	Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
FENOE	Federação Nacional de Orientadores Educacionais
FETEE/SUL	Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino da Região Sul
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIEP	Federação Interestadual de Escolas Particulares
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FITE	Federação Interestadual de Trabalhadores em Educação Pública
FITEE	Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
FITRAENE/NE	Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino Privado do Nordeste
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FNDEP/RJ	Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública do Rio de Janeiro
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação

FORUM DCA	Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
FÓRUM PARAENSE	Fórum Paraense de Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FPE	Fundo de Participação do Estado
FPM	Fundo de Participação do Município
FSE	Fundo Social de Emergência
FUEC	Frente Unida dos Estudantes do Calabouço
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GERES	Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior
GT/MEC	Grupo de Trabalho Educação e Constituinte do Ministério de Educação
GTPE/ANDES-SN	Grupo de Trabalho Política Educacional do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IE	Internacional da Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais do Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPM	Inquérito Policial-Militar
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JN	Jornal Nacional
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIMDE	Liga de Mulheres Democráticas
MA	Maranhão (Estado)
MAC	Movimento Anticomunista
MAF	Movimento de Arregimentação Feminina

MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MCPs	Movimentos de Cultura Popular
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MFC	Movimento Familiar Cristão
MG	Minas Gerais (Estado)
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil.
MNU	Movimento Negro Unificado
MOAP	Movimento de Oposição Aberta dos Professores
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPF	Ministério Público Federal
MPs	Medidas Provisórias
MS	Mato Grosso do Sul (Estado)
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
MT	Mato Grosso (Estado)
MTL	Movimento dos Trabalhadores Livres
MUP	Movimento Unificado de Professores
MUP	Movimento por uma Universidade Popular
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OBAN	Operação Bandeirantes
OCB	Organização das Cooperativas Brasileiras
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OPAN	Operação Anchieta
OSs	Organizações Sociais
PA	Pará (Estado)
PAIUB	Plano de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PBDCT	Planos Básicos de Desenvolvimento Científico Tecnológico
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB-BA	Partido Comunista do Brasil / Bahia
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento Econômico
PDS	Partido Democrático Social
PDS-RS	Partido Democrático Social – Rio Grande do Sul

PDS-SC	Partido Democrático Social – Santa Catarina
PDS-SP	Partido Democrático Social – São Paulo
PDT-BA	Partido Democrático Trabalhista – Bahia
PDT-MG	Partido Democrático Trabalhista – Minas Gerais
PE	Pernambuco (Estado)
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PFL	Partido da Frente Liberal
PFL-BA	Partido da Frente Liberal – Bahia
PFL-MT	Partido da Frente Liberal – Mato Grosso
PFL-PE	Partido da Frente Liberal – Pernambuco
PFL-PI	Partido da Frente Liberal – Piauí
PFL-RJ	Partido da Frente Liberal – Rio de Janeiro
PI	Piauí (Estado)
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMDB-BA	Partido do Movimento Democrático Brasileiro – Bahia
PMDB-CE	Partido do Movimento Democrático Brasileiro – Ceará
PMDB-ES	Partido do Movimento Democrático Brasileiro – Espirito Santo
PMDB-MG	Partido do Movimento Democrático Brasileiro – Minas Gerais
PMDB-PR	Partido do Movimento Democrático Brasileiro – Paraná
PMDB-RS	Partido do Movimento Democrático Brasileiro – Rio Grande do Sul
PMDB-SE	Partido do Movimento Democrático Brasileiro – Sergipe
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PPR	Partido Progressista Reformador
PPS-PE	Partido Popular Socialista - Pernambuco
PR	Paraná (Estado)
PROIFES	Fórum de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSDB-CE	Partido da Social Democracia Brasileira – Ceará
PSDB-MG	Partido da Social Democracia Brasileira – Minas Gerais

PSDB-RS	Partido da Social Democracia Brasileira – Rio Grande do Sul
PSTU	Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado
PT	Partido dos Trabalhadores
PT-AC	Partido dos Trabalhadores - Acre
PTB-RS	Partido Trabalhista Brasileiro - Rio Grande do Sul
PTB-SP	Partido Trabalhista Brasileiro - São Paulo
PTR	Partido Trabalhista Renovador
PT-SP	Partido dos Trabalhadores - São Paulo
PUCRCE	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
PUCs	Pontifícias Universidades Católicas
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RED ESTRADO	Rede Latino-Americana de Estudos e Políticas sobre Trabalho Docente
RN	Rio Grande do Norte (Estado)
RS	Rio Grande do Sul (Estado)
SBF	Sociedade Brasileira de Física
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SE	Sergipe (Estado)
SEAF	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAC-RJ	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Rio de Janeiro
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPE/RJ	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro
SEPLAN	Secretaria do Planejamento da Presidência da República
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SINEPE-CE	Sindicato dos Estabelecimentos de Escolas Particulares de Ensino do Estado do Ceará
SMED-Diadema	Secretaria Municipal de Educação do Município de Diadema
SP	São Paulo (Estado)
SPFs	Servidores Públicos Federais
SSS	Sistema de Seguridade Social
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

SUMOC	Superintendência da Moeda e do Crédito
SUS	Sistema Único de Saúde
TFP-BRASIL	Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade
TPE	Todos Pela Educação
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UBM	União Brasileira de Mulheres
UCF	União Cívica Feminina
UCG	Universidade Católica de Goiás
UDEMO	União dos Diretores de Escolas do Magistério Oficial
UDN	União Democrática Nacional
UEE-SP	União Estadual dos Estudantes de São Paulo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNI	União das Nações Indígenas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAID	United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... **24**

2 A LUTA PELA EDUCAÇÃO NO BRASIL (1957-1984)..... **29**

2.1 A EDUCAÇÃO NA PARTICULARIDADE DO CAPITALISMO BRASILEIRO..... 29

2.2 A LUTA PELA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: A CAMPANHA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, OS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO POPULAR E A LUTA PELA REFORMA UNIVERSITÁRIA (1957-1964)..... 46

2.3 A CONTRARREVOLUÇÃO EMPRESARIAL-MILITAR, AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O REFLUXO DA LUTA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA (1964-1984)..... 83

2.3.1 A ditadura do grande capital e a contrarrevolução..... **83**

2.3.2 Desenvolvimento com segurança e as reformas na educação..... **97**

3 REFLUXO DA CONTRARREVOLUÇÃO E ASCENSO DOS MOVIMENTOS DE LUTA EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: A REORGANIZAÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL NA TRANSIÇÃO PROLONGADA..... **129**

3.1 REFLUXO DA CONTRARREVOLUÇÃO E O LEGADO DA DITADURA .. 129

3.2 A REORGANIZAÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL..... 141

3.2.1 Aglutinação das forças políticas do campo educacional: as Conferências Brasileiras de Educação..... **152**

3.2.2 I e II CBEs: mobilização, denúncia e tentativa de construção do consenso..... **154**

3.2.3 III e IV CBEs: ação-participação pelas mudanças na institucionalidade e formulação de subsídios para a construção de uma Política Nacional de Educação..... **171**

3.2.4 V e VI CBEs: os limites da luta institucional na particularidade do capitalismo brasileiro e as novas tendências na teoria e na prática política…… **191**

3.3 BALANÇO DA LUTA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA (1980-1991): DILEMAS, LIMITES E ALCANCES…….. 208

4 A LUTA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA CONSTITUINTE E NA LDB (1986-1996)…….. 247

4.1 O MOVIMENTO EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA CONSTITUINTE (1986-1988)…… 247

4.1.1 A atuação do Fórum Nacional da Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito nas Audiências Públicas durante a Assembleia Nacional Constituinte…… 253

4.1.1.1 Ensino público e gratuito: direito de todos e dever do Estado…….. *257*

4.1.1.2 Ensino religioso em instituições oficiais……. *268*

4.1.1.3 Aumento de verbas para a educação……. *272*

4.1.1.4 Destinação de verbas públicas para instituições públicas…….. *275*

4.1.1.5 Priorização do 1º grau……... *283*

4.1.2 Balanço da experiência do Fórum Nacional da Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito na Constituinte e os impactos na luta pela educação pública…….. **288**

4.2 O MOVIMENTO EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA TRAMITAÇÃO DO PROJETO DA LDB (1988-1996)…… 294

4.2.1 A atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública nas Audiências Públicas para a LDB…….. **297**

4.2.1.1 Democratização da educação……. *299*

4.2.1.2 Qualidade da educação……... *312*

4.2.1.3 Gratuidade do ensino…… *322*

4.2.1.4 Recursos financeiros para a educação pública…..…….. *328*

4.2.2 A tramitação do projeto de LDB e a atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: obstáculos e dilemas da luta pela educação pública……..…… **334**

4.2.3 As lutas educacionais no cenário político pós-LDB: perspectivas e rumos…….. **375**

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS…….. **401**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS……... **419**

1 INTRODUÇÃO

O objeto investigado nesta pesquisa – a luta em defesa da educação pública no Brasil – é abordado em sua historicidade. Buscou-se compreender o processo de reorganização do campo educacional que se deu a partir do final da década de 1970, no bojo das lutas por mudanças estruturais cujos contornos ficaram mais marcantes no final dos anos de 1950, quando se colocaram claramente os dilemas da revolução burguesa brasileira.

Um dos efeitos mais duradouros do processo de reorganização do campo educacional iniciado nos anos finais da ditadura empresarial-militar foi a criação de entidades associativas, profissionais e acadêmico-científicas que, aglutinadas, potencializaram a luta em defesa da educação pública, elevando-a, ao longo da década de 1980, a um patamar de abrangência ampliada. A luta em defesa da educação pública é entendida neste trabalho como as ações teórico-práticas de organização e mobilização de setores da sociedade civil comprometidos com a defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática, de qualidade social, para o enfrentamento dos impactos das políticas liberais e neoliberais do Estado brasileiro, em seus diversos âmbitos e nas diferentes etapas de ensino. No contexto da luta travada por sujeitos políticos coletivos com especificidades e horizontes políticos heterogêneos explicitaram-se as contradições, os dilemas, bem como os obstáculos a serem enfrentados. A apreensão crítica do objeto e a reflexão acerca dos entraves encontrados para a consolidação da educação pública demandaram situá-lo no movimento histórico de desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

Nesse sentido, no primeiro capítulo, intitulado *A luta pela educação no Brasil (1957-1984)*, iniciamos situando a *educação na particularidade do capitalismo brasileiro,* buscando pensar a questão sobre as razões pelas quais o Brasil chegou ao século XXI sem que a universalização da educação escolar e a erradicação do analfabetismo tenham sido conquistadas.

Em seguida, discutimos as três frentes de luta – *a universalização da educação escolar, a superação do analfabetismo e a reforma da universidade* – que se expressaram como problemas nacionais concretos no cenário de lutas pelas reformas estruturais. As mobilizações pelas reformas buscavam impulsionar um tipo

de desenvolvimento que estivesse pautado no capitalismo nacional e democrático e arregimentavam variados setores do campo progressista ligados à defesa do nacional-desenvolvimentismo, como as frações da burguesia, os trabalhadores do campo e da cidade, os estudantes, etc. Nesse período, o Brasil atravessava um momento decisivo no processo de ajuste ao capitalismo monopolista, e a burguesia vivia os dilemas da última etapa de consolidação de sua revolução. Desse modo, as forças interessadas no desenvolvimento do capitalismo associado dependente deflagraram o golpe empresarial-militar, ajustando o Brasil às novas necessidades imperialistas e adequando o Estado brasileiro de modo a desempenhar o seu papel na periferia do mundo capitalista. As transformações mais gerais que foram empreendidas no decorrer *da ditadura empresarial-militar*, entendida aqui como estratégia de contrarrevolução (FERNANDES, 1986), assim como as *reformas educacionais* implementadas a partir do lema "desenvolvimento com segurança" são objetos de análise da última seção do primeiro capítulo.

No segundo capítulo, discutimos os efeitos da ditadura empresarial-militar e da *transição prolongada e tutelada*. Como parte das contradições constitutivas da realidade, apresentamos como se deu o processo de *reorganização do campo educacional*, através da criação das entidades acadêmico-científicas, profissionais e sindicais e como *elas se aglutinaram para a realização das Conferências Brasileiras de Educação* (CBEs), colocando a luta pela educação pública em um patamar inédito de alcance organizativo e propositivo. As CBEs são discutidas em suas especificidades e relações com o contexto histórico-político em que foram realizadas, apontando os movimentos de avanços e recuos que caracterizaram a luta empreendida pelos educadores na década de 1980 e no início dos anos de 1990, em defesa do caráter público e democrático da educação. Tentamos indicar os dilemas da atuação do movimento de lutas no âmbito da institucionalidade burguesa, no sentido de refletir sobre os limites e as possibilidades que têm o capitalismo brasileiro e seu Estado de comportarem as reformas democráticas e nacionais, entre elas, a universalização da educação pública e gratuita. A contrarrevolução desencadeada pelo golpe empresarial-militar permaneceu ativa, mesmo com a sua interrupção, que se deu com o encerramento do regime ditatorial propriamente dito. Esse processo deixou o espaço nacional ainda mais fechado para

a realização das reformas burguesas, como a reforma agrária, a reforma política e a reforma educacional expressa na universalização das oportunidades escolares e na erradicação do analfabetismo, entre outros, inviabilizando sua realização por dentro da ordem e por meio da institucionalidade.

No terceiro capítulo, discutimos o movimento de luta pela educação pública protagonizado pelo Fórum no âmbito das audiências públicas na Constituinte e durante a longa e tortuosa tramitação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), destacando os dilemas e os obstáculos que se impuseram aos sujeitos políticos coletivos aglutinados em seu interior. O Fórum surgiu como uma alternativa aos desafios daquele momento histórico, que exigia uma articulação mais permanente para a atuação que seria desencadeada no âmbito do Congresso Nacional em favor da Constituinte. Buscamos apreender a lógica de funcionamento e a correlação de forças no interior da Assembleia Nacional Constituinte. Os princípios consubstanciados na “Carta de Goiânia”, que resultou da IV CBE, e a Plataforma do Fórum para a Constituinte” serviram de base para as entidades integrantes do Fórum Nacional da Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito participarem das audiências públicas. A força da pressão popular e a capacidade de mobilização do Fórum tornaram possíveis algumas conquistas importantes, as quais foram incorporadas no Capítulo III da Constituição Federal de 1988 (CF 88). Antes mesmo da promulgação da CF 88, as entidades dedicaram esforços no sentido da consolidação de tais conquistas, propondo as diretrizes e as bases da educação nacional.

As audiências públicas pela LDB ocorreram ao longo de praticamente todo o ano de 1989, momento em que a correlação de forças ainda era relativamente favorável às demandas pela educação pública, possibilitando a “conciliação aberta” dos interesses em disputa (FERNANDES, 1995a, p. 53). Esse ano também marcou a última etapa da transição prolongada e “pelo alto”. As tensões entre os projetos em disputa nas eleições presidenciais – neoliberal e democrático-popular – recolocaram na ordem do dia as questões candentes da periferia do capitalismo e tiveram como desfecho o aprofundamento de “tendências que a ditadura empresarial-militar compartilhava, mas que não conseguiu levar tão longe” (FERNANDES, 1995a, p. 56). Após as mudanças na legislatura que

decorreram das eleições de 1989, as hostes contrárias à escola pública contaram com reforços que concorreram para uma arregimentação ainda maior das forças conservadoras privatistas, o que resultou em perdas substanciais materializadas, entre outros aspectos, no texto da LDB aprovado ao final do ano de 1996.

Antes mesmo da aprovação da LDB, o Fórum assumiu a tarefa de contribuir para elaborar as diretrizes e as metas educacionais para o PNE, diante de um quadro em que ficava cada vez mais patente a ausência de compromisso político com o planejamento da educação como política de Estado (CARTA DE BELO HORIZONTE, 1996). Apontaremos ainda, em linhas gerais, as principais tendências que envolveram o processo de luta em defesa da educação pública no período e o modo como a experiência de luta empreendida impactou no próprio movimento, buscando refletir sobre os desafios que permanecem atuais para todos aqueles que consideram a universalização no Brasil da escola pública, gratuita, laica e de qualidade unitária um imperativo.

Por último, faz-se necessário explicitar a base empírica utilizada na realização da pesquisa, bem como as dificuldades encontradas no esquadrinhamento do objeto de estudo. A reconstrução histórica da luta em defesa da educação pública demandou a busca pelo acervo bibliográfico e documental do movimento de educadores. Desse modo, além dos trabalhos teóricos que subsidiaram nossa análise, acessamos uma profusão em fontes primárias registradas em revistas, anais de eventos, atas e relatórios de congressos e reuniões dos diferentes sujeitos políticos coletivos envolvidos na luta em cada momento histórico. A análise das audiências públicas foi construída a partir de suas Atas, publicadas tanto no Diário da Assembleia Nacional Constituinte (Suplemento), como disponíveis ainda em notas taquigráficas, no Centro de Documentação e Informação da Câmara dos Deputados. A análise da constituição e atuação do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública se alicerçou nas Atas e Relatórios das reuniões da secretaria executiva e da plenária, em processo de organização e catalogação no Centro de Documentação do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (CEDOC/ANDES-SN). O material do Fórum a que tivemos acesso está incompleto, constituindo-se provavelmente nos registros que ficaram a cargo do ANDES-SN, como uma de suas entidades integrantes. Outros

documentos foram localizados a partir de contatos pessoais com militantes envolvidos na luta, ressaltando-se da experiência de “caça às fontes”, a urgência em avançarmos na preservação e organização dos registros históricos da luta em defesa da educação pública.

O campo educacional é constituído por sujeitos políticos coletivos com horizontes político-ideológicos heterogêneos. O caráter sintético e a predominância no registro das posições consensuais presentes nesses documentos ofereceram dificuldades adicionais no deslinde do horizonte político-ideológico de cada sujeito político do campo sindical e acadêmico-científico, como também na compreensão das contradições existentes no interior do movimento de luta pela educação pública. Buscamos cotejar os registros históricos do Fórum Nacional com os documentos das entidades que preservam sua memória de luta e disponibilizam seus acervos, virtuais ou não. Nesse sentido, compreendemos que o presente trabalho lança luz sobre o objeto de estudo, porém nem de longe esgota sua complexidade e a necessidade de outras investigações que alcancem níveis mais profundos de capilaridade, que novas fontes ainda desconhecidas possam suscitar.

2 A LUTA PELA EDUCAÇÃO NO BRASIL (1957-1984)

2.1 A EDUCAÇÃO NA PARTICULARIDADE DO CAPITALISMO BRASILEIRO

A demanda pela universalização da educação escolar surge com as revoluções burguesas e com a sociedade que elas engendraram. Longe de ser um simples episódio histórico, foi um fenômeno estrutural que marcou a transição do Antigo Regime para a sociedade capitalista, mas que não seguiu um caminho único. Em algumas formações sociais, notadamente na França e na Inglaterra, onde se desencadearam as reformas típicas desse processo de transformação, com a realização da reforma agrária, urbana, industrial, bem como as revoluções nacionais e democráticas, as questões referentes à democratização da educação básica e à erradicação do analfabetismo foram equacionadas, de modo que escolarizar a todos passou a ser "condição de converter os súditos em cidadãos, condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, consolidassem a ordem democrática, a democracia burguesa" (SAVIANI, 1999, p. 51-52).

Outras formações sociais, como na Alemanha, na Itália e no Japão, que não "repetiram" o modelo "clássico" de transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista burguesa e apresentavam desde "burguesias mais ou menos débeis e articuladas a aristocracias poderosas ou burocracias influentes" (FERNANDES, 2005, p. 108), puderam compensar o poder econômico, social e político da burguesia pela centralização política, alcançando transformações significativamente profundas. Nesses casos, as revoluções foram feitas "pelo alto", e a universalização da educação escolar básica assim como a erradicação do analfabetismo tornaram-se realidade com a constituição dos Estados Nacionais e a implantação de seus respectivos sistemas nacionais de ensino.

No entanto, existem formações sociais que não partilharam dessas conquistas "ou participaram delas como colônias, semicolônias ou nações dependentes" (FERNANDES, 2005, p. 108). Esses casos, cujo desenvolvimento capitalista foi *controlado de fora e voltado para fora*, tiveram "suas estruturas, dinamismos de suas economias e de suas sociedades sempre nucleados a centros

externos, que exerciam ou pelo menos partilhavam do comando da exploração capitalista" (FERNANDES, 2005, p. 108). Conforme Florestan Fernandes, a revolução burguesa constituiu um problema para os países que experimentaram essas realidades e que não apresentavam seus "sistemas de produção" suficientemente diferenciados e dinâmicos a ponto de servir de base para uma diferenciação do regime de classes. Neles, "suas burguesias ou eram 'burguesias compradoras' ou eram burguesias demasiado fracas para arcar sozinhas com o peso econômico, a responsabilidade social e os riscos políticos inerentes à revolução burguesa" (FERNANDES, 2005, p. 109).

O Brasil se insere no último quadro. Ao firmarmos as revoluções burguesas como ponto de partida para a nossa reflexão, não pretendemos explicar o passado recente ou mesmo o presente do Brasil pela realidade europeia do passado. Antes, propomos uma análise da educação brasileira e dos entraves encontrados historicamente para superar o *déficit* que nos marca em matéria de educação.

> Com efeito, no referido processo, foi se impondo o entendimento de que a educação é uma questão de interesse público, devendo ser situada no âmbito da esfera estatal. Daí a bandeira da escola pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga que se difundiu de modo especial a partir da Revolução Francesa. Essa bandeira se tornou realidade a partir da segunda metade do século XIX, com a emergência dos Estados nacionais que se fez acompanhar da implantação de sistemas nacionais de ensino em diferentes países como via para a erradicação do analfabetismo e da universalização da instrução popular.
>
> O Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico imenso no campo educacional, em contraste com os países que instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino não apenas na Europa, mas também na América Latina, como o ilustram os casos de Argentina, Chile e Uruguai (SAVIANI, 2008a, p. 214-215).

A universalização da educação escolar básica e a erradicação do analfabetismo permanecem, no primeiro quartel do século XXI, como desafios a serem logrados. Para refletir acerca dessa problemática e de como ela pode ajudar a compreender a dinâmica da luta pela educação pública empreendida no Brasil no período entre 1980 e 1996, é fundamental aprofundar a compreensão sobre a relação entre os dilemas educacionais e a particularidade da formação social brasileira.

Apreender a particularidade da nossa formação social não quer dizer analisá-la isoladamente. Também não se trata de um mero adjetivo no sentido de ser diferente de outros cenários nacionais ou um ponto de vista a partir do qual se pode contemplar a realidade. Ao contrário, significa pensar os traços essenciais dos objetos da realidade objetiva e suas relações com o todo. Implica analisá-la como síntese de múltiplas determinações, como unidade do diverso, como totalidade determinada. Implica igualmente refletir sobre como a formação social brasileira se constituiu na relação intrínseca com o movimento de expansão do capital. *Particularizar*, então, nesse caso, significa desvendar a lógica própria de uma formação social específica, operando a análise com a precisão necessária para o seu efetivo conhecimento, o que só é possível a partir das suas relações com o todo.

A análise da particularidade de uma formação social é a condição para apreendê-la na complexidade de suas determinações. Não se trata de uma escolha apenas, mas de uma *condição* para que se alcance, por meio da teoria, a realidade concreta, uma vez que é pela mediação da particularidade que o concreto é acessado. Enquanto categoria mediadora entre a singularidade e a universalidade, a particularidade é fundamental para que se evite cair, de um lado, na "singularidade puramente imediata" ou, de outro, na "generalidade dos esquemas abstratos". Conforme Betty Oliveira (2005, p. 9), a questão da "relação dialética entre a singularidade, particularidade e universalidade, na perspectiva marxiana, está necessariamente ligada a uma questão ético-política" que diz respeito ao modo como se pode conhecer a realidade humana e social para transformá-la. Nesse sentido, se partimos da perspectiva segundo a qual o conhecimento sobre a realidade é o ponto de partida para sua transformação e estamos em sintonia com a herança de Marx, que exige de nós a "reflexão crítica e a ação revolucionária" (NETTO, 2006, p. 7), não podemos abrir mão de buscar compreender as determinações próprias que a formação social brasileira porta e que decorrem das suas relações intrínsecas com o todo.

O esforço fundante dessa perspectiva que pauta a presente análise foi realizado por Marx, cuja obra é essencialmente uma teoria da sociedade burguesa, tomada como uma totalidade (NETTO, 2006). Além desse traço distintivo, é fundamental destacar o caráter revolucionário de sua teoria, que se expressa,

entre outros aspectos, no profundo compromisso político de Marx com a revolução e com a criação de um instrumental crítico para o proletariado em sua luta pela superação da sociedade capitalista. Na *XI Tese* sobre Feuerbach, Marx afirma que o desafio histórico dos revolucionários não poderia se restringir apenas à interpretação do mundo, tarefa assumida por vários filósofos de diferentes matizes teórico-metodológicos, mas o que importava efetivamente era transformá-lo (MARX, 1982). Para isso, as armas da crítica eram tidas como essenciais para a luta de classes.

A sua análise centrou-se no capitalismo inglês, a partir do qual pôde captar a gênese, o desenvolvimento, a lógica de funcionamento e o modo peculiar de expansão e crise do capital, fornecendo os elementos necessários para que outros pensadores, também engajados na perspectiva revolucionária, situados em diferentes formações sociais, pudessem engendrar reflexões e lutas efetivas a partir de seus espaços nacionais. A significativa variedade de análises disponíveis, cujo objetivo era demonstrar as condições particulares com que o capital se expandiu em diferentes espaços nacionais, é indicativa de que eventos históricos, embora análogos, ocorrem em contextos diferentes e conduzem a resultados inteiramente distintos. Podemos citar como exemplos desses esforços Vladímir Lênin, em sua obra *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia* (1982)*,* Leon Trótski*,* em *A revolução permanente* (2007), na Rússia, e Antonio Gramsci (2002), na Itália, em seus estudos sobre o *Risorgimento* e a *revolução passiva,* para ficar em alguns clássicos que tomaram o método criado por Marx para interpretar as formações sociais de seus países.

Ressalta-se que um dos elementos centrais que motivou o esforço realizado por esses pensadores nos seus diferentes espaços nacionais foi o horizonte da revolução. Eles enfrentaram esse problema buscando a compreensão da particularidade das formações sociais investigadas como ponto de partida. Nesse sentido, em termos amplos, é possível afirmar que entre as conclusões a que chegaram está a que aponta para a existência de diferentes vias não clássicas de desenvolvimento capitalista, que têm como sua principal característica a não ruptura com o passado, diferentemente do que ocorreu com a Revolução Francesa (COUTINHO, 1989). Entre os autores clássicos supracitados, Gramsci foi certamente o que teve maior difusão no Brasil, pelo menos para a análise dessa

problemática, o que se explica, em certa medida, pela proximidade dos casos italiano e brasileiro, que realizaram suas revoluções pelo alto e apresentaram a combinação com o fascismo e outras soluções autoritárias. Desse modo, o conceito de “revolução pelo alto” ou “revolução passiva” não é apenas uma caracterização sobre a particularidade italiana, ele pode ser válido também para a compreensão da realidade brasileira. Sem cair no desvio metodológico das analogias fáceis ou na visão de conceito como abstração formal, o conceito de revolução passiva interessa-nos especialmente por configurar uma nova época histórica, de tipo determinado.

> Vincenzo Cuoco definiu como revolução passiva a que se verificou na Itália como contragolpe das guerras napoleônicas. 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 (GRAMSCI, 2002, p. 209-210).

Esse conceito, que se firmou como tendência dominante na era do imperialismo, permite compreender os processos de transição pelo alto ou de passivização, que resultam de “acordos”, sempre conflitantes, embora não antagônicos, entre frações das classes dominantes e que têm como objetivo principal a exclusão do protagonismo das camadas subalternas. Assim, mantêm-se as formas básicas de dominação das antigas classes dominantes, incorporando de maneira precária e subalterna os dominados e alterando substancialmente as relações de produção, sem, contudo, romper-se com o universo ideológico anterior. Isso implica processos de transformação alicerçados na perspectiva da revolução-restauração que só podem realizar uma espécie de *transformismo*, semelhante ao aforismo imortalizado por Tancredi, personagem do famoso romance *O Leopardo*, segundo o qual “é preciso que tudo mude para que tudo permaneça como está”, que pode ser entendido mesmo como a síntese da dominação burguesa, conforme Dias (2003, p. 9). Nesse sentido, mudanças profundas são realizadas, mas de modo a atualizar, em novas bases, o projeto de dominação das classes, mantendo-se, portanto, o fundamental.

Mas se as contribuições gramscianas podem, sem dúvida, nos ajudar a compreender os movimentos mais gerais que caracterizam processos de

transformação típicos de realidades históricas que em certos aspectos se repetem, não é possível considerar que a apreensão da particularidade brasileira se esgote em sua obra. O que Gramsci e outros marxistas reivindicam é que, embora as transformações sigam, em alguma medida, processos que independem da experiência nacional, é na particularidade das formações sociais que elas se materializam, conformando realidades com dinâmicas específicas. Desse mesmo modo, José Paulo Netto (2010, p. 10) afirma que "se a lei geral opera independentemente de fronteiras políticas e culturais, seus resultantes societários trazem a marca da história que a concretiza".

Foi nessa direção que os primeiros esforços para compreender a particularidade da experiência brasileira foram realizados. No âmbito do marxismo e alinhado ao compromisso de pensar a revolução brasileira, foi Caio Prado Jr. quem inaugurou entre nós essa perspectiva.[1] Buscando romper com as leituras vigentes sobre o Brasil, que faziam decalque das teses gerais do marxismo e o compreendiam como um conjunto de fórmulas prontas com validade pretensamente universal, ele inovou com uma leitura que levava em conta a particularidade constitutiva de nossa formação social (RICUPERO, 1997; 2000).

Em *Formação do Brasil Contemporâneo: colônia,* publicado em 1942, Prado Jr. apresenta de modo mais acabado a sua interpretação sobre o Brasil e aponta o que considera serem os traços essenciais de nosso processo de desenvolvimento, pondo em relevo aquilo que nos marcou e que permanece enquanto forma social dominante. Entre as inferências a que Caio Prado Jr. chega em suas investigações está a de que predomina no Brasil uma tendência de imbricação do presente com o passado. Esse elemento da realidade brasileira materializa uma situação em que, segundo ele, o tempo se projeta no espaço,

[1] Caio Prado Jr. participou da chamada "geração de 1930", cuja preocupação central era "fornecer uma explicação global do Brasil" (RICUPERO, 1997, p. 64). Juntamente com ele, destacaram-se Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, porém, esses não se situavam no âmbito do marxismo. Baseado na análise de Antonio Candido, Bernardo Ricupero (2012, p. 17) situa-os do seguinte modo: "Freyre, influenciado pela antropologia cultural norte-americana, teria chamado a atenção para a importância da cultura negra. Já Holanda, nutrido pela sociologia e a historiografia alemãs, teria destacado a dificuldade de estabelecer a democracia em um ambiente no qual prevalecem relações primárias. Finalmente, a partir do marxismo, Prado Jr. teria aberto caminho para a emergência das classes nas explicações do Brasil". Cabe ainda destacar que longe de abordar o problema da revolução brasileira na perspectiva de pensá-la isoladamente, "em um só país", como passou a predominar a partir da III Internacional Comunista, a atuação política e contribuição teórica de Caio Prado Jr. foi dedicada a combatê-la.

levando a coexistirem tempos históricos variados, em que o passado se reapresenta no presente permanentemente. Não obstante reconhecer mudanças significativas ocorridas ao longo da formação econômico-social brasileira, com destaque especial para a *tentativa* de constituição de um Estado Nacional, Prado Jr.[2] (1979 *apud* RICUPERO, 2012, p. 26) concluiu que o país "ainda assenta, em última instância, nos velhos quadros econômicos da colônia", o que quer dizer que "a economia brasileira continuaria a se basear fundamentalmente na produção de matérias-primas e gêneros alimentares para o mercado externo" (RICUPERO, 2012, p. 26). Nessa perspectiva que parte da análise da particularidade do capitalismo brasileiro, a condição de colônia é central, constituindo-se mesmo no *sentido,* na direção das transformações. Sua "insistência" em afirmar a permanência do passado no desenvolvimento histórico brasileiro não se deu com o intuito de repisar um passado remoto e sua herança maldita, mas ajudar a compreender o papel histórico que o país permaneceu cumprindo no movimento de expansão e reprodução do capital. Em suas palavras:

> Todo povo tem na sua evolução, vista à distância, um certo "sentido". Este se percebe não nos pormenores de sua história, mas no conjunto dos fatos e acontecimentos essenciais que a constituem num largo período de tempo. Quem observa aquele conjunto, desbastando-o do cipoal de incidentes secundários que o acompanham sempre e o fazem muitas vezes confuso e incompreensível, não deixará de perceber que ele se forma de uma linha mestra e ininterrupta de acontecimentos que se sucedem em ordem rigorosa, e dirigida sempre numa determinada orientação […].
>
> Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois, algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileira. Tudo se disporá naquele sentido: a estrutura bem como as atividades do país. Virá o branco europeu para especular, realizar um negócio; inverterá seus cabedais e recrutará a mão-de-obra de que precisa: indígenas ou negros importados (PRADO JÚNIOR, 1957, p. 13;26).

Caio Prado Jr. (1957) aponta que o Brasil nasceu como um produto dos negócios do capital mercantil metropolitano. Carrega como "marca de nascença" a implantação da empresa colonizadora, voltada para a

[2] PRADO JÚNIOR, Caio. *A questão agrária no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

satisfação do apetite de lucro das nações europeias, extraído do trabalho forçado de indígenas e africanos. É dentro desse quadro que se explicam o prolongamento da escravidão e a persistência do latifúndio no Brasil, por exemplo. Era necessário maximizar a transferência de recursos para o exterior e impedir a existência de produtores independentes. Segundo ele, os nexos do passado colonial com o presente se expressavam, entre outros aspectos, na relação de dependência e subordinação do país com o imperialismo. A ausência de rupturas reitera a dificuldade, sempre presente, de superar a orientação que vem do passado colonial e instalar definitivamente uma nação[3]. Um dos efeitos dessa *formação incompleta,* própria de um país que não transitou da colônia para a nação, conforme ele, é a permanência de uma economia reflexa que gera uma espécie de incerteza estrutural e se materializa na profunda instabilidade econômica, política e social brasileira, ou, se quiser, na dificuldade em combinar "capitalismo na economia e democracia na política" (RICUPERO, 2012, p. 31).

Nessa mesma linha de interpretação, que busca compreender as relações entre o passado e o presente e a relação do país com o desenvolvimento do capitalismo mundial, entendida como uma totalidade, e não como uma relação entre partes distintas, Florestan Fernandes, em sua obra "*A revolução burguesa no Brasil*" (2005), também analisou as raízes profundas de nossa formação social e chegou a conclusões muito próximas às de Caio Prado Jr.[4] Segundo Fernandes, aqui "não há ruptura definitiva com o passado e a cada passo este se reapresenta na cena histórica e cobra seu preço" (FERNANDES, 2005, p. 238).

Um dos elementos importantes destacado por Florestan Fernandes é a permanente criação e recriação da *segregação social* e da relação de *dependência econômica e cultural* que herdamos de nosso passado colonial e que se agudiza sob

[3] Nação pode ser entendida, nesse contexto, como um processo de integração do conjunto dos brasileiros ao desenvolvimento material do país e à vida nacional, que possibilitem a superação das relações externas e internas que perpetuam o subdesenvolvimento. A nação pressupõe um desenvolvimento relativamente autossustentado. Sobre o assunto, ver Ricupero (1997) e Sampaio Jr. (1999).

[4] É importante salientar que esse era um ponto de encontro entre Prado Jr. e Florestan Fernandes e que reconhecemos as diferenças e discordâncias entre eles.

o capitalismo dependente. Segundo o autor, a *segregação social* e a *dependência econômica e cultural* formam uma dupla articulação e se traduzem, entre outros aspectos, na extrema desigualdade social e regional que vem assolando historicamente o país, bem como na subordinação da vida nacional à lógica de acumulação do capital internacional. Estes fazem do capitalismo brasileiro um "capitalismo difícil" que, conforme Florestan Fernandes, bloqueia a realização das revoluções democráticas e nacionais, por serem incompatíveis com o padrão de dominação burguesa adotado e seu projeto de desenvolvimento. De acordo com Fernandes, "as impossibilidades históricas formam uma cadeia, uma espécie de círculo vicioso, que *tende* a repetir-se em quadros estruturais subsequentes" (FERNANDES, 2005, p. 238). Esse processo decorre da "preponderância dos negócios na vida nacional" (FERNANDES, 2005, p. 238) e gera inúmeros problemas para o país, os quais estão diretamente ligados à nossa formação, que, como vimos, segundo essa tradição do pensamento crítico, é *incompleta*. A ruptura com esse círculo vicioso, que *tende a repetir-se*, passa centralmente pela discussão da *revolução social*. A burguesia brasileira concluiu *sua revolução* reforçando esses traços do passado (*segregação social* e *dependência econômica e cultural)*, o que levou Fernandes a apontar que se esgotaram as possibilidades históricas de a burguesia, como classe social, realizar qualquer tarefa com conteúdo civilizatório, por menor que fosse. Essa tarefa passou a ser da classe trabalhadora e das camadas populares, únicos sujeitos históricos capazes de enfrentar e equacionar os reais dilemas da nossa formação social.

Neste trabalho nos interessam especialmente os nexos que ligam o passado e o presente. Não apenas por se tratar de uma investigação no campo da história da educação, mas por compreender que eles carregam uma potencialidade ímpar na análise da realidade brasileira. Entre os autores que se dedicaram a essa perspectiva de análise, recebem destaque em nossa pesquisa as contribuições de Florestan Fernandes, cuja obra se deteve em pensar a relação passado-presente e no modo particular como essa relação se apresenta e reapresenta em nossa formação social. Além disso, dedicou persistente atenção aos desafios históricos da educação brasileira, o que foi reconhecido por um número significativo de estudos, entre os quais podemos citar Freitag (1987), Netto (1987),

Saviani (1996), Mazza (2004), Barão (2009), Leher (2012), Sanfelice (2014) e Rodrigues e Braga (2015).

O Brasil é um país que consolidou sua revolução burguesa tardiamente, em um momento histórico em que o capitalismo já se encontrava em sua fase monopolista e novas determinações eram impostas como condição para sua consolidação e avanço. Uma das marcas distintivas dessa etapa é a sua máxima expansão, o que se materializou através da substituição da exportação de mercadorias que marcava a fase anterior, pela exportação de capitais (XAVIER, 1990). Ao se expandir, o capitalismo monopolista "constrói, como parte importante dessa expansão, diferenciações quanto ao modo de inserção ou integração dos setores e regiões que essa expansão consegue abranger" (CARDOSO, 2005, p. 35). A *expansão diferenciadora* "constitui formas dependentes de capitalismo", cujo desenvolvimento se dá de maneira diferenciada, desigual, em relação aos países centrais. Essa condição diferenciada e desigual da "forma de integração capitalista dependente não constitui um 'atraso' ou um 'retardo' para pegar o trem" (CARDOSO, 2005, p. 35), ela é decorrência do "trem" que se "pegou", cujo rumo e ritmo são impostos por ele. Nesse sentido, o que há de diferenciado na particularidade brasileira não é a temporalidade, que marca o caráter retardatário das reformas, mas os entraves para sua realização, uma vez que "não há repetição da história dos países do núcleo hegemônico nos países ditos subdesenvolvidos" (LEHER, 2012, p. 1162).

O capitalismo dependente é uma especificidade da fase monopolista de desenvolvimento do capitalismo mundial. Na particularidade brasileira, o capitalismo dependente se manifesta, entre outros aspectos, na dupla articulação, e se reproduz sistematicamente através da segregação social interna (subdesenvolvimento econômico, social, político e cultural) e a dependência externa (colonialismo em diversos aspectos, sobretudo, cultural). Leher (2018, p. 127) acentua à luz de Florestan Fernandes "que a dependência econômica se desdobra na heteronomia política, social, ideológica e moral, vinculando, fundamentalmente, a possibilidade de desenvolvimento à dinâmica das relações entre as classes". Esse nexo entre dependência econômica e cultural que perpetua a condição de subdesenvolvimento que se reproduz na

sociedade brasileira não é uma etapa ou um grau inferior do desenvolvimento; é, na verdade, a forma particular por meio da qual o capitalismo se configura na periferia. Ademais, engendra-se de um processo que marcou a nossa inserção no mercado internacional capitalista no século XIX, do qual advém a internalização das novas relações capitalistas de produção, mantendo, porém, as relações com as antigas e predominantes marcas do passado, reforçando seus traços, sem ultrapassá-lo.

> O que a parte dependente da periferia "absorve" e, portanto, "repete" com referência aos "casos clássicos" são traços estruturais e dinâmicos essenciais, que caracterizam a existência do que Marx designava como uma economia mercantil, a mais-valia relativa, etc. e a emergência de uma economia competitiva diferenciada ou de uma economia monopolista articulada etc. Isso garante uniformidades fundamentais, sem as quais a parte dependente da periferia não seria capitalista e não poderia participar de dinamismos de crescimento ou de desenvolvimento das economias capitalistas centrais. No entanto, a essas uniformidades – que não explicam a expropriação capitalista inerente à dominação imperialista e, portanto, a dependência e o subdesenvolvimento – se superpõem diferenças fundamentais, que emanam do processo pelo qual o desenvolvimento capitalista da periferia se torna dependente, subdesenvolvido e imperializado, articulando no mesmo padrão as economias capitalistas centrais e as economias capitalistas periféricas (FERNANDES, 2005, p. 339-340).

Segundo essa ótica, a reprodução sistemática da dupla articulação não é resultado da unilateralidade da dominação externa, em que as burguesias das economias capitalistas centrais impõem certos condicionantes às burguesias das economias periféricas, mas resulta de uma relação de parceria, em que a burguesia local é sócia menor e subordinada. Conforme Fernandes (1975b, p. 45), ainda reverbera a leitura segundo a qual os setores formados pela burguesia local sofrem uma espécie de espoliação que se monta de fora para dentro, como se fossem "compelidos a dividir o excedente econômico com os agentes que operam a partir das economias centrais". Na realidade, segundo ele, as burguesias periféricas e centrais que se beneficiam do capitalismo dependente são *parceiras* na prática de "depleção permanente das riquezas (existentes ou potencialmente acumuláveis)", o que se processa às "custas dos setores assalariados e destituídos da população submetidos a mecanismos permanentes

de sobreapropriação e sobre-expropriação capitalistas" (FERNANDES, 1975b, p. 45).

Nesse sentido, a dominação burguesa em escala mundial se realiza na *relação* entre as burguesias periféricas e centrais, com papéis bem definidos entre ambas.[5] O caráter menor e subordinado da burguesia periférica na relação de parceria com a burguesia externa é oriundo do arranjo do poder imperialista. Embora essa relação traga como efeito certa debilidade, não quer dizer que ela seja uma burguesia fraca. Ao contrário, a sua condição menor e subordinada exige, para o exercício da dominação, uma dose acentuada de protagonismo, força e solidez.

> Quanto mais se aprofunda a transformação capitalista, mais as nações capitalistas centrais e hegemônicas necessitam de 'parceiros sólidos' na periferia dependente e subdesenvolvida – não só de uma burguesia articulada internamente em bases nacionais, mas de uma burguesia bastante forte para saturar todas as funções políticas autodefensivas e repressivas da dominação burguesa. Essa necessidade torna-se ainda mais aguda sob o imperialismo total[6], inerente ao capitalismo monopolista, já que, depois da Segunda Guerra Mundial, ao entrar numa era de sobrevivência contra os regimes socialistas, tais nações passaram a depender das burguesias nacionais das nações capitalistas dependentes e subdesenvolvidas para preservar ou consolidar o capitalismo na periferia (FERNANDES, 2005, p. 342).

À parte dependente da periferia cabe "a apropriação dual do excedente econômico – a partir de dentro, pela burguesia nacional; e a partir de fora, pelas burguesias das nações hegemônicas e por sua superpotência" (FERNANDES, 2005, p. 341), o que resulta em um processo de expropriação e de exploração excedentes

[5] Sobre esse assunto é importante destacar que os dois autores que se dedicaram ao estudo da particularidade brasileira – Caio Prado Júnior e Florestan Fernandes – "rechaçam a noção, ainda muito difundida nos meios de esquerda, de que existiria uma burguesia nacional, com interesses antagônicos ao imperialismo" [...] interessadas "em lidar com as transformações sociais decorrentes da revolução democrática e da revolução nacional" (SAMPAIO JR.; SAMPAIO, 2000, p. 9).

[6] Para Florestan Fernandes, imperialismo total diz respeito a novas formas de dependência, consubstanciadas no período após a Segunda Guerra Mundial, em que o capitalismo já se encontrava em sua fase monopolista. Conforme Rodrigues e Campos (2018, p. 702), o "imperialismo total" como formulado por Fernandes "além de assegurar, tanto como na fase clássica do imperialismo, a extração do excedente por meio do comércio de mercadorias, fluxos migratórios e circulação de capitais, bem como a dissolução de formas tradicionais de modo de vida que deveriam ser mercantilizados e racionalizados via violência para garantir a drenagem de mais-valor, *também necessitou impor uma nova superestrutura de dominação que desempenhasse seu papel na contrarrevolução mundial, especialmente, nas franjas do sistema*". Nesse processo, a educação adquiriu papel estratégico central.

“propiciadoras de tensão e conflito social [também] excedentes” (CARDOSO, 2005, p. 32). Esse processo, típico dos países capitalistas dependentes e subdesenvolvidos provoca a acentuação dos aspectos políticos e sociais da dominação burguesa. Nesse sentido, sob o capitalismo dependente, em especial após a Segunda Guerra, a luta de classes se torna ainda mais exasperada e complexa, e requer para a conquista da hegemonia burguesa a articulação de elementos de produção de consenso e de coerção. Como a “dominação externa se duplica na dominação interna”, conforme Cardoso (1997, p. 3), “impondo” aos setores sociais dominantes internos uma espécie de superdominação, como consequência da superexploração da “massa da população – população trabalhadora e população excluída – para garantir seus próprios privilégios e a partilha do excedente econômico com as burguesias das economias hegemônicas” (CARDOSO, 1997, p. 4), isso exige que se relacionem, permanentemente, estratégias repressivas e dominação ideológica.

Sobre a relação dinâmica entre consenso e coerção, Gramsci nos legou importantes contribuições quando a analisou como tendência nos movimentos de busca pela obtenção de hegemonia da classe burguesa. Na particularidade brasileira, não obstante o tardio processo que deu centralidade a essa classe, em que se lançou mão de poderosos instrumentos de construção do consenso, predominou a violência como elemento central do exercício de poder. Uma evidência da recorrência do uso da força nos processos históricos de atualização do projeto de dominação de classe no Brasil é que no curso de sessenta anos tivemos duas ditaduras, cujos períodos totalizaram trinta e cinco anos de regime (OLIVEIRA, 1998). Francisco de Oliveira, inspirado no comunista italiano e alinhado à perspectiva de análise das especificidades de nossa formação social, afirmou que a aceleração da expansão capitalista para se realizar no Brasil necessitou “mover tanques” (OLIVEIRA, 1998, p. 197).

> Observadas pelo ângulo das contas nacionais, a dominação burguesa ampliou-se notavelmente: a ampliação do setor industrial no PIB, hoje por volta dos 34%, a própria industrialização das atividades primárias (agricultura, pecuária, silvicultura etc.) hoje fundamentalmente de reprodução ampliada, a igual industrialização dos serviços, revela uma economia fundamentalmente capitalista, cuja produção e reprodução é conduzida pela burguesia como proprietária e cuja relação social básica é o

> assalariamento. [...] Fazendo-se uma simples operação de proporção, significa que 60% do período em que se consumou a radical transformação da economia e da sociedade ocorreram em regimes de exceção, claramente antidemocráticos, em que um pesado ajuste de contas no interior do bloco dominante requereu o braço armado não apenas para reprimir a nova classe dominada, o operariado, mas para operar, pela força a acumulação, uma integração, uma concentração de capitais, com mudanças drásticas no controle de patrimônios crescentes. [...] Estaríamos em presença de um típico processo de "revolução pelo alto", "passiva" nos termos gramscianos. [...] O deslocamento no interior do bloco dominante, o pesado ajuste de contas, não teve nada de harmônico; talvez tenha passado sempre sob o signo da 'cordialidade' tematizada por Sérgio Buarque de Holanda. De fato, entre 30 e 84, anota-se um golpe de Estado, ou tentativas de golpe, numa proporção de 1 para 3, isto é, um golpe/tentativa a cada 3 anos... Isto refletia, de algum modo, a radicalidade da transformação e a contradição entre as forças políticas em que ela se operava, o clássico problema entre economia e política (OLIVEIRA, 1998, p. 198-199).

De acordo com Cardoso (1997), se o fundamento econômico da ordem capitalista é a apropriação do trabalho, e a democracia burguesa é um elemento fundamental para o funcionamento dessa ordem e o controle de suas crises, nas condições particulares do capitalismo dependente, esses processos se dão de modo drasticamente exasperado.

> A extrema concentração social da riqueza, a drenagem para fora de grande parte do excedente econômico nacional, a consequente persistência de formas pré ou subcapitalistas de trabalho e a depressão medular do valor do trabalho assalariado, em contraste com altos níveis de aspiração ou com pressões compensadoras à democratização da participação econômica, sociocultural e política produzem, isoladamente e em conjunto, consequências que sobrecarregam e ingurgitam as funções especificamente políticas da dominação burguesa (quer em sentido autodefensivo, quer numa direção puramente repressiva) (FERNANDES, 2005, p. 341).

Conforme Florestan Fernandes, o caráter exacerbado da dominação sob o capitalismo dependente produz como necessidade histórica um *Estado autocrático*, que exerce papel central no controle da luta de classes, atuando sistematicamente na reprodução de um desequilíbrio brutal na correlação de forças entre as classes, em favor da classe dominante. O componente autocrático do Estado não é provisório tampouco se manifesta apenas em situações de ajuste em que fez/faz-se necessário "mover tanques", ele se constitui na marca distintiva do capitalismo dependente brasileiro. A revolução burguesa tendo se consolidado já na fase em que o capitalismo se encontrava em sua fase monopolista *agudizou* essa

caraterística do Estado brasileiro, que se mantém, segundo ele, independentemente da designação formal que lhe possa ser atribuída em cada contexto: autoritário, ditatorial, democrático de direito, etc.

Como a base do capitalismo dependente e subdesenvolvido é "a apropriação dual do excedente econômico", o que eleva o nível de exploração da classe trabalhadora, qualquer abertura relevante do processo democrático que ultrapasse os limites de uma democracia meramente formal e restrita ameaça a manutenção dessa ordem tal como exigida pela condição particular do capitalismo brasileiro. Esse processo reproduz reiteradamente um dilema com o qual a burguesia convive, a saber, atuar dosando o nível possível/necessário de incorporação/exclusão das demandas das classes trabalhadoras e das camadas populares.

É importante ressaltar que essas condições típicas do capitalismo dependente e subdesenvolvido não são ocasionais ou "estádios passageiros, destinados a desaparecer graças ao caráter fatal da autonomização progressiva do desenvolvimento capitalista" (FERNANDES, 2005, p. 338), mas são condições estruturais, cujos efeitos são, dentro dessa ordem, inelutáveis. Do mesmo modo, o caráter autocrático do Estado, que atua como uma espécie de "excedente" do poder político, não configura uma exceção, restrita aos momentos de ditaduras abertas ou regimes autoritários dissimulados, mas constitui-se como uma característica permanente, típica da forma de dominação das burguesias dependentes periféricas que atuam de modo a "conseguir manter seus privilégios sociais, políticos e culturais e, naturalmente, garantir a sobreapropriação a que submetem os demais setores da sociedade" (CARDOSO, 2005, p. 26). Se, por um lado, a atuação interna dessa burguesia requer dela protagonismo, força e solidez, por outro, e contraditoriamente, mostra-se frágil e vacilante enquanto classe, por não ser capaz de articular a revolução nacional e democrática, restando-lhe muito pouco espaço para a incorporação das demandas das maiorias, reiterando, assim, seu dilema histórico. Para compensar a sua impotência diante da debilidade que a expansão do imperialismo impõe e agudiza, a burguesia precisa lançar mão de práticas onipotentes, de modo a manipular as condições socioeconômicas e ambientais internas (SAMPAIO JUNIOR; SAMPAIO, 2000).

> Destituída do caráter revolucionário de suas predecessoras e apoiadas pelo poder econômico e político do imperialismo, nessas regiões as revoluções burguesas atrasadas transcorreram como um processo ultraconservador que preparava a sociedade para a penetração do capital mas que marginalizava a grande maioria da população de seus benefícios (SAMPAIO JUNIOR; SAMPAIO, 2000, p. 18).

Em suma, a burguesia brasileira, tendo consolidado a sua revolução sob a irradiação do capitalismo monopolista, não pôde "empolgar projetos capazes de configurar uma revolução burguesa clássica, anti-imperialista, para assegurar um projeto de nação autopropelido"[7] (LEHER, 2012, p. 1161). Com muito pouco espaço para ceder às demandas por políticas efetivamente universalizantes, "enterrou grande parte de sua utopia básica" (FERNANDES, 2011, p. 131). A redução desse espaço diz respeito à manutenção dos nexos com o capitalismo dependente. Nesse cenário, impedir a realização das mudanças estruturais passou a ser crucial, prioridade estratégica partilhada entre as burguesias do centro e da periferia do capitalismo.

Desses processos – a forma e o alcance com que se desencadeou a revolução burguesa brasileira e se deu o desenvolvimento do capitalismo de tipo dependente no Brasil –, decorreram os entraves que obstaculizaram a realização de reformas típicas da revolução burguesa, como reforma agrária, reforma urbana, reforma política, tributária e a reforma educacional,[8] expressa na universalização das oportunidades escolares básicas e na erradicação do analfabetismo, entre outros. Da ausência dessas reformas e de revoluções burguesas, originaram-se alguns dos dilemas do país que se reiteram, permanentemente, e não serão resolvidos sem transformações materiais e socioculturais profundas, capazes de criar os alicerces objetivos e subjetivos para a construção de uma sociedade sem classes, efetivamente democrática (democracia operária, não burguesa) e autorreferida. Importante considerar que, nas condições de dependência, o desenvolvimento autônomo do país "supõe

---

[7] "[...] Não que se considerem incapazes de 'montar o jogo': pensam que usando tal método tornam o processo mais 'lucrativo', 'rápido' e 'seguro'. Privilegiam, assim, as vantagens relativas do pólo dinâmico mais forte, porque 'jogam nelas' e pretendem realizar-se através dela. Não se deve pensar que aí se ache o avesso da ética e da racionalidade capitalista. *Essa é a ética e a racionalidade do capitalismo dependente*" (FERNANDES, 1975, p. 54-55).

[8] No conjunto, essas reformas engendram a chamada revolução nacional e democrática.

como necessidade a aceleração da revolução social" (LEHER, 2018, p. 127). Sob o capitalismo monopolista, cabe à burguesia dependente e periférica "manejar" os conflitos, enquanto realiza contrarreformas e atualiza seu projeto de dominação. A única classe capaz de realizar mudanças estruturais que possibilitem superar os dilemas que atravessam nosso país é a classe trabalhadora, cuja tarefa é realizar a *revolução socialista*.

Uma estratégia organicamente articulada às reflexões acerca da particularidade brasileira que foi sustentada pelo autor que orienta a análise empreendida neste trabalho é a da revolução dentro da ordem e revolução fora da ordem, compreendida como processos que são concomitantes e complementares (FERNANDES, 2018). Fernandes (2018) propôs essa estratégia ainda no início da década de 1980, sistematizando-a em sua obra *O que é revolução?* A base inicial de sua análise foi a derrota sofrida pelos setores que participaram dos movimentos pelas reformas de base, especialmente a posição adotada pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), em articular-se "com frações da burguesia supostamente anti-imperialista e desenvolvimentista (LEHER, 2018, p. 119). Posteriormente, essa reflexão foi retomada a partir do acúmulo de experiência e dos desafios colocados aos movimentos no longo e incompleto processo de redemocratização. O balanço político realizado por Florestan Fernandes, presente em várias de suas obras, levou-o a direcionar críticas importantes também à estratégia democrático-popular, apontando que esta fragilizou os nexos da revolução dentro e fora da ordem, sobretudo, ao tratá-las como etapas interdependentes. Segundo ele, o horizonte político é o socialismo, porém, dadas as condições objetivas e subjetivas a que a classe trabalhadora é submetida no Brasil, uma transformação estrutural só poderia ser desencadeada dentro da ordem, mas como revolução e não como reforma, porque está dialeticamente conectada com a revolução fora da ordem (FERNANDES, 2018).

Apontaremos agora alguns elementos da historicidade da luta em defesa da educação pública. Para tanto, consideramos a particularidade da formação social brasileira e sua relação intrínseca com a natureza dos obstáculos relacionados aos dilemas educacionais brasileiros, buscando pensar o modo como a referida estratégia indicada acima pode apontar rumos para a sua superação.

2.2 A LUTA PELA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: A CAMPANHA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, OS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO POPULAR E A LUTA PELA REFORMA UNIVERSITÁRIA (1957-1964)

Os movimentos históricos que travaram as lutas pelas reformas de caráter universalizante apresentam uma trajetória marcada por avanços e recuos. No movimento de luta em defesa da educação pública no Brasil, não foi diferente. É possível dizer que foi na segunda metade do século XX que tais movimentos ganharam mais força e organicidade. A universalização da educação escolar básica, a superação do analfabetismo e a reforma da universidade brasileira, entre outros pontos, foram colocados pelos movimentos de luta do campo educacional como problemas nacionais concretos no período entre a segunda metade da década de 1950 e a primeira metade da década de 1960.

Para efeitos desta seção do primeiro capítulo, destacaremos as três frentes de luta mais significativas realizadas no campo educacional no Brasil, nesse período, a saber: 1) a Campanha em Defesa da Escola Pública; 2) a luta contra o analfabetismo e pela Educação Popular; 3) a luta em defesa da universidade brasileira e por sua reforma. Com esse esforço, não pretendemos recompor o quadro histórico completo desses movimentos em defesa da educação ou mesmo da dinâmica de lutas sociais que ocorreram nesse período efervescente da história de nosso país. Nosso objetivo aqui é situar os elementos centrais da luta pela educação realizada no bojo das pressões sociais pelas reformas de base em um momento histórico em que se deu o ajuste final da consolidação da revolução burguesa brasileira.

Antes de traçar as linhas gerais da luta pela educação nas três frentes supracitadas, é importante considerar alguns elementos centrais do cenário econômico, político e ideológico em que ela foi travada.

A partir da Segunda Guerra Mundial, sob a hegemonia norte-americana, o capital monopolista se consolidou nos principais centros industriais e financeiros do mundo, tendo como expressão organizacional basilar as grandes empresas multinacionais que se espraiaram pela periferia do mundo através de uma complexa interação com as diversas formações sociais nacionais. No período entre meados da década de 1950 e a primeira metade da década de

1960, o Brasil atravessou momentos decisivos resultantes do tardio e longo processo que deu centralidade à burguesia enquanto classe social dominante. As transformações internas que decorreram da expansão do capital monopolista no pós-Guerra aprofundaram, em certa medida, o processo de internacionalização da economia. Longe de equacionar os dilemas próprios do subdesenvolvimento, agudizaram as contradições históricas de nosso país, assim como criaram outras até então inexistentes, persistindo profundas desigualdades econômicas, sociais e educacionais.

A intensificação do processo de *urbanização*, com a significativa migração da população do campo para os grandes centros urbanos e regiões metropolitanas, e de *industrialização*, com o incremento das forças produtivas, fizeram crescer a força do proletariado industrial, aumentando a sua presença quantitativa no conjunto da população brasileira, bem como o seu peso qualitativo nos processos políticos. Em uma rápida mirada, é possível ver que enquanto o aumento populacional duplicou entre 1920 até o final da década de 1950, o número de operários industriais experimentou, nesse mesmo período, um aumento de sete vezes, passando de 275.000 para cerca de dois milhões. Esse processo ocorreu simultaneamente com a alteração significativa do conjunto da classe dominante brasileira, fazendo emergir, por um lado, uma fração burguesa organicamente vinculada ao capital internacional e, por outro, uma fração da burguesia interessada no desenvolvimento relativamente autônomo e progressista da economia do país, o que impulsionou a exigência de demandas sociais de variados tipos.

A pauta das reformas estruturais foi pouco a pouco se delineando e se transformou, no final dos anos de 1950, em lutas concretas realizadas pelos movimentos sociais e pelo movimento operário, por partidos políticos, sindicatos, entidades etc., que reivindicavam o alargamento da participação nas decisões políticas e na distribuição da riqueza material e cultural, entre outros. Foi nesse cenário de efervescência das lutas sociais que a necessidade de ampliação das oportunidades educacionais foi pautada como um dos problemas nacionais a ser enfrentado. As tensões giravam em torno da construção de um sistema nacional de educação que respondesse às necessidades de maior participação política da

classe trabalhadora e das camadas populares nos rumos do país, e da possibilidade de edificação de uma imbricação íntima entre a escola pública em todos os níveis e o desenvolvimento soberano e nacional, que pudessem sair do controle das camadas sociais mais conservadoras.

Por força da Constituição Federal de 1946, que estabelecia a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação, o ministro Clemente Mariani compôs uma comissão para elaborar o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em outubro de 1948, o projeto foi encaminhado ao presidente da República, o general Eurico Gaspar Dutra. Essa iniciativa gerou inúmeras reações de vários deputados, personalidades públicas representativas de importantes setores envolvidos com as instituições religiosas e leigas.

Em sua "Exposição de Motivos", o ministro Mariani afirmou que as discussões em torno da LDB colocavam diante de todos a oportunidade de constituição de "um sistema contínuo e articulado de educação para todas as classes, desde o ensino infantil até o superior" (*apud* SAVIANI, 1975, p. 8). O debate em torno da LDB colocou em pauta um ponto crucial que envolve diretamente o dilema da educação brasileira referente à não universalização da educação básica escolar e a erradicação do analfabetismo, entre outros. A questão da constituição do sistema nacional de educação[9] foi retomada nesse cenário de elaboração da LDB, mas sua origem é anterior a ele e contou sempre com muitas controvérsias, imprecisões[10] e, especialmente, com obstáculos históricos de natureza econômica, política, ideológica e legal (SAVIANI, 2010a). Os obstáculos econômicos dizem respeito à histórica resistência do poder público em manter a educação pública. Da chegada dos jesuítas,

[9] Partimos da perspectiva de que sistema nacional de educação "é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país" (SAVIANI, 2010a, p. 381). Nesse sentido, compreendemos que o desafio de consolidação do sistema nacional de educação no Brasil permanece em aberto ainda na segunda década do século XXI. Esse desafio tem relação estreita com a tarefa de universalizar a educação básica e superar o analfabetismo, bandeiras fundamentais da luta em defesa da educação pública.

[10] Os esforços a respeito da conceituação do sistema nacional de educação avançaram bastante na atualidade, resultando em compreensões variadas. Desse modo, é possível dizer que não existe uma concepção unificada em torno desse conceito no campo educacional, mesmo entre os educadores situados no campo progressista. Veremos no capítulo 3 que as controvérsias e imprecisões ressurgiram por ocasião do debate da LDB, no final da década de 1980. Não é nosso objetivo analisar tais diferenças conceituais. O que importa para efeito desse trabalho é esclarecer o nosso ponto de partida, tarefa que tentamos fazer na nota anterior.

em 1549, às legislações recentes do século XXI, inúmeras estratégias foram adotadas, inclusive a sumária exclusão da vinculação orçamentária, como foi o caso da Constituição de 1967, vigente durante a ditadura empresarial-militar, de modo que é possível afirmar que os recursos financeiros alocados têm sido historicamente insuficientes para manter e incrementar a educação das maiorias.

Os entraves de ordem política se expressam, entre outros aspectos, no predomínio de práticas descontínuas e fragmentárias nas políticas educacionais. Essas práticas impõem um constante recomeço em que soluções efetivas são permanentemente postergadas. Outra dificuldade enfrentada é certa resistência que se manifesta no campo da mentalidade pedagógica. Conforme Saviani (2008c, p. 14-15), o caminho percorrido pelos principais países do Ocidente para a implantação de seus "respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil", predominando ideias desfavoráveis à constituição de um sistema nacional de educação. E, por último, os obstáculos legais que se materializaram na resistência histórica em reconhecer formalmente o compromisso com a plena consolidação do sistema nacional (SAVIANI, 2008c).

Desde a promulgação do Ato Adicional à Constituição Imperial, em 1834, em que se colocou o ensino primário sob a jurisdição das Províncias, o processo de descentralização vem se ratificando e materializando-se como uma tendência. O que ocorreu com a adoção dessa medida reiterada ao longo de nossa história foi, entre outros aspectos, a desobrigação do Estado nacional com as primeiras etapas da educação escolar. Nesse sentido, "considerando que as províncias não estavam equipadas financeiramente e nem tecnicamente para promover a difusão do ensino, o resultado foi que atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse incrementada" (SAVIANI, 2008a, p. 219).

Embora a comissão composta pelo Ministro Mariani tenha reunido educadores de perspectivas distintas, na formulação do anteprojeto de LDB "predominou a tendência descentralizadora esposada desde inícios da década de 1930 pela Associação Brasileira de Educação" (SAVIANI, 1975, p. 7), o que coadunava com o espírito da própria Constituição de 1946, que recusava a noção de um sistema nacional e previa a organização de sistemas estaduais de educação.

Interessante observar, como alerta Saviani, que, nesse momento, como também na década de 1930, foram “os liberais adeptos da pedagogia nova que defenderam a descentralização do ensino, impedindo que a legislação no âmbito federal consagrasse o princípio organizacional do sistema nacional de educação” (SAVIANI, 2008a, p. 222), o que deixa claro as contradições existentes entre os educadores que se situavam no campo progressista, portanto, em defesa da educação pública. Os escolanovistas[11] eram favoráveis à expansão da escola pública, porém, defendiam que sua organização se desse de forma descentralizada, no âmbito dos estados.

O parecer preliminar do deputado Gustavo Capanema, ministro da Educação durante o Estado Novo (1937-1945) e francamente favorável à centralização do Estado em matéria de educação, levou à paralisação do trâmite do projeto de LDB, só tendo sido retomado em julho de 1951, quando a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados solicitou ao Senado o seu desarquivamento. O pedido não obteve êxito de imediato e apenas seis anos depois, em maio de 1957, a LDB voltou a ser matéria de discussão no plenário da Câmara.

A nova etapa da tramitação do projeto de LDB teve como marco inicial o discurso proferido em 5 de novembro de 1956 pelo então deputado padre Fonseca e Silva, “em que ele acusou Anísio Teixeira, diretor do INEP, e Almeida Júnior, relator-geral do anteprojeto original, de contrariar os interesses dos estabelecimentos confessionais de ensino” (SAVIANI, 2013a, p. 284). Nesse momento em que inúmeras emendas de diferentes nuances já haviam sido incorporadas ao projeto, algumas delas alinhadas à elaboração original, outras, contrariando-a, observou-se uma mudança nos rumos do debate que foi pouco a pouco sendo deslocado da discussão sobre o sistema educacional para o conflito escola particular *versus* escola pública. A questão referente ao capítulo da organização do sistema de ensino não sofreu mudança substancial, permanecendo a perspectiva descentralizadora.

A acusação feita pelo deputado padre a Anísio Teixeira e a Almeida Júnior era decorrente da posição assumida por ambos no Primeiro Congresso Estadual de

[11] Nos dois documentos públicos lançados pelos educadores escolanovistas – o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) e o *Manifesto dos Educadores*: mais uma vez convocados (1959) –, identificamos a defesa da descentralização e da organização do ensino no âmbito dos sistemas estaduais. Sobre esse assunto, bem como sobre as imprecisões e controvérsias que envolvem o uso do conceito de sistema no contexto de discussão da LDB, ver Saviani (1975).

Educação Primária, realizado em Ribeirão Preto, interior paulista, em setembro de 1956. Anísio Teixeira que reunia "sob sua direção e liderança órgãos estratégicos de pesquisa, formação e disseminação educacional como o INEP, a Capes e o CBPE/CRPEs" (SAVIANI, 2013a, p. 286), foi convidado a proferir a palestra no evento que discutia "A escola pública, universal e gratuita". Naquela ocasião, Anísio Teixeira apresentou um rico diagnóstico da situação da educação brasileira e se posicionou em defesa da centralidade do papel do Estado na garantia do direito à educação, afirmando que somente a escola pública poderia ser verdadeiramente democrática (TEIXEIRA, 1957). Já Almeida Júnior, que presidia a comissão organizadora do referido evento, foi igualmente rechaçado pelo fato de os participantes terem deliberado pela impugnação de três propostas relacionadas ao ensino religioso: "remuneração dos professores de religião, aumento de sua carga horária e contagem de pontos desses professores para o concurso de ingresso na carreira docente" (SAVIANI, 2013a, p. 286).

Os ânimos se acirraram ainda mais com a apresentação de um projeto de LDB substitutivo ao projeto Mariani, feita pelo então deputado Carlos Lacerda. O Substitutivo Lacerda, como ficou conhecido, foi apresentado pelos seus defensores como "a 'Lei Áurea' do ensino privado" (FERNANDES, 1966, p. 427).

> O deputado Carlos Lacerda patrocinou essa reviravolta, encaminhando em dezembro de 1958, o projeto que o converteu em porta-voz dos interesses, reivindicações e aspirações dos proprietários de escolas particulares, leigas e confessionais [...]. É claro que o "projeto Lacerda" nasceu de intuitos estratégicos. Levou tão longe o favoritismo à escola privada, que deveria servir, forçosamente, como peça de composição. Sem abusar das palavras, podemos dizer que os mais torpes arranjos foram entabulados com desenvoltura. Os depoimentos, que acabariam esclarecendo essa tenebrosa página da nossa história política, revelam que alguns deputados lutaram, com maior ou menor denodo, contra a influência ilegítima de forças poderosíssimas, reconhecidamente empenhadas na defesa sem quartel do afã do lucro e do mais completo obscurantismo em matéria de educação. Entretanto, prevaleceram o descaso com a educação popular, a irresponsabilidade política e a indiferença perante os destinos da Nação (FERNANDES, 1966, p. 425-426).

"A indiferença perante os destinos da Nação" a que se refere Florestan Fernandes[12] expressava certo sentido atribuído à relação entre o

[12] Destaca-se aqui a relevância da contribuição teórico-prática de Florestan Fernandes para a pesquisa sobre a história da luta em defesa da educação pública brasileira por dois aspectos principais. Primeiro por ter ele participado ativamente dessa luta em momentos históricos importantes: durante a Campanha em Defesa da Escola Pública, no final da década de 1950, na Constituinte, no final da década de 1980, até a primeira metade dos anos 1990, nas lutas pela LDB. No decorrer da Campanha em Defesa da Escola Pública, Fernandes atuou junto ao arco de forças políticas que defendiam a agenda liberal-democrática, embora sua posição teórico-prático

desenvolvimento econômico e a educação escolar. Essa relação, de cunho marcadamente liberal e fortemente presente no pensamento educacional da época, alicerça-se na ideia de que a educação estava em atraso em relação ao desenvolvimento econômico nacional. Conforme essa perspectiva, a educação deveria ser modernizada de modo a corresponder à modernização econômica que o país experimentara, notadamente, naqueles últimos anos. Esse viés de análise desconsiderava as raízes estruturais do nosso atraso e os determinantes capazes de explicar essa suposta defasagem. Na realidade, as limitações decorrentes da renovação tecnológica e as dificuldades com a democratização do ensino estavam ligadas ao caráter de dependência da expansão industrial brasileira e as funções que a escola poderia ou deveria assumir na particularidade do capitalismo brasileiro. Os setores progressistas lutavam por uma Lei de Diretrizes e Bases favorável à educação pública e que pudesse não apenas acompanhar o ritmo do desenvolvimento econômico, mas impulsioná-lo. Em suma, para eles, era necessário avançar na criação de condições para que as instituições educacionais pudessem ajudar a acelerar a revolução burguesa no Brasil.

O tema do desenvolvimento inspirou o debate, especialmente, a partir do segundo quinquênio da década de 1950, movimentando variados setores da sociedade, bem como o próprio Estado (CARDOSO, 1978).[13] *Grosso modo*, é

não estivesse inteiramente alinhada à referida agenda. Em sua atuação, é evidente o esforço em incorporar os sindicatos na luta em defesa da escola pública, tendo contribuído efetivamente para a realização da I Convenção Operária em Defesa da Escola Pública, em fevereiro de 1961. Também em várias de suas análises, e fundamentalmente na avaliação do desfecho da Campanha, com a aprovação da LDB 4.024/61, é possível identificar um avanço significativo. O segundo aspecto a se destacar é a potencialidade de sua análise sobre a formação social do Brasil. De suas reflexões durante a Campanha àquelas realizadas a partir da década de 1980, é possível identificar uma sensível modificação na interpretação acerca da educação e dos dilemas relacionados à sua universalização, entre outros. A distinção da análise de Florestan Fernandes da problemática educacional nesses dois momentos históricos foi investigada por Leher (2012). Para ele, as duas obras mais relevantes de Florestan Fernandes, *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (1968) e *A revolução burguesa no Brasil* (1975), marcam uma mudança na compreensão "sobre a natureza dos obstáculos que levam os setores dominantes a não realizar a reforma educacional de natureza democrática e republicana", resultando numa análise inovadora que tem como alicerce a conceituação da formação social do Brasil como capitalista dependente.

[13] Não podemos deixar de mencionar a importância do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) no debate sobre o tema do chamado nacional-desenvolvimentismo. A criação do ISEB se deu via Decreto nº 37.608, em 14 de julho de 1955, com a finalidade de incrementar o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, notadamente da Sociologia, da História, da Economia e da Política, voltados à compreensão crítica da realidade brasileira. Não obstante a heterogeneidade dos intelectuais que participavam do Instituto, eles tinham em comum o esforço na elaboração de instrumentos teóricos que favorecessem o incentivo e a promoção do

possível afirmar que a ideologia do desenvolvimento se pautou na expectativa de que a condição de subdesenvolvimento e de pobreza no Brasil dos anos 50 poderia ser superada mediante uma política econômica pautada no desenvolvimento industrial, de onde adviria "o aumento da riqueza, da prosperidade, que não atingisse apenas grupos particulares, mas a sociedade inteira: todos que a compõem poderão beneficiar-se do progresso alcançado" (CARDOSO, 1978, p. 94).

> Entre 1955 e 1961, o valor da produção industrial, descontadas a inflação, cresceu em 80%, com altas porcentagens nas indústrias do aço (100%), mecânicas (125%), de eletricidade e comunicações (380%) e de material de transporte (600%). De 1957 a 1961, o PIB cresceu a uma taxa anual de 7%, correspondendo a uma taxa per capita de quase 4%. Se considerarmos toda a década de 1950, o crescimento do PIB brasileiro per capita foi aproximadamente três vezes maior do que o do resto da América Latina (FAUSTO, 2009, p. 236).

Nesse momento, o tipo de desenvolvimento adotado combinava abertura econômica com o fortalecimento das empresas estatais e a generalização das relações capitalistas, desencadeando um novo padrão de acumulação capitalista dirigido pelas empresas estrangeiras ligadas à indústria de consumo de bens duráveis, e submetendo a economia brasileira à cadência de reprodução e lucratividade próprios do capital monopolista. Esse processo estabeleceu "uma nova dinâmica econômico-social; ao mesmo tempo em que reforçou a dependência ao capital externo, colocando-a em novas bases" (MACIEL, 2014, p. 65). Nesse sentido, à luz de Florestan Fernandes, é importante alertar que, mais que indicadores de crescimento, é necessário ter em conta a *direção* que segue o dinamismo econômico sob o capitalismo imperialista. Segundo ele, "penetrando-se além da superfície, descobre-se que os dinamismos da sociedade de classes produzem sua modernização constante e crescente, porém, na direção de adaptá-la, com cada vez maior eficácia, aos requisitos do capitalismo dependente" (FERNANDES, 1975b, p. 74). Isso ocorre, entre outros aspectos, pelo fato de o novo padrão de acumulação atuar na modernização e na dinamização do crescimento dos

---

desenvolvimento nacional. O ISEB era ligado ao Ministério da Educação e da Cultura. Entre os seus integrantes, podemos citar: Hélio Jaguaribe, Alberto Guerreiro Ramos, Nelson Werneck Sodré, Antonio Candido, Álvaro Vieira Pinto, Carlos Estevam Martins e Sérgio Buarque de Hollanda, entre outros. Também colaboraram com o Instituto intelectuais como Celso Furtado, Gilberto Freyre e Heitor Villa-Lobos, entre outros. Sobre o assunto, ver: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-superior-de-estudos-brasileiros-iseb. Acesso em: 28 jun. 2018.

países da periferia, levando-os a absorver internamente as estruturas econômicas, socioculturais e políticas condizentes com as necessidades do imperialismo. O que, todavia, esse novo padrão de acumulação não comporta é o desenvolvimento autossustentado na periferia, por isso a preocupação de Fernandes com a *direção que segue o dinamismo econômico*.

Ao passo que avançavam as demandas populares por educação, que buscavam equacionar o descompasso entre a escola e o desenvolvimento econômico, o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) alinhava a educação ao projeto de modernização, de tipo associado e dependente, deslocando-a para a área do planejamento econômico. A incorporação da educação, através da meta setorial específica nº 30, no Plano de Desenvolvimento Econômico (PDE) indicava que o rumo a seguir era o de ajustar a educação a uma nova racionalidade e produtividade demandada pelo capital monopolista, em que a técnica e os recursos humanos que a dominem favorecessem resolutamente a aceleração do crescimento econômico (CARDOSO, 1978). À instituição escolar cabia, naquele cenário, a formação de recursos humanos sintonizados com as novas necessidades do desenvolvimento econômico levado a cabo no país, estreitamente ligado à expansão do capitalismo monopolista. O ponto de partida da política educacional do Governo JK era pôr abaixo o tradicionalismo que predominava no ensino médio e, em seu lugar, incentivar o ensino técnico-profissionalizante, de modo a incorporar a grande parcela da juventude que não ia além dessa etapa de ensino. Evidentemente, esse não era o destino de toda a juventude brasileira. Mas se apenas uma pequena parte dela continuava seus estudos, o que importava para a ideologia do desenvolvimentismo não era questionar as razões estruturais que produziam a exclusão da maior parcela de jovens. Isso era tratado como um dado da realidade e sobre o qual se trabalhava para um melhor ajuste da educação ao desenvolvimento econômico (CARDOSO, 1978).

As mudanças na dinâmica econômico-social ampliaram as demandas pela educação escolar, mobilizando a sociedade brasileira. Em resposta à nova ameaça representada pelo Substitutivo Lacerda, foi deflagrada a Campanha em

Defesa da Escola Pública[14], que eclodiu com forte apoio popular, apoio dos movimentos sociais, sindicais, de variados círculos intelectuais, entidades estudantis, círculos operários, setores organizados das igrejas presbiteriana, evangélica e espírita, da imprensa, da maçonaria, etc. (BUFFA, 1979).

> A campanha em defesa da escola pública está valendo por um plebiscito! Integrando-se nela o povo está dizendo não ao projeto de Diretrizes e Bases; está, ao mesmo tempo, apontando ao Senado e ao presidente da República as autênticas Bases e Diretrizes da Educação nacional; está exigindo de seus representantes que realmente o representem, que não traiam o sagrado mandato que lhes foi conferido. Está fazendo ver a seus delegados no poder que estes não têm o direito de voltar-lhes as costas, que têm o dever de impedir que seja roubada a sua escola. Nunca uma campanha em prol da educação em nossa terra uniu tanto o povo como esta: não é crível que só os representantes desse mesmo povo sejam insensíveis a ela. [...] Não há outra alternativa: ou o Senado rejeita o projeto contra a escola pública ou se divorcia do povo que o elegeu e que quer a rejeição do projeto (BARROS, 1960, p. 190).

A Campanha colocou a luta em defesa da educação pública em outro patamar naquele momento. As forças se aglutinaram em torno da necessidade de realizar “um movimento de ideias e de luta pela reconstrução educacional no país” (FERNANDES, 1966, p. 355), não obstante as diferenças político-ideológicas existentes entre os seus articuladores.[15] Se, por um lado, a Campanha surgiu “da indignação provocada em quase todos os círculos da sociedade brasileira pelo projeto de Lei sobre ‘Diretrizes e Bases da Educação Nacional’” (FERNANDES, 1966, p. 354), por outro, foi, além disso, resultando em um significativo processo

[14] A referida Campanha marca um avanço importante na luta em defesa da educação pública, acentuando a participação de amplos segmentos da sociedade. Até então, os setores que defendiam a educação pública estavam “abrigados” no âmbito da Associação Brasileira de Educação (ABE), que atravessou importantes mudanças ao longo de sua história. A ABE foi fundada ainda em 1924, por iniciativa de Heitor Lyra, em um momento em que o campo educacional se organizava no sentido de sua autonomização, inicialmente resistindo ao modo irracional e diletante com que o Estado e seus representantes interferiam nas questões relacionadas ao ensino e, mais tarde, através de iniciativas mais sistemáticas “de impor ao Estado as políticas elaboradas no interior do próprio campo educacional” (CUNHA, 1981, p. 12). No bojo desse esforço pioneiro e como expressão das contradições que resultaram das transformações ocorridas a partir da década de 1930 no Brasil, acirrou-se dentro da entidade o conflito entre as forças que lá se articulavam (liberais e católicos). Segundo Cunha (CUNHA, 1981, p. 18), “os católicos desistiram de disputar hegemonia no âmbito da ABE e criaram, em 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação”, e a Associação passou a ser hegemonizada pelos liberais, que continuaram a organizar a série de Conferências Nacionais de Educação até a sua última edição realizada no ano de 1967, em plena ditadura empresarial-militar.

[15] Sobre esse assunto consultar o livro de Ester Buffa (1979, p. 98-106) a respeito das ideologias em conflito existentes mesmo dentro do campo dos defensores da educação pública.

de mobilização social pela educação pública e produzindo um rico diagnóstico da educação nacional com propostas concretas.[16]

> O legislador poderia encarar as coisas deste ângulo. A educação escolarizada ainda não constitui uma força organizada e ativa no desenvolvimento da sociedade brasileira. A razão disso é bem conhecida. Em todos os níveis do ensino, as escolas se acham divorciadas tanto das necessidades educacionais do ambiente imediato, quanto das necessidades educacionais que o transcendem, por gravitarem em torno da ordem social nacional ou da órbita mais ampla da civilização ocidental. A educação escolarizada nunca será peça importante em nosso desenvolvimento demográfico, tecnológico, econômico, político, social e cultural enquanto não anularmos esse divórcio. Ela precisa corresponder, construtivamente, aos dois tipos de necessidades educacionais, quer para ajustar o homem ao seu meio ambiente, quer para despertar nele disposições criadoras, suscetíveis de levá-lo a agir com identificações ou solicitações de ideais nacionais de vida e de Humanidade. Segundo pensamos não há outra saída, desde que pretendamos, realmente, usar a educação escolarizada como "fator de progresso social" (FERNANDES, 1966, p. 442).

Os veiculadores da Campanha também partilhavam da compreensão de que seria fundamental modernizar as instituições educacionais, atendendo aos desafios impostos pelo desenvolvimento econômico e à necessidade de consolidação de um Estado democrático. Nesse sentido, consideravam o Substitutivo Lacerda anacrônico, por não responder a esses desafios prementes da sociedade brasileira e mesmo representar "um passo atrás em relação à própria Constituição vigente, muito *mais liberal e progressista* nas disposições sobre a educação nacional" (FERNANDES, 1966, p. 355 – destaque do autor).

Conforme Fernandes, a República tinha falhado em sua "missão educacional" e isso se deu, em maior medida, segundo ele, "por causa da mentalidade dos homens que detinham e manipulavam o poder público" (FERNANDES, 1966, p. 367).

---

[16] Não obstante os limites das referidas propostas, situadas no espectro liberal-republicano, podemos destacar a publicação do *Manifesto dos Pioneiros* "Mais uma vez convocados", cuja redação foi atribuída a Fernando de Azevedo, tendo sido subscrito por cerca de duas centenas de intelectuais expressivos da época, entre eles: Anísio Teixeira, Júlio Mesquita Filho, Sérgio Buarque de Holanda, Nelson Werneck Sodré, Florestan Fernandes, Paschoal Lemme, Laerte Ramos de Carvalho, Maria José Garcia Werebe, Fernando Henrique Cardoso, Cesar Lattes, Perseu Abramo, Cecília Meirelles, Alvaro Vieira Pinto, Antonio Candido de Mello e Souza, entre outros. Para consultar o documento acessar: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf. Acesso em: 22 maio 2017.

> Na nova ordem econômica, social e política, esses homens mantinham-se fascinados por concepções educacionais obsoletas, ignorando a importância da educação popular e da democratização do ensino para a normalidade do regime republicano e para o desenvolvimento rápido da sociedade de classes. A tal ponto isso é verdadeiro, que ainda em 1950, nós contávamos com 50% de analfabetos na população brasileira, sendo que, num estado como São Paulo, onde a instrução pública alcançou relativa consistência a população escolarizável de 7 a 14 anos abrangia nada menos de 42,6% de analfabetos! [...] Além disso, devido aos níveis de aspiração educacional preponderantes, a qualidade média de ensino só podia ser sofrível. Os 49% de alfabetizados seriam, na melhor das hipóteses, semialfabetizados, como se os nossos dados sobre o ensino contivessem uma mentira estatística sintomática. No conjunto, pois, a Terceira República devia tomar a si a gigantesca tarefa de ajustar o ensino à nova ordem econômica, social e política, como se fosse o ponto zero da história educacional do regime democrático-republicano (FERNANDES, 1966, p. 442).

Nas últimas passagens supracitadas, Florestan Fernandes nos ajuda a compreender os limites político-ideológicos que estavam colocados para os educadores favoráveis à democratização da escola pública no contexto das disputas em torno da primeira LDB. Embora reconheçamos que a posição teórico-prática de Fernandes, já nesse momento, fosse bem mais avançada que a da maioria dos educadores que participavam da Campanha, é forçoso admitir que haviam alguns pontos de encontro, como fica nítido nas referidas passagens. Aqui ele ainda concebe a questão cultural e a sua "demora", ou seu "atraso", como elemento explicativo para o bloqueio à reforma educacional universalizante, embora algumas tensões referentes ao que ele considera *O dilema educacional brasileiro* (1960) já apareçam esboçadas em suas análises.

> Poucos países, no mundo moderno, possuem problemas educacionais tão graves, quanto o Brasil. Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros e das camadas dominantes. O fardo era pesado demais, para ser conduzido com responsabilidade e espírito público construtivo, num sistema republicano que se transformou, rapidamente, numa transação com o *velho regime*, do qual se tornou mero sucedâneo político (FERNANDES, 1978, p. 414 – destaque do autor).

A própria atuação de Florestan Fernandes na Campanha o levou a problematizar[17] os limites e alcances do movimento de luta em defesa da educação

[17] "Participam da Campanha de Defesa da Escola Pública pessoas de diferentes credos políticos. Pois bem, nenhum de nós deu precedência às suas convicções íntimas sobre o objetivo comum. Limitamo-nos a defender ideias e princípios que deixaram de ser matéria de discussão política nos

pública naquele momento. Dessa experiência marcante em sua trajetória como sociólogo militante da causa educacional[18] e do avanço de suas investigações sobre a particularidade brasileira, surgiram novas sínteses teórico-práticas que pensamos ser, ainda hoje, orientadoras para a luta que visa à superação efetiva do dilema educacional que se reitera entre nós. Buffa (1979) e Saviani (2013a) nos lembram de que a perspectiva adotada por ele sempre foi marginal no interior da Campanha em Defesa da Escola Pública, que contou com a hegemonia do pensamento liberal-republicano, conforme foi possível evidenciar. Um exemplo que pode ilustrar a abrangência do horizonte político da atuação de Florestan Fernandes no movimento foi o esforço em incorporar os sindicatos operários na luta em defesa da educação pública durante a realização das I e II Convenções Operárias em Defesa da Escola Pública, ocorridas no Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, entre os anos de 1960 e 1961 (CUNHA; GÓES, 2002). Assim como alguns outros participantes da Campanha que apontavam para um horizonte político cujos contornos iam além da sociedade capitalista, também ele se viu "na contingência de defender posições que não avançavam qualitativamente a história, mas para que essa pelo menos não retrocedesse" (SANFELICE, 2007, p. 554). Em suma, arremata Sanfelice (2007, p. 554) "entre o passado, a modernidade e a revolução, era preciso garantir pelo menos a modernidade".

---

países adiantados. Tudo se passa como se o Brasil retrocedesse quase dois séculos, em relação à história contemporânea daqueles países, e como se fôssemos forçados a defender, com unhas e dentes, os valores da Revolução Francesa! E uma situação que seria cômica, não fossem as consequências graves, que dela poderão advir. A nossa posição pessoal pesa-nos como incômoda. Apesar de socialista, somos forçados a fazer a apologia de medidas que nada têm a ver com o socialismo e que são, sob certos aspectos, retrógradas [...]. Pusemos acima de tudo certas reivindicações, que são essenciais para a ordem democrática no Brasil. Essa ordem constitui um requisito para qualquer desenvolvimento tecnológico, econômico, político, social etc. – da sociedade brasileira. Ela deve ser, por conseguinte, o objetivo central de todos os que pretendam, por uma via ou por outra, enveredar o Brasil na senda da civilização moderna" (FERNANDES, 1966, p. 427). Observa-se que, apesar das diferenças entre os participantes, predominou o esforço de unidade das forças de modo a assegurar reformas compatíveis com a civilização moderna.

[18] De acordo com Roque Spencer Maciel de Barros, que participou ativamente do movimento naquela ocasião, Florestan Fernandes teve reconhecida atuação, destacando-se como um educador-militante profundamente engajado na luta pela educação pública. Em suas palavras: "Não podemos deixar de registrar o trabalho pertinaz do professor Florestan Fernandes, levando para todos os cantos de nosso estado – e mesmo para outras unidades da Federação uma palavra de esclarecimento sobre os defeitos e perigos do projeto que a Câmara dos Deputados aprovou em janeiro último, numa autêntica 'peregrinação cívica e pedagógica' que é um fato inédito nos anais de nossa história da educação. Dezenas e dezenas de conferências fez o professor Florestan Fernandes, tornando-se credor da admiração e simpatia de todos os que lutam pela causa da educação nacional" (BARROS, 1960, XXIII).

Mesmo com a abrangência da Campanha, destacada pelo seu ineditismo na história da educação brasileira, como observou um dos seus líderes, o professor da USP e jornalista de *O Estado de São Paulo* Roque Spencer Maciel de Barros (1960), o substitutivo Lacerda apresentava uma ameaça real à democratização da educação pública. Alinhado às conclusões do Terceiro Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, realizado em São Paulo, no período de 17 a 25 de janeiro de 1948 (SAVIANI, 2013a), o substitutivo Lacerda correspondia integralmente aos interesses da iniciativa privada que não lutavam "por sua sobrevivência, mas pela sua hegemonia no seio do sistema nacional de ensino" (FERNANDES, 1966, p. 365). Na disputa, os setores privatistas usaram artifícios que disfarçavam seus interesses ideológicos ou pecuniários "atrás de 'princípios' (como *a liberdade do ensino, a responsabilidade da família na educação, a democratização da cultura*, etc.)" (FERNANDES, p. 375 – destaque do autor). Na realidade, a existência de escolas particulares de ensino era garantida constitucionalmente e nem de longe tais instituições eram ameaçadas em sua liberdade e possibilidade de expansão no atendimento escolar. Os setores que lutavam em defesa da educação pública reconheciam a importância das instituições privadas de ensino e defendiam "a ampla liberdade de iniciativa no campo educacional[19]" (SAVIANI, 2013a, p. 294); porém, defendiam uma liberdade disciplinada e não liberdade total, sem qualquer controle, como defendiam os setores privatistas. Embora a disputa tenha se firmado como se o fundamental fosse escola pública *versus* escola privada, ou "liberdade de ensino" *versus* "monopólio", o que estava em questão era, centralmente, o papel que o Estado deveria assumir a partir daquele momento em que as contradições se acirravam e, nesse sentido, *para onde* e *em que medida* se destinariam as verbas públicas.[20] O esforço da iniciativa privada era "abocanhar recursos financeiros, responsabilidades administrativas e atribuições políticas do Estado no terreno do

[19] Longe de ser uma especificidade desse momento, Saviani (2010b, p. 41) aponta a histórica promiscuidade entre os setores público e privado na educação brasileira. Promiscuidade esta que deve ser entendida como própria da sociedade capitalista em que "o público tende a estar a serviço de interesses privados, uma vez que se trata de uma forma social dominada pela classe que detém a propriedade privada dos meios de produção".

[20] Importante acentuar que, nesse período, o predomínio das escolas particulares era maciço, chegando a responder por 77% das matrículas no ensino médio, por exemplo (CUNHA, 1981).

ensino, mantendo o caráter particularista e comercializado de suas escolas." (FERNANDES, 1966, p. 476).

> O pior é que com isso se visa comprometer a própria possibilidade de colocar-se o sistema de instrução pública a serviço da reconstrução educacional do país. Exaurido em seus recursos e contaminado em sua capacidade de ação autônoma, o que resta ao Estado democrático senão acomodar-se à política educacional das forças privatistas? A questão está em saber se essas forças poderão, de fato, deter a marcha da democratização do ensino, enterrando as esperanças dos que confiam na solução dos problemas da educação popular pela escola pública (FERNANDES, 1966, p. 373).

O texto aprovado resultou da estratégia de conciliação (SAVIANI, 1987) e rendeu posições muito distintas entre os setores em disputa, o que expressa o caráter contraditório da Lei 4.024, aprovada em 20 de dezembro de 1961. Enquanto para Anísio Teixeira a LDB significou "meia vitória", Carlos Lacerda, autor do substitutivo privatizante, manifestou-se afirmando que foi a lei a que foi possível chegar (SAVIANI, 1987). A estratégia de conciliação e a semelhança na avaliação de Teixeira e Lacerda do que representou a LDB naquele contexto, explica-se pelo fato dos principais envolvidos no embate pertencerem a frações de uma mesma classe social, portanto, partilharem do mesmo horizonte político-ideológico, embora com posicionamentos distintos. Para Florestan Fernandes, que, como vimos, participou ativamente da Campanha, porém acenava para outro horizonte, já bem mais avançado[21] em relação à maioria dos defensores da escola pública à época, a aprovação da LDB 4.024/61"[22] significou precisamente:

[21] Há muitas controvérsias em relação ao referencial teórico-metodológico que orienta a análise de Florestan Fernandes. Concordamos com Leher (2018) quando ele aponta que a conclusão das obras *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (1968) e *A Revolução Burguesa no Brasil* (1975) expressam um *ciclo luminoso* na obra de Florestan Fernandes, que pode ser sintetizado na "maturação da nova problemática do capitalismo dependente [...], o que se deu em um contexto de intensa fermentação política, porém, distinta, em diversos planos, das lutas pela educação pública nos anos de 1960 [...]. No contexto das lutas travadas entre os anos 1967 e 1968, diante da escalada repressiva do regime, a análise inconformista de Fernandes ganhou novos contornos, levando-o a "mudar seu prisma de análise" (LEHER, 2018, p. 125).

[22] Aqui cabe uma consideração acerca da vitória da perspectiva da descentralização com a aprovação da LDB, comemorada pelos setores progressistas que lutavam pela escola pública e destacada por Florestan Fernandes como um avanço da lei. Uma das medidas descentralizadoras adotadas pela Lei nº 4.024/61 foi a constituição do Conselho Federal de Educação, que como o próprio Fernandes reconheceu posteriormente se consubstanciou "como um autêntico 'cavalo de Tróia' dos interesses privatistas no seio do Poder Executivo, que não trepidaram diante da

> [...] a perda da primeira grande oportunidade histórica que tivemos de modernizar o sistema educacional brasileiro, adaptando-o à ordem social democrática, à civilização fundada na ciência e na tecnologia científica, e aos requisitos do planejamento educacional; que o poder político organizado não teve desejo nem meios para se defender contra o assalto das forças retrógradas e de interesses rasteiros, pondo-se a serviço deles com devotada sofreguidão e apreciável eficácia; e que aos intelectuais, em vista dos dilemas que enfrentamos na esfera da educação popular, cabem obrigações específicas na luta contra o atraso educacional, índice e fonte de servidões humanas disfarçadas, de privilégios sociais e de estancamento econômico, político ou cultural (FERNANDES, 1966, p. 527).

Quais razões explicam as frações dominantes da burguesia dedicarem tantos esforços para impedir a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em consonância, por suposto, com os princípios intrínsecos à ordem capitalista-burguesa em desenvolvimento? Em outras palavras, por que elas se empenharam tanto em barrar uma lei de cunho liberal? Seria mesmo apenas uma questão cultural das camadas dominantes da burguesia, cuja mentalidade é limitada, mesquinha e atrasada?

Havia, naquele momento, uma forte expectativa de que as reformas educacionais pudessem contribuir com a aceleração do crescimento econômico que o país experimentava, como vimos. Os entraves eram vistos pelos setores progressistas como oriundos de certa dificuldade que tinham as frações mais conservadoras da classe dominante, que ocupavam o aparelho estatal, em compreender a urgência em realizar tais reformas. Segundo essa perspectiva, essas frações eram portadoras de uma mentalidade atrasada, davam pouca importância para a dimensão do desenvolvimento cultural, educacional do país, tornando a educação retardatária em relação ao desenvolvimento econômico. No interior dessa lógica, a realização das reformas educacionais de caráter universalizante adequaria as escolas, modernizando-as, atendendo à sua função de incrementar o desenvolvimento econômico e aperfeiçoar a participação política conforme as regras estabelecidas no âmbito do Estado democrático burguês.

Aqui já se colocavam claramente os limites do desenvolvimento educacional nas condições impostas pela particularidade do capitalismo brasileiro. Aproveitar o momento histórico de mobilização de amplos setores sociais para aprovação da

---

dilapidação do erário público para servir aos interesses ilegítimos dos estabelecimentos particulares de ensino [...]" (*apud* LEHER, 2012, p. 1165-1166). Na mesma linha, Saviani (2010b, p. 38) destaca que "os Conselhos de Educação se converteram no lugar por excelência da promiscuidade entre o público e o privado".

primeira Lei de diretrizes e bases da educação nacional e avançar na implementação de políticas capazes de universalizar as oportunidades educacionais, seria incongruente com a expansão educacional possível em uma sociedade de capitalismo dependente e periférico, como a brasileira. Nesse sentido, não se tratava de atraso ou inadequação, mas de funcionalidade, uma vez que as escolas cumpriam precisamente o papel histórico demandado pelo capitalismo brasileiro. No capitalismo dependente coexistem tempos históricos distintos, em que o desenvolvimento e o subdesenvolvimento fazem parte de um todo. Um dos elementos mais fundamentais para a manutenção do atraso educacional com a aprovação da LDB, segundo a avaliação de Fernandes, foi a generosa política de bolsas de estudos e de subvenções oficiais que assegurava "condições altamente favoráveis à proteção da iniciativa particular na área do ensino" (FERNANDES, 1966, p. 530). A LDB aprovada equiparou as escolas públicas e privadas, assegurando o provimento das escolas particulares com recursos do erário público, como nas legislações educacionais anteriores, atestando a histórica promiscuidade entre o público e o privado, conforme afirmou Saviani (2010b). Esses e outros elementos que figuraram com a aprovação da LDB estavam profundamente imbricados com o lugar que tem a educação em um país de capitalismo dependente, problemática, cuja gravidade uma Campanha de caráter temporário, por mais inédita e abrangente que tenha sido, é incapaz de enfrentar.

A defesa da educação pública pelos setores progressistas nesse período da história da educação brasileira vinculava-se, hegemonicamente, à defesa do desenvolvimento do capitalismo nacional e democrático. Isso contrastava com o projeto capitalista que vinha sendo implementado, especialmente após a segunda metade da década de 1950, durante o governo de Juscelino Kubitschek, de viés crescentemente associado e dependente. Apesar das resistências dos setores nacionalistas e populares, a fusão dos interesses do Estado brasileiro com os interesses dos monopólios privados vinha se intensificando desde a década de 1940, embora apenas com JK e, posteriormente, em meados da década de 1960, com a ditadura empresarial-militar, tenha assumido outro patamar em relação ao novo padrão de acumulação.

Concomitantemente ao acirramento das disputas em torno da LDB, no final da década de 1950, outras forças que atuavam em defesa da educação

pública entraram em cena[23] e tiveram relevante expressão na luta contra o analfabetismo e pela educação de base, pela reforma da universidade, entre outros.

Conforme Paiva (1987, p. 203), esse período foi marcado pela "maior mobilização no campo da educação dos adultos já observada entre nós". No final da década de 1950, o reconhecimento público dos limites das campanhas de massa (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a Campanha de Educação Rural) implementadas pelo Departamento Nacional de Educação era nítido. Se, por um lado, as campanhas ministeriais contribuíram, em alguma medida, para a integração social e econômica e para a ampliação das bases eleitorais, tendo sido fortemente combatidas pelos poderes locais, interessados na manutenção da ordem, por outro, "a falência da Campanha como estratégia e como método de combate ao analfabetismo" (PAIVA, 1987, p. 208) desencadeou um movimento extraordinário de lutas por todo o país, as quais buscavam avançar na efetivação de oportunidades educacionais voltadas para as camadas populares.

Esse novo momento de efervescência das lutas levadas a cabo pelos movimentos populares foi marcado por uma forte crise econômica. A dinâmica de expansão experimentada a partir de meados da década de 1950 enfrentou algumas dificuldades no início da década de 1960, devido a três elementos fundamentais: 1) o Estado brasileiro ainda não estava naquele momento histórico "devidamente aparelhado em termos institucionais para cumprir as tarefas que o novo padrão de acumulação demandava"; 2) a abertura de um ciclo recessivo que diminuiu o ritmo de crescimento

[23] Elegemos *a luta pela universalização da educação escolar, pela superação do analfabetismo e pela reforma da universidade* como as três frentes centrais de nossa análise pelo fato de elas expressarem problemas nacionais concretos no cenário de lutas pelas reformas estruturais. Compreendemos, no entanto, que as ações teórico-práticas de organização e mobilização em torno da defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática, de qualidade social, extrapolaram as referidas frentes. Destacamos aqui, por exemplo, as experiências vividas no interior da escola pública com os Ginásios Vocacionais, idealizados pela educadora Maria Nilde Mascellani. Ao contrário do que o nome pode sugerir, os Ginásios Vocacionais não estavam estritamente ligados à educação profissional, mas comprometidos com uma formação crítica, criativa e livre, "de modo que se pudesse arquitetar sua vocação ontológica de ser humano", conforme afirmou Aurea Cândida Sigrist de Toledo Piza, ex-diretora do Ginásio de Americana, em São Paulo. A experiência dos Ginásios Vocacionais foi desenvolvida entre 1962 e 1969, quando foram extintos pela ditadura empresarial-militar, que considerou o trabalho subversivo. Para conhecer alguns elementos dessa rica experiência, sugerimos o interessante documentário *Vocacional, uma Aventura Humana* (2011), do ex-aluno e cineasta Toni Venturi.

econômico; 3) o início de uma conjuntura política de crise da hegemonia populista que tornou incerta a continuidade da expansão nos termos em que esta vinha se dando (MACIEL, 2014, p. 64-65).

O clima de otimismo e expectativa criado com as elevadas taxas de crescimento e que marcaram o governo de Juscelino Kubitschek foi arrefecendo com a desaceleração do crescimento dos anos seguintes. Apresentaram a taxa de 7,3% em 1961 e 5,4% em 1962, em contraste com a aceleração inflacionária que subiu de 37% em 1961 para 51% em 1962, segundo Toledo (1983).

> [...] um novo contexto político-social emergiu no país. Suas características básicas foram: uma intensa crise econômico-financeira; constantes crises político-institucionais; crise do sistema partidário; ampla mobilização política das classes populares paralelamente a uma organização e ofensiva política dos setores militares e empresariais (a partir de meados de 1963, as classes médias também entram em cena); ampliação do movimento sindical operário e dos trabalhadores do campo e um inédito acirramento da luta ideológica de classes (TOLEDO, 2004, p. 13).

Enquanto no triênio de 1958-1960 tem-se o registro da realização de cerca de 180 paralisações, no período seguinte, de 1961 a 1963, registra-se o aumento para 435 – o que demonstra o clima de crescente agitação no país (TOLEDO, 1983). Conforme Francisco de Oliveira (1997), a aliança de classe que estruturou o chamado populismo começou a apresentar fissuras impulsionadas pela expansão capitalista, deslocando o proletariado e os assalariados urbanos para uma posição que deixava de ser secundária, subalterna, e passava a ocupar um “lugar” mais estratégico politicamente. A eficácia do populismo enquanto política do Estado foi confrontada pela realidade da luta de classes que se intensificava como resultado das contradições do novo padrão de desenvolvimento capitalista adotado no país. Com a articulação do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e a intensificação das greves dos trabalhadores urbanos, a movimentação de setores ligados à cultura (teatro, cinema, música, artes plásticas), movimento estudantil (secundário e universitário), o surgimento de vários sindicatos rurais que tiveram suas atuações enriquecidas com as das Ligas Camponesas, na luta pela reforma agrária radical, o movimento nacional pela alfabetização e de Educação Popular etc., ficava nítida a mudança qualitativa que experimentavam as lutas no país. No bojo dessa

mobilização, ganhou força “a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira” (SAVIANI, 2013a, p. 317).

Nesse cenário, emergiram novas ideias e práticas pedagógicas voltadas para a Educação Popular, tendo papel de destaque os Movimentos de Cultura Popular (MCPs), os Centros Populares de Cultura (CPCs) e Movimento de Educação de Base (MEB). Não obstante suas singularidades, para esses movimentos, a educação era vista como instrumento de conscientização e objetivavam a “transformação das estruturas sociais e, valorizando a cultura do povo como sendo a autêntica cultura nacional, identificavam-se com a visão ideológica nacionalista, advogando a libertação do país dos laços de dependência com o exterior” (SAVIANI, 2013a, p. 317).

> O movimento de educação foi uma das várias formas de mobilização adotadas no Brasil. Desde a crescente participação popular através do voto, geralmente manipulada pelos populistas, até o movimento de Cultura Popular, organizado pela União Nacional dos Estudantes, registram-se vários mecanismos políticos, sociais ou culturais de mobilização e conscientização das massas. Nesse sentido, caberia mencionar o esforço realizado na linha de uma ampliação das sindicalizações rural e urbana, iniciado quando Almino Afonso se encontrava Ministro do Trabalho, e continuado na gestão seguinte. Durante 12 meses foram criados cerca de 1.300 sindicatos rurais. Pode-se tomar como um índice da significação deste trabalho as grandes greves de trabalhadores rurais de Pernambuco do ano de 1963, a primeira com 85.000 e a segunda com 230.000 (WEFFORT, 1979, p. 9-10).

Em meio à efervescência das lutas, ganharam destaque duas experiências realizadas pelos Movimentos de Cultura Popular (MCPs) desenvolvidas a partir de uma ação conjunta entre estudantes universitários, artistas, militantes, intelectuais e o aparelho governamental. Uma delas se deu na prefeitura da cidade de Recife (PE), durante o governo de Miguel Arraes, em 1960, e contou com a colaboração de Paulo Freire, que se transformou numa figura emblemática dos movimentos de alfabetização de adultos e de educação de base, devido ao seu forte engajamento na superação do dilema do analfabetismo e da educação voltada para as camadas populares de nosso país. Ele criou um método de alfabetização que foi amplamente divulgado e inspirou inúmeras iniciativas de Educação Popular.

É importante destacar a forte influência do pensamento de intelectuais ligados ao

ISEB, em especial de Guerreiro Ramos, Hélio Jaguaribe e Álvaro Vieira Pinto, no pensamento e na prática educativa proposta por Paulo Freire. Segundo ele, o avanço do desenvolvimento nacional demandaria das massas uma participação voluntária e consciente e esta só seria possível com um amplo movimento de educação para a *conscientização* (PAIVA, 2000). Outra experiência desse mesmo tipo foi realizada pela prefeitura da cidade de Natal (RN), durante o governo de Djalma Maranhão, em 1961, com a campanha "De pé no chão também se aprende a ler", cujo intuito inicial era ampliar os estabelecimentos de ensino destinados à alfabetização, mas foi além e criou "bibliotecas, praças de cultura, centro de formação de professores, teatrinho do povo, galeria de arte, formação de círculos de leitura, realização de encontros culturais" (RODRIGUES, 2011, p. 350), entre outros.

A União Nacional dos Estudantes (UNE) também participou ativamente desses movimentos e teve atuação marcante no desenvolvimento de práticas de cultura popular, com a criação dos Centros Populares de Cultura (CPCs), também em 1961, que realizou atividades teatrais, literárias, de artes plásticas, musicais e cinematográficas por todo o país. Nessa experiência, tiveram participação destacada os militantes ligados ao Partido Comunista Brasileiro (PCB)[24], cuja perspectiva adotada no campo da cultura, voltada para a valorização da cultura nacional-popular, alinhava-se com a sua estratégia política democrática e nacional.[25] As concepções artísticas do CPC foram sistematizadas em um manifesto lançado em 1962, gerando muitas polêmicas e até o rompimento de alguns grupos que o constituíam. O Teatro de Arena e o Cinema Novo, por exemplo, apesar de participarem da frente nacionalista, recusaram-se a continuar compondo o CPC por discordar de sua concepção de arte, segundo eles, somente aceita como propaganda política, mas desvalorizada como criação artística e negada enquanto experimentação (PAES, 1993).

---

[24] O PCB também atuou fortemente no Comando dos Trabalhadores Intelectuais (CTI), fundado em 1963, "com o objetivo maior de coordenar os vários campos em que se articulavam lutas pela emancipação cultural do país, associadas à luta geral pela formação de uma frente única nacionalista e democrática com as demais forças populares". Entre os intelectuais, artistas, escritores, atores, diretores teatrais, pintores, cineastas, artistas do rádio e da TV, arquitetos, cantores e compositores, que assinaram a lista de adesão ao CTI, podemos citar: Alex Viany, Álvaro Vieira Pinto, Barbosa Lima Sobrinho, Dias Gomes, Ênio Silveira, Jorge Amado, Moacyr Félix, Nélson Werneck Sodré, Oscar Niemeyer, Osny Duarte Pereira, entre outros.

[25] Discutiremos a estratégia democrática e nacional adotada pelo PCB mais adiante, ainda neste capítulo.

Como parte dos movimentos populares, destacou-se também o papel de grupos ligados à igreja católica, como foi o caso do Movimento de Educação de Base (MEB), que resultou do avanço do chamado cristianismo da libertação. Conforme Löwy (1991), nos anos de 1950, ocorreram mudanças econômico-políticas e ideológicas que impactaram decisivamente na igreja católica, sobretudo da América Latina. O projeto de desenvolvimento adotado, sob o impulso dos capitais multinacionais, agudizou as históricas contradições sociais do continente, que se viu ainda mais "preso" às teias do subdesenvolvimento e da dependência.

A abertura de um novo ciclo histórico de lutas que se irrompeu com a deflagração da Revolução Cubana de 1959, materializando uma alternativa real para o conjunto da América Latina, criou as condições objetivas e subjetivas para a emergência da chamada *Igreja dos pobres*. A realização do Concílio Vaticano II também refletiu a insatisfação com o projeto desenvolvimentista conservador, que aprofundava as desigualdades socioeconômicas e culturais. Surgido "de movimentos leigos (e de certos membros do clero) ativos na juventude estudantil, nos bairros periféricos, nos sindicatos urbanos e rurais e nas comunidades de base" (LÖWY, 1991, p. 34), esse movimento foi ganhando contornos marcantes e influenciando os grupos já existentes e atuantes no seio da instituição católica. No início de 1961, refletindo também os militantes dos movimentos organizados, como a Juventude Universitária Católica (JUC), a Ação Católica e a Juventude Operária Católica em articulação com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Ministério da Educação (MEC) criaram o Movimento de Educação de Base (MEB), que foi "a primeira tentativa católica de uma prática pastoral radical junto às classes populares" (LÖWY, 1991, p. 53). A "educação de base" que o movimento logrou realizar espraiou-se rapidamente pelo país, de modo que, depois de apenas dois anos de funcionamento, o MEB operava 59 sistemas com cerca 7.500 escolas e 180 mil alunos, utilizando 25 radiotransmissores em 15 estados, majoritariamente situados na região Nordeste. Em 1966, antes de sua dimensão e concepção político-pedagógica serem reorientadas pela ditadura empresarial-militar, cerca de 400.000 estudantes tinham completado um ou mais cursos e 13.771 líderes tinham recebido diploma, o que dá a dimensão de sua atuação e importância no período.

O analfabetismo e a baixa escolaridade das camadas populares eram considerados “o maior fator de subdesenvolvimento cultural do Brasil” (LEITE, 1983, p. 259). Essa situação era denunciada com veemência pelos movimentos de luta do campo educacional. Estes apontavam os limites do regime democrático brasileiro que excluía cerca de 52% da população do exercício do direito ao voto, parcela impedida pelo fato de lhe ter sido negado antes o direito de acesso à educação escolar. Tal problemática materializava, naquele momento, a herança de uma sociedade escravocrata e senhorial, cuja educação sistemática, mesmo nos níveis elementares, permanecia como privilégio social e político. Como alternativa concreta a essa situação mantida historicamente pelos poderes conservadores, os quais se beneficiavam da manutenção do subdesenvolvimento cultural e educacional, os movimentos de Educação Popular organizaram, *conjuntamente*, um plano a ser desenvolvido a partir do ano de 1964, que “permitiria fazer crescer o eleitorado em várias regiões, fato que poderia se transformar num risco excessivo para os grupos tradicionais” (WEFFORT, 1976, p. 20). Em Sergipe, por exemplo, “o plano permitiria acrescentar 80.000 eleitores aos 90.000 já existentes; em Pernambuco, a massa votante cresceria de 800 mil para 1.300 mil” (WEFFORT, 1976, p. 20). Em síntese, podemos afirmar que o esforço político-pedagógico inédito levado a cabo pelos movimentos de Educação Popular “era um dos germens de uma ameaça real à situação” (WEFFORT, 1976, p. 20), de alijamento programático do direito à educação das maiorias que contribuía com a sustentação dos poderes tradicionais.

O reconhecimento do caráter avançado dos movimentos sociais que pautaram a problemática da educação para as camadas populares em um cenário em que mais de 50% da população era analfabeta e menos da metade da população escolar (de 7 a 14 anos) estava matriculada não pode ofuscar a análise dos seus limites. Hugo Lovisolo (1990), em sua obra intitulada *Educação Popular: maioridade e conciliação*, à luz das contribuições de Gramsci, aponta que os processos de Educação Popular desencadeados nesse período histórico carregaram várias tensões, contradições e ambiguidades. Segundo ele, a Educação Popular não foi uma iniciativa das camadas populares que tentaram organizar ações educativas alternativas em relação ao Estado, buscando escapar das influências ideológicas das classes dominantes, “mas de intelectuais que se declaravam a seu serviço,

comprometidos com suas causas, solidários com seus destinos e, principalmente, com a construção de sua autonomia" (LOVISOLO, 1990, p. 18). Essa origem implicaria, de acordo com sua análise, uma relação entre educador-educando marcada por paradoxos. A prática de Educação Popular pautada supostamente no diálogo entre iguais se afirma como uma reação à intervenção educativa entendida como desencantamento do mundo, a partir do uso da razão iluminista. O paradoxo reside, entre outros aspectos, em tentar *conciliar* uma prática educativa que busca conscientizar o educando e valorizar as culturas ditas populares sem reconhecer que isso envolve certa assimetria na relação pedagógica estabelecida entre educador-educando.

> O fato do educador se propor com seus educandos a desvelar o mundo não consegue modificar substancialmente a relação assimétrica do saber, quando muito, o que é típico da escola ativa e do pragmatismo americano, é considerado um especialista no método de ensino, que por vezes é o mesmo para as diferentes disciplinas. [...] O paradoxo da educação popular é este: a valorização do saber popular e a construção ativa de seu próprio saber se fazem nos marcos dos conceitos e instrumentos que a tradição científica do Ocidente acumulou (LOVISOLO, 1990, p. 141).

O estudo de Lovisolo (1990) traz importantes reflexões críticas sobre a Educação Popular, sendo ele um autor, entre vários outros, que analisaram com significativa acuidade os limites e alcances desses movimentos de educação. Para efeito do nosso trabalho, não priorizaremos realizar uma discussão a partir do levantamento e da problematização dessa rica produção, mas situar a importância desses movimentos ao pautar os dilemas educacionais brasileiros como problemas nacionais concretos, em um momento histórico em que outras lutas sociais foram travadas e expressaram o ajuste final da consolidação da revolução burguesa brasileira.

As lutas do início da década de 1960 se unificavam em torno da defesa da ampliação da participação política e pela realização das reformas de base. A necessidade dessas reformas (agrária, bancária, fiscal, eleitoral, educacional etc.) foi acenada pelo próprio governo Goulart (de setembro de 1961 a março de 1964), que propôs um plano envolvendo diversos ministérios, entre eles, o da Indústria, da Educação, dos Transportes, das Minas e Energia (FURTADO, 1989). O Plano Trienal (1963-1965) procurava "compatibilizar o combate ao surto inflacionário

com uma política de desenvolvimento que permitisse ao país retomar as taxas de crescimento semelhantes às do final dos anos 50" (TOLEDO, 2004, p. 16). Além do combate à inflação sem o sacrifício do desenvolvimento, Celso Furtado, como um dos formuladores do Plano Trienal, pretendia "criar condições para que os frutos do desenvolvimento se distribuíssem de maneira cada vez mais ampla pela população", aumentando os salários conforme o aumento do nível de produtividade do conjunto da economia (FURTADO, 1989, p. 157), entre outros. Para Furtado, havia dois principais obstáculos a enfrentar. O primeiro deles era o desequilíbrio do setor público, "cuja correção exigia uma reforma fiscal profunda" e o segundo era a dívida externa, que necessitava ser renegociada, "sem o que a economia seria estrangulada por insuficiência de capacidade para exportar" (FURTADO, 1989, p. 159).

O anúncio dessas medidas gerava uma insatisfação ainda maior dos empresários com o governo João Goulart, que "nasceu, conviveu e morreu sob o signo do golpe de Estado" (TOLEDO, 1983, p. 3). Outro elemento imperativo para a dificuldade na relação de seu governo com os investidores, notadamente os estrangeiros, foi a aprovação em setembro de 1962 da Lei nº 4.131, que estipulou restrições quantitativas (até 10% do capital social) à remessa de lucros e dividendos de investimentos estrangeiros no Brasil, acusada de ter "sido a principal responsável pela queda abrupta de investimentos externos no país entre 1962 e 1964" (MONTEIRO[26], 1999 *apud* LOUREIRO, 2016, p. 156). Essa medida limitava a Instrução 113 da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), baixada durante o governo de Café Filho e que promoveu abertura aos investimentos diretos, sem cobertura cambial, e foi levada às últimas consequências pelo presidente Juscelino Kubitschek.

Nessa mesma perspectiva, Darcy Ribeiro, em sua passagem pelo Ministério da Educação, elaborou o Plano Trienal de Educação. Constituindo parte do planejamento geral do governo Jango, previa erradicar o analfabetismo entre crianças, adolescentes, jovens e adultos até 1970. Para alcançar a meta, programava destinar percentuais de recursos financeiros nos três níveis de ensino

[26] MONTEIRO, Sérgio. *Política econômica e credibilidade*: uma análise dos governos Jânio Quadros e João Goulart. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 1999.

acima do garantido pela legislação – 12% da receita tributária em 1963, 15% em 1964 e 20% em 1965 (HEYMANN, 2017). Também foi criado via Decreto nº 53.456, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), enfatizando a alfabetização de 5 milhões de adultos em 2 anos.

O MEC designou o educador Paulo Freire para coordenar o PNA, que teve a adoção de seu método como instrumental de trabalho e estabelecia carga horária de 40 horas iniciais para alfabetização, sendo o restante destinado à realização de atividades que envolviam organizações políticas de massa.

Esse esforço sinalizava que a correlação de forças políticas no âmbito do aparelho estatal apontava para o enfrentamento de problemas cruciais ligados ao subdesenvolvimento, entre eles, o educacional, que se manifestava, entre outros aspectos, na profunda segregação que marcou o atendimento nos primeiros anos da década de 1960, quando apenas 46% das crianças de 7 a 11 anos estavam matriculadas no ensino primário. Delas, metade cursava a primeira série e apenas 21,4% chegavam à segunda, 19,3% alcançavam a terceira e apenas 14,1%, a quarta. Em relação à juventude, apenas 9 em cada 100 jovens eram atendidos em escolas de ensino secundário (HEYMANN, 2017)[27]. Tanto o Plano Trienal de Educação como o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) foram estratégias que visavam a alcançar as metas previstas pelo 1º Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado por Anísio Teixeira e homologado em 1962 em atendimento ao parágrafo 2º do art. 92 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 2013a). A superação desse quadro implicava tratar a questão educacional como parte das reformas de base, constituindo e consolidando um sistema nacional de educação capaz de universalizar um atendimento de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino.

Não obstante o caráter liberal-republicano dessas propostas, algumas das quais incorporadas como política do governo Goulart, é forçoso reconhecer que elas implicariam mudança sensível em relação ao rumo que o país passaria a trilhar, caso essas reformas de base se materializassem na realidade brasileira. Elas teriam o papel de enfrentar questões cruciais que ainda permanecem latentes no primeiro

[27] Não obstante os limites no atendimento e na qualidade que se manifestam nos dados acima, a escolarização de parcelas intermediárias da população vinha se ampliando desde início dos anos de 1950, embora em detrimento da qualidade da oferta, devido à escassez de recursos aplicados, entre outros. Estes fatores concorriam para o aumento da pressão social pela educação pública.

quartel do século XXI. Isso indica, entre outros aspectos, o caráter progressista das lutas desencadeadas no início da década de 1960 e o seu alinhamento, como afirmou Florestan Fernandes, com os processos históricos capazes de nos colocar em outro patamar na partilha “das verdadeiras vantagens da civilização burguesa” (FERNANDES, 2005, p. 108).

O reconhecimento do caráter progressista das lutas que buscaram alcançar o patamar conquistado pelos países europeus ainda no século XIX não quer dizer que é este o nosso horizonte político. Não pretendemos reforçar a leitura, ao nosso ver idealizada, segundo a qual é possível ao Brasil conquistar o direito à educação pública, estatal, de qualidade unitária, para todos, mesmo participando como país dependente da dinâmica de expansão do capital. Ao contrário, nosso esforço tem sido o de discutir os entraves para a universalização da educação pública à luz da compreensão das determinações estruturais impostas pelo movimento do capital ao Brasil. Nessa perspectiva, partimos da compreensão de que nesse momento histórico em que impasses econômicos e político-sociais estavam latentes não apenas no Brasil, mas em vários países capitalistas de tipo dependente, havia certa abertura para o enfrentamento de algumas questões que constituem uma espécie de “nó górdio”, para usar uma expressão cara ao pensamento de Florestan Fernandes, que inspira várias das análises empreendidas neste trabalho. O modo como o referido impasse foi equacionado é o tema da próxima seção deste capítulo. Antes seguiremos discutindo os avanços e alcances das lutas travadas nos primeiros anos da década de 1960.

O caráter progressista das lutas desencadeadas e a compreensão particular da situação econômico-social decisiva que o país atravessava naquele período rendeu o apoio do Partido Comunista Brasileiro (PCB) às forças políticas que defendiam o projeto nacional e democrático de desenvolvimento capitalista. Desde 1958, o PCB assumiu como linha programática a promoção de uma aliança do “proletariado com o campesinato e a chamada burguesia nacional, com vistas a enfrentar os defensores da antiga ordem, identificados com os latifundiários, o imperialismo e um setor capitalista a ele ligado, a burguesia compradora” (RICUPERO, 2012, p. 28). Essa linha programática, decorrente de sua estratégia democrática e nacional, foi publicada na “Declaração de Março”. Tinha como ponto

de partida a formulação de que o Brasil necessitava, com urgência, realizar a sua revolução democrático-burguesa e que esta deveria afirmar o seu caráter anti-imperialista, superando resíduos pré-capitalistas e feudais ainda fortemente presentes no país, abrindo caminho para a instalação definitiva do capitalismo. Pautado em uma concepção etapista de transformação social, o PCB compreendia que somente com o pleno desenvolvimento do capitalismo seriam criadas as condições objetivas e subjetivas para sua própria superação e abertas as possibilidades para construção da revolução socialista.

A interpretação sobre o Brasil feita pelo PCB gerou muitas polêmicas e desacordos manifestados por vários intelectuais-militantes de dentro e de fora do partido. Importante destacar que Florestan Fernandes criticou fortemente as concepções majoritárias do PCB, segundo as quais "o atraso econômico, político e social seria decorrente da permanência de formas pré-capitalistas e semifeudais" (LEHER, 2012, p. 1162). Para ele, o Brasil já era plenamente capitalista desde a virada para o século XX (LEHER, 2012) e essa leitura equivocada da realidade brasileira levou o partido a cometer o erro político de apoiar frações burguesas em vez de avançar na sua política de construção do socialismo. Também Caio Prado Jr.[28], já em 1933, manifestou seu desacordo com a leitura que resultaria na estratégia democrática e nacional, afirmando que "podemos falar em um feudalismo brasileiro apenas como figura de retórica, mas absolutamente para exprimir um paralelismo que não existe entre nossa economia e a economia da Europa medieval" (1933 *apud* RICUPERO, 2012, p. 23). Essa "tese" foi aprofundada posteriormente em sua obra *Formação do Brasil Contemporâneo: colônia*, de 1942, já citada em nosso trabalho, marcando uma maneira peculiar de análise do Brasil que o distanciava da interpretação e da linha programática do partido ao qual era filiado.

Em sintonia com o clima de preocupação devido à realização das reformas de base e com o alargamento da participação política, acirrou-se a mobilização dos estudantes universitários que desde a Campanha em Defesa da Escola Pública[29] vinham participando ativamente das lutas pela expansão do

[28] PRADO JÚNIOR, Caio. *Evolução política do Brasil*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1933.

[29] Conforme Sanfelice (2008, p. 52) a mobilização dos estudantes teve, além da Campanha, um outro momento de destaque para o rumo dado às lutas após a aprovação da LDB, que foi a realização, pela UNE, do I Seminário Nacional do Ensino, em 1957, "considerado pela entidade o início da luta pela Reforma Universitária, pois despertou o movimento estudantil para uma reivindicação mais sistemática".

atendimento das demandas educacionais, tendo essa atuação se constituído como "o primeiro passo para que o estudante ligasse sua condição e suas lutas às contradições da sociedade brasileira" (SANFELICE, 2008, p. 53).

Por ocasião da realização do I Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado em Salvador em maio de 1961, segundo Sanfelice (2008, p. 40), os estudantes universitários discutiram criticamente a realidade brasileira, apontando alguns de seus dilemas.

> Os estudantes indicaram também que a evolução do desenvolvimento brasileiro estaria permitindo distinguir certas contradições fundamentais que apontavam a falência da estrutura liberal-burguesa de nossa "Nação", ou seja: o desequilíbrio do desenvolvimento regional com o "sistema sulino", incrementando sua taxa de crescimento às custas do subdesenvolvimento nordestino; o controle, nas decisões do Estado, da classe economicamente dominante, mas com o Estado liberal-burguês pretendendo oferecer liberdade igual para grupos sociais economicamente desiguais, e que, na prática, culminou sempre na concessão de privilégios àquela classe, transformou o trabalho humano em mercadoria do capital e fez do operário um ser alienado no seu trabalho, valorizado apenas pelas leis do mercado; o desenvolvimento em bases capitalistas, em que o processo inflacionário trazia como consequência a maior espoliação do proletariado e uma proletarização crescente da classe média; o aumento da intervenção do Estado no campo econômico a fim de subvencionar a burguesia industrial e a iniciativa particular; finalmente a desnacionalização crescente do setor industrial.

Os estudantes organizados no movimento em defesa da Reforma Universitária avançavam na compreensão de que o problema que envolvia a universidade brasileira ia muito além da questão de sua expansão ou da demanda dos "excedentes"[30], como o problema era conhecido à época. A luta pela ampliação das vagas na universidade pública, ou mesmo por questões institucionais internas,

[30] Segundo estudo realizado por Foracchi (1969, p. 618), não obstante sua consciência acerca da condição de subdesenvolvimento da sociedade brasileira, o movimento estudantil apresentava um limite de "*imponerse como unidad coherente sobre el resto de la sociedad*". Tal limite é explicado pela autora como: "[...] *la expresión radical de la praxis pequeño-burguesa. Su relativa impotencia, en cuanto movimiento de masas, resulta básicamente de la confusión entre los limites del proyecto de transformación de la sociedad – contenidos en la lucha por la reforma universitaria – y los intereses, ya sean conscientes o no, de la pequeña burguesía de la sociedad brasileña. Estos límites son trazados por la fuerza de las presiones impuestas por las clases tradicionales y por la debilidad de sus identificaciones con el proletariado urbano*." (em tradução livre: "impor-se como unidade coerente sobre o resto da sociedade" e "[…] a expressão radical da *práxis* pequeno-burguesa. Sua relativa impotência como movimento de massas resulta basicamente da conclusão entre os limites do projeto de transformação da sociedade – contidos na luta pela reforma universitária – e os interesses, sejam conscientes ou não, da pequena burguesia da sociedade brasileira. Esses limites traçados por força das pressões impostas pelas classes tradicionais e pela debilidade de suas identificações com o projeto urbano", respectivamente). (FORACCHI, 1969, p. 610).

como a reivindicação pelo equilíbrio na representação das forças políticas que compõem a comunidade universitária na participação dos órgãos colegiados[31] eram consideradas pelo movimento estudantil apenas o início de um processo de luta que necessitava ir mais longe.

A aprovação, meses depois, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação indicava a consolidação do modelo tradicional das instituições de ensino superior: manutenção da cátedra, das escolas isoladas e da composição das universidades pela justaposição das escolas profissionais sem comprometimento com a pesquisa, entre outros, levando à intensificação do debate sobre a reforma universitária. A reforma proposta pelos estudantes foi ganhando um contorno muito mais definido e passou a ser pensada na sua estreita relação com o desenvolvimento nacional.

> É claro que a Reforma Universitária não pode ser defendida como reforma de base, se compreendemos este conceito como definidor de transformações infraestruturais. Mas, se entendermos por reformas de base as reformas indispensáveis para que o processo de desenvolvimento do país prossiga, verificando-se a importância do obstáculo à formação de uma consciência crítica que constitui o caráter alienado de nosso ensino, e a importância do obstáculo à promoção do desenvolvimento econômico e social que o nosso atual sistema universitário representa, não podemos deixar de inscrever a sua modificação dentre os pressupostos da luta popular de libertação (UNE *apud* SANFELICE, 2008, p. 56).

Nesse bojo, foi muito relevante para o avanço dessa discussão a criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1962, que nasce alinhada às questões nacionais e com a promessa de reinventar a instituição universitária, articulando as diversas formas de saber e formas profissionais engajadas na transformação do país. Darcy Ribeiro (1991) afirmou que a criação da Universidade de Brasília atenderia ao dever de apoiar o povo brasileiro no arrojado esforço de desenvolvimento a que vinha se dedicando, removendo a instituição da torre

[31] A questão da participação de 1/3 dos estudantes nos órgãos colegiados, bem como outras "considerações e propostas sobre aspectos relacionados ao corpo docente, à cátedra vitalícia, ao tempo integral, à administração da universidade, ao exame vestibular, programas e currículos, sistemas de aprovação e problemas socioeconômicos dos estudantes", eram reivindicações "iguais ou semelhantes àquelas feitas por setores favoráveis à modernização do ensino e vinculadas ao próprio Estado" (SANFELICE, 2008, p. 45-46). Aldo Arantes, presidente da entidade estudantil, afirmou em depoimento que a "bandeira do 1/3", rendeu uma greve estudantil histórica que durou 3 meses, era uma tática usada pelos estudantes para conseguirem seus objetivos, "[...] era, no fundo, uma tentativa de aliança política entre os professores novos e os estudantes, voltada contra os professores estratificados, contra a velha mentalidade dos catedráticos, visando a formação de uma correlação de forças progressistas dentro da universidade (SANFELICE, 2008, p. 48-49).

de marfim que se encontrava ocupada em cultivar as puras virtudes do espírito. Na exposição de motivos do projeto de criação da UNB, Clóvis Salgado afirmou ainda, “no tronco novo da Nação”, à Universidade não cabe “brotar apenas como floração ornamental de cultura, mas com raiz que alicerça e nutre” (EXPOSIÇÃO [...], 1991). O caráter inovador e engajado em contribuir com o desenvolvimento nacional rendeu à Universidade de Brasília forte oposição das forças conservadoras ligadas à ditadura empresarial-militar, assunto que retomaremos no segundo capítulo.

Embora a luta pela Reforma Universitária não tenha sido realizada estritamente pelo movimento estudantil, mas arregimentado outros setores progressistas dentro e fora da universidade, Florestan Fernandes (1975a, p. 14) observou um relativo isolamento dos estudantes[32] nessa frente de luta:

> Eles se arriscam sozinhos na primeira linha de combate, como se a sociedade nacional não possuísse outros agentes válidos de defesa de seus interesses centrais e dos valores coletivos. Caem vitimados pela incompreensão, pela difamação ou por castigos que chegam à eliminação física. Só contam com o apoio direto e com a solidariedade humana débil, que não interage com as emoções, as motivações e os ideais de vida que animam jovens em luta por “uma sociedade melhor. Pensem o que pensem de minhas ações e decisões os que desaprovam o envolvimento intelectual de um professor universitário em movimentos culturais ou políticos dos estudantes, e pense eu próprio o que pense dos desacertos patentes do “protesto estudantil”, o fato é que constitui uma anomalia a retração das “gerações maduras” e que, na ausência desse “protesto”, reinaria o silêncio e a submissão sem contestações. Em que são “maduras” essas gerações? Na covardia moral e na subserviência política? No desvario de imitar e reproduzir, com ímpeto de grandeza paranóica, os padrões de conforto dos países ricos? [...] O “protesto estudantil” é o único que se equaciona com vitalidade indestrutível e que expõe [...] questões candentes. Ao apoiá-lo com minhas parcas forças, participo desse protesto pequeno-burguês, cheio de contradições e de ambiguidades, mas rico de perspectivas e que nos arranca da apatia em que se alicerça a continuidade do poder conservador.

O relativo isolamento, originado de seu radicalismo, que o colocava na primeira linha de combate, como afirmou Florestan Fernandes na passagem supracitada, manifesta ao mesmo tempo a força e a debilidade do movimento

---

[32] Isso se explica conforme Foracchi (1969) pela capacidade de realizar “*vuelos rápidos*” [voos rápidos] apresentando “*un ritmo de ascenso y descenso que torna sus objetivos discutibles en los ojos de la opinión publica*” [um ritmo de ascensão e descensão que torna seus objetivos discutíveis aos olhos da opinião pública], o que leva o movimento estudantil a constituir-se como força isolada, com dificuldade de articular-se politicamente a outras forças sociais, o que potencializaria a possibilidade de “*transformaciones estructurales y culturales incompatibles con mantener el capitalismo dependiente*” [transformações estruturais e culturais incompatíveis com manter o capitalismo dependente] (FORACCHI, 1969, p. 617; 619).

estudantil, no contexto das lutas no início dos anos de 1960. A força se expressa na sua capacidade de compreender com radicalidade a relação incompatível entre a universidade autônoma e o capitalismo dependente. Já sua debilidade reside nos limites que tem o movimento estudantil em realizar como força única (e, como força auxiliar, considerando suas dificuldades de se identificar com o operariado urbano) as transformações estruturais necessárias para a realização da reforma universitária autônoma, uma vez "*que la plena consecución de sus objetivos, incluso en relación a la Universidad, sólo será posible con la transformación de la sociedade*"[33] (FORACCHI, 1969, p. 619). Interessante destacar que Florestan Fernandes, embora dirigisse críticas ao movimento estudantil, problematizando os limites do seu isolamento político[34] que intentava realizar a revolução no interior da universidade sem buscar construir uma estratégia junto a outros setores sociais, apoiava-no integralmente. O apoio se dava pelo fato de esse movimento apontar no sentido correto ao relacionar a universidade com os problemas nacionais concretos.

A posição política assumida pelo movimento estudantil em relação ao papel da universidade no fortalecimento de um projeto nacional que pensasse os dilemas da sociedade brasileira e fosse capaz de apontar rumos possíveis para o seu enfrentamento estava em sintonia com as proposições progressistas que animaram politicamente o período, situadas no campo do chamado nacional-desenvolvimentismo. Isso deixa claro, considerando os contornos possíveis da instituição universitária em nossa particularidade, a razão do movimento estudantil ter sido considerado "inimigo nacional" ou "perigo vermelho" anos mais tarde, no contexto da ditadura empresarial-militar. Ainda no contexto das lutas do início dos anos de 1960, a UNE foi alvo de diversos grupos reacionários que ameaçavam seus dirigentes por meio de telefonemas, cartas e pichações. Um caso emblemático dessas reações foi a invasão de sua sede na madrugada de 6 de janeiro de 1962 por um grupo paramilitar denominado Movimento Anticomunista (MAC) que alvejou com rajadas de metralhadora as paredes da sala da presidência da entidade.

[33] Em tradução livre: "que a plena realização de seus objetivos, inclusive em relação à Universidade, só será possível com a transformação na sociedade".

[34] Isso gerou uma debilidade que favoreceu a reação no cenário posterior da ditadura empresarial-militar. Os limites e forças do movimento estudantil trazem elementos importantes para pensarmos a relação entre as lutas educacionais e as lutas mais gerais. A aliança com outros setores sociais teria sido central para evitar a "amarga derrota" que o movimento foi submetido pelas ações da contrarrevolução. Discutiremos esse assunto do Capítulo 2, no contexto do processo de reorganização do campo educacional.

Isso se dava pelo fato de que as proposições do movimento estudantil – que também podiam ser encontradas no próprio aparelho estatal – acenavam para a realização das reformas de base, ou seja, para a construção das bases para o desenvolvimento capitalista relativamente autônomo e controlado nacionalmente.[35]

Como resposta à intensificação da mobilização popular, os setores conservadores, especialmente ligados aos empresários multinacionais, também se articulavam através de seus partidos, entidades e aparelhos ideológicos, atuando organicamente em favor de seus interesses de classe.

> Na medida em que se ampliava a mobilização popular pelas reformas de base, com as Ligas Camponesas no meio rural, lideradas por Francisco Julião, os sindicatos de operários nas cidades, as organizações dos estudantes secundaristas e universitários e os movimentos de cultura e educação popular, mobilizou-se também a classe empresarial. Surgiu, então, em maio de 1959, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD)[36], a primeira organização empresarial especificamente voltada para a ação política. Sua finalidade explícita era combater o comunismo[37] e aquilo que seus membros chamavam de "estilo populista de Juscelino". Em 29 de novembro de 1961, foi fundado o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES)[38] por um grupo de empresários do Rio e de São Paulo, articulados com empresários multinacionais e com a ESG, por intermédio dos generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva (SAVIANI, 2008b, p. 293-294).

Essas duas entidades (IPES e IBAD) mantinham forte ligação com a Escola Superior de Guerra (ESG), que se empenhava em difundir a ideologia da

---

[35] Isso não significa que o movimento estudantil não fizesse críticas contundentes ao governo Goulart.

[36] O IBAD foi criado em 1959, por empresários brasileiros e estrangeiros, com o apoio da American Chambers of Commerce [Câmara Americana de Comércio], do Conselho Nacional de Classes Produtoras, da Escola Superior de Guerra e das mais destacadas associações de classe empresariais do Rio de Janeiro e de São Paulo. Segundo Philip Agee, ex-agente da CIA, o IBAD foi uma organização da agência de inteligência estadunidense no Brasil. Se os seus membros combatiam o "estilo populista de Juscelino", com a posse de Goulart, o Instituto teve uma atuação ainda mais agressiva. Articulou a Ação Democrática Popular (ADEP) para organizar um fundo destinado aos candidatos de oposição ao presidente Goulart, na campanha eleitoral de 1962 para o Congresso e 11 estados. A ofensiva contra o governo acabou chamando a atenção de alguns parlamentares que passaram a questionar a origem dos recursos do Instituto, resultando na criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito, com impactos que levaram à dissolução do Instituto por determinação do Judiciário, no final de 1963 (DREIFUSS, 1981).

[37] O combate ao comunismo a que se refere o autor tem inspiração no movimento macartista estadunidense que no contexto da Guerra Fria elencou como inimigo principal o espectro do comunismo, irradiado por todo o mundo, em especial na América Latina, forte opositora do imperialismo estadunidense no continente americano. No Brasil, o complexo IPES/IBAD/ESG desempenhou papel central ao incitar a percepção de que o governo Goulart caminhava nessa direção. Para isso mobilizou e manipulou fortemente a opinião pública.

[38] Criado em final de 1961, o IPES articulou empresários e tecnoempresários, políticos conservadores e membros da alta hierarquia das Forças Armadas no sentido de elaborar um programa teórico-prático que orientasse o rumo que as mudanças deveriam tomar, de modo a dinamizar o capitalismo brasileiro associado ao capital monopolista.

interdependência, cuja perspectiva era auxiliar no alinhamento do país pela via da modernização conservadora. Elas formavam em conjunto o chamado complexo IPES/ IBAD/ESG e desempenhavam, conforme Dreifuss (1981, p. 361) inspirado em uma leitura gramsciana, "o papel de verdadeiro partido da burguesia – a vanguarda das classes dominantes – e seu Estado-Maior para a ação política, ideológica e militar". A atuação política do complexo IPES/IBAD/ESG se deu através de inúmeras iniciativas, notadamente, a organização de grupos de trabalho constituídos por intelectuais, empresários, burocratas e especialistas – "que tinham acesso direto às Forças Armadas, ao Executivo, ao Congresso, às associações de empresários, aos sindicatos, à Igreja, aos partidos políticos, aos meios de comunicação, etc." (TOLEDO, 1983, p. 41), e desencadearam ações estratégicas públicas e fechadas, lícitas e ilícitas,[39] bem como campanhas[40] de variados tipos em consonância com seus objetivos programáticos (BORTONE, 2014).

Entre os objetivos perseguidos pela articulação desses aparelhos de ação político-ideológica, destacavam-se, segundo Caio Navarro de Toledo (1983, p. 41): "impedir a solidariedade da classe operária; conter a sindicalização dos trabalhadores rurais e a mobilização dos camponeses, apoiar as facções de direita dentro da Igreja Católica", além de atuar, programaticamente, com o intuito de "dividir o movimento estudantil, bloquear as forças nacional-reformistas no Congresso e nas Forças Armadas, mobilizar a alta oficialidade militar e as 'classes médias'", de modo a

[39] Como ilustração da atuação abrangente das entidades destacamos, por exemplo, a do IPES, que "formulou projetos de governo e anteprojetos de reformas de base com intuito de salvaguardar e consolidar suas posições na direção do Estado" (BORTONE, 2014, p. 50) em diversas áreas como reforma agrária, desenvolvimento e inflação, reforma tributária, entre outros. Como a estratégia de disputar "por dentro" a hegemonia do Estado, tornou-se inviável, o IPES passou a contribuir para a "construção" do golpe de Estado. Para isso, publicaram encartes próprios como a *Cartilha para o Progresso, O que é o IPES, Você e a Democracia*, artigos em jornais de grande circulação como *O Globo, Jornal do Brasil, Folha de São Paulo*, entre outros, e ainda reproduziu discursos, debates e entrevistas com personalidades de destaque e influentes do Instituto, em programas de TV e de rádio. O cinema, adulto e infantil, e o teatro "também foram meios utilizados pelo IPES na disseminação de sua ideologia e na preparação da opinião pública para seu projeto" (BORTONE, 2014, p. 53).

[40] Entre as campanhas e ações realizadas diretamente ou financiadas pelo IPES podemos citar algumas voltadas para o público feminino como "a Campanha da Mulher pela Democracia (CAMDE), a União Cívica Feminina (UCF), o Movimento de Arregimentação Feminina (MAF), a Liga Independente da Liberdade, o Movimento Familiar Cristão (MFC), a Confederação das Famílias Cristãs (CFC), a Cruzada do Rosário em Família (CRF), a Cruzada Democrática Feminina do Recife (CDFR), a Associação Democrática Feminina (ADF), a Liga de Mulheres Democráticas (LIMDE) foram movimentos formados por mulheres conservadoras, cuja maioria era de esposas, irmãs e mães de militares e empresários. Estes movimentos promoviam manifestações contra o governo Goulart. A Marcha da Família com Deus pela Liberdade, realizada em São Paulo (SP) em 1964, foi o ato mais marcante" (BORTONE, 2014, p. 55).

organizar racionalmente a desestabilização do governo de João Goulart. Com isso, o que esse "partido" da burguesia pretendia era se estabelecer no poder do Estado e realizar as mudanças econômicas, administrativas e políticas requeridas pelas "elites orgânicas" em seu projeto de desenvolvimento capitalista multinacional e associado (DREIFUSS, 1981).

Esse processo foi delineando com mais precisão os contornos do embate entre as forças políticas divergentes em um período em que o país atravessava o momento decisivo de desfecho da revolução burguesa. É fundamental salientar que o referido embate não colocava em questão a *ordem capitalista*, não se firmando aqui, portanto, nos termos da Guerra Fria, pois "não se tratava realmente de uma 'autodefesa da democracia contra o comunismo[41] internacional'" (FERNANDES, 2011, p. 157), mas da disputa pelo controle do rumo do desenvolvimento que o país deveria seguir e pela definição dos limites possíveis de participação política da maioria, dada a particularidade do capitalismo brasileiro.

Para Florestan Fernandes (2005, p. 374), a exacerbação dos conflitos e tensões sociais não chegou a configurar uma "situação pré-revolucionária tipicamente fundada na rebelião antiburguesa das classes assalariadas e destituídas". Havia uma situação, segundo ele, "potencialmente pré-revolucionária", que decorria, fundamentalmente, das divisões entre as frações da classe burguesa, debilitando "as potencialidades sociodinâmicas da dominação burguesa e restringindo substancialmente a eficácia política do poder burguês, cronicamente pulverizado e oscilante" (FERNANDES, 2005, p. 375). Os conflitos expressavam a disputa pelo controle dos rumos da economia e do Estado brasileiros. Desde a virada da década de 1960, estavam consolidadas as condições materiais para a expansão, em outro patamar, do capitalismo monopolista, mas a "erosão intestina" no seio da

[41] Interessante perceber a recorrência com a qual esse argumento é usado em momentos decisivos da política brasileira, em que conflitos no seio das fracções da burguesia ameaçam, em alguma medida, a parcela dominante em continuar dando a direção econômica e política do Estado. Por ocasião do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, por exemplo, esses argumentos foram retomados com virulência. Tudo se passa como se qualquer mudança que se proponha alterar minimamente a correlação de forças, sugerindo um certo protagonismo das camadas populares, fosse uma imposição do comunismo ou mesmo uma "ameaça à proclamada 'civilização cristã'" (FERNANDES, 1979, p. 114). Nesse contexto, no passado e no presente, impedir que essas ameaças se materializem é tarefa inadiável dos chamados "homens de bem".

classe burguesa dificultava o avanço desse processo através da sua realização do âmbito do aparelho de Estado. Para as burguesias associadas, era central impedir a realização das reformas nacionais e democráticas. Com o acirramento das lutas sociais, a burguesia ligada ao capital multinacional e associado temia perder o controle definitivo das mudanças internas. Por isso se utilizou do clima da Guerra Fria, ou seja, do combate acirrado ao comunismo em âmbito mundial, na disputa ideológica que visava a impedir que as reformas lograssem conquistas que atendessem aos anseios de uma ampla maioria.

Conforme Xavier (1990), até a primeira metade da década de 1950, o capital norte-americano estava voltado para a reconstrução dos países europeus, devastados com as duas guerras mundiais. A pressão imperialista somente se acirrou no sul do continente americano a partir da segunda metade da década, quando os EUA passaram a pressionar pela penetração maciça do seu capital nos países que intensificavam o processo de industrialização.

> A existência de uma economia socialista bem-sucedida e expansiva, dotada pelo menos de padrões equivalentes de tecnologia, organização burocrática, produtividade e crescimento acelerado e internacionalização, compeliu as nações capitalistas avançadas da Europa, América e Ásia para uma defesa agressiva do capitalismo privado, especialmente após a II Guerra Mundial. Assim, enquanto o antigo imperialismo constituía uma manifestação da concorrência nacional entre economias capitalistas avançadas, *o novo padrão de imperialismo representa uma luta violenta pela sobrevivência e pela supremacia do capitalismo em si mesmo* [nesse sentido] ele é, em si mesmo, *destrutivo* para o desenvolvimento dos países latino-americanos (FERNANDES, 1975b, p. 21).

É no bojo desse processo que compreendemos as disputas que se intensificaram a partir da década de 1960, em que avançava um processo de contrarrevolução em escala mundial. Embora não se tratasse aqui diretamente de uma disputa contra o espectro do comunismo, é fundamental considerar que o que se deu efetivamente não se explica apenas no âmbito nacional. Havia, por um lado, um efetivo interesse imperialista em assegurar na periferia do mundo capitalista o controle político-econômico do desenvolvimento, difundindo a doutrina do desenvolvimento com segurança; por outro, buscava conter mudanças efetivas que pudessem garantir um

grau relativo de autonomia às classes trabalhadoras e às camadas populares (FERNANDES, 2011), que nesse momento pressionavam fortemente pelo alargamento de sua participação política nos rumos que o país deveria seguir.

A intensidade com que se deu o confronto expressava os dilemas da revolução burguesa brasileira nessa fase de sua consolidação em que se colocaram claramente os contornos do que seria possível alcançar dentro da ordem, dada a particularidade do capitalismo brasileiro. Desse modo, internamente, "o que se procurava impedir era a transição de uma democracia restrita para uma democracia de participação ampliada" (FERNANDES, 2011, p. 157). Embora nosso horizonte político seja o da luta pela emancipação humana e não apenas pela emancipação política, reconhecemos a legitimidade e a importância das lutas empreendidas nos contornos do Estado burguês.

A heterogeneidade dos rumos que as frações da burguesia brasileira queriam dar ao país gerou uma crise interna aguda. Articulada às pressões dos trabalhadores e das camadas populares, tal crise encontrou na deflagração do golpe empresarial-militar em 31 de março de 1964 uma saída alternativa para as frações burguesas ligadas ao capitalismo internacional. Nesse sentido, Toledo (2004, p. 15) arrematou:

> Mais apropriado seria então afirmar que 1964 significou um golpe contra a incipiente democracia política brasileira; um movimento contra as reformas sociais e políticas; uma ação repressiva contra a politização das organizações dos trabalhadores (no campo e nas cidades); um estancamento do amplo e rico debate ideológico e cultural que estava em curso no país.

Se, por um lado, o golpe preparado e executado pelas elites, latifundiários, empresários e pelas Forças Armadas bloqueou a realização das reformas nacionais e democráticas, por outro, *a ditadura empresarial-militar* subsequente, desencadeada ao longo de 21 anos, logrou uma transformação profunda, que resultou na expansão e capilarização *do grande capital* no país (IANNI, 1981). Trataremos desse assunto a seguir.

2.3 A CONTRARREVOLUÇÃO EMPRESARIAL-MILITAR, AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O REFLUXO DA LUTA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA (1964-1984)

2.3.1 A ditadura do grande capital e a contrarrevolução

A nossa intenção *nesta seção do primeiro capítulo* não é reconstituir a história dos 21 anos de ditadura empresarial-militar e seus impactos na reorganização do Estado, da economia e da sociedade em geral. Esse esforço vem sendo realizado e já resultou em ampla bibliografia. Não obstante o duplo empenho dos setores conservadores em, por um lado, obstruir canais autônomos de pesquisas e, por outro, buscar construir uma leitura "oficial" sobre a ditadura, plena de amenidades e contorcionismos (MELO, 2014)[42], contamos com relevante conjunto de produções críticas que continuam a nos ajudar na compreensão dos efeitos profundos das transformações ocorridas nesse momento histórico.

Uma das estratégias levada a cabo pelos setores conservadores desde a segunda metade da década de 1980 tem sido a tentativa de ocultar ou amenizar a importância da estreita relação de interesses entre as elites civis, notadamente os setores empresariais, e os militares. Da partilha de interesses, nem sempre revelados, resultou a atuação conjunta na dinâmica de preparação e organização do golpe de março de 1964 e na ditadura que se seguiu. O reconhecimento dessa relação é o ponto de partida de alguns estudos realizados que, a nosso ver, desvendam importantes pontos de encontros entre esses setores, os quais não podem ser eclipsados. Apoiamo-nos em alguns desses estudos para buscar alcançar aquilo que pretendemos aqui, a saber: discutir, em linhas gerais, o sentido da implementação da ditadura empresarial-militar no Brasil.

[42] Em interessante trabalho, Demian B. de Melo (2014, p. 178) discute as controvérsias que envolveram as interpretações do golpe empresarial-militar no ano em que o evento completou meio século. O autor identifica, entre outros aspectos presentes do revisionismo historiográfico contemporâneo, uma tendência em encurtar a ditadura, quando se toma "a revogação do AI-5 no fim de 1978 e a Lei da Anistia sancionada no ano seguinte", como sendo os marcos para a retomada ao "estado de direito". O programa revisionista que se observa no âmbito acadêmico foi acompanhado pelo esforço realizado pela imprensa, também fortemente empenhada em normalizar e abrandar a violência cometida durante os anos de ditadura brasileira. Com isso é fundamental destacar que há uma disputa teórica sobre o sentido da ditadura empresarial-militar. Pretendemos, nesta seção do trabalho, situarmo-nos no debate, deixando claro que estamos filiados entre aqueles que interpretam criticamente a ditadura empresarial-militar, localizando-a como um movimento realizado pelos representantes do capital, ou seja, por setores militares e frações das classes dominantes nacionais e internacionais.

Dos autores consultados, podemos destacar: Arêas (2015); Bortone (2013); Dreifuss (1981); Fernandes (1986, 2005), Ianni (1981), Melo (2014, 2015), Reginatto (2015), entre outros.

As tensões que resultaram na deflagração do golpe de 1964 acenavam para os limites do regime democrático-burguês no Brasil e as restrições impostas pelo capital monopolista à economia brasileira dependente. Nesse período, o Brasil atravessava um momento decisivo no processo de ajuste ao capitalismo internacional, em que a burguesia brasileira viveu os dilemas da última etapa da consolidação de sua revolução. As mobilizações pelas reformas de base capazes de impulsionar um projeto de desenvolvimento pautado no capitalismo nacional e democrático, levadas a cabo pelas frações da burguesia ligadas à defesa do nacional-desenvolvimentismo, amplos setores dos trabalhadores do campo e da cidade, estudantes, etc. foram *bloqueadas* pelo golpe empresarial--militar, impondo-se no lugar a modernização conservadora. Ao adequar o Brasil às novas necessidades imperialistas, ela estabelecia contornos ainda mais precisos ao Estado brasileiro no sentido do papel que desempenharia na periferia do mundo capitalista.

Em formações sociais de capitalismo dependente, segundo Florestan Fernandes (1986, 2005), os momentos de modernização em que o próprio capitalismo demanda atualização em bases apropriadas ao novo patamar de desenvolvimento são delicados e sujeitos a processos de revolução ou de contrarrevolução. O golpe empresarial-militar foi uma espécie de contrarrevolução, um golpe preventivo que atuou no sentido de contenção, de bloqueio das forças políticas que lutavam por um capitalismo reformado, de cunho nacional e democrático, alternativo ao dependente-associado. Foi através do golpe preventivo contrarrevolucionário de 1964 que, contraditoriamente, consolidou-se a revolução burguesa brasileira em atraso, caracterizada, de acordo com Fernandes (2011, p. 101) por “uma revolução dinamizada por burguesias que dispõem de um espaço histórico tão reduzido de autoafirmação, de autoprivilegiamento e de autodefesa”, que necessitam se valer “reiteradamente de formas tirânicas de dominação de classe e de organização do Estado”.

Conforme vimos, como resposta à ampla mobilização dos setores populares, articulados a setores das classes médias e de parcelas da burguesia nacional, o campo conservador ligado à burguesia dependente-associada, ao latifúndio, às forças armadas, entre outros, buscava, desde o início da década de 1960, unificar suas forças políticas. O complexo IPES/IBAD/ESG teve papel central na preparação do golpe e na implementação da economia política da ditadura, bem como na repressão, notadamente, dos setores organizados da sociedade civil contrários à militarização do poder político. Dreifuss (1981) aponta para a perspectiva de que, ao contrário do que era comumente difundido, não se tratou de um golpe puramente militar, mas de uma *aliança empresarial-militar*, como temos dito, composta por setores militares e frações das classes dominantes nacionais e internacionais.

Em importante trabalho intitulado *A Ditadura do Grande Capital*, elaborado ainda sob o regime empresarial-militar, Octavio Ianni (1981) também nos alerta para a existência de uma face da ditadura que é menos visível e que está para além dos tanques que ocuparam as ruas do país ou dos interesses restritos do setor militar brasileiro. Ele afirma o caráter de classe da ditadura, "ligada à grande burguesia, ao grande capital, que *determina* as principais características do Estado ditatorial". Nesse sentido, a ditadura empresarial-militar respondeu, precisamente, à necessidade do capital de um ajuste às suas novas demandas, deflagrando um golpe contra a incipiente democracia política brasileira que estancasse o amplo e rico debate ideológico e cultural que estava em curso no país, através de uma ação repressiva contra as reformas e contra a politização dos trabalhadores organizados no campo e nas cidades (TOLEDO, 2004). Em síntese, podemos inferir que a consolidação da revolução burguesa, ao mesmo tempo em que demandou a negação das revoluções democráticas e nacionais, requereu sua afirmação como contrarrevolução permanente.

Entre as entidades que compunham esse complexo, cujo funcionamento era semelhante ao de um partido ideológico da burguesia, conforme vimos, o IPES teve papel central na desestabilização do governo Goulart. Várias estratégias foram usadas com esse intuito, como, por exemplo, a difusão de uma campanha publicitária que apresentava o cenário político antes do golpe como catastrófico,

e acusava que o próprio presidente da República, aliado aos esquerdistas, estava interessado em perpetrar um golpe, implantar uma ditadura e instaurar uma "República sindicalista" (COMISSÃO [...], 2014b, p. 317).

A *criação* do risco iminente de uma ditadura implantada pelas forças esquerdistas fazia parte da estratégia desencadeada pela burguesia multinacional e seus aliados de construção das condições objetivas e ideológicas para a deposição do presidente Goulart, sob a aparência de atender a certo clamor popular pela intervenção das Forças Armadas, justificando a necessidade de um regime que colocasse o país em "ordem".[43] Foi esse o "espírito" do preâmbulo do Ato Institucional nº 1, publicado já em 9 de abril de 1964, que apresentou a intervenção como uma revolução e buscou legitimá-la como resultado do interesse e da vontade do conjunto da Nação e não de grupos particulares. Nesse sentido, não obstante o esforço em atribuir aos setores progressistas e à esquerda a pecha de golpistas ou subversivos, alardeando a necessidade de o país retomar a ordem e a segurança públicas, estava nítido que o viés golpista partia das classes dominantes associadas em aliança com as forças militares.[44] As forças militares não assumiram a função de instalar uma ditadura empresarial-militar "só por sua capacidade de resolver o conflito político e social *manu militari*" (MACIEL, 2014, p. 74), mas especialmente pelo fato de a doutrina de segurança nacional combinar "perfeitamente com a perspectiva ideológica do capital monopolista, cimentando a unidade do bloco no poder naquele período" (MACIEL, 2014, p. 74).

Considerando o papel da crise econômica desencadeada desde o início da década de 1960 e a crise política manifesta, sobretudo, na pressão político-social pelas reformas de base e pelas reformas democráticas, conforme vimos, a retórica da ditadura justificava a necessidade de sua existência e continuidade, como condição para a retomada do *desenvolvimento com segurança*.

---

[43] Apesar da operação exitosa para desestabilizar o governo Goulart, pesquisas de opinião pública conduzidas pelo IBOPE em março de 1964 evidenciaram uma grande popularidade das propostas reformistas defendidas por ele, o que indica que o discurso muito repetido segundo a qual "o povo pediu a ditadura" não tem respaldo empírico. Entre as medidas anunciadas por Goulart, a reforma agrária, por exemplo, considerada o carro-chefe das reformas de base, apresentava os seguintes índices de aceitação: Fortaleza – 68%, Recife – 70%, Salvador – 74%, Belo Horizonte – 67%, Rio de Janeiro – 82%, São Paulo – 66%, Curitiba – 61% e Porto Alegre – 70%, conforme investigação realizada pelo Coletivo Mais Verdade, publicada em texto intitulado *A ditadura militar e o capitalismo brasileir*o, organizada por Melo (2015).

[44] Vemos, na atualidade, a reiteração da narrativa de que só as forças militares seriam capazes de resolver os problemas de nossa sociedade civil, vista como caótica e desorganizada.

A relevância dada à *segurança* no âmbito do território nacional, centrada na repressão interna às organizações dos trabalhadores e no combate ao inimigo externo (o comunismo), ocultava as complexas relações nacionais e internacionais que tornaram, naquele contexto, a ditadura possível e necessária do ponto de vista do capital monopolista.

> Foi assim que se definiu, desde o primeiro governo militar, a economia política do lema "segurança e desenvolvimento". *Segurança,* no sentido de "segurança interna", envolve o controle e a repressão de toda organização e atividade política das classes assalariadas, para que o capital monopolista tenha as mãos livres para desenvolver a acumulação. E *desenvolvimento,* no sentido de florescimento das "formas do mercado", com a "predominância da livre empresa no sistema econômico". Foi assim que se definiu e consolidou, ao longo de todos os governos da ditadura, o núcleo principal do planejamento econômico estatal: o Estado foi posto a serviço de uma política de favorecimento do capital imperialista, política essa que se assentou na superexploração da força de trabalho assalariado, na indústria e na agricultura. Esse foi um dos segredos da persistência e reafirmação do lema "segurança e desenvolvimento" (IANNI, 1981, p. 8 – destaque do autor).

Desse modo, por meio dos planos, programas e projetos que expressavam a economia política da ditadura, as classes dominantes associadas foram imprimindo no país o seu sentido de *desenvolvimento com segurança*, aprofundando a lógica da empresa privada no Estado, enquanto mantinham as classes trabalhadoras e as camadas populares alijadas dos processos decisórios e da partilha da riqueza produzida. Conforme Ianni (1981), foi seguindo esse caminho que o governo Castelo Branco (1964-1967) apresentou o *Programa de Ação Econômica do Governo (1964-1966)*, em que se destacaram dois aspectos fundamentais: a política salarial e o favorecimento do imperialismo como núcleo principal do planejamento econômico e das ações estatais.

Sob o argumento de controlar o processo inflacionário, equilibrar os preços e acelerar o ritmo de desenvolvimento nacional, perdido desde o início dos anos 60, a política de arrocho salarial foi implementada sem maiores dificuldades, desde os primeiros anos da ditadura empresarial-militar (IANNI, 1981). Evidentemente, sua implantação contou com um incisivo aparato estatal repressor que fez, em larga medida, silenciar as resistências. Uma das primeiras ações do Estado mobilizado pelo imperativo da segurança nacional foi a promulgação da Lei nº 4.330, em 1º de junho de 1964, que praticamente cassou o direito de greve.

Conhecida como Lei Antigreve, a nova legislação julgou ilegais quase todas as greves deflagradas no país, levando a uma queda significativa delas. Em 1962, por exemplo, foram deflagradas 154 greves, enquanto em 1963, o número subiu para 302. Em 1964, as greves caíram para 38; para 25 em 1965 e para 15 em 1966. Como se vê, fica nítido o efeito da lei e da repressão sobre a organização dos trabalhadores.

Além da proibição das greves como estratégia organizativa para o enfrentamento da ditadura e sua economia política, vários outros mecanismos foram utilizados pelas forças da contrarrevolução, como o desmantelamento das comissões de fábrica, perseguições, demissões, cassações, prisões sistemáticas, individual e coletivamente (às vezes, em massa[45]), nos locais de trabalho, em manifestações públicas ou na própria residência dos trabalhadores[46], na maioria dos casos, acompanhadas da prática de tortura, conforme constatou o estudo realizado pela Comissão Nacional da Verdade (2014a; 2014b; 2014c). Além disso, inúmeros casos de graves violações dos direitos humanos fundamentais, como execuções, assassinatos, massacres, desaparecimentos forçados, ocultações de cadáveres e abusos sexuais de trabalhadoras(es) foram registrados e documentados, evidenciando que “o despotismo fabril foi levado ao paroxismo” (COMISSÃO [...], 2014b, p. 68).

As intervenções sindicais também passaram a ser comuns, a partir de 1964, e chegaram a atingir cerca de 70% das entidades com mais de cinco mil filiados, ou seja, os mais relevantes em termos de representatividade, conforme o relatório da CNV (2014c). O maior número de intervenções nos sindicatos ocorreu

---

[45] Buscando ilustrar casos de prisões em massa como práticas usadas nas vésperas do golpe de 1964, o relatório da CNV (2014b) apontou uma prisão ocorrida durante o governo Ademar de Barros, quando foram presos aproximadamente 2.000 trabalhadores na ocasião da Greve dos 700 mil em São Paulo. Mais tarde, a prática continuou a ser operada,“[...] compondo o assombroso quadro de prisões em massa configurado em todo o país, não se pode deixar de lembrar o caso da greve dos metalúrgicos de Contagem, em 1968, em Minas Gerais, quando centenas de operários foram presos, a despeito de somente 64 prisões terem sido reconhecidas oficialmente, conforme pode ser comprovado nos documentos do DOPS depositados no Arquivo Público de Minas Gerais” (COMISSÃO [...], 2014b, p. 72). De acordo com o então presidente do Sindicato dos Trabalhadores Metalúrgicos de Osasco, José Ibrahim, foram presos aproximadamente 600 trabalhadores em greve (COMISSÃO [...], 2014b).

[46] O relatório da CNV (2014b, p. 64) traz documentos e depoimentos que comprovam os impactos dessas práticas no interior das famílias. “São reiterados os casos de filhos de trabalhadores que viram seus pais serem espancados e arrancados de casa, de esposas que foram submetidas a torturas físicas e psicológicas para delatarem seus companheiros, de famílias que tiveram seus lares invadidos, seus bens materiais vistoriados, seus utensílios quebrados”.

no primeiro ano da ditadura, embora tenha permanecido ao longo de praticamente todo o regime. Para se ter uma ideia, entre 1964 e 1970, 536 entidades sofreram intervenção, tendo sido cassados cerca de dez mil dirigentes sindicais no período. Entre as regiões mais prejudicadas com as intervenções temos o Nordeste, com 42%, e o Sudeste, com 39,55%. Em relação aos estados mais prejudicados tivemos Pernambuco, com 23,25% das intervenções realizadas, e São Paulo, com 22,99%. Os sindicatos com maior representatividade e politicamente mais ativos foram os mais atingidos (COMISSÃO [...], 2014c). Nesse sentido, sob a ditadura empresarial-militar

> [...] o Estado esteve presente nas fábricas, não como árbitro, mas como "agente patronal". Por meio dos sindicalistas "pelegos", nomeados interventores nos sindicatos, dos espiões e dos chefes militares (em alguns casos militares reformados ou civis respaldados por uma doutrina de controle militarizado da classe operária), o Estado e o empresariado, unidos, conferirão à resistência operária o estatuto de subversão política e à força bruta patronal a legitimidade de defesa da segurança e do desenvolvimento nacional (COMISSÃO [...], 2014b, p. 63).[47]

Do mesmo modo, no campo, o golpe e a ditadura se materializaram como alternativas concretas para impedir que a reforma agrária e a garantia de direitos trabalhistas avançassem. Os latifundiários e seus aparelhos de ação político-ideológicos, como a União Democrática Nacional (UDN), por exemplo, atuaram firmemente na repressão dos movimentos sociais que lutavam por terra e por condições dignas de trabalho e de vida. Massacres, assassinatos, torturas, desaparecimentos de lideranças sindicais, violências cometidas contra posseiros, lideranças religiosas e advogados foram práticas comuns durante a ditadura empresarial-militar.

---

[47] Em 2014, um grupo de ex-funcionários apresentou pedido de representação no Ministério Público Federal (MPF) para que a Volkswagen fosse investigada por prática de tortura em suas dependências durante o regime. A cooperação da empresa junto aos órgãos policiais de segurança do Departamento de Ordem Política e Social é fartamente documentada no relatório da Comissão Nacional da Verdade (2014b). Segundo o depoimento do ferramenteiro Lúcio Bellentani, sua prisão e tortura ocorreram dentro da Volkswagen. A prisão se deu ainda na sala dos Recursos Humanos da montadora em São Bernardo do Campo, acompanhada de "soco, pontapé, tapa", para em seguida ser encaminhado para o DOPs, onde ficou 47 dias sem que sua família fosse noticiada sobre seu paradeiro. Para saber mais desse assunto e de outros casos de tortura, ver matéria publicada pela Agência Brasil em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-12/ex-funcionário-relata-tortura-dentro-de-fabrica-da-volkswagen-durante-ditadura. Acesso em: 30 jul. 2018.

A economia política da ditadura requereu uma classe trabalhadora, no campo e na cidade, despolitizada, controlada e subordinada aos patrões e ao aparato militar, de modo que fosse mais produtiva e mais facilmente superexplorada pelo capital. Através da criação das condições jurídico-políticas, associadas a práticas de violência despótica sobre os trabalhadores, a ditadura assegurou para os empresários o que Ianni (1981) chamou de mais-valia extraordinária. Enquanto para os patrões, esse processo significou o aumento exponencial de seus lucros, para a classe trabalhadora do campo e da cidade, além de tortura, prisões, execuções etc., a ditadura resultou também no aviltamento dos salários, na perda de sua estabilidade[48] no emprego e de outros direitos trabalhistas.

> Pode-se concluir, então, que, embora a aliança entre empresários e forças de segurança fossem estratégias pré-existentes à ditadura militar, sua articulação, capilarização e militarização produziram um fenômeno novo: um novo regime fabril, baseado na vigilância e controle militarizados para a obtenção da maior taxa de exploração da força de trabalho, articulado a um novo regime de acumulação.
>
> Quebrou-se, assim, a rede da organização operária construída passo a passo, dia a dia, no período democrático [relativo] de 1946-1964, o qual assegurara os níveis mais elevados do salário-mínimo real em toda a história, ainda que módicos. Alteraram-se os coeficientes de Gini de desigualdade social, que haviam alcançado seus níveis mais baixos. Cumpriu-se, enfim, a meta socioeconômica mais importante da ditadura militar: destruir o lastro efetivamente popular do regime anterior. [...] As diversas formas de articulação entre o arcaico e o moderno estão no coração do projeto de modernização conservadora implementado com a ditadura militar (COMISSÃO [...], 2014c, p. 15).

Outra diretriz fundamental das políticas implementadas pela “ditadura do capital”, de acordo com Ianni (1981), foi o favorecimento ao capital imperialista. Uma das primeiras medidas destinadas a atrair o ingresso de capitais estrangeiros,

[48] Uma das medidas adotadas que resultou na perda da estabilidade do emprego foi a criação do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), em setembro de 1966, através da Lei nº 5.107. Além da perda da estabilidade no emprego, a lei teve como efeito o aumento da “rotatividade no mercado de trabalho e funcionou como uma poupança forçada, com o depósito de 8% do salário mensal do empregado em uma conta bancária própria. Sua finalidade era reduzir o gasto com a demissão de empregados, liberando as empresas do ônus com programas assistenciais para os trabalhadores, mas ‘foi concebido para substituir as normas então existentes de estabilidade do empregado, criando um fundo especial para a acumulação de capital’” (COMISSÃO [...], 2014b, p. 323). A poupança forçada do FGTS foi canalizada para o Banco Nacional de Habitação (BNH) e levou à dinamização do setor da construção civil, que se beneficiou enormemente com as políticas da ditadura empresarial-militar. Bortone chama atenção para o fato de que tanto a criação do Fundo quanto do Banco se encontram nos anteprojetos de reforma da Legislação de Seguridade Social e no da Política de Habitação Popular do IPES.

tomada pelo governo Castelo Branco foi a nomeação de um destacado quadro do IPES, o militar Juracy Montenegro Magalhães[49], como embaixador em Washington (1964-1965). Encarregado de apresentar a nova política econômica adotada e diluir o clima tenso existente entre os dois países, Juracy Magalhães "assinou o Acordo de Garantia de Interesses com os Estados Unidos, que assegurava a estabilidade e boas condições para os investimentos norte-americanos no Brasil" (BORTONE, 2014, p. 62).

Nessa mesma esteira, duas outras medidas foram fundamentais para tornar o Brasil um país atrativo para os investimentos internacionais e ambas contaram com o protagonismo de outro ipesiano, o ministro do Planejamento Roberto Campos. Uma delas foi a reforma do sistema financeiro, realizada através da Lei nº 4.595/1964, que criou o Conselho Monetário Nacional e o Banco Central, em conjunto com o Banco Nacional de Habitação, que passaram a atuar com os já existentes Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e Banco do Brasil, em um esforço de fortalecer os instrumentos de financiamento público ao capital privado (BORTONE, 2014). Outra medida adotada que resultou em uma maior atratividade para o investimento estrangeiro foi a nova Lei de Remessa de Lucros, que alterou a Lei nº 4.131 estipulando restrições à remessa de lucros e dividendos, aprovada em 1962, durante a vigência do governo Goulart. A nova lei assegurava aos investidores estrangeiros o retorno dos ganhos às matrizes de suas empresas, sem maiores restrições.

Desse modo, o país foi sendo "redesenhado" em várias dimensões, adequando-se às exigências do novo padrão de acumulação à medida que aprofundava a sua condição de dependência ao capital internacional. A promulgação da Constituição Federal de 1967 (CF 67) ratificou essa perspectiva assegurando condições favoráveis para os interesses monopolistas, afirmando em seu art. 163 que "às empresas privadas compete *preferencialmente*, com estímulo e apoio do Estado, organizar e explorar as atividades econômicas"[50]

[49] O ipesiano Juracy Magalhães foi quem fez famosa declaração "O que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil!".

[50] E continua em seus parágrafos: "§ 1º – Somente para suplementar a iniciativa privada, o Estado organizará e explorará diretamente atividades econômicas. § 2º – Na exploração, pelo Estado, da atividade econômica, as empresas públicas, as autarquias e sociedades de economia mista reger-se-ão pelas normas aplicáveis às empresas privadas, inclusive quanto ao direito de trabalho e das obrigações. § 3º – A empresa pública que explorar atividades não monopolizadas ficará sujeita ao mesmo regime tributário aplicável às empresas privadas" (BRASIL, 1967).

(BRASIL, 1967). Outro passo decisivo nessa direção foi dado antes mesmo de a Constituição de 1967 entrar em vigor. A aprovação, via decreto, da Lei nº 200/67 que dispôs sobre a organização da Administração Federal e estabeleceu diretrizes para a implantação da Reforma Administrativa, promovendo sua descentralização operacional, adequou o Estado às demandas requeridas pelo capital monopolista. De acordo Bortone (2014, p. 47), a Reforma Administrativa "executou mudanças nas estruturas do Estado e nos procedimentos burocráticos e substituiu práticas existentes, com o objetivo de romper os entraves burocráticos que impediam a expansão do capitalismo". Em sua pesquisa sobre o Decreto-Lei 200/67, a autora chama a atenção para o fato de os preceitos do Decreto-Lei se coadunarem com o anteprojeto de Reforma Administrativa elaborado pelo IPES, antes mesmo da deflagração do golpe de 1964. Segundo ela, isso atesta a existência de "uma linha de continuidade na relação de empresários pré-golpe com o desdobramento da estrutura administrativa do Estado pós-64" (BORTONE, p. 69), deixando cristalino que empresários e burocratas ipesianos estavam empenhados na formulação e realização da Reforma Administrativa, entre outros projetos, de modo a ajustar o Estado brasileiro aos seus próprios interesses de classe.

O Decreto-Lei nº 200/67 promoveu "uma radical reestruturação na administração pública federal" (BORTONE, 2014, p. 69). Orientada pelos princípios do planejamento, da coordenação, da delegação de competência, do controle e da descentralização, as novas diretrizes deixaram o caminho livre para acumulação monopolista. Nesse sentido, como decorrência de um conjunto de medidas, destacadas aqui as que avaliamos fundamentais, predominou nas políticas desencadeadas pela ditadura empresarial-militar a formação de grandes grupos em variados setores econômicos. Para efeito de ilustração desse processo de ajuste em setores específicos, iremos apresentar dois casos que evidenciam a atuação do Estado na criação e no desenvolvimento de conglomerados econômicos: um ligado ao setor de mineração e outro ao de telecomunicação.

Em relação à mineração, as articulações que visavam a criar condições legais para o processo de transnacionalização do setor se iniciaram logo após a deflagração do golpe. Reginatto (2015) aponta que, ainda em julho de 1964, foi formada uma Comissão interministerial com a participação de Octávio Bulhões

(Fazenda), Roberto Campos (Planejamento), Mauro Thibau (Minas e Energia), Ernesto Geisel (Gabinete Militar), Juarez Távora (Viação e Obras Públicas) e Daniel Faraco (Indústria e Comércio)[51], cujo trabalho foi a produção de um parecer em defesa da "necessidade do incremento das exportações de minério de ferro via investimentos diretos do capital estrangeiro, além da defesa de mudanças na legislação mineral vigente" (REGINATTO, 2015, p. 11-12). Ao final do mesmo ano, as indicações da Comissão Interministerial foram incorporadas como diretrizes políticas do governo através do Decreto nº 55.282 de 22 de dezembro de 1964, que ressaltava "a importância do incentivo à exportação de minério de ferro no aumento das receitas cambiais do país, estabelecendo como agentes principais desse processo a Companhia Vale do Rio Doce e empresas privadas" (REGINATTO, 2015, p. 12). O redesenho da legislação que atendesse ao novo projeto de exploração mineral ficou ainda mais evidente com a aprovação de outros decretos publicados ao final de 1966, em que a coalizão empresarial-militar conferiu a permissão para as empresas mineradoras privadas construírem "terminais marítimos, utilizar a rede ferroviária federal no escoamento da produção e a cobrar taxas portuárias para o movimento de mercadorias nos terminais privados" (REGINATTO, 2015, p. 12).

Além dos impactos ligados à extração predatória de nossas riquezas naturais para a formação e enriquecimento de grandes grupos econômicos, também tivemos como efeito das ações que consolidaram a transnacionalização da mineração brasileira no período ditatorial o aumento exponencial da violência em territórios estratégicos. O trabalho de investigação realizado pela Comissão Nacional da Verdade tornou público vários casos de massacres, assassinatos e a expulsão territorial de inúmeras nações indígenas de diferentes regiões do país.

Um dos casos diretamente ligado à política de mineração do capital internacional envolve os grupos dos Waimiri-Atroari, que viviam em uma terra indígena localizada entre o Amazonas e Roraima. No capítulo sobre as "Violações de direitos humanos dos povos indígenas" do relatório da CNV, a conselheira e psicanalista Maria Rita Kehl (2014, p. 228) afirma que a investigação realizada indica que foram mortos 2.650 índios da referida etnia entre os anos de 1960 e 1980.

[51] Dentre os nomes que constituíram a referida comissão, a maioria mantinha ligações estreitas com o IPES e Roberto Campos e Octávio Gouvêa Bulhões possuíam ligações econômicas com o setor da mineração (Hanna Mining Company, empresa de processamento de minério de ferro localizada em Cleveland, Ohio, Estados Unidos, fundada em 1840), conforme Reginatto (2015).

Nesse período, o território ocupado pelos Waimiri-Atroari foi brutalmente atingido pelo processo de "abertura, construção e pavimentação da BR-174 (que liga Manaus à Boa Vista – RR), pela obra da hidrelétrica de Balbina e pela atuação de mineradoras e garimpeiros interessados em explorar as jazidas que existiam no território". Um dos resultados do projeto de desenvolvimento do capital monopolista, nesse caso, foi o genocídio da população de Waimiri-Atroari. Conforme recenseamento realizado pela Fundação Nacional do Índio – Funai, em 1972, os grupos Waimiri-Atroari somavam cerca 3 mil indígenas. Em 1977, passou para 420 índios e no censo de 1983 foi constatado que restaram apenas 350 pessoas, pouco mais de 10% da totalidade dos que lá viviam, antes do projeto de modernização conservadora deixar seus efeitos nefastos na região. Segue abaixo uma passagem do relatório da CNV (KEHL, 2014, p. 228- 230) que ilustra com nitidez o tratamento que a ditadura empresarial-militar dispensou aos povos originários.

> O contato com os Waimiri-Atroari já havia sido tentado desde o início do século, mas não havia tido sucesso em razão da abundância de malocas indígenas em diferentes rios e da resistência dos índios à invasão de seu território. Assim, sabia-se que a abertura da BR-174 não seria uma tarefa fácil e deveria ter amplo apoio militar. [...] O desmembramento da terra indígena Waimiri-Atroari visava também ceder vastas porções do território a companhias mineradoras que, desde a década de 1970, pediam autorização para prospecção mineral na área. Com o decreto de Figueiredo, as mineradoras Timbó/Parapanema e Taboca puderam se estabelecer numa área de 526.800 hectares dentro da reserva Waimiri-Atroari. Em 9 de julho de 1982, a Funai celebrou contrato com a mineradora, permitindo a construção de outra estrada dentro das terras Waimiri-Atroari. Com extensão de 38 quilômetros, a estrada fez a ligação entre a Mina do Pitinga, de propriedade da empresa, e o km 250 da BR-174. Para sua atuação na área, a mineradora Paranapanema contratou uma empresa paramilitar chamada Sacopã, especializada em "limpar a selva". Os responsáveis pela empresa tinham autorização do Comando Militar da Amazônia para "manter ao seu serviço 400 homens equipados com cartucheiras 20 milímetros, rifle, revólveres de variado calibre e cães amestrados".

Outro exemplo elucidativo da estreita relação entre as políticas desencadeadas pela ditadura empresarial-militar e a formação de grandes grupos econômicos é o caso das telecomunicações, representado pela Rede Globo. Criada oficialmente em 1965, seu proprietário, Roberto Marinho[52], mantinha estreita relação

[52] Com a intensificação das lutas sociais por reforma de base, Roberto Marinho, dono do jornal o Globo se associou a Manoel Nascimento Brito (*Jornal do Brasil*) e João Calmon (*Diários Associados*) e formaram a "Rede da Democracia", com o objetivo de desestabilizar o governo Goulart, criando uma imagem que pudesse assombrar a população dos perigos da "República Sindicalista" e construir as condições ideológicas favoráveis para deflagração do golpe de Estado.

com o IPES e também foi apoiador ativo da ditadura. Anos antes da deflagração do golpe de 1964, o Grupo Globo já vinha demonstrando interesse em obter um canal de televisão e, para isso, havia se articulado com o grupo norte-americano Time-Life, que atuava na edição de importantes revistas e era proprietário de alguns canais de televisão locais nos Estados Unidos (ARÊAS, 2015). A intenção partilhada entre os grupos colidia com os preceitos da Constituição de 1946, que proibia a participação do capital estrangeiro nos meios de comunicação. Para beneficiar a associação entre os grupos Globo e Time-Life, foi realizada uma operação ilegal que chegou a gerar uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), em 1966, além de uma investigação no âmbito do Conselho Nacional de Telecomunicações e a constituição de uma Comissão de Investigação do Ministério da Justiça (COMISSÃO [...], 2014b).

Mesmo a associação sendo julgada ilegal, as empresas a mantiveram com o apoio do bloco no poder. Nesse período, o grupo Time-Life chegou a investir cerca de 6 milhões de dólares na Rede Globo, aumentando sua participação para 45% nos lucros. Logo que a CPI concluiu pela inconstitucionalidade da associação[53], iniciou-se uma operação que foi facilitada pelas boas relações estabelecidas entre Roberto Marinho e o então ministro do Planejamento, Roberto Campos, com o procurador-geral da República. A operação levada a cabo resultou exitosa, pois alterou o rumo das negociações e concluiu pela legalidade do acordo. Para evitar que outras empresas de telecomunicações também se beneficiassem da situação, o governo Costa e Silva baixou um decreto, em 1967, "proibindo a associação financeira, gerencial e técnica no setor de telecomunicações com o capital estrangeiro", o que criou "*uma situação de privilégio e monopólio ao considerar que este não se aplicava à Rede Globo por seu contrato com o Grupo Time-Life ser anterior à legislação*" (MARTINS, 2014 – destaque nosso). Com o enorme crescimento dos negócios, Roberto Marinho comprou a parte da empresa que pertencia ao grupo Time-Life. Desse modo, é possível afirmar que o maior

[53] A conclusão a que a CPI chegou revela que o funcionamento do Congresso Nacional, ainda que sob a ditadura assegurava, em alguma medida, decisões que tinham por base parâmetros constitucionais, mesmo que não tivesse efeito posteriormente, como foi o caso ilustrado. Após o Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, que fechou o Congresso Nacional e as Assembleias Legislativas, o caminho ficou livre para o pleno exercício arbitrário do poder.

conglomerado do ramo das telecomunicações do Brasil originou-se e expandiu-se com as vantagens[54] obtidas durante a ditadura empresarial-militar.

Essas práticas estavam inteiramente sintonizadas com as diretrizes de governo do marechal Arthur Costa e Silva, cujo princípio mais importante era "o fortalecimento da empresa privada nacional, sem qualquer discriminação em relação à empresa estrangeira" (*apud* IANNI, 1981, p. 9). Os benefícios obtidos pelas empresas se desdobraram em apoio incondicional ao regime ditatorial,[55] o que implicava, no caso do setor de comunicações, ocultar graves crimes contra os direitos humanos fundamentais. A presença orgânica do bloco empresarial-militar no aparelho de Estado foi fundamental para a acumulação monopolista nos moldes do capitalismo dependente, que aprofundou os dilemas nacionais enquanto criava e difundia a imagem, para a maioria da população, de que o país trilhava o caminho certo. Nesse cenário, a imagem de um país moderno, que pretendia alcançar o patamar de potência mundial ("Brasil Potência") era difundida ao mesmo tempo em que persistiam e aprofundavam formas brutais de superexploração e expropriação do trabalho, confirmando a pertinência da análise de Florestan Fernandes (1975a, 1975b, 1986, 2005) que afirmava que nos países de capitalismo dependente, o

---

[54] De acordo com Arêas (2015, p. 3), o favorecimento das Organizações Globo se dava em nome da "integração nacional". Entre 1965 e 1972, os governos ditatoriais fizeram vários investimentos em telecomunicações que foram decisivos para a expansão da empresa. Foram criados, por exemplo, "a Embratel, o Ministério das Comunicações e o Sistema Telebrás", de modo que a TV Globo, inicialmente localizada no Rio de Janeiro, não parou de crescer, alcançando em pouco tempo uma estrutura de rede nacional. (ARÊAS, 2015, p. 3). "Novas emissoras foram compradas em outras capitais: São Paulo (1966), Belo Horizonte (1968), Brasília (1971) e Recife (1972). A televisão praticamente virava sinônimo de Rede Globo. Em 1971, os dez programas mais assistidos no Rio de Janeiro e em São Paulo eram exibidos pela TV Globo".

[55] O compromisso de Roberto Marinho com a contrarrevolução pode ser observado em vários momentos e através dos seus diversos veículos de comunicação. Além das notícias diárias, em rede nacional, no seu telejornal (o *Jornal Nacional*), inúmeras matérias no jornal impresso *O Globo* propagandeavam os feitos da "revolução", destacando o "milagre econômico" que o país estava experimentando. No editorial de 19/9/1969, intitulado "Brasil acima de tudo", afirmava-se: "De 1964 para cá , este país deu um salto. Saiu do caos para a vitalidade" (ARÊAS, 2015, p. 6). Alinhada à imagem do Brasil Potência, estava a convocação de que todos se unissem pelo país e confiassem nos dirigentes que trabalhavam sem descanso pelo progresso. O editorial de capa do dia 7/10/1969, por exemplo, anunciava que Médici clamava a todos pela "União Nacional em torno da Revolução e de seu novo líder – é palavra de ordem. Dividir é trair". Qualquer manifestação "dos inimigos do Brasil" (7/3/1970) era vista como uma "[..] Ofensiva hiperbólica contra a revolução brasileira" (2/4/1970) (ARÊAS, 2015, p. 6). Às denúncias contra as práticas de tortura, *O Globo* respondia: "Não cremos que haja tortura nesse país" (Editorial de 4/12/1969) ou "o governo está no dever de destruir todas as mentiras ditas no exterior contra o regime brasileiro, que, aliás, salvou o país dos mais terríveis torturadores que a história já conheceu" (22/11/1969). Sobre o assunto consultar o estudo de Arêas (2015).

desenvolvimento se traduz em subdesenvolvimento e envolve uma relação de coexistência entre o moderno e o arcaico.

A capilarização do capital monopolista no Brasil operou a desorganização da classe trabalhadora e das camadas populares, que foram submetidas a práticas despóticas como perseguições, demissões, cassações, prisões sistemáticas e torturas que chegaram, em inúmeros casos, à eliminação física. Esse processo resultou em um Estado que teve sua marca autocrática acentuada, tornando-o ainda mais impermeável à incorporação das demandas das maiorias.

2.3.2 Desenvolvimento com segurança e as reformas na educação

O objetivo desta seção é discutir como o projeto de *desenvolvimento com segurança* levado a cabo pela ditadura empresarial-militar pautou as reformas educacionais e de que modo elas impactaram na educação pública. Partimos da compreensão de que as reformas implementadas durante o período ditatorial visaram a "ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência" (SAVIANI, 2013a, p. 364).

Um dos aspectos importantes desse processo é que as reformas educacionais da ditadura foram implementadas mantendo as diretrizes estabelecidas na LDB 4.024, aprovada em 1961, tendo sido desnecessária a revogação dos primeiros títulos da lei. As alterações demandadas nesse novo momento foram apenas de suas *bases organizacionais* (SAVIANI, 2008b), de modo a colocar a educação em um grau mais aprofundado de atrelamento às necessidades do capital, tornando estreita a vinculação entre a educação e o projeto de desenvolvimento da ditadura, pautado na modernização conservadora, conforme vimos.

Como parte desse processo de ajuste da educação ao projeto de desenvolvimento associado-dependente foram firmados acordos de financiamento entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Esses acordos estavam entre as ações implementadas pelo imperialismo norte-americano em *parceria* com as classes dominantes brasileiras que buscavam articular *organicamente* a economia política da ditadura

empresarial-militar com educação e formação de força de trabalho, imprimindo em um nível mais profundo o sentido de *classe* ao projeto de *desenvolvimento com segurança*. Florestan Fernandes (1975b, p. 24) alerta que as análises de cientistas sociais, educadores, etc., dos efeitos do imperialismo nos países periféricos focam predominantemente a questão da "deterioração dos termos de troca" ou dos "padrões ultraespoliativos inerentes às modernas tendências de dominação externa". Segundo ele, o aspecto econômico do novo padrão de dominação, ligado à presença da empresa corporativa nos países dependentes, constitui apenas a face visível dessa amarga realidade, existindo muitas outras que podem ser até mais prejudiciais, embora menos visíveis.

Elas atuam em funções ligadas à reconstrução da sociedade, da cultura e da educação dos países periféricos de acordo com interesses e valores do imperialismo estadunidense e "abrangem instituições oficiais, semioficiais ou privadas, encarregadas de conduzir a política [...] da educação, da pesquisa científica, da inovação tecnológica, dos meios de comunicação de massa", entre outros. Um elemento fundamental dos processos de ajuste, destacado por Fernandes (1975b, p. 25), é que eles tendem a revitalizar, sob condições modernas, as estruturas de poder e de privilégios arcaicos e antissociais, uma vez que somente "as ditaduras militares ou regimes autoritários dissimulados conseguem assegurar os alvos visados, de incorporação dos países latino-americanos ao espaço econômico e sociocultural dos Estados Unidos".

Isso quer dizer que a relação da ditadura empresarial-militar com um novo padrão de acumulação expressou não apenas um "aprofundamento da dependência" ou a drenagem das riquezas materiais e simbólicas nacionais; significou precisamente uma mudança do padrão de dependência, de onde emerge um tipo de relação que tende a ajustar as estruturas e os dinamismos da nossa economia "às estruturas e aos dinamismos do capitalismo monopolista, aos controles imperialistas globais e à internalização não só de novas estruturas, dinamismos e controles externos em nossa economia, nossa sociedade e nossa cultura", mas, ainda, conforme Fernandes (1989, p. 14), "à presença interna direta, maciça e ativa dos agentes e agências dessa modernização".

Desse modo, os acordos MEC/USAID carregavam em seu bojo a concepção que pautou as reformas a serem implementadas na educação, fortemente inspiradas na *teoria do capital humano* que opera, segundo Leher (2018, p. 33), por um lado, "nas esferas da exploração da mais-valia" e, em outro, igualmente importante, que são as esferas "da socialização (em sentido durkheimiano) condizente com a ordem do capital". Em suma, o que se pretendia era alinhar a educação diretamente ao desenvolvimento econômico, aumentando a produtividade do trabalho e exercendo forte controle ideológico, ambos componentes estratégicos do projeto de *desenvolvimento com segurança*.

> A educação, na teoria do capital humano, não é tomada no sentido da promoção do desenvolvimento integral do cidadão e, como tal, um bem de natureza ético-social, mas do ponto de vista do indivíduo e da análise econômica, como investimento capaz de produzir renda futura ou capital, posto que trata de grandezas definidas estatisticamente da perspectiva da instrução e do treinamento ou propriamente do sentido estrito de educação individual. Ela dissimula o sentido reprodutor dos valores de classe da prática educativa, acenando ao indivíduo, como tal, perspectivas ascensionais de classe. [...] O seu objetivo maior é a alienação política do cidadão, na medida em que ela explora a pretensa possibilidade de estoque de capital que a educação possa proporcionar ao indivíduo isolado. Enquanto isso, a perspectiva da ascensão social é dissimulada sempre como uma esperança futura, e que é alimentada pela exploração da refinação do consumo supérfluo (ARAPIRACA, 1982, p. 46-47).

Firmados sob a égide da "assistência técnica", tais acordos ocultavam os reais interesses que impulsionaram os países centrais a atuarem nos países de capitalismo dependente, em um momento em que a exigência central do capitalismo passava a ser a universalização dos mercados e a transformação de bens naturais e sociais em mercadorias. Nesse contexto, a educação e a formação humana são convertidas em "capital humano", isto é, em insumo do capital, e a *ajuda* que é antes uma questão político-ideológica e não de filantropia "torna-se um pesado ônus", pois não se trata de financiar o desenvolvimento dos países dependentes, mas "o processo de acumulação do capital dos países industrializados" (ARAPIRACA, 1982, p. 90-91).

Logo que foram divulgados, os acordos MEC\USAID sofreram forte oposição, especialmente do movimento estudantil. Segundo Sanfelice (2015), mesmo com a repressão da ditadura, os estudantes mantiveram-se nos espaços públicos, denunciando o autoritarismo do regime através da realização de

passeatas, atos e manifestações que tiveram relevante repercussão dentro e fora do país. A firme resistência dos estudantes desencadeou uma série de normas repressoras que visava a limitar os espaços de sua atuação política. Uma das medidas adotadas, nesse sentido, foi a aprovação da Lei nº 4.464/64, que dispôs sobre os órgãos de representação dos estudantes. A Lei Suplicy, apelidada com o nome do ministro da Educação à época, Suplicy de Lacerda, resultou na extinção da União Nacional dos Estudantes e na criação do Diretório Nacional, órgão tutelado pela ditadura. Essa medida levou a entidade estudantil, ainda no primeiro ano da ditadura empresarial-militar, a atuar na clandestinidade.

> Os estudantes denunciavam a intervenção norte-americana na educação, nos outros setores da vida nacional e a forma totalitária do governo brasileiro... Cartazes contra o governo federal, protestos contra os espancamentos que a repressão policial vinha fazendo – aos gritos uníssonos de Abaixo a ditadura, viva a soberania nacional; povo sim, ditadura não; abaixo o imperialismo, o voto é do povo e se são fortes, abram as urnas; o povo quer feijão, chega de canhão; cantando o Hino Nacional –, o movimento estudantil ganhava o cenário da nação brasileira (SANFELICE, 2008, p. 113).

As instituições universitárias também sofreram, assim como os sindicatos, fortes intervenções dos governos ditatoriais, “principalmente por serem considerados locais privilegiados para a difusão de doutrinas revolucionárias e de recrutamento para as organizações de esquerda” (COMISSÃO [...], 2014b, p. 269). Segundo o relatório da CNV (2014b, p. 269), nas primeiras semanas após o golpe, várias universidades tiveram suas atividades suspensas, enquanto se colocava em “ação a chamada Operação Limpeza, nome utilizado por agentes do Estado e seus apoiadores para expressar a determinação de afastar do cenário público os adversários” do regime.

A Universidade de Brasília (UnB) sofreu a primeira de suas intervenções já em 9 de abril de 1964. “Um corpo de militares vindo do estado de Minas Gerais chegou em 14 ônibus. No *campus*, invadiram salas de aula, revistaram estudantes, procuraram armas e material de propaganda subversiva” (COMISSÃO [...], 2014b, p. 270). Uma das razões para que as prioridades da repressão recaíssem sobre a UnB era a discordância dos representantes da ditadura em relação ao seu projeto político-pedagógico e institucional, não obstante ter sido inspirado no modelo

estadunidense. Os professores e intelectuais que estiveram à frente da criação da UnB, como Anísio Teixeira, Celso Furtado, Darcy Ribeiro, Maria Laura Leite Lopes, Fernando Henrique Cardoso, Maria Yedda Linhares, entre outros, “imprimiram” “uma *certa* interpretação do que foi considerado *o* modelo estadunidense” (LEHER, 2018, p. 182 – destaques do autor), gerando forte oposição do regime. O saldo dessa primeira intervenção foi a prisão e o interrogatório de 13 professores, seguida de outras ações, como a demissão do reitor Anísio Teixeira[56] e do professor Almir de Castro (um dos coautores do projeto que fundou a UnB) (LEHER, 2018) e a extinção do mandato de todos os membros do seu Conselho Diretor. Após a “limpeza” operada na Universidade de Brasília, foi designado como reitor *pro tempore*, o professor Zeferino Vaz. Florestan Fernandes chama atenção para o fato de que as medidas adotadas com o objetivo de realizar uma verdadeira “assepsia ideológica” no interior das instituições universitárias só foram possíveis com a atuação ativa da *intelligentsia* ligada direta ou indiretamente ao regime. Segundo ele, parte significativa dos intelectuais permaneceu, mesmo com o endurecimento da repressão, abertamente favorável à “proclamada ‘revolução para salvar a ordem social’” (FERNANDES[57], 1977 *apud* LEHER, 2018, p. 169).

Ações semelhantes às que foram desencadeadas na UnB ocorreram em universidades de todo o país. Além da extinção de mandatos e cargos, cassações, aposentadorias compulsórias, prisões e desaparecimento de professores e dirigentes universitários, a abertura dos Inquéritos Policial-Militares (IPMs) foram práticas correntes durante a ditadura. As “entidades associativas, instituições de ensino e pesquisa, como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), e partidos políticos, como o PCB” (COMISSÃO [...], 2014b, p. 269) também foram submetidos a investigações que visavam a eliminar o pensamento dissonante dos diferentes espaços públicos de debate. Uma das decorrências da prática de abertura de inquérito policial militar foi a extinção, através do Decreto nº 53.884/1964, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), considerado um “centro intelectual

[56] Um caso emblemático da repressão aos dirigentes de universidades e outros órgãos do Estado foi o de Anísio Teixeira, encontrado morto em março de 1971, no fosso do elevador do edifício Duque de Caxias, onde residia Aurélio Buarque de Holanda, com quem ele almoçaria naquele dia. Sobre o relatório de seu assassinato, após 45 anos de seu desaparecimento físico, consultar: https://jornalggn.com.br/blog/mara-l-barauna/relatorio-sobre-assassinato-de-anisio-teixeira-e-detalhado. Acesso em: 24 ago. 2018.

[57] FLORESTAN, Fernandes. *A sociologia no Brasil*. Contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

da ação comunista". Conforme o Relatório da CNV (2014b), além da extinção, a sede do instituto também foi invadida e depredada no mesmo período.

Mesmo com as intervenções e as normas repressoras que atingiam todos os segmentos da sociedade em suas diferentes frentes de atuação, o movimento estudantil universitário e secundário ganhava fôlego, intensificando a luta pelo fim da ditadura e em defesa da educação pública. Em setembro de 1966, foi realizado pela União Estadual dos Estudantes de São Paulo (UEE-SP) e pela UNE, em São Bernardo do Campo, um congresso clandestino para discutir as ações e o calendário das lutas futuras, ao qual o poder militarizado respondeu prendendo 178 estudantes, e enquadrando 36 na Lei de Segurança Nacional (COMISSÃO [...], 2014b). Apesar da truculenta repressão, o calendário de lutas foi mantido e a entidade estudantil, mesmo na clandestinidade, decretou greve geral no dia 18 de setembro do mesmo mês e elegeu o dia 22 como o *Dia Nacional de Luta contra a Ditadura* (COMISSÃO [...], 2014b, p. 262).

> Nesse dia, os estudantes realizaram uma grande manifestação no Rio de Janeiro e, posteriormente, cerca de 600 universitários se reuniram na Faculdade de Medicina da UFRJ, no seu *campus* da Praia Vermelha. Os estudantes ficaram cercados pela polícia durante horas e alguns parlamentares tentaram negociar uma saída pacífica para o grupo. Porém, na madrugada do dia 22 para 23 de setembro, a polícia invadiu a Faculdade de Medicina e expulsou os estudantes com violência. O episódio ficou conhecido como o "Massacre da Praia Vermelha".

No ano seguinte, muitas manifestações de oposição à ditadura aconteceram em todo o país. À intensificação dos movimentos protagonizados pela UNE, a ditadura respondeu de modo selvagem, reprimindo vários estudantes e enquadrando-os em outras legislações criadas de modo a fechar ainda mais o regime. Estes foram os casos do "Decreto Aragão" (Lei nº 228/67)[58], da Lei nº 5250/1967, que regulou a liberdade de manifestação do pensamento e da informação e do Decreto-Lei de nº 314, de 13 de março de 1967, que definiu os termos dos crimes considerados contra a segurança nacional, a ordem política e social, inspirados nos princípios da Escola Superior de Guerra (SANFELICE, 2015). A nova Lei de Segurança Nacional de 1967 revogou a Lei nº 1.802/1953, atribuindo

[58] Esta medida reformulou a organização da representação estudantil e ficou conhecida como "Decreto Aragão", nome do ministro da Educação Raimundo Moniz de Aragão, que também mantinha relações com o IPES.

à Justiça Militar a competência para processar e julgar militares e civis pelos crimes tipificados como ameaçadores da ordem interna e da segurança pública.

Concomitantemente a essas medidas que exerciam o controle coercitivo sobre o movimento estudantil e docente, fechando ainda mais o cerco aos movimentos mais substantivos de resistência, outras ações foram sendo desencadeadas no sentido de ajustar mais adequadamente a educação ao projeto de *desenvolvimento com segurança*.

Entre as iniciativas tomadas com explícito componente de classe, tivemos o protagonismo do IPES na organização de um simpósio cujo objetivo era discutir a reforma da educação da ditadura. Tratava-se de pensar como alinhar, mais adequadamente, a educação pública, de modo a cumprir o papel que lhe cabia naquele momento histórico em que o país aprofundava seus vínculos de dependência com o capital imperialista. Segundo Cunha (2014, p. 359), o Instituto atuava como um "intelectual orgânico coletivo do golpe", tendo se dedicado a vários projetos na área da educação que contribuíram para a formulação das "diretrizes da modernização tecnocrática e da privatização, no duplo aspecto de 'integração escola-empresa' e de pagamento do ensino nos estabelecimentos oficiais" (CUNHA, 2014, p. 360).

Conforme o Instituto, a reforma educacional brasileira deveria se voltar para a seleção adequada do conteúdo de ensino que correspondesse às oportunidades de trabalho existentes, contribuindo, assim, com a melhoria do padrão de vida e do rendimento salarial; dinamização do ensino superior, impulsionando o estreitamento da relação entre as universidades e as empresas; e para a "correção da crônica deficiência de recursos para os fundos da educação nacional e da excessiva timidez de sua distribuição para subvencionar o ensino particular" (SOUZA, 1981, p. 47). Note-se que as diretrizes da reforma na educação partilhadas pelo IPES reforçam o mito liberal que estabelece relação direta entre formação especializada, oportunidade de emprego e melhoria do rendimento salarial.

De acordo com Saviani, a concepção de educação da ditadura "adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade" (SAVIANI, 2008b, p. 297) que se traduzem:

> [...] pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. Eis aí a concepção pedagógica articulada pelo IPES, que veio a ser incorporada nas reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária, pela lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus e pela criação do MOBRAL (SAVIANI, 2008b, p. 297).

Empenhado em dar mais organicidade às suas diretrizes para a reforma educacional, o IPES promoveu, com apoio da Igreja Católica, através da PUC-Rio, o Fórum “A educação que nos convém”. Esse Fórum foi realizado no período entre 10 de outubro e 14 de novembro de 1968 e expressou a preocupação da entidade empresarial com a “crise” educacional em um momento em que os estudantes ocupavam o espaço público, como vimos, demonstrando clareza e capacidade de intervenção política para opinar sobre o projeto de educação sintonizado com as necessidades nacionais.[59] O Fórum promovido pelo IPES discutiu 11 temas e teve

[59] A “crise” educacional que preocupava o bloco no poder era decorrência das inúmeras manifestações que aconteceram em todo o país, entre o fim de 1967 e início de 1968, demonstrando que os estudantes continuavam ocupando os espaços públicos, apesar da dura repressão. O ano de 1968 foi particularmente agitado. Já em março daquele ano, em um momento em que reuniões e agremiações estavam “sob a mira” da ditadura, os estudantes programaram um encontro da Frente Unida dos Estudantes do Calabouço (FUEC), nome do restaurante universitário que, à época, abrigava a União Metropolitana de Estudantes, no Rio de Janeiro. A ideia era reivindicar, entre outras coisas, a melhoria da qualidade da comida e se posicionar contra o aumento do preço da refeição e pela melhoria das instalações do restaurante universitário. A polícia soube da manifestação e foi até o local, resultando no conflito que terminou com a morte de Edson Luís Lima Souto. A morte do estudante secundarista chocou a população, que compareceu massivamente em seu sepultamento e na missa de sétimo dia, acirrando ainda mais o confronto. Várias manifestações se espalharam por todo o país, aumentando o número de casos de violência contra os estudantes. No estado do Goiás, outro estudante foi morto pela polícia, em uma manifestação em repúdio ao assassinato de Edson Luís. Ornalino Cândido da Silva foi abordado pelos militares que o mataram a queima roupa, e só depois reconheceram que foi por engano de semelhança, pois eles estavam na verdade procurando Euler Vieira, outro militante do movimento estudantil (COMISSÃO [...], 2014b). Apesar da ofensiva da ditadura, os estudantes seguiam mobilizados. No início de outubro de 1968, ocorreu a “batalha da Maria Antônia”, em que o prédio da Faculdade de Filosofia da USP foi invadido por um grupo de estudantes da Universidade Mackenzie, que formavam um grupo paramilitar do Comando de Caça aos Comunistas e atuavam com a proteção de policiais. Desse confronto, outro estudante secundarista morreu, José Carlos Guimarães. Dias depois, os estudantes universitários tentaram realizar um

como conferência-síntese o debate sobre os “Fundamentos para uma política educacional brasileira”. Naquele contexto de “crise” educacional importava ao IPES se adiantar lançando suas proposições junto ao Estado, de modo a pressioná-lo a incorporar suas demandas (SAVIANI, 2008b).

Como decorrência desse processo, a legislação do ensino foi definida com mais precisão, inaugurando um novo patamar de implementação da política educacional da ditadura empresarial-militar. A aprovação da Lei nº 5.540/68, regulamentada pelo Decreto n. 464, de 11 de fevereiro de 1969, o Parecer CFE n. 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação e o Parecer CFE n. 252/69, que incorporou as habilitações profissionais no currículo do curso de Pedagogia, entre outros, revelam esse esforço.

As novas leis que consubstanciaram a reforma foram formuladas no bojo do IPES, em sintonia com as diretrizes da *Agency for International Development* (AID)[60] para o ensino superior brasileiro, cujos elementos mais explícitos eram, por um lado, ampliar a participação da esfera privada nesse nível de ensino, através da indução do Estado, e, por outro, formar técnicos, intelectuais, etc., com uma mentalidade funcional ao capital. Nas palavras de Cunha:

> As afinidades políticas entre os governos militares e os dirigentes de instituições privadas do ensino superior fizeram com que o CFE assumisse uma feição crescentemente privatista. Assim, no momento em que a reforma da educação superior proclamava sua preferência pela universidade como forma própria de organização, o CFE se empenhava em propiciar a aceleração do crescimento dos estabelecimentos privados, a grande maioria deles isolados, contrariando a lei recentemente promulgada. O Congresso Nacional, fechado pelo acirramento da ditadura, menos de um mês após a promulgação da Lei da Reforma Universitária, permaneceu à margem desse novo impulso atomizador acionado pelos grupos privatistas. Medidas de menor *status* jurídico do que as resoluções do CFE, mas de grande alcance para a acumulação de capital, foram sendo implementadas, de acordo com as demandas dos grupos interessados (CUNHA, 2014, p. 362).

Congresso clandestino, em Ibiúna (SP), do qual cerca de 700 saíram presos.

[60] Tavares (1980, p. 24), ao analisar a relação entre a educação e o imperialismo no Brasil, apresentou o relatório da equipe “técnica” formada por americanos que visitaram o país por meio do Programa *Agency for International Development* (AID), em que fica cristalino o sentido da reforma do ensino superior. A seguir um trecho do relatório: “O Brasil precisa urgentemente formar gente em tecnologia, educação, medicina e agricultura. Necessita de professores de ensino médio que tenham sido treinados nas Faculdades de Filosofia. Além do mais, a guerra fria é uma batalha para o intelecto humano... se nós pudermos ajudar essas universidades a exaltar a verdade, a encontrá-la, e a ensiná-la, então nós teríamos a maior segurança de que o Brasil seria uma sociedade livre e um amigo leal dos Estados Unidos”.

A relação orgânica entre os empresários, governos militares e o imperialismo resultou na expansão com forte e privilegiada participação do setor privatista, que levou à pulverização via estabelecimentos isolados, indo na contramão da perspectiva de articulação entre as instituições, como defendiam os setores progressistas. Em análise dos dados referentes à oferta de matrículas no ensino superior, observamos que as medidas adotadas no período da ditadura produziram o *desequilíbrio* entre os setores público e privado. Se na década de 1960 o setor público tinha participação de 58,5% e o setor privado de 41,5%, em 1970, esses dados passaram para 49,5% no público e 50,5% no privado. Na década de 1980, a oferta de matrículas da rede pública caiu para 35,7%, enquanto a da rede privada subiu para 64,3%. Esta diretriz da reforma teve historicamente respaldo nas legislações que regulamentam o uso dos recursos públicos. A Constituição em vigor a partir de 1967, ao mesmo tempo em que excluiu a vinculação orçamentária voltada para o setor público, assegurou em seu art. 168, parágrafo 2º, que o setor privado educacional se beneficiasse de recursos públicos, através de amparo técnico e financeiro, para sua manutenção e funcionamento. Isso abriu espaço para uma mudança que dirimiu as “fronteiras” entre as universidades públicas e as empresas privadas, criando as bases para o aprofundamento dessa relação, tal como temos na atualidade. Como efeito, tivemos a restrição com as despesas referentes à educação pública, ao mesmo tempo em que o Estado orientava o setor público a diversificar suas fontes de financiamento e operacionalizava, através de incentivos tributários, uma expansão sem precedentes da educação superior privada.

Além do privatismo “típico das nações capitalistas dependentes” (FERNANDES, 1975a, p. 226), a reforma universitária desencadeada pela ditadura empresarial-militar trouxe profundas mudanças. Enquanto os setores progressistas, notadamente o movimento estudantil com apoio de vários docentes pretendiam realizar uma reforma universitária capaz de “vencer uma tradição cultural pré e antinacional”, colocando os problemas nacionais como o fulcro da instituição universitária (FERNANDES, 1975a, p.18), os setores ligados à ditadura conduziram a reforma reforçando o caráter antissocial e antinacional da universidade. Tratava-se de eliminar o pensamento crítico, a vitalidade intelectual autônoma da universidade que servisse de “fonte de negação e de superação da dependência cultural e do

subdesenvolvimento educacional" (FERNANDES, 1975a, p. 161), acentuando o seu compromisso com a formação técnica, operacional e pretensamente neutra.

A reforma universitária da contrarrevolução foi considerada por Leher (2018, p. 179) como *a plataforma para o capitalismo acadêmico periférico*. Segundo ele, o que se buscava não era reformar a universidade, acentuando sua autonomia e potencialidade para pensar como equacionar os problemas que atingem as maiorias, concorrendo positivamente para a revolução democrática, como propugnavam as forças progressistas. Essa perspectiva não obteve espaço real nas políticas estatais dos países capitalistas dependentes, e a reforma universitária imprimiu-lhe um conteúdo oposto, hostil ao pensamento crítico e inventivo.

O ajuste da universidade exigido pelo capitalismo dependente e periférico se materializou através de mudanças que passaram por variados aspectos, desde o controle das decisões internas, através da redução do espaço para o debate e da imposição de relações verticalizadas entre as instâncias que compõem as instituições universitárias até mudanças na dimensão pedagógica. A redução do tempo de formação e, nesse bojo, a prioridade voltada para a certificação em detrimento da formação intelectual do estudante foi um efeito perverso da reforma universitária da ditadura. Outra mudança sensível foi a diversificação da organização curricular (de inspiração norte-americana) e o seu "enxugamento" como estratégias para atender a forte demanda pelo ensino superior, a criação do ciclo básico, a substituição do regime seriado pelo regime de créditos, etc. O processo de reestruturação das universidades em sintonia com as diretrizes que o capitalismo resguardava à periferia também acarretou graves consequências para o regime de trabalho dos docentes e servidores técnico-administrativos, também fortemente influenciado pelos pressupostos da racionalidade, da eficiência e da produtividade, além dos impactos que a reforma fez sentir na questão da compressão salarial e do controle político-ideológico sobre o trabalho docente (MINTO, 2011).

No contexto de regulamentação da reforma da universidade, deu-se o acirramento das lutas em seu interior, gerando novos mecanismos para silenciar as oposições e o pensamento autônomo, considerado prejudicial aos "interesses nacionais". Como desdobramento das regulamentações que envolveram o

conjunto da sociedade, como os Atos Institucionais, especialmente o AI nº 5, “expressão máxima do autoritarismo então consolidado” (SANFELICE, 2008, p. 140), foi baixado em 26 de fevereiro de 1969 o Decreto-Lei nº 477, que normatizava as infrações praticadas especificamente “por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou privado, provocando, mais uma vez, um clima de verdadeiro terror” entre docentes e estudantes (SANFELICE, 2008, p. 140). Considerado o instrumento mais despótico voltado para o campo educacional que a ditadura empresarial-militar adotou, o Decreto-Lei nº 477 enquadrava em infração disciplinar quem:

> I – Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;
> II – Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;
> III – Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;
> IV – Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;
> V – Sequestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;
> VI – Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

O descumprimento de qualquer dessas determinações poderia ter como consequência “demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro trabalho da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos” para os casos que envolviam docentes e “pena de desligamento e a proibição de se matricular em qualquer outro estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos”, para os alunos.

De acordo com o Relatório da Comissão Nacional da Verdade (2014b) não existe um número preciso de alunos punidos em decorrência do Decreto-Lei nº 477/1969. O que foi possível identificar com a investigação promovida pela CNV foram algumas listas de nomes de alunos que “circularam no início dos anos 1970 por diferentes órgãos do regime, visando controlar a movimentação dos alunos punidos” (COMISSÃO [...], 2014b, p. 276). Em uma delas, produzida pela Divisão de Segurança e Informação do Ministério da Educação (DSI/MEC), datada de abril de 1972, foram registrados os nomes de 207 estudantes. Em outra, de janeiro de 1973,

produzida pelo Centro de Informação e Segurança da Aeronáutica (CISA), foram citados os nomes de outros 782 estudantes de diferentes estados brasileiros, entre eles, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Guanabara, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e São Paulo (COMISSÃO [...], 2014b), o que demonstra o espraiamento do controle repressivo pelo território nacional.

Os dados que revelam os efeitos dos mecanismos de repressão e punição no corpo docente das universidades apontam que “mais de 40 professores de universidades federais, sendo 23 da UFRJ e 24 da USP, inclusive seu reitor em exercício, foram aposentados com base no AI-5” (COMISSÃO [...], 2014b, p. 268). Em menos de 1 mês, entre setembro e outubro do mesmo ano (1969), ocorreu uma nova ofensiva em que 18 professores da UFRGS e 15 professores da UFMG foram punidos. Estima-se que cerca de 150 professores foram punidos por atos oficiais do governo federal (COMISSÃO [...], 2014b). Ainda segundo o relatório da CNV (2014b), o número de professores punidos atingiu patamares ainda maiores se considerarmos que outros instrumentos foram utilizados pelos dirigentes universitários, como nos “casos da UFPB, que em 1969 afastou cerca de 20 professores, e da UnB, que entre fins de 1968 e início de 1969 afastou 80 professores” (COMISSÃO [...], 2014b, p. 269). No total, a UnB chegou a afastar 80% do seu corpo docente (SALMERON[61], 1999 *apud* LEHER, 2018). Embora ainda sejam imprecisos os dados sobre as consequências desses instrumentos de punição e repressão no interior das universidades brasileiras, é possível afirmar que, com o AI nº 5 e o Decreto-Lei nº 477, um número significativo de alunos foi jubilado ou punido e de professores, afastados de suas funções.

Outro instrumento punitivo foi o Ato Complementar nº 75 de outubro de 1969, criado para impedir que professores, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público que tivessem incorrido em punições decorrentes dos Atos Institucionais exercessem cargo, função, emprego ou atividades em estabelecimentos de ensino ou fundações criadas ou subvencionadas pelos Poderes Públicos, bem como nos de interesse da segurança nacional. Não existe um levantamento preciso de quantos trabalhadores da educação foram atingidos com o Ato Complementar nº 75 e com as demais medidas operadas pelas forças no poder,

[61] SALMERON, Roberto A. *A universidade interrompida*: Brasília 1964-1965. Brasília: Ed. UnB, 1999.

o que nos coloca diante do desafio histórico de prosseguir com as investigações pela *verdade*, de modo a compreender os reais impactos que as práticas de repressão produziram, mas, sobretudo, *reparar* as vítimas pelas injustiças e arbitrariedades cometidas. É evidente que isso implique alterações estruturais no Estado brasileiro, o que não ocorrerá sem que o enfrentamento necessário seja protagonizado pela classe trabalhadora em aliança com as camadas populares, ambas fortemente atingidas pela militarização do poder político e pelas ações político-ideológicas desencadeadas durante e após a ditadura empresarial-militar.

No ano de 1969, a ditadura colocou em andamento o segundo período de expurgo[62] no interior das universidades, atingindo professores, funcionários, alunos e pesquisadores, com expulsões, demissões, aposentadorias compulsórias[63], realizando uma verdadeira "cruzada esterilizadora" do pensamento crítico e autônomo, impactando decisivamente no modo de compreender e realizar o trabalho acadêmico. É importante ressaltar, à luz do que afirma Leher (2018), que os *caminhos da subordinação* da universidade à modernização conservadora passaram por trilhas variadas, além de repressão, punição e silenciamento. Soma-se à participação direta e indireta da *intelligentsia* na operação do golpe, como alertou Florestan Fernandes[64] (1979 *apud* LEHER, 2018), um efetivo esforço das forças contrarrevolucionárias para lograr a adesão de outros intelectuais acadêmicos ao regime ditatorial. Entre as estratégias utilizadas nesse sentido, está o envio de um número significativo de docentes para os EUA, que apoiaram sua formação e qualificação a partir de seus valores e modelo de universidade:

---

[62] O controle exercido era fortemente vertical e se centralizava no Ministério da Educação através da Divisão de Segurança e Informações (DSI), definida no Decreto-Lei nº 200/1967, como parte da reforma administrativa do Estado. Segundo o relatório da CNV (2014b, p. 274), a DSI foi regulamentada em 1969, destacando-se no arranjo organizacional, "dentre suas atribuições, o controle de toda a documentação sigilosa produzida pelo Ministério e a prerrogativa de seu diretor para propor inquérito administrativo ou sindicância em qualquer órgão da administração direta ou indireta, da área de atribuição do ministério. [O órgão] contou com um quadro de aproximadamente 40 funcionários, incluindo o pessoal de apoio e as chefias". Para obter informações detalhadas acerca da atuação da DSI, consultar o referido relatório.

[63] O próprio Florestan Fernandes foi aposentado compulsoriamente, tendo sido também preso ainda em 1964, após protestar formalmente contra a prática do IPM (Inquérito Policial-Militar) (COMISSÃO […], 2014b).

[64] FERNANDES, F. *Apontamentos sobre a "teoria do autoritarismo"*. São Paulo, HUCITEC, 1979.

> Não casualmente, as referidas fundações corporativas [como Rockefeller, Kellogg e Ford, por exemplo] e o próprio Departamento de Estado, por meio da USAID, empenharam-se na organização da pesquisa e da pós-graduação, assim como constituíram (ou revigoraram) entidades acadêmicas por área de saber, logrando, rapidamente, influência nos comitês científicos dos órgãos de fomento. Desse modo, houve clara indução de verbas públicas dirigidas com exclusividade para seus programas e laboratórios. Essa operação possibilitou a criação de um *staff* que, em parte, vinculou-se ao programa de "modernização conservadora" atuando como formadores de *policy makers* ou, eventualmente, como *policy makers* em todas as áreas da cultura e especialmente na universidade, enredando-se, desta feita, nas "malhas do governo (LEHER, 2018, p. 169).

De acordo com Leher (2018, p. 158), essa estratégia buscava operar uma reconfiguração em várias áreas do conhecimento, notadamente, "no campo das ciências sociais a partir [da difusão] de outras referências que não o marxismo, como o funcionalismo e o (neo)positivismo". Durante a ditadura ficou cristalino que "a impugnação do marxismo envolveria não apenas as ideias, por meio do financiamento a pesquisas com outras orientações teóricas e epistemológicas, apoio a publicações de livros e artigos antimarxistas, de assessorias a formação de entidades acadêmicas da área", mas, também, "ações contra os próprios marxistas ou de intelectuais que os operadores ideológicos supunham próximos desse campo". A despeito dos marxistas serem os alvos prioritários, as ações persecutórias repercutiram entre professores e alunos que partilhavam de pensamento crítico [não marxista] e "defendiam a universidade como uma instituição pública, autônoma e comprometida com os problemas nacionais e da maioria dos povos" (LEHER, 2018, p. 158).

Com o controle dos processos políticos exercido ideológica e militarmente, observou-se forte êxito das estratégias de silenciamento da luta em defesa da educação pública durante a ditadura, criando condições para a capilarização dos interesses político-econômicos das classes dominantes associadas. Os efeitos desse processo podem ser observados em variadas dimensões, como aponta Ianni (1981, p. 154), na passagem abaixo.

> Em todos os campos da vida social, o aparelho estatal passou a estar presente e mostrar-se decisivo. Toda a criatividade dos grupos e classes sociais que se achavam fora do bloco de poder passou a ser organizada, induzida, proibida ou reprimida pelo Estado[65]. A censura atingiu a vida

[65] Uma das ações mais truculentas levado a cabo pela ditadura foi a Operação Bandeirantes (OBAN), realizada entre 1968 e 1970 sob a coordenação do II Exército, em São Paulo. "A Oban articulava-se com um vasto sistema de informações, criado desde o início da ditadura, com a formação do

> política e cultural, em todos os quadrantes. A espionagem passou a ser praticada nos ministérios, superintendências, institutos, universidades, fábricas, campos, construções. A *indústria* cultural estatal, articulada com a indústria cultural privada, ambas altamente determinadas pelos interesses econômicos e políticos do imperialismo, passou a propagandear a ideologia e a prática da ditadura. Quando ia mais brutal a repressão política e cultural, os temas da indústria cultural dos governantes e associados eram a façanha da construção da Transamazônica, a possibilidade do Brasil Potência, o perigo do consumo de tóxicos pela juventude, a audácia dos trombadinhas, o mistério do Esquadrão da Morte, o interesse futebolístico do general Médici, o talento hípico do General Figueiredo.

Em relação à pós-graduação, o governo ditatorial também apresentou vários pareceres de regulamentação, como o Parecer nº 977 de 1965, conhecido como “Parecer Sucupira”, nome do formulador e relator do projeto que objetivava “implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação em nosso ensino superior [...] tendo em vista a imprecisão que reina entre nós” (SUCUPIRA, 1965, p. 1). A imprecisão a que se referiu o então secretário de Educação Superior, Newton Sucupira, estava relacionada ao ainda baixo alinhamento da pós-graduação aos ditames do capital monopolista. Com esse parecer, o que se pretendia era, conforme Leher e Silva (2011, p. 125), “promover a sua expansão nos marcos de um ‘dado modelo’ transplantado do modelo estadunidense”. O propósito de expansão foi alcançado considerando que, antes do golpe empresarial-militar de 1964, a pós-graduação era restrita e passou “de 36 programas em 1965 para 669 em 1976, crescimento que seguiu vertiginoso até o final da ditadura, em 1985, quando foram contados 1116 cursos” (LEHER; SILVA, 2014, p. 7).

SNI, em julho de 1964, bem como aos serviços de informação das três forças armadas: o Centro de Informações do Exército (CIE), o Centro de Informações da Marinha (Cenimar) e o CISA. A Oban foi um projeto-piloto que resultou na criação dos Destacamentos de Operações de Informações – Centros de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) em todas as regiões do Brasil” (COMISSÃO [...], 2014b, p. 331). Criada para eliminar os grupos de esquerda que atuavam no país, a Operação contou com a colaboração de grandes empresários, especialmente ligados à FIESP, no financiamento da estrutura da repressão e da tortura (COMISSÃO [...], 2014b). A aliança empresarial-militar para a prática de repressão e tortura foi comprovada pela investigação da CNV (2014b, p. 329) que identificou que “propriedades particulares serviram de campo de extermínio de opositores do regime, como no estado do Rio de Janeiro, na Usina Cambahyba, pertencente à família de Heli Ribeiro Gomes, de Campos dos Goytacazes, e na Casa da Morte, em Petrópolis, do empresário alemão Mario Lodders”. A partir de setembro de 1970, quando a Oban passou a fazer parte do organograma oficial e a ser chamada de Destacamento de Operações de Informação/Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) do II Exército, sob o comando do major Carlos Alberto Brilhante Ustra, repressão e tortura passaram a ser financiadas pelo próprio Estado. Nesse momento, a resistência mais substantiva sofria o enorme impacto da repressão dos primeiros “anos de chumbo” e passava para uma fase de recuo, vivendo, basicamente, na clandestinidade.

> A valorização da pós-graduação e a decisão de implantá-la de forma institucionalizada situam-se no âmbito da perspectiva de modernização da sociedade brasileira, para o que o desenvolvimento científico e tecnológico foi definido como uma área estratégica. Contudo, essa perspectiva foi, também, alimentada pelo projeto de "Brasil grande" ou "Brasil potência", acalentado pelos militares no exercício do poder político (SAVIANI, 2008b, p. 308).

Desde o primeiro ano de ditadura empresarial-militar, o governo sinalizou a importância de expandir a pós-graduação e a área de Ciência & Tecnologia (C&T). Tal expansão foi referenciada no projeto de *desenvolvimento com segurança*, em sintonia com os requisitos do capitalismo monopolista. Uma de suas iniciativas foi reconfigurar o CNPq, transformando-o de autarquia para fundação de direito privado. Não obstante a oposição de membros da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), ao processo de reconfiguração do Conselho, ele se concretizou com o Programa Estratégico de Desenvolvimento previsto para o período de 1968/1970, que deu origem ao plano quinquenal para a pós-graduação, demonstrando a centralidade estratégica das políticas de C&T que a partir desse momento passou a alcançar um novo patamar.

> Para que a política de fomento às atividades de C&T ganhasse organicidade com as políticas estratégicas do regime militar foi preciso ajustar a universidade às exigências da modernização conservadora. A conjunção de medidas como os Acordos MEC-USAID, a "reforma universitária" (Lei 5.540/1968) e o AI-5 e o Decreto 477/1969 compuseram um novo marco para a universidade e para a C&T no Brasil.
>
> A promessa de que a ditadura era um movimento que almejava lançar o Brasil na era do desenvolvimento foi um dos pilares da ideologia manejada pelos governos militares nos anos 1970. Longe de ser uma consigna vazia, uma série de medidas foram efetivadas com esse fim. Desenvolvimento, no caso, expressava a agenda do capitalismo monopolista que, objetivamente, necessitava da infraestrutura do Estado. Foi nessa perspectiva que o governo militar, em sintonia com o imperialismo, estruturou os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND). Com os planos, as medidas da contrarreforma de 1968 tornam-se mais congruentes com a modernização conservadora (LEHER; SILVA, 2011, p. 126).

Os Planos Básicos de Desenvolvimento Científico Tecnológico (PBDCT) (I PBDCT, 1973; II PBDCT, 1976) acompanharam Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND) do país, estreitando os nexos entre as universidades e o projeto de desenvolvimento dependente-associado. Conforme Leher e Silva, "os dois primeiros planos expressaram um claro direcionamento para as áreas

consideradas prioritárias afins ao padrão de acumulação do capital" (LEHER; SILVA, 2011, p. 126).

A centralidade estratégica de certas áreas prioritárias ficou ainda mais nítida com a política de financiamento implementada com a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), no ano de 1969. O referido fundo assegurou a consolidação da pós-graduação, a partir das políticas empreendidas no I PBDCT durante os anos de 1973 a 1974, vinculado ao I Plano Nacional de Desenvolvimento (1972-74), de modo que "é possível creditar ao FNDCT a responsabilidade pela institucionalização da pesquisa nos anos 1970 e pelo espetacular crescimento do número de cursos de pós-graduação." (LEHER; SILVA, 2011, p. 126).

Um dos principais objetivos da institucionalização da pesquisa e da pós-graduação na década de 1970, de acordo com Leher (2018, p. 131), "foi o desenvolvimento de linhas de pesquisas voltadas para sustentar científica e tecnologicamente a chamada Revolução Verde"[66] (II PND, 1975-1979). Esse modelo agrícola, apoiado pelo Banco Mundial, objetivava consolidar o setor de *agronegócio* "vinculado à produção de *commodities* em latifúndios, por meio de intensa mecanização, do uso de sementes melhoradas geneticamente (híbridos) e do emprego intensivo de energia (adubos e defensivos)" (LEHER, 2018, p. 131). É no bojo das políticas estatais que visavam à consolidação do capitalismo no campo que fica mais clara a necessidade que tiveram as forças contrarrevolucionárias de bloquear a reforma agrária, no contexto das lutas dos anos de 1960, apesar e a propósito da forte pressão popular liderada pelas Ligas Camponesas. Era necessário alicerçar um aparato de ciência e tecnologia que pudesse adequar o modelo às "condições ambientais e sociais do país, formando técnicos dispostos *a difundir o novo paradigma e estruturar o ambiente de pesquisa* em áreas como a genética, a fisiologia, a agronomia etc." (LEHER, 2018, p. 132).

> O crescimento acelerado da pós-graduação, por isso, aprofundou a heteronomia da universidade vis-à-vis ao Estado e ao capital. Ainda que, contraditoriamente, tenha propiciado condições de pesquisa teórica relevante, especialmente na ciência básica, contribuindo para a formação de pesquisadores, socializou muitos dos novos pesquisadores em

[66] Foi esse também o contexto de criação da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), ocorrida em 1973.

> conformidade com uma racionalidade tecnicista, não crítica, frente ao padrão de acumulação do capital expropriador e explorador da grande massa popular, difundido como “milagre econômico” realizado com um enorme custo socioambiental, em especial sobre os movimentos do campo e sobre os povos indígenas (LEHER, 2014, p. 16).

Nesse sentido, o que é possível depreender da análise dos estudos que se dedicaram ao tema da expansão da pós-graduação no Brasil é que as políticas educacionais implementadas durante a ditadura empresarial-militar que objetivavam a consolidação do capitalismo em várias frentes estratégicas, foram responsáveis pela estruturação da pesquisa universitária na pós-graduação e pela criação e/ou consolidação de vários institutos de pesquisa, o que se deu no mesmo ritmo da “institucionalização da heteronomia universitária”, que “seguirá como a marca do capitalismo dependente no cotidiano das universidades” (LEHER; SILVA, 2014, p. 16).

Com efeito, não obstante a institucionalização da heteronomia cultural, o processo de expansão da pós-graduação no Brasil contribuiu, contraditória e decisivamente, para a produção e difusão de um pensamento crítico e referenciado nas demandas das maiorias, em especial na área da educação, tendo sido fundamental para o processo de reorganização do campo educacional no contexto da luta em defesa da educação pública desencadeada a partir do final da década de 1970. A título de ilustração desse rico impulso de produções críticas no campo educacional, podemos citar algumas obras que se tornaram clássicas na área: Cunha (1975), Saviani (1975), Freitag (1977), Cury (1978), Buffa (1979), Ribeiro (1979), Arelaro (1980), Felix (1984), Frigotto (1984), Warde (1984), Xavier (1984), Cunha e Goés (1985), Germano (1985), Libâneo (1985), Sanfelice (1986), entre outros.

O conjunto de medidas que configurou a reforma da universidade, cuja abrangência envolveu a graduação e a pós-graduação, intencionou produzir uma verdadeira *americanização* da universidade brasileira, de modo a alinhá-la ao projeto de *desenvolvimento com segurança* da ditadura empresarial-militar, distanciando-a da função social de pensar e propor alternativas concretas para os dilemas que o país enfrenta historicamente.

A semelhança com o modelo estadunidense não era restrita à forma de organização departamental ou o uso do sistema de créditos, conforme instituiu a reforma universitária, mas no delineamento de um outro *perfil formativo*, muito

mais *pragmático*. Não obstante o reconhecimento das contradições presentes nesse processo, destaca-se o esforço das classes dominantes associadas no sentido de delinear os contornos da instituição universitária, definindo o papel, cada vez mais operacional, do perfil do profissional que deveria ser formado e o tipo de pesquisa científica que interessava à agenda do capitalismo monopolista, ambos (formação e pesquisa) fortemente influenciados pelo tecnicismo, como alertam Leher e Silva (2011).

Com essa mesma diretriz político-ideológica, foi implantado um sistema de treinamento e aperfeiçoamento de pessoal técnico e administrativo para atuar junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), capilarizando o modelo de reforma educacional em níveis mais profundos e nas variadas funções em que deveria haver atuação do aparelho estatal. Observou-se o desenvolvimento de ações sintonizadas com a necessidade de operar na patente carência "de recursos humanos adequados ao volume e importância" do projeto, intensificando o "esforço de capacitação" dentro dos parâmetros da ordem capitalista, nesta etapa monopolista de seu desenvolvimento (ROSAR, 2012, p. 167).

> A ação estatal na superestrutura pode ser identificada em três níveis diferentes: racionalização dos gastos públicos, acumulando recursos que são revertidos para o setor privado e favorecem a sua expansão; disseminação de uma ideologia coerente com o processo de acumulação capitalista, fixando os critérios de produtividade, racionalidade e eficiência como indicadores do grau de desenvolvimento da sociedade e de suas instituições; controle sobre as forças políticas antagônicas, disciplinando as contradições no âmbito externo e interno das instituições (ROSAR, 2012, p. 168).

A preocupação em treinar e aperfeiçoar o pessoal técnico e administrativo ligado à burocracia dentro e fora do MEC era decorrência, entre diferentes aspectos, da necessidade de melhor *controlar o alcance* de um outro sistema implantado, voltado para as atividades de *planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação* de todos os programas e projetos educacionais em execução. Isso tudo implementado com o argumento da *racionalidade técnica*, em consonância com a teoria do capital humano, camuflando os reais *interesses político-econômicos* que subjazem aos projetos educacionais da ditadura empresarial-militar que se realizaram "em detrimento da especificidade da educação e da sua organização,

porque ao governo convém integrar todos os setores no projeto de desenvolvimento econômico do país, redefinindo, a partir daí, suas funções" (ROSAR, 2012, p. 170).

O referido ajuste também ficou evidente com a reforma do 1º e 2º graus, que se deu por meio da Lei nº 5.692/1971, produzindo o alinhamento desses níveis de ensino às demandas requeridas pelo projeto de desenvolvimento adotado no país. Ao analisar parte da bibliografia dedicada a refletir sobre os impactos das políticas educacionais durante a ditadura empresarial-militar nesses níveis da educação brasileira, é possível inferir que a reforma foi responsável pela indução da *expansão quantitativa* da oferta, embora esse processo tenha se dado, predominantemente, associado à *queda de sua qualidade*, o que se materializou através da oferta de um ensino rudimentar para os filhos da classe trabalhadora.

No ensino de 2º grau, a lógica voltada à profissionalização produziu mudanças profundas que atingiram, sobretudo, as escolas públicas, uma vez que as escolas privadas desconsideraram o caráter universal e compulsório da lei, acentuando seu viés discriminatório ao resguardar aos filhos das classes trabalhadoras formação de cunho profissionalizante, enquanto os filhos das camadas mais privilegiadas puderam permanecer na perspectiva de uma formação preparatória para a continuidade dos estudos. Conforme análise de Cunha (2017), a Lei nº 5.692/1971 atuou também no sentido de desviar para o mercado de trabalho os jovens que demandavam vagas nas universidades públicas, os chamados "excedentes". Note-se que a proposta do movimento estudantil para resolver a (mal colocada) questão dos excedentes era a ampliação da oferta de vagas na rede pública, e não lançar a juventude precocemente ao mercado de trabalho, como fez a ditadura.

Em discurso pronunciado em 31 de dezembro de 1970, por ocasião da passagem de ano, o general Garrastazu Médici (2015, p. 34) apontou as expectativas com a reforma educacional em questão.

> Creio que 1971 será um ano de marcante expansão industrial, incentivada pelo programa siderúrgico que dentro de poucos dias apresentarei à Nação [...].
>
> Espero que as reformas básicas iniciadas este ano no campo da Educação frutifiquem em 1971, principalmente com a profissionalização do magistério, a reforma do ensino e o funcionamento, a partir de julho, de 300 ginásios orientados para o trabalho. Sinto que a grande revolução educacional virá

> agora, na passagem da velha orientação propedêutica da escola secundária a uma realística preparação para a vida, que atenda à carência de técnicos de nível médio, problema dos mais críticos na arrancada do nosso desenvolvimento.

A relação entre a reforma no ensino de 2º grau e as exigências do capitalismo monopolista também puderam ser sentidas aqui. A questão fundamental era banir a articulação entre a escola pública e a participação política das classes trabalhadoras e populares. É como se tais exigências "iluminassem todos os recantos da vida social, desde a fábrica e o futebol até o aparelho estatal e a escola" (IANNI, 1981, p. 168). Foi através desse processo que articulou militarização e capilarização da ideologia dominante que foi criada a "ficção perversa do milagre do modelo" de desenvolvimento adotado no Brasil, que se apoiou na produção "de uma taxa de mais-valia extraordinária, propiciada pela amplitude e brutalidade da atuação da ditadura contra operários e camponeses" (IANNI, 1981, p. 188). Não por acaso, foi nos primeiros anos da ficção perversa do "milagre econômico brasileiro" (1969-1973), conforme Ianni (1981), que a lei que estabeleceu compulsoriamente a profissionalização do ensino de 2º grau foi apontada pelo general Médici como uma iniciativa central para a reforma educacional realizada pela ditadura empresarial-militar, responsável por incrementar a aceleração do desenvolvimento do país, nos moldes do capitalismo monopolista dependente. Na realidade, como vimos, a formação da força de trabalho bem como sua subordinação e superexploração foram os fundamentos do chamado "Milagre econômico", "que a indústria cultural do imperialismo passou a decantar no Brasil e em âmbito internacional" (IANNI, 1981, p. 79).

Como vimos, a formação da indústria cultural favorecida com a criação do conglomerado no ramo das telecomunicações foi funcional para o capital ao omitir as consequências reais do "milagre econômico brasileiro". Em 1972, "mesmo ano em que o PIB do país cresceu 11,7%, o Brasil se tornou o campeão internacional em acidentes de trabalho, segundo dados da OIT" (MELO, 2015, p. 2), alcançando, em 1976 – após a euforia do crescimento – a marca de 1.743.025 sinistros e 3.900 mortes por acidentes de trabalho (COMISSÃO […], 2014b, p. 68).
A outra face da intensificação da taxa de exploração da força de trabalho foi o aviltamento do salário-mínimo, que chegou ao seu patamar mais baixo nesse

período, equivalendo a cerca de 54,48% do que valia em 1960. “No setor metalúrgico, que pode ser considerado o coração da indústria brasileira no período entre 1966 e 1974, o salário real médio se manteve inalterado, enquanto a produtividade cresceu 99%” (COMISSÃO [...], 2014b, p. 68). Tomando o setor industrial como um todo, observa-se que, em 1967, ele aglutinava 67,5% dos trabalhadores que recebiam um salário-mínimo, desmistificando a ideia muito difundida de que esse setor tenha promovido a “elevação dos rendimentos dos estratos subalternos” (LEHER, 2018, p. 142). Nas condições impostas pelo capitalismo dependente, a depressão da remuneração do trabalho é um elemento fundamental e não se limita aos momentos de ajuste estrutural. Na realidade, o aspecto da remuneração do trabalho se relaciona com certa funcionalidade que adquire a pobreza, nesse contexto. Como o nível tradicional de vida da classe trabalhadora e das camadas populares é baixo e serve de referência para a remuneração do trabalho, a tendência é adotar um patamar salarial abaixo do que seria o mínimo adequado. Um dado da realidade brasileira que materializa essa questão é o fato de o valor estipulado pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Econômicos (DIEESE) não ser adotado como o valor do salário-mínimo nacional.[67]

Outra dimensão perversa desse projeto de desenvolvimento foi a redução da idade mínima de trabalho para 12 anos, institucionalizando um sistema de trabalho infantil que promoveu a redução dos custos da força de trabalho (COMISSÃO [...], 2014b). Sem dúvida, a classe trabalhadora (adultos e crianças) foi a mais penalizada durante os vinte e um anos de regime ditatorial do ponto de vista econômico, político e social, o que evidencia o caráter de classe da modernização conservadora.

Em suma, o que estava efetivamente em questão com o “milagre” era a subordinação do dinamismo da economia brasileira às exigências do capital monopolista, das nações hegemônicas e da sua superpotência. Nesses processos de modernização conservadora, “os países incorporados recebem um volume de

[67] Em junho de 2019, o salário-mínimo considerado adequado para sustentar uma família de 4 pessoas deveria ter o valor de R$ 4.214,62, segundo o DIEESE (2019). O valor do salário-mínimo em vigor é de R$ 998,00, o que equivale a menos de um quarto do valor estipulado pela entidade. Importante ressaltar que a pressão para baixo sobre os salários dos trabalhadores é um componente crucial que diz respeito à necessidade de sobreapropriação capitalista, típica de países de capitalismo dependente, como vimos.

tecnologia e de capital e, de imediato, cria-se uma aparente situação eufórica de desenvolvimento" (LEHER, 2018, p. 143). Passada a fase da euforia, vem, em seguida, a cobrança do alto custo que tem esse projeto de desenvolvimento, que é paga especialmente pelo trabalhador através de sua superexploração. É nesse contexto que compreendemos a reforma no ensino de 2º grau e a institucionalização da profissionalização compulsória com seus efeitos diversos. Se, por um lado, a reforma pretendia formar a força de trabalho em suas diferentes modalidades exigidas pelo capital, por outro, gerou um processo que "empurrou" os filhos das camadas médias e altas para a escola privada (CUNHA, 2014), que procurou nela uma alternativa ao caráter profissionalizante de sua formação, aprofundando a histórica segregação educacional brasileira. Como aumento da demanda, articulada à implementação de políticas educacionais em seu favor, a rede privada também se expandiu consideravelmente.

A expansão do atendimento na rede privada contou com a contribuição efetiva das políticas estatais sob um duplo aspecto. Além do efeito da profissionalização compulsória que "expulsou" os alunos oriundos das classes médias da escola pública, aumentando a demanda pela escola privada, e da imunidade fiscal assegurada ao setor[68], as escolas "destinadas aos alunos de renda mais baixa, na periferia das cidades, aonde as redes públicas não chegavam, receberam incentivos financeiros especiais, dos quais o mais importante foi o salário-educação" (CUNHA, 2014, p. 364).

Nessa mesma direção, foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 1968, cuja finalidade era reunir recursos financeiros governamentais "de diversas fontes e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino, inclusive alimentação escolar e bolsas de estudo para alunos carentes na rede privada" (CUNHA, 2014, p. 364-365). A contrapartida desse financiamento se dava, de acordo com Cunha (2014, p. 365), "mediante a reserva de vagas para bolsas de estudo, bolsas de manutenção ou de estágio, distribuídas pelo próprio FNDE", de modo que os "fundos públicos, criados por decisão estatal para financiarem a expansão das redes públicas, acabaram sendo estratégicos para a manutenção e a expansão do setor privado".

[68] O que concorreu para a ampliação, ainda mais decisiva, dos lucros dos proprietários das instituições privadas de ensino.

> Dois anos após a promulgação da reforma do ensino de 1º e 2º graus, foi baixado o Decreto n. 72.495, de 19 de julho de 1973, que estabeleceu normas para a concessão de amparo técnico e financeiro às entidades privadas de ensino, com recursos do FNDE. Entre seus objetivos estava o de suprir as deficiências das redes públicas, mediante o aproveitamento da capacidade ociosa das escolas privadas. O decreto previa financiamento para a ampliação e reforma de imóveis, além de equipamento correspondente. Esses empréstimos às escolas privadas não seriam reembolsados. Elas compensariam o governo concedendo gratuidade total ou parcial de seu ensino [na forma de bolsas de estudos], no valor do custo real, a ser estabelecido na época do recebimento dos recursos.

Conforme Cunha (2014, p. 365), nesse decreto, havia um dispositivo que "determinava que os governos estaduais, ao elaborarem seus planos de educação, evitassem o que se entendia como duplicação de esforços, levando em conta a existência de instituições privadas", o que significava dizer ao poder público que evitassem criar instituições públicas onde já existissem escolas privadas para atender a demanda, eximindo o Estado da tarefa de atender a criança em idade escolar.

Isso se deu em um contexto em que a Constituição em vigor (BRASIL, 1967), baixada durante o regime empresarial-militar, excluiu a vinculação orçamentária que obrigava os entes federativos destinarem um percentual mínimo de recursos financeiros para o setor, assegurando a oferta da educação pública. Desse modo, a ditadura abria o caminho para a iniciativa privada que pôde ampliar sua rede, contando, para isso, com a participação efetiva das políticas estatais, intensificando a tendência presente desde a primeira LDB (4.024/1961).

Como aponta Rosar (2012), as reformas implementadas no campo da educação, nesse momento histórico, envolvem múltiplos aspectos, imbricados entre si. Além da racionalização dos gastos públicos, com repasse de recursos financeiros para a iniciativa privada, alavancando a sua expansão através de vários mecanismos, como vimos, há uma permanente atuação no sentido da formação da força de trabalho e da disseminação de uma ideologia funcional ao capital, que deve se espraiar por todas as instituições jurídico-políticas, de modo a ter longo alcance social. As inúmeras estratégias adotadas pela ditadura visavam a controlar as forças políticas antagônicas e disciplinar as contradições intrínsecas à sociedade de classes. Tais estratégias resultaram, entre outros aspectos, na própria tendência de descaraterização da especificidade da educação, entendida como um rico e

profundo processo de formação alicerçado nos conhecimentos produzidos histórica e coletivamente pelo conjunto da humanidade (SAVIANI, 2011). Com efeito, não obstante os limites da instituição escolar “marcada pelas relações sociais de produção, tendo o Estado capitalista um relativo controle sobre ela”, reconhecemos sua potencialidade enquanto espaço de contradição, uma vez que nela está presente “a unidade dialética da reprodução e da transformação que resulta do movimento contraditório presente na sociedade de classe” (ROSAR, 2012, p. 194).

Na perspectiva de implementação de um projeto de longo alcance e de variadas frentes, a ditadura realizou algumas ações voltadas para a alfabetização e educação popular, como foram os casos da Cruzada ABC, da ampliação e reorientação do Movimento de Educação de Base (MEB) e a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). A Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) teve sua origem remota no Recife, no Colégio Evangélico Agnes Erskine, ligado à igreja protestante norte-americana, em 1962. A iniciativa partiu de um grupo de professores empenhados na realização de um trabalho educativo apostólico voltado para adultos e foi financiado inicialmente pela USAID e pela Fundação Agnes Erskine. Posteriormente, a Cruzada ABC foi expandida com o incremento de recursos do governo brasileiro oriundos de “fundos provenientes dos empréstimos – programa da Aliança para o Progresso” (PAIVA, 1987, p. 271-272).

> [...] Não somente sua perspectiva política diferia dos movimentos inspirados no MCP ou no método Paulo Freire, mas também seus objetivos, sua maneira de interpretar o fenômeno educativo e seus métodos [...] o homem ao qual a Cruzada destinava sua programação era definido como um “parasita econômico” que, através da educação, deveria começar a produzir e a participar da vida comunitária. As características da Cruzada nos permitem identificá-la como um programa comprometido com a sedimentação do poder político e das estruturas sócio-econômicas. As características do programa indicam que a Cruzada deve ser compreendida como um esforço no sentido de anular os efeitos ideológicos dos movimentos anteriores e de reorientar, através da educação, as massas populares do Nordeste. [...] À imagem do homem do povo explorado, ela opunha sua concepção do homem marginalizado pelo sistema como um “parasita econômico”, incapaz de produzir e ser economicamente útil à Nação; ao homem do povo criador da cultura, opunha uma concepção do homem do povo carente de cultura; à ideia de que o homem explorado deve ser tornado consciente de sua situação social e econômica e de suas causas, ela opunha a ideia de integração do homem do povo na multidão a fim de que ele colaborasse no esforço de desenvolvimento do sistema social e econômico vigente.

Em sintonia com o seu projeto de *desenvolvimento com segurança*, o governo empresarial-militar dedicou esforços também no sentido de redefinir a perspectiva educacional desenvolvida pelo Movimento de Educação de Base (MEB), organismo criado desde 1961 e vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), como vimos. A primeira estratégia utilizada pela ditadura foi a restrição de suas atividades através da diminuição de recursos destinados à entidade, criada e mantida com verbas federais. Outra estratégia adotada, nesse caso para redefinição de sua perspectiva político-pedagógica, foi reorientar o movimento dando ênfase para a perspectiva evangelizadora, afastando-o de sua origem voltada para prática pastoral radical junto às camadas populares, inspirada no cristianismo da libertação (LÖWY, 1991). Esse processo foi marcado por forte resistência, levando, inicialmente, ao encerramento das atividades em vários Estados do Centro-Oeste e do Nordeste e ao deslocamento de sua atuação para a Amazônia, onde foi possível, conforme Paiva (1987), desenvolver uma linha política enfaticamente voltada para a instrução religiosa.

A resistência dos movimentos de educação popular foi respondida com intensa repressão “que se abateu sobre os agentes pastorais, com detenções arbitrárias e tortura, sobretudo dos agentes de pastoral da Ação Católica (as juventudes católicas agrária, estudantil, independente, operária e universitária) e do MEB” (COMISSÃO […], 2014b). Embora com escasso efeito, as regionais Nordeste e Centro-Oeste ligadas à CNBB se manifestaram oficialmente, reivindicando o respeito aos direitos humanos para todos, em particular para os agentes de pastoral. A ditadura gerou uma espécie de cisão no episcopado brasileiro, materializada na híbrida declaração oficial da CNBB, publicada em fins do mês de maio de 1964, que resultou do “debate interno entre bispos integralistas e anticomunistas, como Dom Sigaud e Dom Castro Mayer, e os que se pronunciavam preocupados com a garantia dos direitos humanos, como Dom Helder Câmara” (COMISSÃO […], 2014b, p. 154). Embora os setores mais conservadores tenham se envolvido com a ditadura, uma importante parcela de bispos, religiosos e ativistas pôde protagonizar os movimentos de resistência, defendendo, promovendo e assegurando os direitos humanos e o respeito aos povos tradicionais, em especial os indígenas e camponeses (COMISSÃO […],

2014a). Importante apontar que o deslocamento, sob a tutela militar, da atuação do MEB para a Amazônia, deixou cristalino o esforço da ditadura em articular práticas de coerção e produção de consenso, uma vez que ações políticas pautadas na instrução religiosa foram realizadas ao mesmo tempo em que se prendia, torturava, contaminava por doenças infectocontagiosas, desapropriava e assassinava milhares de indígenas. No contexto em que um total de 8.350 indígenas foram assassinados, conforme levantamento do Relatório da CNV (KEHL, 2014)[69],o trabalho de denúncia contra os crimes realizados pelo Estado, levado a cabo pelos setores progressistas da Igreja Católica, tornava-se ainda mais fundamental. Em meados da década de 1970 e ao longo dos anos de 1980, esse trabalho ganhou novos contornos com o avanço da Teologia da Libertação, inspirando a formação da rede de Comunidades Eclesiais de Base, que assumiu papel importante na mobilização popular no contexto da "abertura lenta, gradual e segura".

Nota-se também que o realce dado à dimensão religiosa nas ações que visavam a reorientar o trabalho político-pedagógico do MEB está ligado ao controle ideológico que era necessário estabelecer em regiões que concentravam altos índices de analfabetismo. Como desdobramento da medida adotada com o deslocamento para a Amazônia, outras iniciativas foram sendo tomadas, de modo a tutelar as ações voltadas para a educação popular e alfabetização de adultos. Nessa direção, foi realizado, em Recife, em janeiro de 1967, um Seminário sobre Educação e Desenvolvimento relativo à educação de adultos. O evento, que foi patrocinado pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE)[70], expressava, entre outros aspectos, uma tentativa de estabelecer diretrizes desse organismo que pudessem orientar sua atuação na área, buscando firmar uma posição em relação ao papel da educação de adultos no processo da modernização conservadora.

> As conclusões do Seminário se fizeram claramente em favor do planejamento educacional, tomando como base os estudos desenvolvidos pela economia da educação. As recomendações se fizeram no sentido dos programas preverem um estudo detalhado da realidade para o

[69] As entidades que atuam nessa área afirmam que esse número (8.350 indígenas) não corresponde ao total de indígenas assassinados pela ditadura. No levantamento feito pela CNV não foi possível ter acesso a vários documentos que foram apropriados pelo Exército. Sobre o caráter inconcluso da investigação, ver: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/Volume%202%20-%20Texto%205.pdf, entre outros.

[70] Sobre o projeto original da Sudene, consultar o livro *Operação Nordeste* (1959), de autoria de Celso Furtado e publicado pelo ISEB.

> planejamento das atividades relativas à educação dos adultos, a organização de serviços de controle e avaliação dos programas tanto do ponto de vista pedagógico quanto econômico, a integração das ideias de educação permanente e alfabetização funcional como parte dos projetos de desenvolvimento, a inserção de programas de educação de adultos em projetos integrados de desenvolvimento, a utilização de critérios de prioridade e estímulos às experiências. Todas as recomendações se fizeram no sentido de evitar o desperdício e de promover as técnicas de planejamento educacional a fim de maximizar a contribuição da educação para o desenvolvimento (PAIVA, 1987, p. 292).

Em março de 1968, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), inspirado na perspectiva que se desenhou no evento supracitado, estabelecendo as diretrizes da política educacional da ditadura empresarial-militar voltada para a alfabetização funcional e a educação continuada de adultos. Como organismo de coordenação, o MOBRAL previa, de acordo com Paiva (1987, p. 292), “uma descentralização sistemática através de convênios com entidades públicas e privadas e a integração da alfabetização em programas mais amplos de educação”, ligados a diversas áreas, entre elas, “a saúde, o trabalho, o lar, a religião, o civismo e a recreação, além da instalação de centros de integração social e cívica” (PAIVA, 1987, p. 292).

A implementação do MOBRAL com seu amplo raio de atuação, conforme vimos acima, expressou uma reação mais completa, uma resposta da ditadura às experiências de educação popular realizadas na primeira metade da década de 1960, levadas a cabo pelos movimentos engajados na superação do analfabetismo e na ampliação da participação política das massas. Esses movimentos tiveram como ponto de partida a realização de uma experiência educacional que fomentasse a tomada de consciência dos problemas concretos da sociedade brasileira.

> Não obstante o movimento de educação popular não tenha conseguido, devido ao golpe de Estado, efetivar o conjunto de seu primeiro plano nacional, deu mostras bastante significativas de sua potencialidade. Os protestos de certos grupos oligárquicos, particularmente no Nordeste, assim como a observação de certos aspectos de processo político, deixam bastante claro que o desenvolvimento dos planos existentes teria resultado, quase de imediato, num forte golpe eleitoral contra as posições institucionais de alguns setores tradicionais. Essas posições de poder eram conquistadas e mantidas, entre outras razões, pelo fato da inexistência legal da cidadania política da maioria da população brasileira em idade adulta: em 1960, encontram-se registrados 15,5 milhões de eleitores para uma população de 34,5 milhões com 18 anos de idade ou mais (WEFFORT, 1976, p. 18).

Se, por um lado, os governos ditatoriais eram pressionados pelos organismos internacionais a tomarem providências devido ao alto e persistente índice de analfabetismo no país, por outro, eles tinham plena compreensão das contradições inerentes à ampliação da escolarização das camadas populares. Seria, portanto, necessário implementar um programa de massa de combate ao analfabetismo e de educação continuada de adultos que exercesse o controle ideológico sobre o futuro eleitorado que surgiria desse esforço. Entre as estratégias utilizadas nesse sentido, foi adotada a Teoria do Capital Humano como um dos princípios norteadores, consubstanciada na equação "Alfabetização + semiqualificação = mais rendimento, melhor salário, melhor nível social, um gerador de riquezas, melhor consumidor" (OLIVEIRA, 1989, p. 186).

Alinhavando as reformas educacionais da ditadura empresarial-militar, foi estabelecido através do Decreto-Lei nº 869/69, a incorporação obrigatória da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) nos currículos de instituições de ensino público e privado do país. De acordo com Cunha (2007, p. 295), a EMC surge da articulação "do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina de segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra", tendo por finalidade:

> [...] a defesa do princípio democrático, pela preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b. a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c. o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d. o culto à Pátria, aos seus símbolos, às suas tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história; e. o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f. a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sociopolítico-econômica do país; g. o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h. o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (CUNHA, 2007, p. 295-296).

Segundo o autor, a disciplina de EMC, apoiada "nas tradições nacionais", foi ensinada da alfabetização à pós-graduação durante os anos de ditadura[71], embora sua presença na educação brasileira remeta igualmente a outros momentos históricos. A EMC foi sendo adotada em articulação com o ensino religioso,

[71] Segundo Cunha (2007), no ensino superior essa disciplina receberia o nome de Estudos de Problemas Brasileiros.

somando-se a ele ou com ele se alternando, conforme as forças políticas em jogo em cada contexto histórico e político. No período em questão, “a base religiosa católica da EMC foi explicitamente evocada, assim como a participação ativa do clero no ensino e na elaboração de material didático” (CUNHA, 2007, p. 301), destacando-se, nesse sentido, a publicação da Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo, cuja coordenação foi assumida pelo padre jesuíta Fernando Bastos de Ávila e a edição realizada pelo MEC. A prática da colaboração recíproca entre EMC e ensino religioso durante a ditadura empresarial-militar sinaliza que ambas exerceram papel de reforço do *status quo*, acentuando o reacionarismo que caracterizou o período.

O redesenho do sistema educacional realizado ao longo da ditadura empresarial-militar também provocou mudanças profundas no magistério de 1º e 2º graus. A mudança no perfil da categoria docente certamente foi uma das mais importantes. Conforme Ferreira Jr. e Bittar (2006), até o período antes do golpe de 1964, a categoria docente tinha um perfil claramente feminino, com formação predominantemente realizada nos cursos normais. Tais cursos eram frequentados por jovens das classes mais privilegiadas, que atuavam em um sistema de ensino fortemente seletivo.

As reformas educacionais implementadas em atendimento às exigências do novo padrão de acumulação, concretizaram-se, por um lado, na *expansão quantitativa* do atendimento do ensino de 1º e 2º graus e superior; por outro, na *queda da qualidade*, delineando um novo perfil da categoria docente. O perfil anterior caracterizado por ser feminino, com formação em nível de 2º grau em cursos normais e de origem social pertencente predominantemente às classes médias urbanas e frações das elites, foi cedendo “lugar” para um professorado oriundo de camadas sociais populares, cuja formação em nível superior, mais modesta e aligeirada, era realizada nas faculdades de novo tipo que surgiam, voltadas para oferta de cursos de curta duração.

> Ocorreu, assim, um processo de mobilidade tanto ascendente quanto descendente, pois os que tinham origem nos “de cima” se proletarizaram enquanto os de origem popular (que se beneficiaram da expansão da educação universitária) ascenderam a uma profissão da classe média. *A nova categoria, formada por essas duas frações, foi submetida a condições*

> *de vida e de trabalho determinadas pelo arrocho salarial* (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 1159 – destaque nosso).

O crescimento quantitativo da categoria de professores com as características destacadas pelos autores supracitados resultou em um processo de proletarização que significou, no caso brasileiro, não "apenas o empobrecimento econômico, mas também a depauperação do próprio capital cultural que a antiga categoria possuía" (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 1159), quando ainda realizava seus cursos universitários em instituições que mantinham consistente tradição acadêmica. Conforme vimos, os impactos pedagógicos da reforma universitária respaldada especialmente pela Lei nº 5.540/1968, que reduziu o tempo de formação e disseminou a prática de certificação em detrimento da formação intelectual dos estudantes, surgiram como alguns dos efeitos perversos das mudanças implementadas.

> A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a célere formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada. A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico [...]. O arrocho salarial foi uma das marcas registradas da política econômica do regime militar. No conjunto dos assalariados oriundos das classes médias, o professorado do ensino básico foi um dos mais atingidos pelas medidas econômicas que reduziram drasticamente a massa salarial dos trabalhadores brasileiros. O processo da sua proletarização teve impulso acelerado no final da década de 1970 e a perda do poder aquisitivo dos salários assumiu papel relevante na sua ampla mobilização, que culminou em várias greves estaduais entre 1978 e 1979 (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 1166).

A compreensão crítica das profundas mudanças que afetaram a educação brasileira, materializada, entre outros aspectos, em sua proletarização, levou a um processo de crescente mobilização na década de 1980, que, se não logrou a alteração desse novo e perverso quadro que resultou das políticas educacionais da ditadura empresarial-militar, "teve o mérito de chamar a atenção para a nova realidade da escola pública" (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p.1176) através da organização de uma significativa luta em seu favor. A *nova* realidade da escola pública a que os autores se referem diz respeito ao grau de agudização das contradições em seu interior: número expressivo de alunos, rebaixamento da

qualidade de ensino, intensificação e precarização do trabalho docente e proletarização da categoria, entre outros. Como é possível perceber, trata-se de uma "novidade" perversa, uma vez que acentua os traços dos velhos dilemas educacionais do país, que, embora se manifestassem com outras características no passado recente, mantinham a histórica sonegação do acesso e da permanência de milhares de crianças e jovens na educação escolar de qualidade.

Os professores do ensino superior também sofreram os efeitos da reforma educacional realizada na ditadura. O esforço das forças contrarrevolucionárias em banir da universidade o pensamento crítico comprometido com os nossos dilemas sociais e delinear um outro *ethos* acadêmico voltado para o atendimento de parâmetros mercantis (LEHER, 2018) foi, sem sombra de dúvidas, efetivo e exitoso. Porém, a contradição é parte incontornável da sociedade capitalista, de modo que a própria política de expansão da graduação e da pós-graduação da ditadura resultou na formação de uma geração de estudantes, professores e intelectuais críticos que cumpriu papel fundamental na luta em defesa da educação pública desencadeada a partir da década de 1980. A "relação orgânica entre a atuação acadêmica e a inserção em espaços públicos de debate e de luta social e política" (ROSAR, 2005, p. 4) mantida por esses sujeitos históricos possibilitou um alcance inédito na reorganização do campo educacional. O esforço de aglutinação do campo educacional com outros setores sociais, que naquele cenário também içaram a bandeira em defesa da educação pública, resultou em um fecundo processo cujo ponto de partida foi a denúncia do caráter autoritário e seletivo da política educacional da ditadura, alcançando outros patamares organizativos nos anos subsequentes. Resgatar a história dessa luta, seus desafios, limites e alcances é de fundamental importância para potencializar as lutas do futuro. Foi com esse intuito que realizamos essa investigação. A análise do ascenso dos movimentos de luta em defesa da educação pública no contexto do refluxo da contrarrevolução e da transição prolongada é um dos objetivos do segundo capítulo deste trabalho, a seguir.

3 REFLUXO DA CONTRARREVOLUÇÃO E ASCENSO DOS MOVIMENTOS DE LUTA EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: A REORGANIZAÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL NA TRANSIÇÃO PROLONGADA

> *[...] A maioria silenciosa dos pobres não pode ser banida eternamente da história. O mesmo é verdadeiro com referência ao protesto organizado e ao radicalismo político, desde os movimentos da classe inferior até confrontações estudantis da classe média, intelectuais ou religiosas, e o inconformismo moral dos setores esclarecidos das classes média e superior. A consciência da situação atual e a inconformidade diante dela, aberta ou latente, são dois fenômenos gerais e interdependentes. Por outro lado, a modernização tecnológica, a entrada gradual de capital e o crescimento dos mercados internos podem ser considerados fatores importantes de mudança – em atitudes e orientações de valor, como em relações de classe e usos sociais da competição e do conflito. O que hoje é um processo econômico controlado do exterior e do interior pelos interesses privados, pode transformar-se rapidamente num processo político incontrolável. Essa tem sido a lição da história nas transformações que levaram do colonialismo ao capitalismo e ao socialismo. Os dois períodos do imperialismo foram e são valiosos para a emergência de uma consciência social crítica, do radicalismo político e da revolução social dentro da ordem ou contra ela.*
>
> *Florestan Fernandes*

3.1 REFLUXO DA CONTRARREVOLUÇÃO E O LEGADO DA DITADURA

A incorporação do país ao novo padrão de desenvolvimento econômico pautado na aceleração do crescimento em detrimento de mudanças estruturais levadas a cabo pela ditadura empresarial-militar se, por um lado, fez avançar a *contrarrevolução*, por outro, fortaleceu a base material que recolocou a revolução nacional e a revolução democrática na ordem do dia, impondo o reconhecimento da contradição como dinâmica constitutiva da sociedade de classes, uma vez que “ao realizar seus objetivos calculados, as classes dominantes despertam e revivem as forças contrárias” (FERNANDES, 2011, p. 101).

Já em meados da década de 1970, surgiram os primeiros sinais de que a contrarrevolução desencadeada pela ditadura empresarial-militar de 1964 enfrentaria dificuldades. Os obstáculos que se apresentaram eram oriundos da crise internacional do capital, da crise conjuntural do próprio bloco no poder, como também das pressões das classes trabalhadoras e camadas populares que recolocaram na cena histórica as demandas por mudanças estruturais. O bloqueio do campo de ação política das forças sociais que buscavam respostas concretas para os dilemas da formação social brasileira, embora fosse uma estratégia perseguida pelas classes dominantes, não era algo que se podia alcançar permanentemente. As contradições que surgiram com a crise capitalista internacional, com o processo de desaceleração do ritmo de crescimento do projeto econômico pautado na modernização conservadora e excludente, como vimos no capítulo anterior, associadas à crescente crise de hegemonia, materializada, entre outros aspectos, na crise de representação política com a vitória do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) em 16 dos 22 estados da federação nas eleições parlamentares de novembro de 1974, marcaram a primeira fase da abertura que foi "bem mais radical do que a prevista no projeto originário do governo Geisel-Golbery" (COUTINHO, 2007, p. 187).

Esse processo redimensionou as forças contrárias à ditadura, impulsionando entidades como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Brasileira de Imprensa (ABI), entre outras, a se mobilizarem a favor da democratização da sociedade. A edição do Pacote de Abril, em 1977, foi, antes, uma reação das forças autocráticas em busca da manutenção do controle do campo da oposição, o que levou à prorrogação da distensão e à presença dos militares em mais um mandato presidencial, gerando ainda mais tensões que configuraram "tanto o avanço das posições oposicionistas no bloco no poder quanto a pluralização e o crescimento do movimento das classes subalternas" (MACIEL, 2004, p. 154).

> Em 1977, os trabalhadores puderam ter um primeiro ensaio de sua volta ao cenário nacional. Surgiram denúncias públicas de que o governo havia manipulado os dados sobre o índice da inflação de 1973, que era de 23%, e fora apresentado 15,4%, fazendo com que a reposição salarial daquele ano saísse prejudicada. Ao lançar como bandeira de luta a reposição das perdas

> ocasionadas pela medida, o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo tornou-se conhecido, e inaugurou a sua experiência de enfrentamento com as empresas e o Estado, conquistando o reajuste. [...] No ano seguinte, quando as empresas da região resolveram descontar 10% do reajuste anual dos empregados, desencadeia-se o estopim do movimento operário que até então se mantinha adormecido: a partir de maio começam a ocorrer paralizações nas fábricas da Mercedes-Benz e da Ford; no dia 12, os trabalhadores da Scania cruzam os braços, e o movimento começa a se alastrar por todo o ABC paulista (HIRO; BAUER, 2015, p. 87).

A partir de então, desencadeou-se um processo crescente de mobilização em diversas regiões do país e nas mais diferentes categorias profissionais. As paralisações se espraiaram pelas montadoras do ABC paulista e revelaram um potencial de conflitos de trabalho originado no acúmulo de tensões que resultaram, entre outros aspectos, do projeto econômico alicerçado na superexploração do trabalhador, que o bloco empresarial-militar tentou encobrir com a "ficção perversa" do chamado "milagre brasileiro" (IANNI, 1981). De 1978 em diante, conforme Noronha (2009), destacaram-se, além dos metalúrgicos e dos trabalhadores da construção civil, as paralizações organizadas pelas categorias de médicos e professores, tornando o Brasil um dos países do mundo com maior incidência de greves, o que abalou significativamente "as falsas seguranças do regime e acordaram a burguesia do sonho inviável de uma paz de baionetas" (FERNANDES, 2007, p. 181).

Apesar do caráter espontâneo do movimento, que teve as primeiras greves deflagradas sem suas respectivas direções, nesse momento ainda fortemente atreladas ao Estado, é fundamental compreender que as crescentes mobilizações expressaram o acúmulo histórico de tensões e conflitos que resultaram do fato da ditadura empresarial-militar ter concluído a última etapa da revolução burguesa intensificando os traços estruturais da sociedade brasileira, ou seja, de segregação social e de dependência econômica e cultural (FERNANDES, 2005).

Embora a pressão dos movimentos de luta realizada pelas classes trabalhadoras e pelas massas populares contra o governo empresarial-militar tenha se revelado extraordinária e esteja na "base do malogro e do recuo", como afirmou Fernandes (1986, p. 22), não logrou derrubar os militares, uma vez que eles, na realidade, "prepararam uma retirada estratégica da qual e sobre a qual mantêm um controle direto e quase intocável até hoje".

> A “crise da ditadura” coloca-nos diante de um processo histórico revelador: na América Latina, não são só as revoluções que são interrompidas. As contrarrevoluções também. *As classes burguesas dominantes são impotentes para conduzir as revoluções inerentes à transformação capitalista*. Ameaçadas (ou supondo-se ameaçadas), elas recorrem ao seu braço armado, implantam uma ditadura civil-militar e fazem a vitória pender para a contrarrevolução. Em seguida, descobrem que *os mesmos problemas e dilemas sociais que criam desassossego e inquietação social, colocando as “revoluções burguesas” na ordem do dia, são arraigados e fortes demais para serem resolvidos dentro da ordem, sem aquelas revoluções*; temerosas das consequências e do agravamento das tensões, que as dividem entre si e jogam as facções e estratos das classes possuidoras em campos opostos (pelo menos politicamente), *elas dão marcha à ré, recolhem os militares ao quartel e interrompem* [provisoriamente] *a contrarrevolução* (FERNANDES, 1986, p. 9 – destaques nossos).

O refluxo da contrarrevolução evidenciou certa impotência[72] das classes dominantes, pois na medida em que as forças da “resistência crescentemente organizada da maioria” se reapresentaram na cena histórica cobrando a resolução dos dilemas sociais não lhes restou outra saída a não ser recuar, uma vez que elas não conseguem “se evadir facilmente do peso de uma herança histórica que se torna dia a dia mais calamitosa e insustentável” (FERNANDES, 1986, p. 9). É importante entender que a impotência das classes dominantes identificada por Florestan Fernandes (1986) se manifesta de diferentes modos e resulta em comportamentos diversos e, por vezes, aparentemente contraditórios. Às vésperas do golpe e ao longo da ditadura, por exemplo, a resposta dada às pressões feitas pelas camadas populares e pela classe trabalhadora foi a violência aberta. Nesse momento da contrarrevolução, em que restou às classes dominantes o recuo estratégico, foram acionados outros expedientes, tendo se destacado a institucionalidade tutelada. Isso revela que em cada circunstância histórica são mobilizadas diferentes estratégias cuja pretensão fundamental é *bloquear a realização de mudanças estruturais* que possam alterar a correlação de forças, criando espaço político para o protagonismo efetivo das classes trabalhadoras e das camadas populares. Nesse caso, a impotência foi compensada com um movimento

[72] Segundo Florestan Fernandes (1986, p. 10), esse fenômeno se manifesta através de “uma incapacidade crônica, que não é intrínseca à burguesia mas que nasce das relações da burguesia com a forma dependente do desenvolvimento capitalista, com a prepotência e a insensibilidade do imperialismo diante dos sócios menores da periferia e com as forças sociais secretadas pelo modo de produção capitalista e pela organização social, cultural e política correspondente, quaisquer que sejam as circunstâncias históricas envolvidas. Nenhuma classe social pode criar a história à sua vontade tampouco pode mover-se no solo histórico existente segundo critérios arbitrários”.

habilmente conduzido de “transição pelo alto”. Partimos da compreensão de que o processo que explica o refluxo da contrarrevolução expressa que a ditadura empresarial-militar tenha sofrido, em alguma medida, uma derrota, embora seja necessário perceber que foi uma derrota caracterizada pela autopreservação (FERNANDES, 1986). A estratégia de acionamento da institucionalidade tutelada[73], adotada para distensionar os conflitos, da qual fizeram parte várias medidas tomadas no decorrer da transição “lenta, gradual, segura”, mostrou-se fértil e eficaz e assegurou “fôlego” para as classes dominantes conduzirem a abertura, apesar e a propósito da crescente crise de hegemonia.

O estudo da dinâmica da luta de classes nesse momento histórico evidenciou que estava em andamento, de maneira concomitante, dois processos contraditórios de democratização. Enquanto as forças populares retomavam o espaço público com a luta pelos direitos, sufocados durante a ditadura, e pela efetiva participação nas decisões que implicavam as maiorias, alijadas da cena política dos últimos anos, as forças conservadoras empenhavam-se em preservar a ordem vigente, mesmo admitindo um certo recuo estratégico e provisório. A mudança na reconfiguração do poder implicou transitar de uma ditadura formal e aberta para um regime de cariz democrático-institucional, porém fortemente tutelado. A persistência da tutela autoritária pode ser demonstrada por meio da violência que seguia como prática, no bojo do processo de transição. Nesse sentido, Florestan Fernandes (2011, p. 48), tratando da especificidade da estratégia das classes dominantes nesse momento histórico, arremata:

> Trata-se, no fundo, do máximo de resistência obstinada possível; não um avanço em campo aberto na direção da democracia, mas uma tentativa de restringir o impacto das forças sociais que lutam pela revolução democrática e para reduzir seu espaço político. [...] a “abertura democrática” busca apenas proteger os “mais iguais” e, no melhor estilo do paternalismo elitista, manter a contrarrevolução por outros meios (o ritualismo eleitoral; uma democracia representativa sob tutela e dotada de dispositivos constitucionais suficientemente fortes para “garantir a segurança nacional” e “defender o Estado” – configuram-se, no momento, como o equivalente funcional do regime vigente). A *abertura democrática* não é só uma armadilha do SISTEMA. Ela contém o avanço que o poder burguês pode realizar *aqui* e *agora* sem arriscar-se a um sério e irreparável deslocamento político (destaques do autor).

[73] Como a revogação do AI-5 em 31 de dezembro de 1978 e o restabelecimento do instituto do *habeas corpus*, por exemplo.

Refletir sobre o que significou o processo de transição prolongada da ditadura empresarial-militar para a democracia representativa, ou *democracia dos iguais*, como afirmou Fernandes (2011), é fundamental para elucidar as marcas que a sociedade brasileira carrega de seu passado e que reverberam na atualidade. O elemento central que caracterizou a transição foi o seu caráter de *continuidade*, o que quer dizer que, ao longo da transição, a própria ditadura foi sendo institucionalizada, de modo que as mudanças possíveis no interior da lógica do capitalismo dependente permanecessem sob o controle das classes dominantes.

A leitura histórica da especificidade da transição e o rumo por ela apontado na relação íntima que manteve com a ditadura não é uma questão menor, e ainda está em disputa. Ela reaparece na cena política atual, plena de mistificações. Uma evidência dessa disputa é o esforço das classes dominantes em atribuir o *seu sentido* para a transição e para outras questões ligadas às transformações pelas quais o país atravessou desde a ditadura. Esse esforço foi contemporâneo à própria transição e se desdobra na atualidade, assumindo variados modos. Um deles, empreendido ainda em fins da década de 1970, foi a difusão da chamada "teoria do autoritarismo", que buscou restringir o olhar da ditadura empresarial-militar ao autoritarismo, ao corporativismo e à burocracia, obscurecendo sua relação intrínseca com o novo padrão de acumulação capitalista (LEHER, 2018) e criando as condições ideológicas para que a transição fosse realizada dentro dos marcos da institucionalidade burguesa.

> Os *policy markers* estavam cientes de que era preciso manejar a chamada transição democrática para que o processo não escapasse dos trilhos. A preocupação de J. Cartier e da Trilateral com os direitos humanos são parte desse processo.
>
> No plano ideológico, *brazilianistas* e intelectuais da oposição consentida difundem a dita teoria do autoritarismo como um grande arcabouço ideológico capaz de agregar em um mesmo campo todos os adeptos da liberdade e os críticos ou neocríticos da ditadura empresarial-militar, em oposição aos renitentes adeptos da ditadura, agora qualificados como autoritários (LEHER, 2018, p. 144).

Esse discurso faz parte de uma estratégia ideológica mais ampla, como aponta Leher, e passou a ser difundido pelas mesmas forças políticas que realizaram o golpe, implementaram a ditadura ou se acomodaram diante dela e,

no contexto da transição, buscavam protagonizar *outra* reforma do Estado, lançando mão do discurso antiestatista e focando sua crítica em razão do seu afastamento do Estado democrático de direito (LEHER, 2018). A atuação do Estado durante a ditadura passou a ser vista como excessivamente autoritária, burocrática e protecionista, contra a qual as "forças democráticas" deveriam se impor. Embora tenha sido uma operação ideológica empreendida pelas forças críticas e neocríticas da ditadura, essa leitura também foi incorporada por parte da esquerda e das forças políticas mais "radicais", notadamente, as situadas no âmbito da universidade, conforme Leher (2018).

Nesse sentido, a condução "pelo alto" da abertura se deu a partir da conservação dos vínculos estreitos com o passado recente e remoto. Isso quer dizer que a transição não alterou os fundamentos da contrarrevolução, mas os preservou. Uma medida emblemática que atesta os limites da transição foi a aprovação da Lei nº 6.683/79, que regulamentou a anistia. A Lei da Anistia foi marcada pelo "esquecimento" que se deu através do perdão das vítimas e dos responsáveis, "num flagrante processo de 'conciliação pelo alto' e em total descompasso com os demais países que enfrentaram transições semelhantes na América Latina" (CUNHA, 2010, p. 40). Para se ter uma ideia de como persiste o passado no trato dessa questão, por exemplo, é importante considerar que tivemos na história republicana brasileira, entre 1895 e 1979, um total de 48 anistias e todas se "resolveram" sob o signo da conciliação e do "esquecimento". No caso da anistia mais recente, a de 1979, a reparação das vítimas se limitou ao reconhecimento dos desaparecidos políticos como mortos, estabelecendo indenização aos seus familiares apenas com a Lei nº 9.140 de 1995, sem implementar mecanismos de justiça de transição efetiva como "direito à verdade, direito à justiça, direito à reparação e reformas institucionais" (PIOVESAN, 2010, p. 106).

Esse clima de "conciliação pelo alto" que favorecia, sobretudo, as classes dominantes que praticaram inúmeros crimes políticos e contra a humanidade[74] tinha seu equivalente na realidade brutal a que estava submetida a maioria da população brasileira. Como a ditadura empresarial-militar não apenas reforçou, mas aprofundou os

[74] "Os dados disponibilizados por várias fontes indicam 50 mil pessoas atingidas, a maioria com passagens nas prisões por motivos políticos; milhares de presos, sendo que cerca de 20 mil deles foram submetidos a tortura física; pelo menos 360 mortos, incluindo 144 dados como desaparecidos, 7.367 acusados, 10.034 atingidos na fase de inquérito em 707 processos judiciais por crimes contra a segurança nacional, 4.862 cassados, 6.592 militares atingidos, 130 banidos do território nacional, 780 cassações de direitos políticos por atos institucionais por dez anos, milhares de exilados e centenas de camponeses assassinados, sem falar de incontáveis reformas, aposentadorias e demissões do serviço público por atos discricionários." (CUNHA, 2010, p. 29-30).

traços estruturais da sociedade brasileira, as classes dominantes necessitavam impedir que o legado da ditadura fosse enfrentado com profundidade pelas reais forças de oposição, notadamente as que carregavam a potencialidade de conduzir processos de transformação mais efetivos. Assim, tratou de lançar mão de expedientes capazes de circunscrever a luta de classes nos contornos da institucionalidade. Em relatório do "Seminário de Educação e Classes Trabalhadoras" (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1980b), realizado em Curitiba em outubro de 1979 e organizado por associações de profissionais da medicina, da economia, da educação, das artes, centros de estudos e pesquisas, pastorais, união de moradores, entre outras organizações ligadas à educação popular, podemos ver alguns aspectos desse legado. No ano em que foi deflagrado o golpe, por exemplo, os 50% mais pobres detinham 17,7% da renda nacional, enquanto que no final da década de 1970, metade da população pobre dispôs de 10% da renda apenas. Em 1960, os 5% mais ricos detinham cerca de 26,7% da totalidade da renda, enquanto no final da década de 1970, esse percentual subiu para 39% (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1980c).

Os dados acima expressam em termos percentuais que um dos legados da ditadura empresarial-militar foi o aumento da concentração da riqueza, tendo o empobrecimento das camadas populares sido acompanhado de um extraordinário enriquecimento das classes dominantes. Isso significa que o crescimento econômico experimentado à época, que situou o país entre as maiores potências mundiais, não foi capaz de superar a pobreza e o subdesenvolvimento, ao contrário, agudizou ainda mais a histórica segregação social que marca a sociedade brasileira. Mais que um legado, essa realidade se constitui, sob o capitalismo dependente, como uma condição do novo padrão de acumulação. De acordo com Florestan Fernandes (1975b, 2005), os chamados países subdesenvolvidos não carregam essas caraterísticas por estarem em atraso, mas por possuírem particularidades engendradas pelo desenvolvimento desigual e combinado.[75] Nesse sentido, a ditadura criou as condições básicas para a plena expansão do capital monopolista, do que resultou, entre outros aspectos, em um Estado autocrático, ainda mais fechado à incorporação das demandas populares e da classe trabalhadora. Este é um elemento fundamental, do qual as forças que lutavam pela democratização da

[75] Daí Florestan Fernandes acentuar que "a compreensão dos fundamentos do capitalismo requer a investigação das particularidades histórico-sociais" (LEHER, 2018, p. 114).

sociedade e da educação pública não poderiam prescindir em suas análises e atuação política. O referido relatório acrescentou, ainda, outros elementos importantes para compreendermos as contradições que atravessavam a sociedade no final da década de 1970. Segundo o documento, a tessitura da economia política da ditadura (IANNI, 1981, p. 27) fundada na "superexploração da força de trabalho gerou um quadro de degradação das condições de existência da absoluta maioria da população". Nesse período, a participação da mortalidade infantil no total da mortalidade geral no Brasil alcançou o índice de 49%, o que significava que, a cada uma hora, 52 crianças menores de um ano, pertencentes às camadas populares, faleciam vítimas de sua condição de miséria e subnutrição. Dos meninos e das meninas que escapavam da morte nos primeiros anos de vida, 15% com idade de 10 a 14 anos trabalhavam na cidade. No campo, entre 1970 e 1975, o aumento de ocupações de pessoas com mais de 14 anos foi de 12,9%, enquanto que o aumento da força de trabalho infantil entre menores de 14 anos foi de 54,2%, segundo o IBGE (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1980c).

Na esteira desses dados que revelam mais uma das dimensões perversas da realidade do chamado "milagre econômico" ocultada pela "indústria cultural dos governantes e associados" (IANNI, 1981, p. 154), preocupada em difundir a imagem do "Brasil Potência", temos as consequências desse projeto de desenvolvimento para as camadas populares que tinham, ainda na infância, sabotadas suas chances de ter acesso à instituição escolar. Segundo os dados do IBGE, no período de 1973 a 1979, foi possível constatar um aumento significativo de crianças com idade de 7 a 9 anos sem atendimento escolar. No Rio de Janeiro, por exemplo, subiu de 41% para 52,9%, e em São Paulo subiu de 49,1% para 54,1%. Nos Estados da região Sul – Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul – subiu, em média, de 49,6% para 58,5%. Isso evidencia que a expansão da oferta escolar experimentada durante a ditadura tinha limites bem circunscritos e deixava uma parte significativa das crianças excluídas desse direito fundamental. Mais da metade das crianças ficavam expostas às suas próprias iniciativas e/ou ao trabalho infantil, que ampliou significativamente no período do chamado "milagre", deixando cristalino o acerto da análise de Florestan Fernandes (1975b, 2005) em recusar a ideologia segundo a qual o desenvolvimento logrado pela ditadura resultou em melhoria das

condições de vida da maioria. A sua percepção foi original ao apontar a relação entre a ditadura e o novo padrão de acumulação e a criação de “formas específicas [e cada vez mais perversas] de exploração e expropriação requeridas pelo capitalismo realmente existente” (LEHER, 2018, p. 126).

> Há, ainda, um exército de reserva de mão de obra infantil nas cidades. São milhares de crianças que vivem de sua própria iniciativa. Do trabalho eventual, do roubo, de todos os expedientes que possam garantir a sobrevivência. Estão nas estatísticas da marginalidade, onde se somam grande porcentagem de desempregados urbanos, de deserdados do campo que incham as periferias das cidades, ou migram de um lugar para o outro em busca de oportunidade que a sociedade brasileira atual não lhes oferece. [...] Ao crescimento da infância abandonada das cidades, o regime, bem ao seu estilo, consolidou e ampliou uma rede de presídios infantis que funcionam como escolas especiais disciplinadoras que chegam a usar os métodos mais violentos para subjugar esta infância resistente a ser força de trabalho domesticada (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1980, p. 153).

A política salarial, como vimos, “foi o principal instrumento da economia política da ditadura”, pois, para as classes dominantes, tratava-se de aumentar a taxa e a massa de mais-valia absoluta e relativa, aperfeiçoando e acentuando “a exploração dos trabalhadores na indústria, agricultura, agroindústria, mineração, extrativismo e outras atividades econômicas” (IANNI, 1981, p. 59). Esse processo, que atingiu o conjunto da classe trabalhadora, do campo[76] e da cidade, ampliou substancialmente a participação da mulher[77] e da criança no mundo do trabalho, submetendo-os a salários ainda mais comprimidos, quando comparado com o trabalhador homem adulto e branco, e a uma maior rotatividade no emprego, o que repercutia brutalmente na regressão das suas condições de vida desde a infância. Isso tudo sinalizava, como observou Fernandes (2005), que o agravamento súbito,

---

[76] Como expressão dos dilemas sociais vivenciados no campo, é importante registrar que, ao final dos anos 70, surgiu o movimento embrionário que resultou, em 1984, na constituição do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Vários registros históricos apontam que a origem mais remota do referido movimento foi um evento realizado em 1979, em Santa Catarina.

[77] De acordo com Gohn (2009, p.26), outro movimento social importante criado nesse mesmo contexto histórico “foi o Movimento de Lutas por Creches em São Paulo e em Belo Horizonte, criados em 1979. A origem destes movimentos também é dada por fatores estruturais e conjunturais. No estrutural destacam-se: o empobrecimento das camadas populares e a necessidade das mulheres trabalharem fora de suas próprias casas, para completar o orçamento doméstico. No conjuntural destacam-se: a organização das mulheres nas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica, a influência do Movimento Feminista e do Movimento da Anistia. Em São Paulo a Luta pela Creche pressionou o estado, por meio de ações da Prefeitura Municipal, a expandir a rede de creches públicas, então com quatro unidades apenas, para um plano de 500 unidades”.

mas persistente, da situação de dependência, que ganhou qualidade de equivalente neocolonial com a ditadura, vitimava especialmente a classe trabalhadora, com suas nuances (mulher, jovens e crianças), cuja exploração era, particularmente, acentuada na periferia capitalista. Mas se, por um lado, a revolução burguesa em atraso permitiu às classes dominantes a atualização de seu projeto de dominação, por outro, promoveu mudanças relevantes no regime de classes, que resultaram no crescimento expressivo no número de trabalhadores, alterando seu dinamismo e acirrando as tensões entre as classes sociais, que se tornavam cada vez mais evidentes e incontornáveis. Nas palavras de Florestan Fernandes (2007, p. 108):

> A posição dos trabalhadores na sociedade civil sofreu profundas alterações nos últimos vinte anos. Enquanto a ditadura privava a Nação de liberdade política (uma privação que não afetava todas as classes sociais igualmente, pois os estratos mais poderosos e privilegiados das classes possuidoras tinham o seu espaço protegido pela democracia restrita, instituída "legalmente" pela própria ditadura), as relações de produção sofreram uma revolução silenciosa, que só agora se exibe em toda a plenitude aos observadores. A incorporação ao núcleo do capitalismo monopolista, a industrialização maciça e o aprofundamento da penetração do desenvolvimento capitalista no campo, principalmente, modificaram substancialmente os números, a forma e os dinamismos do regime de classes sociais.

As alterações quantitativas e qualitativas que dinamizaram o regime de classes sociais do Brasil tornaram possível um crescente processo de reconhecimento da condição de classe do trabalhador (classe em si) e uma progressiva quebra do isolamento dos trabalhadores em relação à população mais pobre (FERNANDES, 2007). Isso impulsionou várias lutas fazendo surgir, ainda no final da década de 1970, importantes iniciativas como o Movimento Contra o Aumento do Custo de Vida[78], por exemplo. Além das crescentes greves e dos movimentos contra a carestia, outras mobilizações surgiam e se intensificavam no período, organizadas pelas associações de moradores, pelas comunidades eclesiais de base, entre outros.

[78] Movimento Custo de Vida (MCV): contra a carestia e a política econômica do governo militar. Históriahoje.com, disponível em: http://historiahoje.com/movimento-custo-de-vida-mcv-contra-a-carestia-e-a-politica-economica-do-governo-militar/

> As impressionantes dimensões das lutas de classes no período demonstram fartamente um forte impulso interno de organizações populares, além de variadas reivindicações e embates sociais, que permitem inclusive compreender a importância da multiplicação de aparelhos privados de hegemonia visando a modificar e a redirecionar o sentido de tais lutas. Pela primeira vez na história do país, segmentos diferenciados da classe trabalhadora se organizavam, agiam em conjunto e conseguiam implementar entidades de âmbito nacional (FONTES, 2010, p. 232).

No bojo desse rico processo, Fontes (2010) destaca o surgimento do tripé, então constituído pelo Partido dos Trabalhadores (1981), a Central Única dos Trabalhadores (1983) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (1984), que, não obstantes suas especificidades e influências difusas, atuou no sentido de dar organicidade aos esforços de reorganização política da classe trabalhadora e das camadas populares. Muitas iniciativas foram tomadas e fizeram desse momento histórico um dos mais ricos e criativos de nossa história. Para efeito de nosso trabalho, iremos nos centrar no modo como se reorganizou o campo educacional, buscando compreender as especificidades com que se deu esse processo, seus dilemas, avanços e recuos.

3.2 A REORGANIZAÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL

As transformações ocorridas na categoria docente foram profundas e variadas, como vimos. *Grosso modo*, é possível afirmar que elas expressaram o projeto de "desenvolvimento com segurança" desencadeado pela contrarrevolução. Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2006, p. 1167), as reformas educacionais da ditadura impuseram à categoria docente uma situação objetiva nova, marcada pela precariedade do trabalho, depauperação do chamado capital cultural e proletarização, acarretando também uma mudança na forma de pensar e agir dos professores, gerando, potencialmente, o que eles chamaram de "novos processos mentais".[79] Um dos efeitos desse processo, que resultou em mudanças

[79] Até o início dos anos de 1960, antes da ditadura, os professores eram encarados como agentes do Estado, e de certo modo a incorporavam essa posição. Isso resultava em uma relação em que os professores eram levados muito mais a representar o Estado do que se opor a ele. As políticas implementadas pela ditadura produziram uma espécie de cisão que teve efeito subjetivo, modificando a relação dos professores para com o Estado, que passou a ocupar o lugar simbólico de patrão, contra o qual os professores lutavam. O processo de proletarização, que rebaixou o nível de vida e de trabalho dos professores, impulsionou-os a lutar pelos mesmos direitos colocados para o conjunto dos trabalhadores urbano-industriais, o que ajuda a compreender as greves docentes, realizadas antes mesmo de elas terem se tornado legais, o que só ocorreu com a Constituição Federal de 1988.

objetivas e subjetivas, foi a mobilização de parcela significativa da categoria docente de todas as etapas de ensino, em um momento em que ainda não existiam as bases legais que permitiam espaços de contestação.

A categoria de trabalhadores docentes públicos estaduais[80] de 1º e 2º graus também sentiu fortemente os efeitos do arrocho salarial. Esse elemento, combinado com o crescimento quantitativo da categoria e com o aligeiramento da sua formação profissional, deterioraram as condições de vida e de trabalho do professor, "tanto é que o fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores" (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 1166). A nova identidade social dos professores do ensino básico impulsionou sua crescente organização como categoria de trabalhadores. Um dos efeitos imediatos desse processo foi a transformação da antiga Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB)[81] em Confederação dos Professores do Brasil (CPB), em 1979. Essa mudança foi uma das decorrências da reforma implementada pela Lei nº 5.692/71, que extinguiu o ensino primário, e criou o primeiro grau com abrangência de oito anos de escolaridade, motivando a entidade a retirar a designação "Primários" da sua sigla.

A incorporação da representatividade dos professores secundários dos antigos ginásios ampliou o alcance político da Confederação, tornando-a uma força fundamental para a articulação do movimento em nível nacional[82]. Sua expansão se deu em ritmo crescente durante toda a década de 1980, passando

---

[80] Desde 1976, em São Paulo, o Movimento Unificado de Professores – MUP constituído por duas tendências, a OSI-Organização e a MOAP-Movimento de Oposição Aberta dos Professores, passou a se organizar pela base, formando núcleos em escolas, de modo a mobilizar os professores para a luta e impulsionar uma atuação mais efetiva da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), entidade que à época apresentava forte ranço assistencialista e encontrava-se adaptada às condições impostas pela ditadura. Em 19 de agosto de 1979, uma assembleia que contou com a participação de mais de dois mil professores, deflagrou a primeira greve dos professores, sem a participação da Diretoria da APEOESP. A greve durou 24 dias. A principal reivindicação era a de um reajuste salarial de 20%, que acabou sendo conquistado. O Estado de São Paulo, por exemplo, registrou perda de 23% do valor dos salários do magistério de março de 1978 a setembro de 1979 (CARTA DE PRINCÍPIOS [...], 1980).

[81] Em 1959, já somavam 11 estados brasileiros que tinham seus professores primários organizados em associações. No ano de 1960, em Recife, foi fundada a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB).

[82] Em âmbito nacional, foi realizado em dezembro de 1979, um Encontro de Oposições Sindical (ENOS), com o intuito de fortalecer o esforço de reconstituir as lutas sob outras bases organizacionais e ideológicas, reafirmando "a dimensão classista da reestruturação orgânica dos trabalhadores" (NAVARRO, 1999, p. 152).

de 76 mil sócios em 1978 para 295 mil em 1985, chegando a alcançar 572 mil no começo da década de 1990 (GINDIN, 2013). Nessa mesma direção, como resposta política à expansão quantitativa do ensino superior e às mudanças experimentadas na composição do quadro de docentes e nas condições de realização do trabalho acadêmico[83], os professores do ensino superior iniciaram sua organização no âmbito das Associações Docentes (ADs), realizando em 18 de fevereiro de 1979, em São Paulo, o I Encontro Nacional de Associações de Docentes Universitários. Dois anos depois, o Congresso Nacional de Docentes do Ensino Superior, realizado na cidade de Campinas (SP), reuniu 67 associações de instituições de ensino superior de vários estados brasileiros e fundou a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), materializando a organização coletiva também entre os docentes desse nível de ensino.

> Nesse quadro de ampliação do ensino superior de alteração da estrutura e na carreira universitária e seus desdobramentos, o trabalho docente foi sendo gradativamente submetido aos desígnios do sistema e às novas exigências do desenvolvimento capitalista brasileiro. Contraditoriamente, essas mudanças ensejaram, desde então, uma redefinição da identidade profissional dos intelectuais trabalhadores e dos seus vínculos com a universidade, propiciando um campo fértil para o embate ideológico aberto de concepções de universidade e sociedade, do que emergirá o próprio movimento organizado [...]. A ANDES nasce, sobretudo, sob o signo da "unidade" em busca da democracia, tanto no próprio movimento e no local de trabalho, como pelo seu empenho na construção da democracia da sociedade brasileira (NAVARRO, 1999, p. 36).

Ainda como parte da mobilização no interior das universidades foi criada, em 19 de dezembro de 1978, a Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), com o intuito de organizar, nessa nova entidade nacional, os funcionários técnico-administrativos que atuavam nas universidades. Embora a FASUBRA tenha sua origem ligada a uma "iniciativa informal do MEC" de acordo com Cunha (2009, p. 81), cujo propósito era o de equilibrar o peso do movimento docente que vinha crescendo em todo o país, a direção da greve dos servidores das universidades federais realizada em 1984, em conjunto com os docentes, expressou uma reorientação política de sua atuação, que passou a se alinhar estreitamente com as demandas dos trabalhadores.

---

[83] Entre 1960 e 1974, o número de instituições de ensino superior cresceu quase 300%, o mesmo acontecendo com o quadro docente, ao passo que o número de alunos teve um incremento de 1060% (NAVARRO, 1999, p. 38), o que significou em termos de vagas um salto de 100.000, em 1960, para 1 milhão, em 1974 (BOLETIM […], 1986, n. 3-4).

Além das entidades de âmbito nacional criadas no bojo do processo de reorganização das lutas educacionais, outras iniciativas foram sendo tomadas entre as entidades já existentes e pertencentes ao campo da educação. Foi o caso da reativação da União Nacional dos Estudantes (UNE) e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), cujas reuniões anuais se constituíram em espaços importantes na resistência ao regime ditatorial e na luta pela democratização do país. Entre os anos de 1976 e 1980[84], os temas abordados nas reuniões da SBPC passaram a incorporar as ciências humanas e sociais, refletindo a preocupação dos intelectuais com os dilemas da produção do conhecimento científico e a relação entre a ciência, a educação e a sociedade. Após um período de atuação na clandestinidade, a reorganização da luta encampada pelos estudantes se deu em 1978, quando realizaram um encontro nacional e decidiram reconstruir sua entidade representativa. Mesmo com o empenho do governo federal, em especial do MEC e do Secretário de Ensino Superior, em impedir que o evento ocorresse, o Congresso de reconstrução da UNE foi realizado no ano seguinte, reunindo em Salvador aproximadamente 10 mil estudantes e pautando a questão da libertação de estudantes presos e a defesa do ensino público. A retomada da cena política por parte dos estudantes, após anos de silenciamento, tortura e assassinatos, veio se somar ao processo de reorganização da luta em defesa da educação pública que ressurgia em outro patamar naquele momento.

O processo de reorganização da classe trabalhadora, em geral, e do campo educacional, em particular, refletia as tensões presentes na sociedade brasileira. Na educação, essas tensões se materializavam na histórica segregação que caracterizava a oferta educacional e na crescente precarização da profissão

[84] Esse processo foi marcado por fortes tensões. Em 1977, por exemplo, o governo ditatorial tentou impedir a realização da 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), prevista para ocorrer em Fortaleza, na Universidade Federal do Ceará, sob a responsabilidade da professora Carolina Martuscelli Bori, secretária-geral da entidade à época. Ao se aproximar da data prevista para o evento, "o então ministro da Educação Ney Braga comunicou aos dirigentes da instituição que não haveria verba para o financiamento da reunião e as universidades federais ficaram proibidas de sediá-la. Integrantes da SBPC, em reunião com cerca de 900 sócios, indicaram a USP como sede alternativa, mas o aval da reitoria não foi obtido. Os dirigentes então recorreram à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A reitora, professora Nadir Kfouri, com a anuência imediata de D. Paulo Evaristo Arns, acolheu a proposta. Assim, de última hora, a PUC-SP organizou seus espaços e sua infraestrutura para abrigar o evento. Junto ao caráter científico das atividades, a 29ª Reunião da SBPC foi principalmente um período de debates políticos e um gesto de resistência, a respeito do qual Carolina Bori teria ainda dito: 'Essa foi a resposta dos cientistas ao governo, que mostrou que toda a tentativa de controle foi em vão'" (COMISSÃO [...], 2014b, p. 271-272).

docente que resultou das políticas educacionais implantadas na ditadura. O efeito imediato dessas tensões ficou nítido, entre outros aspectos, na eclosão de greves que representaram uma ruptura com o histórico de conflitos do trabalho no Brasil, na qual os professores participaram ativamente, conforme Noronha (2009).

Como o efeito mais duradouro das transformações que ocorreram no bojo do processo de reorganização das lutas pela educação, além da criação de entidades associativas como a CPB, a ANDES e a FASUBRA, tivemos também a criação de entidades nacionais profissionais, acadêmico-científicas, bem como as associações ligadas à pesquisa que resultaram da implantação dos cursos de pós-graduação realizada no início da década de 1970, como vimos. Entre as entidades criadas nesse contexto, estão a Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia (ANPEC), fundada ainda em 1973, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), cuja criação se deu em 1976, e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 1977.

A ANPEd e outras duas entidades acadêmico-científicas criadas também nesse período – o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE) – interessam-nos em particular neste trabalho, uma vez que foram as entidades constantes responsáveis pela realização da série das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), eventos que se consolidaram como um marco da luta em defesa da educação pública no país, a partir de 1980. As CBEs sugiram do esforço de superação da fragmentação presente no campo educacional, caracterizado pela existência de inúmeras entidades e eventos que, embora apontassem em um sentido comum, vinham sendo realizados isoladamente. Sob a coordenação dessas três entidades, porém, ampliando, a cada edição do evento, a participação para as várias entidades do campo educacional, as CBEs se constituíram em espaços importantes de debate entre os sujeitos políticos coletivos comprometidos com a superação do caráter autoritário e seletivo das políticas educacionais da ditadura e com a pressão pela participação ampliada dos profissionais da educação na formulação de um projeto nacional de educação capaz de expressar os interesses da maioria.

Passaremos agora a apresentar as especificidades dessas três entidades acadêmico-científicas – ANPEd, CEDES e ANDE –, de modo a situar o leitor no que motivou a criação de cada uma delas, sua identidade político-pedagógica e sua atuação no período investigado.

A ANPEd foi fundada em 1977 a partir da iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que atuava no sentido de institucionalizar um sistema autorregulador da política de pós-graduação desde 1974, quando foi criada a ANPEC, como vimos acima (VELOSO, 1986). Diferentemente do que pretendia a CAPES, a ANPEd reunia, além dos Programas de pós-graduação, sócios-pesquisadores individuais, particularidade que rendeu muitos debates no interior da entidade e uma certa posição polarizada de parte de seus integrantes com a sua instância indutora, a CAPES.

> A ANPEd autodefiniu-se como uma associação de Programas e membros individuais, com critérios específicos de admissão. Eleita a primeira diretoria, foi discutido o plano inicial de trabalho. Dele constavam a realização do I Seminário de Pós-graduação em Educação – realizado na cidade de Curitiba, em maio 1978 – e a publicação de um Boletim[85] – onde, ao lado dos títulos das dissertações já defendidas e em elaboração, constassem, sempre que possível, um calendário dos eventos que envolvessem o nosso setor de trabalho. Tentava-se armar um espelho, onde a Pós-graduação em Educação pudesse ver a sua própria imagem e a partir da reflexão coletiva, retocá-la e, intencionalmente, redefini-la em correspondências aos seus compromissos epistemológicos e político-sociais (LINHARES, 1986, p. 3).

Com a eleição da primeira gestão, novas tensões internas surgiram, marcadas pela especificidade de sua origem. Os grupos políticos no interior da entidade tinham posições divergentes em relação aos vínculos umbilicais mantidos com a política oficial (MACIEL; FÁVERO, 1986). Um marco importante

[85] O primeiro número do Boletim da ANPEd foi publicado ainda no início do ano de 1979. Segundo Osmar Fávero, os Boletins da entidade atravessaram 4 fases. Na primeira fase (1979/1980), o periódico tinha um caráter predominantemente informativo. Na segunda (1981-1985), manteve o tom informativo e centrou-se especialmente na preparação, nas conclusões e nos desdobramentos das reuniões anuais. A terceira fase (1985-1989) conservou as matérias relativas às reuniões anuais, mas "é a mais rica, não só por conter matérias específicas: avaliação da Capes, discussão sobre o doutorado em educação, no início de sua implantação, relação com outras entidades acadêmicas, Conferências Brasileiras de Educação etc. Reproduzem ainda, sistematicamente, os relatórios das reuniões da comissão da área junto à CAPES, do comitê junto ao CNPq e das reuniões de intercâmbio científico, realizadas no bojo do Projeto Educação, financiado por FINEP, CNPq, CAPES e INEP e coordenado pela Fundação Carlos Chagas, durante esse período, além de informes e matérias gerais de interesse da pós-graduação". A quarta fase (1989-1993) diminuiu a tiragem, passando a ser apenas um por ano com foco nas reuniões anuais (NOTA TÉCNICA […], s/d).

para o redimensionamento político da entidade e a construção de sua autonomia foi “o rompimento, a denúncia do Convênio que se fez com a CAPES visando a uma avaliação da pós-graduação” (VELOSO, 1986, p. 13). O Convênio com a CAPES foi firmado pela diretoria da ANPEd sem que fosse realizada previamente uma consulta aos programas envolvidos. A motivação da diretoria da ANPED em participar da avaliação da CAPES era tentar intermediar o trabalho de modo que o critério adotado não considerasse apenas a qualidade dos cursos, entendida como mera produtividade, mas “o sentido social”, “o contexto, o papel que desempenhava o curso na sua região” (VELOSO, 1986, p. 13). As tensões que surgiram desse processo levaram a um acordo entre a CAPES e a direção da ANPEd no sentido de conciliar as duas perspectivas propostas, realizando a avaliação em duas etapas, “uma, que incluía apenas a perspectiva estreita da qualidade [produtividade] e uma segunda etapa que incluía o contexto social [em] que essas qualidades se inseriam”. A estratégia conciliatória não alcançou os resultados pretendidos, predominando o viés produtivista adotado pela CAPES, que foi a público afirmar que a área de Pós-graduação em Educação no Brasil era medíocre (VELOSO, 1986). A declaração do diretor da CAPES resultou em uma denúncia feita pela direção da ANPEd, o que levou ao seu rompimento, à sua independência em relação aos órgãos financiadores, firmando uma posição pública em relação às políticas oficiais (VELOSO, 1986).

Outra experiência marcante para a mudança de perspectiva político-organizacional da ANPEd, de acordo com Jacques Veloso (1986), foi a promoção da I Conferência Brasileira de Educação, juntamente com a ANDE, o CEDES e o CEDEC[86]. O evento fortaleceu a área da educação ao criar, ainda sob a ditadura, o primeiro espaço aglutinador das forças políticas nacionais para debater os problemas ligados à educação, distanciando a entidade de sua origem oficial e contribuindo para a sua autonomização.

A origem do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) teve como antecedente o I Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1978. O evento teve como tema central “A formação do educador” e se dedicou a discutir a redefinição dos

[86] O Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC) se somou às entidades constantes na organização do evento, somente em suas primeira e segunda edições.

cursos de Pedagogia e de Licenciatura, além da criação de uma entidade que reunisse educadores “preocupados com a reflexão e ação ligadas às relações da educação com a sociedade” (BOLETIM [...], 1986, p. 28). O cerne da atuação do CEDES, criado no ano seguinte, foi “a luta contra a educação do colonizador e [colocando] no lugar uma educação que seja crítica, interrogativa, mas afirmativa na busca de alternativas válidas” (BOLETIM [...], 1986, p. 28). Nesse sentido, o Centro nasce como um instrumento de luta e sob o signo da unidade com “as outras instituições que atuam no movimento social, no sentido da democratização da sociedade” (BOLETIM [...], 1986, p. 30). A arma utilizada para travar a luta, segundo o CEDES, “não pode ser apenas a palavra, mas a ação organizada e coesa em torno de objetivos traçados lucidamente” (BOLETIM [...], 1986, p. 28). Entre as estratégias adotadas pelo CEDES para o enfrentamento da luta ideológica, destacaram-se a *Revista Educação & Sociedade*, criada em 1978, e o *Caderno CEDES*, periódico de caráter temático editado a partir de 1980. Ambas as publicações estabeleceram um vínculo rico e constante entre os associados, consolidando-se como um canal de difusão de conhecimento crítico sobre variados temas de interesse para a área educacional, entre os professores universitários, estudantes de graduação e pós-graduação.

Além de seu compromisso político-ideológico em difundir análises críticas sobre os problemas da realidade educacional, o CEDES participou do movimento inicial do fecundo processo de reorganização do campo educacional criando uma seção, na *Revista Educação & Sociedade*, “destinada às associações de educadores [...] dos diferentes níveis de ensino”, interessadas a fazerem daquele espaço uma espécie de tribuna para a defesa da luta dos professores, com o intuito de ampliar o debate entre os educadores, informar os trabalhadores em educação das diferentes regiões do país acerca das diferentes lutas travadas e que servisse “como mais um veículo de divulgação das posições que têm sido assumidas sobre os problemas significativos da educação brasileira contemporânea” (MOVIMENTO [...], 1980, p. 133).

Assim como a ANPEd, o CEDES também enfrentou, inicialmente, dificuldades ligadas a pressões políticas do governo ditatorial. Os obstáculos eram principalmente ligados à sua autonomia financeira e se refletiram na

descontinuidade dos encontros entre associados e diretoria, na dificuldade de irradiação dos núcleos estaduais e de instalação de sua sede física. Segundo o colegiado da entidade, essas dificuldades iniciais que levaram a ocupar um espaço físico na UNICAMP e, portanto, a ter uma relação institucional com a universidade, não produziram interferências em sua autonomia política.

> No início o CEDES, face ao contexto político, não ficou isento das pressões políticas e financeiras, que as poucas instituições que visavam à organização do campo educacional viveram de forma extremamente aguda. Mantendo sua independência em relação ao Estado, na sua fase inicial o CEDES tomou posição de luta na conquista democrática, sobretudo no campo da educação. Evidentemente, o CEDES não deixou de conviver com crises internas, sendo a mais forte a de 1982, que bem gerida e resolvida culminou com a mudança de seus estatutos, transformando a diretoria, com cargos específicos, em colegiado (BOLETIM [...], 1986, p. 29).

Em resposta às pressões políticas, o Centro “defende o respeito à autonomia da entidade na sua inserção no quadro mais geral dos movimentos sociais”, buscando exercer “um controle democrático sobre o Estado”, “especificamente com relação à política educacional nos seus diferentes níveis”, mantendo “sempre como preocupação, não perder a capacidade de crítica enquanto entidade, combatendo as manipulações feitas pelo Estado” (BOLETIM [...], 1986, p. 30).

O surgimento da Associação Nacional de Educação (ANDE) também se deu no ano de 1979, pela iniciativa de “um grupo de educadores que retomou a bandeira de luta já empunhada por outros no passado: educação pública e gratuita para a totalidade da população, tendo em vista o acesso de todos ao conhecimento” (GARRIDO; LIBÂNEO, 1986, p. 25). A motivação para criar a ANDE partiu da ideia de retomar a trajetória da Associação Brasileira de Educação (ABE). A ABE foi responsável pela organização da série das Conferências Nacionais de Educação, a partir de 1927, mantendo-se atuante até 1967, quando perdeu politicamente as “forças para alimentar o debate sobre educação em plena época de gestação” das reformas educacionais da ditadura (CUNHA, 1981, p. 38). Quando o grupo de educadores tentou recriar a ABE, deparou-se com a constatação de que a entidade ainda existia juridicamente e mantinha, embora sem

atuação política efetiva[87], sua sede no Rio de Janeiro. Impedidos de retomar a Associação Brasileira de Educação, os educadores decidiram criar a Associação Nacional de Educação. O seu principal veículo de fomento do debate sobre os temas educacionais foi a *Revista da ANDE*, editada no período de 15 anos – compreendido entre 1981 e 1995 – com o objetivo de desenvolver a educação pública "no âmbito do que hoje é chamado de educação básica, procurando articular a produção teórica que se adensava nas universidades com o trabalho pedagógico das escolas" (SAVIANI, 2013a, p. 410). A *Revista da ANDE* apresenta a preocupação, reafirmada em várias edições, de dialogar com os educadores de 1º e 2º graus, o que se manifesta no cuidado com a forma e com o conteúdo divulgado no periódico, evitando o viés academicista. A revista também sustenta sua intencionalidade em se consolidar como um espaço de divulgação de ideias e reflexões de vozes que nem sempre aparecem nos grandes debates, mas que constituem a maioria dos educadores (REVISTA DA ANDE, 1981a).

Em seu primeiro número, a revista divulgou sua "Carta de Princípios", documento de referência para a filiação dos interessados na entidade, destacando a seletividade do ensino no Brasil como um dos aspectos fundamentais da política educacional da ditadura e convidando os professores para "uma tomada de posição a favor e em defesa da democratização da educação" (REVISTA DA ANDE, 1981b, p. 58). O problema da democratização da educação foi analisado pela ANDE em três dimensões, compreendidas como parte da luta pela democratização da sociedade brasileira: 1) democratização do acesso à escola; 2) do conteúdo de ensino; 3) no processo de elaboração e planejamento das políticas educacionais (REVISTA DA ANDE, 1981b).

A gravidade da situação que resultou da política educacional da ditadura foi denunciada na "Carta de Princípios" da entidade recém-criada, que destacou a histórica e multidimensional segregação educacional brasileira, materializada, entre outros aspectos, nos 80% de crianças que tinham acesso à escola, porém não chegavam a concluir o 1º grau. Na análise dos obstáculos para a democratização da

[87] A ABE realizou 13 Conferências no período 1927-1967 e teve sua última diretoria eleita para o biênio 2016-2018, comprovando sua existência formal atualmente. Sobre o assunto consultar: http://www.abe1924.org.br/.

educação presente no documento, a ANDE apresentou um rico diagnóstico[88] dos dilemas da educação brasileira e da urgência de sua superação, chamando cada educador a "tentar fazer a mediação entre o técnico e o político" (REVISTA DA ANDE, 1981c, p. 3). Segundo os associados, isso exigia um tipo de empenho para a luta que ultrapasse o denuncismo e apontasse para a ação efetiva (REVISTA DA ANDE, 1982). No que se refere às dificuldades enfrentadas pela entidade, destacaram-se os limites financeiros que se refletiram, entre outros aspectos, no caráter temporário da edição de sua revista, porém, apontou-se sua autonomia política frente às políticas oficiais.

A formação dessas três entidades – ANPEd, CEDES e ANDE – aqui sinteticamente caracterizadas, bem como a sua atuação em conjunto na realização da série das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), teve o papel de aglutinar a luta em defesa da educação pública no país naquele momento. Os educadores mobilizados a partir da década de 1980 produziram um movimento qualitativamente novo, que resultou, como vimos, da estreita relação entre a atuação acadêmica e a participação orgânica em espaços públicos de debate e de luta social e política (ROSAR, 2005). O caráter crítico e propositivo foi a marca fundamental do movimento e se refletiu nas ações coletivas realizadas, das quais passaremos a tratar na próxima seção.

---

[88] Entre os obstáculos para a democratização da educação, a ANDE ressalta a inexistência de um ensino pré-escolar gratuito e acessível; a repetência e a evasão, associados ao pauperismo econômico e cultural, especialmente nas séries iniciais; a crescente privatização do ensino supletivo, que penaliza pela segunda vez os alunos mais pobres; a profissionalização precária e o empobrecimento da formação docente; a proliferação distorcida do ensino superior pago; o distanciamento entre os conteúdos de ensino e a realidade social e cultural da maioria da população; o caráter inadequado do ensino que favorece a competição em vez de desenvolver a cooperação e a solidariedade; um currículo que leva os alunos a aceitarem de modo submisso o que a sociedade lhes reserva (REVISTA DA ANDE, 1981b); a extrema centralização e burocratização das políticas educacionais; o alijamento dos professores das discussões políticas e decisões tomadas, o que os leva a tratarem a sua prática em termos estritamente psicopedagógicos, distanciando de seus condicionamentos e implicações políticas; a padronização apenas formal de unidades escolares e de setores do sistema de ensino, com consequente perda de autonomia técnica e administrativa; reduzida importância à educação, sobretudo nos níveis mais elementares da escolaridade, o que tem resultado numa progressiva deterioração da qualidade de ensino e das condições de trabalho dos professores que se manifesta nos baixos salários, formação insuficiente com a tônica na transmissão de informações e técnicas de ensino de modo segmentado e sem relação com uma reflexão mais ampla acerca do significado social do trabalho educativo, trabalho individualizado e extenuante devido aos excessos de aula; falta de material didático (REVISTA DA ANDE, 1981b).

3.2.1 Aglutinação das forças políticas do campo educacional: as Conferências Brasileiras de Educação

A realização das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs)[89] resultou da ação coletiva da ANPEd, do CEDES e do ANDE, com o intuito de unificar os esforços na luta em defesa da educação pública. As Conferências ocorreram entre 1980 e 1991 e foram concebidas para acontecer continuamente, com periodicidade bienal. Embora a série das CBEs tenha sido interrompida em sua sexta edição, consolidou-se como fórum nacional de debates e de encaminhamentos de propostas alternativas às políticas educacionais oficiais. O exame dos documentos referentes às seis edições do evento nos permite afirmar que as I e II CBEs, as III e IV e, por último, as V e VI Conferências apresentaram esforços comuns, de modo que pensamos ser possível discuti-las de forma agrupada, sem prejuízo na compreensão dos elementos predominantes em cada evento, e como eles expressaram o momento histórico em que foram realizados. Nossa pretensão aqui não é discutir minuciosamente cada CBE, apresentando os detalhes dos debates travados em suas seis edições, mas analisá-las como expressão do movimento histórico de reorganização do campo educacional.

Nesse sentido, compreendemos que nas I e II CBEs predominou o caráter de crítica e denúncia às políticas educacionais dos governos empresarial-militares, destacando-se seu caráter autoritário e excludente. Ambas as CBEs ocorreram ainda sob a ditadura, em um momento em que as forças sociais de oposição ocupavam espaços públicos de debate e se intensificavam a luta social e política. As duas edições do evento destacaram a necessidade de superação da tendência de fragmentação da luta pela educação pública, promovida até então isoladamente

[89] Após a realização do I Seminário de Educação Brasileira, em 1978, que reuniu cerca de 800 participantes, foi agendado o II Seminário para 1980, com a temática Política Educacional. Naquela ocasião, se considerou que o movimento de trabalhadores tinha evoluído significativamente, o que era possível identificar, entre outros aspectos, através do expressivo número de entidades representativas da categoria e centros de estudos educacionais que surgiam no cenário nacional e que seria necessário empreender um esforço no sentido de sua unificação. Foi então, que em vez de realizar o II Seminário de Educação Brasileira, decidiram promover um evento de caráter nacional que tivesse maior alcance que um Seminário e que aglutinassem os educadores, "retomando em novas bases, as Conferências Nacionais de Educação promovidas no passado pela Associação Brasileira de Educação em diversas cidades do país" (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1980a, p. 3). Como já sinalizamos, o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC) participou da comissão organizadora somente nas duas primeiras edições do evento.

pelas várias entidades sindicais e acadêmicas que surgiam (e ressurgiam) como expressão da reorganização no campo educacional. Apontaram a realização das Conferências como as primeiras iniciativas no redirecionamento dessa tendência, passo fundamental para potencializar o alcance das conquistas almejadas. Embora a II CBE tenha indicado as propostas de ação como seu eixo central, sinalizando ter dado um passo seguinte, portanto, de superação ao momento da crítica e da denúncia que caracterizou a I CBE, avaliamos que esse objetivo não foi alcançado. A II CBE ocorreu em momento histórico em que o "clima político" era muito otimista e refletia a possibilidade da ampliação da participação popular nas eleições gerais de 1982.

A III CBE ocorreu em um cenário em que a lógica política de "conciliação pelo alto" tinha sido ainda mais fortalecida com a derrota na votação da PEC nº 5 e a criação da Aliança Democrática, o que gerou efeitos significativos sobre o próprio movimento de luta dos educadores. O clima de otimismo da edição anterior do evento (a II CBE) cedeu lugar à preocupação que se manifestou na mobilização dos educadores no sentido de interferir de modo propositivo nos rumos da educação nacional. Foi com essa diretriz que a IV CBE aprovou a "Carta de Goiânia", cujos princípios desdobraram-se em reivindicações que se constituíram na "plataforma mais avançada até então formulada no país" (CUNHA, 1991, p. 432). Desse modo, na III e IV Conferências predominou a perspectiva da participação propositiva.

A discussão acerca da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi a temática principal da V CBE, realizada após a experiência dos educadores na disputa entre os projetos educacionais realizada no âmbito do parlamento, o que rendeu aos educadores uma visão mais realista dos limites das estratégias adotadas. Realizada com um ano de atraso, a VI CBE foi a última da série e refletiu, do nosso ponto de vista, a derrota do campo da esquerda nas eleições presidenciais e os dilemas que o próprio movimento de luta pela educação pública enfrentava, indicando a necessidade em conhecer melhor as armas poderosas e ardilosas dos adversários da escola pública (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1991b). A seguir, discutiremos as especificidades desses eventos e sua relação com o contexto histórico-político em que foram realizados.

3.2.2 I e II CBEs: mobilização, denúncia e tentativa de construção do consenso

Realizada no período de 31 de março a 3 de abril de 1980 na PUC-SP, a I CBE, inaugurou um ciclo fecundo de reflexões e ações coletivas dedicadas a apontar novos rumos para a educação nacional. O evento reuniu cerca de 1.400 profissionais de diferentes áreas do campo educacional, de 18 estados brasileiros e teve como tema central "A política educacional"[90], desenvolvido em diversas dimensões em 11 simpósios e 34 painéis. No manifesto destinado aos professores e estudantes participantes do evento, foi destacado:

> Na história da educação de nosso país, uma reunião científica de mais de 1.000 participantes é algo completamente inédito. Para nós, este fato é indicação de que as lutas de amplos setores da sociedade civil na conquista de espaço de participação estão dando seus frutos também na área educacional. Os educadores começam a se organizar. Suas entidades, sejam elas de classe ou não, crescem rapidamente, reflexo dos anseios da sociedade civil como um todo. Nosso horizonte comum é a construção de uma educação democrática que esteja de fato comprometida com os interesses da maioria [...] essa educação só poderá ser feita sobre os alicerces de um Estado que tenha a democracia como fundamento. Entretanto, para aquém desse horizonte comum, confrontam-se diferentes caminhos, estratégias e práticas. É em torno dessas divergências que se faz necessário o debate. Por isso, a I Conferência Brasileira de Educação foi organizada para ser um espaço aberto à mais ampla discussão e circulação de ideias. Com toda certeza, ela dará ensejo ao dissenso. Não evitemos nem escondamos as divergências. Aprendamos a conviver com elas, rejeitando as unanimidades artificialmente arranjadas ou impostas (CONFERÊNCIA [...], s/d, p. 9).

A I CBE foi considerada pelos educadores como um palco de resistência contra o autoritarismo, tanto da política educacional quanto do próprio Estado, e como um espaço coletivo de "crítica ao treinamento e domesticação" (CONFERÊNCIA [...], s/d, p. 9) a que os educadores estavam sendo submetidos desde o início da ditadura. Ao balanço crítico da política voltada para a educação brasileira, somou-se o encaminhamento de "uma ampla discussão a respeito de possíveis soluções dos problemas educacionais e das formas de ação e de participação dos educadores no delineamento dessas soluções[91]" (CONFERÊNCIA [...], s/d, p. 1). A ampliação da capacidade de organização coletiva, de onde advém a força política, ambas pretendidas pelos

[90] A I CBE herdou a temática que seria debatida no II Seminário de Educação Brasileira, da qual se originou o esforço de sua realização, conforme vimos.

educadores que participaram da I CBE, implicava construir o consenso possível, incluindo amplos setores da sociedade de modo a "[...] retomar em novas bases o processo de discussão da problemática educacional, interrompido pelo estreitamento dos canais de participação" (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1984, p. 164).

O alargamento dos canais de participação significou, concretamente, nesse início da década de 1980, a adoção de novas medidas de revigoramento da institucionalidade burguesa, de modo a garantir o controle da transição nas mãos das forças políticas no poder. A transferência das eleições municipais de novembro de 1980 para novembro de 1982, prorrogando em dois anos os mandatos de prefeitos e vereadores, ao mesmo tempo em que acenava para a abertura política, foi um exemplo nítido dessa estratégia, uma vez que o Partido Democrático Social (PDS), maior partido do bloco no poder, temia "perder 80% das prefeituras sob seu controle em caso de eleição" (MACIEL, 2004, p. 243). Todo esse processo foi atravessado por muitas contradições, por movimentos de avanços e recuos das forças sociais em confronto. Ao mesmo tempo em que medidas como esta impulsionaram a crítica e uma certa radicalidade das forças sociais que fizeram oposição à ditadura e clamavam por eleições diretas também serviam para acomodar o confronto no âmbito da institucionalidade, postergando transformações mais substanciais, enquanto fortalecia o poder constituído.

Essa foi uma questão que atravessou todo o movimento de luta dos educadores, repercutindo de modos variados, conforme o momento político. Maurício Tragtenberg, em painel apresentado na I CBE e que se propôs a discutir os fundamentos da política educacional brasileira, trouxe contribuições importantes para o debate da questão. Segundo ele, era necessário não perder de vista o caráter antissocial da política implementada a partir de 1964, que teve no arrocho salarial que atingia o conjunto da classe trabalhadora a base da superacumulação capitalista (CONFERÊNCIA [...], s/d). Sobre os desafios que envolviam a educação, Tragtenberg destacou o *analfabetismo*, cujos índices o MOBRAL reduziu apenas em seus

[91] Uma das medidas tomadas no bojo desse processo de busca de alternativas foi a criação, durante o evento, do Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Esse Comitê, criado na I CBE, transformou-se, em 1983, na CONARCFE (Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador) e, em 1990, na atual ANFOPE.

relatórios, constituindo-se em um “tranquilizante social” e a *universalização do 1º e 2º graus* que, embora tenham sido tarefas superadas ainda no século XIX pelos países de capitalismo desenvolvido, entre “nós está no rol dos ‘problemas não resolvidos’” (CONFERÊNCIA [...], s/d, p. 33).

A superação desses dilemas históricos e daqueles legados da reforma educacional da ditadura, como aviltamento dos salários dos professores, corroídos ainda mais pela inflação do início dos anos de 1980, passava fundamentalmente *pela mobilização dos educadores* que naquele momento era crescente.

> O ex-ministro da educação, prof. Eduardo Portella, afirmou que a educação brasileira passava pelo seu “pior momento”. Sem dúvida, essa é a herança de 16 anos de descaso pela educação. Entretanto, dialeticamente, esse é o “melhor momento”, na medida em que essa situação-limite da educação no Brasil não pode ser mais ignorada e um novo projeto educacional, uma nova política, precisa ser posta em marcha. E dessa vez não é mais possível prescindir dos educadores, já que estes se encontram organizados (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1981a, p. 4).

Tendo como ponto de partida a compreensão de que a educação é um dos condicionantes da ação transformadora, os educadores mobilizados na I CBE apontaram algumas linhas conclusivas que resultaram do debate coletivo, com o intuito de orientar a pauta da luta a ser desencadeada nos vários espaços que formavam a base das entidades representativas participantes do evento, fortalecendo seu efeito difusor e multiplicador. As linhas conclusivas seguiram os seguintes eixos: educação popular, ensino público, pré-escola, ensino de 1º grau, ensino de 2º grau, ensino superior.

Não obstante o reconhecimento das complexas questões que envolvem a especificidade da educação popular, a I CBE firmou uma concepção abrangente, segundo a qual considera também como educação popular “aquela realizada pelo Estado, tanto destinada à população infanto-juvenil, quanto à população adulta”. A defesa das experiências desenvolvidas “exclusivamente pelas organizações da sociedade civil” que se apresentavam como “movimentos de resistência à ordem econômica capitalista imposta pela sociedade política e pelos grupos que dela se apoderam” não deveria levar ao abandono da luta por “mais e melhor educação pública formal para as classes subalternas”, uma vez que a “universalização do

ensino e a extensão da escolaridade são reivindicações fundamentais dos trabalhadores" (DOCUMENTO CONCLUSIVO, s/d, p. 405). Esta foi a síntese a que se chegou coletivamente após longa discussão sobre a educação e sua relação com o Estado capitalista.

Os limites e alcances possíveis da escola pública estatal também foram debatido em um dos painéis que tematizou a questão do ensino público no Brasil, apontando como uma das alternativas a rejeição da tutela do Estado em matéria de educação, a partir de um duplo e concomitante movimento: de um lado, "que os organismos representativos das camadas populares exerçam severa vigilância e um rígido controle sobre o destino das verbas públicas e sobre o ensino ministrado pelo Estado", de outro, que as "organizações das camadas populares desenvolvam projetos educativos inteiramente autônomos em face do Estado" (DOCUMENTO CONCLUSIVO, s/d, p. 144). Ainda sobre a linha conclusiva relacionada ao ensino público[92], foi destacado que a diretriz política do Estado em expandir escolas privadas se dava ao mesmo tempo em que se restringiam os recursos financeiros necessários para a oferta do ensino público de qualidade e que a alternativa possível para o quadro alarmante que resultava das políticas oficiais seria a intensificação da luta pela ampliação dos recursos públicos, sob o controle das organizações representativas das camadas populares.

No que diz respeito à pré-escola, as diretrizes conclusivas se apresentaram a partir de duas modalidades, a pré-escola propriamente dita e as creches. O que se colocou como problema que afeta esse nível de ensino, segundo o documento-síntese da I CBE, foi o crescente atendimento da rede particular em detrimento da pública, a permanência do apelo voluntarista "que envolve a participação da comunidade e dos pais" e a indefinição da especificidade do atendimento educacional de crianças pequenas, frequentemente tratado como panaceia preventiva para o fracasso escolar. Em relação às creches, as principais questões apontadas foram: a necessidade de ampliação do atendimento de qualidade adequado à cultura e às necessidades do usuário e a garantia de que o atendimento em creches, financiado parcialmente pelas empresas, salvaguardasse

[92] Da I CBE surgiu a iniciativa de formação do Comitê de Defesa do Ensino Público e Gratuito que pudesse articular as atividades realizadas pelos educadores, visando a pressionar o poder decisório (REVISTA EDUCAÇÃO […], 1980d).

os interesses dos trabalhadores e seus filhos. Em ambas as modalidades, a orientação para a luta indicou a “reivindicação do direito a creches e pré-escolas, definido por lei e assegurado pelo Estado” (DOCUMENTO CONCLUSIVO, s/d, 406).

Sobre o ensino de 1º grau, destacaram vários pontos de estrangulamento, “em que os mecanismos de seletividade social operavam de modo mais crítico”, alguns dos quais se manifestavam cronicamente há mais de 40 anos, “como o da retenção de aproximadamente 60% dos alunos que cursam pela primeira vez a 1ª série do 1º grau”. Outro aspecto importante que caracteriza esse nível de ensino é a dicotomia entre a quantidade e a qualidade, tanto no que se refere ao atendimento quanto aos critérios de seleção e dosagem dos conteúdos de ensino. Como linha conclusiva, a Conferência assinalou a luta para “assegurar recursos públicos que garantam a permanência de todas as crianças que ingressarem na 1ª série” e para conferir “prioridade aos conteúdos” que instrumentalizem “para a participação política e social” (DOCUMENTO CONCLUSIVO, s/d, p. 408). Do 2º grau, os educadores consideraram que a política de profissionalização desse nível de ensino havia fracassado, embora não tenha havido convergência entre eles no âmbito das alternativas para a alteração dessa política. Enquanto, “para uns, um ensino de 2º grau efetivamente profissional deve ser desligado do ensino geral, resguardando-se das contrafações em voga”, para outro grupo de educadores, “a articulação entre educação geral e educação profissional só poderia se dar quando estudo e trabalho pudessem estar ligados de forma a não opor saber e fazer, somente possível numa sociedade socialista” (DOCUMENTO CONCLUSIVO, s/d, p. 408). Entretanto, apesar da divergência, predominou “a posição de que há elementos positivos na escola de 2º grau, apesar dos negativos” (DOCUMENTO CONCLUSIVO, s/d, p. 408). Para potencializar os elementos positivos, cumpria lutar pela expansão do ensino em escolas públicas e gratuitas, as quais, sem o vício enciclopedista, pudessem também “melhorar as condições de trabalho de professores, principalmente através da recuperação do valor dos salários, tão aviltados nos últimos anos” (DOCUMENTO CONCLUSIVO, s/d, p. 408).

A orientação para a luta no ensino superior envolveu a graduação e a pós-graduação. Em relação à graduação, reafirmou-se o dever do Estado de prover educação pública e gratuita, em oposição ao “emprego de verbas públicas para

subsidiar o ensino superior privado", tal como a política de educação para o ensino superior vinha implementando através de variados mecanismos. Quanto à pós-graduação, a I CBE denunciou o privilegiamento da área tecnológica pela política do Estado, indicando a necessidade de lutar pelo apoio financeiro aos programas menores e "contra a precariedade institucional na captação de recursos, mormente dos programas nas áreas de ciências políticas e sociais e na área educacional" (DOCUMENTO CONCLUSIVO, s/d, p. 409). No debate sobre o controle das verbas para pesquisa, também surgiram posições divergentes. Enquanto alguns professores sinalizaram que "o controle deveria pertencer à própria universidade", outros consideraram que "esse controle resultaria em burocratização da atividade de pesquisa e em anulação da liberdade individual do pesquisador" (DOCUMENTO CONCLUSIVO, s/d, p. 408).

As questões apontadas pelos sujeitos políticos coletivos que participaram da I CBE trouxeram a tona os dilemas que resultaram das reformas educacionais desencadeadas pela contrarrevolução. Salta aos olhos a atualidade dos problemas levantados no início dos anos de 1980 que se reproduzem com um maior grau de complexidade após quase 4 décadas de luta. Pensar em como foi possível realizá-la, nos alcances e entraves com os quais os educadores se depararam nos anos que seguiram esse momento inicial de reorganização, é fundamental para compreender as razões que explicam os obstáculos que impedem o equacionamento dos problemas educacionais do país.

O avanço na organização e na aglutinação da luta em defesa da educação pública foi seguido de um rico debate acerca da especificidade do fenômeno educativo. Após anos de difusão da racionalidade tecnicista, a discussão sobre a educação havia sofrido graves limitações, voltando-se para a ênfase nas técnicas, nas metodologias, na montagem dos programas, ignorando as finalidades, as estruturas (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1981a). Nesse novo momento de acirramento das lutas educacionais, *a dimensão pedagógica se articula com a política*, fazendo da educação "que interessa aos que hoje suportam o peso da crise", um instrumento de luta (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1981a, p. 4).

> Existe aí uma efervescência de ideias e discussões. É como se a educação estivesse, ao refletir sobre si mesma, retomando sua identidade e sua especificidade. Não se trata, entretanto, de qualquer discussão e sim da discussão de um setor que toma consciência cada vez mais clara de que o processo de democratização da sociedade passa necessariamente pela educação e consequentemente pela escola. O que recupera sua importância como espaço legítimo de atuação dos que estão interessados na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Como todo período de efervescência este atual momento é rico, pois implica não apenas em questionar práticas e ideias já estabelecidas, mas também de superar o questionamento construindo uma prática nova [...] aí se insere o problema de como superar o tecnicismo sem abrir mão da seriedade técnica do trabalho educacional. Neste último sentido está surgindo em vários setores e grupos um esforço de articular o sentido político da educação a um desenvolvimento competente dos elementos nela envolvidos. Um certo consenso se delineia acerca do princípio segundo o qual um serviço educacional politicamente comprometido com a democratização da sociedade será também, e necessariamente, uma atividade competente do ponto de vista técnico (REVISTA DA ANDE, 1981c, p. 2-3).

As revistas editadas por duas das entidades organizadoras das CBEs – CEDES e ANDE – refletiram esse salto qualitativo no debate que superou a "crítica meramente ideológica da educação" (DOCUMENTO CONCLUSIVO, s/d, p. 405), recolocando o papel da educação e da escola a partir de seus condicionantes econômicos, sócio-políticos etc. Esse processo foi produzindo uma compreensão mais ampliada da complexidade dos problemas que os educadores tinham que enfrentar, o que levou à reflexão sobre a necessidade de aprimorar suas estratégias de organização. Apesar do esforço em aglutinar as forças em luta pela educação pública com a realização da I CBE, avaliou-se que o crescente envolvimento, muitas vezes dos mesmos educadores, em inúmeras associações, centro de estudos e comitês, acabava pulverizando as forças, ainda mais divididas com os pesados encargos profissionais, igualmente crescentes. Nesse sentido, o editorial da *Revista Educação & Sociedade*, intitulado "Educadores: a luta pela organização", lançou a ideia de criação de uma única entidade nacional que fosse representativa de todos os educadores, de modo a unificar as lutas e acumular forças (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1981b, p. 3). Mesmo com o apelo de que os leitores dessem sugestões de alternativas para este que seria o grande salto qualitativo no movimento de organização (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1981b), esse tema não voltou a ser tratado em outra edição da revista no período consultado e nem em qualquer das fontes examinadas nesta pesquisa.

Sobre o assunto, manifestou-se em números posteriores do periódico a necessidade da luta pela auto-organização autônoma dos assalariados a partir de seus locais de trabalho (fábrica, escola, hospital) sem a tutela de grupos, partidos políticos, patrões ou burocracia estatal (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1982a). Esse último tema refletia a proximidade com as eleições de 1982, em que se colocava a importância da autonomia da classe trabalhadora ante os poderes constituídos (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1982a).

> É a época em que pululam os candidatos a "defensores profissionais" do povo, pedindo o voto para ocupar cargos, acenando que dessa forma o povo estará bem representado, usando sua liberdade em votar em quem as Executivas dos partidos apresentam como candidato oficial. Por sua vez, ao fazê-lo, estará o povo e a classe trabalhadora, protegida contra as intempéries de todos os tipos... O fato é que os professores candidatos e operários candidatos a postos eleitorais tendem a se tornar ex-professores ou ex-operários. Os primeiros tendem a esquecer as salas de aula e os últimos as linhas de produção. Razão pela qual é o ponto central da *Revista Educação & Sociedade* a luta pela *auto-organização autônoma* de todos os assalariados que, através de comissões fundadas nos locais de trabalho, possam se apresentar e não só se representar[93] (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1982a, p. 3 – destaques do original).

Nesse mesmo número da revista, a organização da II CBE foi apresentada como uma manifestação da capacidade de auto-organização autônoma dos educadores, na qual "professores, estudantes e trabalhadores formarão uma frente única compromissada com a luta contra a exploração, opressão, exclusão e defesa das autonomias" (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1982a, p. 4).

Isso posto, passaremos agora para a análise da segunda edição das Conferências Brasileiras de Educação, apontando como ela expressou o movimento de luta em defesa da educação pública no período.

A II CBE foi realizada entre 10 e 13 de junho de 1982, em Belo Horizonte, no *campus* da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e teve como tema central "Educação: Perspectivas na Democratização da Sociedade", escolhido com o intuito de "enfatizar mais as discussões sobre as novas perspectivas delineadas pelas atuais condições políticas que o povo brasileiro vem conquistando do que a simples avaliação e crítica da situação atual".

[93] Um exemplo do avanço do modelo de auto-organização foi a incorporação estatutária da "figura do representante de Escola [...] nas instâncias de poder deliberativo da APEOESP em nível regional", em Congresso da Entidade, realizado em fins de 1982 (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1982b, p. 145).

Realizou 13 simpósios, 68 painéis e 5 reuniões de entidades, congregando cerca de 2.200 participantes, de todos os estados brasileiros e dos três níveis de ensino (CONFERÊNCIA [...], s/d).

O evento ocorreu em um momento em que a transição da ditadura empresarial-militar para a democracia representativa *iniciava* sua etapa final, quando perspectivas de mudanças, dentro da ordem, apresentavam-se à sociedade, especialmente relacionadas às possibilidades de vitória das oposições nas eleições que seriam realizadas ao final daquele ano. As expectativas decorreram das mudanças ocorridas com a reforma partidária, implementada a partir da Lei nº 6767/79, e com o avanço no processo de abertura no âmbito institucional que, como vimos, foi atravessado por muitos limites e contradições. Um exemplo contundente dessas contradições foi o fato de a reforma ter posto fim ao bipartidarismo, instituindo a proibição dos partidos em se coligar, o que acabou por beneficiar os mais fortes e, portanto, aqueles ligados ao próprio poder ditatorial. Evidentemente, esse processo dificultou o fortalecimento mais efetivo das forças progressistas que poderiam resultar da aglutinação dos partidos de oposição, alterando a correlação de forças propícias à realização de reformas democráticas substanciais.

As eleições de 1982, embora tenham sido um campo de disputa legítimo e, naquele contexto, com um grau de importância acentuado, considerando que a sociedade brasileira estava há 18 anos alijada da possibilidade de escolha direta de seus representantes, tiveram também um papel de acomodar as forças de oposição à institucionalidade burguesa. Compreender os limites da "abertura democrática" não é uma questão menor na reflexão sobre a luta pela educação pública, gratuita e democrática, pois o que estava em andamento era uma transição de regime ditatorial para democrático-burguês, em que as classes dominantes brasileiras faziam todos os esforços para manter o controle político e econômico sobre a classe trabalhadora e camadas populares que demostravam relevante poder de mobilização social naquele período.

O "clima" de expectativas positivas que "tomou conta" da sociedade brasileira se refletiu na II Conferência. Esta reafirmou seu compromisso em fortalecer e dar continuidade ao esforço de "articulação de segmentos da sociedade civil na luta pela efetivação da educação democrática" (MANIFESTO [...], s/d, p. 9).

> Vemos hoje com mais clareza que, naquele momento, as condições não eram suficientes para acelerar o processo de mudança na obtenção de propostas concretas e acabadas; mas o passo dado no sentido da organização foi o resultado prático que possibilitou planejar a II CBE com ênfase nas propostas de ação e na articulação dinâmica entre ambas: organização e ação. É exatamente este o novo desafio histórico: ao mesmo tempo que reconhecemos estar no final de um ciclo em que o autoritarismo, o mandonismo e a falta de oportunidade de participação popular prevaleceram; é neste momento – e como fruto da nossa ação cotidiana de resistência, de protesto, de inconformismo – que são gestadas as condições para a construção da nova sociedade democrática (MANIFESTO [...], s/d, p. 9).

O documento de abertura do evento acentuou um horizonte de ruptura bem diferente daquele que se consolidou com o fim da ditadura. Na realidade, o autoritarismo e o mandonismo não foram superados com a chamada Nova República, mas ressignificados mediante várias tentativas [exitosas] de circunscrever a participação popular à institucionalidade. Embora a luta travada pela participação da ampla maioria nas eleições seja importante, sobretudo em um cenário ditatorial, não podemos deixar de considerar o caráter limitado das conquistas possíveis nos marcos da institucionalidade burguesa na periferia do capitalismo, especialmente na particularidade brasileira, em que o autoritarismo e o mandonismo são práticas arraigadas e somente processos sociais de maior envergadura poderiam alterar.

Uma análise de conjunto dos documentos da II CBE nos permite afirmar que embora tenha sido sinalizada a ênfase nas novas perspectivas oriundas das condições políticas que ensejavam propostas de ação efetivas para a educação, predominou o momento da crítica e da denúncia à ditadura, que caracterizou a I CBE. Um dos elementos que indicam que a transição do momento da crítica e da denúncia para o momento de elaboração de propostas de ação não se completou foi o fato da II Conferência não ter elaborado seu documento conclusivo, com as diretrizes orientadoras para o movimento de luta em defesa da educação pública, como ocorreu na I CBE. Segundo o documento de encerramento, a II CBE tentou “escapar” de conclusões estáticas, buscando apenas sintetizar as ideias que surgiram “da riqueza e multiplicidade de contribuições trazidas sobre os temas propostos” (DOCUMENTO DE ENCERRAMENTO, s/d, p. 9), em torno dos quais foram organizados os simpósios e os painéis: 1) Os Profissionais da Educação; 2) A Gestão da Educação; 3) Educação e participação popular; 4) A questão pedagógica.

As sínteses temáticas das ideias compartilhadas nos simpósios foram apresentadas no documento de encerramento que passaremos a discutir aqui. Uma das questões destacadas no eixo aglutinador que tratou dos problemas que envolvem os profissionais da educação foi a hierarquia existente no interior da escola entre os chamados especialistas (diretores, orientadores e supervisores), colocados em uma posição de superior poder, e o professor. Essa discussão rendeu posições polarizadas entre os educadores, em torno da necessidade ou não desses profissionais na instituição escolar, assim como também se polarizou posições em torno de aspectos específicos da revisão dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Foram consensuados os seguintes pontos: pelo fim da divisão social do trabalho dentro da escola, das licenciaturas curtas e da desarticulação entre licenciatura e bacharelado, que resulta na dicotomia entre ensino e pesquisa. Além das associações de especialistas que já existiam como a Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), por exemplo, criada desde 1961, foi destacada a necessidade de fortalecimento das associações já existente e de criação de outras associações de especialistas em todo o país, de modo a ir propiciando o avanço da organização coletiva das lutas específicas.

A incorporação da temática da Gestão da Educação na II CBE refletiu o papel de destaque que a questão do binômio centralização vs. descentralização vinha ocupando nas discussões acerca dos rumos da educação brasileira. Como vimos no primeiro capítulo, essa questão foi historicamente acompanhada de muitas polêmicas, gerando posicionamentos distintos inclusive entre os educadores do campo progressista. No caso da II CBE, a discussão realizada levou à posição assumida pelos diferentes partidos políticos sobre a política de municipalização implementada pelo governo ditatorial, apontada pelos educadores como equivocada por “abandonar” as administrações municipais na tarefa com a manutenção do ensino sem o correspondente aporte de recursos financeiros necessários para a sua realização. Segundo a síntese desse eixo aglutinador, o PDS, partido ligado ao poder, estava comprometido com o aperfeiçoamento da política educacional vigente, defendendo a educação obrigatória e gratuita dos 7 aos 14 anos e a extensão dos demais níveis de ensino mediante “o sistema de bolsas ao estudante, complementar à rede oficial” (DOCUMENTO DE ENCERRAMENTO, s/d, p. 319).

Os partidos de oposição presentes no evento (PMDB, PDT e PT) apresentaram uma crítica à política educacional da ditadura e defenderam a gratuidade em todos os níveis de ensino, mas o PMDB e o PT apontaram proposições em direções distintas. Para o PMDB, a municipalização do ensino "não deve representar por parte do Estado, alheamento quanto às suas responsabilidades de manutenção da educação", cabendo "ao Estado empreender a reforma tributária, que permitirá o aumento da arrecadação municipal", de modo a assegurar condições efetivas para que os municípios pudessem enfrentar os problemas locais. O PT defendeu a descentralização dos serviços educacionais, dos recursos financeiros, "como também do processo de preparação e atualização de recursos humanos, do fornecimento da merenda escolar, ressaltando a importância de planos conjuntos entre Estado e prefeituras" (DOCUMENTO DE ENCERRAMENTO, s/d, p. 319). Esse tema aglutinador discutiu ainda a questão da reestruturação da Universidade impulsionada pelo MEC, naquele momento em que se considerava que a educação pública enfrentava sua maior crise. A estratégia privatizante do projeto de reestruturação da Universidade demandava uma resposta dos vários setores da comunidade acadêmica na luta por: "melhores condições de trabalho e de ensino, democratização da estrutura interna da Universidade e descentralização do poder; expansão da rede pública de ensino, democratização do acesso ao ensino de 2º grau e superior" (DOCUMENTO DE ENCERRAMENTO, s/d).

A questão pedagógica foi outro tema aglutinador do evento e se concentrou na discussão da relação entre o fracasso escolar, o tipo de conhecimento e como ele é transmitido pela escola. O ponto de partida foi o reconhecimento de que o fracasso escolar é um problema que afeta especialmente as camadas populares e que se coloca em dois polos igualmente importantes: o professor e o aluno. Destacou-se a urgência de novas atitudes por parte do professor, que deveria assumir a responsabilidade que lhe cabe no fracasso dos alunos e propor novos caminhos didáticos capazes de contribuir com a superação desse problema comumente explicado por suas dimensões individual e psicológica. Interessante perceber o acento dado à didática, como estratégia para o enfrentamento do problema do fracasso escolar, não obstante o reconhecimento de que este não é um problema que pudesse ser explicado e superado levando em

conta uma só dimensão. Certamente, apesar do esforço em enfrentar a racionalidade tecnicista herdada das políticas educacionais da ditadura, implantadas sob a égide da teoria do capital humano, as marcas dessa concepção de educação persistiam entre os educadores participantes do evento, reverberando atualmente sob novas roupagens.

A temática da Educação e Participação Popular incorporada ao debate na II CBE refletiu a "relevância que os movimentos sociais assumiram na luta pelo acesso à educação" e o "perfeito equilíbrio entre a abordagem dos educadores, teóricos e pesquisadores e a experiência prática de quem está vivenciando a luta dos movimentos e o desafio das alternativas de ensino e aprendizagem" (DOCUMENTO DE ENCERRAMENTO, s/d, p. 320). Aqui se destaca o esforço, ainda inicial de articulação entre os educadores e os movimentos sociais, entre os que pensam e propõem diretrizes e os que "sofrem" os efeitos das políticas educacionais. Por mais inédito que o esforço dessa articulação tenha sido, o que certamente reflete o elitismo como um dos traços marcantes da educação brasileira, nota-se o baixo grau de organicidade da luta desencadeada pelas entidades acadêmicas e sindicais com a realidade vivida pelo operário, o trabalhador agrícola e o homem pobre*,* em suma, *pelos oprimidos,* como alertou Florestan Fernandes (s/d). O documento-síntese destacou que os movimentos populares teriam importante papel a desempenhar na luta pelo direito ao acesso à escola e à permanência nela, ao mobilizar a comunidade para estratégias reivindicatórias e para a criação de práticas educativas alternativas envolvendo diretamente a comunidade.

Conforme análise dos documentos referentes a I e II CBEs, consideramos que ambas foram marcadas, predominantemente, pela crítica e denúncia ao autoritarismo, em torno das quais foi possível obter unidade nas posições políticas assumidas pelos educadores naquele momento. Em algumas questões mais específicas, nota-se certa dificuldade em manter a unidade, o que reflete a heterogeneidade de posições políticas e de horizonte estratégico das forças políticas em movimento. As dificuldades em alcançar coletivamente um consenso mais amplo e condizente com os desafios concretos colocados para o movimento de educadores serão discutidas na seção 3.3 deste capítulo.

Ao clima de expectativas positivas em relação ao momento histórico avaliado pelos educadores como uma abertura para novas perspectivas, somou-se uma autocrítica em relação ao alcance dos objetivos propostos para a II CBE.

> [...] pode-se afirmar que o objetivo central da II CBE – a discussão das questões educacionais por aqueles que refletem sobre a educação, juntamente com aqueles que fazem a educação concreta na nossa escola real ou mesmo fora dela – foi atingido. Reconhecemos, no entanto, que apesar de a democratização da palavra ter sido uma preocupação deste encontro, ela ainda não foi satisfatória. Se por um lado, conseguimos a participação de um número significativo de professores de 1º e 2º graus, por outro, os profissionais de 3º e 4º graus, por vício profissional, ainda não permitiram que os primeiros tivessem o espaço desejado. Talvez estejam delineados aqui, como aconteceu por ocasião da I CBE, os caminhos para a realização da III Conferência (DOCUMENTO DE ENCERRAMENTO, s/d, p. 318).

As perspectivas de mudanças com as eleições de 1982 se confirmaram com a pluralização e o fortalecimento das forças oposicionistas mais ligadas à representatividade institucional. A oposição elegeu governadores em 10 estados brasileiros, 9 pelo PMDB e 1 pelo PDT, e na Câmara e no Senado seguiram a mesma direção, reforçando o caráter institucional e o favorecimento do campo de interlocução liberal "como agente privilegiado no processo de condução do processo de abertura, a partir de sua inserção na esfera da representação política" (MACIEL, 2004, p. 274). A oposição que representava as demandas dos movimentos sociais das camadas populares, como o PT, por exemplo, sofreu com os efeitos apontados acima, "pois o processo eleitoral demonstrou a relativa imunização da esfera da representação política à sua perspectiva antiautocrática, contribuindo para esvaziar seu caráter anti-institucional"[94] (MACIEL, 2004, p. 276). O processo eleitoral foi avaliado pelos veículos de comunicação voltados para os educadores mobilizados na luta em defesa da educação pública. O editorial da *Revista Educação & Sociedade,* intitulado "Após as eleições, o debate continua", chamou atenção para a importância dos debates promovidos pelos partidos de oposição para a politização sobre as questões nacionais, entre elas, a educacional, convocando os filiados ao CEDES bem como os educadores ligados a outros centros de estudos e associações de educadores a se organizarem em seus estados e realizarem uma ampla discussão sobre as propostas concretas de política educacional dos programas vitoriosos (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1982b, p. 3).

[94] Esse processo foi "empurrando" o Partido dos Trabalhadores para o âmbito da institucionalidade.

Já a repercussão das eleições na *Revista da ANDE* levou em conta que se “por um lado aumentam as esperanças de que finalmente determinadas aspirações possam se converter em realidade”, [...] por outro também “aumentam os riscos de frustrações das expectativas diante das reais dificuldades de se implementar propostas transformadoras num quadro sócio-econômico-político sabidamente difícil”, uma vez que “por detrás das ainda parciais mudanças de conjuntura resiste a velha estrutura” (Revista da ANDE, 1983, p. 2). A compreensão do caráter parcial das mudanças que resultaram da vitória relativa das oposições no referido processo eleitoral levou a ANDE a alertar no editorial de sua revista que não era o momento de “afirmar que, tendo soado a hora da ação, não há mais lugar para o debate e para a denúncia”. Na realidade, segundo a ANDE, nem o debate nem a denúncia estavam ultrapassados, o que havia mudado, naquele momento, era o conteúdo, que deveria manter seu viés crítico de modo a orientar a continuidade da ação (REVISTA DA ANDE, 1983).

A síntese a que a APEOESP chegou após a realização do 1º Congresso Regional de Educação de Campinas, publicada na seção “Jornal da Educação”, da *Revista Educação & Sociedade* (1985, p. 158-160), também apontou na direção de relativizar o entusiasmo com as mudanças:

> Com a subida de um partido de oposição ao poder, em 1983, contudo, este fato não tivesse de imediato realizado o que se pudesse caracterizar como grandes e visíveis mudanças na rede oficial – que continua com os mesmos problemas –, ocasionou com o passar dos meses, uma quase imperceptível, mas inegável mudança de “clima” nas escolas: o medo de punições cede lugar diante do novo discurso democrático das autoridades escolares, mesmo que este se tenha mostrado, a um olhar mais atento, capaz de ações tão autoritárias quanto as de outrora. Sensíveis a este “clima” os professores não escaparam à dinâmica dos acontecimentos.

Enquanto o governo ditatorial lançava mão de estratégias de modo a conter os movimentos de luta nos contornos da institucionalidade burguesa, as mobilizações se espraiavam em várias frentes, impulsionadas, entre outros aspectos, pela crise econômica que atravessava o país. Após cerca de 15 anos de crescimento acelerado, em 1981 o PIB recuou 4,4% e caiu para 3,4 em 1983. A inflação chegou ao patamar de 150% ao ano e o desemprego alcançou o recorde histórico de 7% nas seis maiores capitais do país, segundo dados do IBGE.

Em abril de 1983, os Comitês de Luta Contra o Desemprego e o Movimento Contra a Carestia realizaram vários atos públicos que foram reprimidos violentamente, comprovando a vigência do caráter autocrático do Estado brasileiro e a limitação da transição “democrática”, proclamada pelas classes dominantes.

O ano de 1983 foi marcado também pela apresentação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 5, pelo deputado Dante de Oliveira, que pretendeu o restabelecimento das eleições diretas para presidente da República. Este foi o ponto de partida para o desencadeamento da Campanha Diretas Já! que movimentou o país. Ao final daquele ano, o assunto das eleições diretas foi abordado no editorial da *Revista Educação & Sociedade*.

> As eleições diretas movimentam o país. Camisetas e faixas. Os artistas se pronunciam. Pessoas nas ruas e políticos na televisão e no rádio falam diretamente no assunto. A maioria sem poder apoia, a minoria no poder nega e segura aquilo que parece ser o caminho natural de uma democracia: eleições diretas para tudo e principalmente para o poder supremo. [...] E a democracia econômica não deve vir antes? O povo mal alimentado, miséria e violência na cidade e no campo, o país afundado e arrasado na e pela economia mundial, o capital financeiro mandando e desmandando, corrupção não punida, escândalos abafados, a exploração desumana do trabalhador no arraso do desemprego, o mercado da saúde em mãos de empresas interessadas somente na doença que rende lucros para o exterior, a educação atolada no brejo na ausência de verbas e da incultura oficial (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1983b, p. 146).

Segundo Florestan Fernandes, o movimento pelas “Diretas Já!” forneceu uma radiografia política da sociedade brasileira (1986). O seu desdobramento deixou clara a estreita margem de mudança dentro da ordem capitalista na particularidade brasileira. A campanha pelas eleições diretas consolidou a crise que se iniciou em meados da década de 1970, “eliminando qualquer possibilidade do campo governista preservar sua unidade e conquistar legitimidade, entre as frações do bloco no poder para mais um governo militar” (MACIEL, 2004, p. 298-299). Nesse sentido, as mudanças eram inevitáveis, ou seja, a forma abertamente militarizada do poder não tinha mais sustentação naquele contexto, porém, sua alteração precisava se dar “no topo e para o proveito dos de cima” (FERNANDES, 1986, p. 11), apesar e a propósito das pressões populares massivas.

> A aliança policlassista, viabilizada em torno da proposta de eleição direta para presidência da República, isolou o governo ainda mais do ponto de vista político, acelerando seu processo de divisão e dilapidando sua capacidade de direção da arena da disputa política. O caráter de massas da campanha, com a participação de milhões de pessoas nos comícios e manifestações, mobilizou diversos setores sociais ainda ausentes da disputa política, atraindo as massas populares, principalmente urbanas [...]. Essa nova situação política decompôs progressivamente a base social e política do governo, dificultando qualquer perspectiva de manutenção do cesarismo militar na sucessão de Figueiredo. Paralelamente, o campo de interlocução liberal conquistou definitivamente a direção política do processo de transição, por meio de uma estratégia de captura da perspectiva transformadora e anti-institucional apresentada pelo movimento das Diretas, através da passivização e do transformismo (MACIEL, 2004, p. 299).

Antes da votação da "Emenda Dante de Oliveira", como ficou conhecida a PEC nº 5, o governo usou vários expedientes para evitar que a mudança ocorresse fora de seu controle, risco que se potencializaria com a realização das eleições diretas. Entre as manobras utilizadas, destacou-se o envio ao Congresso de uma PEC contrária às eleições diretas, batizada de "Emenda Figueiredo", que era parte da campanha "Diretas, mas não agora", deflagrada pelo governo autoritário. A Emenda previa eleições diretas somente para o ano de 1988, além de propor a redução do próximo mandato presidencial para quatros anos e eleições diretas para prefeitos das capitais, ampliando algumas prerrogativas do Congresso Nacional que facilitariam sua própria aprovação e diminuiria as posições favoráveis à Emenda pelas "Diretas Já!", existentes entre alguns deputados do PDS, partido de sustentação do bloco no poder (MACIEL, 2004). A PEC nº 5 foi rejeitada pela Câmara dos Deputados em 25 de abril de 1984, sinalizando o fortalecimento da lógica política de "conciliação pelo alto" como um importante dado da radiografia da sociedade brasileira, segundo Fernandes (1986, p. 11).

Como desdobramento da derrota na votação da PEC nº 5 e o fortalecimento da estratégia de conciliação, foi criada a Aliança Democrática, que reuniu conservadores de vários partidos e as alas liberal moderada e esquerda do PMDB, e guindou Tancredo Neves a candidato à Presidência da República e José Sarney, ex-presidente do partido de sustentação da ditadura (PDS), a vice, permitindo a "recomposição entre as diversas frações do

bloco no poder, em torno de uma solução [...] que não representasse ruptura imediata com a institucionalidade autoritária reformada e principalmente com a ordem social burguesa" (MACIEL, 2004, p. 305).

> O chamado assim "entrismo"[95] e o espírito de "conciliacionismo" a qualquer preço como medidas de "defesa da democracia" não resguardam os interesses das classes trabalhadoras e os objetivos dos seus partidos. Ao contrário, oferecem quase de graça um respiro às classes dominantes à sua estratégia de explorar a transição lenta, gradual e segura como um expediente para montar um Estado de segurança nacional com as aparências de um "Estado de Direito" (FERNANDES, 1986, p. 32).

3.2.3 III e IV CBEs: ação-participação pelas mudanças na institucionalidade e formulação de subsídios para a construção de uma Política Nacional de Educação

A III CBE, realizada entre 12 e 15 de outubro de 1984, na Universidade Federal Fluminense em Niterói, Rio de Janeiro, teve como tema central "Das críticas às propostas de ação" e reuniu 5.000 participantes de todos os níveis de ensino e estados brasileiros. Além de promover um encontro que envolveu, pela primeira vez, a participação de educadores latino-americanos, constaram, entre os objetivos propostos para o evento, *realizar um balanço crítico* e contextualizado da educação brasileira, *analisar as contradições da educação*, dentro das quais os educadores pudessem *contribuir para o avanço das conquistas democráticas* e *encaminhar possíveis soluções* para os problemas enfrentados que expressassem a síntese de uma ampla e coletiva discussão, gerada nos 12 simpósios e 124 painéis realizados (CONFERÊNCIA […], 1984).

O ponto de partida do balanço crítico realizado foi o entendimento de que a III CBE "se inscrevia já em uma história das Conferências Brasileiras da Educação" e que o momento político e educacional do país havia avançado, permitindo uma análise ampla das experiências alternativas desenvolvidas pelos

[95] O termo "entrismo" teve origem nos anos 30 do século XX, quando Leon Trótski propôs que os pequenos grupos de revolucionários franceses, espanhóis e estadunidenses se juntassem aos partidos socialistas nos quais emergiam correntes de esquerda. Trata-se, originalmente, de uma tática política de curto prazo. Sobre o desenvolvimento e os desdobramentos do "entrismo" ver, entre outros: https://www.marxists.org/portugues/bensaid/2002/trotskismos/cap06.htm. Acesso em 16/ jul. 2019. Na passagem acima, Florestan Fernandes parece usar livremente o termo para se referir aos riscos que corriam as organizações de trabalhadores ao atuarem nos limites da democracia burguesa, no contexto da chamada transição lenta, gradual e segura.

governos eleitos democraticamente e possibilitando o “aprofundamento da participação nas soluções dos problemas educacionais da maioria da população brasileira” (CONFERÊNCIA […], 1984, p. 8).

> A III CBE tem lugar num momento da vida nacional em que governos eleitos pelo povo lograram estabelecer-se a nível estadual e municipal e em que se acena com a possível renovação de dirigentes e de orientação na gestão pública a nível federal, com a revisão da ordem institucional e com a realização de uma Assembleia Nacional Constituinte. Os movimentos sociais e a mobilização cívico-política mostram hoje renovado vigor na luta pela redemocratização. Ao mesmo tempo, porém, preocupa a todos a caótica situação econômico-financeira do país como o seu submetimento aos ditames do FMI e do banco internacional. Os educadores brasileiros estão conscientes tanto das possibilidades abertas pelo momento político quanto da gravidade dos problemas com que se debate a nação, de suas implicações educacionais e da responsabilidade social que o momento lhes impõe (MANIFESTO [...], 1984, p. 16).

Diante da compreensão de que aquele momento histórico possibilitava abertura para uma ação mais efetiva dos educadores, o *Manifesto* destacou a posição corajosa e honesta dos profissionais em participarem da gestão do setor educacional, “propondo orientações para a ação sem abrir mão da crítica que deve acompanhá-las” (MANIFESTO [...], 1984, p. 17), sendo “motivo de alegria para todos poderem constatar que em diversas Secretarias de Educação estaduais e municipais vem sendo colocadas em prática formas de democratização das decisões dentro do aparelho administrativo” (MANIFESTO [...], 1984, p. 17), democratização entendida não “apenas como ampliação quantitativa das oportunidades de acesso e permanência na escola e pela sua eficiência na transmissão de conhecimentos” [...], mas também como a “administração global do sistema e da vida da escola em particular” (MANIFESTO [...], 1984, p. 17). Se, por um lado, os educadores manifestaram entusiasmo com as novas práticas que surgiram na etapa final da chamada “transição democrática”, por outro, repudiaram a manutenção e o ressurgimento de “práticas clientelísticas anacrônicas e antidemocráticas” que “conduziam à interferência político-partidária nas escolas e à atribuição de responsabilidades decisórias a pessoas estranhas ao meio educacional” (MANIFESTO [...], 1984, p. 17).

Segundo o documento, a insistência na prática antidemocrática de conferir posição de dirigentes a profissionais sem prerrogativas na área da educação "repetia o triste espetáculo da formação de quadros através do próprio exercício dos cargos condenando setores importantes da política e da prática educacionais a caminhar pelos labirintos do ensaio e do erro" (MANIFESTO [...], 1984, p. 17). Ao contrário, a democratização na política e na educação devem ter correspondência e estar inspirada nos termos como foi concebida pelos educadores desde o início dos anos de 1980:

> [...] enquanto participação dos professores, pais, alunos, profissionais da educação como forças organizadoras da sociedade e membros da comunidade a todos os níveis de decisão; enquanto resgate de experiências historicamente valiosas, não para repeti-las, *mas assumindo-as como patamar a partir do qual possamos propor novas formas de ação, novos métodos e novas políticas;* enquanto recuperação dos movimentos e orientações que lograram sobreviver à hecatombe das reformas e à ação avassaladora dos fragmentados projetos federais de grande porte e escusos interesses no setor educacional; enquanto rejeição de todas as formas de segmentação do sistema, mesmo quando justificadas com argumentos aparentemente progressistas, seja em nome da "cultura de classe" ou ideais de regionalização (MANIFESTO [...], 1984, p. 17 – destaques nossos).

Conforme vimos, a crítica e a denúncia à ditadura predominantes nas duas primeiras edições da Conferência asseguraram certo consenso entre os educadores na luta pela democratização da educação pública, nos termos explicitados acima. A partir da III CBE, percebe-se um esforço no sentido de avançar em busca do consenso nas proposições coletivas, o que fica claro no próprio caráter de síntese do *Manifesto aos participantes*. Nas versões anteriores, este documento cumpriu o papel de dar boas-vindas aos educadores participantes, de apresentar as diretrizes e os objetivos do evento, destacando a centralidade do esforço inédito em reunir educadores para refletir as condições concretas em que se realizavam a educação brasileira. O *Manifesto aos participantes* da III CBE é um texto que avança no sentido propositivo, buscando reunir algumas das ideias consensuadas nas I e II CBEs, além de ressaltar a importância da continuidade deste esforço de realização das Conferências, evento já consolidado na área da educação, e se propor o desafio de aprimorar estratégias efetivas de ação.

Nesse sentido, entre os temas debatidos e consensuados, os educadores consideraram que, para assegurar uma política educacional de qualidade naquele contexto, seria necessário mais que a simples conquista de administrações estaduais e municipais, mas garantir o aumento e a autonomia no uso de recursos financeiros destinados à educação. O aumento dos recursos financeiros deveria resultar de uma reforma tributária que possibilitasse "uma real descentralização administrativa e um radical repensar das relações intergovernamentais" (MANIFESTO [...], 1984, p. 18). O documento destaca também a importância da luta pelo cumprimento da EC nº 23 (Emenda Calmon[96]), que restabeleceu a obrigatoriedade na destinação de um percentual mínimo de recursos financeiros para educação pela União (13%), e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios (25%) na manutenção e no desenvolvimento do ensino, após quase duas décadas em que se deu a exclusão da vinculação orçamentária constitucional que obrigava os entes federativos destinarem um montante de recursos financeiros para a educação pública (BRASIL,1967). A renovação dos Conselhos Estaduais e Federal de educação "através da designação de educadores reconhecidos pela comunidade graças ao seu conhecimento na área e comprometimento com o ensino público" (MANIFESTO [...], 1984, p. 18) foi salientado como uma alternativa ao problema do uso inadequado dos recursos públicos, bem como o compromisso de que "fossem fundamentalmente destinados à rede pública, com a moralização e reorientação dos recursos oriundos do salário-educação" (MANIFESTO [...], 1984, p. 18).

Outra questão discutida durante a III CBE foi o documento assinado por Tancredo Neves, destinado aos educadores brasileiros. O candidato da Aliança Democrática aproveitou o ensejo da realização do evento para apresentar suas preocupações e compromissos em relação aos rumos da educação no país e *solicitar sugestões dos educadores reunidos naquele fórum que pudessem embasar a ação do futuro governo*, do qual ele se candidatava a ser representante máximo (CONFERÊNCIA […], 1986). Entre os compromissos assumidos por Tancredo

[96] "A omissão, na Constituição de 1967, do percentual da renda tributária a ser investido em educação por parte do governo, levou o senador João Calmon a atuar, a partir de 1969, por sua reintrodução, mediante uma emenda constitucional, já que tais percentagens tinham estado presentes em todas as constituições anteriores. Em entrevista concedida pelo senador ao repórter Sérgio Costa, do *Jornal do Comércio*, o senador enumera os percalços e atrasos que a votação da emenda sofreu no Congresso Nacional entre 1969 e 1983. A emenda acabou sendo votada ainda no final do governo de Figueiredo, mas nunca chegou a ser cumprida" (FREITAG, 1986, p. 127).

no processo, denominado por ele de *reconstrução da educação nacional*, destacaram-se o de assegurar a universalização do ensino básico público e gratuito e o de canalizar os recursos financeiros necessários “ao aprimoramento do sistema educacional em todos os seus níveis, através do cumprimento da Emenda João Calmon, na sua lei e no seu espírito” (CONFERÊNCIA […], 1986, p. 60). Tancredo também se comprometeu em seu governo envidar esforços na valorização do magistério e na melhoria da qualidade de ensino, de modo a recuperar a dignidade da escola pública, bem como realizar um amplo debate nacional, inspirado nos princípios democráticos, incluindo todos os segmentos da sociedade, instituições e organizações sociais, culturais, científicas e políticas, que resultasse na formulação de uma política nacional de educação a partir do verdadeiro laboratório da educação – as escolas, evitando ideias geradas nos gabinetes tecnocráticos, de forma centralizada (CONFERÊNCIA […], 1986). A análise dos impactos da carta do candidato da Aliança Democrática no interior do movimento de educadores está contida na seção 3.3 deste trabalho, em que fizemos um balanço da luta em defesa da educação pública no período.

A especificidade da conciliação obtida com a Aliança Democrática que resultou na “Nova República” é o seu caráter de continuidade, de preservação dos traços fundamentais que caracterizaram a ditadura empresarial-militar. A conciliação obtida “pelo alto”, entre frações sociais que de algum modo estavam ligadas ao poder, às custas da exclusão da maioria, teve o papel de, mais uma vez, banir as reformas estruturais presentes no cenário político, buscando como alternativa “a modernização controlada a partir de fora e a partir de cima” (CONFERÊNCIA […], 1986, p. 68). Conforme Florestan Fernandes, os que “conciliam entre si ligam-se como iguais, defendem a democracia dos mais iguais” (CONFERÊNCIA […], 1986, p. 69), acionando estratégias permanentes de esterilização de uma mudança efetiva, através da exclusão “*dos outros*, dos que estão fora de lugar e não entendem dos ‘assuntos públicos’ ou não se dispõem aos ‘sacrifícios cívicos” (CONFERÊNCIA […], 1986, p. 69). As contradições e os limites da estratégia de conciliação pelo alto foram ainda mais agudizadas quando José Sarney, ex-presidente do partido de sustentação da ditadura (PDS), foi guindado a presidente da República, em substituição a Tancredo Neves, que veio a falecer em 21 de abril de 1985.

Nesse sentido, a “Nova República” que começou “apesar do colégio eleitoral e das eleições indiretas” (KOUTZII, 1986, p. 5), manteve-se sob o signo da ditadura empresarial-militar “manifestado nos mais variados planos, da política econômica à questão da terra, do modelo de representação eleitoral à concentração de poderes” (FALCÃO, 1986, p. 34) e, especialmente, na vigência das medidas de emergência, como, por exemplo, “a faculdade de o Executivo editar decretos-leis, a recusa de anistia irrestrita aos militares cassados, e a manutenção do Conselho de Segurança Nacional” (FALCÃO, 1986, p. 34).

Em relação à educação, o ponto de partida do ministro Marco Maciel foi o reconhecimento do fracasso das políticas educacionais da ditadura que transferiu para “Nova República” 20 milhões de analfabetos[97], o que era equivalente, à época, a cerca de 26% da população, oito milhões de crianças na faixa etária considerada de escolarização obrigatória de acesso à escola, uma alarmante situação de abandono e insuficiência da rede física, além do contínuo rebaixamento salarial dos professores (CENTRO ECUMÊNICO [...], 1990). Esse diagnóstico acompanhou um esboço do que seria a política educacional da “Nova República”, materializados no programa “Educação para Todos”, lançado pelo presidente Sarney no final de maio de 1985. Apesar dos eficientes recursos de publicidade que envolveu o lançamento do referido programa, as respostas aos problemas levantados foram evasivas e não chegaram a produzir os efeitos proclamados. Segundo Cunha (2009, p. 266), clientelismo, tutela e assistencialismo foram “os três vetores da administração educacional da Nova República [que] despendeu já nos primeiros meses um esforço de remoção do ‘entulho autoritário’ na área educacional”, eliminando alguns decretos e leis que “expressavam mais diretamente a legalidade ilegítima dos governos

[97] Em 25 de novembro de 1985, o MEC determinou a extinção da Fundação MOBRAL através do Decreto nº 91.980. Em seu lugar, foi criada a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que ficou conhecida pela sigla Educar. Segundo Cunha e Xavier (2018, p. 1), a Fundação Educar tinha como objetivo “fomentar a execução de programas de alfabetização e de educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente”. Atuando de forma indireta e descentralizada mediante convênios com secretarias estaduais e municipais de Educação e com instituições privadas ou comunitárias, o órgão recém-criado alcançou, em 1986, a cifra de 762.784 alunos. A atuação da Fundação Educar foi considerada insuficiente, “tendo em vista uma demanda estimada pelo Núcleo de Políticas Públicas da Universidade de Campinas em cerca de 20 milhões de indivíduos excluídos da escola em todo o território nacional. [...] Pouco depois da posse de Fernando Collor na presidência da República, em 15 de março de 1990, foi decidida pelo novo governo a extinção da Fundação Educar, nos termos da Lei nº 8.209, de 12 de abril de 1990. Teve então início o processo de liquidação da instituição, encerrado em 25 de junho de 1991”.

militares". O programa "Educação para Todos" afirmava priorizar o ensino básico e tinha como núcleo embrionário, o delineamento de ações imediatas que deveriam se concentrar na valorização do magistério, no apoio ao estudante carente e na ampliação das oportunidades de acesso e retorno à escola de 1º grau (CUNHA, 2009). No quesito *valorização do magistério*, o programa de ações imediatas previa a melhoria salarial e o aperfeiçoamento profissional dos docentes. Um exemplo do que significou a valorização do magistério nesse início de governo da "Nova República" pode ser ilustrado com a medida adotada quando da deflagração de uma das maiores greves realizadas, desde a ditadura, pelos professores do Distrito Federal, uma semana após o lançamento do programa.

A ação mais imediata tomada pelo governo do DF foi "a criação de uma comissão para estudar o assunto" (FREITAG, 1986, p. 132), estratégia, aliás, bastante utilizada pelo governo da "Nova República" para passivizar os conflitos. O mesmo foi feito com a discussão sobre a reforma universitária, quando a ANDES divulgou sua proposta para a reestruturação da universidade e o governo nomeou "uma comissão de alto nível encarregada de apresentar a proposta de reforma das instituições de ensino superior" (FREITAG, 1986, p. 143). Em relação às políticas de *apoio ao estudante*, a principal medida adotada foi a intensificação dos programas da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), criada em abril de 1983. A ideia era desenvolver um plano que integrasse as variadas dimensões de assistência ao aluno "carente", que previa ações assistencialistas que iam desde doação de livros, material didático e merenda escolar, até a concessão de bolsas de estudos em caráter complementar à oferta de vagas na escola pública.

> Até agora pouco se sabe quanto ao efeito dos programas sobre a formação e aprendizado dos estudantes brasileiros, especialmente os ditos "carentes". Os únicos dados até agora publicados, que procuram avaliar o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental e suas variantes anteriores, se referem ao movimento de livros didáticos editados e distribuídos na última década. Enquanto em 1971 tinham sido publicados 114 títulos e distribuídos 7.058.000 livros didáticos para crianças e 175 manuais para professores, em 1984 o número de títulos publicados tinha triplicado (415 títulos), tendo sido distribuídos 20.720.000 livros didáticos para crianças e 830.000 manuais para professores. [...] Tanto a FENAME quanto a FAE sofreram enormes pressões das editoras, que desde o início pressentiram as grandes oportunidades comerciais abertas por esses programas (FREITAG, 1986, p. 135).

Nesse contexto de revigoramento das ações de assistência ao estudante, desenvolvidas no bojo de um governo que iniciava sob a retórica do “tudo pelo social”, foi criado o “livro descartável”. O *lobby* que as empresas fizeram junto às Delegacias Regionais, Secretarias de Educação e diretores de escola levou à adoção do “livro descartável” em 1985, que sofreu enorme rejeição pelo “caráter de produto enlatado a ser consumido e depois jogado no lixo [...] arquivando a velha tradição do livro que passava de pai para filho e do irmão mais velho ao mais novo” (FREITAG, 1986, p. 135). Avaliado pelos professores como sendo de baixa qualidade e péssimo nível editorial, porém excepcionalmente lucrativo para as empresas, a adoção do “livro descartável” deixou claro que se tratava, na verdade, de uma política editorial e não de uma política pedagógica, como teve que assumir o próprio presidente José Sarney em discurso no ato de revogação da medida em que o instituiu como alternativa didático-pedagógica (FREITAG, 1986). A partir dessa experiência desastrosa, o presidente, ainda em meados do primeiro ano de seu mandato, assinou novo decreto voltado para assegurar a descentralização administrativa do Programa Nacional do Livro Didático e aconselhando que a escolha do livro fosse realizada pelos próprios professores.

Quanto às ações imediatas voltadas para a ampliação das oportunidades de acesso e retorno à escola de 1º grau, uma das iniciativas adotadas foi a criação do dia “D” da educação que elegeu o dia 18/9/1985 para que ocorressem debates em todo o país em torno da questão “A escola que temos e a escola que queremos”. Os debates foram mediados por um questionário distribuído pelo MEC que não revelou informações diferentes daquilo que era evidente para a maioria das famílias, cujos filhos frequentavam a escola pública. Conforme Freitag (1986), o que o documento divulgado pelo MEC revelou foi que o grau agudo de percepção acerca dos dilemas históricos da educação brasileira era partilhado pela maioria que estava direta ou indiretamente ligada à educação escolar, não se constituindo em saber privilegiado dos especialistas.

Desse modo, a partir de Cunha (2009), Felix (1986), Freitag (1986) e Kuenzer (2009), é possível afirmar que também em termos educacionais, apesar do esforço em distanciar-se formal e aparentemente da política educacional implementada pela ditadura empresarial-militar, o governo da “Nova República”

persistia nas velhas práticas político-pedagógicas, caracterizando-se, sobretudo, pela fragmentação, pelo assistencialismo e pelo descontrole, pautando as políticas voltadas para a educação na lógica do *transformismo*, segundo a qual tudo deveria ser mudado, desde que permanecesse como estava.

Os anos que seguiram à constituição da "Nova República" vivenciaram um renovado vigor das lutas pelas reformas estruturais, reafirmando que apesar do êxito da estratégia de "conciliação pelo alto", o movimento contraditório da realidade se impõe, permanentemente. De acordo com Noronha (2009, p. 124), no período entre 1985, ano de início da "Nova República", e 1992, tivemos no Brasil o auge do grande ciclo de greve iniciado em 1978. Em relação à categoria docente, o movimento grevista também experimentou uma escala crescente.

Nesse cenário de acirramento das lutas, os educadores buscavam "os canais adequados para unificar o movimento em torno de uma *pauta mínima* que reunisse itens a serem inscritos na Nova Constituição". Este foi o propósito que inspirou a IV CBE, ocorrida entre os dias 2 e 5 de setembro de 1986, na Universidade Federal de Goiás (UFG) e na Universidade Católica de Goiás (UCG), com o tema geral "Educação e Constituinte", desenvolvido através de 10 subtemas: A Política Educacional da Nova República; Priorização do 1º Grau; Participação na Definição e Gestão da Escola Pública: lutas populares pelo direito à educação; Captação e Aplicação de Recursos; Política Nacional do Magistério; Implicações Políticas, Administrativas e Pedagógicas da proposta de Municipalização do Ensino; Questões de Administração e Gestão da Política Educacional; Questões relativas ao 2º Grau; Função Sócio-política da Universidade Hoje e Educação e Constituinte[98].

Além da análise crítica das políticas educacionais da Nova República, o evento explicitou seu caráter propositivo ao definir como seu objetivo a "formulação de subsídios de uma Política Nacional de Educação que representassem o avanço necessário na democratização da educação escolar, a serem incorporados na nova Carta Constitucional" (CONFERÊNCIA [...], 1988a, p. 17).

[98] O tema "Educação e Constituinte" foi tanto o tema geral quanto um subtema específico do evento.

> A IV CBE acontece num momento de mobilização do povo brasileiro em torno de questões básicas para a democratização da sociedade: a participação popular, a política econômica, a reforma agrária, o acesso à escola pública, as eleições para a Constituinte, a Constituinte. A consolidação da democracia econômica, social e política continua sendo meta fundamental para as lutas populares, uma vez que as políticas governamentais têm sido insuficientes para resolver os graves problemas da população brasileira. Na área educacional persistem os problemas crônicos referentes à universalidade e gratuidade escolar, situação do magistério e qualidade do ensino. Mantendo práticas políticas passadas, os governos federal e estaduais, com raras exceções, continuam recorrendo a medidas parcializantes de impacto político, descompromissadas de uma política de educação nacional, global, coerente e eficaz (CONFERÊNCIA [...], 1988a, p. 16).

A primeira da série após a ditadura empresarial-militar, a IV CBE, ocorreu em um momento político nacional em que ficava cada vez mais clara a "prevalência dos interesses de classes e grupos minoritários em relação ao sistema escolar bem como a sua manipulação exclusivamente político-partidária" (REVISTA DA ANDE, 1986b, p. 75), por medidas carentes de unidade, cujos impactos "acabavam servindo para conter o avanço democrático e retardar o atendimento das legítimas reivindicações populares" (REVISTA DA ANDE, 1986b, p. 75). A situação dramática em que se encontrava a educação nacional naquele momento foi apontada também no diagnóstico realizado pelos educadores que destacou a existência de 30% de professores leigos ou não habilitados no país, de 30% de crianças e jovens entre 7 a 14 anos fora da escola e 50% de alunos que repetiam ou eram excluídos ao longo da 1ª serie do ensino de 1º grau. Isso se explicava, entre outros aspectos, pela política de redução de recursos financeiros para a educação pública levada a cabo pelos governos ditatoriais, que foi aprofundada por João Figueiredo (1979-1985) de tal modo que, no primeiro ano da "Nova República", o orçamento da educação "representava exatamente 1/5 do orçamento do MEC em 1980" (REVISTA DA ANDE, 1986b, p. 75).

A mudança na política orçamentária do MEC foi uma das primeiras medidas adotadas pelo ministro Marco Maciel que procurou efetivar a já regulamentada Emenda Calmon[99] e dar encaminhamento às ações imediatas

[99] A efetivação da medida conhecida como Emenda Calmon pelo governo da Nova República, sofreu ofensiva de alguns prefeitos do Estado de São Paulo. Enquanto os educadores em luta travavam a batalha em defesa da educação pública e da garantia de um percentual mínimo para assegurá-la no Congresso Constituinte, os prefeitos entraram com uma representação no Supremo Tribunal Federal argumentando a inconstitucionalidade da lei, conforme Calmon (BRASIL [...], 1987).

previstas no programa *Educação para Todos*, como vimos. A análise de conjunto das dimensões do problema político-econômico que assolava o país e do desafio educacional a ser enfrentado levou os educadores mobilizados para a realização da IV CBE a reconhecerem que o momento exigia posições amadurecidas, capazes de aglutinar o movimento na defesa intransigente do caráter público da educação na Constituinte (REVISTA DA ANDE, 1986b). Este foi o ponto de partida do *Manifesto dos Educadores* apresentado no evento, que, após amplo debate coletivo, transformou-se ao final da Conferência Brasileira de Educação na "Carta de Goiânia" em um conjunto de princípios político-pedagógicos que resultou do acúmulo que o movimento em defesa da educação pública vinha construindo desde o final da década de 1970 e que as CBEs I, II e III tiveram o papel de aglutinar até aquele momento.

> De fato, dados divulgados pelo próprio Governo Federal mostram que cerca de 60% dos brasileiros encontram-se em estado de extrema pobreza material, em contraste com uma minoria de grupos privilegiados que detém o usufruto privado da riqueza que é social [...]. Persiste uma política econômica e particularmente salarial, marcada pela distribuição desigual de renda cujas expressões são a questão agrária e a violência social contra os trabalhadores rurais; o enorme endividamento externo; a dívida pública; o precário atendimento às necessidades de escolarização da população e de outras políticas sociais como a saúde, a assistência e a previdência social. No âmbito da Educação, o país continua convivendo com problemas crônicos referentes à universalização e qualidade do ensino, à gratuidade escolar, às condições de trabalho do magistério e à escassez e má distribuição das verbas públicas (CARTA DE GOIÂNIA, 1988, p. 1240).

O documento foi aprovado na sessão de encerramento com a presença de 6 mil educadores de todos os estados brasileiros, dois meses antes das eleições que escolheriam pelo voto direto os parlamentares que assumiriam a tarefa política de elaborar a nova Constituição.

Embora reconheçamos os limites intransponíveis da disputa realizada no interior do parlamento burguês, limites esses confirmados com os resultados das eleições de 1986, em que os setores conservadores saíram esmagadoramente vitoriosos[100], não podemos deixar de destacar a relevância do esforço dos

[100] A vitória esmagadora do PMDB reforçava a estratégia de restringir para o âmbito da institucionalidade os conflitos fundamentais de nossa formação social. O partido elegeu vinte e dois governadores entre os vinte e três Estados (apenas em Sergipe venceu um candidato do PFL), elegeu a maioria dentre os 49 senadores eleitos, 487 deputados federais e o maior número dos 953 deputados estaduais.

educadores em aglutinar os sujeitos políticos coletivos na luta em defesa da educação pública no âmbito das CBEs desde o início da década de 1980. Esse esforço resultou na construção de uma plataforma inédita na história da educação brasileira que indicou vinte e um princípios a serem incorporados em caráter de obrigatoriedade na Carta Constitucional. Entre os princípios defendidos na "Carta de Goiânia" estão: o direito de todos à educação em todos os níveis de ensino e o dever do Estado na oferta da educação escolar, pública, gratuita, de qualidade e laica, que deverá destinar recursos públicos, exclusivamente para o ensino público, o direito à gestão democrática e autônoma da educação escolar e universitária, independentemente do ente federativo em que funciona a instituição educativa (federal, estadual ou municipal) e a obrigatoriedade do Estado em prover os recursos necessários para assegurar condições objetivas ao cumprimento da obrigatoriedade da educação, bem como assumir as vagas em creches e pré-escola, para criança de zero a seis anos e onze meses de idade, a universalização do ensino, garantindo acesso e permanência na escola, o ensino público e gratuito para jovens e adultos, assegurar o direito aos deficientes físicos, mentais e sensoriais ao atendimento pelo Estado a partir de 0 (zero) ano de idade e em todos os níveis, direito aos indígenas à alfabetização na língua materna e portuguesa, à carreira nacional do magistério com provimento de cargos por concurso, piso nacional, condições satisfatórias de trabalho, direito à sindicalização, bem como anuência em relação "a existência de estabelecimento de ensino privado desde que atendam às exigências legais e não necessitem de recursos públicos para a sua manutenção" (CARTA DE GOIÂNIA, 1988, p. 1242-1243).

O caráter propositivo da IV CBE foi acompanhado da "insistência na denúncia da incapacidade do sistema político em assegurar a concretização de diretrizes educacionais voltadas para o atendimento dos interesses majoritários da população brasileira" (CARTA DE GOIÂNIA, 1988, p. 1241). A adoção de práticas políticas arcaicas e clientelísticas pelos governos federal e estaduais que resultavam na promoção de campanhas nacionais como o "'Dia D da Educação', 'Educação para Todos', 'Programa Nacional do Livro Didático', 'Projeto Educar', 'Projeto Nova Universidade', 'Projeto das 200 Escolas Técnicas' e a criação das chamadas 'Comissões de Alto Nível'" não iam além de produzir meros efeitos de

visibilidade política, voltados para o atendimento de interesses menores, “já que eram medidas fragmentadas, descontínuas e desconectadas de um plano global de atendimento ao conjunto dos problemas educacionais” (CARTA DE GOIÂNIA, 1988, p. 1241).

Essa avaliação foi partilhada pelos dois interlocutores convidados a proferir a conferência de abertura do evento: o professor Luiz Antônio Cunha e o professor Octavio Ianni. Embora tenham partilhado as críticas em relação aos limites do governo da “Nova República”, suas falas apontaram em direções diferentes. A intervenção de Cunha (1988) na abertura da Conferência enfatizou a discussão da educação na nova Constituição, destacando os limites da Assembleia Nacional Constituinte que só seria conhecida em sua feição, composição e tendências políticas, cerca de três meses após a realização daquele evento, quando ocorreria as eleições para a Câmara dos Deputados e o Senado. Cunha debateu a especificidade da educação escolar, pautada no ensino e na instrução, apontando o que se entende por ensino público, gratuito e laico e as tendências sobre esse assunto existentes no campo educacional. Denunciou as chantagens praticadas pelas instituições religiosas que se utilizaram da estratégia de colaboração recíproca com o Estado “para se beneficiarem dos recursos públicos para financiarem seus empreendimentos educacionais e de outros tipos” (CUNHA, 1988, p. 43), de modo a exercer forte tutela cultural e moral na sociedade brasileira.

De acordo com Cunha, os educadores deveriam aproveitar a ocasião da realização da IV CBE que não seria o último evento organizado pelos educadores, mas certamente seria o maior de todos (CUNHA, 1988) para “traçar caminhos, discutir projetos, explicitar convergências e divergências” (CUNHA, 1988, p. 40). Nesse sentido, ele apontou propostas concretas para o texto constitucional, embasadas nas reflexões coletivas das quais ele participou ativamente desde o início do processo de reorganização dos educadores para a defesa da educação pública, no final da década de 1970. Entre as propostas apresentadas estão o reconhecimento da instrução como um direito de todos e dever do Estado, a liberdade de ensino para a iniciativa particular, desde que respeitadas as leis que o regulam, destinação exclusiva de recursos públicos para o ensino oficial, incidência

tributária sobre patrimônio, renda e serviços dos estabelecimentos particulares de ensino, ensino obrigatório de 1º grau, gratuidade do ensino oficial em todos os graus, ensino obrigatório do idioma nacional no 1º e 2º graus, liberação da escola pública dos encargos do ensino religioso e previsão de uma lei de diretrizes e bases do ensino público. É importante destacar que as questões apresentadas por Cunha foram incorporadas na "Carta de Goiânia" que resultou da IV CBE. Isso quer dizer, do nosso ponto de vista, que a síntese propositiva apresentada por ele representava o horizonte político-ideológico do setor hegemônico atuante do interior do movimento. A discussão sobre a heterogeneidade das forças políticas presentes no movimento de educadores será feita na seção 3.3 deste capítulo.

A participação de Octavio Ianni se centrou na discussão da relação entre o Estado, a sociedade e a cultura, entendida em seu sentido mais amplo. Segundo ele, o entendimento da problemática que envolve essa relação só poderia ser alcançado se analisarmos à luz dos dilemas da sociedade brasileira. Entre os dilemas que se manifestam em nossa formação social, o que ele considera mais evidente devido à reiterada insistência com que se apresenta, é o autoritarismo, o golpismo.

> Sempre que ocorre um desenvolvimento da democracia, uma mobilização e conquista de direitos democráticos por parte da população, tem havido interrupções, e então setores populares, movimentos sociais são rechaçados e reprimidos nas suas manifestações. Aliás, ao longo da história, em todo o século XX, é evidente que a nação brasileira pouco ou nada tem a ver com o povo, no sentido de que não reflete as reivindicações e as conquistas populares. As lutas de trabalhadores da cidade e do campo, das mais diversas categorias, assim como as lutas dos grupos étnicos e raciais que atravessam a história brasileira, para delimitá-las um pouco neste século, não chegam a se expressar em conquistas que se configurem na organização do Estado nacional (IANNI, 1988, p.51).

Ianni apontou que desse processo decorreu uma interpretação que "é uma expressão da cultura brasileira, e está presente nos livros, nas universidades, nos partidos políticos [...], nos contextos jornalísticos, militares" [...] "de que a sociedade civil é débil, pouco organizada, de que há uma espécie de debilidade congênita dos partidos" (IANNI, 1988, p. 51) e que tais contornos supostamente reais justificariam a presença de um Estado forte e autoritário, capaz de conduzir e

organizar a desordem da sociedade civil. Essa “tese” afirmada permanentemente pelos setores mais conservadores da sociedade adquiriu estatuto científico, especialmente com os escritos de Oliveira Viana, e seguia orientando análises políticas difundidas por elites e setores da tecnocracia civil e militar (IANNI, 1988).

A persistência de estratégias golpistas foi discutida em sua historicidade no decorrer da Conferência, centrando-se, sobretudo, na ditadura instaurada em 1964 e no que restava de ativo dela na “Nova República”. Vimos no capítulo anterior que Ianni aponta a existência de face menos visível, porém constitutiva da ditadura empresarial-militar no Brasil. A relação intrínseca da ditadura com o novo padrão de acumulação capitalista que fez dela a *ditadura do Grande Capital* (1981) é um componente indissociável, não obstante a exitosa tentativa de camuflar o seu *sentido* real, levada a cabo pelas frações da classe dominante envolvidas na preparação do golpe e na ditadura subsequente. Uma avaliação consequente da ditadura empresarial-militar “verificaria que o país progrediu do ponto de vista da expansão econômica, da acumulação do capital [...], mas regrediu do ponto de vista cultural, político, social e educacional” (IANNI, 1988, p. 53-54). Nesse bojo, Ianni afirmou que a deflagração do golpe de 1964 revelou não a debilidade da sociedade civil, mas “a aliança de setores das classes dominantes com interesses alheios ao país que visaram impedir o avanço do processo democrático” (IANNI, 1988, p. 55) que resultou da expressiva organização de amplos setores sociais empenhados em enfrentar os dilemas da formação social brasileira, no contexto anterior ao golpe. Ele partia da convicção de que a sociedade civil no Brasil não é débil, na verdade, parcela dela[101] é *permanentemente desorganizada pelo Estado* que *atua de modo autocrático através de constantes golpes, reprimindo-a, impedindo que experiências políticas e culturais democráticas possam “ser desenvolvidas, acumuladas e aperfeiçoadas”* (IANNI, 1988, 54 – destaques nossos).

Pensamos que esse elemento é central para compreendermos os limites dos rumos que seguiu a luta pela educação pública no Brasil. O caráter autocrático do Estado intensificado pela ditadura empresarial-militar tornou-o ainda menos

[101] Consideramos, como Ianni, que a chamada sociedade civil não é um bloco homogêneo, muito ao contrário, ela é marcada pela existência de diferentes classes sociais, cujos projetos de sociedade não são apenas distintos, mas antagônicos. A parcela da sociedade civil que acena para uma certa autonomia aos interesses das fracções dominantes, é permanentemente reprimida, alijada ou incorporada, subalternamente, às instâncias de decisão do poder.

permeável ao atendimento das demandas dos setores sociais empenhados em enfrentar os dilemas da nossa formação social. Nesse sentido, é importante compreender que a reiteração de condutas golpistas no âmbito do Estado não expressou historicamente mera “disputa no campo das ideias ou de uma cultura golpista como herança maldita de um passado colonial”; ao contrário, evidenciou sua relação profunda com a “base material, econômica, que no plano social e político expressava a luta entre classes e frações de classe” (LOMBARDI; LIMA, 2017, p. 1-2). Essa perspectiva de análise permitiu Ianni afirmar que a “Nova República” não trazia o “novo” em sua essência, que dela surgia um movimento de acomodação aos interesses dos setores dominantes que não se mostravam dispostos a enfrentar os graves problemas sociais herdados do passado remoto e recente (IANNI, 1988). Nesse sentido, não obstante o bloqueio e a tentativa de destruição da experiência democrática que vinha se desenvolvendo nos anos que antecederam o golpe de 1964, como vimos, e que resultou na repressão e na desmobilização das manifestações populares, Ianni destacou que, naquele momento em que se realizava a IV CBE, vivia-se uma nova etapa da história, em que o processo democrático, impulsionado pelas forças populares, estava em marcha novamente e que tinha na Constituinte uma oportunidade fundamental. Apesar das tentativas persistentes de manobras realizadas pelo alto, a Assembleia Nacional Constituinte poderia ser, segundo ele, “um lugar privilegiado de pedagogia política [...] um espaço para que a sociedade, os setores populares, as várias categorias sociais de trabalhadores da cidade e do campo pudessem se expressar” (CONFERÊNCIA [...], 1988a, p. 55).

> Se fôssemos sintetizar qual é o quadro do presente, seria possível dizer que estas são as perspectivas do presente na sociedade brasileira: nós temos uma corrente que propõe o autoritarismo; outra que propõe a democracia liberal, uma terceira que sugere a social-democracia e, finalmente, uma quarta, que opta pelo socialismo. Essas quatro propostas, tendências, presentes no cenário político brasileiro de hoje, são importantes para compreendermos como será o debate na Constituinte e como ele continuará na sociedade brasileira em seguida à Constituinte. [...] Uma Nação construída por uma democracia, por um Estado autoritário é diferente de uma construída por uma democracia liberal e muito mais de uma construída pelo socialismo (CONFERÊNCIA [...], 1988a, p. 56).

Evidentemente, as quatro tendências assinaladas por Ianni tinham pesos políticos bastante desiguais no âmbito do parlamento, o que vinha se evidenciando desde o início do longo processo de transição tutelada, como vimos. A ideia de uma Assembleia Nacional Constituinte, composta por representantes escolhidos com tarefa voltada exclusivamente para a elaboração do texto constitucional, portanto, mais favorável à incorporação das demandas populares, foi substituída pelo Congresso Constituinte, uma versão bem mais afeita aos interesses das forças conservadoras no poder.

A dinâmica da IV CBE envolveu a discussão de muitos temas, entre os quais figurou o da "Nova República". Esta foi a Conferência mais robusta, tanto no que diz respeito ao espectro dos debates quanto das críticas feitas e da síntese propositiva que dela resultou, o que certamente refletia o patamar alcançado pelo próprio movimento de luta em defesa da educação pública. O evento realizou 25 simpósios, 93 painéis e 77 atividades de atualização que ocorreram simultaneamente com as mesas-redondas, reuniões de entidades, de grupos de estudos e outros eventos paralelos (CONFERÊNCIA [...], 1988a), fazendo repercutir o clima de efervescência do debate e da mobilização do período.

O assunto da educação na Constituinte vinha ocupando o espaço de debates nos veículos impressos de comunicação das três entidades organizadoras das CBEs. Na *Revista da ANDE*, por exemplo, o assunto foi discutido intensamente, tendo sido publicada em seu número 10 (1986a), a síntese de um debate promovido pela entidade que discutiu o tema Educação e Constituinte (PUC-SP). Naquela ocasião, o desafio da Constituinte foi explicitado nos seguintes termos:

> O Estado Brasileiro é público ou privado? As escolas privadas podem ser consideradas entidades de utilidade pública? No debate promovido pela ANDE sobre Educação e Constituinte, essas e outras questões importantes e instigantes geraram discussões muito vivas e contundentes. Durante os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte por certo que serão amplamente debatidas. Esperamos, todavia, que não vejamos reeditar agora, através de novas firulas conceituais, uma antiga peleja: Ensino Público x Privado, bem nos moldes do que ocorreu nos processos de discussão entre liberais e conservadores em torno da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De lá para cá muita água correu sob a ponte e o famigerado ensino público, obrigatório e gratuito, que se constitui como dever do Estado, ainda se mantêm na dobrada do século apenas como princípio constitucional, distante de se impor como realidade (NOGUEIRA, 1986, p. 21).

A clareza de que seria necessário ultrapassar a condição de mero reconhecimento do dever do Estado com a educação pública foi compartilhada no evento, embora tenha sido enfatizado também que, no caso da Constituinte, a própria formalidade desse princípio teria que ser “arrancada pelas forças organizadas e mobilizadas” (WANDERLEY, 1986), pois não estava dada pela correlação de forças políticas daquele momento. A organização dos setores que defendiam os interesses da educação privada era evidente e os educadores organizados em defesa da educação pública demonstravam saber que a batalha na Constituinte seria acirrada e que seria apenas a primeira etapa de uma luta que deveria avançar de modo a assegurar sua efetivação. Do nosso ponto de vista, a luta circunscrita no âmbito da institucionalidade trazia limites intransponíveis. Nagle (1986) alertou que havia um grande risco de a lei se tornar letra-morta e que para compreender esses riscos o movimento dos educadores necessitava situar a educação no quadro mais geral em que estava inserido o país, naquele momento em que algumas mudanças substanciais estavam acontecendo, enquanto outras se davam apenas no nível das aparências e reproduziam os velhos modelos.

Uma das expressões desse processo era a expansão desordenada do poder executivo, facilmente identificada “no incrível número de decretos, resoluções, portarias e instruções normativas elaboradas por órgãos da Administração Central, Secretarias e Ministérios” (NAGLE, 1986). Complementando a fala de Nagle, Wanderley destacou a remoção efetiva do entulho autoritário (NAGLE, 1986) como parte dos desafios a serem enfrentados pelos setores empenhados em realizar mudanças concretas. No decorrer da exposição oral de Nagle e Wanderley, foi possível identificar que as ideias acerca da análise de conjuntura se complementavam, embora o mesmo não tenha ocorrido em relação às proposições em resposta aos desafios a serem enfrentados na Constituinte. Enquanto Jorge Nagle, naquela ocasião reitor da UNESP, posicionou-se contrário ao repasse de recursos financeiros para as escolas privadas, Luiz Eduardo Wanderley, reitor da PUC-SP, considerou que não se poderia confundir o público com o estatal. Segundo ele, sendo a natureza do Estado brasileiro privada, que defende os interesses das classes dominantes, “é possível então que existam escolas particulares que prestam serviços de interesse público” (NAGLE, 1986), justificando-se, portanto, a destinação

de recursos públicos para as instituições particulares que atendessem aos interesses da maioria da população e que não fossem lucrativas. Essa era uma questão candente no movimento em defesa da educação pública, que tomou "forma" consistente nesse contexto de debates acerca da Constituinte, como indicaremos adiante.

A *Revista Educação & Sociedade* situou o debate destacando o caráter contraditório que assume qualquer processo constituinte em uma sociedade "marcada por diferenças entre classes, por grupos de interesses diferentes" (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1987a, p. 3), alertando que a configuração do Congresso Constituinte sinalizava para a prevalência dos interesses privatistas em detrimento dos interesses da maioria da população. A própria conotação da Assembleia Nacional Constituinte instalada em fevereiro de 1987 a partir do Congresso Nacional expressa os limites daquele processo, colocando aos educadores o desafio de acirrar a luta, mantendo-se vigilantes "quanto às alianças extrapartidárias e aos seus votos, especialmente o capítulo 'Da Educação' no título 'Da Ordem Social'" (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1987a, p. 3). De fato, os educadores tinham razões para manifestar preocupação com a estratégia exitosa das classes dominantes em impedir a existência de uma constituinte exclusiva, pois isso resultaria (como efetivamente resultou) em uma correlação de forças desfavorável para os defensores da educação pública.

A ANPEd, através da publicação do seu Boletim, que, naquele momento, encontrava-se em sua 3ª fase (1985-1989), de acordo com Fávero (NOTA TÉCNICA […], s/d), mais rica e voltada para as questões pertinentes à ação política realizada em articulação com as entidades acadêmicas ANDE e CEDES, apontou que a oportunidade de discussão do tema Educação e Constituinte em sua 9ª Reunião Anual possibilitou à entidade alargar os horizontes de ação cuja bandeira de luta estava pautada "na defesa do ensino público, gratuito e de boa qualidade para toda a população que dele necessita" (BOLETIM [...] 1987a, p. 1). Uma das expressões desse compromisso foi a elaboração de um Plano de Mobilização aprovado na Assembleia Geral da ANPEd, que deveria ser assumido individual e coletivamente por todos membros. O Plano de Mobilização da ANPEd incluía desde o envio de cartas aos reitores das universidades brasileiras, sugerindo a promoção de debates

sobre o lugar da educação na constituinte, bem como contatar partidos políticos e divulgar maciçamente o debate através de pequenos vídeos a serem exibidos em programas da TV Educativa, até o empenho na produção da minuta de anteprojeto do capítulo sobre a educação a ser inserido da Nova Constituição (BOLETIM [...] 1987a).

Desse modo, é possível perceber que não obstante as divergências de concepções e proposições existentes no movimento de luta pela educação pública, como também os diferentes níveis de compreensão e de pauta política de cada sujeito coletivo pertencente a essa luta, predominou nesse momento a unificação das forças em torno de uma "pauta mínima", tendo em vista as dificuldades a serem enfrentadas nas condições reais em que tais sujeitos conseguiam se "movimentar" politicamente.

As expectativas em relação às experiências implementadas por governos eleitos com voto popular e as possibilidades de avanço democrático tinham sido frustradas já no primeiro ano de governo da "Nova República" e isso ficou evidente nas críticas direcionadas à sua política educacional e na estratégia de sintetizar o acúmulo coletivo na formulação "das bases de um projeto de educação nacional que orientasse a organização dos movimentos da educação na constituinte, inscrevendo seus princípios no capítulo da educação na Constituição" (PINO, 2010, p. 1). Nesse sentido, a organização das CBEs e a compilação das propostas dos educadores na "Carta de Goiânia" possibilitou abrir caminhos "para outro nível de organização da educação nacional, mais adequado para as lutas e movimentos sociais daquele novo momento" (PINO, 2010, p. 2). Tal caminho materializou-se na constituição do Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito[102]. Convocado, ainda, em setembro de 1986, o Fórum só teve início

[102] A composição do Fórum Nacional de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito reunia, além das três entidades promotoras das CBEs, a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE), Confederação de Professores do Brasil (CPB), a Associação Nacional de Professores de Prática de Trabalho (ASNPPT), a Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), a Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e União Nacional dos Estudantes (UNE) (PINO, 2010).

efetivo de funcionamento em 9 de abril de 1987, logo após a instalação do Congresso Constituinte.

> Tendo como princípios orientadores os expressos na Carta de Goiânia, a ANDE, juntamente com o CEDES e ANPEd – as três entidades que realizam as Conferências Brasileiras de Educação – se uniram a mais doze entidades que agregam representantes de educadores de todos os níveis de ensino e de especializações, representantes dos estudantes, de associações científicas e sindicatos de trabalhadores para formar o Fórum Nacional de Educação na Constituinte (REVISTA DA ANDE, 1987, p. 67).

No terceiro capítulo, dedicado à análise da luta travada no âmbito do Fórum, voltaremos a essa discussão apontando os avanços e recuos desse processo que elevou a luta em defesa da educação pública a outro patamar de organização. Por enquanto, seguiremos tratando da serie das CBEs como espaço de aglutinação da luta.

3.2.4 V e VI CBEs: os limites da luta institucional na particularidade do capitalismo brasileiro e as novas tendências na teoria e na prática política

A V CBE, realizada de 2 a 5 de agosto de 1988, em Brasília, reuniu cerca de 6.000 educadores, 2 meses antes da promulgação da Nova Constituição. Embora ainda vigilantes à possibilidade de alteração no texto constitucional, que se encontrava já na fase final, porém ainda como objeto de segundo turno de emendas supressivas, passíveis de desconfiguração (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1988), os educadores consideraram que a prioridade dessa nova etapa da luta seria o debate e a elaboração da sua lei complementar. Nesse sentido, o tema central da Conferência foi “A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: compromisso dos educadores”. Segundo os organizadores, a V CBE precisava assumir duplo aspecto, firmando-se, por um lado, como “um espaço de conclamação dos educadores a elaborarem as diretrizes da LDB”, mas, especialmente, como “o início de uma longa trajetória cunhada pela divulgação das posições da V CBE e ampliação das discussões que, certamente, provocarão no campo educacional” (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1988, p. 4). Trajetória em que se previa “a dura luta a ser travada no Congresso Nacional por ocasião das discussões, das negociações, dos acordos e das votações que moldarão o texto base da futura LDB” (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1988, p. 4). Para avaliar as condições dessa luta, o

evento realizou um debate com os deputados Hermes Zaneti (PSDB-RS), Florestan Fernandes (PT-SP) e Octávio Elísio (PMDB-MG) (CENTRO ECUMÊNICO […], 1990).

As CBEs firmaram-se como uma instância de aglutinação e mobilização de educadores de todo o país, tendo cada uma de suas edições se voltado a responder questões a um só tempo específicas e gerais, ligadas ao campo educacional e aos desafios da construção de subsídios para uma política de educação para o país. Esse foi o fio condutor desde o primeiro evento, em 1980. Ao perseguirem esse objetivo, os educadores em movimento lograram, no contexto da elaboração do capítulo pertinente à educação na Constituição, influir de modo significativo nos rumos do debate sobre a educação pública brasileira, não obstante o poder de pressão dos setores privatistas na disputa realizada no âmbito do Congresso Nacional. A criação e a atuação do Fórum foram decisivas para esse rico processo, que colocou a luta pelo caráter público da educação em outro patamar histórico e acirrou as contradições dentro do parlamento e no próprio movimento, que incorporava um número cada vez mais ampliado de sujeitos políticos coletivos no seu interior. Um dos efeitos do avanço organizativo que trouxe o Fórum se refletiu na V CBE, que contou com a participação de cerca de 151 entidades de caráter nacional, regional e local.

O documento-síntese da V CBE, denominado “Declaração de Brasília”, expressou o debate em torno dos princípios a serem incorporados na LDB, realizado no âmbito “de 24 simpósios, propostos pela comissão organizadora, e 250 painéis e atividades de atualização, propostos por participantes, individuais ou entidades” (CUNHA, 1989, n. 14, p. 63). O documento inicia reivindicando a imediata conclusão dos trabalhos da Constituinte como condição para restaurar a ordem institucional do país e segue repudiando as ameaças golpistas e as práticas autoritárias da Nova República “que retomam formas tradicionais e viciadas de elaboração de leis e planos educacionais” (DECLARAÇÃO [...], 1988, p. 4). Em relação aos princípios a serem incorporados na LDB, a “Declaração de Brasília” ressaltou que a *lei deveria ter como eixo a universalização do ensino fundamental e a organização de um sistema nacional de ensino* que resultasse da “articulação orgânica dos diversos níveis e modalidades de ensino da esfera federal, estadual e municipal”, de modo a garantir “a continuada melhoria de sua qualidade e a perene democratização, seja

de sua gestão, seja de sua inserção social" (DECLARAÇÃO [...], 1988, p. 5). Note-se que a definição do eixo da LDB proposta pelo movimento implicaria mudanças estruturais para além das conquistas formais alcançadas na CF88, uma vez que nesse processo o Estado deveria assumir o papel de instituir e consolidar o sistema nacional de ensino. Isso colocava os educadores diante dos limites do Estado autocrático e dos obstáculos que eles tinham que enfrentar para alcançar essa bandeira de luta. Pautados na perspectiva de distribuição de poderes entre os diferentes entes federativos, os educadores defenderam a descentralização do ensino "acompanhada de adequada destinação de recursos imprescindível ao cumprimento dos encargos educacionais" (DECLARAÇÃO [...], 1988, p. 5), evitando, por um lado, o descompromisso das instâncias federativas, tal como se caracterizou historicamente o processo de descentralização via municipalização do ensino de 1º grau e, por outro, a "privatização do ensino nos diferentes níveis, como ocorrido na Velha e na Nova República" (DECLARAÇÃO [...], 1988, p. 5).

No momento em que foi realizado o evento, a batalha pela destinação de recursos públicos com exclusividade para a educação pública já havia sido perdida, dado que a Constituição a ser promulgada firmou o compromisso de repassar recursos públicos para as entidades comunitárias, confessionais ou filantrópicas, embora em caráter excepcional. A "Declaração de Brasília" manifestou preocupação com essa abertura, que significou ao longo da história de nossa educação a canalização de recursos públicos para a rede particular de ensino. Nesse sentido, enfatizou-se que seria indispensável que a nova LDB resguardasse o ensino oficial, viabilizando a destinação excepcional apenas nos termos específicos previstos na Constituição, e quando houvesse suficiente oferta de vagas para assegurar o acesso e a permanência com qualidade para todos no 1º grau de ensino, bem como condições adequadas de formação e para o exercício do magistério, com remuneração condigna para os professores. A preocupação com a destinação de percentuais mínimos de recursos financeiros para a educação pública foi acompanhada da defesa do controle também público de sua captação e aplicação, como uma das dimensões do processo de democratização da educação.

No documento-síntese da V CBE, que resultou das moções aprovadas nos simpósios realizados durante o evento, os educadores reafirmaram o

compromisso de luta pela democratização da escola brasileira que deveria estar alinhada à luta por mudanças “no sentido de uma distribuição mais equânime de bens e benefícios sociais” (DECLARAÇÃO [...], 1988, p. 6), sem os quais alterações nas políticas educacionais e nas legislações que as amparam “não passarão de propostas formais e meros paliativos para as extremas desigualdades da sociedade brasileira” (DECLARAÇÃO [...], 1988, p. 6). O desafio a ser enfrentado demandava que a luta fosse permanente e, dada a conjuntura daquele momento, que fossem envidados todos os esforços para assegurar a aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “condizente com as aspirações de amplos segmentos da população brasileira” (DECLARAÇÃO [...], 1988, p. 3).

Nesse sentido, o papel de instância mobilizadora dos educadores brasileiros em torno da elaboração da LDB, a que se propôs a V Conferência, acabou por transformar a comissão organizadora do evento, representada pelas três entidades responsáveis pela realização da série das CBEs, em um *grupo de trabalho* que pudesse reunir e sistematizar as propostas referentes à LDB feitas pelas diversas entidades nacionais ligadas à educação. As propostas foram sintetizadas em um único documento, de modo a contribuir com as discussões que vinham sendo travadas no âmbito da sociedade civil.

O texto que resultou da Constituição Federal, promulgada em outubro de 1988, expressou os limites da institucionalidade burguesa, combinando de forma sincrética elementos democrático-liberais e diversos direitos sociais de cariz social-democrata, com os elementos autoritários herdados da ditadura empresarial-militar. O traço sincrético da Constituição reflete o caráter sincrético do próprio Estado brasileiro que combina elementos da democracia restrita e da institucionalidade autoritária, atualizando permanentemente práticas políticas pautadas na oligarquia, no corporativismo e no patrimonialismo (FERNANDES, 2011), em que os diversos mecanismos representativos não funcionam como “instrumentos de integração política para baixo – em direção às classes subalternas – mas como instrumentos de cooptação e acomodação entre as classes e frações do bloco no poder” (MACIEL, 2004, p.101). Desse modo, a Constituição Federal de 1988 assegurou formalmente diversos direitos sociais e trabalhistas, tais como o direito de greve[103], o

[103] Embora reconhecido no texto constitucional original, o direito de greve sofreu modificações restritivas após sua regulamentação.

estabelecimento da jornada de trabalho para 40 horas semanais, o aumento da licença maternidade e a criação da licença paternidade, o seguro-desemprego e a multa de 40% sobre o valor do FGTS a serem recebidos pelo trabalhador em caso de demissão injustificada, a extensão dos direitos trabalhistas aos trabalhadores rurais, a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema de Seguridade Social (SSS), a universalização do direito de aposentadoria e a criação de direitos específicos para a criança, o adolescente e o idoso, entre outros. Também foram reconhecidos formalmente vários direitos políticos, como o direito de voto para analfabetos e maiores de 16 anos, os direitos da mulher e das minorias étnicas, o mandato de segurança coletivo, a liberdade de organização partidária e sindical, bem como a ampliação das atribuições dos poderes Legislativo e Judiciário, etc.

Contudo, os elementos cruciais da institucionalidade autoritária que definiam seu conteúdo autocrático foram mantidos ou reformados, preservando seus traços essenciais. Entre os elementos mais importantes, destacamos a supremacia do poder Executivo sobre o Legislativo por meio da figura da medida provisória, o direito assegurado ao presidente de decretar “estado de defesa” sem consulta prévia ao Congresso e da sua condição como comandante-chefe das Forças Armadas. Isso se deu com a manutenção do papel tutelar das Forças Armadas sobre os governos civis através de sua autonomia operacional e de suas atribuições constitucionais de preservação da lei e da ordem, o que lhes confere poder de intervenção na ordem interna. Some-se a isso a conservação do aparato de informações, cuja essência está amparada na antiga Lei de Segurança Nacional, que passou a ser chamada de Lei de Defesa do Estado. Destacam-se, ainda, a manutenção da lógica da legislação partidária – embora com o reconhecimento da liberdade de organização partidária, da legislação eleitoral, com a distorção na representação dos estados no Congresso – e a submissão do processo eleitoral ao peso do poder econômico nas eleições. Por fim, manteve-se também a essência da estrutura sindical estatal, pautada pelo princípio da unicidade sindical, pela contribuição sindical obrigatória e pela obrigatoriedade de registro dos sindicatos junto à Justiça do Trabalho.

> [...] o campo conservador liderado pelo governo, pelo "Centrão"[104] e pelas entidades empresariais conseguiu assumir a direção política dos trabalhos constituintes, anulando ou mutilando diversas propostas mais avançadas de democratização, de estabelecimento de direitos sociais e de reforma nas estruturas do país, *promovendo uma reedição do pacto conservador que viabilizou a Aliança Democrática em 1984*. De um lado, as forças de oposição foram levadas a adotar uma estratégia de 'acomodação à direita' para salvar algumas conquistas, o que reforçou o conteúdo autocrático da Constituição de 1988. Apesar da combatividade do movimento sindical e do movimento popular, a nova Constituição *pouco absorveu das perspectivas transformadoras* alimentadas pela sociedade brasileira desde a crise da Ditadura Militar (MACIEL, 2012, p. 297 – destaques nossos).

Em relação à educação, a síncrese também se fez presente, o que é possível identificar na mesma dinâmica de avanços e retrocessos que resultou do texto final da Carta Constitucional de 1988. Em um breve levantamento das conquistas, podemos ressaltar o estabelecimento, pelo art. 211, do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios na organização dos sistemas de ensino, o dever do Estado com o ensino fundamental obrigatório gratuito (art. 208), o princípio da gratuidade nos estabelecimentos oficiais (art. 206, IV), a determinação do princípio da autonomia didático-pedagógico, administrativa e financeira das universidades (art. 207), a vinculação orçamentária de percentuais mínimos, sendo de 18%, no caso da União, e de 25% nos casos dos Estados, Distrito Federal e Municípios (art. 212) e o estabelecimento da elaboração do Plano Nacional de Educação (art. 214), visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público, entre outros. Quanto às perdas, uma das mais fundamentais foi firmada no art. 61 das Disposições Transitórias, em que ficou assegurado às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, o recebimento de recursos públicos (SAVIANI, 2013b). Em balanço das perdas e dos ganhos que resultaram do texto Constitucional, Saviani (SAVIANI, 2013b, p. 215) afirmou:

> Assim, se os defensores da escola pública podem contabilizar conquistas com o texto aprovado, os ganhos dos adeptos da escola particular foram maiores. Isto porque, se *os primeiros* garantiram a gratuidade do ensino público em todos os níveis; o piso salarial profissional com ingresso somente mediante concurso público e regime jurídico único para o

[104] O chamado "Centrão" foi uma frente formada por mais de 300 parlamentares de vários partidos, criada no dia da instalação da Constituinte. Conforme Maciel (2004, p. 244), à medida que se desencadeou o processo constituinte, o campo mais conservador foi se fortalecendo, o que levou à extinção da Aliança Democrática e à consolidação do "bloco central".

> magistério da União; a gestão democrática do ensino público; a autonomia universitária; a definição da educação como direito público subjetivo e a manutenção da vinculação orçamentária com a ampliação do percentual da União, *os segundos* asseguraram o ensino religioso no ensino fundamental; o repasse de verbas públicas para as instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais; o apoio financeiro do Poder Público à pesquisa e extensão nas universidades particulares; a não aplicação do princípio da gestão democrática, plano de carreira, piso salarial e concursos de ingresso para o magistério das instituições particulares.

Avaliação semelhante foi feita pelos conselheiros das Associações Docentes ligadas ao ANDES-SN e reunidos no XVII CONAD.

> No que se refere à votação do capítulo da Educação, o que foi aprovado na Constituinte nem de longe responde à totalidade das propostas definidas pelas entidades progressivas organizadas no Fórum Nacional de Educação. Podemos apontar como retrocessos aprovados na Constituinte: A livre iniciativa do ensino a grupos privados, confessionais ou filantrópicas inclusive sob a forma de bolsas de estudos para as escolas privadas (crédito educativo, hoje); repasse de parcela de responsabilidade na manutenção da educação para a família e atribuição de responsabilidade às empresas na educação; perda da aposentadoria especial para os docentes do ensino superior. Alguns de nossos princípios estão, porém, contemplados: gratuidade do ensino público em todos os níveis, gestão democrática do ensino público (embora tenha sido garantido tal princípio, é importante salientar que só a legislação complementar é que deverá definir como será a esta gestão democrática); a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão nas IES; a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das Universidades; manutenção da vinculação das receitas para educação à arrecadação. A não destinação exclusiva de verbas públicas ao ensino público e o reconhecimento constitucional do princípio do lucro nas atividades educacionais, fortalecendo as instituições privadas, constituem-se em perdas irrecuperáveis a médio prazo (CONSELHO [...], 1988, p. 34).

Assim, mais uma etapa da transição prolongada se concluiu. Ao lançar mão da estratégia transformista, presente desde a crise da ditadura, o processo que culminou na promulgação da Carta Constitucional comportou elementos que expressavam as demandas dos setores progressistas, preservando a lógica tutelada e a relação de promiscuidade entre os setores público e privado constitutivas do próprio capitalismo e marcante na história da educação brasileira. O conteúdo sincrético da Constituição cumpriu um papel importante no ocultamento do caráter despótico da Nova República, servindo de instrumento de legitimação “de uma transição que combinou agilmente punição e promessa” (FERNANDES, 2007, p. 39).

A preocupação em assegurar as conquistas logradas na Constituição levou os educadores a acirrarem a mobilização para a batalha que se daria pela lei complementar da educação, a LDB, de modo "a consolidar as conquistas constitucionais e viabilizar a reconstrução da escola pública no Brasil" (REVISTA DA ANDE, 1990b). Uma das primeiras iniciativas tomadas nesse sentido foi a elaboração do anteprojeto de LDB de autoria do professor Dermeval Saviani. Esse esforço teve origem na "encomenda" de um artigo feita pelos editores da *Revista da ANDE* ao professor, que discutisse as diretrizes e as bases da educação nacional, assunto sobre o qual ele vinha se ocupando em suas pesquisas, desde o seu doutoramento. Ao assumir a tarefa, que se colocou como uma demanda coletiva, Saviani considerou que não fazia sentido discutir apenas teoricamente as diretrizes e as bases da educação, já que o desafio que estava colocado para os educadores naquele momento histórico era o de elaboração da própria LDB. Desse modo, ele sistematizou um anteprojeto de lei que foi publicado como apêndice do referido artigo, intitulado "Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa" (SAVIANI, 1988, p. 5-12). Com a divulgação, o anteprojeto chegou às mãos de Otávio Elísio, deputado federal ligado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que mantinha interlocução com o campo educacional. Otávio Elísio protocolou o projeto na Câmara dos Deputados, após algumas ampliações, para o que contou com a assessoria de Jacques Velloso, notadamente nas questões pertinentes ao financiamento da educação. Com essa origem, o projeto 12.588/88 arregimentou as forças progressistas, dando início ao longo e tortuoso trâmite do projeto de LDB.

A polarização entre as forças políticas situadas no âmbito do parlamento refletia a disputa entre os projetos de sociedade, que teve nas eleições do ano seguinte um momento decisivo.

> A partir de 1989, a crise de hegemonia se intensificou com o início da campanha presidencial e a radicalização da disputa política. A falta de unidade entre as diversas frações burguesas se revelava na absoluta inviabilidade das candidaturas dos grandes partidos conservadores e na pluralização das opções políticas do bloco no poder. Paralelamente, o governo Sarney perdia totalmente a capacidade de dirigir o processo político, assumindo uma posição de mera contenção da crise, porém, em condições cada vez mais pioradas. O desgaste do governo e dos grandes partidos e a movimentação política das classes subalternas, com o número de greves chegando ao recorde absoluto de todos os tempos, abriram caminho para a emergência das candidaturas de esquerda, que

> vislumbravam a perspectiva antiautocrática. Abriram caminho também para a emergência da candidatura de Collor, de perfil carismático e messiânico, que se transformou no candidato do bloco no poder ao longo da campanha (MACIEL, 2012, p. 298).

O embate entre os candidatos a presidente da República – Fernando Collor de Melo, que aglutinou as forças que carregavam em seu bojo a defesa do neoliberalismo[105], e de Luís Inácio Lula da Silva, que representou a emergência do projeto democrático-popular – expressou muito mais que uma disputa entre candidaturas de direita e de esquerda. Na realidade, o que estava em questão naquele momento histórico, era "a possibilidade concreta de construção de um movimento contra-hegemônico capaz de [...] viabilizar um padrão alternativo de acumulação capitalista, baseado na distribuição de renda e na autonomia nacional" (MACIEL, 2012, p. 299). Nesse sentido, as eleições de 1989 expressaram mais um momento decisivo, semelhante ao que ocorreu às vésperas do golpe de 1964, quando as forças sociais de oposição ao poder constituído recolocaram a pauta da revolução democrática e nacional. Para o núcleo das classes dominantes, embora Collor não fosse um representante orgânico, a via neoliberal estava aberta, enquanto o candidato do Partido dos Trabalhadores, pautado no projeto democrático-popular, previa a realização de mudanças, dentro da ordem burguesa, considerada inaceitável para o capitalismo periférico e dependente.

Nesse momento, o "ajuste de contas" foi ainda mais acirrado e refletiu as contradições do projeto de desenvolvimento aprofundado na ditadura, produzindo no interior da classe trabalhadora, dos movimentos sociais, outro patamar de organização e de pressão pela realização das revoluções democráticas e nacionais. O ano de 1989 foi o pico do ciclo de eclosão de mobilizações e greves, que iniciou em 1985 e alcançou nesse período uma média anual superior a 90 milhões de jornadas não trabalhadas (NORONHA, 2009).

A vitória de Collor de Melo à presidência, nas eleições que encerraram a transição prolongada e conservadora, foi exultada pelo empresariado e pela grande imprensa que demonstraram enorme alívio com a derrota da perspectiva democrático-popular, geralmente associada por eles ao caos, à regressão

[105] Segundo David Maciel (2012, p. 298), já no final do governo Sarney adotou-se uma política econômica de conteúdo monetarista e neoliberal, caminho que já vinha sendo pavimentado desde os últimos anos da década de 1970.

econômica e política ou mesmo ao "totalitarismo comunista"[106] (MACIEL, 2012, p. 375). Seu governo, iniciado em março de 1990, reuniu em seus nove ministérios civis, tecnocratas e políticos ligados aos partidos conservadores, "a maioria deles com origens políticas e técnicas no governo militar" (MACIEL, 2012, p. 375).

> Esse resultado mostra o quanto o Brasil já se distanciou de suas matrizes arcaicas e, em particular, o quanto beiramos o soterramento de um legado político que sempre consagrou o monopólio do poder pelos de cima. Na verdade, a ditadura encontrou vários meandros para continuar viva e atuante. *As três rupturas, que se delinearam, evaporaram-se, deixando de preencher sua função histórica*. A *primeira*, que nasceu das "diretas-já", foi derrotada pelo acordo conservador das elites, entre os que mandam. Tancredo Neves emergiu como uma falsa promessa e sua morte poupou-o de ter de submeter-se à tutela militar. O governo ventríloquo de José Sarney Costa estava mais à vontade para desempenhar esse papel, tolerando a ação desenvolta do dispositivo militar. A *segunda* ruptura dependia da participação popular e de suas pressões sobre os Constituintes [...] que saíram do ventre da ditadura, formaram o "Centrão" e pretenderam converter a Carta Magna em instrumento da transição lenta, gradual e segura. [...] a *terceira* ruptura subordinou-se às eleições presidenciais. Os resultados das eleições, infelizmente, demonstram *que a conquista de um patamar efetivamente democrático será difícil e exigirá conflitos intestinos ásperos* (FERNANDES, 1990a, p. 5 – destaques nossos).

Se, por um lado, o governo Collor foi marcado pelo caráter de continuidade em relação à ditadura empresarial-militar, por outro, deu início a uma transformação profunda no Estado brasileiro, que se traduziu no alinhamento do Brasil a um novo ciclo da associação dependente com as nações centrais, em especial com os Estados Unidos, "no qual as classes dominantes e suas elites sofreram uma redução de sua autonomia [...] ampliando o grau de modernização controlada de fora" (FERNANDES, 1995a, p. 57). Esse processo exigiu "uma larga privatização das empresas públicas ou semipúblicas, que desempenharam papeis fundamentais na elaboração da infraestrutura de um sistema ultrapassado de produção, de finanças e de trabalho" (FERNANDES, 1995a, p. 57), constrangendo ainda mais a soberania nacional e aprofundando não só a dependência, mas impondo certos elementos neocoloniais.

[106] A tentativa de afirmar qualquer esforço de mudança e nesse caso, dentro da ordem, como regressiva, caótica, totalitária e comunista é recorrente entre as classes dominantes brasileiras. O cenário atual é particularmente expressivo nesse sentido. Na realidade, nesse momento, o Partido dos Trabalhadores já sentia fortemente os efeitos da estratégia de ampliação da esfera da representação política levada a cabo pelas classes dominantes ao longo da década de 1980. Esse processo desencadeou uma tendência cada vez mais crescente de esvaziamento do caráter anti-institucional e antiautocrático, sobretudo, dos setores majoritários do Partido. As derrotas nas eleições de 1989 contribuíram para consolidar essa tendência.

O entusiasmo com que o governo Collor e as elites no poder aderiram à ideia de incorporação do Brasil na chamada *nova ordem mundial* foi o assunto abordado no editorial da *Revista Educação & Sociedade* (1990b), que destacou que esse movimento teve impactos também em parte significativa da intelectualidade brasileira, que passou a ver o Estado como ineficiente. “Quem são os neoliberais de hoje?” foi o questionamento que orientou a reflexão trazida pela revista, que apontava que aqueles que passaram a demonizar o Estado foram exatamente os que vicejaram à sua sombra no passado recente (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1990a, p. 5).

Os impactos dessa perspectiva para a educação pública não poderiam ser mais desastrosos. As diretrizes da política educacional do novo governo foram apresentadas em seu Plano Setorial da Educação (1991-1995), que se traduziu na partilha de responsabilidade entre o governo, a sociedade e as empresas privadas, sinalizando a intenção em desobrigar o Estado da manutenção da educação pública, contrariando o que foi estabelecido pela Constituição Federal recém-promulgada, mas em conformidade com as políticas neoliberais que vinham “conquistando terreno” desde o final do governo Sarney. Mello e Silva (1992) apontam que a sintonia com o projeto neoliberal fica patente ao se analisar o Projeto de Reconstrução Nacional do governo Collor. Segundo elas, no que se refere ao “Papel do Estado”, o Plano “propôs uma revisão e profunda alteração”, pautado na necessidade de “reformar o Estado para que ele pudesse dedicar-se às suas funções essenciais, ou seja, educação, saúde, infraestrutura” e “[...] apoiar a transformação da estrutura produtiva, corrigindo os desequilíbrios nacionais e regionais” (MELLO; SILVA, 1992, p. 10). Para uma mudança de tal envergadura, o governo Collor “propôs um Estado menor, mais ágil e bem informado com alta capacidade de articulação e flexibilidade para ajustar suas políticas” e que tivesse no setor privado o seu principal motor (MELLO; SILVA,1992, p. 10).

> O dilema se impõe na constituição de forças hegemônicas, que resolvam problemas educacionais segundo critérios comerciais, confessionais ou inconfessáveis. Ao deslocar-se de uma esfera para outra, esse fator ficou largamente dissimulável, imprevisível e incontrolável. Os grupos de pressão, os *lobbies* e o intercambio de interesses financeiros ganharam um espaço maior, quase ilimitado. O ensino público possui os seus campeões. Contudo, o ensino privado agrega influxos ramificados por toda a estrutura de poder da sociedade civil e do Estado. O governo Collor está

> empenhadíssimo na privatização dos ramos da rede escolar mais ou menos lucrativos e, pelo menos, na cobrança de anuidades no terceiro grau e da pós-graduação. Ao mesmo tempo já revelou reiteradamente o propósito de transferir fundos públicos para o ensino privado e de subvencionar a 'capacitação tecnológica' da iniciativa privada, com subsídios e bolsas de estudo (FERNANDES, 1995a, p. 56).

Enquanto o governo Collor efetivava as prioridades de seu mandato, reveladas implacavelmente pela história, seguia a tramitação do projeto de LDB, já aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto e encaminhado para a Comissão de Finanças e Tributação. Nesse âmbito, o projeto permaneceu até 28 de novembro de 1990, quando a deputada Sandra Cavalcanti finalmente encaminhou parecer (PINO, 1990). A demora em emitir o parecer acarretou sérios riscos, segundo relato de Ivany Pino (1990), entre os quais, o de arquivamento do projeto de lei foi o mais dramático. Segundo ela, uma das consequências possíveis desse risco seria o "reinício do processo de elaboração na primeira legislatura com os novos parlamentares eleitos, sendo difícil prever as suas implicações antes de saber qual seria a composição da futura Comissão da Educação" (PINO, 1990, p. 158). A possibilidade de alteração da correlação de forças, já bastante difícil, especialmente na Comissão de Finanças e Tributação (REVISTA DA ANDE, 1991), foi materializada com as eleições que ocorreram em final de 1990, quando os educadores em luta pela defesa do caráter público da educação perderam "alguns dos melhores colegas da Comissão da Educação, como Otávio Elísio, Hermes Zaneti, Jorge Hage (o relator), Lídice da Mata, Bezerra de Melo, Celso Dourado, Gumercindo Milhomem, Carlos Sant'Anna e tantos outros" (FERNANDES, 1995a, p. 61). Entre os deputados que atuaram em favor da educação pública na Comissão da Educação, somente Florestan Fernandes foi reeleito, tornando ainda mais dramática a situação da correlação de forças para o prosseguimento do trâmite da LDB.

Nessa fase da tramitação do projeto de lei, "os interesses dos diferentes grupos e suas frações tornaram-se mais explícitos" (PINO, 1990, p. 161), e a reação dos grupos comprometidos com os interesses privatistas, mais incisiva. As críticas feitas eram as de que o projeto de lei era muito amplo e detalhado, que a presença da Federação era "'acachapante e destruidora das estruturas estaduais[107]' [...] não respeitava as diferenças sócio-econômicas do país e nem respondia à grande

[107] Note-se a resistência à constituição do sistema nacional de educação.

necessidade do país ‘de maior investimento com o professor dentro da sala da aula’” (PINO, 1990, p. 162). Os parlamentares contrários ao projeto acusavam ainda que ele era incompatível com a modernização que demandava o século XXI, ao centralizar no Estado as atribuições com a educação escolar a ponto de definir o limite máximo do número de alunos por professor e ainda propor um piso salarial nacional, algo que feria a própria Constituição Federal. Nesse cenário político, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública era adjetivado pelos deputados privatistas de paternalista e considerado insuportável em sua atuação permanente, conforme Pino (1990). Esse dado nos impõe refletir sobre o reduzido “espaço” para a participação autônoma de setores progressistas da sociedade civil e para realização das reformas democratizantes no âmbito da sociedade política.

As dificuldades enfrentadas pelo Fórum levaram-no a intensificar a mobilização com intuito de assegurar a aprovação do projeto de LDB na Comissão de Finanças e Tributação, desenvolvendo, para isso, variadas estratégias, como o lançamento de manifestos, envio de cartas e telegramas aos parlamentares e articulação com os fóruns estaduais que realizaram “seminários, contatos com deputados nos estados, vigília cívica em defesa da LDB e envio de telegramas por entidades estaduais e municipais” (PINO, 1990, p. 159). O papel político do Fórum foi considerado decisivo para a aprovação do projeto de Lei na Comissão de Finanças e Tributação, em 12 de dezembro de 1990, e para evitar “a ruptura do processo democrático na construção da nova Lei” (REVISTA DA ANDE, 1991, p. 71). No próximo capítulo, discutiremos na seção 4.2.2 os obstáculos e os dilemas relacionados ao longo e tortuoso trâmite da LDB. Por enquanto, seguiremos discutindo as CBEs, apresentando, agora, o cenário de realização da última Conferência da série.

Apesar das iniciativas tomadas pela ANDE, ANPed e CEDES em organizarem a VI CBE, prevista para ocorrer em 1990, não foi possível manter o calendário bienal do evento. Na ocasião de uma reunião entre as três entidades, realizada na USP em janeiro de 1990, foi sinalizado que a previsão para a realização da VI CBE era setembro de 1991 e que a análise das questões educacionais indicava que o tema *prioritário* de debate era a *política educacional* e “a necessidade

de um grande esforço de aprofundamento, relacionando sua compreensão com o atual estágio da sociedade brasileira" (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1990b, p. 158).

A VI e última CBE seguiu a orientação da referida reunião. O evento ocorreu entre 3 e 6 de setembro de 1991, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, teve como tema central a "Política Nacional de Educação" e "possibilitou a realização de 145 painéis, 17 exposições orais, 16 ciclos de debates, 12 oficinas pedagógicas, 3 conferências, 6 cursos e uma mostra, reunindo cerca de 4.000 participantes" (CONFERÊNCIA [...], 1992, p. 13).

Segundo o documento destinado aos participantes, a VI CBE expressou duas preocupações fundamentais das três entidades que a promoveram, cuja síntese consubstanciava-se na capacidade de *preservar* e *projetar*. A primeira preocupação era "de preservar as conquistas alcançadas pelas Conferências anteriores", a segunda de "contribuir para a elaboração de uma nova política nacional capaz de responder aos desafios impostos pela profunda crise em que está mergulhada a educação brasileira" (CARTA AOS PARTICIPANTES, 1992, p. 15).

> Políticas traçadas em nome da modernidade, mas que golpeiam as universidades públicas e os organismos de apoio e fomento à pesquisa, porque pensam a modernidade sem teoria, sem ciência e sem crítica. Políticas traçadas em nome da sociedade, mas que ameaçam o ensino público, porque pensam a esfera pública a partir de interesses privados. Políticas elaboradas em nome de um novo modelo econômico, supostamente capaz de tirar o Brasil da crise estrutural que o afeta e de incluí-lo no atual reordenamento político-econômico internacional, mas que põem em risco a sobrevivência daquelas instituições de cuja existência e vigor muito depende a construção de uma sociedade democrática, porque pensam desenvolvimento sem justiça (CARTA AOS PARTICIPANTES, 1992, p. 15).

Segundo Florestan Fernandes (1995), a posição do Brasil nesse "novo" projeto econômico, denunciada no documento de abertura da VI CBE, reforçou a dependência econômica e cultural externa, aprofundando seus elementos coloniais e neocoloniais. O desmantelamento da rede de instituições cientificas, levado a cabo pelo governo Collor, "reduziu a cacos uma herança que custou muito a ser construída [...] tornando o país totalmente vulnerável na área científica e dependente de 'pacotes' tecnológicos importados" (FERNANDES, 1995, p. 11). Os educadores se colocaram a tarefa histórica de elaborar uma política nacional

para a educação que pudesse contribuir para tirá-la da crise, evitando que as políticas oficiais adotadas desintegrassem completamente o já frágil sistema público de ensino (CARTA AOS PARTICIPANTES, 1992). Desse modo, elegeram como lema do evento *ciência e previsão* "ancoradas radicalmente no presente, lugar onde tradição e projeção podem ser postos em unidade: ponto de equilíbrio entre os gostos passadistas e as inconsequências futuristas" (CARTA AOS PARTICIPANTES, 1992, p. 16).

A unidade desses princípios se materializou num programa cujas marcas eram distintivas, conforme a comissão organizadora do evento. A primeira marca é a reafirmação dos princípios que inspiraram as CBEs anteriores: o compromisso com as lutas em defesa da escola pública e a *urgência de soluções políticas*, mas com o distintivo da *paciência da investigação científica*, "sem a qual as perguntas são mal formuladas e as respostas delegadas aos que, em nome da pressa, dispensam os rigores da pesquisa" (CARTA AOS PARTICIPANTES, 1992, p. 16). O rigor da investigação científica se justificou, nesse cenário, como a única conduta capaz de "responder às exigências de adensamento dos diagnósticos e de revisão criteriosa dos paradigmas teóricos" (CARTA AOS PARTICIPANTES, 1992, p. 16). A segunda marca da VI CBE é a maturidade em realizar um diálogo com outros campos de conhecimento e de ação, o que significa partir da identidade real e não apenas formal da educação, pois "nela estão incorporados economistas, cientistas sociais, filósofos e muitos intelectuais e profissionais de outras áreas para nos subsidiar nas respostas às perguntas que já aprendemos a fazer" (CARTA AOS PARTICIPANTES, 1992, p. 16). A terceira diz respeito ao caráter pluralista da Conferência, manifesto na presença de representantes de muitas posições conflituosas que disputam espaço político em instituições sociais e estatais, o que exige de todos a firmeza e o comprometimento na defesa de princípios fundamentais, assegurando a prática democrática da divergência (CARTA AOS PARTICIPANTES, 1992, p. 16).

Além desses elementos que distinguiram a VI CBE das edições anteriores, o documento de abertura apontou que outros traços começaram a se esboçar na VI Conferência e que poderiam se tornar preponderantes, que foi o surgimento, na área de educação, de uma *nova tendência já presente* em parte dos

painéis e das atividades propostas para o evento, o que revela um esforço no sentido de buscar "*novos interlocutores para as nossas teorizações e práticas políticas*" (CARTA AOS PARTICIPANTES, 1992, p. 17 – destaques nossos).

> Temas como a construção do conhecimento na escola básica, a formação do professor e a sala de aula ocupam parte considerável das atenções; investigações históricas e pesquisas sobre movimentos sociais relacionados à educação comparecerem em número significativo. Temos condições, por isso, de afirmar que o conjunto dos trabalhos inscritos na 6ª CBE revela que a área da educação começa a romper com uma tendência a bem dizer dominante: o Estado não é mais o depositário exclusivo das nossas expectativas políticas, como não é mais nosso interlocutor privilegiado para assuntos pedagógicos (CARTA AOS PARTICIPANTES, 1992, p. 17).

Muito mais que um esboço, as novas tendências tiveram forte presença em toda a programação, o que "indica que a 6ª CBE efetivamente preservou e mudou" (CARTA AOS PARTICIPANTES, 1992, p. 17), acompanhando as mudanças desse difícil momento nacional, em que novos e bons profissionais e pesquisadores surgiam como resultado das contradições que marcam a educação brasileira (CARTA AOS PARTICIPANTES, 1992). Um exemplo relevante desse quadro são as três conferências que abriram o evento, cujos títulos foram, respectivamente: "Epistemologia Genética e Ensino: empirismo ou construtivismo"; "A construção de uma nova universidade a partir de um projeto pedagógico"; "A crise da sociedade e da educação".

O editorial da *Revista Educação & Sociedade* avaliou o caráter da VI CBE afirmando que o fato de a área da educação ter expandido e acelerado sua produção científica nos últimos anos, elaborando conhecimento com grau cada vez mais elevado de consistência e relevância, refletiu-se no evento que oportunizou um rico intercâmbio com outras ciências, com destaque para as ciências sociais, de modo que as interrogações que surgiram dessa relação os identificam mais que os distanciam e separavam os antigos resultados teóricos (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1991b). A identidade entre os diversos campos de conhecimentos se dava, entre outros aspectos, porque *estava em andamento um esforço partilhado de questionamento aos paradigmas teóricos consolidados e arraigados* (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1991b – destaques nossos). A intensa produção da área da educação resultou, se comparada às CBEs anteriores, em quase o triplo de

trabalhos inscritos, ampliando significativamente os novos interlocutores e consolidando o encontro que, embora tenha uma natureza ainda científica, permanece preponderantemente político (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1991b, n. 39, p. 158).

> Já destacamos, na carta de abertura da 6ª CBE, um novo traço que emerge na área da educação e queremos aqui reforçá-lo. *Cada vez são mais são os setores organizados da sociedade civil que nos interessa ter como depositários privilegiados de nossas reflexões e de nosso trabalho*. Mais do que isso é no avanço da capacidade organizadora e combativa desses e de novos setores que estamos mais e mais apontando. (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1991b, n. 39, p. 158 – destaques nossos)

Note-se que a reafirmação da dimensão política do evento veio acompanhada de uma sinalização de mudança de prioridades no movimento dos educadores, em que o Estado deixava de ser o depositário exclusivo das expectativas, passando a ser, cada vez mais, os setores organizados da sociedade civil. Isso se deu em um momento em que se proliferaram os chamados "novos movimentos socais", capitaneados pelas organizações não governamentais em íntima relação com a ofensiva neoliberal. Essa mudança de prioridades trouxe impactos importantes para luta em defesa da educação pública.

Ivani Fazenda (1992), em texto publicado na seção "Fato & Análise" da *Revista da ANDE*, apresentou um balanço das CBEs apontando que os educadores ao inaugurarem um amplo debate em torno dos problemas educacionais brasileiros com a realização da I CBE, em 1980, que resultou no ciclo de mobilização em defesa da educação pública, foram tomados "por um clima de esperança e otimismo sobre os novos rumos da nação" (FAZENDA, 1992, p. 41). Após cerca de 10 anos da primeira CBE, não era mais possível manter aquele otimismo presente no início da década e que envolveu o movimento de educadores em seu conjunto. A busca permanente das forças conservadoras em promover o que Fazenda (1992, p. 41) chamou de "pacto de silêncio", levadas a cabo tanto com a ditadura empresarial-militar como ao longo do processo de transição, deixou evidente que, na particularidade do capitalismo brasileiro, os limites para realização das transformações estruturais, das quais resultaria a universalização da educação escolar em todos os seus níveis e modalidade, são estreitos. A retomada do Estado

de Direito, ao contrário das ilusões que carregou e ainda carrega, não incorporou as demandas efetivas das maiorias e trouxe sérias repercussões para os movimentos de luta, tanto para aqueles que buscavam romper o “nó górdio” que reproduz no país a condição de subdesenvolvimento e segregação econômica e cultural quanto para o movimento em defesa da educação pública.

> A partir de 1989, começou um período de grandes dificuldades, o que já foi sinalizado pela Conferência Brasileira de Educação, que não conseguiu manter a periodicidade bienal. A VI CBE deveria ocorrer em 1990, mas só foi possível realizá-la em setembro de 1991, convertendo-se na última, com o que se apontava para o ocaso da mobilização dos profissionais da educação. E a década de 1990, embora não seja chamada de “perdida”, em contraste com os ganhos dos anos 1980, ela se caracterizou, no campo da educação, por grandes perdas, configurando um movimento na contramão daquilo que se apontava com a Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988. [...] Eis como as conquistas educacionais, inscritas no texto da Constituição de 1988, acabaram sendo neutralizadas no contexto da adesão do país aos cânones econômicos e políticos que ficaram conhecidos pelo nome de neoliberalismo (SAVIANI, 2013b, p. 216-217).

3.3 BALANÇO DA LUTA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA (1980-1991): DILEMAS, LIMITES E ALCANCES

O balanço da luta pela educação pública no período entre o início dos anos de 1980 e 1991 nos remete a um importante legado histórico. A multiplicidade de entidades acadêmico-científicas, profissionais e associativas criadas no ocaso da ditadura empresarial-militar e o esforço coletivo em consolidá-las e aglutiná-las no cenário político da *transição transada*, como definiu Florestan Fernandes (2014), são elementos essenciais desse legado. A originalidade e a fecundidade dessa experiência coletiva que realizou ricos debates sobre educação pública e travou importantes lutas em seu favor precisam ser resgatadas em face da correlação de forças negativa que caracterizou as lutas sociais e educacionais nas décadas seguintes.

Pretendemos analisar essa dinâmica à luz da discussão sobre a particularidade do capitalismo brasileiro, buscando acentuar a natureza dos obstáculos enfrentados na luta em defesa da educação pública nesse período. Com isso, não queremos desqualificar a leitura acerca do fenômeno educativo, o horizonte político ou mesmo as táticas e estratégias usadas por esses sujeitos

políticos coletivos que *realizaram a luta concreta* no período em questão, mas pensar nos seus dilemas, limites e alcances. A apreensão crítica desse rico processo de luta ideológica e prática é parte dos desafios que estão colocados aos educadores-militantes na atualidade. Aprender com a experiência vivida, atravessada por avanços e vitórias, mas também por recuos e derrotas, é o ponto de partida para alcançarmos patamares mais elevados na luta. É com essa perspectiva que este trabalho de investigação pretende contribuir.

A consolidação do sistema nacional de educação, capaz de equacionar os principais problemas educacionais brasileiros, enfrenta obstáculos de natureza econômica, política, ideológica e legal (SAVIANI, 2010a). A magnitude desses obstáculos só pode ser compreendida no contexto do capitalismo dependente. Concordamos com Leher (2018, p. 125-126) quando ele afirma que é quase um truísmo que a condição de dependência face aos centros hegemônicos "agrava os obstáculos e os entraves à consolidação de uma economia socialmente regulada, à distribuição de riqueza e à edificação de um sistema educacional autônomo, público, de qualidade unitária e universal". Do nosso ponto de vista, a potencialidade da análise sobre a história da luta pela educação pública, que tem a análise da particularidade do capitalismo brasileiro como referência, está em compreender, entre outros aspectos, que a condição de dependência, aprofundada com a ditadura empresarial-militar, agudizou o caráter autocrático do Estado brasileiro, tornando-o ainda mais impermeável à incorporação das demandas universalizantes da classe trabalhadora e das camadas populares.

Nesse sentido, queremos afirmar o nosso entendimento segundo o qual o Estado é determinado pelo modo de produção capitalista e não determinante. Compreender a natureza do Estado capitalista e o modo como ele atua na periferia, além da mudança qualitativa do projeto de dominação de classe operada internamente pela ditadura empresarial-militar, é central para a análise crítica dos limites, alcances e dilemas enfrentados pelos educadores que realizaram a luta pela educação pública, bem como para orientar a construção coletiva de novas estratégias para as lutas do presente e do futuro.

A análise dos documentos históricos que registram os debates e as ações realizadas pelo movimento em defesa da educação pública nos espaços de aglutinação da luta nos permite afirmar que a crítica e a denúncia à ditadura e, posteriormente, a formulação de subsídios para uma política nacional da educação foram as marcas fundamentais do movimento de luta que foi desencadeado entre os anos de 1980 e 1991 no âmbito das CBEs. As análises presentes nos documentos que expressam o esforço coletivo do movimento acentuaram os aspectos autoritário, centralizado e burocrático da política educacional da ditadura. Essa leitura influenciou parte do movimento de educadores a um horizonte político que o limitou, por um lado, a denunciar o caráter arbitrário da ditadura e, por outro, a defender as bandeiras mais gerais da educação e da gestão pública e democrática. Como alertou Leher (2018), a leitura que demarcou a problemática da ditadura como restrita ao autoritarismo influenciou também parte da esquerda, envolvendo até mesmo os setores mais radicais, em especial aqueles ligados à universidade.

Como um dos efeitos desse processo, tivemos a dificuldade de compreender a relação intrínseca entre a ditadura e o novo padrão de acumulação capitalista. Isso impactou, do nosso ponto de vista, no entendimento da relação entre a educação e o Estado sob o capitalismo monopolista, repercutindo de diferentes modos nas posições políticas e nas táticas e estratégias adotadas na luta. O fato de que análises capazes de apreender os nexos profundos entre o capitalismo monopolista e a ditadura empresarial-militar estivessem presentes em alguma medida nas conferências, palestras, simpósios ou painéis apresentados nas Conferências Brasileiras de Educação, não é suficiente para indicar que elas tenham *orientado* as análises e/ou as táticas e as estratégias adotadas nas lutas levadas a cabo pelos educadores aglutinados nas CBEs.

Já na I CBE, por exemplo, há registros de análises que apontam explicitamente os nexos entre a “abertura tutelada” e a necessidade das classes dominantes em “dar continuidade às condições infraestruturais que caracterizam a dependência” (TRAGTENBERG, s/d, p. 13). Embora presentes e debatidas, essas análises que indicavam a magnitude dos obstáculos a serem enfrentados e ajudavam a pensar quais sujeitos históricos coletivos poderiam ser aliados *não orientaram os rumos ideológicos e políticos da luta concreta em defesa da educação pública nesse período*.

Os desdobramentos do processo de restabelecimento do regime democrático-burguês, associado a um avanço na compreensão do fenômeno educativo, que passou a ser visto a partir de seus condicionantes econômicos, políticos e sociais, trouxeram mudanças relevantes para o movimento de luta pela educação pública. É possível afirmar que parcela significativa dos educadores partiu da "crítica meramente ideológica da educação" (DOCUMENTO CONCLUSIVO, s/d, p. 405) que compreendia a instituição escolar como reprodutora da sociedade desigual e autoritária para a discussão e denúncia dos problemas educacionais herdados do regime ditatorial e de formas concretas de ação e de participação dos educadores no *encaminhamento de possíveis soluções* (CONFERÊNCIA [...], 1984).

A apreensão dos condicionantes que envolve o fenômeno educacional se deu de modo variado e resultou em pontos de vista e perspectivas políticas distintas. A mudança qualitativa na análise da educação e o encaminhamento coletivo de soluções para os dilemas educacionais herdados da ditadura podem ser pensados, entre outros aspectos, como um aprofundamento à crítica da leitura reprodutivista que influenciou parte significativa dos educadores brasileiros, cuja formação se deu durante a experiência da ditadura. A expansão do horizonte político-ideológico, sempre situado historicamente, decorre de fatores diversos, envolvendo inclusive a abertura à divulgação de autores cujo pensamento se situa em um campo mais crítico. Foi nesse contexto que a obra de Gramsci foi difundida no Brasil, passando a influenciar parte do pensamento pedagógico brasileiro, porém gerando interpretações e posicionamentos políticos também distintos. Segundo Nosella (2013, p. 48), o ponto de partida desse processo foi o "curso de doutorado na PUC-SP, em 1978, na disciplina teoria da educação ministrada pelo professor Dermeval Saviani, cujo plano de ensino se propôs a estudar os escritos de Gramsci em forma monográfica". Posteriormente a essa iniciativa inaugural, outros cursos semelhantes foram ministrados em programas de pós-graduação em educação, de modo que os textos de Gramsci foram sendo divulgados por muitas faculdades, inclusive em disciplinas de fundamentos da educação de cursos de graduação. Calcula-se, segundo Nosella, "que mais de 40% das dissertações e teses de pós-graduação em educação nos anos 1980 citavam o nome de Gramsci como referência teórica relevante" (NOSELLA, 2013, p. 48).

> Em 1982, com a vitória política do PMDB, os escritos de Gramsci entraram (por meio de citações) também em várias secretarias estaduais da educação, nos congressos das associações etc. Em suma, o fenômeno cultural chamado "Gramsci entre os educadores brasileiros" contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento do pensamento pedagógico crítico, por meio de categorias até então desconhecidas, tais como indiferença e compromisso político, sociedade política e civil, hegemonia, intelectuais orgânicos e tradicionais, guerra de posição e de movimento, escola unitária etc.

A discussão em torno da difusão da obra de Gramsci no Brasil envolve muitas controvérsias, algumas das quais destacadas por Nosella (2013). De modo geral, é possível afirmar que a obra de Gramsci gerou interpretações não apenas distintas entre si, mas antagônicas.[108] São leituras que o situam ora como um pensador genuinamente pertencente ao campo teórico e político marxista, ora como um teórico da superestrutura, como um reformista idealista, ou um marxista voltado para as questões da cultura, entre outras.

No campo educacional, essas controvérsias também estão presentes e distantes de uma síntese conclusiva acerca da interpretação que predominou nos trabalhos acadêmicos que sofreu sua influência, ou que inspirou ações políticas. Com efeito, entendemos que não cabe atribuir ao próprio Gramsci ou a qualquer intelectual que tenha contribuído com a difusão de sua obra a responsabilidade em relação às variadas leituras existentes ou aos possíveis equívocos cometidos para justificar ações políticas mais ou menos coerentes com o seu pensamento. O objeto de nossa análise é o movimento de luta realizado pelos educadores e os elementos que contribuíram para alcançar patamares mais elevados na apreensão do fenômeno educativo e da organização da luta política. Nesse sentido, importa-nos apontar que o salto qualitativo entre a "crítica meramente ideológica da educação", acompanhada da denúncia à ditadura e o encaminhamento de possíveis soluções foi impulsionado por variados aspectos, entre eles, a difusão do pensamento de Gramsci ou de um certo pensamento atribuído a ele, o que se deu atravessado por muitas contradições. Certamente também concorreu para esse processo o fato de os educadores atuarem em diferentes frentes de luta, derivando delas distintas interpretações acerca do pensamento de Gramsci e do fenômeno educativo.

[108] Sobre esse assunto, consultar o livro *Outro Gramsci* (DIAS *et al*., 1996a). Nesta obra, os autores debatem o modo particular com que Gramsci foi divulgado no Brasil e os processos que concorreram para a "distorção" ou empobrecimento de sua obra.

Desse salto qualitativo que resultou na formulação coletiva dos subsídios para uma política nacional de educação (CONFERÊNCIA [...], 1986, 1988a, 1986, 1988b), desdobraram-se posições políticas heterogêneas.

Para compreender a heterogeneidade das posições políticas presentes nas lutas educacionais, é necessário considerar alguns elementos que ajudam a situar por quais espectros se moviam as forças políticas de *oposição* no ocaso da ditadura, e de que modo suas posições políticas se refletiram no movimento de luta em defesa da educação pública. *Grosso modo*, é possível afirmar que entre as forças políticas existentes do campo da oposição, duas se destacavam. Um setor conhecido como *progressista,* constituído essencialmente por militantes dissidentes do MDB, agremiados em diferentes partidos, e por militantes do PDT, PCB e do PC do B, entre outros, e um setor denominado de *democrático-popular*, formado basicamente por militantes e/ou simpatizantes do recém-criado Partido dos Trabalhadores, cujas tendências internas também geravam posicionamentos políticos distintos.[109]

Conforme avançava o processo de reorganização do campo educacional, essas forças políticas foram se delineando com mais clareza no movimento em defesa da educação pública. As diferentes forças políticas expressavam posições e propostas educacionais heterogêneas, cujo espectro abrangia desde a defesa de bandeiras de cunho liberal-republicanas (educação pública, gratuita, estatal, laica e democrática, entre outras) até bandeiras que evocavam a influência socialista (notadamente, a defesa da escola unitária e politécnica, baseada no trabalho como princípio educativo, de inspiração gramsciana). Ambos os setores partiam da perspectiva de que a construção de um novo cenário para a educação nacional passava pela definição constitucional do dever do Estado na garantia da educação para todos como direito humano fundamental, embora somente o último setor defendesse[110], explicitamente, que a condição para a viabilização da escola unitária

[109] A ampliação da esfera da representação política gerou efeitos decisivos também no interior do Partido dos Trabalhadores ao longo da década de 1980, contribuindo crescentemente para esvaziar o caráter anti-institucional e antiautocrático, sobretudo, das tendências majoritárias. Este processo se intensificou sobretudo a partir de 1987, com as deliberações do 5º Encontro Nacional, consideradas o germe de um *profundo processo de integração passiva à ordem*, tal como formulado por Dias (1996b).

[110] Nesse setor é clara a presença de autores influenciados pelo referencial teórico-metodológico marxista, tendo tido particular destaque as contribuições de Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto.

e politécnica seria a constituição de um sistema nacional de educação. Isso só poderia ser alcançado com mudanças nas bases materiais capazes de instituir um novo marco legal para a educação brasileira (LEHER, 2010), o que colocava um horizonte de transformações substanciais, indicando que percursos mais longos e profundos deveriam ser feitos pelos educadores. Apesar de o setor democrático-popular defender um horizonte estratégico mais avançado em relação ao sustentado pelos educadores que se situavam no campo progressista, havia um *consenso pela educação pública, democrática, gratuita, laica e para todos, entendida com uma bandeira universal pelas forças políticas de oposição*. Nesse sentido, ainda que essas diferentes forças políticas disputassem as ideias e as bandeiras presentes no campo educacional, *as proposições assumidas coletivamente* pelo movimento de educadores situaram-se *hegemonicamente* na defesa das bandeiras liberal-republicanas. Este foi o consenso mais avançado a que se conseguiu chegar nesse momento e representava concretamente um passo adiante, considerando a desconcertante realidade educacional brasileira, ainda pautada no elitismo e eivada de concepções místicas, confessionais, antiempiristas, entre outros.

Os princípios que consubstanciaram a "Carta de Goiânia" (1988), transformados na plataforma do movimento de educadores durante a Constituinte, expressam claramente esses contornos político-ideológicos. Tais contornos hegemonizaram o campo educacional, formado não por um bloco homogêneo, mas marcado por diferentes forças políticas que assumiram a direção do movimento de luta em diferentes momentos. Nos debates ocorridos na IV Conferência, notadamente no simpósio que discutiu *as propostas educacionais dos partidos políticos para a Constituinte*[111], oriundas das forças políticas em disputa, fica evidente a ausência de uma concepção unificada no interior do movimento, dificultando a adoção de táticas e estratégias unificadas.

Na II CBE, Jamil Cury manifesta sua preocupação com os riscos em não se alcançar um horizonte comum, capaz de aglutinar as forças políticas em movimento.

[111] Para conhecer na íntegra os posicionamentos de cada partido, consultar os ANAIS da IV CBE (CONFERÊNCIA [...], 1988a).

> Se naquela época as associações se debatiam e se mobilizavam quase que num movimento entre autoritários e democráticos, hoje nossas associações podem correr um duplo risco: de um lado, a busca de um difícil consenso, que queira fundir, numa igualdade fictícia, o geral e o específico, e, de outro lado, o risco de autofagia, por querer identificar o específico com o geral. Em ambos os casos, está em jogo o perigo de transformar parceiros de horizontes comuns (gerais) em gladiadores, na arena diferencial (específica) da estratégia política... Entre um consenso improvável e um antagonismo indesejável não haverá espaços comuns para um novo gesto de compromisso? Em outros termos: pesariam tanto nossas diferenças, no afã de salvar o específico, que olvidaríamos nossas semelhanças? (CONFERÊNCIA [...], s/d, p.12).

A preocupação de Cury toca numa questão essencial que atravessou o movimento de luta em defesa da educação pública, a saber, a dificuldade em alcançar uma concepção unificada que se desdobrasse em uma agenda também unificada de lutas. À medida que a participação era ampliada para outras entidades, complexificavam-se as forças em disputa e, consequentemente, as pautas coletivas, dificultando a unidade. Essas dificuldades expressavam a própria intensificação da mobilização das lutas educacionais no período, o que é possível constatar, entre outros aspectos, pelo número crescente de participantes nas CBEs que iniciou com público de cerca de 1.200 educadores, em 1980, e alcançou o patamar de 6.000 participantes na quinta edição do evento, ocorrido em 1988. Já na II CBE, em 1982, o número de participantes subiu para 2.200 e contou com a participação de associações populares, grupos comunitários, entidades representativas de trabalhadores da educação e estudantes, movimento operário, etc., a exemplo da CPB, da ANDES, da UNE, e da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo, entre outros.

O patamar inédito em termos participativos e organizativos que o movimento vinha conseguindo alcançar foi apontado no *Manifesto aos participantes* da II CBE. Segundo o documento, a ampliação da participação indicava que aquele novo momento de luta não poderia ser mais “como em 32 ou em 59, em que esta bandeira mobilizava heróicos brasileiros individualmente”, mas como uma efetiva “reivindicação que tem suas raízes na consciência e mobilização cada vez mais ampla das camadas exploradas da população” (CONFERÊNCIA [...], s/d, p. 9). Ao mesmo tempo em que o movimento de luta pela educação pública se enriquecia e fortalecia com a ampliação da participação de setores do movimento popular,

sindical, operário etc., também agudizavam as dificuldades em compor uma pauta unificada, capaz de abranger o amplo espectro de demandas que os sujeitos políticos coletivos representavam.

O cotejamento da experiência do movimento em defesa da educação pública nesses momentos históricos (década de 1930 a 1960) traz outros elementos importantes, além da ampliação significativa da participação social na luta. A efervescência das lutas sociais no início da década de 1980 refletia as mudanças no regime de classes decorrentes do crescimento expressivo no número de trabalhadores, o que repercutiu no dinamismo e no aumento das tensões entre as classes sociais. À medida que as tensões revelavam o confronto entre os projetos de desenvolvimento econômico e social em disputa, as forças da contrarrevolução e seus aliados buscavam esvaziar o caráter anti-institucional dos partidos e movimentos de oposição, acomodando-os no âmbito da institucionalidade, de modo a refrear transformações mais substanciais. Esse processo foi muito exitoso do ponto de vista das classes dominantes e impactou decisivamente nas forças sociais de oposição que foram sendo "empurradas" para a institucionalidade, embora em medidas e ritmos diferenciados conforme o horizonte ideológico-político e a capacidade de resistência.[112]

No caso do movimento de luta pela educação pública, os efeitos da ampliação da esfera da representação política são claros. A proximidade das eleições de 1982 se refletiu na II CBE através de um "clima" de expectativas positivas alimentado pelos educadores. O otimismo se manifestava na compreensão de que estavam no "*final de um ciclo* em que o autoritarismo, o mandonismo e a falta de oportunidade de participação popular haviam prevalecido", possibilitando a gestação das condições para a construção da nova sociedade, que seria a base para a educação democrática almejada pelo movimento (MANIFESTO [...], s/d).

[112] As medidas que ampliavam o espaço de representatividade institucional se deram ao mesmo tempo em que eram mantidas práticas de violência aberta. Nesse começo da década não cessaram as práticas que disseminavam o terror, sinalizando que a proclamada "abertura democrática" tinha limites estreitos e a compreensão de seu conteúdo implicava examinar rigorosamente os traços estruturais do Estado brasileiro. Parte significativa do empresariado que apoiou e financiou a ditadura, apoiava agora a "abertura democrática". Esses grandes homens de negócio (ligados ao Banco Mercantil de São Paulo e o Sudameris, por exemplo), apoiaram e financiaram em plena "abertura democrática" ações terroristas como o atentado à sede da OAB no Rio de Janeiro, com uma carta-bomba que resultou na morte da secretária da entidade, em 1980, e o atentado no Rio-Centro, em 1981 (cf. COMISSÃO [...], 2014).

O processo eleitoral e a decorrente vitória das forças de oposição à ditadura, especialmente as mais ligadas à representatividade institucional, trouxe novos elementos para o cenário da "abertura democrática", que agudizaram o caráter conservador. O clima de expectativas positivas e o otimismo foram cedendo lugar à preocupação com os limites que estavam colocados no âmbito político e "com a caótica situação econômico-financeira do país e suas implicações educacionais", o que levou os educadores a intensificarem a mobilização no sentido de interferir de modo propositivo nos rumos da educação nacional (MANIFESTO [...], 1984, p. 16).

Os limites, riscos e possibilidades de atuar de maneira propositiva na "construção de formas concretas de ação e de participação no encaminhamento de possíveis soluções" também foram à época motivo de preocupação entre os educadores. Sobre esse aspecto, o professor Carlos Roberto Jamil Cury foi um dos que trouxe reflexões importantes. Convidado a pensar o cinquentenário do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932-1982), buscou interrogar o que os educadores da década de 1980, inspirados nos pioneiros da década de 1930, teriam a dizer "sobre a escola como 'coisa pública'" (MANIFESTO [...], 1984, p. 10). Conforme Cury, os educadores da década de 1980 precisavam considerar que se os Pioneiros "conquistaram um espaço na intermediação exercida pelo Estado", e isso resultou, por um lado, na defesa corajosa da educação igualitária como "coisa pública" contra as tendências privatizantes no Estado e do Estado, por outro lado, também significou, contraditoriamente, uma "composição com o conservadorismo da Revolução de 30, na medida em que o oficialismo de então usou a reconstrução nacional como matéria de desmobilização social" (MANIFESTO [...], 1984, p. 11). Segundo Cury, a atuação dos pioneiros escolanovistas nas hostes do Estado custou muito caro ao movimento de luta pela educação pública de modo que se colocava no contexto da década de 1980 a sempre renovada questão:

> Ainda é suficiente a união contra todas as propostas privatizantes, verticalistas e centralizadoras e é por aí que devemos continuar a somar esforços, apesar das nossas diferenças – ou o Estado já se "privatizou", que tal superação somente terá lugar com a criação de espaços de autogestão cada vez mais amplos? [...] Retomar o público é retomar o problema em outras bases. Se ontem, para os Pioneiros, era claro que o público passava pelo Estado e, em certo sentido, até se identificava com ele, como fica para nós hoje, o público? [...] uns não veem senão o Estado, e sua conquista

> seria um passo decisivo, hoje, para a plena democratização social. É verdade, como prescindir, sem mais, do significado e do potencial do Estado? Mas como não ver, aí, os riscos da burocratização e da hierarquização? Outros não "enxergam um palmo adiante da politização do social" e, nesse momento, propugnam por uma política que consiste em dar as costas ao Estado como relação (MANIFESTO [...], 1984, p. 11).

O dilema apontado por Cury tocava em uma questão central para as forças sociais de oposição à ditadura empresarial-militar e, em particular, para os educadores que retomaram a luta pela educação pública nos anos de 1980. Do nosso ponto de vista, a questão fundamental a saber era em que medida seria possível ao Estado autocrático incorporar as demandas da classe trabalhadora e das camadas populares por mudanças estruturais, entre elas, a universalização da educação pública básica. E, nesse bojo, qual seria a estratégia mais adequada para organizar a luta pela realização dessas mudanças: por dentro, por fora do Estado ou ambos? Quais seriam, ainda, as condições efetivas de autonomia do movimento caso a opção fosse atuar no interior do Estado? "Temos alguma proposta educacional que supere o escolanovismo?" – interrogava Cury (MANIFESTO [...], 1984, p. 11). A experiência desenvolvida no âmbito do aparelho estatal pelos pioneiros escolanovistas, embora não pudesse ser negado seu avanço em relação a ampliação das oportunidades escolares, também evidenciava seus limites. O consenso possível obtido entre os educadores nos anos de 1980 indicava a participação no "processo de redemocratização da sociedade brasileira, de reorganização e redemocratização do campo da educação, análise e formulação de subsídios para construção de um projeto para a educação nacional" (PINO, 2010, p. 1). Para Cury, a saída para o dilema sobre as táticas e estratégias de luta que atravessaram o movimento de educadores ao longo de sua história estava em promover ações coletivas capazes de fortalecer as associações "como espaço de discussão e conflito e, sobretudo, como espaço de *pressão* sobre o Estado" (CONFERÊNCIA [...], s/d).

Como vimos, o caráter autocrático do Estado na formação social brasileira se tornou ainda mais agudo com a ditadura empresarial-militar deflagrada sob o impulso do capital monopolista, tornando-o mais fechado à realização de transformações substanciais exigidas para que fossem equacionados os problemas educacionais. A pressão sobre o Estado, como propôs Cury, pode ser uma tática

importante, do nosso ponto de vista, para abrir caminhos no sentido de uma efetiva alteração na correlação de forças que possibilite avanços mais efetivos. Porém, essa tática só tem eficácia quando tomada como ponto de partida, uma vez que nos deparamos com a realidade histórica que evidencia que ela, por si só, é insuficiente, pois não altera a natureza de classe do Estado capitalista.

É importante reconhecer também que essa compreensão está longe de se restringir ao pensamento de Cury. Na realidade, é alimentada por uma perspectiva bastante difundida segundo a qual o Estado Democrático de Direito seria o terreno privilegiado onde se desenvolveria a luta de classes. O caráter autocrático do Estado, impermeável às demandas populares não é algo provisório ou anacrônico, possível de ser superado nessa ordem. É a forma própria do Estado capitalista, assumida ainda mais abertamente na periferia. O horizonte estratégico colocado para a criação de alternativas históricas que se queiram efetivas, as quais incluem a própria defesa do caráter público da educação, é a superação do Estado. As pressões sobre o Estado, mesmo as que são capazes de alterar a correlação de forças, não neutralizam o seu caráter de classe. É nessa perspectiva que Florestan Fernandes (2018) discute a estratégia da revolução dentro e fora da ordem, como processos concomitantes e complementares.

Outra forma com que esse debate ocorreu no campo educacional foi com a discussão acerca do grau de autonomia possível da escola em relação ao Estado capitalista, o que gerou fortes divergências à época e que ainda se reproduzem na atualidade. Para alguns educadores, a escola institucional pública estava condenada a reproduzir a ideologia dominante, contribuindo com a manutenção da segregação social, enquanto para outros a instituição escolar era considerada uma das arenas da luta de classes, um aparelho de hegemonia, atravessada por contradições próprias das relações capitalistas de produção, quer os educadores reconhecessem, quer não. Desse modo, a compreensão de que o acirramento da luta ideológica passava, necessariamente, pela conquista e reafirmação da autonomia político-ideológica da escola em relação ao Estado não era partilhado pelo movimento de luta em defesa da educação pública como um todo.

Do nosso ponto de vista, essa questão expressa uma debilidade na análise empreendida por parte do movimento de luta. A importância da escola como espaço estratégico de acirramento ideológico numa sociedade de classes é inegável, e uma das evidências é a permanente investida do Estado capitalista sobre o campo educacional. Cury relembra, ainda, um aspecto endógeno da instituição escolar que não escapou aos Pioneiros quando defenderam o acervo cultural como uma produção coletiva, cuja transmissão não poderia ser herança de poucos (CONFERÊNCIA [...], s/d). Segundo ele, a luta pela escola pública não poderia prescindir da defesa da transmissão do acervo cultural para todos, pois esta era uma entre as prioridades tanto da escola institucional pública quanto da educação popular (CONFERÊNCIA [...], s/d). Partilhando dessa mesma perspectiva, Paschoal Lemme retomou em sua conferência a discussão aberta por Jamil Cury, questionando a análise da escola "como reforçadora da manutenção da sociedade de classes, como veículo da inoculação da ideologia das classes dominantes" (CONFERÊNCIA [...], s/d, p. 19). Para Lemme, a insistência repetitiva desse debate[113] era improdutiva e desmobilizadora. Segundo ele, ao alimentar essa ideologia dominante, "além de estarmos patinando no domínio do óbvio, da observação mais superficial da realidade social concreta" (CONFERÊNCIA [...], s/d, p. 19), deixamos de atuar naquelas que são as potencialidades transformadoras da instituição escolar. Por outro lado, a completa irrazoabilidade desse argumento "leva-nos à conclusão de que o povo não chega nem a tomar conhecimento dessas elucubrações sociológicas inoperantes" (CONFERÊNCIA [...], s/d, p. 19), continuando "a fazer os maiores sacrifícios para tentar a conquista de uma vaga, mesmo na escolinha mais desprovida de qualquer atrativo pedagógico" (CONFERÊNCIA [...], s/d, p. 19).

A procura constante pela instituição escolar na sociedade capitalista envolve pelo menos duas questões: uma, fortemente mistificadora e pertencente ao rol das "ilusões perdidas" (CONFERÊNCIA [...], s/d, p. 19), que é a de que a escolarização asseguraria alguma inserção no mercado de trabalho, cada vez mais

[113] Nas edições das revistas *Educação & Sociedade* (a partir de 1979) e na da ANDE (entre 1981 a 1995), este debate aparece recorrentemente indicando a importância que adquiriu na área. A título de exemplo, ver debate entre Cury ("A propósito de Educação e desenvolvimento no Brasil", In: *Educação & Sociedade*, maio de 1981, n. 9) e Cunha ("Sobre Educação e desenvolvimento no Brasil: crítica da crítica e autocrítica", In: *Educação & Sociedade*, setembro de 1981, n. 10), entre outros.

excludente; e outra que envolve o fato de ser a escola pública um espaço (em muitos casos, o único) onde os filhos da classe trabalhadora e das camadas populares ainda têm alguma chance de acesso ao conhecimento elaborado. Embora reconheçamos que a escola, assim como outras instituições sociais, reproduz, em alguma medida, a ideologia dominante, não podemos desconsiderar as potencialidades existentes no trabalho pedagógico transformador que pode (e deve) ser realizado em seu interior. Afinal, se a escola, ao realizar a especificidade de seu trabalho, não fosse capaz de produzir nenhum risco para as classes dominantes, por quais razões elas estariam tão empenhadas em ajustá-las, colocando-as sob seu domínio?

Uma evidência das contradições que atravessam as relações sociais capitalistas é que mesmo com o efetivo esforço da ditadura em formar os professores na perspectiva do capital humano, pautada no tecnicismo, uma parte significativa deles demonstrou capacidade de articular educação e política ao protagonizar uma luta ideológica e prática, travada *dentro e fora da escola*, de maneira inédita, criativa e coletiva. Isso se deu por que “a totalidade social é penetrada em todas as instâncias pelas incidências das contradições que possuem seus próprios rebatimentos políticos e culturais” (NETTO, 2006, p. 33). Sem sombra de dúvidas, uma das formas legítimas de participar dessa luta que ganha cada vez mais importância histórica é combatendo as mistificações difundidas pela ideologia dominante e acirrando as contradições que atravessam a sociedade de classes. Isso implica uma atuação político-pedagógica que se dá *concomitantemente* no interior da instituição escolar, através do trabalho educativo do professor, bem como nas lutas sociais e educacionais que tenham como horizonte a construção concreta de alternativas para além do capital.

O esforço em construir o consenso capaz de aglutinar as forças foi reafirmado na II CBE como condição para o avanço da luta e para o enfrentamento dos complexos desafios que o movimento tinha pela frente. A crítica e a denúncia à ditadura empresarial-militar produziram certa unidade entre os participantes nas duas primeiras Conferências Brasileiras de Educação. Em algumas questões específicas, a convergência se relativizou devido às posições heterogêneas existentes no interior do movimento. Isso ficou evidente desde a I CBE quando

tomamos como referência o documento conclusivo do evento. Uma questão específica sobre a qual não foi possível chegar a um consenso, por exemplo, foi quanto à escolha do interlocutor prioritário das entidades representativas dos docentes do ensino superior. Para alguns participantes da I CBE, as entidades deveriam priorizar a interlocução com os próprios movimentos populares, de modo a fortalecer a luta pela educação pública e a própria defesa das pautas específicas da categoria. Para outros educadores, as entidades representativas dos docentes deveriam voltar seu trabalho para o fortalecimento das associações dentro das universidades, ampliando suas bases e consolidando os Conselhos de Representantes.

As divergências quanto às alianças e aos espaços privilegiados de atuação do movimento de luta aparecem claramente e expressam, por um lado, a heterogeneidade de posições em questões importantes e, por outro, a dificuldade do movimento de compreender a centralidade da luta pela educação pública conectada com as lutas mais gerais, travadas pelos movimentos populares e pela classe trabalhadora. Na II CBE, predominou a tentativa de "sintetizar as informações e ideias levantadas durante o período de debates e comunicações", como forma de "escapar" da precipitação de "elaborar conclusões de qualquer nível" (DOCUMENTO DE ENCERRAMENTO, s/d, p. 317). A estratégia de evitar as conclusões apressadas favoreceu a unidade alcançada em torno da crítica e da denúncia ao regime ditatorial, ao mesmo tempo em que contornou as divergências que permaneceram latentes.

A questão dos limites da atuação no âmbito da institucionalidade teve desdobramentos durante toda a II CBE. Florestan Fernandes participou do debate afirmando a necessidade de sintonizar as lutas educacionais com as novas exigências da situação histórica em que o país vivia naquele momento. A convocação para que os educadores construíssem um *novo ponto de partida*[114] para as lutas em defesa da educação pública foi acompanhada por uma análise que trouxe para o debate elementos centrais para a compreensão da magnitude do desafio educacional que estava – e ainda está – posto para o Brasil, na qualidade de país de capitalismo dependente.

[114] *O novo ponto de partida* foi o título do texto apresentado por Florestan Fernandes à II CBE. Ele, assim como Paschoal Lemme, foi convidadoa para a abertura do evento e ambos não puderam comparecer, tendo-se feito "presentes" através a leitura de seus textos em plenário (CONFERÊNCIA […], 1982, s/d).

Para Fernandes (s/d, p. 23), não se tratava mais "de reatar os laços com o passado, de retomar as campanhas de defesa da escola pública, de desenvolvimento econômico e de reformas de base da década de 1960" ou mesmo retomar as pregações e realizações dos Pioneiros, colocando o "*cidadão* no eixo da reflexão e da ação pedagógica transformadora" (ANAIS, s/d. p. 23 – destaque do autor). As *tarefas dos educadores* comprometidos com a defesa da educação pública *tinham atingido um novo patamar histórico, que refletiam os ajustes produzidos pela contrarrevolução* desencadeada pela ditadura empresarial-militar, que não logrou cortar o nó górdio" da sociedade brasileira, ao contrário, intensificou-o em vários sentidos. Após 18 anos de implementação de políticas econômicas, culturais e administrativas se observou a aceleração do crescimento do país em todos os sentidos, mas isso deu, conforme Fernandes (1982, s/d, p. 21),

> às custas da incorporação do Brasil ao espaço histórico das nações capitalistas centrais e à sua super-potência. Isso não significa apenas um "aprofundamento da dependência"; *significa mudança do padrão de dependência*, ou seja, o aparecimento de uma *dependência que tende a ajustar-se às estruturas e aos dinamismos do capitalismo monopolista*, aos controles imperialistas globais e à internalização não só de novas estruturas, dinamismos e controles externos em nossa economia, nossa sociedade e nossa cultura, mas à *presença interna direta, maciça e ativa dos agentes e agências dessa modernização*.

O novo padrão de dependência atrelava a burguesia brasileira aos dinamismos e controles externos de tal modo que restringia sua capacidade econômica, política e cultural de resolver as questões sociais cruciais do país "nos quadros de sua dominação de classe e do poder de seu Estado, qualquer que ele seja, 'ditatorial', de 'segurança nacional' ou 'democrático'" (FERNANDES, s/d, p. 22). Desse modo, a luta pela retomada do Estado de Direito, ainda que necessária, não asseguraria a democratização efetiva da sociedade, nem da educação. A condição para que fosse realizada a revolução democrática (e nacional) seria, segundo Florestan Fernandes, cortar "o nó górdio" que atrela o país aos grilhões do capitalismo monopolista. O "nó górdio" se manifesta, entre outros aspectos, no que ele chamou de dupla articulação (segregação social e dependência econômica e

cultural[115]) e para rompê-lo seria necessário que a classe trabalhadora assumisse a condição de protagonista dos processos de transformação dentro e fora da ordem, já que ela é a única capaz de "dar uma resposta criativa e um apoio decidido à regeneração da sociedade civil" (FERNANDES, s/d, p. 23).

O imperativo de construção coletiva de um novo ponto de partida que resultasse em estratégias mais adequadas à realidade do país submetido a um novo padrão de dependência evidenciava-se no campo da luta pela educação pública no fato de que "os que combatiam pela renovação e acreditavam no processo de mudança educacional progressiva" estavam novamente ameaçados por um processo de revitalização "do mandonismo, do tradicionalismo e do conservantismo", que se apresentava "sob a capa do 'planejamento educacional', da 'administração racional' e da 'privatização democrática'", porém encaminhava "uma pavorosa destruição do sistema oficial do ensino" (FERNANDES, s/d, p. 21).

Nesse contexto, as mudanças profundas desencadeadas para assegurar a manutenção dos traços estruturais indicavam que as prioridades e estratégias de luta necessitavam ser ajustadas conforme as tarefas exigidas naquele novo momento histórico. Florestan Fernandes (1982) apontou que a urgência de um novo ponto de partida passava, fundamentalmente, pela articulação da luta pela educação pública com a luta por transformações que tivessem no horizonte político-ideológico a revolução socialista, desencadeada através da estratégia da revolução dentro e fora da ordem. Isto implicaria, para efeito do movimento em defesa da educação pública, tomar como eixo da reflexão e da ação pedagógica transformadora não o *cidadão,* mas o "*operário, o trabalhador agrícola e o homem pobre* – em síntese, *os oprimidos* – como sujeito principal do processo educativo [...] como o alfa e o ômega da educação" (FERNANDES, s/d, p. 21 – destaques do autor).

[115] Florestan Fernandes (1989, p. 14) na discussão acerca da dependência, destaca a sua dupla dimensão: econômica e cultural. Na dimensão da dependência cultural, ele aponta a necessidade de uma crítica radical à colonialidade do saber e da autoemancipação político-pedagógica. "O que havia, em processo de consolidação, na construção de centros de ensino, de pesquisa e de aplicação, foi sutilmente desbaratado e submetido a um eficaz controle externo seletivo. Por aí se faz a transmissão da ideologia dominante das nações e classes burguesas e se obtém dos professores e educadores brasileiros, a tolerância, a submissão ou a cooperação "coloniais" [...], a uma devastação iníqua de nossas potencialidades culturais criadoras e à perda de perspectiva do que deva ser o sistema educacional de uma nação capitalista, mesmo que seja, periférica e dependente".

De acordo com Fernandes (s/d, p. 21), assumir esse compromisso impunha ao educador a tarefa primeira de reeducar-se e transformar-se, superando a "ótica das elites econômicas, culturais e políticas das classes dominantes" para tornar-se um "agente orgânico da revolução educacional, que já poderia ter começado e encontrar-se em um estágio relativamente avançado, se as classes burguesas não tivessem sido tão obstinadamente mesquinhas e destrutivas", em promover o "*amortecimento da revolução nacional e de sufocação da revolução democrática*". Nesse sentido, *os educadores* não poderiam aguardar passivos e indiferentes a decisão dos embates, "nem recuar e se omitir diante das tarefas teóricas e práticas, que eles próprios *terão que desvendar, coordenar e converter em fatos concretos, através de sua ação construtiva, inteligente e coletiva*" (destaques nossos). Em suma:

> O *homem novo* que devemos formar e a *humanidade* que deve ser produto do sistema de ensino que teremos de montar, daqui para frente, se configuram em termos da situação de interesses de classe do operário, do trabalhador agrícola, do homem pobre. Essas figuras poderiam ser atendidas e suas necessidades humanas satisfeitas por uma educação que estabelecesse como mira o cidadão. O cidadão, entretanto, foi circunscrito, pela política educacional "republicana", às fronteiras históricas das classes burguesas. *Retomar o equívoco da "educação democrática" do cidadão* seria fazer um temível convite para que a realidade educacional sofresse novas burlas e deformações. Não há que deixar margens para enganos e ilusões*. Retomar, hoje, a revolução nacional e a revolução democrática, combater, hoje, a descolonização prolongada, o subdesenvolvimento, a dependência e o imperialismo*, *significa claramente que o sistema educacional deve ser pensado e ativado, quantitativamente e qualitativamente, em função das necessidades culturais das classes trabalhadoras* (FERNANDES, s/d. p. 21).

As reflexões de Florestan Fernandes guardam uma relação estreita com a ideia central que discutimos neste trabalho de pesquisa. O movimento de luta em defesa da educação pública, desencadeado a partir dos anos de 1980, não obstante ter alcançado um patamar inédito de mobilização e organização com a aglutinação de algumas forças sociais em torno de um objetivo comum – a escola pública, estatal, laica e democrática – foi marcado por uma dinâmica de avanços e recuos que resultou, entre outros aspectos, *da sua dificuldade em articular-se com as reivindicações e tarefas do conjunto da classe trabalhadora*. A dificuldade em compreender a magnitude dos desafios concretos que a luta pela educação

pública tinha pela frente contribuiu para debilitar a estratégia que ficou fortemente vinculada ao âmbito da luta institucional. O caráter precário e relativo da unidade, decorrente das posições heterogêneas e vacilantes em relação aos rumos e alcances da luta, limitou a potencialidade do movimento de educadores, "prendendo-o", hegemonicamente, ao arco liberal-republicano. Esse foi *o espaço comum construído para o compromisso possível* a que se referiu Cury, na passagem já citada em que ele manifestou preocupação com o peso que as divergências entre os setores vinham ganhando em detrimento das razões que unificariam o movimento de luta (CONFERÊNCIA [...], s/d). "Entre um consenso improvável e um antagonismo indesejável" (CONFERÊNCIA [...], s/d, p. 12), buscou-se a *plataforma possível* – pautada na agenda liberal-republicana.

O impulso da luta em defesa da educação pública que parecia ter sido "apagado" da cena histórica após quase duas décadas de ditadura aberta era retomado naquele momento, embora, em bases econômicas, políticas, sociais e culturais bem mais complexas e desafiadoras. Florestan Fernandes chamou atenção para a novidade da década de 1980, em que os trabalhadores reabriram novas possibilidades na história, recolocando na ordem do dia o enfrentamento dos dilemas sociais acumulados e aprofundados pela ditadura, cujas contradições tensionavam as classes sociais. Nesse sentido, ele apontou saídas para o movimento de luta em um momento em que os educadores voltavam suas críticas e denúncias ao caráter autoritário e arbitrário da ditadura, e vislumbravam contribuir para a formulação de subsídios de uma política nacional de educação, porém sem questionar a ordem capitalista e apostando que a pressão por parte dos educadores sobre o Estado autocrático burguês seria suficiente para que fossem incorporadas as pautas do movimento em sua política educacional.

O atendimento das demandas pela educação pública, gratuita e laica, pelo Estado autocrático, ficou circunscrito ao reconhecimento formal, ou às *ilusões constitucionais*, conforme acentuou Fernandes (2000). Essa saída adotada por parte significativa da esquerda, segundo ele, constituiu um expediente que limitou suas forças e a colocou como "*cauda da burguesia*", na medida em que deixaram de cumprir suas tarefas específicas e de enfrentar corajosamente suas debilidades (FERNANDES, 2000, p. 112).

As debilidades estratégicas afetaram o conjunto da esquerda e se refletiram no movimento de educadores, manifestando-se em vários aspectos, inclusive na dificuldade de incorporar as demandas pautadas por outros movimentos que se aproximaram das lutas educacionais à época. Essa dificuldade se manifestou ainda na II CBE, no simpósio "Quando o operário faz a Educação", do eixo temático Educação e Participação Popular, que teve a coordenação do professor Maurício Tragtenberg e a participação de militantes do movimento operário e popular. Como resultado dos debates ocorridos no simpósio, os participantes elaboraram uma moção a ser votada na Assembleia do evento, propondo "*a defesa do ensino público e gratuito em todos os níveis e sugerindo a participação dos trabalhadores na administração das escolas públicas*", de modo a beneficiar não somente as classes médias, mas também a classe operária, seja quanto a oportunidade de trabalho, seja em relação ao atendimento escolar[116] (CARVALHO; SILVA, 1983, p. 123- destaque das autoras). As referidas proposições foram formuladas, segundo o documento consultado, "*como parte de um projeto mais amplo de construção de uma sociedade igualitária, no sentido socialista do termo*" (CARVALHO; SILVA, 1983, p. 123). A moção proposta teve sua aprovação negada pela Assembleia dos Educadores, gerando perplexidade entre os seus proponentes. A seção *Jornal da Educação*, da *Revista Educação & Sociedade* (1983a), publicou um texto assinado por Célia Pezzolo de Carvalho, uma das participantes do simpósio citado e Doris Accioly e Silva, em que a polêmica foi retomada. Conforme as autoras, o esforço louvável dos organizadores e participantes da II CBE ficaria obscurecido sem que se refletisse acerca dos motivos da recusa da referida moção. O posicionamento da Assembleia sobre a necessidade de *separar a questão educacional e a questão operária,* e considerar *inadequada a discussão acerca da construção da sociedade socialista*, argumentando não constar entre os objetivos da II Conferência, foi criticada pelas autoras do texto, que rebateram questionando:

> Em que circunstâncias é preciso separar em "etapas" o processo de democratização da sociedade? Lembramos aqui a não separação entre os fins e os meios. Colocar a prioridade exclusiva do ensino público e gratuito separada da questão operária sem discutir a especificidade da educação brasileira no momento atual pode significar "um passo adiante e dois atrás"

[116] Um elemento contundente apontado no simpósio foi a problemática da escolaridade do operariado brasileiro, cuja média à época não ultrapassava dois anos (CARVALHO; SILVA, 1983).

> [...] é lamentável que quando o trabalhador se *apresenta* (e não se faz *representar* por terceiros) e redige uma proposta alternativa e concreta de educação, ela seja recusada sob alegação de que seria paternalismo aprová-la por ter sido feita por operários. [...] Resta saber o que é paternalismo: solidariedade para com o movimento autônomo da classe operária ou simples defesa do ensino público e gratuito como prioridade exclusiva? Não podemos esquecer que a proposta do ensino público e gratuito faz parte do ideário liberal e da própria necessidade do capital [...], Qual é a concepção que os educadores que recusaram a moção têm? Até que ponto percebem a relação entre educação e a prática operária? Pensamos que uma sociedade verdadeiramente democrática só poderá surgir da junção entre trabalho intelectual e manual (CARVALHO; SILVA, 1983, p. 123 – destaques das autoras).

Desde a I CBE, o debate sobre a relação entre educação e trabalho assumiu caráter antagônico, contrapondo-se propostas favoráveis à articulação entre educação geral e educação profissional, entre o saber e o fazer, inspiradas em teses socialistas, e propostas abertamente contrárias a tal perspectiva. O retorno a essa questão na segunda edição das Conferências Brasileiras indica a sua recorrência no movimento de luta pela educação pública. No caso do simpósio "Quando o operário faz a Educação", além da dificuldade em incorporar a demanda do movimento operário e popular e em compreender a especificidade da relação entre educação e trabalho na sociedade de capitalista, *o episódio explicitou o nível de organicidade do movimento de educadores com as questões concretas que atravessavam a vida e a formação da classe trabalhadora*.

A participação do movimento operário e popular na CBE trouxe questões importantes que ajudam a pensar o movimento de educadores e os limites de seu horizonte político. Partimos da compreensão, à luz de Florestan Fernandes (2005), de que a revolução burguesa no Brasil, tendo sido consolidada tardiamente em um cenário em que o capitalismo já se encontrava em sua etapa monopolista e, portanto, já tendo encerrado o ciclo histórico de realização das reformas burguesas, impõe questões fundamentais para a luta pela educação pública.

A questão fundamental, do nosso ponto de vista, é que não há espaço para reformas desse tipo dentro do capitalismo dependente. Assegurar educação pública, gratuita, laica, universal e de qualidade unitária implica viabilizar a consolidação de um sistema nacional de educação, o que só poderá ser alcançado com mudanças estruturais nas bases materiais e culturais da sociedade. Transformar as bases da sociedade capitalista não é interesse da classe burguesa,

que, ao contrário, envida toda sua energia para mantê-las sempre ajustadas às suas necessidades como classe social dominante. A tarefa de realizar as revoluções tipicamente burguesas (democrática e nacional) não foi e nem será assumida pela burguesia dependente. As revoluções democrática e nacional só serão realizadas se protagonizadas pela classe trabalhadora, no bojo da estratégia da revolução dentro e fora da ordem, cujo horizonte é a construção do socialismo. A relação estratégica do movimento de educadores com o movimento operário e popular dentro e fora das CBEs poderia ser *um ponto de partida* fundamental para que a luta educacional fosse incorporada às lutas sociais mais amplas, que tivessem como horizonte a própria superação da sociedade capitalista.[117] Os dilemas que marcam a educação brasileira não serão superados apenas com as lutas travadas pelos trabalhadores da educação e estudantes, mas com lutas capazes de confrontar o capitalismo, que está na raiz desses dilemas.

A reação causada pela moção proposta pela Assembleia evidencia que o horizonte político-estratégico que hegemonizou o movimento de educadores no período não ia muito além da formulação de subsídios para uma política educacional para o país que pudesse ser implementada pelo Estado que (supostamente) cederia à pressão dos educadores. A rejeição da Assembleia em incorporar a demanda indicava os frágeis vínculos dos educadores com as questões concretas vivenciadas pela classe trabalhadora. Também não estamos, evidentemente, querendo afirmar que o movimento operário e popular formava um todo unificado, sem contradições, e que estavam prontos para cumprir suas tarefas históricas. Na realidade, as debilidades táticas e estratégicas estavam presentes no conjunto da esquerda, e seu enfrentamento demandava muito mais que vontade política. O distanciamento entre parte dos educadores e os desafios que os trabalhadores de modo geral enfrentavam no cotidiano da vida e do trabalho dificultava a interlocução entre os próprios membros da categoria docente, como foi reconhecido no balanço da II CBE (DOCUMENTO DE ENCERRAMENTO, s/d). Apesar da avaliação positiva da ampliação da "participação de um número significativo de professores de 1º e 2º

[117] Não estamos querendo afirmar que o movimento operário e popular tenha hegemonicamente o horizonte estratégico socialista. Assim como o movimento pela educação pública, não formam um bloco homogêneo, sem contradições. O que queremos dizer é que a luta pela educação pública, gratuita, laica e de qualidade não pode ser uma batalha estrita de educadores, mas do conjunto da classe trabalhadora, bem como dos movimentos sociais e populares.

graus", reconheceram que *não haviam democratizado satisfatoriamente o uso da palavra*, o que se materializou no espaço reduzido que os professores de 1º e 2º graus tiveram para se manifestar durante o evento. Esse dilema reflete um limite do movimento de educadores, formado predominantemente, nesse momento, por professores que atuavam na universidade (graduação e pós-graduação) e que apresentavam certa dificuldade em se identificar como classe com os trabalhadores, bem como com parcela da própria categoria docente, submetida a condições materiais e simbólicas ainda mais precárias das disponíveis para o exercício da docência no ensino superior. Não obstante o esforço de articular o discurso e a reflexão com a ação coletiva, ainda persistia, segundo os próprios educadores, uma postura de academicismo e elitismo no movimento de luta pela educação pública (DOCUMENTO DE ENCERRAMENTO, s/d).

Esse dilema reflete certo êxito da contrarrevolução na (con)formação dos intelectuais ligados à universidade. Mesmo considerando que os educadores e os intelectuais críticos surgiram do pólo contraditório da reforma universitária da ditadura, afirmando-se como participantes efetivos na luta pela educação pública, não podemos deixar de reconhecer que o elitismo e o academicismo seguiram presentes nessa categoria. Fernandes dizia que se as universidades e os intelectuais não fossem capazes de "auxiliar os homens comuns na crítica e na reconstrução da sociedade" (2011, p. 98) perderiam a potencialidade do trabalho que realizam. Os educadores da década de 1980 mostraram sua potencialidade produzindo um pensamento crítico e propondo soluções que consideraram possíveis para os problemas educacionais nacionais, entre outros, porém não lograram se articular organicamente com os dilemas e as lutas dos trabalhadores e das camadas populares.

Esse problema também foi discutido pelo professor Maurício Tragtenberg (s/d). Ele considerou que a superação das dificuldades que atrelam o educador e o intelectual ao academicismo e ao elitismo passava pela necessidade de transformações profundas, tanto em nível individual como coletivamente. As transformações coletivas correspondiam à necessidade de os educadores superarem o debate universitário, colocando sua "energia" na construção de uma sociedade cujo horizonte apontasse para o fim da

separação entre trabalho manual e intelectual, em que os próprios professores fossem tratados como criadores e não como simples executores da política educacional, deliberada nas instâncias centralizadas do poder. Os desafios colocados a cada indivíduo passavam pela necessidade de lutar não apenas para tomar a palavra do Estado autoritário, mas para aprender a compartilhá-la com o maior número possível de pessoas, enfrentando pelo menos *dois dos maiores desafios internos do movimento de educadores,* segundo ele, que era o de *falar apenas entre os pares*, sem dialogar com o conjunto da sociedade, e *lutar contra o autoritarismo escondido*, porém *ativo*, frequentemente expresso através de práticas identificadas com "o golpismo, o sectarismo ideológico, o faccionismo partidário e o estrelismo personalista" (CONFERÊNCIA [...], s/d, p. 10). Vencer esses inimigos internos e tornar o debate efetivamente democrático requeria que os educadores organizados se reeducassem permanentemente (CONFERÊNCIA [...], 1981).

As contradições que surgiram no cenário de intensificação das lutas pelas "Diretas Já!" deixaram claros os estreitos limites das mudanças que poderiam ser alcançadas com a retomada do Estado Democrático de Direito, gerando preocupação entre os educadores. O efeito imediato da preocupação com a possível falta de espaço para as reformas educacionais foi a mobilização dos educadores com o intuito de interferir no rumo das mudanças que estavam em curso, participando na busca de soluções possíveis para os problemas educacionais do país. Essa foi a tônica da III e da IV CBEs. A participação dos educadores na busca de alternativas para os problemas educacionais envolvia vários aspectos, que iam desde a atuação na gestão do aparelho administrativo, "propondo orientações para a ação sem abrir mão da crítica"[118], até a formulação de subsídios para uma política nacional de educação "que representassem o avanço necessário na democratização da educação escolar, a serem incorporados na nova Carta Constitucional" (CONFERÊNCIA [...], 1988a, p. 17).

[118] Conforme o *Manifesto aos participantes* da III CBE, era "motivo de alegria para todos poderem constatar que em diversas Secretarias de Educação estaduais e municipais vem sendo colocadas em prática formas de democratização das decisões dentro do aparelho administrativo" (CONFERÊNCIA [...], 1980, s/d, p. 10), entendidas não "apenas como ampliação quantitativa das oportunidades de acesso e permanência na escola e pela sua eficiência na transmissão de conhecimentos" (MANIFESTO [...], 1984, p. 16).

Um exemplo contundente que materializa a perspectiva de atuação no âmbito da institucionalidade presente no movimento foi o compromisso assumido pelos educadores com o candidato à Presidência da República pela chamada Aliança Democrática. A III CBE, realizada meses antes das eleições indiretas de 1985 via Colégio Eleitoral, recebeu uma carta-compromisso de Tancredo Neves, como vimos. Essa iniciativa resultou em uma resposta ao candidato, em que os educadores, afirmando "expressarem as posições consensuais de amplos setores da área educacional", *comprometiam-se em participar da elaboração e efetivação da política educacional de seu governo*.

> A política posta em prática no período pós-64 atingiu o conjunto do sistema educacional por meio de diversas reformas derivadas da conexão entre educação e o binômio "segurança e desenvolvimento". Tal conexão levou o Estado a descomprometer-se dos ideais de uma educação democrática e popular. Este mesmo período, no entanto, viu surgir uma nova geração de profissionais da educação formada da resistência ao autoritarismo – geração que investiu o melhor de suas energias na análise e na crítica da política educacional da ditadura, na reflexão sobre os princípios que devem orientar o setor num momento de reconstrução nacional e nas alternativas de ação que dele decorrem. Esta geração manifesta ao candidato a sua disposição em participar ativamente da formulação e implementação da política educacional do novo governo (MANIFESTO [...], 1986, p. 230-231).

A manifestação de apoio dos educadores ao candidato da Aliança Democrática indica, entre outros aspectos, que a estratégia de conciliação levada a cabo pelos setores dominantes no momento final da *transição transada* teve efeito também no movimento de luta em defesa da educação pública. A vitória de Tancredo Neves e José Sarney em detrimento dos candidatos do PDS, Paulo Maluf e Flávio Marcílio, patenteou o êxito dessa estratégia e deu início à chamada Nova República.

> É sob esse signo que a *Nova República* se cruza com a existência do homem comum. Ela não rompeu com o passado, remoto ou recente. Não combateu de frente a ditadura. Contornou-a e prolongou-a. Nasceu de seu ventre e foi batizada em sua pia batismal. O Colégio Eleitoral tinha de ser seu berço e, também, seu leito de morte. A retórica empolgou a sua defesa, através da indústria cultural de comunicação de massas e da ação rasteira dos políticos profissionais. Todavia, a retórica está sendo desafiada pelos ritmos históricos da sociedade brasileira (FERNANDES, 1986, p. 20 – destaques do autor).

É importante refletir sobre o significado da manifestação de apoio ativo dos educadores ao candidato da Aliança Democrática em um cenário em que lutas por mudanças estruturais ganhavam renovado vigor, inclusive no campo educacional[119]. A iminência do fim da forma abertamente militarizada do poder empolgou análises daquela conjuntura histórica que superestimou as mudanças que estavam em curso e o papel que o Estado poderia ter na garantia dos direitos democráticos, relativizando a própria autonomia do movimento. Essas análises, não obstantes seus limites terem sido criticados por vários participantes e palestrantes da III CBE, orientou o posicionamento político assumido pela maioria dos educadores naquele momento.

O pacto conservador que viabilizou a Aliança Democrática recebeu apoio de várias forças políticas, notadamente dos *progressistas* que não apenas estavam representados no movimento de luta pela educação pública, como eram hegemônicos, como vimos. Do nosso ponto de vista, essa decisão expressa um recuo significativo do movimento que, embora marcado por debilidade estratégica, dilemas e limites, vinha se desenvolvendo no sentido da ampliação da capacidade de luta e da construção de instrumentos importantes para potencializá-la. Com a resposta positiva em *participar da elaboração e efetivação da política educacional do primeiro governo da Nova República*, que já nasceu sob o signo do golpe[120], os educadores firmaram compromisso público[121] com o poder constituído.

---

[119] As CBEs ocorreram em momentos de fortes embates entre o movimento docente do ensino superior e o poder constituído, por exemplo. No ano em que foi realizada a I CBE, antes mesmo da criação da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), foi realizada a primeira greve das Instituições Federais do Ensino Superior (IFES), desde 1964. A iniciativa da greve surgiu após a manifestação de compromisso do Ministro da Educação, Eduardo Portella, em reestruturar a universidade, mudando o caráter jurídico das IES Federais Autárquicas para Fundações e envolveu 19 universidades autárquicas, mais 7 escolas isoladas e teve como principais pontos de pauta: a reposição salarial de 48% retroativa a março de 1980, a aprovação de Plano de Carreira do Magistério, a revogação da Lei que determinava a nomeação de reitores pelo presidente da República, e o estabelecimento em lei de 12% do orçamento da União para a educação. As conquistas logradas pelo movimento docente (aprovação do novo Plano de Carreira do Magistério das IFES autárquicas, reajuste de 35% para janeiro de 1981 e 35% cumulativos em abril do mesmo ano, resultando em 82,25% de aumento para os servidores) impulsionaram a criação da ANDES, no início do ano seguinte, colocando em outro patamar a luta empreendida pelo movimento de docentes do ensino superior, o que se refletiu na organização de outras 6 greves ocorridas no decorrer da década de 1980 (greves em 1981, 1982, 1984, 1985, 1987, 1989). *A greve de 1984, ano de realização da III CBE, foi a mais duradoura* (84 dias, entre 15/05 e 07/08) *e paralisou o maior número de instituições até então* (19 universidades autárquicas e mais 8 escolas).

[120] Francisco de Oliveira (2002) afirma que a Nova República nasceu rasgando a Constituição, haja vista que, pela Constituição vigente à época, a vacância do cargo a Presidência da República deveria ter levado à convocação de novas eleições. Embora inconstitucional, a Nova República foi cercada de muitas esperanças.

[121] A carta-resposta dirigida a Tancredo Neves se transformou no *Manifesto à Nação*. Para ler o documento da íntegra, ver CONFERÊNCIA [...], 1986, p. 230-231.

A compreensão adequada desse processo implica considerar alguns elementos que ajudam a entender as forças políticas em movimento e o peso que tiveram na direção das mudanças ocorridas na última etapa do contraditório processo de transição da forma militarizada do poder para o chamado regime democrático. A estratégia das classes dominantes "de explorar a transição lenta, gradual e segura como um expediente para montar um Estado de segurança nacional com as aparências de um 'Estado de direito'" (FERNANDES, 1986, p. 32) foi exitosa ao acomodar parte das forças políticas de oposição no âmbito da institucionalidade e isolar politicamente as forças que se mantinham na perspectiva anti-institucional. Nessa lógica em que vigorou a prática do "entrismo" e o "espírito de conciliacionismo" como forma de defender a democracia a qualquer custo (FERNANDES, 1986, p. 32), o Estado passou a ser visto como a saída principal. Predominou a leitura segundo a qual fora do Estado a saída era considerada arriscada e poderia colocar em xeque a própria democracia que se desejava alcançar. A questão fundamental, do nosso ponto de vista, não é a atuação no âmbito da institucionalidade em si, uma vez que temos aí também um espaço de embates hegemônicos, embora em correlação negativa de forças. O problemático é quando a ação prioritária se dá na institucionalidade, impedindo ou enfraquecendo a luta mais ampla de confronto com o Estado burguês. Considerar que o Estado capitalista, mesmo em sua forma "democrática", seria capaz de incorporar efetivamente, para além das ilusões constitucionais, as demandas pela educação pública, gratuita, laica e para todos no interior dessa ordem, e como fruto das pressões exercidas pelos educadores isoladamente, mostrou-se como um equívoco e "desarmou" o movimento de luta dos educadores, que sentiu fortemente os impactos desse processo com o desfecho das lutas educacionais após a Constituinte.

A saída pelo fortalecimento dos espaços institucionais não foi uma prerrogativa do movimento de luta em defesa da educação pública, mas marcou a atuação dos movimentos de oposição de modo geral, inclusive de alguns setores mais radicalizados, embora em ritmos e medidas variados. O movimento de educadores atuou em uma permanente correlação negativa de forças, o que reforçou sua debilidade estratégica, seus limites e dilemas internos.

A nova coalizão conservadora conduziu pelo alto a transição, mesmo com a crescente crise de hegemonia no seio das frações burguesas, a grave crise econômica e a intensa luta social. Essas contradições criaram uma certa “abertura” com chances de fazer avançar a *revolução dentro da ordem e fora da ordem*, porém isso não se realizou. O incipiente grau de organização e a debilidade estratégica da classe trabalhadora em seu conjunto concorreram para dificultar que uma tarefa de tal magnitude fosse assumida. Apesar de ter sido um momento histórico de crescentes mobilizações, a direção das mudanças foi dada pelas forças ligadas à contrarrevolução que tiveram êxito em tentar situar até mesmo as forças mais radicais nos contornos da ordem institucional. A atuação no âmbito da institucionalidade e a adoção da perspectiva conciliatória ofereceram “quase de graça um respiro às classes dominantes” (FERNANDES, 1986, p. 32) em sua estratégia de acomodar as forças de oposição à ordem, o que seguiu tendo efeito significativo inclusive na conjuntura posterior, durante a Constituinte, que, em vez de remover o entulho da ditadura, funcionou como uma espécie de argamassa da ordem (DIAS, 2004).

Os desdobramentos da Nova República deixaram claros os limites políticos do novo governo e seu empenho em bloquear o avanço democrático para contornos além da institucionalidade e em retardar o atendimento das legítimas reivindicações populares (REVISTA DA ANDE, 1986b). Esse processo, associado à forte crise econômica, acirrou as lutas sociais que experimentaram, entre 1985 e 1992, o auge do grande ciclo de greve que se iniciou em 1978, conforme Noronha (2009).

Também na área da educação as greves foram intensas e mobilizaram docentes de todos os níveis de ensino. O vigor das lutas e a clareza dos desafios postos ao movimento em defesa da educação pública para transpor os limites estreitos da Nova República tiveram efeito positivo. A realização da quarta edição das Conferências Brasileiras, em 1986, refletiu esse rico momento histórico, pois, além de ter sido um evento agudo do ponto de vista das análises críticas, alcançou uma síntese propositiva inédita. A “Carta de Goiânia” resultou desse esforço coletivo e lançou as bases para o projeto de educação proposto pelo movimento de educadores. O reconhecimento do ineditismo da atuação e dos alcances do

movimento de luta para inscrever os princípios da educação pública, gratuita e laica na Carta Constitucional não pode deixar de ofuscar os limites do movimento, não obstante os educadores colocarem toda “sua capacidade profissional e sua vontade política em superar os obstáculos que impediam a universalização do ensino público a todo o povo brasileiro” (CARTA DE GOIÂNIA, 1988, p. 1239). A superação dos obstáculos que impediam a universalização do ensino público básico exigia do movimento de luta uma atuação cujo horizonte estratégico estivesse além da institucionalidade. Na “Carta de Goiânia”, os educadores denunciaram “a incapacidade do sistema político de assegurar a concretização de diretrizes educacionais voltadas para o atendimento dos interesses majoritários da população brasileira” (CARTA DE GOIÂNIA, 1988, p. 1241). Enfrentar esse sistema político incapaz de atender às demandas da maioria implicava buscar superar a própria lógica que lhe dá sustentação.

A experiência acumulada pelo movimento de educadores, especialmente através da realização das CBEs, que se constituíram como espaço de aglutinação das forças sociais em defesa da educação pública, apesar de sua dinâmica de avanços e recuos, dilemas e limites, *abriu caminho para outro patamar de organização, mais compatível com os desafios postos para a educação* naquele momento. A materialização desse novo patamar de organização foi a criação do Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, cuja iniciativa partiu da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) em articulação com as entidades organizadoras das CBEs (ANDE, ANPEd e CEDES). O Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito foi convocado ainda em setembro de 1986, logo após a realização da IV CBE, porém seu funcionamento só teve início efetivo no ano seguinte, no contexto da instalação do Congresso Constituinte.

As 15 entidades que compunham o Fórum atuaram firmemente na subcomissão de Educação, Cultura e Esporte do Congresso Constituinte. A análise de sua atuação será o objeto do Capítulo III deste trabalho. Para efeito do balanço da luta pela educação pública nesse momento, importa compreender que o esforço coletivo de aglutinação das forças políticas no âmbito das CBEs originou o Fórum Nacional da Educação na Constituinte, refletindo, ao mesmo tempo, o avanço no

nível da organização e o acirramento da dificuldade de manter a unidade necessária para potencializar a luta que encontrava obstáculos internos e externos ao movimento. A criação do Fórum envolveu um arco de alianças que reunia em seu interior entidades nacionais de caráter acadêmico-científicas, profissionais, sindicais e estudantis. Se, por um lado, essa iniciativa fortaleceu a capacidade de luta colocando potencialmente as lutas educacionais em consonância com as lutas mais gerais, também complexificou as condições para obtenção de pautas comuns, uma vez que o Fórum era um espaço de luta que tinha como alicerce a definição de estratégias e ações que fossem consensuadas. As entidades vinham de experiências de luta cujas especificidades organizativas eram marcadamente heterogêneas e isso agudizou as dificuldades internas, não obstante o Fórum ter exercido papel decisivo na inscrição dos princípios da “Carta de Goiânia” no capítulo da educação na Constituição Federal e, posteriormente, no contexto da tramitação da LDB.

A heterogeneidade das experiências de luta e das especificidades organizativas gerou situações conflitivas na relação entre os sujeitos políticos coletivos participantes desse novo espaço de luta em defesa da educação pública. Este foi um dos assuntos analisados por Isaura Belloni em seu relato como participante do Fórum, na sessão de abertura da XI Reunião Anual da ANPEd. Na ocasião, Belloni (1988, p. 6) afirmou que o movimento de luta pela democratização do acesso e da qualidade de ensino para toda a população, interrompida com a ditadura militar e retomada com o movimento docente a partir de 1975, logrou unificar as forças na “perspectiva de luta e de pressão às autoridades constituídas, no sentido da efetiva implantação de uma escola pública de boa qualidade no país” (BELLONI, 1988, p. 5). Na avaliação da professora, as diferenças de perspectivas políticas, de horizontes estratégicos, de experiências de luta entre as entidades, bem como as dificuldades em obter pautas consensuadas delas decorrentes, nunca impediram que prevalecessem os interesses de caráter social mais amplo e não corporativos, fazendo predominar no âmbito do Fórum a busca permanente pela unidade interna, mas, principalmente, a defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos em outros segmentos da sociedade (BELLONI, 1988).

O reconhecimento da importância da atuação do Fórum junto a outros segmentos da sociedade, notadamente, os parlamentares constituintes se deu, segundo Belloni, juntamente com a clareza de que após encerrados os trabalhos da Assembleia, o Fórum entrou em um "processo de crise". A crise se manifestou, entre outros aspectos, "não na alteração dos princípios a partir dos quais [o Fórum] se organizou", mas *na mudança de estratégia de trabalho*, gerando uma certa dispersão pelo fato de algumas "entidades não atribuírem ao Fórum suficiente importância a ponto de comparecerem às reuniões" (BELLONI, 1988, p. 8). Buscando compreender outras razões do "processo de crise", Belloni apontou que além da heterogeneidade das entidades e a exigência de que todas as decisões fossem tomadas por consenso, as dificuldades decorriam da falta de experiência em realizar trabalho conjunto, já que a experiência mais significativa, nesse sentido, tinha sido a realização das CBEs, mas que envolvia apenas três entidades.

> Assim, chego à conclusão de que nossa prática política dentro do Fórum foi marcada pela arrogância, que se manifestava de duas maneiras: nós acadêmicos, com a "arrogância do saber", resultante da reflexão, da pesquisa e do debate; e as chamadas entidades sindicais, com a "arrogância do tamanho" e da representatividade. Qual a representatividade da ANPEd, do CEDES ou da ANDE, comparada com a CGT, CUT, UNE e principalmente com a CPB e a ANDES, entidades que têm discutido questões educacionais nas suas várias instâncias e que assumiam essa atitude que chamo de "arrogância do tamanho"? Essa falta de experiência para o desenvolvimento do trabalho político marcou os trabalhos do Fórum (BELLONI, 1988, p. 8).

A experiência do Fórum, ao mesmo tempo em que significou alcançar outro patamar na luta em defesa da educação pública, acirrou as contradições no interior do próprio movimento. As contradições que surgiram da ampliação do arco de alianças no âmbito do Fórum seguiram produzindo efeitos internos desmobilizadores a ponto de ameaçar a própria realização das CBEs. Esse problema foi debatido na Assembleia Geral da XIII Reunião Anual da ANPEd. O presidente da Associação à época, professor Alceu Ferrari, apontou que, do reconhecimento dos conflitos decorrentes das dificuldades e desgastes enfrentados pelas gestões anteriores na preparação das CBEs surgiu a necessidade de se fazer uma profunda avaliação interna sobre a experiência e a pertinência de continuar a realizar as Conferências. O encaminhamento da

decisão gerou uma consulta envolvendo “coordenadores de programas e de GTs, ex-diretorias, associados que participaram das comissões organizadoras das CBEs” (BOLETIM [...], 1990, p. 82). A conclusão a que se chegou, conforme relato de Osmar Fávero, chamado a fazer a síntese da reflexão interna da ANPEd durante a Assembleia Geral, foi a de que “a CBE em sua estrutura atual havia se esgotado, defrontando-se com a nova realidade do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” (BOLETIM [...], 1990, p. 82).

As dificuldades apontadas dizem respeito à identidade dos sujeitos políticos coletivos que participavam das CBEs e do Fórum. A dimensão do papel político da CBE, embora considerado relevante, vinha ampliando seu espaço em detrimento da dimensão acadêmico-científica, o que era possível ser observado, conforme relato de Fávero, no próprio documento conclusivo do evento que, em vez de ser enxuto, forte e difundir posicionamentos, era um documento longo, com diversas moções (BOLETIM [...], 1990). A avaliação apontou no sentido de valorizar o caráter científico das CBEs, que já vinham desempenhando papel importante na difusão do conhecimento, especialmente entre os professores de 1º e 2º graus e favorecendo uma rica troca de experiências. Embora a avaliação positiva do aspecto acadêmico-científico não tenha sido feita em prejuízo do aspecto político, é possível notar um determinado acento nessa dimensão, o que pode ser compreendido no bojo da perspectiva propositiva que se firmou no campo educacional durante o período. A ampliação da participação de entidades como a ANDES, a FENOE, CPB, ASNPPT, FASUBRA, CGT, CUT, UBES e UNE, cujo perfil de atuação é reconhecidamente voltado para o plano reivindicatório da luta[122], gerou dificuldades no sentido de conciliar os diferentes interesses, táticas e estratégias adotadas pelas entidades no interior do Fórum. O que poderia se firmar como a especificidade política do campo educacional, capaz de articular organicamente a produção acadêmica, ou seja, a trincheira ideológica e a luta reivindicatória, acabou concorrendo para dificultar a unidade necessária para que a luta alcançasse patamares mais elevados.

[122] Afirmar atuação no plano reivindicatório não quer dizer deficiência no aspecto propositivo. Essas entidades participaram ativamente na construção do Plano Nacional da Educação – Proposta da Sociedade Brasileira.

Essa dificuldade se refletiu no questionamento das entidades que formavam a comissão organizadora das CBEs. A avaliação consensuada "insistia na necessidade de 'quebrar o despotismo' das entidades", pois além de ser "muito pesada, havendo a necessidade de se rever a estrutura das coordenações nacionais" seria fundamental "proporcionar mais independência à comissão organizadora", bem como alterar o caráter bienal do evento, passando a realizá-lo de 3 em 3 anos (BOLETIM [...], 1990, p. 83). Após a apreciação da avaliação, a Assembleia da ANPEd discutiu possíveis soluções para enfrentar o problema do despotismo das entidades organizadoras das CBEs, tendo surgido as seguintes propostas: 1) que a organização das CBEs fosse aberta para a participação de outras entidades; 2) que a ANPEd se afastasse totalmente, deixando a organização das Conferências para a ANDE e o CEDES; e, por último, a terceira proposta apontou para que a preparação das CBEs passasse a ser aberta para todas as entidades que compõem o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Após longo debate, foi encaminhada a votação, tendo-se decidido, por unanimidade, que a ANPEd continuasse participando da organização das CBEs e que sua diretoria negociasse junto às outras entidades promotoras do evento – ANDE e CEDES – o convite ao ANDES-SN e à CNTE[123] a se incorporarem à comissão organizadora das CBEs.[124] A discussão dessa questão trouxe ainda a reivindicação da Assembleia de que a decisão fosse finalmente encaminhada pela direção da entidade, a ANPEd, uma vez que o assunto já havia sido deliberado[125], desde 1988, durante a Assembleia Geral da 11ª Reunião Anual, sem que tenha sido dado encaminhamento pela diretoria. A importância da incorporação do ANDES-SN e da CNTE à comissão organizadora das CBEs foi justificava pelos defensores da proposta pelo fato de

[123] Nesse momento, após a promulgação da Constituição Federal, o ANDES-SN passou a ser um sindicato e não mais uma associação, assim como a CPB, que se transformou em CNTE.

[124] Segundo o documento citado, a deliberação não teve efeito para esbarrar no regime da CBE.

[125] Segundo a Ata da Assembleia da 13ª Reunião, o regimento da CBE impediu que fosse dado encaminhamento à deliberação da Assembleia da 11ª Reunião, referente ao convite para o ANDES-SN e a CNTE participarem da comissão organizadora da CBE. Porém, em consulta à documentação referente a Assembleia da 11ª Reunião Anual da ANPEd, identificamos um documento assinado por Sergio Haddad, professor ligado à CNTE (antiga CPB), direcionado a Osmar Fávero, à época presidente da ANPEd, que explicita que outras razões concorreram para que a decisão não tivesse tido desdobramentos práticos. Segundo Haddad, "a pressão para que não ocorresse a aprovação da moção de participação da ANDES e da CPB […] foi um fato extremamente desagradável", que refletiu a presença persistente no interior do movimento de luta "dos 'velhos' temas, dos 'velhos' personagens, das 'velhas' práticas'" (BOLETIM [...], 1988b, p. 69). Este documento é emblemático de que a dificuldade na relação entre as entidades tornava-se cada vez maior.

“que essas duas entidades, por sua natureza e característica, recobriam a quase totalidade dos educadores do sistema de ensino brasileiro” (BOLETIM [...], 1988c, p. 64). A Assembleia da 13ª Reunião deliberou também que a ANPEd buscasse junto à ANDE e ao CEDES o reexame e a alteração do regimento da CBE para resolver qualquer impedimento legal de participação de outras entidades na comissão organizadora das CBEs e propôs, por fim, que o ANDES-SN (antiga Associação) e a CNTE (antiga CPB) já participassem de alguma forma da organização da VI CBE, antes mesmo da entrada formal (BOLETIM [...], 1990).

A questão da relação entre as entidades organizadoras das CBEs e as entidades sindicais também foi pautada pela ANDE. No “Editorial” de sua revista (1989, p. 2), foi destacado que “a multiplicação de entidades educacionais no país, sobretudo as de caráter sindical”, trouxe posições diferentes sobre a natureza das CBEs, gerando certos desconfortos que só poderiam ser superados com a garantia do “debate político, sem submissão às questões sindicais específicas, pois isso seria limitar o espaço maior destinado à discussão de problemas amplos ligados à educação” (REVISTA DA ANDE, 1989, p. 2).

No mesmo número da *Revista da ANDE*, foi publicado um texto de autoria de Luiz Antônio Cunha (1989) em que ele afirmou que a polêmica sobre a incorporação ou não do ANDES-SN e da CNTE (ANPAE também foi citada por ele) na comissão organizadora das CBE´s apareceu em mais de uma Conferência, o que sinalizava por um lado a reiteração da demanda de participação do ANDES-SN e CNTE e, por outro, a dificuldade da relação entre elas e as entidades organizadoras das CBEs. Para Cunha, a organização das CBEs pelas três entidades já estava razoavelmente estabelecida, e a persistência dos partidários das propostas de mudanças nesse sentido partia de “certos associados dessas entidades e, principalmente, de quem delas está ausente” e compreendem que “as CBEs deveriam se transformar em mais um espaço onde a luta sindical assumiria o primeiro plano” (CUNHA, 1989, p. 61). Conforme Cunha, se o intento dessas entidades e quantas mais quisessem fazer parte da comissão organizadora das CBEs se concretizasse, a realização do evento “estaria seriamente ameaçada, por razões internas ao próprio campo educacional – pior, interna à própria comissão organizadora” (CUNHA, 1989, p. 62).

> Ora, para quem vem participando da montagem das CBEs é espantosa a quantidade de energia despendida durante os mais de 12 meses que antecedem cada uma delas: dezenas de reuniões e viagens de avião, centenas de telefonemas interurbanos, e múltiplos esboços de programas e de composição de cada mesa... isso com três entidades na composição, que têm propósitos muito parecidos que estão juntas desde a I CBE, em 1980. Com o aumento do *número* de entidades e a complexificação dos interesses, só se poderia esperar pelo crescimento exponencial da energia despendida, principalmente tempo e dinheiro (CUNHA, 1989, p. 62 – destaque do autor).

O relato de Fávero e o depoimento de Cunha expressam os dilemas que se acentuaram com a ampliação das entidades no âmbito do Fórum, mas que já estavam latentes antes de sua constituição e permaneceram de diversos modos reverberando durante todo o ciclo de lutas educacionais. A complexificação de interesses, com a ampliação do número de entidades participantes, destacada por Cunha, é indicativa de que as possibilidades de articulação entre os setores encontraram impasses no interior do movimento, os quais colocaram em questão a própria continuidade de realização das CBEs. Esses debates apresentados acima ocorreram entre a V CBE e a última edição do evento, que aconteceu um ano após a data prevista. A VI CBE foi realizada sem que o ANDES-SN e a CNTE tivessem sido incorporadas como entidades organizadoras do evento. Nesse sentido, inferimos que embora as CBEs tenham forjado iniciativas importantes, inclusive construído o caminho para que a luta alcançasse patamares mais elevados de organização, como foi o caso da constituição do Fórum que exerceu papel decisivo na inscrição dos princípios da “Carta de Goiânia” na Constituinte, elas não se consubstanciaram como frente permanente na luta, conforme havia sido previsto no início da década de 1980. A interrupção na realização das CBEs enquanto espaço de aglutinação dos sujeitos políticos coletivos e fórum de debates das questões educacionais se materializou como uma perda para a luta em defesa da educação pública. Entendemos ainda que as especificidades das CBEs não se confrontavam com o trabalho realizado no âmbito do Fórum, ao contrário, tinham um caráter complementar, não havendo razão para se fortalecer uma iniciativa em detrimento de outra. As razões para que isso tenha ocorrido passaram, sobretudo, pela dificuldade em conciliar os interesses, as táticas e as estratégias na luta entre as entidades, de modo que a unidade foi ficando cada vez mais problemática, sobretudo com o cenário político-econômico do final da década de 1980.

O acirramento da disputa entre os projetos de sociedade e de educação e a derrota do campo democrático-popular nas eleições presidenciais de 1989 evidenciaram que os limites para mudanças mais substanciais eram estreitos e que demandavam um enfrentamento de outro tipo. A luta em defesa da educação pública travada entre 1980 e 1991 avançou em termos organizativos e propositivos, o que tornou possível as relativas vitórias no capítulo referente à educação na Constituição, porém, não logrou se articular com as lutas gerais protagonizadas pelo conjunto da classe trabalhadora e pelas camadas populares. A defesa do caráter público da educação assim como a luta para reverter os efeitos da contrarrevolução levados a cabo durante o regime ditatorial e a abertura tutelada não pode prescindir dessa estratégia. Nesse cenário em que se reafirmava a unidade como condição fundamental para conhecer melhor as armas poderosas e ardilosas dos adversários da escola pública (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1991b) e, sobretudo, para combatê-las, o movimento desativou uma importante frente de luta, permitindo que as diferenças e os desacordos táticos e estratégicos (perspectiva propositiva no interior da institucionalidade ou reivindicatória e rebaixamento das bandeiras defendidas situadas no espectro liberal-republicano) ficassem mais acentuados que as próprias razões que animavam a aglutinação dos educadores, desde o início da década de 1980.

Em 1991, ano da realização da última CBE, também se experimentou uma fase de diminuição das atividades do Fórum, uma vez que as audiências públicas da LDB[126] já haviam sido encerradas e o lento trâmite do projeto de lei refletia a correlação negativa de forças. O aprofundamento das dificuldades do movimento de luta se deu em um momento em que os desafios colocados para a educação brasileira ganhavam proporções ainda mais preocupantes. A ofensiva ao caráter público da educação desferida no bojo do projeto neoliberal se deu articulada com o processo de reestruturação produtiva e seu movimento político-ideológico correspondente. Esse processo colocou as lutas anticapitalistas na defensiva, contribuindo para o isolamento das vanguardas mais radicais da classe trabalhadora e para a progressiva cooptação dos segmentos intelectuais e políticos da esquerda, rebatendo-se também no movimento de luta em defesa da educação pública.

[126] O Fórum na Constituinte atuou ativamente entre 1987-1988, retomando suas atividades em 1989 e 1990, durante a elaboração da LDB. A atuação do Fórum nesses dois momentos será objeto de análise no Capítulo III.

A difusão do pensamento pós-moderno na educação brasileira se acentuou com a derrocada do "socialismo realmente existente", cujos momentos marcantes foram a queda do muro de Berlim (1989) e o fim da União Soviética (1991), conforme Bittar (2006).

> Essa alteração de rota, desde algum tempo vinha ocorrendo na História, nas Ciências Sociais e em outras áreas do conhecimento que – no embalo de pressupor a existência de uma crise de paradigmas da "ciência moderna", manifesta na sua forma mais radical pela "crise do marxismo" – passou a advogar uma "nova ciência", com "novos paradigmas teóricos", "novos objetos de análise", "novos problemas", enfim, "novos conhecimentos" e "novas possibilidades" (LOMBARDI, 1993, p. 80).

A perspectiva de revisão dos paradigmas e de aproximação com outros campos do saber e de ação foi marcante na VI CBE. Na abertura do evento que discutiu, entre outros temas, "A crise da sociedade e da educação", foi identificado esse novo traço que emergia na área e que o evento pretendia reforçar *através do diálogo com os novos interlocutores para novas teorizações e práticas políticas* (CARTA AOS PARTICIPANTES, 1992). Nesse sentido, foi destacado que cada vez mais interessava aos educadores ter os setores organizados da sociedade civil como depositários privilegiados das reflexões e do trabalho educativo. Essa tendência, "a bem dizer dominante", conforme o documento de abertura do evento, buscava reposicionar o lugar que o Estado ocupava no movimento de luta em defesa da educação pública, "*deixando de ser* a um só tempo *o depositário exclusivo das expectativas políticas e o interlocutor privilegiado para assuntos pedagógicos*" (CARTA AOS PARTICIPANTES, 1992, p. 15-18 – destaques nossos).

A influência dessa tendência "que conquistou hegemonia no campo educacional" ao longo da década de 1990 (LOMBARDI, 2010, p. 24) não ficou restrita ao ambiente intelectual e acadêmico, mas se refletiu no movimento político como um todo, criando, como vimos, efeitos diversos. Para se ter uma ideia do alcance dos efeitos desse processo, ao analisar as resoluções congressuais do Partido dos Trabalhadores no campo da educação, por exemplo, vemos uma mudança sensível. Enquanto as Bases do Plano de Ação de Governo (PAG) deliberadas durante o VI Encontro Nacional, realizado em 1989, direcionava duras críticas contra a destinação, pelo Estado, de verbas públicas para a rede privada, as

diretrizes assumidas pelo partido desde 1990, associava a educação a “novas bandeiras” como: “a maior eficiência da máquina pública, a integração ao mercado de trabalho, o crescimento com distribuição de renda, a criação de mercado interno de massas” (SILVA, 2019, p. 388-389), deslocando a questão da esfera do embate público e privado para a esfera da oferta de educação para todos.[127]

Segundo Leher (2000, p. 171), no vetor discursivo dos “novos movimentos sociais”, predominou o entendimento – e não mais a luta ou as confrontações de corte classista. Essa mudança de rota se acentuou ao longo da década de 1990 despotencializando os educadores das “armas da crítica”, ao mesmo tempo em que os adversários da escola pública ampliavam seus espaços e atuavam organicamente para defender seus interesses. Foi se acentuando no campo educacional a dimensão acadêmico-científica, voltada a pensar problemáticas mais endógenas, fechadas em si mesmo.

Outro efeito politico desse processo foi a relativização daquilo que, até então, havia sido uma pauta assumida consensualmente no interior do movimento: *a defesa de que a garantia da educação pública passava pela exigência do cumprimento do dever do Estado em universalizar o ensino gratuito e de qualidade*. A posição assumida nos documentos, que expressa a influência de uma nova orientação política, apontava a emergência de um novo consenso, diferentemente do que se obteve no âmbito das cinco edições anteriores das CBEs e do Fórum. Segundo essa posição, o Estado deixava de ser *o depositário exclusivo das expectativas políticas e o interlocutor privilegiado para assuntos pedagógicos ao mesmo tempo em que buscava os setores organizados da sociedade civil como depositários privilegiados das reflexões e do trabalho educativo*.

Embora o Fórum tenha continuado a luta durante o longo e tortuoso trâmite da LDB e, no cenário posterior à sua aprovação, no período da elaboração de uma proposta de Plano Nacional de Educação a partir de 1996, esse processo se deu sem a participação orgânica de algumas entidades, notadamente as de cunho acadêmico-científico e profissional. A direção política desse novo momento de luta apontado acima

[127] A capilarização e o alcance histórico dessa “nova” perspectiva puderam ser observado mais tarde, em 1994, no documento “Lula Presidente: Uma Revolução Democrática no Brasil – Bases do Programa de Governo, Partido dos Trabalhadores”, “quando diferentes setores da sociedade são impelidos a uma mobilização nacional nesta direção: sindicatos, movimentos sociais, estados, municípios, entidades da sociedade civil, e... o empresariado!” (SILVA, 2019. p. 391).

teve o protagonismo das organizações sindicais (ANDES, CNTE, CONTEE, FASUBRA, SINASEFE, entre outros) mais alinhadas à estratégia democrático-popular.

O novo consenso que foi apenas "desenhado" na VI CBE expressava a emergência de uma nova forma de pensar as questões sociais que demandava como igualmente nova uma forma de intervir na realidade (MONTAÑO, 2002), evadindo-se da arena de luta que priorizava a pressão sobre o Estado, cuja intervenção passou a ser vista com desconfiança. O movimento de educadores sinalizou que sua atuação se voltaria para o âmbito dos setores da sociedade civil organizada em um momento em que se proliferaram os chamados "novos movimentos sociais".

Nesse bojo, "a [velha] 'questão social' – que expressa a contradição capital-trabalho, as lutas de classes, a desigual participação na distribuição de riqueza social – continuava inalterada" (MONTAÑO, 2002, p. 54), alterando-se apenas o modo de lidar com elas. A compreensão da relação entre o Estado, as classes sociais e a educação situada no interior do debate sobre a formação social brasileira aponta que a luta autônoma e articulada com o conjunto da classe trabalhadora e camadas populares é condição para alcançar a universalização da educação pública, gratuita, laica, universal e de qualidade unitária, vista sob esta ótica como parte essencial das mudanças estruturais.

4 A LUTA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA CONSTITUINTE E NA LDB (1986-1996)

4.1 O MOVIMENTO EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA CONSTITUINTE (1986-1988)

> *A situação da educação no Brasil é calamitosa! Quatrocentos e oitenta e sete anos depois do Descobrimento, este país ainda tem 87% das suas crianças que não terminam a escola de 1º grau, portanto, são, funcionalmente, analfabetos […] e ainda 30 milhões de excluídos são analfabetos adultos. Dever-nos-íamos envergonhar de sermos brasileiros, por não cumprirmos o nosso dever.*
>
> João Calmon
> (Discurso do relator da Subcomissão da Educação na Assembleia Nacional Constituinte).

> *Todas essas entidades têm uma história de luta pela educação e pela educação pública, isso faz com que esse documento trazido a essa Subcomissão, do Fórum da Educação na Constituinte, mais do que uma reflexão a propósito do processo constituinte, representa uma história política, uma luta que há muito tempo se trava neste país em defesa da escola pública e acho que é por causa disso que esta Subcomissão tem, em primeiro lugar, que aplaudir o fato de que várias entidades se reuniram, deixaram de lado as diferenças institucionais eventualmente havidas e procuraram superar essas diferenças na elaboração de um documento único.*
>
> Octávio Elísio
> (Discurso nos trabalhos da Subcomissão da Educação na Assembleia Nacional Constituinte)

Os trechos dos discursos dos dois deputados constituintes – João Calmon e Octávio Elísio – destacados acima expressam, pelo menos, duas dimensões do desafio educacional colocado durante a realização da Assembleia Nacional Constituinte (ANC). Os depoimentos das diversas entidades que protagonizaram as audiências públicas apontaram que os dilemas da educação brasileira eram profundos e que sua superação demandaria do movimento de luta em defesa da educação pública, força e organicidade. Os sujeitos políticos coletivos empenhados em fazer prevalecer os interesses privatistas foram presença permanente durante todo o processo constituinte e lograram conquistas fundamentais. O objetivo desse capítulo é refletir sobre a atuação do movimento pela educação pública na Constituinte, bem como em outras frentes de luta organizadas no período, discutindo as propostas apresentadas nas audiências públicas e a correlação de forças no interior da ANC.

Conforme vimos, o acúmulo de experiências vivenciadas nas CBEs permitiu a formulação das bases para um projeto de educação para o país e abriu caminho para outro nível de organização da luta, materializando-se no Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. O Fórum surgiu como alternativa à fragmentação decorrente da existência de muitas entidades, todas atuando nas bases de suas categorias, porém unificadas nacionalmente na luta pela defesa do caráter público da educação apenas por ocasião das CBEs, cuja periodicidade era bianual. Essa estratégia de organização dos setores interessados na defesa da educação pública não mais atendia aos desafios daquele momento histórico, que exigia uma articulação mais permanente para a atuação que seria desencadeada, prioritariamente, no âmbito do Congresso Nacional em favor da Constituinte. Foi dessa necessidade que surgiu o Fórum, o qual contou em sua composição com as 15 entidades abaixo relacionadas: Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE), Confederação de Professores do Brasil (CPB), Associação Nacional de Professores de Prática de Trabalho (ASNPPT), Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e União Nacional dos Estudantes (UNE). (REVISTA DA ANDE, 1987, p. 67).

Tendo como ponto de partida a “Carta de Goiânia”, cujos princípios e propostas foram compilados pelos educadores na IV CBE, as entidades que constituíram o Fórum Nacional da Educação na Constituinte produziram uma plataforma consensual própria, que foi encaminhada aos partidos políticos com o objetivo de influir nos trabalhos da ANC e de modo a inscrever seus princípios no capítulo da educação na nova Constituição Federal. A plataforma do Fórum era mais abrangente que a “Carta de Goiânia”: continha 21 artigos sobre diferentes aspectos

educacionais, três artigos sobre tributação, orçamento e finança, e um artigo referente à legislação complementar que propôs o estabelecimento de sanções para os casos de violação dos princípios Constitucionais. O lançamento do Fórum se deu concomitantemente ao desencadeamento da Campanha em Defesa da Escola Pública em um ato público realizado em Brasília, no Congresso Nacional.

Como destacou Octávio Elísio em discurso proferido durante as audiências públicas ocorridas na Subcomissão da Educação da ANC, as entidades que compunham o Fórum se desafiaram a superar as diferenças organizacionais e políticas existentes, além de elaborar um documento único com propostas que correspondessem às demandas de um arco de alianças mais amplo pertinente às bandeiras defendidas pelos sujeitos políticos coletivos que o constituíam. O Fórum reunia em seu interior um conjunto de entidades nacionais de caráter acadêmico-científicas, profissionais, sindicais e estudantis que vinham de experiências de luta, especificidades organizativas e horizontes estratégicos heterogêneos. A existência concreta dessa heterogeneidade implicava reconhecer a necessidade histórica de manter a unidade, mesmo na diversidade, o que representava um desafio para o movimento de luta. Não obstante os obstáculos internos e externos que foram enfrentados, vários êxitos foram alcançados e se constituem como um importante legado da luta pela educação pública. Isaura Belloni (1988, p. 5), participante ativa dessa iniciativa, apontou os limites e os desafios do momento inicial de organização do Fórum:

> A instalação [do Fórum] foi feita de forma não muito sistemática. Algumas entidades ligadas à área da educação foram chamadas, outras não, mas aos poucos foram sendo incorporadas pelas que já integravam os grupos. A dificuldade inicial de organização derivou, na verdade, do fato de que as entidades que se agregaram para organizar uma estratégia sistemática de pressão junto à Constituinte *não possuíam princípios explicitamente comuns quanto às questões da educação*. Havia apenas um suposto de que podiam trabalhar juntas; de que partilhavam de ideias e princípios comuns com vistas àquilo que deveria ser o conteúdo do capítulo sobre a educação e de alguns outros detalhes, no texto da Constituição a ser elaborado.

A análise acima indica as dificuldades iniciais enfrentadas pelo movimento nesse novo momento de sua organização. Um exemplo relevante de que a plataforma consensual não estava dada e era, ao contrário, algo a ser construído no interior do Fórum, foi o posicionamento da Associação Nacional dos Docentes

do Ensino Superior (ANDES) em relação ao princípio básico de destinação dos recursos públicos exclusivamente para a educação pública. Essa questão havia sido discutida durante o VI Congresso[128] da entidade, em janeiro de 1987, em que se deliberou pela posição contrária ao princípio de exclusividade, em uma votação que acirrou o debate dentro da associação. A posição que assumiu a ANDES, fruto de uma deliberação congressual, gerou um impasse dentro do Fórum, especialmente pelo fato de a iniciativa de sua constituição ter partido da Associação, como vimos. O acirramento do debate no interior da entidade se prolongou até final de maio do mesmo ano, quando foi realizado o I Congresso Extraordinário da ANDES para rediscutir a questão. A explicação para o impasse, de acordo com a ANDES, foi o fato de a entidade defender a "isonomia de carreira para os diversos níveis da docência [...] bandeira formulada no bojo de sua historicamente preconizada política de transição e de defesa do magistério unitário" e não admitir "a existência de dois tipos de docentes para o país". Desse modo, conforme a documentação, a Associação não defendia o repasse de recursos públicos para as instituições privadas, mas *uma política de transição que superasse a dicotomia público vs. privado,* instituindo um *magistério unitário*, elemento fundamental para unificar o movimento docente e fortalecer a luta em defesa da educação pública. Para a ANDES, a plataforma educacional do Fórum, ao propor a regulamentação do magistério público, prever o direito à sindicalização, à carreira para a admissão, à aposentadoria e à estabilidade, porém, ao não fazer qualquer referência ao magistério "privado", caia em uma perigosa contradição (ASSOCIAÇÃO [...], 1987, p. 61), que a Associação tentava evitar pelas seguintes razões:

> A cotidiana condição dos professores da rede privada de ensino nos contempla com inumeráveis episódios de ameaças, perseguição e demissões aos que teimosamente se organizam para construir uma escola digna e coerente com os preceitos de liberdade e democracia. […]

[128] O VI Congresso da ANDES foi realizado em Goiânia-GO entre 25 a 31/01/87. A proposta de exclusividade de verbas públicas para a educação pública foi derrotada por 65 votos, contra 60 (BELLONI, 1988, p. 6). Logo após o VI Congresso, foi realizado o 1º CONAD Extraordinário que rediscutiu a questão e aprovou introduzir na Plataforma Educacional da ANDES para a Constituinte, o artigo "As verbas públicas destinam-se, exclusivamente, às escolas públicas criadas e mantidas pela União, Estados e Municípios" (ASSOCIAÇÃO [...], 1987, p. 61). A realização do 1º CONAD Extraordinário ocorreu entre 20 a 24 de março do mesmo ano, portanto antes das audiências públicas da Assembleia Nacional Constituinte, realizadas em abril, em que a ANDES já assumiu a posição favorável à destinação de verbas públicas com exclusividade para as escolas públicas.

> A qualificação e a defesa apenas do magistério público, além de comprometer a unidade do Movimento Docente, autoriza indiretamente o ensino mercantilizado, em última análise golpeia os anseios populares por uma Educação de boa qualidade. Num Estado de vocação autoritária e conservadora como o nosso, é temerário deixar vagas as atribuições e deveres da escola privada. Uma vez que não se pretende proibi-la, que pelo menos se defina sua função social, o que só se consegue através da formulação clara das condições com que devem contar os seus docentes, alunos e funcionários (ASSOCIAÇÃO [...], 1987, p. 61).

A decisão do I Congresso Extraordinário pela alteração da Plataforma Educacional da ANDES para a Constituinte, definindo-se favorável à "destinação de verbas públicas, exclusivamente, às escolas públicas criadas e mantidas pela União, Estados e Municípios" (ASSOCIAÇÃO [...], 1987, p. 44), se, por um lado, assegurou a unificação das forças com o conjunto das entidades organizadas no Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, por outro, acirrou a forte tensão existente no interior da entidade, presente desde o I CONAD – Reunião do Conselho Nacional das ADs, realizado em 1981 (CONSELHO [...], 1981).

> O problema da destinação de recursos públicos para as IES privadas, que se inscreve no confronto histórico mais amplo entre o público e privado no campo da política educacional brasileira foi, desde o início do movimento, como já frisado, provocador de tensões e desequilíbrios entre os militantes das IES públicas e privadas no interior da ANDES. Tendo como carro-chefe, de um lado, a ação sindical dos docentes das IES federais autárquicas e, de outro, *os desafios de um setor quantitativamente majoritário no ensino superior brasileiro*, os dirigentes do movimento docente se depararam inevitavelmente *com a necessidade de definir e encaminhar "formas unitárias" de enfrentamento dessa realidade, eivada de diversidades e divergências intra e inter setores institucionais envolvidos* (NAVARRO, 1999, p. 174 – destaques nossos).
>
> [...] Se os resultados dessa decisão viabilizaram a continuidade da presença da ANDES no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e fortaleceram a intervenção da entidade no processo constituinte, seus efeitos foram problemáticos para os docentes de um setor que já se encontrava em crise (NAVARRO, 1999, p. 262).

A avaliação feita pelos docentes acerca das implicações do "recuo tático" foi de que a referida deliberação ocorrida no I Congresso Extraordinário trouxe mais danos do que ganhos ao movimento docente do ensino superior. Considerou-se que a decisão foi tomada em nome de uma supervalorização do processo constituinte e teve, entre outros resultados, *o refluxo da participação dos militantes do setor*

privado e a polarização interna o movimento docente (NAVARRO, 1999). Esse processo se constituiu em um dilema para a entidade que, embora não tenha, efetivamente, retirado de pauta a defesa do magistério unitário e a política de transição rumo ao padrão unitário de qualidade defendidos historicamente, acabou por se deparar com a ameaça de não conseguir se unificar às entidades nacionais participantes do Fórum. A preocupação da ANDES com esse dilema interno[129] fica evidente nos documentos consultados, notadamente nos relatórios do VI Congresso Nacional e no I Congresso Extraordinário, que apontam que o fortalecimento do Fórum seria decisivo para o avanço da luta em defesa do caráter público da educação no contexto da Assembleia Nacional Constituinte e para além dele.

Afora o caráter assistemático que predominou durante a instalação do Fórum, a definição precisa dos seus objetivos e a prática de trabalho a ser adotada só foram ganhando contornos mais nítidos à medida que ele se constituía como referência enquanto polo aglutinador das lutas pela educação pública (BELLONI, 1988). No início desse processo, o vetor de atuação do Fórum era "organizar uma mobilização de caráter nacional para estabelecer os princípios que deveriam integrar o texto constitucional" (BELLONI, 1988, p. 6), de modo que essa mobilização pressionasse os parlamentares constituintes a defender as bandeiras içadas pelos educadores. A Campanha Nacional em Defesa do Ensino Público e Gratuito e o lançamento do *Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita* foram parte das iniciativas tomadas pelo Fórum para a mobilização da sociedade, cujo intuito era conseguir mais de um milhão de assinaturas para uma emenda popular em defesa do ensino público e gratuito. O processo de coleta de assinaturas foi destacado pela sua potencialidade na construção de unidade na base (CARDOSO, 1989). Apesar do esforço dessa pesquisa em reunir registros históricos que pudessem retratar o impacto da Campanha Nacional desencadeada nesse momento da Constituinte, não logramos êxito. A síntese das propostas do Fórum presente no *Manifesto* tornou possível difundir as bandeiras consensuadas e sensibilizar um número significativo

[129] Esse dilema interno da ANDES produziu impactos no interior do Fórum e gerou diferentes interpretações e até acusações. Luiz Antonio Cunha (1990, p. 164-165), por exemplo, tratou da questão afirmando que a ANDES "reunindo associações de docentes de universidades públicas e privadas, bem como de instituições isoladas, as propostas gerais da entidade resultaram de composições não raro contraditórias. Foi este o caso do apoio ao ensino público e gratuito, ao mesmo tempo em que *defendeu a transferência de recursos públicos para as instituições privadas, desde que destinados à melhoria da qualidade do ensino, aumento de salários dos professores e que sua utilização fosse fiscalizada pela comunidade acadêmica*" (destaque nosso).

de participantes nas várias etapas do processo constituinte (CARDOSO, 1989). Um elemento que merece destaque diz respeito à originalidade com que o *Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita* foi elaborado. Nele não constam como signatários educadores individuais ou mesmo figuras consideradas ilustres, mas entidades acadêmicas, profissionais, sindicais e estudantis que se organizaram e atuaram como sujeitos políticos coletivos na luta pela educação pública.

Nesse contexto, a atuação do Fórum no âmbito das audiências públicas foi decisiva para inscrever alguns princípios defendidos pelo movimento de luta, não obstante a correlação de forças no interior da Constituinte Congressual. O embate com os setores privatistas foi forte e só conseguiu, em alguns casos, resultar em medidas favoráveis ao setor público, devido à forte mobilização popular que alcançou patamares inéditos à época e se refletiu dentro e fora do Congresso. A participação das entidades no âmbito das audiências públicas se deu de forma individualizada, por meio de seus representantes. A aglutinação entre as entidades, além de ser uma exigência do próprio regimento interno da ANC, permitia uma atuação com certo grau de organicidade em meio à disputa com o setor privatista, fortalecendo a luta pela educação pública e a pressão sobre os deputados constituintes.

4.1.1 A atuação do Fórum Nacional da Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito nas Audiências Públicas durante a Assembleia Nacional Constituinte

Para discutir a atuação do Fórum nas audiências públicas na ANC, faz-se necessário apontar alguns elementos que ajudam a compreender seu funcionamento e a correlação entre as forças presentes, de modo a elucidar a natureza desse espaço político, bem como seus limites e possibilidades.

Um elemento central para compreender a natureza do espaço político em que se deu o debate, a sistematização e a votação da nova Carta Magna, é o fato de que a Assembleia Nacional Constituinte não teve caráter exclusivo, soberano e livre, mas se materializou com uma *Constituinte Congressual* formada pelos parlamentares eleitos no pleito de 1986, em que o PMDB elegeu 487 deputados federais, 39 dos 49 senadores e 22 dos 23 governadores eleitos, reforçando a

perspectiva de luta no âmbito institucional. Apesar do reconhecimento dos limites intransponíveis do processo constituinte, os setores mais progressistas e mesmo à esquerda destacaram ser a ANC um lugar privilegiado de pedagogia política, um espaço possível em que a sociedade, os setores populares e as várias categorias de trabalhadores da cidade e do campo tinham para expressar suas demandas (CONFERÊNCIA [...], 1988a), alterando a tradição segundo a qual as leis eram feitas dentro de quatro paredes, em gabinetes, e ditadas de cima para baixo, onde poucos mandam e muitos obedecem, conforme o deputado constituinte Hermes Zaneti (DIÁRIO [...], 1987e).

Para melhor compreender a correlação entre as forças que atuaram no âmbito da ANC, é importante considerar que entre os 559 parlamentares constituintes que tinham direito a voto na Assembleia, apenas 120 participavam do chamado campo progressista ou eram abertamente de esquerda. A aprovação de qualquer proposta demandava um total de 280 votos, indicando uma correlação de forças bastante desfavorável para aprovação das medidas propostas pelos setores populares (INFORMATIVO [...], 1988). O que se conseguiu alcançar em termos de aprovação das demandas populares foi decorrência, em grande medida, da forte mobilização popular ocorrida no período e que foi capaz de pressionar os parlamentares constituintes em alguns momentos decisivos. No caso das bandeiras defendidas pelo Fórum Nacional da Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito, precisamente aquela que rendeu maior embate com os setores privatistas, ou seja, a destinação de recursos públicos com exclusividade para as instituições públicas experimentou uma situação em que mesmo parlamentares de esquerda e do campo progressista votaram contra a proposta[130] (CENTRO ECUMÊNICO [...], 1990). Em análise *da saga das emendas populares*, Carlos Michiles afirmou que, no processo constituinte, “preponderou a tática de avançar com propostas progressistas, sem transigir nos pontos fundamentais, mas nunca perdendo de vista o perfil conservador majoritário dos parlamentares ou descurando-se da busca de possíveis alianças” (MICHILES, 1989, p. 92).

[130] Embora a bandeira do repasse dos recursos públicos com exclusividade para a educação pública já tivesse sido assumida consensualmente no interior do movimento de educadores, não significava que era unânime mesmo no campo da esquerda, naquele momento. Entre os deputados constituintes desse campo, por exemplo, Plínio de Arruda Sampaio (PT-SP) votou na comissão de sistematização contra a exclusividade de recursos públicos para a educação pública.

O modo de funcionamento da ANC se deu a partir das Comissões (Temáticas, de Sistematização e de Redação Final), Subcomissões Temáticas e Plenário. A educação participou da Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação, que se dividiu em três subcomissões, a Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes, a Subcomissão da Ciência e Tecnologia e da Comunicação e a Subcomissão da Família, do Menor e do Idoso. A Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes realizou oito audiências públicas, o total permitido pelo regimento interno da ANC, tendo sido quatro audiências públicas na área de educação, duas na área de cultura e duas na área de esporte. Foi presidida pelo parlamentar constituinte Hermes Zaneti (PMDB-RS, depois PSDB-RS), e teve como relator o constituinte João Calmon (PMDB-ES). O trabalho da Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes foi bem mais amplo que a realização das audiências públicas, embora elas tenham sido, segundo Florestan Fernandes (2014, p. 82-83), a experiência mais relevante.

> Nesta fase, na qual se realiza uma espécie de auditoria do Brasil real, a pressão política desenrola-se no nível das Subcomissões, com lances por vezes emocionantes, pungentes e memoráveis. Por várias vias, gente de diversas categorias sociais, profissionais, étnicas e raciais surge no centro do palco e assume o papel de agente, de senhor da fala. Um indígena, um negro, um portador de deficiência física, um professor modesto, saem da obscuridade e se ombreiam com os notáveis, que são convidados por seu saber ou lá comparecem para advogar as causas de entidades mais ou menos empenhadas na autêntica revolução democrática. [...] O povo inunda a ANC e abarrota as subcomissões de propostas, de informações e de sonhos.

As audiências públicas foram realizadas a partir da 12ª reunião ordinária da Subcomissão, nos dias 23, 28, 29 e 30 de abril de 1987. As reuniões anteriores (da 1ª à 11ª), ocorridas entre os dias 7 e 22 de abril, foram destinadas ao processo organizativo, como a eleição dos membros (presidente e relator) da subcomissão, modo e calendário de funcionamento, as possíveis temáticas a serem privilegiadas nas discussões, a mobilização das entidades e autoridades convidadas e a organização da participação das entidades que enviaram documentação expressando a intenção de colaborar com o processo constituinte. Os temas privilegiados nos debates ocorridos nas audiências públicas da Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes foram a educação e o papel do Estado, a escassez

de recursos para a educação pública, a destinação das verbas públicas, a relação entre o ensino laico e o ensino religioso, a formação e a carreira do magistério, a autonomia universitária, entre outros. Ao todo, foram ouvidas 33 entidades[131] e 39 depoentes, tendo se identificado que nas falas públicas dos representantes das entidades se repetiram alguns temas.

Buscamos evitar a exposição repetida de temas presentes no debate, selecionando os discursos mais emblemáticos das posições coletivas. Além das audiências públicas que tiveram a participação das entidades representativas do campo educacional, também foi ouvido na Subcomissão, no dia 13 de maio, o ministro de Educação, Jorge Bornhausen, que tratou dos problemas relacionados ao orçamento financeiro disponível no Ministério da Educação, destacado pela maioria das entidades participantes como o ponto central nas decisões a serem tomadas no processo de elaboração do anteprojeto da Constituição Federal. Entre as reuniões realizadas pela Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes, uma Reunião Especial, ocorrida em 18 de maio, contou com a presença dos professores Paulo Freire e Moacir Gadotti, convidados a contribuir com a elaboração da Carta Constitucional. Outra reunião, realizada no dia 20 de maio, contou com a participação do professor Juan Tedesco, representante da UNESCO, que apresentou os pontos mais destacados do Projeto Principal da Educação, discutindo a proposta de educação da entidade para os países da América Latina e do Caribe.

[131] As entidades participantes das audiências públicas da subcomissão da educação foram: Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Federação Brasileira de Associações de Professores de Educação Física (FBAPEF), Associação Nacional dos Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Grupo de Trabalho Educação e Constituinte do Ministério de Educação (GT/MEC), Fórum Nacional dos Secretários de Educação (FNSE), Confederação dos Professores do Brasil (CPB), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), União das Nações Indígenas (UNI), Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN), União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação de Educação Católica do Brasil (AECB), Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino da Região Sul (FETEE-Sul), Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (FITEE), Conselho Federal de Farmácia (CFF), Centro de Estudos Afro-Brasileiro, Conselho da Comunidade Negra, UDEMO – União dos Diretores de Escolas do Magistério Oficial (CEAB), Comissão Pró-Federação de Arte-Educadores (SIGLA), Associação Nacional dos Professores de Prática de Trabalho (ASNPPT), Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), Associação Educativa Evangélica (AEE), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Associação Brasileira de Antropologia (ABA).

Durante todo o trabalho realizado na Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes, ficou evidente a disputa entre forças políticas. As quatro audiências públicas da educação foram um “capítulo especial” desse processo e trouxeram à tona a disputa entre os setores que defenderam os interesses públicos e privados, bem como a heterogeneidade existente nas propostas apresentadas pelas entidades defensoras da educação pública e gratuita. Analisaremos o conteúdo apresentado nas audiências públicas a partir de cinco eixos, a serem abordados nas seções a seguir, que consideramos terem sido centrais para o debate; são eles: Ensino público e gratuito: direito de todos e dever do Estado; Ensino religioso em instituições oficiais; Aumento de verbas para a educação; Destinação de verbas públicas para instituições públicas; e Priorização do Ensino Fundamental. A opção pela discussão de cada eixo separadamente, deu-se pela preocupação em situar a posição adotada pelos sujeitos políticos coletivos no âmbito das audiências públicas, porém, temos clareza de que essa separação é meramente didática, pois há uma evidente imbricação entre os temas, o que fica claro nas manifestações das entidades participantes e nas propostas apresentadas.

4.1.1.1 Ensino público e gratuito: direito de todos e dever do Estado

A discussão acerca do papel do Estado na garantia do ensino público e gratuito nas audiências públicas foi acalorada e colocou entidades da sociedade civil organizada, bem como parlamentares constituintes em campos opostos de disputa. Se, por um lado, as falas públicas dos diferentes sujeitos políticos coletivos reconheciam consensualmente a importância da educação no processo de “reconstrução nacional” que a Constituinte representava naquele momento, por outro, predominaram as divergências em relação ao seu caráter público, gratuito e quanto à definição dos contornos da participação do Estado para assegurá-la.

Embora a experiência das audiências públicas na ANC tenha representado uma certa alteração da tradição de elaboração verticalizada das leis em geral e das Constituições em particular, frequentemente ditadas de cima para baixo, é evidente que elas não tinham a potencialidade de transformar o caráter

autocrático do Estado, nem romper com as marcas que a sociedade brasileira carregava de seu passado. A presença forte e permanente das entidades e parlamentares constituintes defensores do ensino privado foi registrada pelos jornais da época, tornando explícita a intensidade entre os diferentes campos em disputa e os mecanismos usados por cada um deles. Vejamos a matéria publicada pelo *Jornal do Brasil*, em 8 de abril de 1987, quando da abertura dos trabalhos na Constituinte (CENTRO ECUMÊNICO [...], 1990, p. 25-26).

> A condenação ao ensino público e a presença do estado na educação levou ontem ao Congresso um inusitado *lobby*: freiras, padres e elegantes senhores e senhoras, responsáveis pelo controle de várias das 35 mil escolas particulares de todo o país, deixaram a disciplina de lado e invadiram os gabinetes dos constituintes, numa agitação parecida com a de um recreio colegial. “Nós fazemos parte desse mundo. Temos que lutar”, justificava-se a irmã Tomasina Martino, diante do espanto das pessoas, com tantas freiras circulando pelos corredores do Congresso. Ela e o resto do grupo somavam centenas de diretores e proprietários de escolas, interessados em mostrar aos constituintes que o estado interfere excessivamente no ensino e que o melhor caminho nesse campo é o das instituições privadas. [...] Diretores e proprietários de escolas reivindicavam liberdade para estabelecer os preços das anuidades escolares e uma conterrânea do presidente José Sarney [...], Elisabeth Rodrigues de Araújo Costa, diretora da Escola Dom Bosco, pertencente à sua família, transformou-se na estrela do encontro, quando pregou a desobediência civil.

Enquanto a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Associação de Educação Católica do Brasil (AECB), a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) e o CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), representantes das forças privatistas atuaram sobretudo de modo “subterrâneo” nos espaços de poder (gabinetes, comissões, etc.), os setores comprometidos com a educação pública fizeram-se presentes em várias frentes, atuando publicamente na mobilização popular, pressionando os deputados a votarem em prol de suas bandeiras. Além de “uma grande mobilização envolvendo mães de todo país [...] organizada para pressionar os parlamentares no dia da votação da questão na Assembleia Constituinte” (CENTRO ECUMÊNICO [...], 1990, p. 29), diversos setores compareceram ao ato público de lançamento da Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública e Gratuita para Todos, sendo que “o mais numeroso deles pregava os princípios

defendidos pelo Fórum Nacional de Educação", agitando a Câmara dos Deputados com "palavras de ordem como 'Educação é pura obrigação' e 'Arroz, feijão, saúde e educação'" (CENTRO ECUMÊNICO [...], 1990, p. 29).

Embora tenham atuado predominantemente nos subterrâneos do processo constituinte (FERNANDES, 2014), as táticas utilizadas pelas entidades defensoras dos interesses privatistas eram variadas. Enquanto a FENEN, por exemplo, ocupava-se de mobilizar diretores e funcionários de cada sindicato para organizarem sua "tropa de ocupação" nas galerias, e fazerem aquilo "que precisava ser feito" nos melhores moldes de um fascismo potencial, segundo Florestan Fernandes (1990b, p. 19), as entidades ligadas à Igreja Católica empenharam-se a fundo na preservação do seu terreno político e na multiplicação de suas vantagens, contando com os constituintes engajados explícita ou dissimuladamente no reforço e na ampliação de suas posições (FERNANDES, 1990b), de modo que "na subcomissão e na comissão eles formaram uma tropa ativa, como se fossem delegados da CNBB na Assembleia Nacional Constituinte" (FERNANDES, 1990b, p. 19). A "audácia é fruto do apoio direto do governo e da timidez dos próprios constituintes, que aceitam de modo tolerante a atuação agressiva de grupos de interesses e de grupos de pressão" (FERNANDES, 1990b, p. 19). Conforme Florestan Fernandes (1990b, p. 19), a Igreja Católica,

> [...] partia com a vantagem de contar com um relator serviçal, o probo senador João Calmon, que sempre foi um denodado defensor de verbas públicas para o ensino (esclareça-se: não para o ensino público, o que o exime de qualquer crítica...). A escolha do relator já indicava que o PMDB e o governo haviam "negociado" o ensino com a Igreja Católica. Todavia, na subcomissão, o páreo foi duro, porque os constituintes educadores perfilhavam, sem subterfúgios, a causa do ensino público. Daí os avanços que ocorreram nessa esfera da Constituição, embora nem tudo que defenderam lograsse aprovação interpares.

Outra modalidade de pressão adotada pelos setores privatistas foi o envio de telegramas aos parlamentares constituintes com o intuito de impeli-los de votarem em suas propostas. O próprio deputado Florestan Fernandes denunciou que recebeu inúmeros telegramas, sendo que um deles foi remetido pelo "digníssimo reitor do Colégio dos Jesuítas de Juiz de Fora, padre Raul Paiva", na tentativa de constrangê-lo, afirmando que os colégios católicos de Juiz de Fora

estranhavam o posicionamento dele, que se mostrava favorável ao texto Constitucional com disposição discriminatória e antidemocrática de verbas públicas “somente para ensino estatal, impossibilitando a pessoa humana, sujeito principal da educação, de escolher a escola de sua preferência, livre iniciativa ou estatal manifestada por si ou responsável” (FERNANDES, 1990b, p. 19).

Desse modo, enquanto as audiências e atos públicos se constituíram como os espaços privilegiados para os sujeitos políticos coletivos defenderem o caráter público, gratuito e laico da educação, as forças comprometidas com o setor privatista contavam com variadas táticas desenvolvidas em espaços bem menos “públicos”, porém, bastante eficientes, com resultados significativos ao longo de todas as etapas de funcionamento e votação da subcomissão e comissão. Conforme Florestan Fernandes, a Igreja Católica queria tornar o Estado um “prebendário, que reparte sinecuras com os poderosos e com as instituições fortes”, sobretudo, as eclesiásticas (FERNANDES, 1990b, p. 19).

A FENEN e as entidades ligadas à Igreja Católica contaram com o apoio dos parlamentares constituintes do chamado “Centrão”, formado por um “conglomerado de partidos unidos pelos interesses do capital e pela necessidade que eles impõem de defesa da ordem” (FERNANDES, 2014, p. 186). A atuação conjunta – entidades e constituintes do “Centrão” – buscava restringir o direito ao ensino público e gratuito enquanto dever do Estado. Embora as entidades defensoras da educação pública e gratuita tenham sido a maioria constante nas audiências públicas, a presença e o lobby das entidades privatistas asseguraram vitórias essenciais em decorrência do apoio dos referidos deputados. No anteprojeto do relator Calmon, o princípio de gratuidade já aparece limitado ao ensino fundamental e somente no seu substitutivo, porém, entre as diretrizes da educação, o princípio da gratuidade do ensino público foi defendido em todos os níveis. Nas etapas posteriores às audiências públicas, a atuação dos constituintes do “Centrão” foi decisiva para garantir a vitória desse princípio, tal como o defendia o campo privatista. Já na etapa seguinte, a da Comissão Temática, Sandra Cavalcanti (PFL-RJ) propôs uma emenda (E.800359-0) (MICHILES, 1989) que substituísse a “gratuidade do ensino em todos os níveis” para “gratuidade de ensino, nos níveis de 2º grau e de ensino superior, para todos que não tiverem recursos”.

Nessa mesma direção, Gil César, deputado constituinte pelo PMDB-MG, propôs uma emenda (E.2P01591-3) defendendo a gratuidade somente "para aqueles que comprovassem insuficiência de recursos financeiros nas escolas públicas e sob a forma de bolsas de estudo no ensino privado" (CARDOSO, 1989, p. 358).

Desse modo seguiu todo o processo constituinte, marcado pelo embate entre os setores público e privado. Entre as entidades presentes na ANC, somente as do campo da luta pela educação pública, que assinaram Plataforma do Fórum, defenderam explicitamente essa bandeira, acentuando o dever do Estado enquanto garantidor do direito à educação pública e gratuita em todos os níveis e para todos. As demais entidades presentes nas audiências públicas não se posicionaram explicitamente contrárias a esse princípio, mas lhe deram um sentido próprio, buscando limitar em quais casos e em quais níveis de ensino poderiam ser assegurada a gratuidade. A questão fundamental era a disputa dos recursos públicos, embora a argumentação dos setores privatistas se pautasse na defesa da garantia da liberdade das famílias escolherem, às expensas do Estado, onde e com qual orientação ideológico-religiosa seus filhos deveriam ser educados. Levado às últimas consequências, o princípio da "liberdade", recorrentemente usado pelo setor[132], ameaçava o próprio princípio da gratuidade. O representante da FENEN, Roberto Dornas, por exemplo, afirmou que para a entidade não existe escola pública, nem escola particular ou escola não estatal, o que existe é o ensino e este sendo público, e portanto submetido a uma Lei Nacional da Educação, deve garantir o respeito às escolhas individuais. Coerente com esta compreensão, a FENEN advogou que não existia a separação entre verba pública e verba particular, uma vez que toda verba é pública, e toda ela é gerada da atividade privada, oriunda dos impostos que cada cidadão paga ao Estado (DIÁRIO [...], 1987b, p. 322).

> A nossa posição não é destinar verba exclusivamente nem para a, nem para b e nem para c, e sim destinar verba ao aluno, principalmente àquele aluno que é carente, e que esse aluno escolha a escola que for da sua preferência. Não queremos privilégio de forma alguma para a escola particular, porque qualquer tipo de privilégio é conceituoso e vai conduzir ao monopólio (DIÁRIO [...], 1987b, p. 322).

[132] Atualmente, a ofensiva de tais setores, fortemente representados no governo federal, materializa-se em projetos como o de ensino domiciliar (*homeschooling*), de ampliação de escolas conveniadas (terceirizadas), de implantação do sistema de *vouchers* e escolas *charters*, bem como o de cobrança de mensalidades de universidades públicas, entre outros.

Para o presidente da Associação de Educação Católica do Brasil (AECB) e secretário-geral do Movimento de Educação de Base (MEB), à época, Padre Agostinho Castejon, era inaceitável todo tipo de discriminação, e o controle para evitá-la era obrigação do Estado que deveria adotar como princípio “o direito de os pais escolherem com liberdade a educação que desejarem para os seus filhos”. Segundo ele, a liberdade de ensino incluía também a alternativa de diferentes grupos sociais etc., organizarem as suas próprias escolas, contando com o direito legítimo de receber recursos públicos para o trabalho que prestavam à sociedade. Dentro dessa lógica, defendida pela AECB, o dinheiro público é público, é para o público e para ser administrado publicamente, de modo algum pode ser desviado para fins de lucro de indivíduos (DIÁRIO [...], 1987b).

A Associação de Educação Católica do Brasil era, naquele contexto, uma entidade importante no campo do setor privatista. Ela já existia há 42 anos e era constituída por 25 seções e 110 núcleos, representando mais de 4.500 escolas católicas de 1º e 2º graus, nas quais estudavam em torno de 4 milhões de alunos. O fato de estar organizada em todo o território nacional realizando um trabalho em sintonia com as diretrizes pastorais da CNBB conferia a ela um peso político extraordinário entre os deputados constituintes (DIÁRIO [...], 1987b). A sua posição radicalmente contrária em relação ao que chamava de “monopólio do Estado em educação” teve forte apelo nas audiências públicas.

O setor privatista buscou situar os termos da disputa polarizando “liberdade de ensino” *versus* “monopólio estatal”, porém o que estava em questão era fundamentalmente o exercício do controle sobre as atribuições político-econômicas do Estado, o que se desdobrava no controle sobre o destino das verbas públicas. Essa questão esteve fortemente presente nos contextos de definição da legislação educacional, notadamente, no início das décadas de 1930 e 1960. Tanto no passado quanto por ocasião da ANC, a tentativa de diluir as fronteiras entre os interesses públicos e privados e fazer predominar entre os setores a histórica promiscuidade constitutiva do Estado capitalista foi reforçada com a atuação das entidades – FENEN, CNBB, AECB, ABESC e CRUB – nas audiências públicas.

As entidades pertencentes ao setor comprometido com a expansão e com a qualidade da educação pública reconheciam a importância das instituições privadas de ensino e defendiam a liberdade disciplinada e não total de iniciativa no campo educacional. Na proposta educacional do Fórum para a Constituinte, defendida pela representante da ANDES, a professora Miriam Limoeiro Cardoso, o ensino público, gratuito e laico, baseado nos princípios “da democracia, da liberdade de expressão, da soberania nacional e do respeito aos direitos humanos” era considerado um *direito de todos* os cidadãos brasileiros, sem distinção de sexo, raça, idade, confissão religiosa, filiação política ou classe social *e dever do Estado*, cuja ação resultaria no veto à transferência de recursos públicos a estabelecimentos educacionais que não integrassem os sistemas oficiais de ensino. Do mesmo modo, o CEDES, a ANDE e a ANPed, que reivindicaram os princípios da “Carta de Goiânia” em suas intervenções durante as audiências públicas, defenderam que para dirimir a dívida que os poderes públicos tinham com a Nação, materializada na sonegação histórica da educação pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado, seria necessário um esforço nacional que tivesse como ponto de partida a ampliação das verbas públicas e sua destinação exclusiva para as instituições públicas de ensino.

A existência de 30 milhões de analfabetos entre jovens e adultos, 7 milhões de crianças fora da escola, as disparidades em termos de atendimento quantitativo e qualitativa entre as regiões brasileiras, a enorme defasagem de atendimento entre a cidade e o campo, demonstrando que a escola privada atende a uma parcela privilegiada da população numericamente pequena, são resultados, segundo a representante da ANDE, Elba Siqueira de Sá Barreto, *da política educacional de um Estado que usou de todos os subterfúgios para o carrear recursos públicos para a rede privada* via salário-educação e outras medidas (DIÁRIO [...], 1987a).

O problema do Estado brasileiro, conforme o diretor da FASUBRA, José Ferreira de Alencar, é o seu caráter voltado para atender aos interesses da minoria. Para ele, a classe trabalhadora precisava compreender que o Estado brasileiro, em nenhum momento, desde os primórdios de nossa formação social, identificou-se com o trabalhador, nem mesmo em cenários em que o povo era ouvido nos espaços institucionais de poder. Como salientou, a “abertura democrática” que incorporava a

voz e as demandas populares no processo de elaboração da Carta Constitucional contrastava com permanentes atos de repressão[133] contra os professores em greve, que eram demitidos sem qualquer "cerimônia". A mudança daquele quadro, segundo o representante da Federação, não poderia ficar restrita à trincheira de conquistas formais, mas deveria avançar rumo às mudanças estruturais como a realização da reforma agrária, a nacionalização dos bancos, entre outros, uma vez que os problemas educacionais brasileiros, como a repetência, por exemplo, "não era rigorosamente um problema pedagógico, afinal, como preparar o professor para evitar a repetência, lá no Nordeste ou em Goiás, quando o problema é o latifúndio?" (DIÁRIO [...], 1987b, p. 248).

Na mesma direção, Elizabeth Camargo, representando o CEDES, afirmou que os mesmos deputados constituintes que votavam contra a reforma agrária por atingir diretamente os interesses capitalistas, certamente, acusavam os professores que lutavam pela educação pública e gratuita de adotarem uma postura estatizante. Contudo, a professora ponderou dizendo que, apesar das decepções que os brasileiros sentem, dia a dia, com muitos parlamentares que não representam os reais interesses nacionais e votam pelo *lobby* privativo, ela não deixava de acreditar "no político e na força do movimento social" (DIÁRIO [...], 1987b, p. 276). Segundo ela, a razão para as derrotas acumuladas com as campanhas pela escola pública sofridas em contextos anteriores foi a predominância de certa dicotomia entre sociedade política e sociedade civil, que precisava ser superada com uma articulação em que "os políticos [fossem] conosco para as ruas, lado a lado do movimento social; endossar o documento do Fórum de educação, que é a resistência democrática em temos educacionais neste país" (DIÁRIO [...], 1987b, p. 276). Isso porque, segundo Elizabeth Camargo (DIÁRIO [...], 1987b), a única instituição que pode garantir educação pública e gratuita a todos é o Estado, cabendo à sociedade civil exercer o controle democrático sobre ele.

[133] Sobre esse assunto o constituinte Gumercindo Milhomem fez referência a uma matéria publicada no jornal *Folha de S. Paulo*, que trata da "situação bastante grave e crítica em que se encontra a educação no município da capital do Estado de São Paulo", citando: "Dos 1.956 funcionários demitidos pelo Prefeito Jânio Quadros, devido à greve do funcionalismo, 585 são professores comissionados não concursados. Também são professores 2.700, dos 2.781 funcionários indiciados nos processos administrativos instalados pelo prefeito". O deputado propôs que a subcomissão de educação aprovasse um pedido ao prefeito, para que ele reexaminasse a sua posição, de modo a assegurar "um pouco de tranquilidade para a rede oficial de 1º grau da capital, especialmente aos professores" (DIÁRIO [...], 1987b, p. 262).

A análise da correlação de forças no contexto da ANC, feita pela representante do CEDES a partir da compreensão de Estado ampliado (sociedade política + sociedade civil), atribuída ao Gramsci, reforça a ideia segundo a qual a sociedade civil é um todo harmônico e progressista. A compreensão do Estado em Gramsci nos ajuda a perceber, ao contrário, que a sociedade civil é um campo de disputa fundamental entre forças não apenas divergentes, mas antagônicas. Nesse sentido, como parte integrante do Estado classista, é uma ilusão pensar a sociedade civil como um terreno em que se realizam as formas democráticas, especialmente as que interessam aos trabalhadores enquanto classe – ou mesmo às maiorias. Um exemplo evidente disso são as próprias audiências públicas realizadas pela subcomissão da educação que contou com a presença de entidades da sociedade civil que representavam, por um lado, os setores organizados em defesa da educação pública, gratuita, estatal, alinhados às demandas das camadas populares e, por outro, setores fortemente alinhados aos interesses das instituições privadas de ensino.

No diagnóstico da plataforma assinada pelo Fórum da Educação sobre a situação nacional, foi apontado que as dificuldades de se fazer avançar as propostas populares tinham raízes profundas e refletiam as pressões de um processo em que as frações dominantes procuravam substituir a forma essencialmente repressiva por uma forma persuasiva de conduzir a sociedade. Para tornar isso possível, as frações dominantes buscavam consolidar sua hegemonia a partir de estratégias que visavam conquistar a direção intelectual e moral do conjunto da sociedade, o que exigia a ampliação do espaço político dentro do qual fosse possível dirigi-la legitimamente (DIÁRIO [...], 1987b). Ao lançar mão dessas estratégias, as classes dirigentes colocavam um enorme desafio para as frações dominadas que precisavam se mobilizar para arrancar algum avanço nas grandes questões que interessavam o povo brasileiro. A busca pelo controle sobre o Estado brasileiro, “que tem muito a percorrer para conseguir um verdadeiro estágio de democratização” (DIÁRIO [...], 1987b, p. 281), implicava compreender a sua particularidade e o seu compromisso histórico com as classes empenhadas em alijar dos processos de decisão política e de partilha da riqueza produzida, as classes que vivem de seu trabalho e as camadas populares ou de incorporá-las subalternamente à ordem instituída.

Um exemplo contundente da exclusão ou da estratégia de incorporação subalterna ao exercício do direito à educação pública e gratuita como dever do Estado, destacado nas audiências públicas, foi o tratamento dispensado à educação escolar nas comunidades indígenas. As denúncias foram feitas pelo Centro de Trabalho Indigenista (CTI), porém eram representativas das posições assumidas pelas várias entidades[134], algumas das quais presentes no plenário das audiências públicas, mas sem direito à voz na subcomissão de educação.

Marina Kahn Villas Boas, representante do CTI, iniciou sua intervenção enfatizando que a questão da educação escolar indígena não pode ser tratada isoladamente, mas deve ser inserida no contexto da problemática mais abrangente da educação de toda população brasileira, em que os grupos sociais mais estigmatizados e alijados dos espaços de tomada de decisões e dos benefícios daí decorrentes, recebem um tratamento ainda mais discriminatório, como é o caso dos povos indígenas. Desse modo, disse a professora, "defendemos uma educação que garanta a consolidação de um espaço democrático a todos os brasileiros, rompendo, desta forma, com a discriminação que historicamente vem atingindo índios, negros e outros grupos sociais" (DIÁRIO [...], 1987b, p. 299) que são tratados como minoritários, mas compõem a grande maioria da população brasileira. Outra questão considerada central pelas entidades e realçada por Villas Boas (DIÁRIO [...], 1987b, p. 299) é que o texto constitucional deveria contemplar "o respeito às diversidades e às especificidades culturais de um país pluriétnico e plurilíngue como o Brasil". Naquele período, o país tinha o registro, ainda que pouco conhecido, de cerca de 200 línguas, das quais aproximadamente 170 eram indígenas e 30 de origem europeia, asiática e africana. Apesar disso, submetia os alunos não falantes de português a terem o início de sua alfabetização nesse idioma. Essa política claramente homogeneizante teve fortes impactos na cultura do país, "limitando, tanto do ponto de vista linguístico como educacional, a plena realização e revitalização da identidade dos indivíduos e grupos sociais existentes no país". Entre os povos indígenas, "essa omissão resultou na destruição, lenta e decisiva, de uma grande parte de seu patrimônio sócio-cultural" (DIÁRIO [...], 1987b, p. 299).

[134] As reflexões e propostas sobre os aspectos que envolvem a questão da educação indígena eram assumidas pelas seguintes entidades: União das Nações Indígenas (UNI); Centro de Trabalho Indigenista (CTI); Comissão Pró-índio (CPI); Conselho Indigenista Missionário (CIMI); Operação Anchieta (OPAN); Associação Brasileira de Antropologia (ABA); Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN).

Na apreciação do documento elaborado durante o II Encontro do Grupo de Estudo sobre Educação Indígena e entregue à subcomissão de educação da ANC, destacou-se o sentimento de frustração gerado pela oferta de uma educação escolar que desestrutura a cultura indígena, de um lado, e de outro, interfere negativamente no sistema de educação como um todo, ao não preparar os envolvidos "para resolver os problemas derivados da situação de contato" (DIÁRIO [...], 1987b, p. 326). As causas da frustração são de natureza variada:

> [...] a imposição do uso do português no início da alfabetização para alunos não-falantes dessa língua, a baixa qualificação dos professores por falta de formação, acompanhamento e reciclagem, a inadequação dos conteúdos curriculares frente à realidade social, cultural e histórica desses povos, o desajuste do calendário escolar em relação ao ritmo da vida indígena, as exigências burocráticas descabidas quando aplicadas à realidade indígena. Todos esses fatores contribuem para que a escola permaneça como um corpo estranho à comunidade e até se transforme em foco de tensões dentro dela. Nestas circunstâncias os professores, tanto indígenas como não indígenas, sofrem um rápido desgaste, que os leva à rotina ou ao abandono de suas funções, com graves prejuízos para a continuidade do processo escolar (DIÁRIO [...], 1987b, p. 326).

As reivindicações das entidades, sistematizadas no documento supracitado, apontaram na direção da defesa da educação pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado e *uma educação específica para os povos indígenas* "que lhes assegure e fortaleça a própria identidade e possa fornecer-lhes respostas satisfatórias para o processo histórico que vivem" (DIÁRIO [...], 1987b, p. 327). A negação desse direito, bem como de tantos outros exigidos cada vez mais explicitamente pelas próprias comunidades indígenas e pelas camadas populares de modo geral, foi atribuída à lógica intrínseca de exclusão dos sistemas coloniais e neocoloniais (DIÁRIO [...], 1987b) que não toleram diferenças e buscam padronizar ou apagar as expressões culturais nacionais.

À luz das reflexões que temos buscado realizar neste trabalho, compreendemos que a condição de dependência econômica e cultural que ganhou qualidade de equivalente neocolonial com a ditadura empresarial-militar, conforme Florestan Fernandes (2005), é fundamental para elucidar as razões pelas quais a educação escolar, assim como outras conquistas decorrentes das revoluções nacional e democrática, não foi lograda no Brasil. As audiências públicas foram

encaradas pelas diferentes entidades defensoras do caráter público do Estado como um espaço político de fazer avançar a *revolução democrática* (FERNANDES, 2014), porém elas foram somente uma etapa do processo constituinte, cujas forças em presença convergiam muito mais fortemente para o bloqueio de avanços mais substanciais, buscando reverter boa parte do potencial que a abertura para a participação popular poderia alcançar. Outra dimensão que materializa a ausência de rupturas na sociedade brasileira é a persistência da disciplina de ensino religioso em instituições oficiais, que será analisada a seguir.

4.1.1.2 Ensino religioso em instituições oficiais

A questão do ensino religioso nas audiências públicas na ANC foi introduzida pelo representante da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o professor Luiz Antônio Cunha, que apontou que "a tradição da educação pública republicana é que o ensino seja laico" (DIÁRIO [...], 1987a, p. 191). Apesar de esse princípio ter sido incorporado nas Constituições republicanas, tornando formalmente inaceitável que o Estado tivesse uma religião oficial, era forçoso reconhecer que havia no Brasil uma religião oficiosa, segundo ele.

> É preciso dizer que para os setores mais consequentes, pelo menos do cristianismo brasileiro, eu não saberia dizer de outras confissões religiosas, a maneira da educação religiosa, especialmente feita, é pelo testemunho, mais do que pelo ensino; para os seminários religiosos certamente, para aqueles que frequentam escolas dominicais, certamente é uma prática legítima, adequada, que tem dado muito certo nos países mais desenvolvidos. Mas o testemunho é a maneira pela qual a educação se dá de um modo privilegiado para os cristãos. [...] É importante distinguir, Srs. Constituintes, a escola laica da escola ateia, porque muitas vezes nos jogam a pecha de militantes do ateísmo. Não. Eu, cristão, defendo a escola pública laica, até para preservar a religião que eu tenho do uso da escola pública para um resultado que não é favorável à religião que eu adoto com a liberdade que a Constituição me garante. A escola ateia é aquela que rejeita todas as religiões. Queremos a escola laica.

Cunha deu como exemplo de experiência bem-sucedida a vivenciada no âmbito das universidades públicas brasileiras, "onde o ensino é laico", o que não significava excluir qualquer religião, mas assegurar a liberdade individual de escolha e a oportunidade de desenvolvimento dessa dimensão da formação humana nas instituições adequadas para tal finalidade. Nessa mesma perspectiva posicionou-se

Miriam Limoeiro Cardoso, defendendo a educação laica, não ateia, alinhada à plataforma da ANDES para a Constituição. As demais entidades participantes que enfrentaram esse debate do ensino religioso assumiram posições heterogêneas. No campo da luta pela educação pública, foi reafirmada a consigna da laicidade no ensino público, inscrita na Carta de Goiânia e na Proposta Educacional do Fórum. A participação dos parlamentares constituintes foi bastante intensa e representativa da hegemonia das forças em defesa do ensino religioso como elemento fundamental da formação humana. Para se ter uma ideia do modo incisivo como ocorreu a defesa do ensino religioso em estabelecimentos oficiais, é ilustrativa a interpelação do constituinte Bezerra de Melo à intervenção de Cláudio Boschi, presidente da Federação Brasileira de Associações de Professores de Educação Física. A defesa da matrícula obrigatória da disciplina de Educação Física nos horários normais e em estabelecimentos de ensino de 1°, 2°, e 3° graus feita pelo presidente da entidade foi uma oportunidade para o deputado Bezerra de Melo defender o ensino religioso questionando que se a educação física é obrigatória, se se vai, portanto, "cultuar o corpo, por que não cultuar o espírito também para aqueles que o desejarem, dentro de uma liberdade democrática total nos estabelecimentos de ensino público?" (DIÁRIO [...], 1987a, p. 189). Embora tenha corroborado com os princípios da "Carta de Goiânia", Cláudio Boschi relativizou a defesa da laicidade, afirmando-se também favorável ao ensino religioso.

> O termo laica, quando nós corroboramos a "Carta de Goiânia" e outros documentos existentes das entidades de Educação, foi exatamente no sentido de uma maior amplitude de ação, mas nunca com a intenção de eliminar a educação religiosa [...] *nós não temos a pretensão, absolutamente, de provocar o banimento da educação religiosa dos estabelecimentos públicos, privados ou quaisquer que sejam*. Quando nós apoiamos o termo laica é exatamente no sentido de que ele seja dentro de um aspecto o mais livre possível para a escolha pelos componentes da sociedade (DIÁRIO [...], 1987a, p. 189).

A representante da ANPAE, Maria Beatriz Moreira Luce, tratou do assunto apresentando alguns dilemas que se expressavam no cotidiano da escola e na própria administração pública da educação e que estavam, e em certa medida ainda estão, diretamente relacionados ao ensino religioso. Segundo a professora, o constituinte Bezerra de Melo tinha razão ao reivindicar que a escola não deveria se descuidar da

educação do espírito, porém, para ela, cuidar dessa dimensão não significava restringi-la ao aspecto religioso da formação humana, mas apontá-la no seu sentido de uma formação integral (DIÁRIO [...], 1987a). Quanto “aos problemas do nível operacional do sistema escolar [...] tomando a seleção, via concurso para professores, como um princípio básico da carreira do magistério nos diferentes estados e municípios”, ela questionou: “[...] como se faria legitimamente o provimento de professores para a educação religiosa e para lecionarem qualquer religião, em qual escola?” (DIÁRIO [...], 1987ª, p. 189). Segundo Maria Beatriz Luce, “esse é um problema concreto, com que as secretarias de educação vêm lidando”, porém sem tomar medidas efetivas no sentido de sua superação. O que se adotou historicamente como alternativa para o problema foi o deslocamento de professores de outras disciplinas a fim de atender à exigência do ensino religioso, já que não há concurso e a designação de professores para lecioná-lo (DIÁRIO [...], 1987a, p. 189).

Já o presidente da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, Roberto Dornas, defendeu que a escola pública estatal sozinha não tem “a condição de formar porque o próprio Estado não tem filosofia, e não deve ter filosofia. Ele não tem religião, ele não deve ter religião” (DIÁRIO [...], 1987b, p. 312). De acordo com Dornas, “com o desenvolvimento das ciências, dos conhecimentos e da própria dificuldade dos pais, a tarefa de educar foi delegada à escola”, que se apresenta atualmente como uma instituição socialmente necessária e, nesse sentido, precisa ser democrática, para o que deve “haver tantas escolas quantas forem as religiões, as crenças, as filosofias, os ideais e os valores existentes” (DIÁRIO [...], 1987b, p. 312), de modo a atender à pluralidade. Como atender à pluralidade de demandas é uma tarefa impossível para o Estado, segundo o representante da Federação, que não pode educar o cidadão conforme a sua vontade, deve assegurar o direito de as famílias escolherem a escola para seus filhos conforme as suas convicções.

> A proposta da Fenen repete basicamente textos constitucionais (que constituem a tradição no Brasil), mas procura tentar construir para o futuro uma democracia real e plena. Não reivindicamos nenhum tipo de verba para a escola particular, a verba é pública e deve ser pública, mas pública para atingir a família, para dar ao pobre também o direito de escolher a escola conforme as suas convicções. Ele escolhe a escola, conforme suas crenças e suas convicções e o Governo pague por ele. Precisamos, realmente, de aumentar a verba para a educação, mas para a educação, para o ensino, não para a escola sectária (DIÁRIO [...], 1987b, p. 312).

O reconhecimento de que os textos constitucionais anteriores atendiam aos anseios dos estabelecimentos privados de ensino, restando à FENEN basicamente repeti-los, como afirmou seu presidente, é indicativo de que as forças privatistas tiveram historicamente um espaço privilegiado no Estado brasileiro. As propostas da FENEN nas audiências públicas foram no sentido de ampliar esse espaço, utilizando-se de todos os caminhos possíveis. A reivindicação do ensino religioso de matrícula facultativa, por exemplo, foi acompanhada da defesa da imunidade tributária e parafiscal para as instituições privadas. Conforme Dornas, o simples fato de "alguém estar ministrando educação e ensino significa prestação de serviços de grande alcance social e que está poupando aos poderes públicos investir diretamente nessas atividades", o que justificaria atender às demandas das instituições privadas, eximindo-as de tributação e fiscalização, uma vez que do mesmo modo que as "atividades partidárias sindicais, sacerdotais, culturais e de saúde, a educação merece o estímulo da imunidade por ter caráter social. Em educação e ensino, o Estado não deve arrecadar, mas investir" (DIÁRIO [...], 1987b, p. 345).

O tratamento dado à posição favorável à laicidade do ensino foi a de reputá-la como autoritária, sectária, insensível às instituições tradicionais do país, entre outras adjetivações. As forças que se posicionaram contrárias à laicidade estavam em menor número nas audiências públicas, mas contaram com a participação de vários deputados constituintes, mobilizando apoios políticos poderosos. O princípio do ensino religioso nas escolas públicas foi contemplado desde o primeiro texto do relator Calmon, tendo sido vitorioso a ponto de ter conseguido "inscrever na Constituição Federal de 1988 o dispositivo da oferta do ensino religioso no ensino fundamental das redes públicas, em disciplina facultativa para os alunos, a ser ministrada dentro do horário de aulas" (CUNHA, 2008, p. 170), o que comprova o irrefutável poder da Igreja, notadamente a católica, mesmo "num país em que formalmente a Igreja é separada do Estado (CARDOSO, 1989, p. 365).

4.1.1.3 Aumento de verbas para a educação

O tema do aumento de verbas para a educação foi o que certamente obteve o mais amplo consenso nos debates ocorridos nas audiências públicas da ANC. Todas as entidades e a maioria dos parlamentares constituintes[135] defenderam o aumento de verbas, embora com discordâncias quanto aos percentuais e ao seu destino. A passagem citada abaixo, extraída da intervenção do representante do CRUB, Rodolfo Pinto da Luz, sintetiza o sentido predominante que orientou os posicionamentos favoráveis a essa bandeira.

> Apesar de alguns esforços dignos de nota ocorridos após 1930, como a vinculação de um percentual mínimo presente nas Constituições de 1934 e 1946 e, mais recentemente, pela aprovação da Emenda Calmon, o fato a constatar é o de que os recursos hoje disponíveis são insuficientes para corrigir o *déficit* acumulado historicamente [...] Trata-se, como se pode observar, de uma opção histórica, à frente da qual se encontra hoje a Assembléia Constituinte. [...] Sem a universalização da educação básica, também compreendida a pré-escola, o Brasil decididamente não emergirá como nação desenvolvida, permanecendo fora do circuito contemporâneo do progresso social, científico e tecnológico. A universalização requerida não poderá ser somente de ordem quantitativa. É fundamental que se assegurem padrões mínimos de qualidade do ensino a toda a população brasileira. Quantidade e qualidade são dimensões indissociáveis de uma política progressista da educação (DIÁRIO [...], 1987b, p. 288).

O reconhecimento da importância do aumento das verbas teve destaque nas propostas apresentadas pelas entidades participantes da ANC. A "Carta de Goiânia", assim como a Proposta Educacional para a Constituição do Fórum[136] referendaram a Emenda Calmon, nos termos segundo os quais a "União aplicará, anualmente, nunca menos de 13%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25% no mínimo, da receita tributária, exclusivamente na manutenção e desenvolvimento dos sistemas oficiais de ensino, na forma da lei" (DIÁRIO [...], 1987b, p. 279). As audiências ocorreram em um cenário político em que "99,2% dos professores de toda a rede federal estavam paralisadas integralmente" (DIÁRIO [...],

[135] O deputado Gumercindo Milhomem afirmou que havia sido protocolado na subcomissão de educação a proposta de que na Constituição não deveria estar expressa as taxas percentuais a serem dedicadas ao ensino. O constituinte não tratou da autoria da proposta.

[136] O Fórum propôs adicionalmente a criação de um imposto educacional aplicado junto às multinacionais de 5% do lucro total da empresa a ser destinado no ensino público e gratuito (DIÁRIO [...], 1987b, p. 284). "Proposta Educacional para a Constituição do Fórum" é o título do documento que continha a plataforma educacional do Fórum para a Constituinte.

1987a, p. 179), reivindicando a criação do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) e o aumento das verbas de custeio e capital para as universidades públicas que vinham experimentando níveis decrescentes desde 1973.

O problema de escassez de verbas não atingia apenas as universidades federais em greve, na realidade, foi pauta de grandes mobilizações ocorridas em vários Estados brasileiros, como destacou Tomaz Deluca, representante da CPB (DIÁRIO [...], 1987b). Os discursos convergiram para o reconhecimento de que apesar da vigência da Emenda Calmon (EC nº 24), a partir de 1985, as mazelas da educação brasileira e as dificuldades com a falta de recursos ameaçavam a oferta de educação escolar em todas as dimensões, desde as condições físicas para o funcionamento até o pagamento de salários dos professores (DIÁRIO [...], 1987d). A ineficácia da EC nº 24 indicava que sua vigência não garantia a aplicação do percentual previsto. A incerteza quanto ao destino das verbas da Emenda Calmon levou ao questionamento de vários constituintes sobre o que havia acontecido com os recursos, ao mesmo tempo em que era implantada no Congresso Nacional uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) com o intuito investigar a questão. A preocupação com a garantia em obter e ampliar o volume de verbas disponíveis para a educação foi o motivo que levou os parlamentares a realizarem uma reunião especial com o ministro da educação Jorge Bornhausen, ocorrida após as audiências públicas, porém como parte das atividades do processo constituinte. A questão fundamental, segundo o deputado constituinte Florestan Fernandes, envolvendo a participação do ministro Bornhausen era a de resolver o enigma do processo Constituinte referente ao montante de recursos financeiros disponíveis (DIÁRIO [...], 1987d).

A clareza no que se refere ao volume de recursos disponíveis para a educação pública foi considerada pelas entidades e constituintes alinhados à luta pela educação pública como o ponto de partida para qualquer decisão, sem o qual a inscrição dos princípios constitucionais não teria efeito. Mas se, por um lado, foi possível alcançar o consenso sobre a necessidade de ampliação das verbas, o mesmo não se deu em relação ao percentual a ser inscrito na Constituição. Enquanto a ANDES, a UNE, a CPB, alinhadas às propostas da Carta de Goiânia e

do Fórum propuseram que a União deveria empregar, no mínimo, 13%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25% de suas arrecadações na educação, o Centro de Estudos Afro-Brasileiros (CEAB), a Associação Nacional de Professores de Prática de Trabalho (ASNPPT) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação apresentaram outros percentuais como propostas. No caso do CEAB representado por Wladimir de Souza, a proposta foi a de que a União destinasse, durante 25 anos, 40% do seu orçamento em educação e cultura com o intuito de superar o padrão colonizador da educação brasileira (DIÁRIO [...], 1987c). Já a ASNPPT, apesar de ter subscrito a “Carta de Goiânia”, apresentou percentuais diferentes daqueles assumidos consensualmente pelo movimento de luta em defesa da educação pública, propondo que a União empregasse 20% e os Estados, Distrito Federal e os Municípios 30% de suas arrecadações na educação pública (DIÁRIO [...], 1987c).

A proposta apresentada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação, que nessa etapa não integrou o Fórum, foi a que alcançou maior adesão entre os constituintes presentes, notadamente, do relator da subcomissão, deputado João Calmon, que se manifestou favorável aos termos da proposição, afirmando:

> Eu ouvi durante essas últimas duas horas, numerosas opiniões sobre o problema da educação. E logo no início da nossa reunião experimentei a maior alegria do dia de hoje, ao tomar conhecimento de que o Conselho Nacional de Secretários de Educação sugere o aumento do percentual mínimo sobre a receita de impostos federais de 13 para 18%. Passei a manhã toda de hoje fazendo um apelo para que as entidades da área de educação não continuassem defendendo a tese apenas da manutenção dos 13%. De maneira que, fico gratíssimo a essa manifestação do Conselho Nacional de Secretários de Educação no momento em que sugerem o aumento para 18% (DIÁRIO [...], 1987b, p. 233).

Desse modo, os percentuais de 18% para a União e de 25% para estados, municípios e Distrito Federal foram incorporados ao parecer do relator e lograram aprovação no texto final da Constituição Federal. É fundamental observar a importância estratégica da função da relatoria, posto que, diante da profusão de propostas apresentadas à subcomissão da educação, é o relator quem vai emitir seu parecer, posicionando-se a favor – total ou parcialmente – ou contrário às proposições que surgirem. No caso da subcomissão da educação, tanto o relator João Calmon como o presidente Hermes Zaneti foram indicações,

conforme acordo partidário, do PMDB, que era o partido majoritário na Constituinte. O "PMDB emergiu da fusão com o PP, da conciliação pelo alto promovida por Tancredo Neves e dos próceres civis ou fardados do regime militar [...] tendo também no seu interior ramificações progressistas e social-democratas" (FERNANDES, 2014, p. 187). Calmon pertencia a esse espectro e atuou fortemente alinhado aos setores que defendiam as bandeiras privatistas (CARDOSO, 1989). Na questão referente ao percentual de verbas, o relator Calmon propôs percentuais acima daqueles que foram assumidos consensualmente entre as entidades da luta pela educação pública, o que parece à primeira vista ser uma proposta mais avançada. De acordo com Fernandes (1990b), na questão da destinação dos recursos públicos, o relator alinhou-se às forças contrárias ao princípio da exclusividade de recursos públicos para a educação pública, evidenciando que sua proposta de ampliá-los em um patamar acima do proposto pela maioria das entidades – de 13% para 18% – só ganha pleno sentido considerando que a proposta de 18% era referente aos impostos (receita líquida), enquanto a de 13% proviriam da receita tributária, o que significaria um total mais alto de recursos arrecadados. Vejamos o modo como se deu essa discussão e o embate entre as forças presentes nas audiências públicas nesse quesito.

4.1.1.4 Destinação de verbas públicas para instituições públicas

A destinação de verbas públicas foi certamente a temática que rendeu o debate mais acalorado e os posicionamentos mais firmemente contrários à educação pública, gratuita e estatal no interior das audiências públicas na ANC. A centralidade da temática se explica pelo fato de ela colocar em questão o controle sobre as atribuições político-econômicas do Estado e, nesse bojo, o controle sobre o destino das verbas públicas pelas diferentes forças em disputa no campo educacional.

O setor privatista buscou desqualificar o debate feito pelas entidades e constituintes em defesa da educação pública. Para tanto, reputou a bandeira da destinação exclusiva de verbas públicas à educação pública como antidemocrática,

sectária, caolha e incompatível com o grau de modernização que a sociedade brasileira buscava alcançar naquele momento, o qual tinha na elaboração da Constituição Federal seu ponto mais alto e decisivo. As duas passagens abaixo, referentes aos discursos do padre Agostinho Castejon, representante da AECB e de Roberto Dornas, representante da FENEN, respectivamente, sintetizam os termos do embate:

> [...] não recorremos a acusações apontando os problemas que, infelizmente, afetam a escola estatal hoje. [...] Infelizmente, está sendo ressuscitado um debate, a que já se fez referência antes – confronto entre a escola pública e a particular, de tal maneira que quem é a favor da escola pública tem que ser contra a escola particular, e vice-versa. Este debate, este confronto, é ranzinza, é velho, é importado. É um debate da Revolução Francesa, trazido para cá na década de 40, está totalmente defasado, não leva a nada, é estéril e esterilizante (DIÁRIO [...], 1987b, p. 314).

> [...] se golpeia a democracia de amanhã é golpeando a educação na sua base, é formando a criança pela vontade do Estado, do Estado que impõe. A preocupação da escola particular e que a sociedade futura do Brasil não seja um Chile, não seja um Paraguai, não seja uma Alemanha de Hitler, não seja uma Itália de Mussolini, não seja a Nicarágua, porque lá não vemos este Parlamento, lá não vemos esta diversidade. [...] Muitos que pregam uma escola única estão pregando, pura e simplesmente, através das instituições democráticas usando a democracia, a criação de gerações, para que amanhã matem a democracia (DIÁRIO [...], 1987b, p. 312).

Além da AECB, o CRUB, a FENEN, a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), o Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino[137] e o representante da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade[138]

[137] No referido Conselho estão englobadas as instituições da Assembleia de Deus, dos Pentecostais, dos Luteranos, dos Batistas, dos Presbiterianos e dos Metodistas.

[138] Felipe Thiago Gomes, presidente da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, fez intervenção defendendo a importância da escola particular no Brasil. Afirmou que, mesmo com os altos e baixos dessa iniciativa que se prolifera e se fortalece onde o Estado é mais ausente, "graças ao esforço das comunidades e à ajuda também dos Governos estaduais e municipais, a entidade conseguiu se organizar nos seguintes Estados: No Acre, só em um Município. Em Alagoas, em 82 Municípios, com 102 escolas. No Amazonas, em 3 Municípios, com 10 escolas. Na Bahia em 146 Municípios, com 200 escolas. No Ceará, em 69 Municípios, com 81 escolas. No Distrito Federal, com um Centro Comunitário na Ceilândia, com 2 escolas, pois temos também um pré-escolar. No Espírito Santo, em 14 Municípios, com 14 escolas. Em Goiás, operamos em 10 Municípios, com 13 escolas. No Maranhão, em 38 Municípios, com 43 escolas. No Mato Grosso, em 13 Municípios, com 16 escolas. No Mato Grosso do Sul, em 3 Municípios, com 3 escolas. Em Minas Gerais, em 112 Municípios, com 142 escolas. No Pará, em 5 Municípios, com 5 escolas. Na Paraíba, em 27 Municípios, com 38 escolas. No Paraná, em 60 Municípios, com 89 escolas. Em Pernambuco, em 35 Municípios, com 46 escolas. No Piauí, em 95 Municípios, com 103 escolas. No Rio Grande do Norte, em 35 Municípios, com 40 escolas. No Rio Grande do Sul, em 79 Municípios, com 108 escolas. No Rio de Janeiro, em 48 Municípios, com 112 escolas. Em Santa Catarina, em 85 Municípios, com 90 escolas. Em São Paulo, em 6 Municípios com 7 escolas. *Daí vem a diferença. Em São Paulo temos poucas escolas comunitárias, porque o Governo do Estado*

fizeram intervenções afirmando que o princípio da exclusividade de recursos públicos para educação pública conduzia a um monopólio estatal estéril. A defesa do repasse de recursos públicos para as instituições privadas era feita por essas entidades no bojo da defesa da diversificação do sistema de ensino em todos os níveis e da oposição ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão no âmbito do ensino superior. A proposta feita pelo CRUB, mas que sintetiza o consenso entre as entidades privatistas, foi explicada pelo deputado constituinte Cláudio Ávila (PFL):

> Na proposta que o CRUB apresenta, como a sua contribuição a artigos constitucionais, ela traz a esta subcomissão um assunto que tem sido discutido aqui, com bastante veemência nas reuniões anteriores, e que trata da destinação das verbas públicas exclusivamente ao ensino público; e no seu artigo que o CRUB propõe à Constituinte, ele estabelece um parágrafo único que diz que em caráter excepcional o Poder Público poderá destinar recursos a instituições privadas, que pela sua atividade contribuem relevantemente para a cultura, o ensino e a pesquisa no país, na forma regulamentada por lei (DIÁRIO [...], 1987b, p. 250).

O caráter de excepcionalidade no repasse de recursos públicos para instituições privadas foi frisada pelo conjunto do setor privatista, que defendeu que “a regra seria exatamente a aplicação em instituições públicas”. Relativizar essa regra e admitir a existência de exceções possíveis implicava, segundo Rodolfo Pinto da Luz, representante do Conselho de Reitores (CRUB), reconhecer que há “instituições universitárias ou de outros tipos, que têm prestado relevantes serviços à sociedade brasileira, e não só através do ensino de boa qualidade, mas também realizando pesquisas que só com o apoio do Estado seria possível realizá-las”. Nesse sentido, não era justo que o ônus da realização de pesquisas que interessam não a um sujeito em particular, mas ao conjunto da sociedade, fosse transferido para o estudante através do pagamento da anuidade (DIÁRIO [...], 1987b).

A presidenta da UNE, Gisela Moulin Mendonça, rebateu esses argumentos, afirmando que apesar das matrículas do ensino superior privado corresponderem a 63% do total e custarem volumosos recursos para o Estado, essas instituições privadas colaboravam com apenas 2% de toda a pesquisa que é desenvolvida na universidade (DIÁRIO [...], 1987b). Rodolfo Pinto da Luz

sempre fez escolas. Em Sergipe, em 38 Municípios, com 39 escolas.” (DIÁRIO [...], 1987b).

(DIÁRIO [...], 1987b) insistia dizendo que era muito significativo o número de instituições universitárias que têm não só a função pública como prioridade, mas toda a sua administração funcionando a partir de interesse comunitário (DIÁRIO [...], 1987b, p. 260). Ele citou como exemplo de instituições que prestavam relevante serviço educacional e possuíam um setor significativo de pós-graduação e de pesquisa, em grande medida financiados com recursos públicos, o caso das PUCs, em especial a do Rio de Janeiro. Para o CRUB, as políticas voltadas para o ensino superior haviam feito um esforço nos últimos anos em democratizar a oferta, porém, esse esforço gerou distorções que deveriam ser ajustadas pela participação efetiva do Estado no financiamento das novas instituições, respeitando o princípio da diversificação e pluralidade do sistema. O ajuste conduzido pelo Estado não poderia adotar como solução a estatização, política considerada simplista, segundo ele. Estadualizar ou federalizar o ensino particular seria não só economicamente inviável, mas *indesejável*, já que significaria a incorporação, pelo Estado, de uma enorme massa de escolas mal equipadas, de professores despreparados, transferindo do setor privado para o público um ensino de má qualidade (DIÁRIO [...], 1987b). A complexidade do problema exigia diversificar o sistema de oferta, superando qualquer uniformização pautada em um único modelo institucional. Nesse sentido, era possível e desejável que se instalassem modelos diversos de instituições e que o Estado assumisse o papel de estabelecer critérios de modo a garantir níveis superiores de qualidade. Conforme Rodolfo da Luz, era importante analisar o "fundamento dessa orientação [de sistema unitário], pois ela constitui a contrapartida do centralismo burocrático que tem marcado a história do ensino superior no Brasil e é uma manifestação das vertentes autoritárias do Estado e da sociedade" (DIÁRIO [...], 1987b, p. 289). Assim, era urgente também reconhecer o fundamento antidemocrático da "política atual de discriminação legal em relação aos estabelecimentos isolados", que foi "necessária em um período histórico em que se precisava assegurar a existência de universidades", mas que já se encontrava superada (DIÁRIO [...], 1987b, p. 288).

> No mundo todo, o sistema de ensino superior sofreu profundas transformações no decorrer da década de setenta, respondendo ao

> movimento de reforma defendido pelos estudantes em 1968. O elemento fundamental desse desenvolvimento foi o esforço de democratização do acesso à universidade, pela ampliação do número de vagas e multiplicação dos estabelecimentos de ensino. O desenvolvimento da economia mundial naquele período facilitou esse processo. O que se nota hoje, tanto na Europa quanto na América, é uma crise que decorre dos problemas acumulados nesse período, especificamente, o que se verificou foi a dificuldade em manter os níveis de excelência, tanto no ensino quanto na pesquisa, nas condições de uma nova universidade de massa (DIÁRIO [...], 1987b, p. 287).

A manifestação favorável à excepcionalidade condicionada pela qualidade do serviço prestado, por não ter finalidade lucrativa e em situações definidas em lei[139], foi vista pelos representantes da ANDES, FASUBRA e UNE como uma ameaça ao princípio de organização de um sistema unitário de educação, ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assim como uma abertura perigosa para que as graves distorções geradas com a expansão educacional levada a cabo com a ditadura empresarial-militar fossem reproduzidas.

Após a euforia com a expansão das matrículas no ensino superior, que cresceu 1.470% na rede particular e 590% na rede pública entre 1964 e 1982, o setor empresarial da educação passou a lidar com o problema da crise econômica e política que atravessava o país. Como vimos, desde meados da década de 1970, o projeto de desenvolvimento econômico adotado pela contrarrevolução deu sinais claros de esgotamento. O país experimentou um período em que a economia entrou em recessão, asfixiada com o pagamento da dívida externa cujos juros resultavam em parcelas cada vez mais volumosas e funcionavam como uma espécie de canal de escoamento dos recursos públicos nacionais. Esse processo gerou impactos de diferentes ordens, como o aumento dos índices de desemprego, queda brusca das condições de vida da classe trabalhadora e das camadas populares de modo geral, entre outras. Impactou também o ensino superior que passou a ser visto como

[139] A excepcionalidade de repasse de recursos públicos para as instituições condicionada à qualidade do serviço prestado também foi defendida pelo relator João Calmon: "[...] as universidades do mais alto nível, que são o orgulho da educação em nosso país, e algumas delas aqui estão representadas, as Pontifícias, as Universidades Católicas, a Universidade Mackenzie, há outra Universidade, a Evangélica, em São Paulo, mantida pela Igreja Metodista, a Escola de Piracicaba, a Universidade de Piracicaba; na área do ensino privado, realmente – e tive oportunidade de declarar isso num congresso recentemente realizado em Brasília – há realmente distorções que são inteiramente intoleráveis e inaceitáveis. Há, na área do ensino privado, tremendas distorções. Há escolas do setor privado que só funcionam no fim de semana; há escolas que não passam de caça níqueis; há escolas que são meras fábricas de diplomas; há escolas que são, em última análise, caso de polícia" (DIÁRIO [...], 1987b, p. 308).

supérfluo, uma vez que a economia em crise não mais absorvia os contingentes de profissionais formados. O cenário de crise generalizada, que atingiu também as instituições privadas de 1º e de 2º graus, associado ao aumento da inadimplência, gerou forte insegurança entre os proprietários das instituições privadas que passaram a atuar cada vez mais ostensivamente em busca de recursos para financiá-las. A disputa travada no âmbito da Constituinte, em especial na fase das audiências públicas, objeto das nossas reflexões nesta seção do trabalho, refletiu a ofensiva dos setores privatistas que se materializou de modo incisivo e persistente nessa e nas outras etapas do processo constituinte.

As entidades que compunham o Fórum e que tiveram voz nas audiências públicas, como a ANDES, a UNE, o CEDES, a ANDE, a SEAF, a CPB e a FASUBRA, reafirmaram a defesa do ensino público, gratuito e laico em todos os níveis de escolaridade como direito de todos os cidadãos brasileiros, sem distinção de sexo, raça, idade, confissão religiosa, filiação política ou classe social e como sendo dever do Estado. Mantiveram, portanto, os princípios da “Carta de Goiânia”; porém, deram um passo propositivo à frente ao indicar a estatização das instituições de ensino de 1º e 2º graus como alternativa para a criação de um sistema unitário de ensino. A proposta de estatização das instituições de ensino de 1º e 2º graus foi consensuada no âmbito do Fórum nos seguintes termos: a) sem indenização ou absorção das dívidas de seus proprietários; b) toda verba que for repassada pelo Estado deve ser aplicada sob o controle da comunidade escolar; c) a regulamentação do funcionamento das escolas particulares (até que sejam estatizadas) e a fiscalização do seu funcionamento deverá ser realizada por comissões oficializadas, amplas, formadas por sindicatos de professores, funcionários, associações de pais (nas escolas de 1º grau) e entidades estudantis, em nível federal, estadual e em cada escola (DIÁRIO [...], 1987b).

No que se refere à universidade, o salto qualitativo da Plataforma do Fórum em relação à “Carta de Goiânia” também é nítido. Enquanto na “Carta” se defendeu que as *universidades e demais instituições de ensino superior* deveriam funcionar autônoma e democraticamente, sendo “parte integrante do processo de elaboração da política de cultura, ciência e tecnologia” e “agentes primordiais da execução dessa política que deverá ser decidida, por sua vez, no âmbito do poder

Legislativo" (CARTA DE GOIÂNIA, 1988,), na Plataforma do Fórum, a defesa da universidade pública, gratuita, autônoma, democrática, competente e mantida pelo Estado é feita no bojo da proposta de constituição de um sistema que tem como princípio *o padrão unitário de qualidade*, que seja voltado para os interesses da maioria da população, que são os trabalhadores, considerados responsáveis diretos pela sua manutenção, segundo as entidades. A participação da ANDES[140], representada pela Professora Miriam Limoeiro Cardoso, sintetiza o salto qualitativo que significou a articulação das 15 entidades no interior do Fórum.

> Antes de mais nada, acho que é necessário esclarecer que a proposta pela qual a ANDES vem lutando é de ampliação efetiva da rede pública em todos os graus, em todos os níveis. Especificamente o nosso movimento é um movimento de docentes universitários, mas a nossa luta é mais abrangente do que isso. Não lutamos apenas pela ampliação da rede pública das universidades. Lutamos pela ampliação da rede pública das universidades e das escolas de 1° e 2° graus, públicas e gratuitas [...] nossa luta é uma luta pela elevação do padrão de qualidade e pela democratização do acesso – portanto, pela ampliação quantitativa da rede pública escolar em todos os graus. Os três graus são interdependentes. O caminhar do nosso movimento leva para que a nossa luta se torne uma luta conjunta. Não é à toa que no momento da Constituinte nós formamos um Fórum de entidades ligadas à educação e de entidades que de uma forma ou de outra têm algum tipo de vínculo com a educação, porque ela diz respeito aos nossos filhos, aos filhos de todos nós e, portanto, as entidades dos trabalhadores estão profundamente interessadas na educação. Não é à toa que as entidades de 1°, 2° e 3° graus se juntam numa ação comum, neste momento. É necessário que tenhamos a clareza de que formação de 3° grau é tão imprescindível num país atrasado, tão carente e tão dependente como o nosso, como a educação de 1°grau. É uma luta para conjugar os três graus e conseguir, isto sim, mais verbas para a educação como um todo (DIÁRIO [...], 1987a, p. 182).

Como vimos no capítulo anterior, um dos dilemas que se colocou para a luta em defesa da educação pública foi o seu isolamento das lutas mais gerais, realizadas pelo conjunto da classe trabalhadora e pelas camadas populares, especialmente nesse momento de efervescência das lutas sociais. A criação do Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito envolveu um arco de alianças que aglutinou entidades

[140] Em outra passagem Limoeiro Cardoso esclarece a relação entre a política de transição defendida pela ANDES e sua relação com a proposta de magistério unitário: "creio que antes de mais nada é indispensável colocarmos que a ANDES luta não só junto com os docentes das universidades públicas como com os docentes das universidades particulares. E a nossa pretensão é a de que essa luta se encaminhe no sentido de elevar o patamar da universidade naquilo que nós chamamos "padrão unitário de qualidade" (DIÁRIO [...], 1987a, p. 179).

nacionais de caráter acadêmico-científicas, profissionais, sindicais e estudantis. Essa iniciativa possibilitou articular um número maior de entidades diretamente ligadas à educação e a outros sujeitos políticos coletivos, cujos vínculos mais ou menos indiretos com a educação tiveram como ponto de partida o reconhecimento de que esta é uma causa que interessa ao conjunto da classe trabalhadora.

A participação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e da Central Geral dos Trabalhadores (CGT) no Fórum expressa uma tentativa dessa articulação. Um dos resultados alcançados com a aglutinação do conjunto dessas entidades foi o avanço das propostas para a Constituição materializadas na Plataforma do Fórum. Um aspecto que chama atenção é que algumas entidades participantes do Fórum não reivindicaram sua Plataforma nas intervenções durante as audiências públicas. A ANDE, o CEDES e a ANPEd, por exemplo, apresentaram as propostas da "Carta de Goiânia" em suas intervenções, sem fazer menção explícita à Plataforma do Fórum. Outras entidades, como a ANDES, a UNE, a FASUBRA, o SEAF e a CPB, não obstante fazerem menção às propostas de suas próprias entidades, reafirmaram a Plataforma do Fórum como um esforço coletivo das entidades da luta em defesa da educação pública. Ao cotejar os dois documentos – a "Carta de Goiânia" e a "Proposta Educacional do Fórum para a Constituição" – é possível inferir que a proposta do Fórum é bem mais abrangente e avança na proposição da estatização das instituições de ensino de 1º, 2º e 3º graus, como alternativa para a criação de um sistema unitário de ensino, que tenha como ponto de partida os interesses das camadas populares e da classe trabalhadora. O fato de as entidades – ANDE, CEDES e ANPEd – não reivindicarem explicitamente a Plataforma do Fórum pode sinalizar uma certa dificuldade em incorporar o conjunto das propostas que correspondiam às demandas das demais entidades que o compunham, expressando a heterogeneidade de perspectivas de análises e de proposições presentes no interior do movimento de luta pela educação pública.

A discussão sobre a destinação das verbas públicas foi a que rendeu o maior número de intervenções feitas pelos deputados constituintes. Se, nos demais

pontos debatidos nas audiências, os constituintes participaram principalmente elaborando perguntas a serem respondidas pelas entidades, nessa questão, predominou a defesa de posições. Um dos argumentos repisados pelos deputados, relacionado à discussão dos recursos financeiros e o seu destino, foi que a manutenção da universidade demandava altos custos para os cofres públicos e impedia que o Estado assumisse adequadamente os demais níveis de ensino. O Constituinte Sólon Borges dos Reis (PTB-SP) apontou a problemática, rebatendo a fala de Jorge Bornhausen acerca da distribuição de recursos no Ministério da Educação:

> Sr. Ministro, vinte milhões de brasileiros, sob uma Constituição que torna o ensino básico obrigatório, são analfabetos. O Governo Federal destina 70% de seus recursos à área da educação para manter um certo número de universidades. Entretanto, o ensino básico, que é o alicerce de todo o processo educacional, sem o qual não se vai para frente e com o qual muita gente lidera áreas importantes da vida pública brasileira, Pietro Ubaldi, que é figura expressiva da arte no Brasil, só fez escola básica; Amador Aguiar só fez o ensino primário e organizou o maior banco do país, e um constituinte, o mais votado em todo o Brasil, só com a escola primária, lidera não só a categoria de metalúrgico, como também um dos partidos mais importantes deste país, que é o Constituinte Luís Inácio Lula da Silva. Só com a escola básica. Sem essa não dá, mas com essa muita gente chega lá (DIÁRIO [...], 1987d, p. 237).

Sobre esse mesmo assunto, a ANPEd, por intermédio do representante da entidade Jacques Veloso, afirmou que a saída para o problema dos recursos não era condenar a universidade por gastar o correspondente a 70% do orçamento do MEC, nem priorizar a escola básica, como defenderam os deputados constituintes Sólon Borges (PTB-SP) e Ubiratan Aguiar (PMDB-CE), mas aumentar o investimento na educação pública, criando novas fontes de recursos, uma vez que as disponíveis eram insuficientes para assegurar um ensino de qualidade nos três níveis de ensino. A escassez de recursos era mais um argumento usado pelas entidades defensoras da educação pública para justificar a posição contrária ao repasse de parte dos recursos existentes para as instituições privadas. Ao contrário dos discursos que buscavam relativizar o impacto que o repasse de recursos financeiros públicos feito às instituições privadas gerava nos cofres públicos, a realidade é que elas abocanhavam um significativo montante, afinal, como ironizou o deputado Jorge Hage (PMDB-BA), defensor da exclusividade de verbas públicas

para o ensino público “ninguém briga por tão pouco!”[141] (CENTRO ECUMÊNICO [...], 1990, p. 21). Para o constituinte Florestan Fernandes, “a questão de não resolver a exclusividade do destino do dinheiro público para serviços públicos, de verba pública para o ensino público” era mais um efeito “do fato de que a chamada transição não conseguiu resolver os seus dilemas”. Na verdade, tendo ela resultado na chamada Nova República em conluio com a antiga ditadura, manteve as orientações que vieram de longe (DIÁRIO [...], 1987d). As orientações históricas que referendavam a possibilidade de os recursos públicos serem repassados às instituições não públicas atuaram firmemente em todas as etapas da ANC, indicando a força dos setores (empresários do ensino e Igreja Católica) que partilhavam a bandeira da privatização do ensino no Brasil, embora utilizando-se de artifícios ideológicos que lhe dava outras roupagens, como a “liberdade de ensino”, o “planejamento educacional”, a “administração racional”, entre outras.

4.1.1.5 Priorização do 1º grau

Como apontamos acima, a opção pela discussão de cada eixo, separadamente, foi uma tentativa de tornar a exposição das intervenções das diferentes entidades participantes das audiências públicas um pouco mais didática ao leitor. Na realidade, os temas se imbricam, de modo que da sustentação de determinadas propostas decorre a defesa de outras. O tema do ensino fundamental como uma prioridade nacional a ser inscrita na Constituição é um exemplo dessa relação intrínseca entre os temas. Algumas entidades e parlamentares o defenderam como uma alternativa à incerteza quanto aos recursos financeiros disponíveis, o que gerou fortes polêmicas e dividiu posições.

[141] Apesar do “mistério” acerca do valor real dos repasses feitos às instituições privadas, que predominava à época, “quando foi sabatinado pelos parlamentares da subcomissão, Bornhausen admitiu a transferência de CZ$ 600 milhões. Cinco meses depois, seu secretário-geral adjunto, Luís Bandeira, estima que a cifra alcance a casa de Cz$ 1 bilhão até o fim do ano, contribuindo para o aumento o empréstimo de Cz$ 592 milhões] às PUCS” (CENTRO ECUMÊNICO [...], 1990, p. 21). Embora seja difícil imaginar o que significava o montante de recursos, considerando a moeda adotada naquele momento, penso que a passagem acima é reveladora da disponibilidade de recursos para as instituições privadas, que chegaram a dobrar o valor da previsão orçamentária do MEC.

Na proposta consensuada na “Carta de Goiânia” e na Plataforma do Fórum, o ensino de 1º grau de 8 anos foi defendido como obrigatório, mas não prioritário. Na Plataforma do Fórum, a proposta do ensino de 1º grau de 8 anos foi apresentada no bojo da defesa do sistema unitário de educação, não cabendo a priorização de qualquer nível específico de ensino. Nessa perspectiva, a *educação pública* deveria ser tratada como uma prioridade nacional, para o que demandaria o aumento de recursos para ampliação da oferta e para a promoção de um padrão unitário de qualidade em todos os níveis de ensino. O presidente da ANPEd, Osmar Fávero, respondendo a interpelação do constituinte e professor Sólon Borges (PTB-SP), que se manifestou favorável à priorização do 1º grau, justificou o posicionamento da entidade nos seguintes termos:

> Professor, a questão das prioridades se reduzida ao problema de recursos, no caso da educação fica como a história do cobertor curto. Não adianta puxar para a cabeça que os pés ficam de fora. Eu acho que a prioridade é, efetivamente, de um compromisso político maior, de resolver o problema do ensino. Deve-se destinar maior volume de recursos para o sistema de ensino, claro, mas deve-se também obrigar a uma revisão interna muito profunda da distribuição de recursos. Porque que eles são parcos, todos nós sabemos, que eles são mal aplicados, também todos nós sabemos. Hoje de manhã, perguntou-se para onde estavam indo os recursos da Emenda Calmon. Efetivamente estão indo para algumas áreas, alguns projetos que não são prioritários na perspectiva política que nós colocamos. Por exemplo, eles estão financiando – e isso é justificado pelo Ministério – projetos de 200 escolas técnicas. Quem é que definiu esse projeto como prioritário para a sociedade brasileira? [...] Então, essa análise de prioridade tem que passar pelo compromisso político do Estado, antes mesmo de passar pelo compromisso efetivo da vinculação de verba. Na verdade, não se trata de discutir e de tentar dividir apenas as poucas verbas, trata-se de aumentá-las e de utilizá-las de acordo com princípios políticos redefinidos e profundamente diferentes dos atuais (DIÁRIO [...], 1987b, p. 268-269).

A intervenção de Fávero traz a tônica do debate ocorrido na audiência pública e da posição assumida pelas entidades ligadas ao Fórum, que acentuaram as possibilidades e os limites do Estado capitalista no seu papel de assegurar educação para todos. A posição de ANPEd, CEDES, ANDES, FASUBRA, CPB, UBES e, nesse caso, do CRUB[142], que também se juntou entre as

[142] A unidade acerca da não priorização do 1º grau entre as entidades citadas se deu por razões distintas. No caso do CRUB, os argumentos utilizados deixam clara a preocupação com a possibilidade de diminuição de recursos para o ensino superior.

entidades contrárias à priorização do ensino de 1º grau, foi rebatida por alguns parlamentares constituintes que questionaram se não havia uma expectativa muito elevada em torno do que o Estado capitalista poderia fazer pela educação pública. O consenso entre as entidades acerca da saída deste impasse era aumentar substancialmente os recursos públicos para a educação pública e não priorizar certas áreas, correndo o risco de deixar outras desassistidas.

Para os parlamentares que defendiam o estabelecimento da prioridade para o ensino de 1º grau, como Átila Lira (PFL-PI) e Louremberg Nunes Rocha (PMDB-SE), "não importava que o bolo fosse pequeno, era preciso que alguém assumisse a responsabilidade sobre a divisão dele" (DIÁRIO [...], 1987b, p. 269). O problema "da divisão do bolo" remeteu ao debate da questão referente à distribuição das responsabilidades entre os entes federativos. No caso do 1º grau, a responsabilidade era atribuída legalmente aos municípios, que não apresentavam condições materiais para assegurar o atendimento, dispondo somente de 2% da arrecadação nacional, conforme depoimento do representante da CPB, Tomaz Deluca (DIÁRIO [...], 1987b). Para impedir a reiteração desse problema que assolava historicamente a educação brasileira[143], Deluca propôs a reunião de esforços entre os entes federativos, de modo a *tratar e articular harmonicamente* os diferentes graus de ensino (DIÁRIO [...], 1987b).

Embora concordando com as entidades quanto à necessidade de ampliação de recursos, o deputado constituinte Florestan Fernandes (DIÁRIO [...], 1987b, p. 244) também propôs a priorização do 1º grau, porém sem prejuízos dos demais níveis de ensino, argumentando:

> Temos, portanto, de dar uma grande atenção a isso, porque a Constituição pode pôr fim a esta situação dramática da nossa história educacional. [...] É inegável que a educação é una, mas é necessário estabelecer certas prioridades e ainda acho que não se pode sufocar o ensino de 2º grau. Mas o ensino de 1º grau é o ensino que está exigindo uma atenção imediata, radical: ou realizamos aí uma operação cirúrgica, ou vamos continuar a ser, como sempre fomos, uma Nação de analfabetos, de pessoas incapazes de tomar conta de seu destino, de exigir sua cidadania, de haver classes trabalhadoras com peso e voz na sociedade civil.

[143] O dilema de priorizar ou não passava pelo enfrentamento das seguintes questões: "Onde está o 1º grau? Temos 95% de professores municipais que não recebem um salário-mínimo, como ocorre no Estado da Paraíba; 93 % dos professores do Ceará, do Maranhão e do Piauí não recebem salário--mínimo; e assim 90% dos professores de Alagoas" (DIÁRIO [...], 1987b, p. 255).

Nesse mesmo sentido foi reafirmada, na reunião especial que recebeu Paulo Freire, a necessidade de priorizar o que se constituía como um dos principais dilemas da educação brasileira, que era a superação do analfabetismo e das condições de sua reprodução entre os alunos que chegavam a frequentar a escola de 1º grau, porém eram expulsos dela antes de sua conclusão (DIÁRIO [...], 1987e). Também para Freire todo o "esforço para enfrentar a questão do analfabetismo passava, necessariamente, por uma escola pública intensa e profunda, quer dizer, pela ampliação da atividade da escola pública" (DIÁRIO [...], 1987e, p. 227).

Por motivações diferentes, a Associação de Educação Católica do Brasil também defendeu "a destinação dos recursos com absoluta prioridade à educação fundamental" (DIÁRIO [...], 1987b, p. 313). O discurso do representante da entidade, o padre Agostinho Castejon, deixava claro os termos da defesa dessa bandeira pela AECB, já que articulou a prioridade da educação fundamental (leia-se 1º e 2º graus, níveis de ensino que a entidade congregava) ao princípio de destinação de recursos públicos para as instituições educacionais privadas. Por último, destacou-se a posição assumida pela Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) que, apesar de ser signatária da Plataforma do Fórum, defendeu que o ensino de 1º grau tivesse absoluta prioridade em relação aos demais níveis (DIÁRIO [...], 1987e).

O processo constituinte foi composto por várias etapas, mas foram as audiências públicas o espaço político privilegiado que as entidades ligadas ao Fórum tiveram para apresentar suas propostas concretas assumidas por consenso. Os cinco eixos trabalhados acima se constituíram nos temas constantes debatidos nas quatro audiências realizadas e formam um panorama da acirrada disputa ocorrida no bojo da ANC. Na próxima seção deste capítulo apontaremos o que ocorreu nas etapas seguintes, avaliando os impactos da rica experiência da ANC na luta pela educação pública.

4.1.2 Balanço da experiência do Fórum Nacional da Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito na Constituinte e os impactos na luta pela educação pública

O esforço da luta coletiva pela defesa do caráter público e gratuito da educação como direito de todos e dever do Estado empreendido pelas entidades que se aglutinaram no âmbito do Fórum foi decisivo para a obtenção das conquistas alcançadas no capítulo da educação da Constituição Federal. O intenso trabalho de divulgação dos princípios do Fórum entre os constituintes e o acompanhamento do desenvolvimento das demais fases da ANC, atuando como grupo de pressão, enquanto buscavam organizar ações de massa, junto à Frente Nacional de Entidades Democráticas Sindicais e Populares foram ações imprescindíveis, sem as quais a educação pública estaria ainda mais ameaçada, conforme Miriam Limoeiro Cardoso (1989).

A Constituinte oportunizou mobilizar a sociedade a debater os dilemas econômicos, políticos, sociais e educacionais do país, abrindo um importante espaço para o avanço da organização das entidades e de sua articulação em fóruns nacionais. Apesar das contradições presentes nesse processo, a efervescência da mobilização e do debate indicavam mudanças políticas importantes. Atento às contradições e até mesmo às frustrações que poderiam ser geradas com o processo constituinte, Florestan Fernandes (2014, p. 84) reconheceu na experiência a construção de uma densidade democrática inédita.

> Procedeu-se a um deslocamento que está indo longe demais. Apesar das discrepâncias e contradições, a voz do povo quer que a Constituição contenha um rol máximo de normas constitucionais. A Constituição se definiu concretamente como uma arma na luta contra o arbítrio. É uma resposta à ditadura e à tutela militar, embutida na “Nova República”. Não só se quer explodir a Bastilha – existe o empenho coletivo de se partir de uma posição avançada na prática de uma democracia de participação ampliada. Enquanto as elites econômicas e políticas das classes dominantes querem brecar o processo constituinte através do ardil de uma “transição democrática” (delimitada segundo uma equação político-militar como “lenta, gradual e segura”), o empuxe que procede da eclosão popular volta-se espontaneamente por um salto qualitativo [...].

Na subcomissão da educação, a presença dos representantes do movimento em defesa da educação pública foi orgânica e majoritária, não obstante a consistente organização do *lobby* privatista, que acusavam as entidades de defender

posições estatizantes e corporativistas. O trabalho de articulação dos representantes das entidades em prol da educação pública junto aos deputados constituintes alinhados à causa educacional – notadamente Florestan Fernandes, Hermes Zaneti e Octávio Elísio – e a pressão popular sobre os demais deputados presentes permitiram derrotar o relatório claramente privatista do relator João Calmon. A derrota do parecer do relator assegurou manter nessa instância as pautas mais importantes do movimento de luta, como a exclusividade de verbas públicas para escolas públicas, a vinculação de verbas para educação em nível de União, estados e municípios, aposentadoria especial, salário-educação, gratuidade do ensino público e autonomia da universidade brasileira (CENTRO ECUMÊNICO [...], 1990). Segundo o relatório do I Congresso Extraordinário da ANDES (ASSOCIAÇÃO [...], 1987), o Fórum reconheceu que a estratégia de "trabalho a nível parlamentar associado e respaldado por um movimento de massa amplo e unificado" assegurou reverter os resultados negativos, preservando as conquistas já alcançadas e resistindo à pressão dos grupos dominantes e seus representantes (ASSOCIAÇÃO [...], 1987, p. 57).

Na etapa seguinte, das Comissões Temáticas, a situação foi diferente e contou com um problema adicional materializado no fato de o tema da educação ter sido discutido junto com as áreas da Comunicação, da Ciência e Tecnologia, "que apresentavam interesses econômicos, e também ideológicos, ainda mais poderosos e expressivos" (CARDOSO, 1989, p. 357). Na Comissão Temática VIII, em que essas questões foram discutidas, as entidades alinhadas às teses privatistas, especialmente FENEN, ABESC e a ABERT (Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão), que atuava ostensivamente nos espaços privativos dos constituintes, formaram um bloco coeso que logrou desequilibrar negativamente a correlação de forças (CARDOSO, 1989). Entre os constituintes, a defesa dos interesses privatistas seguiu sendo representada por João Calmon, que se juntou a Álvaro Valle e Sandra Cavalcanti e apresentaram "aos substitutivos Arthur da Távola emendas radicalmente privatizantes e destruidoras da escola pública" (CARDOSO, 1989, p. 357). Segundo Zaneti, na Comissão VIII, haviam 37 reacionários contra 27 progressistas, o que impossibilitou qualquer consenso, resultando em três relatórios distintos, um do grupo dos 27, outro dos 37 e o do relator-geral (CARDOSO, 1989).

A elaboração do relatório da Comissão de Sistematização foi feita pelo constituinte Bernardo Cabral e teve como base os três relatórios da Comissão Temática VIII, porém com clara predominância das teses privatistas. A Comissão de Sistematização foi palco dos embates mais diretos entre os distintos setores, tendo resultado no avanço mais significativo da posição privatista, materializado no substitutivo do Relator da Comissão de Sistematização, conhecido como Cabral 1, que previa a destinação de verbas públicas para as escolas confessionais, filantrópicas ou comunitárias, o que englobava praticamente toda a rede de ensino privada, inscrita no Ministério da Educação. Nesse momento, Zaneti destacou a decisiva mobilização do Fórum[144], e especialmente "da CPB que deslocou professores de todas as partes do país para Brasília que pressionaram e conseguiram reverter o voto de muitos constituintes" (CARDOSO, 1989, p. 22), dando origem ao Substitutivo Cabral 2, em setembro.

> [...] as questões centrais do reordenamento jurídico no campo da educação foram objeto de grande debate e progressivos ajustamentos das deliberações destacando-se dos temas verbas (vinculação percentual ao orçamento e destinação de verbas públicas), democratização, gratuidade, valorização do magistério, qualidade e ensino religioso. Apesar de algumas perdas, o projeto aprovado pela Comissão de Sistematização no capítulo da educação retorna nos seus temas centrais às posições que havia no anteprojeto de junho revertendo o avanço que os privatistas tinham conseguido na fase imediatamente anterior (CARDOSO, 1989, p. 357-358).

Foi nessa etapa que "o bloco parlamentar suprapartidário, autodenominado Centrão" entrou em cena e demonstrou toda a "sua força ao derrubar o regimento interno da Constituinte, substituindo-o por outro que obrigava a rediscussão de todo o Projeto de Constituição pelo plenário" (CARDOSO, 1989, p. 358). Essa manobra do "Centrão" foi considerada um verdadeiro golpe sobre a Constituinte, "pois invalidou todo o processo de discussão, elaboração e negociação que já tinha sido realizado, permitindo que nos pontos em desacordo o processo começasse do zero", afetando, sobretudo, o "trabalho de mobilização e organização realizado pelas forças de esquerda e pelos movimentos sociais nas subcomissões e comissões" (MACIEL, 2012, p. 295).

[144] Nessa fase da Comissão de Sistematização, o Fórum logrou apresentar a "Emenda Popular nº 49 – Ensino público e gratuito", o que foi feito pelo representante da CPB, o professor Tomaz Gilian Deluca Wonghon.

O recrudescimento das forças mais conservadoras, sobretudo nessa etapa final do processo constituinte, materializadas na extinção da Aliança Democrática e no progressivo protagonismo político do "Centrão" teve como um dos efeitos a incorporação de diversas pautas que interessavam ao grande capital, abrindo espaço para o ajuste econômico neoliberal que ganhou contornos mais definidos a partir desse momento. Uma evidência do ajuste empreendido foi a demissão de Bresser Pereira do Ministério da Fazenda, com o que se operou um abandono definitivo de uma política econômica orientada pela perspectiva heterodoxa e desenvolvimentista (MACIEL, 2012). Na realidade, a própria admissão do Ministro da Fazenda já significava certa guinada ao neoliberalismo, uma vez que seu papel no Ministério foi o de promover a travessia de uma política econômica heterodoxa para uma ortodoxa, objetivada na retomada do diálogo com o Fundo Monetário Internacional (FMI) para a renegociação da dívida externa (MACIEL, 2012). As condições para a renegociação com o FMI apontada por Bresser Pereira foram consideradas "ortodoxas" demais e não agradaram o grande capital, que exigiu sua demissão e teve a pronta anuência do governo Sarney. Esse processo foi avaliado pela ala esquerda do PMDB como uma evidência clara da endireitização, do afastamento do governo em relação ao programa do partido e seu pleno alinhamento aos parlamentares do "Centrão". Nesse sentido, o "bloco central" que dirigiu a fase final do processo constituinte seguiu dando a tônica ao operar as mudanças necessárias que reforçavam os interesses do grande capital, o que resultou na consolidação do receituário neoliberal.[145]

De acordo com Hermes Zaneti, o esforço do movimento de luta pela educação pública que havia se traduzido numa enorme expectativa e esperança também foi fortemente ameaçado com a atuação do "Centrão" (CENTRO ECUMÊNICO [...], 1990). A emenda sobre a educação que os parlamentares do "bloco central" apresentaram "além de inteiramente privatista, tinha a forma mais propriamente empresarial" [...] ao restringir a vinculação orçamentária,

[145] A combinação deste e de outros episódios como a tensão em torno do mandato de 5 anos do governo Sarney e da disputa relacionada ao regime Presidencialismo vs. Parlamentarismo, levaram os setores da ala esquerda do PMDB a se desligarem do partido, criando do PSDB. Importante acentuar que no segundo quinquênio da década seguinte, foi o PSDB que dirigiu o ajuste neoliberal, representado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

abrir a destinação das verbas a toda escola privada que não tenha fins lucrativos e retirar do texto constitucional a gratuidade do ensino público e a gestão democrática da escola (CARDOSO, 1989, p. 358).

A fase final da tramitação, ocorrida em maio de 1988, correspondeu à votação dos dispositivos que integraram a nova Constituição e foi avaliada como uma etapa em que o movimento de luta pela educação pública enfrentou muitas dificuldades. A correlação desfavorável de forças que predominou na etapa de votação no Plenário também só pôde ser relativamente equilibrada com a intensificação da Campanha Nacional em Defesa do Ensino Público e Gratuito, que teve como momento simbólico da intensificação da pressão sobre os constituintes, a realização um ato em defesa da educação pública e gratuita em 19 de maio de 1988, no Palácio do Planalto (CENTRO ECUMÊNICO [...], 1990).

Desse modo, o capítulo da educação aprovado na Constituição Federal reflete as disputas ocorridas no decorrer de todo o processo constituinte, em que o movimento de luta pela educação pública atuou quase sempre em correlação desfavorável de forças, logrando revertê-la, em alguns momentos, com o fortalecimento da mobilização popular. O setor que aglutinava as forças em defesa da escola privada usava expedientes de pressão e negociação de outro tipo, como a presença ostensiva nos gabinetes dos constituintes e a articulação de entidades representativas de áreas distintas, porém com interesses comuns. Tal artifício se revelou eficiente, resultando no atendimento de suas principais demandas, como a inserção do ensino religioso no currículo do ensino fundamental, o repasse de verbas públicas para as instituições de caráter filantrópicas, comunitárias e confessionais, o apoio financeiro do poder público à pesquisa e extensão nas universidades particulares e a não aplicação do princípio da gestão democrática, plano de carreira, piso salarial e concursos de ingresso para o magistério das instituições particulares (SAVIANI, 2013b).

Além das dificuldades ligadas às disputas com o setor privatista, cujas entidades representativas atuavam de modo coeso, como vimos, as entidades participantes da luta em defesa da educação pública ainda enfrentaram dificuldades internas ao próprio movimento. Carlos Michiles (1989, p. 89) apontou que embora o Fórum tenha tido uma atuação inicial reconhecidamente coesa,

com ramificação nos Estados, fragilizou-se no decorrer do processo constituinte “apoiando-se basicamente nos trabalhos persistentes de duas entidades: a ANDES e a CPB”.

Mesmo reconhecendo as dificuldades existentes, é possível inferir que a experiência inicial do Fórum possibilitou um efetivo avanço em termos organizativos e propositivos no movimento de luta pela educação pública. O papel decisivo de sua atuação no âmbito de todo o processo constituinte é um forte indicativo do novo patamar histórico alcançado. Mesmo com as dificuldades enfrentadas, que acirraram as contradições no seu interior, resultando em certa relativização da unidade, é indiscutível o avanço da articulação de entidades representativas do conjunto da classe trabalhadora (CUT e CGT), da categoria de trabalhadores da educação (FENOE, ASNPPT, ANPAE, CPB, ANDES e FASUBRA) e de entidades acadêmico-científicas (SEAF, SBPC, ANDE, CEDES, ANPEd) e estudantis (UNE, UBES), entre outras, em torno de bandeiras de lutas comuns no campo educacional. A estratégica de aliança com outros setores foi vital para alcançar as conquistas formais na Constituição, como também para enfrentar a poderosa força política dos adversários da educação pública, já no ciclo seguinte de luta em torno da lei ordinária. Como alertou o próprio Relator João Calmon, não adianta nada ou quase nada a inclusão das conquistas da nova Constituição, afinal, a Constituição, para ser cumprida, exige pressão (DIÁRIO [...], 1987b). Os próprios percalços enfrentados pela Emenda Calmon confirmavam isso, segundo ele, de modo que para o relator – e nós concordamos com essa sua afirmação – seria fundamental que a robusta mobilização desencadeada pela CPB, ANDES e FASUBRA, em favor da qualidade do ensino e contra sua mercantilização, continuasse de modo a obter “uma regulamentação que não frustrasse as aspirações de toda a sociedade brasileira que considera a educação, sem dúvida nenhuma, da mais alta prioridade” (DIÁRIO [...], 1987b, p. 258). Como temos procurado discutir, a mobilização em defesa da educação pública, para ter eficácia histórica, necessita ser permanente e situada no bojo da luta por transformações estruturais. Isso implica, por um lado, a coesão do movimento de luta pela educação pública e, por outro, uma articulação orgânica com os setores comprometidos com as lutas mais gerais, capazes de empreender uma tarefa dessa magnitude. Implica, portanto, superar uma certa tendência ao

corporativismo presente nas diferentes entidades (sindicais, profissionais, acadêmico-científicas e estudantis) que realizam a luta. Sem esse horizonte estratégico, permaneceremos nesse movimento de avanços e recuos, cumprindo o que Florestan Fernandes, já na época da Constituinte, antevia para o futuro do Brasil: “um Estado com punho militar, que tem na cabeça a ilustração sacerdotal e, no coração, a acumulação capitalista acelerada, que fará do lucro o alfa e o ômega da vida humana” (FERNANDES, 1990b, p. 19).

4.2 O MOVIMENTO EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA TRAMITAÇÃO DO PROJETO DA LDB (1988-1996)

> *Entendemos, igualmente, que a resolução de fundo dos problemas educacionais no Brasil está ligada à implementação de um programa nacional que resolva a questão da dependência ao capital internacional; que efetive uma reforma agrária antilatifundiária; que promova a distribuição de renda, melhorando as condições de vida da maioria da população e que leve a frente a necessária democratização da sociedade. Não separamos a educação, ou a escola, da sociedade. Entendemos que a solução dos problemas da educação, no país, está intimamente associado à resolução dos problemas de fundo da sociedade brasileira. Então, para nós a solução das questões educacionais não está reduzida à apresentação de simples projetos de lei, mas à adoção das mudanças estruturais pelas quais a sociedade necessariamente deverá passar.*
>
> Discurso do presidente da FITEE[146]

A participação do professor Wellington Teixeira Gomes nas audiências públicas realizadas para debater a LDB trouxe à tona, mais uma vez, a magnitude dos desafios que os setores sociais comprometidos com a bandeira da educação pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado tinham pela frente. Se, por um lado, uma lei ordinária como a LDB não pode, por si mesma, operar as transformações capazes de equacionar os problemas que envolvem o dilema educacional brasileiro, que demandam transformações que estão muito além de mudanças nas diretrizes e na organização e na gestão do sistema, por outro, não podemos desconsiderar a sua importância política, uma vez que uma lei é sempre objeto de disputa político-ideológica que reflete não apenas as diferenças, mas os antagonismos existentes entre os projetos de educação e de sociedade.

[146] Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino. Ata da Audiência Pública realizada em 18/05/1989.

Antes mesmo da promulgação da Constituição Federal em outubro de 1988, que firmou a competência privativa de a União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, iniciou-se um amplo debate sobre um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, envolvendo vários setores da sociedade política e da sociedade civil ligados à educação. A oportunidade de discussão e de elaboração democrática da LDB foi encarada como uma etapa fundamental para a concretização das conquistas constitucionais. Nas palavras de Florestan Fernandes, que participou ativamente de mais essa etapa da luta, o fundamental era impedir que o salto qualitativo dado pelo movimento de educadores fosse soterrado, atuando não apenas para manter as conquistas logradas na árdua luta que vinha sendo travada desde o início da década 1980 e que teve na Constituinte um momento fundamental, mas aprofundar os avanços, envolvendo um número cada vez maior de educadores, alunos, funcionários, especialistas, dirigentes de vários tipos (diretores de escola, reitores, diretores de associações, etc.), em um processo político de participação popular que tivesse como horizonte próximo a avaliação e a construção da lei fundamental do ensino.

Como vimos, a primeira iniciativa no sentido de sistematizar uma proposta de LDB que fosse referência para os educadores em luta foi realizada pelo professor Dermeval Saviani. Logo após a conclusão da redação do referido artigo e seu anexo que se constituiu na estrutura do texto da lei, ocorrida ainda em fevereiro de 1988 (SAVIANI, 2016), o material passou a circular no meio educacional, tendo se destacado a XI Reunião Anual da ANPEd, em abril, sua publicação na *Revista da ANDE*, em junho, e a V CBE, no mês de agosto de 1988. Com esse ponto de partida, a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passou a ser a prioridade dessa nova etapa da luta em defesa da educação pública, buscando avançar nas conquistas obtidas na Constituição Federal. Embasado nesses esforços coletivos, “em dezembro do mesmo ano, o deputado Octávio Elísio apresentou na Câmara Federal, o projeto de lei que recebeu o número de 1.158-A/1988 fixando as diretrizes e bases da educação nacional” (SAVIANI, 2016, p. 52).

A partir da formalização do primeiro projeto de lei, novos processos foram desencadeados no âmbito da sociedade civil e da sociedade política. Já em março de 1989, foi formado pela Comissão de Educação da Câmara um grupo de trabalho

da LDB coordenado pelo deputado Florestan Fernandes (PT-SP). O grupo de trabalho da LDB realizou um extenso e significativo trabalho durante praticamente todo o ano de 1989, tendo sido no primeiro semestre ouvidas em audiências públicas várias entidades, instituições de ensino, órgãos da administração pública ligados à educação[147] e, no segundo, promovidos seminários com pesquisadoras de áreas específicas que foram convidados a debater pontos polêmicos do 1º texto Substitutivo do relator Hage e deixar suas sugestões para a nova Lei de Diretrizes e Bases. Para o presidente da Comissão de Educação, deputado Ubiratan Aguiar (PMDB-CE), as audiências públicas e os seminários temáticos deram abrangência ao debate e oportunizaram a cada entidade e especialistas colaborarem com sua experiência na elaboração da legislação, tornando possível ter a visão do contraditório, do pensamento e das opiniões dos que fazem a educação brasileira (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989d). Como acentuou o próprio relator dos trabalhos, o deputado Jorge Hage (PSDB-BA), esse "talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional" (*apud,* SAVIANI, 2016, p. 68).

As audiências públicas e seminários temáticos fizeram parte da primeira fase do longo e tortuoso processo de tramitação da LDB, em um momento em que algum grau de negociação ainda era possível. Nesse primeiro momento de convocação das diferentes entidades e início dos trabalhos, os sujeitos políticos coletivos que se aglutinavam no Fórum Nacional da Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito ainda estavam dispersos. A documentação desse momento histórico que foi possível reunir indica que a mobilização das entidades e sua aglutinação no Fórum Nacional foi se dando ao longo do ano de 1989, notadamente,

[147] As entidades participantes das audiências públicas da Comissão da educação foram: Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional dos Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Grupo de Trabalho Educação e Constituinte do Ministério de Educação (GT/MEC), Fórum Nacional dos Secretários de Educação, Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN), União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação de Educação Católica do Brasil (AECB), Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (FITEE), Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), Secretaria de Educação Básica do MEC, Secretaria de Ensino Superior do MEC.

durante a realização das audiências. Um marco do processo de reativação do Fórum foi a realização do I Seminário Nacional sobre a LDB, em junho de 1989, organizado pelo ANDES-SN, CNTE, FASUBRA, UBES e UNE. A participação das entidades no âmbito das audiências públicas se deu muito mais voltada para a apresentação e a defesa dos pontos consensuados no interior de suas organizações singulares. Os primeiros esforços de elaboração do documento-tese do Fórum nessa etapa da LDB aparecem nas Atas da reunião da secretaria executiva datadas de início de 1990, portanto, após a realização das audiências e seminários temáticos. As dificuldades iniciais com a aglutinação das entidades e com o avanço das pautas assumidas consensualmente, somados à própria ampliação do espectro de sujeitos políticos coletivos que passaram a fazer parte do Fórum na LDB, tornaram mais explícitas a heterogeneidade entre as entidades, manifestada nas divergências em alguns pontos propostos no decorrer das audiências públicas, o que será possível observar na próxima seção deste trabalho.

4.2.1 A atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública nas Audiências Públicas para a LDB

Ao longo do ano de 1989, as entidades que participaram do Fórum da Constituinte foram se rearticulando e convidando outras a se integrarem, de modo que foi possível praticamente dobrar o número de sujeitos políticos coletivos participantes desta nova jornada de lutas em torno da LDB. A ampliação das entidades participantes do Fórum era fundamental para os enfrentamentos demandados naquele momento em que havia não apenas “uma continuidade a manter, como também um aprofundamento de responsabilidades educacionais a defender” (FERNANDES, 1995a, p. 60). O projeto de Lei de Diretrizes e Bases não havia sido pré-fabricado, nem nascido da simples cerebração parlamentar, mas engendrado por uma fecundação inédita e original que teve como ponto de partida o envolvimento dos próprios educadores e de suas entidades representativas (FERNANDES, 1995a). Esse processo, por si só, representava uma ruptura com a tradição brasileira de elaboração das leis, geralmente forjadas em gabinetes e impostas de cima para baixo.

Lograr conquistas mais efetivas nessa etapa implicava fortalecer o poder de pressão sobre o Estado, mas, sobretudo, articular as lutas educacionais ao conjunto das lutas mais gerais desencadeadas pela classe trabalhadora na direção por transformações estruturais. Não obstante o exitoso processo de conformação das mudanças para o âmbito da institucionalidade levado a cabo pelas forças conservadoras, como vimos, no ano de 1989, o ciclo de eclosão de mobilizações e greves chegou em seu ápice, tendo se refletido fortemente também na área da educação. Foi um período intenso de lutas e mobilizações que se fez sentir no interior do Fórum, que conseguiu manter um calendário de ações de variados tipos, organizadas coletivamente em seus “espaços” deliberativos, como as reuniões da executiva e as plenárias das entidades. A ampliação do espectro de sujeitos políticos coletivos participantes, por um lado, potencializou sua capacidade organizativa, mas também trouxe efeitos políticos oriundos das divergências entre as perspectivas político-pedagógicas existentes no seio do movimento de luta.

Nessa nova etapa da luta, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB reuniu cerca de 30 entidades, entre elas: Associação Nacional de Educação (ANDE); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE); o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Comando Geral dos Trabalhadores (CGT); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, Esportes e Cultura (CNTEEC); Confederação Nacional das Associações de Moradores (CONAM); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), Confederação Nacional de Trabalhadores da Agricultura (CNTA); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA); Federação Brasileira das Associações dos Professores de Educação Física (FBAPEF); Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ); Federação Nacional dos Supervisores da Educação (FENASE); Federação Nacional de Orientadores Educacionais

(FENOE); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Sociedade Brasileira de Física (SBF); União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Além das entidades supracitadas, participaram como convidadas a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA) e a Associação dos Educadores Católicos (AEC).

Passaremos agora para a discussão das questões apresentadas pelas entidades representativas das diferentes forças políticas durante as audiências públicas da LDB. Do mesmo modo como ocorreu no capítulo que trata da atuação do Fórum na Constituinte, elegemos temáticas que expressam a síntese do debate realizado, tendo a sua separação mero efeito didático, uma vez que são temas que estão estreitamente relacionados entre si. Os quatro eixos mais constantes nas discussões realizadas durante as audiências públicas da LDB foram a Democratização da Educação, Qualidade da Educação, a Gratuidade do Ensino e Recursos Financeiros para a Educação Pública.

4.2.1.1 Democratização da educação

A discussão da democratização da educação nas audiências públicas da LDB se deu a partir de dois aspectos principais: *um* que diz respeito à ampliação das oportunidades de acesso e garantia da permanência nos vários níveis escolares – e nesse bojo apareceram questões como a do aumento da carga horária e dos dias letivos e do próprio papel da constituição do sistema nacional de educação –, e *outro*, relacionado à questão da democratização da gestão educacional, que apresentou tanto o nível da ampliação da participação nas decisões relativas ao funcionamento das instituições educativas, como das deliberações da política educacional em âmbito nacional, regional e local.

Em relação ao princípio geral de ampliação das oportunidades de acesso e garantia da permanência nos vários níveis escolares, as entidades ligadas ao movimento de luta pela educação pública não apresentaram divergências,

defendendo com veemência que a garantia de tal direito passava prioritariamente pelo comprometimento do Estado. Já no que se refere ao princípio da gestão democrática, estabelecido constitucionalmente nas instituições públicas, as entidades que integravam o Fórum apontaram na direção de estendê-los aos estabelecimentos privados de ensino e na defesa da criação de instâncias que expressassem sua plena realização em todos os níveis do sistema. Embora estas tenham sido as posições assumidas pelas entidades ligadas ao movimento de luta, foi possível observar que as propostas assumidas consensualmente no interior de cada entidade apresentavam algumas nuances importantes.

Do ponto de vista da ANDE, representada pela professora Sônia Terezinha de Souza Penin, a legitimidade do princípio da gestão democrática era inquestionável e se afirmava tanto politicamente quanto a partir de um juízo de realidade, pois as pesquisas apontavam para o reconhecimento de que quanto mais "os profissionais de ensino se envolvem nas decisões, mais se comprometem com suas consequências e, inversamente, quanto mais distantes estão das decisões, menos se comprometem" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989h, p. 26). Nesse sentido, para a ANDE, ser fiel ao princípio da gestão democrática e ao da federação, estabelecidos constitucionalmente, implicava garantir "que as competências e as responsabilidades fossem principalmente determinadas nos níveis de decisões mais próximos da realidade" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989h, p. 26), devendo começar com o colegiado no nível da escola, passando para comissões municipais, ou seja "inverter a questão da gestão, começar da base, que é onde as coisas acontecem, na sala de aula e daí para frente" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989h, p. 101).

> Além da elaboração da LDB e do Plano Nacional de Educação cabe à instância federal decisões sobre as instituições de ensino que estão sob sua jurisdição direta, ou seja: as Universidades públicas federais e as Escolas Técnicas de ensino médio, podendo, a médio prazo, ser pensada sua estadualização. As instituições de ensino superior particulares, dentro do princípio federativo, devem passar a ter suas diretrizes definidas pelos estados em que estão localizadas. A responsabilidade da instância federal com as outras instituições e níveis de ensino, especialmente o fundamental, obrigatório, não deverá cessar, mas diminuir em suas atribuições. Ficará ainda a seu cargo a avaliação, transferência de ajuda técnica, além da elaboração dos conteúdos mínimos, tendo em vista o princípio da escola básica unitária.

A fala da professora Sônia Terezinha Penin relacionou nitidamente a democratização com a descentralização das decisões. Essa foi a posição assumida pelas três entidades – ANDE, CEDES e ANPEd – que participaram da mesma audiência pública, embora a ANPEd tenha feito fortes críticas à descentralização via municipalização tal como vinha ocorrendo como tendência marcante na realidade brasileira (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989h). Sobre a questão do Sistema Nacional de Educação, a ANDE defendeu que as diferentes redes e modalidades, bem como os diferentes níveis de ensino, ou seja, toda a escolarização, fossem pensados a partir de um eixo político, o que já estava presente na Carta Constitucional, assegurando alguma organicidade; contudo, não assumiu a posição explicitamente favorável à estruturação do sistema como um todo unificado. Osmar Fávero, presidente da ANPEd, tratou da dificuldade que as três entidades organizadoras das CBEs enfrentavam em relação a alguns pontos não solucionados, afirmando que tanto a ANDE como o CEDES, que trabalhava em sintonia com a ANPEd, tinham dificuldades em chegar ao consenso em relação a alguns temas, o que se dava em grande medida pelo fato das três entidades terem associados comuns e as questões polêmicas serem colocadas plenamente no âmbito dos debates promovidos pelas Conferências Brasileiras de Educação (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989h). “A bandeira do sistema nacional de educação englobando o Sistema Nacional de Ensino é uma dificuldade que a ANPEd não conseguiu superar (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989h, p. 39). Para o CEDES, não era “o ensino o importante nessa dimensão do Sistema Nacional de Educação, mas, sim, realmente, o trabalho para o desenvolvimento intelectual, social e afetivo da criança (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989h, p. 54-55).

Outro tema não solucionado entre as referidas entidades foi a viabilidade da permanência de Conselhos de Educação, notadamente, o Conselho Federal e os Conselhos Estaduais. Os diferentes grupos de trabalho existentes na ANPEd não conseguiram assumir consensualmente uma posição que pudesse ser assumida formalmente pela entidade, uma vez que alguns grupos defenderam a continuidade da existência do CFE e até chegaram a amadurecer uma proposta no sentido de definirem sua composição e função, enquanto que em outros grupos predominou uma total negação da permanência do Conselho (CÂMARA DOS DEPUTADOS,

1989h, p. 48). Segundo Fávero, sequer tinha sido possível fazer uma avaliação ampla das experiências praticadas, quando “o que se contrapôs fortemente foram opiniões e não análises um pouco mais serenas” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989h, p. 106). Conforme a presidente do CEDES, professora Ivany Rodrigues Pino, a entidade também não tinha um posicionamento quanto aos Conselhos de Educação, uma vez que esse era um tema que gerava muita polêmica e posicionamentos divergentes no interior da entidade (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989h, p. 53). De acordo com a professora Penin, a proposta da Associação não previa a existência de um Conselho Federal, no máximo, previa um conselho em nível estadual, porém dando preferência para estratégias que privilegiem decisões e medidas tomadas em âmbito municipal ou intermunicipal, de modo a se revigorar as decisões a partir daquilo que acontece na escola (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989h).

Para a ANPAE, representada pela professora Maria Clélia Botelho, a democratização da escola, da gestão do ensino e da educação como um todo, que foi um dos pontos centrais da proposta defendida pela entidade, só poderia se realizar plenamente a partir da constituição de um sistema nacional de educação, representativo dos interesses da Nação e que possibilitasse ao Estado o cumprimento de seu dever (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989g). Nesse sentido, a democratização não poderia se restringir à escolha dos dirigentes das instituições de ensino, na verdade, “todo o sistema deverá ser estruturado para promover um ensino sem preconceitos e discriminações, com garantia de participação nas decisões, transparência nas ações e acesso às informações, sem descuidar da respectiva atribuição de responsabilidades” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989g, p. 18).

A proposta de estruturação do sistema nacional de educação tal como o compreendemos e sinalizamos no primeiro capítulo deste trabalho estava longe de ser um consenso, mesmo entre as entidades que integravam o Fórum nesse momento da luta. A defesa explícita do sistema de atividades como um todo, que se realizam articuladamente a partir de um plano único, rumo a uma escola unitária (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989c), somente foi feita no âmbito das audiências públicas pela CNTE, FASUBRA, FENASE, UNE, UBES e pelo ANDES-SN.

As demais entidades que foram ouvidas ou não tinham pleno acordo com a proposta tal como estabelecida no projeto de lei ou não puderam se posicionar, pelo fato de suas entidades-bases não terem chegado a um consenso sobre o assunto até aquele momento. Também no campo da luta em defesa da educação pública, entidades como a SBPC, o CRUB e o CONSED se posicionaram contrários à ideia de um sistema nacional de educação, defendendo que a alternativa deveria se dar pela via de sua diversificação.

A noção de sistema nacional de educação presente no projeto de lei apresentado por Octávio Elísio à Câmara abria "caminho para a construção de uma escola comum, extensiva a todo o território nacional, unificada pelos mesmos objetivos, organizada sob normas comuns e regida pelo mesmo padrão de qualidade" (SAVIANI, 2016, p. 71). Essa proposta foi "recebida" pelo campo educacional de modo bastante contraditório, gerando polêmicas e interpretações variadas. Se parte das forças progressistas ligadas à defesa da educação pública apresentaram as dificuldades mencionadas, os setores ligados às instituições particulares viram essa proposta como uma "camisa de forças"[148], que se traduzia em um controle exacerbado, incompatível com o que eles defendiam para a educação brasileira.

Como desdobramento dessa discussão foram apontadas várias críticas ao Conselho Federal de Educação, cujo representante – Fernando Afonso G. da Fonseca – compareceu às audiências públicas, podendo rebater as críticas que lhe foram dirigidas e apresentar suas propostas, como órgão ligado à área educacional. Conforme Fernando da Fonseca, o CFE apresentou uma proposta de lei de diretrizes e bases que em muitos aspectos se assemelhava ao projeto de Octávio Elísio. Por essa razão, afirmou não compreender as críticas dirigidas à entidade, que acusaram de conservador o texto apresentado pelo Conselho. Segundo ele, a proposta do CFE respondia aos princípios estabelecidos no texto constitucional, o qual, embora não fosse o que todos queriam ter, era a expressão da vontade da Nação e, portanto, não caberia discutir se ela é boa ou não, mas procurar dar uma

[148] Representando o setor ligado à sociedade política, Jonathan Silva, Secretário de Educação do Estado de Goiás afirmou que a noção de um sistema nacional, se confrontaria com o próprio texto constitucional, já que a Constituição Federal fala claramente no sistema federal, sistema estadual e municipal. O secretário sugeriu o termo "organização nacional da educação", incorporado posteriormente ao projeto de Lei (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989f, p. 112).

sequência ao que a Constituição estabeleceu como norma (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989a). Enquanto a atuação do CFE foi avaliada por parte das entidades como negativa, o que levou várias delas questionarem a necessidade do CFE continuar a existir, Fernando da Fonseca afirmou que a experiência que vinha se desenvolvendo desde 1946 com êxitos – "não diria fracassos ou dificuldades" – tornou-se válida, cabendo ao Conselho reafirmar sua permanência e propor uma nova composição.

> O Conselho, portanto, propõe que [o CFE] seja constituído por 24 membros: 12 escolhidos pelo presidente da República, seis provindos de universidades, quatro de universidades federais e dois de universidades particulares; e os outros seis representantes dos Estados, escolhidos pelos diversos Estados da Federação. A isso acrescer-se a idéia, já lançada no encontro dos Conselhos em São Paulo, de que todos esses nomes seriam submetidos à Comissão de Educação do Congresso [...]. Ele deve ser a representatividade e a fisionomia, tanto quanto possível, da Federação brasileira. Pode-se aperfeiçoar o método de escolha; pode-se aperfeiçoar o método de composição e de integração. Mas a idéia, parece-me, germinada no Império, trabalhada na República e cristalizada na Constituição de 1946, deu os seus frutos, e traz, perante o concerto das nações, um exemplo que hoje é buscado para ser experimentado e aplicado (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989a, p. 20).

Na sequência da apresentação de sua proposta de nova composição para o CFE, Fernando de Fonseca listou as novas funções previstas pelo órgão, o que lhe rendeu uma crítica do próprio coordenador do Grupo de Trabalho da LDB, Florestan Fernandes, que denunciou o centralismo burocrático do Conselho e afirmou que o CFE "quer tomar conta do bolo e comê-lo sozinho", uma vez que lhe reserva tantas atribuições em seu anteprojeto de Lei, "que é o caso de se perguntar porque existir o Ministério da Educação e não somente o CFE?" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989a, p. 40-41). Além de tornar o Ministério supérfluo, o anteprojeto de lei apresentado pelo CFE defendia eleições indiretas (lista tríplice) para reitores, por meio de uma lei específica para o ensino superior, o que foi avaliado como responsável por um certo divórcio da universidade em relação ao 1º e 2º graus, indo de encontro à ideia do sistema nacional de educação e de uma legislação unitária, conforme o deputado Hermes Zaneti (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989a).

Ainda sobre as atribuições do CFE, o representante do ANDES-SN, professor Sadi Dal Rosso, afirmou serem tantas que as letras do alfabeto quase não comportavam as atribuições listadas no anteprojeto do Conselho. No longo

texto sobre o ensino superior, composto por 23 artigos, Rosso disse existir uma interferência contínua e abusiva do CFE sobre as instituições, de modo que no "próprio projeto existe uma antinomia entre as atribuições do Conselho Federal e aquilo que a Constituição estabelece como autonomia da universidade" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989a, p. 105). Nesse sentido, o professor afirmou que sua entidade representativa era radicalmente contrária à existência deste tipo de Conselho Federal, propondo, juntamente com a FASUBRA, que partilhava de avaliação semelhante sobre o CFE, a criação de um Conselho Interuniversitário, formado por representantes das universidades e que, articulado ao Conselho Nacional de Educação, pudesse assegurar a relação das questões do ensino universitário com as questões do ensino em geral (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989b).

Nessa mesma direção, o CONSED propôs a substituição do Conselho Federal de Educação por um Conselho Nacional de Educação de caráter normativo e consultivo, cuja atuação prioritária seria garantir a qualidade do ensino em todos os níveis. Para a representante do CONSED, Gilda Rocha Lores, a atribuição fundamental do Conselho Nacional de Educação seria "a participação na elaboração, acompanhamento, execução e avaliação do Plano Nacional de Educação, bem como a fixação de diretrizes curriculares de cada nível de ensino" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989f, p. 123) e sua composição constituída basicamente por 2 educadores de cada região do país, nomeados pelo presidente da República (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989d). Referendando as críticas ao CFE, o representante do CRUB, o reitor Eduardo José Pereira Coelho, afirmou que a posição excessivamente normatizadora, fiscalizadora e cartorial assumida pelo Conselho, prejudicava as discussões nacionais e o estabelecimento de diretrizes amplas na área da educação (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989d), impondo a necessidade premente de rever o mandato e a composição como forma de oxigenar o CFE (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989d).

No campo das entidades ligadas à rede de estabelecimentos particulares de ensino, várias críticas também foram endereçadas ao CFE, embora com desdobramentos propositivos distintos. O representante da AEC/ABESC, Padre Leandro Rosas, defendeu um Conselho ligado ao Congresso Nacional e não ao

Executivo, por expressar o princípio da participação, democratização e vizinhança à sociedade civil (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989a, p. 36). Para o representante da FENEN, Roberto Dornas, a atuação do CFE, bem como de outros órgãos do Estado significava *controle*, aspecto que, associado à *competência*, era responsabilidade de cada instituição e não de um órgão fiscalizador (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989f). Segundo ele, "quanto mais o Poder Público interfere e controla, mais ele atrapalha. As grandes sociedades vivem por si na criatividade e na evolução de cada ser humano. Precisamos educar para que cada um seja competente e que seja responsável" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989f, p. 55). A recusa ao controle por parte da FENEN deveria envolver a escola pública e a escola particular, uma vez que "controlar, de fato, é voltar para o obscurantismo, e uma forma indireta de se estabelecer, em pleno século XXI, uma inquisição, principalmente em educação" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989f, p. 56). Ele admitia a possibilidade de que fossem delineadas diretrizes, princípios e objetivos de natureza nacional em razão dos objetivos do país, da Nação e do Estado e defendia que tanto o Conselho Federal ou a própria LDB poderiam fixar essas diretrizes que pudessem garantir qualidade, mas jamais estabelecendo um padrão nacional, que resultaria em um enquadramento indesejado. Dornas avaliava que o poder público não tinha capacidade para ser "bom gerente" e questionava: "se infelizmente o poder público não está conseguindo gerir bem a escola pública, vai querer gerir a escola privada?" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989f, p. 84). Antes de o Estado reivindicar o poder de gerente, segundo ele, deveria cuidar "melhor do ensino público" e dar "um bom exemplo para a escola particular". Por último, o representante da Federação anunciou um pedido em nome dos proprietários das escolas particulares: "deixe-as livre, porque elas dão conta de seu recado [...] nós precisamos de uma Lei de Diretrizes e Bases da educação e não de regulamento da educação, não de uma nova portaria" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989f, p. 57).

O reconhecimento de que o ensino de 1º e 2º graus demandava, em algum nível, o delineamento de diretrizes, princípios e objetivos de natureza nacional, não se estendia sem maiores polêmicas ao ensino superior. Mesmo entre entidades ligadas ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, era admitida que a ampliação de vagas pudesse ser feita em instituições de ensino

superior, não necessariamente só em universidades, fossem elas públicas ou não (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989d). O CRUB, que advogou essa tese, partia da perspectiva da diversidade do sistema educacional, cabendo ao Estado não estabelecer uma camisa de força para que todas as instituições fossem iguais, mas admitir que alguns tipos delas poderiam ser consideradas universidades se estivessem "caminhando para uma ação dentro do ensino superior que tenha preocupação com a pesquisa, embora não tenha caracterizada essa articulação de forma tão forte como ocorreria, necessariamente, no âmbito da universidade" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989d, p. 29). Compartilhando de perspectiva semelhante, Eunice Ribeiro Durham, representando a SBPC, afirmou que considerando a crise que se estava vivendo, oriunda de uma transformação profunda da sociedade, era "extraordinariamente importante que não se amarrasse a educação superior dentro de uma camisa de força de regulamentações e cláusulas que as impedissem de tentar alguma coisa nova, quando as soluções que temos até agora já se revelaram inviáveis". Entre as soluções viáveis apontadas por Durham estavam uma aplicação mais racional de recursos, uma vez que era necessário expandir a participação da educação até o máximo possível, dentro do conjunto dos recursos orçamentários, de modo que fossem criados instrumentos para que esses recursos fossem melhor aplicados (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989k), assim como era "absolutamente importante que se pensasse numa diversificação do sistema de ensino" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989k, p. 63). Nesse sentido, também era necessário, conforme a representante da SBPC, que se estabelecessem mecanismos para dizer o que é e o que não é universidade. A importância do estabelecimento de critérios formais foi destacada pela entidade, por considerar "hoje extremamente importante, visto que as universidades gozam de autonomia dentro do sistema de ensino superior e [...] o gozo dessa autonomia não pode se restringir apenas aos estabelecimentos públicos, mas, também, aos privados, preferencialmente às universidades" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989k, p. 66). A dificuldade em ampliar o número de instituições universitárias levou Ubyrajara Alves, Diretor-Geral da CAPES, defender que se contemplasse a hipótese de existência de universidades com menor abrangência ou universalidade de campo (CÂMARA DOS DEPUTADOS,

1989g). Ao tratar do lugar da universidade na nova LDB, o representante do Fórum de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais, Paulo Renato Costa Souza, também defendeu que a democratização implicava a diversificação institucional e que era central “acabar com a ideia de que a universidade é a meta do ensino superior” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989i, p. 79). Segundo ele, esta não é a meta, mas apenas uma parte do ensino superior que deve obviamente estar integrada no sistema e ser valorizada, como ocorre com outras instâncias (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989i).

Também defendendo a bandeira da flexibilização e da diversificação das instituições de ensino superior, porém, a partir de outros parâmetros, a professora Ivany Pino, do CEDES, afirmou que essas medidas visavam a permitir “a existência de instituições com objetivos e características diferenciadas, atendendo às diferentes necessidades do país, sem detrimento de um determinado padrão de qualidade”, o que deveria ser “claramente definido pelo Conselho de Ensino Superior e exigido de qualquer que seja o tipo de instituição” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989h, p. 59). Segundo ela, de forma alguma as medidas de “flexibilidade e diversificação podem ser interpretadas como ausência total de parâmetros de qualidade nem como liberdade absoluta de instauração ou de agrupamento de unidades de ensino superior nem como defesa do ensino privado”, ao contrário, “isto permitia conceber a existência de diferentes instituições de ensino superior, com objetivos e características específicas, mas dentro das mesmas exigências de qualidade [...] que se define notadamente pela realização da pesquisa[149]” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989h, p. 117). Na proposta apresentada pela entidade, na qual se inserem a questão da flexibilidade e da diversificação que também defenderam, foram apontadas várias características que dão o contorno das especificidades das instituições universitárias, “que não estão obrigadas a responder com igual intensidade a todas as características”, uma vez que não supomos um único modelo de universidade” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989h, p. 59-61).

[149] Também nesse quesito a proposta do CEDES se assemelhou a da ANPed, que defendeu que o ensino superior poderia ser realizado não somente pelas universidades, podendo ser realizado em pé de igualdade tanto nas universidades, como em outros estabelecimentos (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989h).

Com efeito, as entidades que defenderam abertamente o estabelecimento de um padrão unitário de qualidade como alternativa para a superação dos dilemas educacionais brasileiros não o fizeram como parte de modelo único, homogeneizado de instituição. A fala de Miriam Limoeiro em uma das últimas reuniões da etapa de realização dos seminários temáticos, ajuda a pensar a problemática:

> O que se coloca dentro da proposta de um padrão unitário de qualidade para a universidade brasileira? No fundo, uma compreensão clara e nítida de que um país como o Brasil não pode dar-se o luxo de prescindir da colaboração efetiva dos universitários, professores, pesquisadores, estudantes de pós-graduação, no que diz respeito a produção do conhecimento e a produção de quadros de nível superior. Esta é no nosso entender uma necessidade social que precisa ser atendida. Em face disto, fizemos questão absoluta de entender que a formação universitária em termos de produção de conhecimento, em termos de ensino, em termos de extensão, precisa ter não um padrão mínimo, e muito menos ainda um padrão absolutamente diferenciado (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989o, p. 27-28).

Para a representante do ANDES-SN, o conceito de educação superior não "designada como universitária nos termos que admite os centros de excelência, precisa ser revisto, pois ele dá margem para o contrário do que o Fórum propõe que é o padrão unitário de educação". Para reverter essa situação que vinha sendo estimulada por uma política educacional consciente e desencadeada desde as reformas educacionais levadas a cabo pela ditadura empresarial-militar, era "absolutamente indispensável a injeção de recursos na educação pública, de modo a atender à necessidade de soberania que se expressa no plano cultural, científico e tecnológico" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989o, p. 29).

A discussão da diversificação da oferta do ensino superior era vista pelas entidades que se posicionavam contra esse princípio como um ataque aos avanços que poderiam permitir a Constituição Federal. O relator do projeto de LDB, o deputado Jorge Hage, reconheceu que, apesar das polêmicas e das posições defendidas por algumas entidades, essa tese "já era quase um consenso, [...] uma realidade, uma constatação, e todos nós estamos convencidos de que a lei deve reconhecer o real neste particular" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989k, p. 82). A fala do relator evidencia que as dificuldades em

assegurar o caráter público e gratuito do ensino superior só cresceriam, aprofundando a tendência que vinha desde a década de 1960, de encolhimento da oferta de matrículas da rede pública e de expansão do setor privado.

Outro assunto discutido pelas entidades e que se insere no bojo do debate sobre a *democratização da educação* foi a importância das eleições diretas. No caso do ensino de 1º e 2º graus, o assunto foi abordado pela UBES, que defendeu eleições diretas para diretores e formação de conselhos deliberativos formados por membros da comunidade, como garantia para a democracia nos estabelecimentos de ensino (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989e). De acordo com o representante da entidade, Manoel Rangel, esses conselhos deveriam ter caráter deliberativo e ser superiores em hierarquia aos diretores de escola. Ao lado disso, a UBES também defendeu que a elaboração dos regimentos internos das escolas deveria de se dar, preferencialmente, "em congressos internos da comunidade educacional e serem discutidos nos conselhos deliberativos das escolas" e [...] só então deveriam ser "submetidos à aprovação ou homologação dos respectivos Conselhos Estaduais de Educação" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989e, p. 47). Contrário à proposta da UBES, o presidente da UNDIME, o professor Waldir Amaral Bede, afirmou serem as eleições diretas "uma faca de dois gumes", pois ela "dá aparentemente a forma de democracia, enquanto cria, um hiato de confiança entre a autoridade que libera os recursos para o funcionamento da escola e quem cabe executar a norma geral na escola", podendo criar uma situação de conflitos entre ambos (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989e, p. 78). Nesse sentido, o que seria "muito mais importante, democrático, no controle [sic] da escola, é o conselho comunitário escolar composto pelos segmentos sociais envolvidos no processo educacional", pois "exige a responsabilidade da família, dos professores, dos funcionários, dos alunos, tomando decisões e ajudando até mesmo a melhorar a qualidade de ensino" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989e, p. 78).

No âmbito das universidades, essa questão das eleições diretas foi apontada pelo ANDES-SN, pela FASUBRA e pela UNE, a qual, através de seu presidente Juliano Corbellini, afirmou que o Governo Federal não poderia impor às universidades seus interventores, defendendo que os "processos de escolha

de dirigentes deveriam iniciar e encerrar democraticamente no interior da comunidade universitária" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989j, p. 139-140). Para a FASUBRA, autonomia e democratização só poderiam ser tratadas articuladamente e, além das eleições diretas apontadas corretamente pela UNE, outra dimensão central era a garantia da participação de toda a comunidade universitária na reformulação dos estatutos e dos regimentos internos conservadores das universidades públicas brasileiras (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989b). O representante da ANPEd, Osmar Fávero, embora não tenha se posicionado contrário às eleições indiretas em si, defendeu que fosse efetivamente respeitada a eleição do reitor pelo candidato que for indicado majoritariamente, seja qual for o processo escolhido pela universidade (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989h).

Outro elemento também destacado como responsável por ferir a autonomia universitária foi a questão da avaliação. Conforme a professora Miriam Limoeiro do ANDES-SN, a avaliação não poderia ter o sentido punitivo, capaz de acentuar o ranking tal como propôs a política do Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES), ao designar as diferenças entre centros de excelência e centros de educação ou ensino superior[150]. Para a entidade, "avaliar só faz sentido se orientar ações que busquem assegurar qualidade para as universidades" e, dentro dessa perspectiva, defendeu que a avaliação seja "feita no interior de uma câmara interuniversitária, com critérios e transparência públicos" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989o, p. 30-31).

Desse modo, a temática da democratização da educação foi debatida nas audiências públicas, articulando variados aspectos relacionados entre si. Convidada a contribuir com o debate, Isaura Belloni afirmou que o Substitutivo Hage equacionou muito bem a questão da democratização da educação, combinando como estratégia para a melhoria do funcionamento não só das escolas, mas também do sistema de educação como um todo (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989o, p. 52).

[150] O alinhamento das políticas educacionais às diretrizes do Banco Mundial teve como um dos efeitos no ensino superior a diversificação da oferta "sob o pressuposto da necessidade de existência de universidades públicas, privadas e de instituições não universitárias, incluindo os cursos politécnicos, os cursos de curta duração, os ciclos e o ensino a distância", porém com a intenção clara de mercantilização desse nível de ensino (LIMA, 2011).

4.2.1.2 Qualidade da educação

O reconhecimento presente nos discursos proferidos por parte dos participantes das audiências públicas da LDB a respeito do avanço na expansão quantitativa das oportunidades educacionais contrastava com as denúncias das condições de funcionamento das instituições educativas, do nível de aprendizado dos alunos e de qualificação dos professores, bem como de suas condições de trabalho e de vida. A dicotomia quantidade *versus* qualidade não foi nenhuma novidade daquele momento histórico, mas constitui-se como uma tendência marcante e reiterada na educação brasileira.

A questão da qualidade da educação envolve inúmeras dimensões e, frequentemente, muitos conflitos e disputas, uma vez que não há um único parâmetro de qualidade que possa ser estabelecido como "universal", ou seja, que esteja acima de um projeto de educação e de sociedade que lhe dê sustentação. A participação de dois deputados integrantes da Comissão da Educação durante as audiências ilustra claramente a dificuldade que a problemática encerra. O deputado Tadeu França (PMDB-PR), ao inferir de sua análise que a escola pública estava em decadência, acentuou que a única forma de "salvá-la" era assegurando a destinação de recursos financeiros com exclusividade para a escola pública, de modo a garantir oportunidades educacionais de qualidade para todos, sem tergiversar no tratamento à escola particular que como empresa privada deveria ser autossustentável (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989f). O deputado Eraldo Tinoco (PFL-BA), por outro lado, destacou que a qualidade da educação poderia ser alcançada instituindo um modelo pautado nos "centros de excelência" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989f, p. 64).

A compreensão do Fórum a respeito do que significa um atendimento de qualidade está amparada na ideia de um processo educativo organizado no "tempo necessário (carga horária, duração do curso e/ou aula) para que seja incluído todo o conteúdo previsto naquele nível, grau ou modalidade de ensino; uso de metodologia que torne o conhecimento acessível […] professores preparados e com apoio suficiente para que se dediquem ao ensino e à pesquisa; rede física e equipamentos necessários e adequados, interação entre a educação e demais setores que

assegurem uma condição de vida digna a todos" (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1991a, p. 133-152), entre outros. A abrangência da concepção de qualidade na educação apresentada pelo Fórum pode ser sintetizada na bandeira da promoção de um padrão unitário de qualidade nacional em todos os níveis de ensino, bandeira esta incorporada com ênfases variadas pelos sujeitos políticos coletivos aglutinados em seu interior.

Uma questão estreitamente relacionada à qualidade da educação bastante discutida ao longo das audiências da LDB foi a da carreira do magistério. Somada ao processo de formação, constituiu "uma pedra de toque essencial para todas as associações de profissionais de educação", segundo Fávero (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989h, p. 35). A questão da carreira e, como desdobramento dela, o piso salarial do magistério foram tratados como centrais na discussão sobre a qualidade da educação e rendeu uma acirrada disputa entre as entidades presentes. O discurso do professor Waldir Amaral Bede, presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, traz o teor do debate:

> Há toda uma literatura, todo um discurso político em torno da necessidade de valorização do professor. Uma vez que o texto constitucional consagra o salário profissional nacional, consideramos que este seria um dos caminhos, não a panaceia que resolveria todos os problemas da educação nacional, para se chegar à real valorização do professor. Sem isso, não haverá transformação substancial no setor educacional. Viraremos o século, iniciaremos o terceiro milênio nas mesmas condições atuais, se a valorização do professor não for levada a sério pelo Congresso Nacional, na formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases. Deve ser fixado um piso para o salário do professor, a partir de certos critérios de valorização profissional e progressão na carreira (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989e, p. 9).

A proposta de piso salarial nacional unificado para docentes das instituições educacionais públicas e privadas vinha sendo amadurecida pelo Fórum desde a Constituinte. No cenário de lutas pela LDB, as novas entidades que se incorporaram ao Fórum reforçaram a bandeira, em um momento em que professores de onze estados brasileiros estavam em greve por tempo indeterminado e de outros cinco estados discutiam se integrar ao movimento nacional cuja pauta era o estabelecimento de piso salarial profissional nacional unificado de um salário-mínimo segundo parâmetros estipulados pelo DIEESE e a defesa da escola pública, conforme Roberto Felício, presidente pela CNTE (CÂMARA DOS DEPUTADOS,

1989c). Além de responder às críticas direcionadas à Confederação pela defesa da pauta de piso salarial, feitas por alguns deputados e representantes de entidades privatistas, Roberto Felício denunciou os ataques que os professores grevistas sofriam da imprensa, dos governos e mesmo de educadores que os responsabilizavam de causarem prejuízos aos alunos.

> Até que ponto greve prejudica o processo educacional? [...] Temos ouvido muito esse tipo de coisa e temos uma preocupação. Na verdade, há um viés nessa discussão que não somente a preocupação com o fato de uma greve vir a causar prejuízo para ao aluno, mas uma visão de que a escola deve ser poupada dos conflitos sociais, de que [...] dentro da escola, não se podem reproduzir conflitos sociais. Então um aluno que tem condições sociais diferenciadas de um outro, dentro da escola isso não transparece. Portanto não há que questionar as diferenças sociais existentes na sociedade. A escola tem que ser uma coisa harmônica. [...] Nós, professores, achamos que não é assim. E sabemos que, uma greve, também é o momento de aprendizagem. Os nossos alunos que frequentam a escola pública, que são filhos dos trabalhadores, têm que saber que uma categoria profissional, em determinadas circunstâncias conjunturais, é obrigada a usar a greve como um recurso para ver atendidas as suas reivindicações. Não queremos passar para os nossos alunos a visão de que a sociedade é harmônica. Pelo contrário, a sociedade tem conflitos, e é só através do conflito que a sociedade avança (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989c, p. 71-72).

Conforme o representante da entidade, essa visão conservadora nunca contribuiu para fazer avançar a luta ou para formar alunos com espírito crítico, com capacidade de não apenas questionarem a realidade, mas, sobretudo, de transformá-la, potencializando o elemento de transformação presente na instituição escolar (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989c). Denunciando as ameaças que os professores das escolas da rede particular sofriam de seus patrões, o professor Wellington Teixeira Gomes, da Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (FITEE), afirmou contundentemente em sua intervenção na audiência pública que ninguém faz greve por vontade ou porque gosta de fazer greve, na realidade, “faz-se greve por causa da situação insustentável de trabalho na rede privada de ensino, onde se forma e se amplia o capital, e não se cuida da educação”, uma vez que [...] “não existe qualquer legislação que garanta ao profissional da educação que trabalha na rede privada uma remuneração condigna” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989e, p. 25).

Os discursos das entidades ligadas “aos proprietários de estabelecimentos de ensino” eram evasivos e se limitavam a defender propostas gerais ligadas ao que consideravam mais importante para aferir a qualidade na educação, como livros e materiais didáticos, professores com formação na área, entre outros. Quando questionados sobre as condições de trabalho e de remuneração dos professores, as respostas seguiam caminhos igualmente evasivos, porém, bastante elucidativos do seu posicionamento político, como foi o caso, por exemplo, de Roberto Dornas, representante da FENEN:

> [...] por que vamos pensar em piso salarial, se poderemos pensar em teto? O que a escola particular pretende é contar com profissional que, bem remunerado, tenha também espírito bastante profissional. O que não é possível e será uma temeridade é lançar qualquer valor para constituir o piso, quando com relação a ele há tantas divergências e tantas opiniões contrárias. É uma temeridade (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989f, p. 131).

Aqui se evidencia a razão pela qual a proposta de padrão unitário de qualidade como um desdobramento da proposta de sistema nacional de educação, presente no projeto de lei apresentado por Octávio Elísio, era tão impetuosamente atacado pelos setores privatistas que almejavam plena liberdade para criarem suas próprias “normas” de funcionamento, embora às custas do poder público e da exploração dos trabalhadores da educação.

Na discussão sobre a organização da educação escolar foram debatidos os limites da oferta realizada e as propostas em disputa na educação infantil, no ensino fundamental e com especial ênfase no ensino médio, cuja especificidade do trabalho educativo foi considerado “um verdadeiro nó” (SAVIANI, 2016, p. 72). Optamos por discutir a educação infantil e o ensino fundamental nos itens subsequentes e tratar exclusivamente do ensino médio nesta seção, pelo fato de o debate nas audiências públicas ter girado em torno da sua especificidade e da qualidade da sua oferta. As entidades que trataram do tema nesse espaço público de debates acentuaram a significativa dificuldade que se tem de definir o lugar e o papel do ensino médio no conjunto do sistema de ensino (SAVIANI, 2016), concorrendo para o reconhecimento da necessidade de superar o movimento pendular de idas e vindas, como afirmou Arroyo (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989m).

Isso se dava, entre outros aspectos, pela contraditória relação entre educação e trabalho, que se constitui como o ponto nodal, especialmente, nesse grau da educação básica. As propostas apresentadas pelas entidades das diferentes forças políticas do campo educacional eram variadas e enquanto algumas delas reforçavam a perspectiva dicotômica historicamente presente, outras apresentavam propostas consideradas inovadoras, embora polêmicas. O projeto de LDB de Octávio Elísio incorporou o conceito de politecnia, oriundo do setor mais avançado e com influências socialistas, ligado à luta em defesa da educação pública, como vimos. Segundo reconheceu o próprio relator Jorge Hage, no que se refere às relações entre educação e trabalho, "a discussão não está ainda madura e não há patamares de consenso razoáveis", predominando uma certa aparência de consenso em "torno de rótulos, de palavras, de expressões mais simples, mais curtas, mais enxutas, mas quando se vai traduzir o que cada um realmente está querendo dizer, aparecem as diferenças" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989m, p. 58). As dificuldades encontradas na construção de "um consenso razoável" e a necessidade de alargar a discussão de temas sobre os quais existiam pontos polêmicos como no caso do ensino médio e outros, foi o que motivou a Comissão da Educação da Câmara a organizar reuniões para a apresentação de painéis de alguns temas específicos, com a participação de professores, educadores e especialistas comprometidos com a causa educacional.

Convidada a debater o tema "Ensino Profissionalizante no 2º Grau", a professora Acácia Kuenzer, da Universidade Federal do Paraná, afirmou a necessidade da LDB avançar em uma proposta que ao mesmo tempo "aponte para a direção do desenvolvimento científico e tecnológico, que exige um tipo de formação mais abrangente, que assegure aos jovens a aquisição da ciência contemporânea", sem negar a possibilidade de uma formação que em algum nível atenda às demandas do mercado de trabalho. Desse modo, evitaríamos, por um lado, "cair numa proposta novamente academicista e rançosa, porque livresca e deslocada do movimento da sociedade brasileira" ou, por outro, "cair numa proposta profissionalizante *stricto sensu*", igualmente "desvinculada das questões concretas de participação política e econômica inerente ao próprio estágio de desenvolvimento do país" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989m, p. 10-11).

O tema da relação entre educação, trabalho e ensino médio está na raiz da concepção de politecnia que a LDB deveria enfrentar, segundo a professora (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989m).

Buscando explicitar as condições históricas e sociais que tornaram possíveis as relações entre trabalho e educação na sociedade contemporânea e apontar a pertinência do trabalho como princípio educativo, o professor Dermeval Saviani da Universidade Estadual de Campinas, também solicitado a contribuir com a questão, destacou que “todas as modalidades de educação, todos os graus de ensino precisam ter como referência, em última instância, o próprio processo de trabalho, ou seja, a dinâmica objetiva de como se organiza a sociedade” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989n, p. 7). Nesse sentido, a partir do surgimento da sociedade capitalista em que o conhecimento científico, o conhecimento “sistemático se converte em força produtiva e integra o processo de organização do trabalho, abre-se a questão do trabalho como princípio educativo que explicitamente orienta a formação humana do ponto de vista da organização pedagógica (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989n). Conforme Saviani, essa demanda, que é oriunda das próprias relações sociais modernas desencadeadas pelo advento da indústria e do desenvolvimento urbano e requer uma formação integrada organicamente com o processo de desenvolvimento da produção material, deveria ser equacionada pela LDB, ao incorporar diretrizes que contemplem a formação necessária à sociedade desse tipo. Isso porque “no ensino médio a relação entre educação e trabalho deixa de ser genérica e implícita para ser específica e explícita” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989n, p. 8), impondo-se “como uma necessidade para todos, independentemente do tipo de atividade profissional específica que cada um vai desenvolver no processo produtivo” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989n, p. 9). Contrapondo-se à perspectiva de formação profissional voltada para atender à imediaticidade do mercado de trabalho, Saviani compreende, fortemente inspirado nas “teses” gramscianas, que a “incorporação do trabalho ao processo educativo deve ter um caráter que podemos chamar de ‘desinteressado’, porque não se trata de sua vinculação em função do interesse específico da habilitação em tal área de atividade determinada” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989n).

A formação profissional limitada à determinada área e voltada para a urgência de inserção no mercado de trabalho foi a tônica das propostas apresentadas pelos representantes do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).[151] A perspectiva de formação proposta pelas duas entidades supracitadas foi refutada por Kuenzer, que afirmou ser um equívoco relacionar diretamente certificação escolar e ingresso no mercado de trabalho. De acordo com a professora, um grande avanço da teoria da educação nacional havia sido alcançado com pesquisas de campo, realizadas na última década por ela e pelo professor Miguel Arroyo, entre outros, evidenciando, "sobejamente, que a certificação escolar não é determinante do ingresso no mercado de trabalho" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989m, p. 98-99). Essa constatação colocava para os educadores a questão da especificidade e dos limites do sistema de ensino, apontando que o ingresso precoce e/ou sem formação no mercado de trabalho era um problema da estrutura social brasileira e não poderia ser resolvido no interior da escola ou mesmo através de uma lei da educação.

A importância de discutir o tema da politecnia naquela ocasião de reflexão sobre a LDB era a de perceber que a separação da "dimensão do pensar que estava adstrita ao sistema de ensino e a dimensão do ensinar a fazer restrita ao sistema de capacitação profissional e, fundamentalmente, ao processo pedagógico que acontece nas empresas" não se resolveria incorporando no sistema de ensino as estratégias patronais, mas criando "outra forma que possibilitasse ao aluno trabalhador a apropriação da ciência e dos modos operacionais" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989m, p. 101). A participação dos professores convidados nos seminários temáticos sinalizava que a relação entre educação, trabalho e ensino médio não havia sido adequadamente equacionada na primeira versão do Substitutivo Hage, que embora tivesse introduzido o trabalho como centro da organização do ensino médio, ainda necessitava

[151] Além dos representantes do SENAI e do SENAC, João Azevedo, que falou em nome da Secretaria do Ensino de 2º Grau do Ministério da Educação também se posicionou contrário à politecnia e ao sistema unitário. Segundo ele, a relação entre educação e trabalho apontava a inovação via ensino a distância no 2º grau, algo que a apesar de investir pouco à época, a Secretaria considerava inexorável (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989g). Embora no contexto da LDB a proposta do secretário do MEC não tenha sido levada a cabo, ela foi retomada durante a discussão da reforma do ensino médio, cuja regulamentação através da Lei 13.415/17, admite o ensino a distância.

avançar no sentido de superar a perspectiva dicotômica. Para a professora Lucília Machado, da Universidade Federal de Minas Gerais, também convidada a discutir o tema, não se tratava de fazer "como propôs o substitutivo que buscou conciliar a dimensão da formação geral (3 anos) com a profissionalizante. Segundo ela, esse tipo de interpretação é "um risco que colocaria a perder a inovação da proposta" podendo mesmo resultar em uma experiência muito semelhante àquelas implementadas em várias reformas educacionais anteriores, que nada ou quase nada trouxeram de efetivamente relevante para o ensino médio[152] (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989n, p. 30).

Os obstáculos em inserir na legislação ordinária da educação uma proposta dessa natureza se explica pela própria especificidade do Estado. Embora essa bandeira tenha sido defendida por parte dos sujeitos políticos coletivos aglutinados no âmbito do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que se determinaram a aproveitar o clima de debate aberto com os trabalhos da Constituinte para avançar no sentido da ampliação das conquistas na LDB, era evidente a compreensão de que se essa articulação é em alguma medida possível de ser formalizada no âmbito da lei, a sua plena realização demandava como horizonte histórico uma sociedade de tipo socialista. Aliás, essa era uma das razões que explicava a própria dificuldade de a proposta ser assumida por consenso amplamente. Enquanto a UBES[153] defendeu explicitamente o princípio da politecnia, Gilda Poli Rocha, que participou das audiências em nome do CONSED, por exemplo, e se integrou ao Fórum nesse momento da luta pela LDB, afirmou que os secretários de educação não chegaram a um consenso em relação à politecnia (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989f). Sônia Penin, da ANDE, defendeu a existência de duas modalidades, uma geral e outra

[152] O dilema que atravessa o ensino médio é recorrente e passa pela definição do papel que esta etapa da educação básica deve assumir em uma sociedade de classes. Durante a ditadura empresarial-militar, assim como atualmente, o ensino médio necessitou ser reformado, de modo a ajustar-se mais adequadamente aos interesses do capital de "formar 'recursos humanos' para o trabalho simples e para tornar o exército industrial de reserva apto para pressionar os salários para baixo" (LEHER, 2016, p. 1). Na ditadura, o processo foi desencadeado pela Lei 5.692/1971 que institucionalizou a profissionalização precoce dos filhos da classe trabalhadora, como vimos. Atualmente, a reforma do ensino reforça também o histórico dualismo educacional, reeditando uma formação rudimentar que sonega, às novas gerações da classe trabalhadora, dimensões cruciais para a formação humana, ao retirar o ensino de Arte, da Filosofia e Sociologia do rol de disciplinas obrigatórias, enquanto inclui a dimensão técnica e profissional.

[153] Ver Ata das Audiências Públicas (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989e, p. 48).

profissionalizante, porém não fez menção à sua articulação nos termos compreendidos pela politecnia (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989h). Segundo ela, havia uma dificuldade de pensar a profissionalização dessa etapa da formação que era decorrente da experiência desenvolvida com a Lei nº 5.692/71, de modo que a tendência da entidade era "pensar o ensino médio de forma básica, única, e a profissionalização só em nível de magistério", devido à especial preocupação com a questão de formação de professores (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989h, p. 96). Na mesma perspectiva que a ANDE, posicionou-se a SBPC, afirmando que o ensino de 2º grau estava em crise desde as inúmeras dificuldades geradas pela lei que instituiu a profissionalização compulsória. Nesse sentido, a entidade defendia que a nova LDB permitisse soluções variadas e flexíveis e que buscasse encontrar soluções testando caminhos que reafirmassem um objetivo amplo para esse nível de ensino, pautado na "formação humanística, científica e tecnológica necessária ao desenvolvimento dos alunos" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989k, p. 74). No caso da ANPED, Osmar Fávero defendeu em nome da entidade a educação politécnica, afirmando ser "salutar para uma sociedade ter, mesmo no seu sistema de ensino fundamental, primeiro, bases comuns muito sólidas; segundo, possibilidade de diversificações, pelo menos, ao final do ciclo considerado de ensino ou de educação básica (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989h, p.126). Já a participação do CEDES na discussão sobre o ensino médio foi no sentido de afirmar que a entidade não tinha uma manifestação pública a respeito do tema, já que várias polêmicas permeavam esse capítulo e geravam posições diferenciadas no interior da entidade (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989h). Posicionamento semelhante assumiram o presidente da Federação Interestadual dos Trabalhadores Estaduais de Educação, Wellington Teixeira Gomes e o representante da UNDIME, Waldir Amaral Bede que declararam ser a politecnia uma questão em aberto no âmbito de suas entidades representativas (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989e).

A heterogeneidade do horizonte político presente no âmbito do movimento de luta e a compreensão dos obstáculos para a plena realização dessa proposta no interior da sociedade capitalista não impediram que parte das entidades empreendessem esforços no sentido de propor que a politecnia e o

trabalho como princípio educativo fossem incorporados explicitamente no texto da lei. Isso desafiaria o movimento a enfrentar outras batalhas no sentido de garantir as condições de implementação da lei, como o estabelecimento de medidas de especificação, a nível do Conselho Nacional de Educação, que não se perdesse de vista esse objetivo e esse espírito, conforme alertou Saviani (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989n). Ainda segundo ele:

> Dessa forma, parece-me importante considerar que o problema das relações entre educação e trabalho, no que diz respeito à sua explicitação, não é uma questão restrita ao capítulo relativo a ensino médio; diz respeito também ao capítulo referente à educação básica de jovens e adultos trabalhadores, além do capitulo XIV, da educação a distância, da educação continuada. Aqui há um elemento que me parece da maior importância e que também, de certa forma o substitutivo procura encaminhar: já que o problema central das relações entre educação e trabalho diz respeito ao princípio da união entre o ensino e o trabalho produtivo, isto implica que o problema da educação dos trabalhadores não diz respeito apenas a uma organização curricular e pedagógica que envolva uma formação que incorpore os princípios do trabalho. O problema da formação dos trabalhadores diz respeito também à possibilidade de articulação adequada do trabalho produtivo com a instrução, o ensino e, portanto, de se compatibilizar a jornada de trabalho com a instrução. Nesse sentido é que a questão da redução da jornada[154] de trabalho é da maior importância, porque sem isto as possibilidades de os trabalhadores terem uma educação consistente praticamente se inviabiliza. Esta é uma questão complexa (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989n, p. 9-10).

A compreensão da complexidade desse problema que envolve conquistas sociais mais amplas e extrapolam o âmbito propriamente educativo pôde ser alcançada durante a própria audiência em que o professor Saviani foi chamado a se manifestar. A intervenção das entidades representativas de frações da classe dominante ligadas à indústria e ao comércio[155], nesse caso, feita por Roberto

[154] Sobre a questão da educação para os jovens e adultos trabalhadores, Sadi Dal Rosso, do ANDES, apresentou uma proposta muito semelhante à de Saviani. Para Sadi, a educação pública, gratuita e de qualidade unitária é um direito que deve ser garantido ao conjunto da classe trabalhadora. “O Poder Público deverá garantir as condições para estimular a permanência dos alunos trabalhadores na escola, através do regime especial de trabalho, estando as empresas obrigadas a reduzir-lhes a jornada em até duas horas diárias, sem prejuízo salarial” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989b, p. 19). Além do ANDES-SN, o representante da UBES, Manoel Rangel, fez menção às mudanças que a implementação da politecnia exigiria, o que, segundo ele, só poderia ser alcançado com uma ampla mobilização da população brasileira (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989e).

[155] Na ocasião dessa audiência pública, ocorrida em 4 de outubro de 1989, o relator Jorge Hage foi “provocado” a convidar as entidades como SENAI e SENAC a integrar o sistema nacional de educação, já que elas atuaram historicamente segundo regras bastante “confortáveis”, frequentemente, alheias à normas mais rígidas e gerais (ver p. 58 da Ata, in CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989h).

Regnier, diretor-geral do SENAC-RJ, foi no sentido de desencorajar a proposta do professor. Roberto Regnier, que afirmou falar em nome dos empregadores, posicionou-se radicalmente contrário à sugestão de redução da jornada de trabalho para os estudantes, afirmando que as empresas já estão muito sobrecarregadas de impostos e que seria algo muito difícil de ser alcançado junto aos empregadores, uma vez que já existem muitas legislações que os atrapalham por protegerem demais o trabalhador (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989n, p. 64-65).

A história evidenciou que, não obstante o esforço coletivo em fazer avançar essa proposta, o embate teve um caráter antagônico, evidenciando que a condição para viabilização da formação politécnica (e mesmo a escola unitária) seria a constituição de um sistema nacional de educação, o que só poderia ser alcançado com mudanças efetivas nas bases materiais da sociedade que fossem capazes de instituir um novo marco legal para a educação brasileira. Desse modo, uma formação histórico-crítica, aberta para o "movimento da realidade, que permitisse ao estudante situar-se no conteúdo político, econômico e produtivo que ele estará vivenciando [...] compreendendo-se como ator, ao mesmo tempo, como sofredor de um conjunto de relações sociais mais amplas" mas, sobretudo, resguardando-lhe o potencial de interferência "mediante o exercício da consciência histórico-crítica" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989m, p. 14), como propôs a professora Kuenzer e endossou o setor mais avançado do movimento em defesa da educação pública, permaneceu como horizonte longínquo e orientador de possíveis (e necessárias) lutas futuras, uma vez que não foi possível obter avanços sequer formais nesse terreno.

4.2.1.3 Gratuidade do ensino

Uma das conquistas mais relevantes da luta em defesa da educação pública em termos constitucionais foi a garantia da gratuidade em todas as etapas da educação básica. Era fundamental que as entidades comprometidas com o caráter público e gratuito da educação assegurassem essa conquista, reafirmada pelo projeto de Lei nº 1.158-A/1988 de Octávio Elísio e pelo 1º

Substitutivo Hage[156], porém fortemente combatida pelos adversários da escola pública que atuaram organicamente ao longo de todo o processo de tramitação da LDB, usando variados e eficientes mecanismos para impedir avanços efetivos.

O ponto alto destacado nas audiências públicas em relação a essa conquista foi o reconhecimento do direito da criança, desde o nascimento até os 6 anos e 11 meses, ao atendimento em instituições educacionais e não assistenciais, como vinha ocorrendo historicamente (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989k, p. 73). A fala da professora Maria Malta Campos tratou do significado histórico desse passo conquistado e apontou as expectativas partilhadas pelo movimento de luta, afirmando que "a nova Constituição realmente constitui um enorme avanço em relação à definição desse nível de ensino de educação para as crianças menores de 7 anos", de modo que "seria extremamente importante que a Lei de Diretrizes e Bases reafirmasse esses avanços da Constituição inclusive definindo melhor algumas questões" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989k, p. 71). A definição central reivindicada pelas entidades do Fórum foi a criação de uma fonte adicional de recursos financeiros que tornasse viável o cumprimento do dispositivo constitucional. A proposta foi a de instituição do salário-creche, vista como uma medida de duplo efeito positivo, pois além de assegurar o cumprimento do art. 208, inciso IV, da Carta Magna, também garantia a efetivação do atendimento sem que se fizesse "uso do montante de recursos obtidos através dos mecanismos destinados ao ensino fundamental, como o salário-educação" (SAVIANI, 2016, p. 73).

Os ataques a essa medida, desferidos por parte dos setores privatistas, deram-se através de várias emendas que buscavam ameaçar a gratuidade do ensino, rejeitando o salário-creche e buscando eliminar a proibição da cobrança de taxas escolares. Durante as audiências, foi frequente o discurso que apontava uma suposta contradição na instituição do salário-educação e do salário-creche. Para os críticos à proposta, ocorreria uma duplicidade de recursos para esse nível de ensino, uma vez que com a Constituição o atendimento da criança de zero a seis

[156] "Pelos seus méritos e por resultar de um processo democrático, esse primeiro substitutivo teve uma grande receptividade por parte de setores intelectuais ligados à educação, ao mesmo tempo em que foi criticado por intelectuais (particularmente antigos conselheiros do Conselho Federal de Educação), por setores da Igreja Católica e por editoriais da grande imprensa" (MORAES, 1990, p. 35).

anos passou a ser chamado de *educação* de zero a seis anos, tornando injustificável a instituição do salário-creche (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989l). A professora Sonia Kramer, convidada a participar do painel sobre Educação Infantil, apontou a necessidade premente do salário-creche, tal como apresentado no projeto de lei e no Substitutivo Hage, que mantinha o "caráter de complementação adicional de financiamento da educação infantil, vinculando exclusivamente à destinação de recursos para creches e pré-escolas públicas" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989l).

Outra questão presente no bojo do debate sobre as estratégias necessárias para assegurar a gratuidade da educação escolar básica foi a descentralização via municipalização, consagrada como princípio da Constituição Federal. A municipalização, não obstante ter sido defendida historicamente pelos setores conservadores e progressistas[157] que, sob diferentes óticas, unificaram-se em torno dessa bandeira, efetivou-se como uma estratégia de desconstrução da educação pública (ROSAR, 1995). Apesar de ter sido recorrentemente defendida em articulação com a bandeira da democratização das decisões e de ampliação de oportunidades escolares, o que se constatou na realidade objetiva foi que a política de descentralização via municipalização definida pela Lei nº 5.692/71 abriu caminho para o não comprometimento do Estado com a educação pública e gratuita, concretizando-se como a negação da democratização da educação escolar. Como afirmou Davidovich[158] (*apud* ROSAR, 1995, p. 300), a descentralização como política do governo federal voltada para os setores de necessidades básicas, como saúde e educação, vinha sendo "preconizada muito mais 'como válvula de escape, para a crise fiscal do Estado, que enfrenta [supostamente] escassez de recursos e de meios institucionais para contemplar novas pressões políticas e sociais". Nesse sentido, a insistência histórica em tal política se explica como uma "forma de subtrair funções pertinentes ao Estado central, delegando-as, bem como os seus ônus ao nível local". Já durante a realização das audiências públicas haviam claros sinais dos efeitos do processo de municipalização, o que não impediu algumas entidades

[157] A bandeira da descentralização via municipalização foi defendida por educadores pertencentes a um arco político-ideológico no qual se insere desde Anísio Teixeira e os escolanovistas da década de 1930, até Paulo Freire, para citar um educador atuante no período histórico em questão.

[158] DAVIDOVICH, F. Poder local e município, algumas considerações. *Rev. Adm. púb.*, Rio de Janeiro, 27 (1): 5-14, jan./mar. 1993.

ligadas ao movimento de luta saírem em sua defesa, embora algumas delas a defendessem a partir de uma perspectiva crítica, definindo contornos precisos para a sua implementação.

A CNTE, por exemplo, defendeu a municipalização como estratégia de construção de “um sistema nacional de educação de competência integrada” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989c, p. 34), contudo, mediante uma reforma tributária radical de modo que dotasse os municípios da capacidade de assumir a tarefa de ofertar educação a partir de um padrão unitário de qualidade, caso contrário, o passo seguinte do processo de municipalização seria a privatização da educação (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989c). Nessa mesma perspectiva, posicionou-se a professora Maria Malta Campos, representante da SBPC, em defesa da descentralização, porém “de forma responsável e cuidadosa”, afirmando que a responsabilidade com relação ao 1º grau deve ser *compartilhada pelos níveis federal, estadual e municipal*, uma vez que se há municípios com perfeitas condições de assumi-lo, existem outros sem as condições mínimas, então *não seria possível* que os Estados e a União ‘lavassem as mãos’ (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989k, p. 74). Do mesmo modo, Gilda Poli Rocha, do CONSED, defendeu “a recuperação do princípio da unidade federada e que os Estados negociassem junto aos seus municípios a forma e quando seria viável municipalizar”, pois sua implementação “não pode se dar nos termos de um ‘centralismo maior’ em que o Governo Federal decide negociar diretamente com o município e ignora o Estado” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989f, p. 44). Para ela, sem incorporar esse modelo em que a União assume um papel suplementar, conforme prevê a própria Constituição Federal, a entidade é radicalmente contra a municipalização. Essa posição foi compartilhada pelo professor Jacques Veloso, que estava presente na audiência, mas, na ocasião, não representava formalmente a ANPEd (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989f).

A posição sobre o tema assumida por Waldir Amaral Bede, presidente da UNDIME, gerou um questionamento do deputado Jorge Hage. Para o Secretário de Educação, a municipalização era uma estratégia inevitável agora que o município passava a ter “um sistema educacional, com os três elementos essenciais: o fato educacional, a estrutura e a norma jurídica” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989e, p. 6).

Se o Município estava ou não capacitado para arcar com a responsabilidade de gerir e administrar o sistema, era outra história a ser resolvida, pois “nem o poder público local, nem o poder estadual, nem a União podem gerir qualquer sistema se não tiverem recursos” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989e, p. 6). Desse modo, a condição para o êxito da estratégia de municipalização era “assegurar recursos e autonomia aos municípios” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989e, p. 6). O relator Jorge Hage demonstrou perplexidade com o teor conformista e desmobilizador da fala do representante da UNDIME, questionando se não havia mesmo mais o que fazer, se a saída era, então, deixar as coisas acontecerem naturalmente a depender das condições em que, aqui ou ali, os municípios efetivamente assumissem a responsabilidade de assegurar educação pública e gratuita? (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989e).

Partindo de outro ponto de vista, Vicente de Paula Andrade Lopes, do Conselho de Diretores das Escolas Superiores Federais Isoladas, afirmou que os problemas educacionais do país tinham solução, mas não passavam pela municipalização, o que só reforça o histórico privilégio da elite e o sucateamento da oferta escolar para as camadas populares que tiveram sonegado o direito a uma educação de qualidade (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989c). No mesmo sentido, para o professor Wellington Teixeira Gomes da FITEE, “a generalização da municipalização conduz a uma maior fragmentação em nome de uma descentralização” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989e, p. 87). Para ele, a educação é uma questão nacional e, portanto, deve ser definida em nível nacional, pois existem municípios ricos e pobres; municípios que ofertam ensino com um determinado padrão de qualidade, enquanto outros, devido à sua condição material, ofertam um ensino de qualidade questionável (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989e). As questões levantadas pelo representante da FITEE apontam no sentido que consideramos estar situada a problemática da municipalização na sua relação com o enfrentamento do dilema educacional brasileiro. O tratamento unitário como desdobramento de um sistema nacional de educação é a estratégia que consideramos capaz de se contrapor ao caráter desigual e combinado da oferta educacional, que decorre do desenvolvimento econômico, social e cultural constitutivo do capitalismo. A estruturação e a consolidação de um sistema

nacional que garanta o direito à educação escolar pública, gratuita e com padrão unitário de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989e) demanda processos de transformações bem mais profundos, como vimos.

No sentido oposto ao discutido acima, o padre Leandro Rosas da AECB apresentou trabalho[159] que vinha sendo elaborado desde 1977 em conjunto com a ABESC e com outros organismos que subsidiam a CNBB, defendendo o princípio da comunitarização da educação. De acordo com o padre, o consenso desse princípio que as entidades pretendiam imprimir na lei maior da educação havia sido construído "através da realização de três seminários nacionais e oito seminários regionais, que envolveu educadores que atuavam na escola católica, na escola comunitária, na escola pública" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989a, p. 30). Nesse amplo debate promovido pelas entidades, concluiu-se que o país não necessita nem de uma educação exclusivamente estatizante, nem uma educação exclusivamente privatizante, mas de uma educação comunitária. Dentro desse cenário, em que a "educação é uma tarefa fundamental da comunidade, da sociedade civil, com a participação do capital particular e com a participação dos recursos públicos" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989a, p. 33), as entidades defendiam o princípio da municipalização fundamentado na descentralização e na subsidiariedade em que fossem respeitadas as competências dos vários níveis das diversas frações (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989a). À fala de Leandro Rosas, o relator Hage rebateu, posicionando-se contrário às suas propostas (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989a, p. 121).

> O padre Leandro Rosas com toda a inteligência passou um pouco por cima daquilo que eu chamaria de infiltração religiosa no texto, que foi proposto pelas duas entidades. Eu acho legítimo que isso faça parte do documento proposto mas que absorvamos essas infiltrações já é outra coisa. Eu não acho que seja parte de uma proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional voltarmos à situação que prevaleceu no período colonial e depois no Império [...] A fala do padre omitiu delicadamente tudo isso [...] Quer dizer, além de tudo que já foi concedido em termos de privatização do público, ainda teríamos de abrir outras comportas, que necessariamente deveriam se manter fechadas. Os deputados que defendiam a destinação de verba pública para a escola pública foram derrotados. Nem por isso devemos, agora, aceitar pacificamente essas sugestões, que ampliam, ainda mais, a transferência de recursos públicos para o ensino privado (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989a, p.121-123).

[159] AEC/ABESC/CNBB. Por uma sociedade participativa: novas diretrizes da educação, (subsídios para estudo e reflexão). Brasília, 1989.

A vitória formal da incorporação do princípio no texto da Constituição Federal exigia avançar rumo à definição das diretrizes e bases capazes de tornar efetivas as conquistas logradas. Para isso, garantir a estruturação de um sistema nacional de educação, tornando possível a universalização da escola básica pública, gratuita e com padrão de qualidade unitário era essencial e ponto de partida para superação do caráter desigual e combinado da oferta educacional brasileira. O desafio da universalização da educação básica e da superação do analfabetismo mobilizou os educadores que tiveram renovadas as chances de lograr formalmente essas conquistas, inscrevendo-as no texto da lei. Como temos tentado demonstrar, além dos adversários da escola pública, o próprio movimento em sua defesa apresentava debilidades que o impediam de alcançar níveis mais efetivos de organicidade nas propostas e, consequentemente, de avanços concretos. Se, por um lado, foi possível obter consenso nas bandeiras mais gerais de caráter republicano, como educação pública, gratuita, laica e de qualidade, por outro, era nítida a dificuldade em tornar consensuais as bandeiras que avançassem para além dos limites desse horizonte político. A heterogeneidade do horizonte político-ideológico marcante entre os sujeitos políticos coletivos que se aglutinavam no interior do Fórum se desdobrava na ausência de uma concepção de educação e na dificuldade em unificar bandeiras, o que resultava em uma espécie de consenso precário entre as entidades que assinavam os documentos coletivos, sem com isso significar uma efetiva unidade capaz de mover os sujeitos para uma luta mais consequente, considerando a magnitude dos obstáculos que o capitalismo impõe à periferia.

4.2.1.4 Recursos financeiros para a educação pública

A criação de mecanismos que assegurassem a aplicação de recursos financeiros públicos para a educação pública foi uma das questões mais destacadas pelo Fórum nas audiências públicas da LDB. Também sobre essa temática relativa à exclusividade de verbas públicas para a educação pública, a ampliação do arco de alianças no âmbito do Fórum gerou posicionamentos divergentes, como foi o caso da posição assumida pelo representante do CRUB, o reitor Eduardo José Pereira Coelho. Segundo ele, a maioria dos integrantes do

Conselho, embora defendessem a prioridade para as universidades públicas, era favorável à decisão constitucional em relação à questão do financiamento, de acordo com a qual “para alguns tipos de instituições era possível o recebimento de recursos do Estado”, seja para “o desenvolvimento de projetos específicos, ações de fomento para a qualidade institucional dessas universidades”, seja “para a capacitação dos seus professores, realização de projetos de pesquisa, apoio a estudantes carentes e etc.” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989d, p. 20). A participação do CRUB em sintonia com as bandeiras do setor privatista já havia ficado nítida durante as audiências públicas na Constituinte. Nesse momento de mobilização para a elaboração da LDB, o CRUB esteve entre as entidades que assinaram o *Manifesto do Fórum*, não obstante também assumir posições divergentes em relação àquelas assumidas consensualmente em seu interior. A própria especificidade do Conselho, que agrega instituições públicas e privadas, fornece elementos para a compreensão de seu posicionamento, porém, o que importa para efeito desta discussão não é apenas o posicionamento em si assumido pelo CRUB, mas os dilemas que se impuseram à luta pela educação pública com a necessidade histórica de ampliar o arco de alianças, articulando sujeitos políticos coletivos com perspectiva e horizonte político-ideológico, cuja heterogeneidade fragilizava a própria potencialidade e alcance do movimento.

A despeito da posição do CRUB quanto à destinação de recursos financeiros públicos e de algumas diferenças pontuais entre as demais entidades que compõem o Fórum, o embate fundamental era com os setores privatistas. Para se ter uma ideia da acirrada disputa ocorrida nas audiências, é ilustrativa a reação do Deputado Eraldo Tinoco (PFL-BA) à proposição do CONSED, referendada pelo Fórum, de aumento da alíquota do salário-educação de 2,5% para 3,5%[160], de modo a atender à ampliação da escolaridade obrigatória (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989h). Segundo o parlamentar alinhado aos

[160] Partilhando da proposta do CONSED, a representante da ANPAE, professora Maria Clélia Botelho, avançou no sentido de especificar o uso dessa significativa fonte de financiamento do ensino fundamental, recomendando: 1) aplicação exclusiva no ensino público fundamental obrigatório; 2) sua distribuição se fará segundo o princípio de alocação redistributiva diante das necessidades educacionais e financeiras, considerando indicadores como *déficit* educacional, situação da rede física, plano de qualificação de pessoal, padrão de qualidade do ensino e capacidade financeira; 3) incidência sobre o faturamento da empresa ou outra base que revele os rendimentos institucionais e não prejudique a melhoria da remuneração dos assalariados (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989g, p. 18-19).

setores privatistas, era uma ousadia inviável aumentar a alíquota do salário-educação, que só poderia conduzir a resultados desastrosos, uma vez que as empresas já estavam sufocadas por impostos e encargos sociais (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989f). Em vez de propor aumento de recursos, seria necessário pensar na racionalização de seu uso, segundo Tinoco (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989f). Nessa mesma perspectiva, pronunciou-se a representante da Secretaria do Ensino Básico do MEC, Lindoya Barreto, reforçando a ideia de que não havia escassez de investimentos na educação brasileira, mas um mal direcionamento dos recursos existentes, colocando a todos o desafio de atuar pela sua racionalização (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989c). O discurso favorável à racionalização de recursos financeiros e humanos, ao enxugamento da máquina, entre outros, ganhou reforço desse momento em diante, especialmente entre os representantes do MEC, que buscavam alinhar as reformas educacionais à lógica neoliberal, cuja pretensão é alcançar o máximo de resultados com o mínimo de dispêndios (SAVIANI, 2008b).

As entidades comprometidas com o caráter público e gratuito da educação propuseram, além do aumento da alíquota do salário-educação e da instituição do salário-creche, a criação de um fundo de capacitação e formação profissional formado pelo repasse das empresas e voltado para a formação técnico-profissional do trabalhador. A proposta de criação do fundo respondia à demanda de algumas entidades do movimento de luta que defendiam a inclusão da formação técnico-profissional no âmbito da LDB como estratégia "para superar o dualismo caracterizado pela existência do sistema nacional de formação de mão de obra, localizado no Ministério do Trabalho, paralelamente ao sistema educacional" (SAVIANI, 2016, p. 79). Os representantes do SENAI e do SENAC rebateram essa proposta, argumentando na mesma direção do deputado Eraldo Tinoco, que questionou o que entendiam ser um mecanismo de criação de duplicidade da contribuição das empresas, obrigadas a pagar a Previdência e ainda ter que repassar montantes abusivos para o salário-educação, salário--creche e o Fundo para Formação Técnico-profissional.[161]

[161] Sobre o assunto ver a fala de Roberto Regnier de Diretor-Geral do SENAC-RJ na audiência realizada em 05/10/1989 e de Arivaldo Fontes do SENAI realizada dia 04/10/1989.

Roberto Dornas, da FENEN, contrapôs-se ao caráter excessivamente regulador do projeto de LDB em tramitação, afirmando que a lei maior da educação deveria seguir os princípios que orientaram a Constituição e tratar somente do essencial, deixando os detalhes para as normas complementares. Uma LDB "detalhista, casuística, preocupada em disciplinar [...] coisinhas, [...] amarra a sociedade e a educação", contribuindo mais para atrapalhar que para cumprir o seu papel, uma vez que, do ponto de vista da Federação, "a melhor Lei de Diretrizes e Bases será aquela que fixar apenas os princípios que possam resguardar a unidade nacional" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989f, p. 20). Além de bolsas de estudo para alunos carentes (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989f), Dornas defendeu que o salário-educação deveria ter aplicação exclusiva em manutenção de escolas próprias das empresas ou em convênios para oferta de ensino fundamental na empresa e para o aumento da oferta de vagas" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989f, p. 85). A proposta foi avaliada por Jacques Veloso como sendo inconstitucional:

> Quero lembrar que essa interpretação da Constituição parece-me contrária ao espírito do artigo da Constituição que define que o salário-educação é fonte adicional de financiamento do ensino público, podendo da sua contribuição ser deduzido aquilo que as empresas aplicam em ensino próprio. Portanto, não se pode pensar que o salário-educação venha a ter como destinação precípua ou até exclusiva, como menciona o documento [apresentado pela FENEN], a manutenção de escolas próprias das empresas, já que sua destinação, segundo a Constituição é uma fonte adicional de financiamento do ensino público (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989f, p. 86).

As várias falas públicas da FENEN, já destacadas neste trabalho, são ilustrativas do campo em que se movia (e se move) o pensamento dos representantes dos interesses privatistas e do teor da disputa entre os setores. Era frequente a tentativa de desqualificar os esforços dos parlamentares e das entidades defensoras da educação pública em regulamentar os pontos mais cruciais, tanto no contexto da Constituição quanto na LDB. As medidas propostas que não correspondessem aos interesses desse setor sempre atento a qualquer oportunidade de abocanhar os recursos públicos para o ensino particular, era acusada de estatizante, corporativista e de atacarem o princípio da liberdade de ensino. Na etapa de realização das audiências públicas, esses argumentos foram

frequentes e motivaram contra-ataques de todo o campo progressista. Foi esse o sentido da crítica do deputado Hermes Zaneti (PSDB-RS) endereçada ao representante da FENEN, que afirmou ser ardilosa a difusão da ideia de que os setores progressistas são contrários à liberdade de ensino (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989a).

Outra estratégia usada para demonstrar as vantagens do setor privado foi a comparação, feita pela AEC, dos custos anuais por aluno de uma universidade pública e de uma privada, o que também mereceu uma advertência, nesse caso, do relator Jorge Hage. Segundo ele, comparações de custo de aluno-ano entre universidades públicas e universidades privadas, em um ambiente em que se estava discutindo com tanta franqueza e abertura, não poderia passar sem uma observação, uma vez que esse tipo de argumento só poderia servir aos inimigos da universidade pública, que saem por aí brandindo esse tipo de estudo (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989a). Nessa mesma perspectiva, mas com certo tom desafiador e irônico, Eclísio Nogueira Pena, do Sindicato dos Estabelecimentos de Escolas Particulares de Ensino do Estado do Ceará (SINEPE-CE), afirmou que a FENEN se comprometia com a erradicação do analfabetismo "colocando à disposição do Governo Federal, dos governos estaduais e dos municípios" a estrutura física referente a "quatrocentas mil vagas ociosas nas escolas particulares situadas na capital do Estado e no interior", sentenciando que a "escola particular tem condições de alfabetizar esta Nação num período inferior a dez anos, como propõe o Conselho ilustre do Fórum de secretários [CONSED], ocupando esse espaço ocioso a preço 80% inferior ao custo do aluno na escola pública" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989f, p. 109).

O embate acirrado entre os representantes da escola pública e privada, notadamente na questão do financiamento da educação não era à toa, conforme reforçou o professor Waldir Amaral Bede, presidente da UNDIME. Tratava-se daquilo que era essencial para promover uma profunda transformação na educação brasileira (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989e). O setor representativo dos interesses privatistas tinha clareza da importância estratégica de assegurar legalmente o repasse de recursos públicos para as instituições particulares, sem maiores regulamentações, uma vez que essa é a

condição para alcançar os altos níveis de lucratividade desejado. No campo do movimento de luta em defesa da educação pública, essa também é uma questão fundamental, sem a qual, do ponto de vista concreto, pouco ou nada se avança. A posição do CRUB favorável à destinação de verbas públicas para atividades diversas desenvolvidas pelas instituições particulares, como vimos acima, diz respeito aos seus interesses corporativos já que a entidade aglutina ambos os setores em seu interior. A posição mais radicalizada sobre o assunto tinha sua origem na Plataforma do Fórum para a Constituinte e foi defendida pela FASUBRA. Para a entidade, a saída para a restrição de recursos para a rede pública e seu escoamento para as instituições privadas era a *estatização* e o *fim das fundações na universidade pública* que "representam o núcleo incentivador do processo de privatização interna das universidades públicas brasileiras" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989b, p. 29). Nessa mesma direção, apontou o professor Sadi Dal Rosso, do ANDES-SN, que elucidou a proposta apresentada pela Federação nos seguintes termos:

> No quadro atual as fundações e autarquias existem apenas como forma jurídica para o sistema universitário. Sempre avaliamos, em toda a história do movimento, que a forma fundacional caminhava na direção da desobrigação do Estado, a caminho da privatização do ensino, e que, portanto, a forma de autarquia, embora com sua precariedade, garantiria de maneira mais eficiente os investimentos do Estado, que são obrigatórios na educação e colocaria um obstáculo mais firme contra a privatização do ensino. O objetivo é não privatizar aquela parcela de ensino que ainda é público. Este é o objetivo da manutenção da autarquia especial (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989b, p. 69).

O forte embate que se deu no contexto das audiências públicas pela LDB seguiu sendo reeditado nos anos seguintes, a despeito da correlação cada vez mais desfavorável entre as forças em disputa. As entidades aglutinadas no interior do Fórum enfrentaram um bloco coeso e disposto a lançar mão de variados expedientes em defesa dos interesses privatistas. Na seção a seguir, discutiremos a tramitação do projeto de LDB, buscando destacar os obstáculos e dilemas com os quais o Fórum se deparou.

4.2.2 A tramitação do projeto de LDB e a atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: obstáculos e dilemas da luta pela educação pública

Ao longo do ano 1989, o relator Jorge Hage apresentou 2 textos substitutivos ao projeto de LDB. A 1º versão foi apresentada no mês de agosto após a realização da série de audiências públicas com as entidades da sociedade civil organizada, instituições e órgãos governamentais, e a 2º versão do Substitutivo, apresentada em dezembro, resultou da realização dos seminários temáticos com as questões polêmicas contidas no projeto original de LDB, e a "apreciação de 8 projetos de lei, 978 emendas de parlamentares de diversos partidos políticos e, aproximadamente, 2.000 sugestões recebidas das organizações da área da educação de todo o país", notadamente, as entidades reunidas "no âmbito dos Fóruns Estaduais de Defesa da Educação Pública" (ROSAR, 1995, p. 285-286). Segundo o próprio relator, a "cada capítulo negociado, surgia um texto de consenso que ia sendo submetido à discussão e à votação na comissão" (HAGE, 1990, p.127).

O processo de discussão e elaboração da LDB, que em si já representava uma ruptura com a tradição brasileira, em que as leis geralmente se originam no interior do Poder Executivo, teve seu mérito e sua fragilidade, conforme Ignez Navarro. "Mérito, pelo fato de sua elaboração ter-se dado através de um processo democrático", em que "a maioria dos segmentos sociais foram consultados e tiveram oportunidade de influir" e "fragilidade, porque as entidades consultadas (sindicatos de trabalhadores e de patrões, sociedades científicas, órgãos governamentais) tinham posições diferenciadas, ocasionando a incorporação de muitas contradições ao projeto" (MORAES, 1990, p. 35).

O ano de 1989 marcou a última etapa da *transição transada* e "pelo alto". As tensões entre os projetos em disputa nas eleições presidenciais – neoliberal e democrático-popular – recolocaram na ordem do dia as questões da particularidade do capitalismo brasileiro. Mais uma vez, as classes dominantes tiveram êxito em bloquear o projeto, cujo horizonte apontava em direção à realização da revolução nacional e democrática. Com a vitória de Fernando Collor, desdobraram-se e reforçaram tendências que a ditadura empresarial-militar compartilhava, mas que não conseguiu levar tão longe (FERNANDES, 1995a). Ela significou um novo

processo de ajuste, no qual operou-se vários deslocamentos históricos, entre eles o que considerava “obsoleta” a participação do Estado no fomento das políticas sociais de alcance nacional.

> Trata-se de um novo ciclo da associação dependente do Brasil com as nações centrais e especialmente com os Estados Unidos (em vias de centrar o seu “império” nas Américas), no qual as classes dominantes e suas elites sofrem uma redução de autonomia (apesar das exterioridades em contrário). O capitalismo oligopolista (ou monopolista) impõe à periferia certos elementos neocoloniais, que pressupõem uma redefinição da dependência (em comparação com o capitalismo competitivo e o modelo anterior de capitalismo monopolista). A ampliação do grau de modernização controlada de fora exige uma larga privatização das empresas públicas ou semipúblicas, que desempenharam papéis fundamentais na elaboração da infraestrutura de um sistema ultrapassado de produção, de finanças e de trabalho, a internalização de decisões “globais” tomadas inevitavelmente fora do país em larga escala, e a presença de uma massa de trabalho altamente qualificada e de “fundos de cérebros” durante períodos prolongados. Nesse sentido, a “incorporação” reduz a soberania nacional em diversas direções e requer uma “modernização” avassaladora, mais característica de uma situação neocolonial que de uma situação de dependência. O modo entusiástico pelo qual o presidente da República e as elites no poder aderiram a essa condição histórica (presumivelmente vantajosa para todos, mas na verdade só compensadora para as minorias localizadas no topo das classes dominantes) é emblemático da mentalidade capitalista reinante (FERNANDES, 1995a, p. 57-58).

Logo após a divulgação do 2º Substitutivo Hage, no primeiro semestre de 1990, desencadeou-se uma nova rodada de negociação e votação na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, nesse momento, presidida pelo deputado Carlos Sant’Anna, “sob cuja direção se deu o exame detalhado, artigo por artigo, parágrafo por parágrafo, entabulando-se negociações diárias à luz das quais o relator foi reescrevendo o texto dando origem à terceira versão de seu Substitutivo” (SAVIANI, 2016, p. 69). Além da profusão de emendas parlamentares, o próprio Fórum encaminhou suas “emendas preventivas”, seus destaques supressivos e aditivos. Nesse momento, o Fórum já havia avançado no processo de mobilização das entidades, não obstante as dificuldades com a dispersão desde a metade do segundo semestre de 1989, quando parte significativa dos militantes se encontravam dedicados ao processo eleitoral em curso, considerado decisivo pelas forças de esquerda. Na reunião da Plenária do Fórum, realizada em 20 de fevereiro de 1990, foi avaliada a fragilidade de articulação interna ainda presente, bem como as dificuldades com as ações isoladas que algumas entidades vinham realizando,

sem se comprometer efetivamente com a agenda do Fórum. Observamos uma dessas dificuldades se materializar durante a realização das audiências públicas, quando as entidades, notadamente aquelas que se articularam nesse momento da luta pela LDB, manifestaram-se de forma particularizada, sem considerar as propostas até então assumidas consensualmente pelo Fórum. Foi enfatizada a necessidade de criar fatos e promover ações que o fortalecesse politicamente, levando todas as entidades que formalmente o integravam a se sentirem chamadas a dele participar e atuar mediante as deliberações coletivas (FÓRUM [...], 1990a). Moraes (1990, p. 35) também observou a desarticulação das entidades do Fórum na LDB, porém destacou os esforços de mobilização feitos pelas direções das entidades de massa (ANDES e CNTE) que o integravam.

A urgência de uma atuação mais orgânica por parte das entidades que compunham o Fórum foi sinalizada pela própria dinâmica de negociação no âmbito da Comissão de Educação. Os educadores convidaram o deputado Carlos Sant'Anna a participar da plenária realizada no mês de abril, reivindicando seu comprometimento em manter a relatoria do projeto de LDB com o deputado Jorge Hage e em retomar com urgência a tramitação do projeto, considerado fundamental para a definição das diretrizes e das bases educacionais que orientassem e garantissem a concretização das conquistas constitucionais. A posição adotada pelo Fórum aponta o reconhecimento do caráter democrático do processo de discussão e elaboração da nova LDB, desenvolvido na Comissão, não obstante a clareza das contradições que o processo comportava (FÓRUM [...], 1990b).

Nas discussões realizadas no âmbito do Fórum sobre o andamento do processo de tramitação foi apontado que sua agilidade dependeria, em grande medida, da capacidade de as entidades mobilizarem a sociedade como um todo, o que indicava a necessidade de articulação entre atividades de mobilização de massa e de negociação junto ao Congresso Nacional (FÓRUM [...], 1990c). Além das divergências em relação às propostas de diretrizes e bases para a educação, a discussão sobre as estratégias de mobilização, rendeu posicionamentos contrários no interior do Fórum. Enquanto o ANDES-SN entendia que a nova conjuntura aconselhava a realização de um evento de massa, o que exigiria intensa preparação nos estados a partir da constituição e consolidação dos Comitês Estaduais e

Municipais, de modo a realizar um novo Seminário Nacional que resultasse de uma ampla e efetiva mobilização, a diretoria da ANPEd[162] defendeu uma proposta de Seminário Nacional organizado pela Secretaria Executiva do Fórum com as diretrizes do evento enviadas às entidades que o compõem. O debate sobre as estratégias de mobilização dividiu as entidades presentes na plenária. Enquanto o ANDES-SN[163], CNTE, FASUBRA, UNE e UBES eram favoráveis que as mobilizações ganhassem caráter de massa, a ANPEd, mais circunscrita ao âmbito acadêmico, defendeu que a organização do evento tivesse um caráter mais representativo da discussão em andamento, com um número menor de participantes.

Essa divergência do ponto de vista organizativo entre as entidades expressa as diferentes perspectivas político-ideológico presentes no interior do Fórum. A ANPEd, desde a realização das últimas CBEs, como vimos, enfrentou a questão com a possibilidade do ANDES-SN e da CNTE participarem da comissão organizadora das Conferências. A decisão tomada nas Assembleias da 11ª e da 13ª Reunião Anual da ANPEd apontou para que o ANDES-SN e a CNTE fossem convidadas a integrar a comissão, o que não foi levado a cabo pela entidade. Nesse momento da luta pela LDB, fica mais claro o significado da avaliação da professora Isaura Belloni, segundo a qual as divergências entre as entidades decorriam do fato de algumas se arrogarem as donas do saber e outras as donas da representatividade, do tamanho. Entendemos que a questão de fundo das divergências entre as entidades estava relacionada ao horizonte político-ideológico que partilhavam. Enquanto a ANPEd estava mais alinhada à estratégia política propositiva, disposta a contribuir com a formulação de um projeto nacional de educação na Constituinte e na LDB, as entidades sindicais do campo educacional buscavam articular proposição e reivindicação, empenhando-se para que as lutas educacionais tivessem cada vez mais caráter massivo e alinhadas às lutas mais gerais e aos enfrentamentos dos dilemas que marcam a sociedade brasileira.

---

[162] Ver Ata da Reunião da Secretaria Executiva do Fórum Nacional em Defesa Da Escola Pública na LDB. No documento não consta data de realização (FÓRUM [...], s/d(a)).

[163] No relatório do IX Congresso do ANDES-SN (1990b, p. 15), realizado em fevereiro de 1990, é apontado que a potencialidade "do movimento nacional está no suposto de que a defesa da Escola Pública e Gratuita depende essencialmente do enraizamento que essa bandeira tiver nas massas populares" . Esse havia sido o consenso tirado pelas entidades durante a realização do I Seminário Nacional sobre a LDB, em junho de 1989, conforme vimos.

É possível que essa perspectiva político-ideológica se distanciasse daquele que era o horizonte da ANPEd, cujos contornos estão delineados no âmbito mais estritamente acadêmico e institucional. A análise que parte da perspectiva da particularidade do capitalismo brasileiro e do seu Estado autocrático indica que o esforço coletivo inédito das entidades que foram criadas ou reativadas no contexto político da década de 1980, em propor diretrizes para a política educacional, só poderia ser plenamente alcançado se articulado a ações reivindicatórias de grande envergadura, que teriam como horizonte a realização da revolução democrática e nacional enquanto processos constitutivos e concomitantes da estratégia da revolução fora da ordem, tal como proposta por Florestan Fernandes (2018). Nesse sentido, a conquista da educação pública, gratuita e de qualidade unitária como desdobramento da constituição de um sistema nacional de educação, para ser alcançada no Brasil, necessita ser parte do horizonte do conjunto da classe trabalhadora e das camadas populares, semelhante ao que se tentou produzir na área da saúde com a bandeira do sistema único. Naquele momento da luta, as entidades sindicais do Fórum (ANDES, CNTE, FASUBRA e SINASEFE, sobretudo) procuraram mobilizar a classe trabalhadora na luta pela educação pública por meio de uma articulação com o Departamento Nacional dos Trabalhadores em Educação (DNTE/CUT), o que acabou esbarrando em outros limites e dilemas que apontaremos na próxima seção deste trabalho.

As divergências que surgiram em relação às estratégias de mobilização, o Fórum buscou contornar atuando nas diferentes frentes de luta e conforme as forças disponíveis, realizando atividades que iam desde atos públicos, caravanas, vigílias cívicas, até o envio de cartas e telegramas para as lideranças partidárias membros da Comissão de Educação. Florestan Fernandes (1995a) chamou atenção para a necessidade de uma atuação mais adequada considerando o modo como se organiza o poder dominante no país. Segundo ele, durante o processo Constituinte, os protagonistas da defesa da escola pública "acumularam vasta experiência de agitação de massa, em frente e dentro de casas do Legislativo em locais propícios a grandes concentrações (especialmente estádios) existentes em Brasília", demonstrando na prática que "[...] essa é uma técnica política efetiva e de alta capacidade de irradiação (particularmente se for vinculada aos meios de

comunicação, como os jornais, o rádio e a televisão)" que contribuiu "para estreitar a associação de estudantes (locais e de fora), funcionários e professores, e agregar ao movimento os simpatizantes dispersos". Além de ser um antídoto para a dispersão entre os defensores da educação pública, as manifestações mais amplas elevaram o potencial da presença nos espaços legislativos da Câmara dos Deputados e do Senado Federal impressionando os parlamentares mais ou menos oscilantes e estabelecendo uma ponte entre tais atividades e a ocupação das galerias (FERNANDES, 1995a, p. 59). Essa experiência acumulada, cuja mobilização alcançara um grau de capilaridade mais eficiente, foi fundamental para o movimento nesse novo momento da luta que exigiria um outro patamar de organização, considerando a correlação cada vez mais negativa de forças no âmbito da institucionalidade.

> Os especialistas, órgãos e entidades que participam do Fórum de Defesa da Escola Pública precisam cuidar de uma estratégia agressiva (na maneira de atuar) e sutil (na forma de obter adesões) se quiserem imprimir continuidade à sua influência construtiva, resguardar as posições ganhas e corrigir as falhas e as concessões indesejáveis contidas no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação. É preciso evitar o recurso à avalanche de telegramas, de manifestos ingênuos, estereotipados e das visitas de catequização aos gabinetes dos parlamentares. Essas técnicas patenteiam os meios de ação política dos fracos. A concentração permanente em Brasília, a discussão objetiva e paciente com parlamentares "aliados" ou "adversos" (estes principalmente) e a presença cotidiana visível e insistente nos debates, em conferências de discussão pública e nas galerias são mais eficazes. Acima disso, trata-se de formar grupos que "cerquem" os parlamentares em suas localidades e nos seus grupos de apoio, dando a maior publicidade e visibilidade possíveis a suas reações e compromissos. Os estigmas pegam com facilidade, grudam na personalidade dos políticos e profissionais, em início ou fim de carreira. Não se pode dar trégua aos que são ambíguos, dizem uma coisa e fazem outra (FERNANDES, 1995a, p. 58-59).

Nesse momento, além da discussão sobre as estratégias de mobilização e luta, também foi retomado o debate sobre a elaboração de um documento com as teses básicas defendidas pelo Fórum, do qual se destacaram algumas questões de conteúdo não consensuais entre as entidades. Os pontos polêmicos eram: 1º) a participação plena, com direito a voto, das entidades sindicais no Conselho Nacional de Educação, em função da nova posição definida pelo ANDES-SN em seu

Congresso[164]; 2º) a defesa da carreira dos profissionais do ensino com piso salarial e jornada de trabalho com padrão nacionalmente unificados, bem como os percentuais de distribuição da jornada de trabalho docente em horas-aula e horas-atividade; 3º) a aplicação exclusiva das verbas públicas nas escolas públicas; 4º) as diferentes interpretações e propostas para cumprimento do art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal[165]; 5º) a defesa do caráter laico do ensino público, em função da posição diferenciada do CONSED apresentada por sua representante presente na plenária do Fórum; 6º) a eleição dos diretores das escolas públicas de 1º e 2º graus, frente à posição contrária manifestada pela presidente da ANDE presente na reunião (FÓRUM [...], 1990a). O esforço do Fórum nesse novo momento de lutas é ilustrativo da busca permanente da unidade mesmo na diversidade, levada a efeito pelas suas entidades que mais constantemente se integravam às ações promovidas.

Até a aprovação do 3º Substitutivo Hage em 28 de junho do mesmo ano, o processo de discussão e elaboração do projeto de LDB foi marcado pela "conciliação aberta", conforme Florestan Fernandes (1995a, p. 53), sem o que seria impossível conquistar qualquer avanço. Em suas palavras:

> O Parlamento funciona como um organismo para o qual são remetidos documentos divergentes, por grupos ou frações de classe, que postulam soluções próprias sobre antagonismos que atravessam transversalmente a sociedade. Cada grupo ou fração de classe espera uma certa maneira de representar e resolver seus problemas e recebe como um constrangimento uma "solução viável". Por isso, torna-se impraticável oferecer uma solução tecnicamente "ótima" ou universalmente "aceitável". Embora reconhecida, ela sempre será vista como uma aproximação que atende a "outros" interesses, por vezes encarados como "espúrios" ou como "concessões indevidas" a outros grupos e frações de classe. [...] Na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional muitas vezes especialistas de entidades representativas não se entendem no plano pedagógico. Após a primeira e a segunda etapas de coleta de depoimentos e de discussão dos

[164] O ANDES-SN assumiu a posição, deliberada congressualmente, de não participar do CNE devido a sua composição formatada para referendar as políticas educacionais oficiais. A posição assumida pelo Sindicato Nacional foi encarada como um equívoco por várias entidades que consideravam a participação no Conselho uma prioridade estratégica. Essas divergências se acirraram ainda mais com as mudanças desfavoráveis na correlação de forças, dividindo as entidades em dois grupos: os que não concordavam em participar, como a FASUBRA, que considerava contraditório que entidades que defendiam a educação pública estivessem compondo um espaço cujas "cartas" já estavam "marcadas", e aqueles que compreendiam que o CNE era um espaço de pressão e que não era estratégico abandoná-lo, como a CNTE que participava do Conselho (FÓRUM […], 1997).

[165] O art. 60 das Disposições Transitórias diz respeito à destinação de parte dos recursos a que se refere o *caput* do art. 22 da CF 88 à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação.

> resultados, várias correntes pedagógicas ainda entravam em confronto. O que era normal e construtivo. No entanto, o relator e a equipe mais diretamente ligada ao exame e revisão do seu projeto viam-se acusados de opções que não podiam ser formalizadas harmoniosamente. As concepções pedagógicas envolvidas possuíam valores, métodos e objetivos exclusivos ou parcialmente inconciliáveis. As principais entidades preferiram apresentar suas contribuições de forma autônoma, ignorando que a situação concreta da educação no Brasil prescinde de tais refinamentos e que o pensamento conservador se unificara em bases puramente pragmáticas. Seus líderes preferiram concentrar em suas mãos as parcelas de recursos oficiais, destinados à educação e evitaram as dissensões que afetassem suas posições nas estruturas educacionais de poder.

Nesse momento, os avanços possíveis decorreram, por um lado, da própria natureza democrática do processo de discussão e negociação desencadeado no âmbito da Comissão e, por outro, pela composição da comissão que na época contava com a participação de parlamentares progressistas e com ampla experiência em matéria de educação, como os deputados Florestan Fernandes (PT-SP) e Ubiratan Aguiar (PMDB-CE), Otávio Elisio (PSDB-MG), Hermes Zaneti (PSDB-RS), Gumercindo Milhomem (PT-SP), Lidice da Mata (PC do B-BA), além do relator Jorge Hage. Isso não isentava o campo progressista das fragilidades em relação às concessões resultantes das negociações, ao contrário, o processo era permeado por contradições intensas e variadas. Para se ter uma ideia das contradições que surgiram nesse contexto, é ilustrativa a preocupação apontada pelas representantes do ANDES-SN e do CEDES – São Luís-MA, Ignez Navarro e Fatima Felix, respectivamente, sobre a emenda apresentada em defesa do ensino a distância. Segundo as professoras, era necessário contornar os efeitos da emenda, buscando regulamentar a expansão indiscriminada de emissores de rádio e televisão por empresas comerciais para realizar programas destinados à formação em nível médio e superior, com titulação de validade nacional e programas de caráter complementar para educação infantil e ensino fundamental. A ofensiva dos setores que apresentaram a emenda era tão forte que essa era uma questão considerada irreversível e que o Fórum deveria atuar no sentido de atenuar os impactos, lutando para que os programas de todos os níveis de ensino tivessem caráter complementar e fossem realizados apenas por canais de televisão e emissoras de rádio universitárias (FÓRUM [...], 1990d).

Ao analisar as Atas das reuniões do Fórum desse período, é possível identificar também a continuidade do esforço em enfrentar os pontos considerados polêmicos pelas entidades que faziam parte de sua composição nessa etapa da luta pela LDB. Como o Fórum era um espaço coletivo que tinha como alicerce a definição de estratégias e ações que fossem consensuais, as questões de fundo teriam que ser discutidas com as bases das entidades, o que demandava um tempo prolongado para se alcançar novas sínteses coletivas. As questões que tiveram destaque nos debates realizados nesse momento foram: a composição, a estrutura e as atribuições do Conselho Nacional de Educação e do Fórum Nacional de Educação e a articulação entre ambos; a possibilidade de criação de 2 redes, uma para o ensino médio e outra para o ensino técnico-profissionalizante, bem como a criação do Conselho Nacional de Formação Profissional, instituído como um órgão paralelo ao Conselho Nacional de Educação e a relativa à vinculação entre o descredenciamento das universidades e a avaliação externa, considerada como um dos "mecanismos necessários ao surgimento dos Centros de Ensino Superior[166], como instituições de ensino superior de segunda categoria" (FÓRUM [...], 1990d).

Apesar das inevitáveis concessões que tiveram que ser feitas pelas forças progressistas não houve, nessa etapa do trâmite, descaracterização do texto original e, de um modo geral, o projeto de LDB aprovado representou "o que se poderia ter conseguido de mais avançado quando da sua votação, tendo em vista a correlação de forças existente na Comissão e o quadro insuficiente de mobilização popular" (MORAES, 1990, p. 35).

No segundo semestre do mesmo ano, o referido projeto seguiu para a Comissão de Finanças, tendo sido designada para a relatoria Sandra Cavalcanti (PFL-RJ), deputada historicamente alinhada ao campo privatista.

[166] As divergências em relação à Educação Superior foram ficando cada vez mais acirradas no interior do Fórum. Na referida reunião, as representantes do ANDES-SN, a professora Ignez Navarro, e do CEDES de São Luís (MA), a professora Fatima Felix, destacaram que a qualidade da educação depende do atendimento tanto da educação básica quanto do nível superior. A iniciativa de transformação de universidades em centros de ensino contida na proposta aprovada vai de encontro ao próprio esforço de organização do Sistema Nacional de Educação com base no padrão unitário de qualidade, em que todos os 3 níveis de ensino são considerados, simultaneamente, prioritários. Os "riscos" que corriam os centros de ensino foram relativizados por algumas entidades que integravam o Fórum nessa etapa. Diante disso, o ANDES-SN propôs 25 emendas, o que acabou por gerar um "racha", já que somente 6 delas foram aceitas. (FÓRUM [...], 1990d).

Segundo Saviani (2016, p. 169), “as dificuldades enfrentadas na Comissão de Finanças já prenunciavam as vicissitudes que teria pela frente o projeto de LDB”. Com a obstrução do trâmite levada a efeito pelas forças conservadoras, especialmente lideradas por Sandra Cavalcanti e pelo deputado José Lourenço (PFL-BA) (ROCHA; PEREIRA, 1994), um dos principais desafios colocados para aqueles que empenharam os primeiros esforços na defesa do caráter público e gratuito da educação na LDB, passou a ser garantir que o prazo regimental fosse cumprido, uma vez que “os projetos que não fossem aprovados em todas as comissões ao final de uma legislatura seriam obrigatoriamente arquivados” (SAVIANI, 2016, p. 168), o que poderia resultar na perda de todo o trabalho democraticamente realizado até então. A deputada Sandra Cavalcanti buscou retardar a apresentação de seu parecer para inviabilizar a aprovação do Projeto pelo Plenário da Câmara ainda nessa Legislatura, como pretendiam os parlamentares progressistas que atuavam junto ao Fórum. Além disso, a relatora tentava negociar a apresentação do parecer em troca da aprovação de medidas que interessavam as escolas privadas, especialmente a questão das mensalidades. A tensão afetou o movimento de luta no decorrer de todo o segundo semestre. O Fórum realizou algumas ações com o intuito de agilizar o andamento do processo. Uma delas foi o ato de lançamento do *Manifesto ao povo brasileiro*[167] em defesa da escola pública na LDB, no dia dos professores, em que se reafirmou seu compromisso e conclamou “toda a população para uma ação coletiva, urgente e duradoura” em prol desta (REVISTA DA ANDE, 1990c, p. 81). Além dessas ações que buscavam envolver um público mais amplo, o Fórum manteve a estratégia política de conversar com os parlamentares sobre as propostas assumidas consensualmente e sobre a importância deles se fazerem presentes às sessões legislativas, que eram frequentemente suspensas por não alcançarem o quórum mínimo (SINDICATO […], 1990a). Contactou também a própria relatora, que assumiu o compromisso de entregar o parecer ainda aquele ano. Após meses de muita apreensão com a situação do trâmite do projeto de LDB e a iminência de um “golpe protelatório”, finalmente,

[167] Publicado na *Revista da ANDE* (1990c), foi o resultado final do documento base com os pontos assumidos consensualmente pelas entidades mais constantes do Fórum.

> [...] no apagar das luzes, em 28 de novembro de 1990, foi apresentado o relatório. Embora o Regimento da Câmara seja claro ao estabelecer que a Comissão de Finanças deva se cingir, no exame do projeto, à admissibilidade da matéria sob o ponto de vista financeiro, a relatora propôs a inclusão no texto de 25 subemendas na sua maioria abordando questões de mérito, o que é uma atribuição de outra comissão, a saber, a de Educação. De fato essas emendas contemplavam, de um modo geral, interesses das escolas privadas, em especial as confessionais (SAVIANI, 2016, p. 168).

Passado o risco de arquivamento, o projeto de lei foi votado na Comissão de Finanças em 12 de dezembro, carregando as primeiras fissuras do que mais adiante se materializaria como uma completa ruptura com o processo democrático que marcou a sua origem. Tendo concluído a etapa da apreciação no âmbito das Comissões Técnicas, o projeto deveria ser remetido à Mesa da Câmara e, em seguida, tramitaria em plenário, porém, no início de 1991, a correlação de forças foi alterada com a mudança na legislatura que decorreu das eleições de 1990. Conforme Florestan Fernandes (1995), que, como vimos, foi o único deputado reeleito, a ausência dos deputados que atuaram em favor da educação pública na Comissão da Educação provocou um vácuo insuperável. Enquanto “as hostes contrárias receberam reforços que não poderiam ser subestimados e fortaleceram, naturalmente, a reinante mentalidade anti-escola pública”, o movimento de luta em defesa da educação pública necessitava avançar, arrostando as adversidades, o que somente poderia ser possível com a arregimentação dos sujeitos políticos coletivos para uma atuação mais coesa e de massas (FERNANDES, 1995, p. 61). Potencializar essa estratégia de atuação era o desafio fundamental a ser enfrentado e o ponto de partida para empreender o que Florestan Fernandes chamou de *revolução educacional*, entendida como parte fundamental das revoluções democráticas e nacionais, e sem a qual o Brasil permaneceria “como um *gigante de pés de barro*, [...] uma Nação com história, mas determinada lá fora” (FERNANDES, 1995, p. 61). Em países de capitalismo dependente como o Brasil, as transformações tipicamente burguesas, não realizadas, só podem ser alcançadas sob o signo da *revolução* levada a cabo pela classe trabalhadora. Mas a tarefa histórica da classe trabalhadora não se limita à realização das revoluções democráticas e nacionais, ou seja, à revolução dentro da ordem. Segundo Fernandes (2018), a estratégia da revolução dentro da ordem implica a revolução

fora da ordem, compreendida não como etapas, mas como processos que são concomitantes e complementares. Sob as condições da periferia dependente, as únicas transformações possíveis de serem realizadas pela burguesia se efetivam como contrarreformas que visam a atualizar o seu projeto de dominação de classe, buscando restringir direitos à ampla maioria.

Durante os quatro meses em que ficou retido na mesa da Câmara, o projeto de lei recebeu 1.263 emendas, o que evidencia as resistências que enfrentou e que só se acentuariam daí em diante, "tanto é que, apesar de vencida esta etapa do processo de tramitação, esta não teve a sequência esperada, prevalecendo, mais uma vez, as decisões protelatórias" (ROCHA; PEREIRA, 1994, p. 431). As dificuldades no encaminhamento do processo se materializaram com os efeitos que surgiram com a nova legislatura, que acabou por guindar às relatorias representantes das forças mais conservadoras e comprometidas com os interesses dos empresários da educação. A deputada Angela Amin[168] (PDS-SC) foi designada relatora da Comissão de Educação, após acordo entre o PDS, o PTR e o PFL. Durante o processo eleitoral, tanto o deputado Eurides Brito do PTR quanto os deputados Eraldo Tinoco e Sandra Cavalcanti haviam manifestado interesse em ocupar a relatoria da Comissão, evidenciando um rearranjo das forças conservadoras na ocupação de cargos estratégicos. A Comissão de Justiça, presidida pelo PMDB, passou a ser o reduto das forças privatistas, pois designou como relator o deputado Edvaldo Alves (PDS-SP), proprietário de uma poderosa rede de instituições privadas de ensino localizada em São Paulo. Na Comissão de Tributação e Finanças a relatoria ficou a cargo do deputado Luís Carlos Hauly do PMDB-PR, pertencente ao Bloco da Economia de Mercado (PINO, 1992). A passagem abaixo aponta a avaliação do Fórum sobre a ofensiva do "bloco de mercado".

> A bancada mostra-se irredutível. O Dep. Eraldo Tinoco apresentou proposta de novo capítulo onde desaparece o Sistema Nacional de Educação, passa para o Executivo a prerrogativa de criar o Conselho Federal de Educação,

[168] Segundo o Relatório da Reunião do GTPE-ANDES-SN, realizada em Brasília em outubro de 1992, a Deputada Angela Amin expressava publicamente um profundo ressentimento em relação ao Fórum, segundo ela, "o grande criador de obstáculos para a votação da LDB". Foi essa a sua posição em um Seminário para debater a proposta de "Educação Fundamental e Competitividade Empresarial" da Fundação Hebert Levy e da FIESP, realizado no Rio de Janeiro (SINDICATO […], 1992c).

> definindo sua composição e competências. Passa todo o Ensino Superior Público e Privado para o Sistema Federal de Ensino e abre a possibilidade de convênios de cooperação entre a rede pública e privada com a possibilidade de utilização da rede física, pessoal e recursos materiais e financeiros. Não houve acordo (FÓRUM […], 1991).

Com essa nova configuração, bem mais desfavorável do ponto de vista dos interesses da educação pública, mesmo tendo sido colocado em votação no plenário, em regime de urgência, ainda no primeiro semestre de 1991, "o projeto retornou às Comissões Técnicas, para ser submetido a novo processo de negociação em torno das emendas apresentadas, onde ficou até o primeiro semestre de 1993" (ROCHA; PEREIRA, 1994, p. 431). Segundo Ivany Pino (1992, p. 169), a força desses atores "reabriu, através dos pareceres, a discussão de matérias já acordadas na 'conciliação aberta' e que representavam avanços sobre a problemática da educação brasileira". Entre as principais ameaças, estavam a questão da gestão democrática do sistema educativo e da escola, do sistema nacional da educação, como uma construção que se efetivará através do esforço organizado do Estado e da sociedade brasileira, a extinção do Conselho Federal de Educação e a consequente criação do Conselho Nacional de Educação, com sua composição e atribuições, da perda do caráter deliberativo do Fórum Nacional de Educação, da diluição do conceito de público e privado a partir, dentre outros aspectos, da expansão dos limites de repasses de recursos financeiros relativos ao art. 213 da Constituição (PINO, 1992).

Esses ataques, que se consubstanciaram como uma ruptura do processo de conciliação aberta, foram denunciados e provocaram protestos de vários segmentos das forças progressistas. Nas comissões, os relatores acolheram um "grande número de emendas, originárias em sua maioria de parlamentares conservadores e representantes dos interesses privatistas, o que resultou em desvirtuamento do projeto original" (PINO, 1992, p. 423). A iniciativa do relator da Comissão de Justiça, por exemplo, ao "apresentar um projeto 'substitutivo', de cunho privatista, exorbitando com tal procedimento da competência regimental daquela comissão, relativa ao exame da constitucionalidade e da técnica legislativa e não à apreciação do mérito" (PINO, 1992, p. 423), ilustra a ofensiva dos setores conservadores.

Como alertou Jorge Hage, a batalha dramática para a elaboração das diretrizes e bases da educação nacional não chegava a surpreender, pois ninguém tinha o direito de esquecer o quanto custou a tramitação da primeira LDB e a derrota, que resultou da estratégia de conciliação. Isso colocava o desafio da pressão[169], segundo ele, como sendo a única estratégia capaz de salvar o projeto de LDB (HAGE, 1991). Como culminância das atividades de mobilização que vinham sendo realizadas no âmbito dos estados com a estruturação dos Fóruns Estaduais, por exemplo, o Fórum Nacional realizou um ato público no dia 26 de junho de 1991, na rampa do Congresso Nacional, que contou com a presença de cerca 10 mil pessoas, entre estudantes e profissionais da educação dos três níveis de ensino, militantes do movimento sindical, estudantil e comunitário, oriundos das diversas unidades federadas brasileiras, além de parlamentares de vários partidos como PMDB, PDT, PSB, PT, PCB e PC do B (ROCHA; PEREIRA, 1994).

Além dessas atividades que envolvia a participação de um público mais amplo[170], o Fórum não cessou sua atuação nos outros espaços possíveis. Após muitas tentativas frustradas de abrir canal de interlocução com o Ministro Goldemberg, o Fórum aproveitou a oportunidade de uma reunião da Comissão de Educação que o recebeu para um debate sobre a Educação Brasileira, e se fez presente, de modo a rebater as críticas do Ministro ao projeto de LDB em tramitação. José Goldemberg era um histórico aliado das forças privatistas e acusava o projeto de detalhista, utópico e corporativista (REVISTA DA ANDE, 1992).

Os avanços em relação à mobilização e à organicidade do Fórum conviviam com “a ausência sistemática de algumas entidades que o compunham e com a presença eventual de outras”, o que diminuía os efeitos sobre a agilidade do andamento do projeto e a pressão sobre os deputados (FÓRUM [...], 1991). Em reunião realizada em outubro de 1991, em um cenário político em que os ataques à LDB se acirravam, as entidades partilharam da seguinte avaliação.

---

[169] Concordamos com Hage em relação a derrota imposta pela estratégia de conciliação que resultou na aprovação da primeira LDB, porém discordamos da pressão como estratégia capaz de “salvar” o projeto de LDB. Com a correlação de forças dada naquele cenário e a organicidade com que as frações da classe dominante atuavam, para produzir efeitos concretos, a pressão precisava ser popular e classista, com força quase tectônica.

[170] Nesse período o Fórum realizou uma mesa-redonda durante a programação da VI CBE. A atividade que discutiu “O Público e o Privado na LDB em Tramitação”.

> A situação do projeto de LDB é crítica. Há um esforço organizado dos setores conservadores no sentido de descaracterizar o projeto original comprometendo os princípios de democratização da educação, financiamento, qualidade e gratuidade. Com o intuito de deixar a escola privada completamente livre de diretrizes, argumentos falaciosos de inconstitucionalidade, centralismo, intervenção e quebra de autonomia têm sido intencional e sistematicamente usados por parlamentares apoiados por organizações como a TFP[171]. A desmobilização da sociedade e a ausência de pressão sobre o legislativo têm contribuído para o avanço desses setores conservadores e do *lobby* privatista. É urgente e fundamental partir em defesa do PL 1.158-A/1988, da sua integralidade e da manutenção, na lei, dos princípios que representam a expressão da vontade da comunidade educacional brasileira (FÓRUM […], 1991).

Diante da necessidade em dar prosseguimento ao trâmite do projeto de lei, que se encontrava nas comissões técnicas e deveria seguir para o plenário, foi instalada ainda no início do mês de outubro uma Comissão Interpartidária instituída pelo Colégio de Líderes, com o intuito de "tentar um relatório negociado frente às 1.263 emendas propostas", bem como de "construir o consenso e explicitar o dissenso, organizando-os para que o projeto tivesse condições políticas de ser votado sem perder seu conteúdo" (PINO, 1992, p. 159). A referida Comissão era composta de "16 membros: 13 representantes de partidos e os 3 relatores do projeto indicados em cada Comissão (Educação, Justiça e Finanças)". A iniciativa de sua constituição, que imediatamente estabeleceu a data limite de 25 de outubro para que o projeto seguisse para o plenário, era uma demonstração da disposição coletiva em chegar a um consenso em relação aos pontos problemáticos que correspondiam às diferentes orientações políticas de seus membros. Porém, a explicitação das posições político-ideológicas divergentes que decorreram da atuação dos partidos impediu que a comissão alcançasse seu objetivo no tempo previsto. O espectro das forças presentes na comissão ia "desde o bloco governista e os partidos que, usualmente, a ele se aliavam, cujos interesses, identificados com as demandas privatistas, eram antagônicos aos defendidos pelo Fórum" até os partidos que, "em razão mesmo de seus princípios partidários, têm se colocado sempre em defesa da escola pública, gratuita, democrática e de qualidade" como também aqueles que, embora não apoiem o conjunto das propostas do Fórum como o PMDB, PSDB e

[171] A Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade (TFP-BRASIL) atuou firmemente contra o projeto de LDB defendido pelo FNDEP.

PTB, número significativo de seus parlamentares manifestam apoio em alguns pontos (CONSELHO [...], 1991, p. 80). "O ano de 1991 encerrou-se sem que fosse concluída a negociação na Comissão da Educação", tendo sido negociados apenas os nove primeiros capítulos correspondendo a 50 dos 172 artigos (PINO, 1992, p. 159).

Enquanto o andamento do projeto de lei não avançava, algumas questões da educação nacional eram regulamentadas via medidas provisórias. O Fórum vinha denunciando essa prática desde o início de 1990 e chegou a aprovar um documento de denúncia à crescente hipertrofia do Poder Executivo. Segundo o documento, a estratégia do Governo em influir na estrutura administrativa por meio de medidas provisórias era profundamente arbitrária por excluir a participação dos setores organizados da sociedade civil e limitar o poder legislativo com propostas estruturalmente fechadas e com fatos administrativos consumados (FÓRUM […], 1990c). O caráter autoritário dessas medidas se acentuou ainda mais pelo fato de a Medida Provisória "conter embutida uma fórmula de perpetuar o arbítrio do Executivo, a quem pelo art. 49 caberia 'dispor das formas de organização e funcionamento dos Ministérios e outros órgãos'", o que a Constituição e o próprio Fórum julgavam competência e dever do Poder Legislativo (FÓRUM […], 1990c, p. 6). O pronunciamento de Florestan Fernandes (PT-SP) na sessão de 28 de abril de 1992 foi contundente ao denunciar que "criou-se uma situação absurda, que colide com a concepção de lei que foi defendida quando da Assembleia Nacional Constituinte". Conforme o deputado, "nessas condições, o projeto de lei que resultará da elaboração final será um projeto descosido, com marchas e contramarchas, deixando de responder às exigências educacionais da presente situação histórica" (FERNANDES, 1993, p. 19-20).

A luta pela agilização da tramitação levou o Fórum a empreender esforços no sentido de realizar o Seminário Nacional "A LDB em tramitação: Impasses e Perspectivas", em abril de 1992, no Congresso Nacional. No evento, que contou com a presença do Ministro da Educação, ficou evidente sua oposição ao projeto de LDB e até um certo protagonismo de Goldemberg na tentativa de reabrir as discussões já feitas com todas as entidades representativas da sociedade e impedir a votação (REVISTA DA ANDE, 1992). A agudização da situação de impasse levou

o Fórum a intensificar a mobilização. Além da realização do Seminário Nacional, as atas das reuniões desse período informam várias iniciativas desencadeadas pelo Fórum Nacional em conjunto com os Fóruns Estaduais[172] que nesse momento já se encontravam estruturados. Várias estratégias de mobilização foram sendo adotadas, como panfletagem em aeroportos, atos e passeatas nos grandes centros, eventos variados para discutir a LDB com a presença de deputados federais, vigílias, atividade de "corpo a corpo" com deputados nas bases eleitorais, Dia Nacional de Luta pela LDB, Operação Tempestade com o intuito de despejar mais de um milhão de cartas no Congresso, entre outras. A atuação política do Fórum foi reconhecida dentro e fora do Congresso. A agenda de plantões semanais permitiu certa constância das entidades em Brasília, bem como a visibilidade das ações realizadas. No mesmo discurso supracitado, o deputado Florestan Fernandes (1993, p. 24) prestou sua homenagem aos educadores brasileiros que colaboraram no Fórum em Defesa da Escola Pública, destacando que eles "dedicaram durante quatro anos o melhor de seus esforços para nos ajudar a termos um projeto de lei, não ótimo, mas menos precário. Devemos a eles uma contribuição positiva, criadora e corajosa".

Não obstante o empenho do Fórum e dos deputados progressistas, predominou a dificuldade em fazer avançar o trabalho de negociação. No início de 1992, com a nova sessão legislativa, "refizeram-se as composições das Comissões Técnicas, permanecendo, porém, os mesmos relatores" (PINO, 1992, p. 159). O deputado Celso Bernadi (PDS-RS), ainda na presidência da Comissão de Educação tentou imprimir, sem êxito, novo ritmo à tramitação do projeto. Em 5 de maio de 1992, foi realizada uma reunião conjunta do Colégio de Líderes e da Comissão Interpartidária, que deliberou que a "Comissão da Educação deveria, até o final do mês, votar seu parecer sobre as emendas de Plenário ao substitutivo ao projeto de LDB" (PINO, 1992, p. 159). Porém, mesmo sem o cumprimento do cronograma de reuniões de negociação, no dia 20 de maio, a Comissão de Educação da Câmara colocou em votação o parecer da deputada Angela Amin (PDS-SC), tendo surgido na ocasião 1.622 destaques, dos quais 1.287 foram apresentados pelo deputado Eraldo Tinoco (PFL-BA), que era o líder do Governo Collor na Câmara dos Deputados e aliado de primeira hora dos privatistas, como vimos. Segundo Saviani,

[172] Os Fóruns Estaduais mais citados nos documentos consultados foram: AM, BA, DF, ES, MA, MG, MS, MT, PA, PE, PR, PI, SE, RS e SP.

isso esclarecia a razão do emperramento das negociações, uma vez que se tratava “de uma estratégia de obstrução levada a efeito pelo Bloco Parlamentar, composto por deputados do PFL, PRN, PSC e PMN” e liderado por Eraldo Tinoco (2016, p. 170). O Fórum tentou contato com o deputado Eraldo Tinoco, no dia 28/5, na tentativa de garantir o processo de negociação, apelando para que ele retirasse aquele número exorbitante de destaques, com os quais a votação do projeto estaria inviabilizada, no primeiro semestre (FÓRUM [...], 1992). Concomitantemente a essa iniciativa, o Fórum desencadeou uma campanha de coleta de assinaturas entre os deputados solicitando a votação do projeto de LDB, em caráter “urgente-urgentíssimo”, sendo que até final de maio já haviam sido coletadas as assinaturas de 283 deputados (FÓRUM [...], 1992), porém as táticas adotadas não geravam os efeitos esperados, o que tornava a situação cada vez mais preocupante.

Conforme Ivany Pino (1992), naquela mesma tarde de 20 maio, quando iniciou a votação do parecer da deputada Angela Amin na Comissão de Educação da Câmara, o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) apresentou o seu projeto de LDB no Senado Federal que teve a relatoria assumida pelo senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP), mas o projeto “ficou até fins de julho sem ter votado, devido à falta de quórum, decorrente das programações da ECO-92 e da CPI de Paulo César Farias” (PINO, 1992, p. 160). Também nesse período, o Fórum fez contato com os senadores José Paulo Bisol, Eduardo Suplicy, Pedro Simon, Fernando Henrique Cardoso, Wilson Martins, Cid Carvalho, Almir Gabriel, Mário Covas e Nelson Vedekin, com o objetivo de discutir o significado da apresentação de um projeto de LDB no Senado, quando o projeto da Câmara já estava em fase de votação na Comissão de Educação (FÓRUM [...], 1992). O Fórum fez ainda contato com o próprio autor do projeto no Senado, Darcy Ribeiro, com o intuito de propor a abertura da discussão dos pontos divergentes quanto ao conteúdo dos projetos Jorge Hage e Darcy Ribeiro. Na reunião realizada no dia 25 de junho de 1992, os representantes do Fórum reiteraram a posição construída coletivamente e materializada no projeto Jorge Hage, enfatizando o caráter democrático de sua elaboração (SINDICATO […], 1992a). Quando votado, no final do mês de julho, o projeto de Darcy Ribeiro foi rejeitado, uma vez que já havia um projeto em tramitação.

Nessa fase, o que polarizou “as posições dos grupos de interesses em confronto” foi fundamentalmente “a questão relativa à aplicação e ao controle de verbas públicas e seu repasse às escolas privadas” e, perifericamente, o Sistema Nacional de Educação (centralização vs. descentralização), a gestão democrática de educação (sobretudo, o Conselho e o Fórum Nacional de Educação), bem como ensino superior, ensino médio e formação técnico-profissional, segundo Pino (1992, p. 166).

Entre os dias 8 a 12 de junho, o Fórum realizou a Semana Nacional de Luta em Defesa da LDB, cujo objetivo era fazer repercutir nos estados as dificuldades com a tramitação da lei, de modo a pressionar os parlamentes através de suas bases. Ao longo desse período, foram convocadas pelo menos sete reuniões que não ocorreram por falta de quórum (SINDICATO […], 1992b). As iniciativas desencadeadas pelo Fórum para pressionar os parlamentares não obtiveram êxito imediato e o projeto de LDB só foi colocado em votação no plenário da Câmara ao final do segundo semestre, em 25 de novembro de 1992. Ainda assim, a votação não ocorreu, tendo sido adiada para o dia 1º de dezembro, quando, finalmente, foram aprovados, por acordo, o “substitutivo do Projeto de Lei n° 1.258/88 (texto de Jorge Hage) e os três pareceres das Comissões Técnicas, passando a ser apreciado no plenário da Câmara Federal o parecer da Comissão de Educação (Relatório Angela Amin)” (ROCHA; PEREIRA, 1994, p. 436). Na ocasião, foram apresentados mais 1.275 destaques, em torno dos quais se processou uma nova rodada de negociações. Importante ressaltar que, nessa etapa do processo de tramitação, observou-se um empenho significativo do PDT em obstruir a votação.

A votação no plenário da Câmara Federal foi um dos efeitos do afastamento de Fernando Collor do cargo de Presidência da República, em final de setembro de 1992. A posse de Itamar Franco e as mudanças ocorridas no Ministério da Educação com a ascensão do professor Murílio Hingel mudaram a situação política, favorecendo o andamento do projeto. A indicação do deputado Ubiratan Aguiar como vice-líder e representante do governo na negociação da LDB na Câmara resultou na agilização do processo de tramitação, que passou a ser tratado como um caso de “urgência-urgentíssima”.

Na nova rodada de negociações foram mantidos os mesmos relatores. O Fórum voltou a conversar com os deputados, ratificando as posições do movimento de luta pela educação pública e destacando os pontos dos quais não abririam mão, optando por deixar que as decisões fossem tomadas no voto, em vez de ceder na negociação aspectos considerados importantes (FÓRUM […], 1993a). Uma mudança relevante nessa etapa da negociação foi a posição que os deputados do PDT passaram a assumir, reintegrando a comissão de negociação (FÓRUM […], 1993a).

Enquanto se tentava avançar no andamento do projeto da Câmara Federal, no dia 2 de fevereiro de 1993, para a "surpresa de todos os que se empenhavam na luta pela aprovação da LDB" (SAVIANI, 2016, p. 145), o projeto de Darcy Ribeiro, praticamente desconhecido entre os educadores e parlamentares, foi votado na Comissão da Educação do Senado em convocação extraordinária, sem constar na pauta, e aprovado em caráter terminativo, ou seja, sem apreciação do plenário. O projeto de LDB de autoria de Darcy Ribeiro[173] foi coassinado pelos senadores Marcos Maciel (PFL-PE) e Maurício Corrêa (PDT-MG) e gestado no governo Collor sob o patrocínio do MEC, notadamente do ex-ministro José Goldemberg e da professora Eunice Ribeiro Durham[174]. Esse episódio deixou cristalino que a morosidade processual e o cumprimento rigoroso dos regulamentos são relativos e têm estreita conexão com os interesses de grupos e classes sociais que têm nesses espaços legislativos seus ágeis representantes. Conforme Pereira e Rocha (1994, p. 439), quando tomou conhecimento do "pedido de recurso contra a aprovação em caráter terminativo, feito pelo senador João Calmon, Darcy Ribeiro entrou com pedido de 'urgência, urgentíssima'", e obteve 57 assinaturas de seus pares, porém teve seu pedido derrubado por falta de quórum. As autoras salientam ainda que a posição do ministro da Educação, Murílio Hingel, foi decisiva no sentido de impedir a "aprovação final do projeto de Darcy Ribeiro no Senado, na medida em que se colocava frontalmente a favor do projeto da Câmara, em face do processo de construção democrática que o caracterizava" (ROCHA; PEREIRA, 1994, p. 439).

[173] A relatoria do projeto "Darcy Ribeiro" ficou nas mãos do senador Cid Sabóia.

[174] A professora Eunice Durham havia representado a SBPC, entidade que integrava o Fórum Nacional, durante as audiências públicas, em 1989, antes, portanto, do Governo Collor, quando foi alçada presidente da CAPES.

Como o PDT havia desistido de obstruir a votação do projeto da Câmara Federal[175] e o andamento do processo começado a fluir, o setor privatista se movimentou realizando outra manobra, dessa vez protagonizada pelo relator da Comissão de Justiça, o deputado Edvaldo Alves (PDS-SP), que, ao arrepio do Regimento da Câmara elaborou, "um novo projeto visando sobrepô-lo àquele oriundo da Comissão de Educação", levando-o a entrar na análise de mérito, o que não estava entre as atribuições da Comissão de Justiça (SAVIANI, 2016, p. 171). A mobilização do Fórum foi decisiva para que a manobra do relator não obtivesse êxito.

> Nas reuniões de negociação, os pontos em que se conseguia consenso eram levados ao Plenário para votação: aqueles sobre os quais pairavam divergências eram "sobrestados", isto é, destacados para votação posterior. Através desse procedimento, trabalhando em novembro e dezembro de 1992, durante a convocação extraordinária em janeiro de 1993 e na nova legislatura a partir de 15 de fevereiro de 1993, 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, 2016, 172).

Conforme Saviani, o texto aprovado na Câmara dos Deputados foi muito semelhante à versão do Relatório de Angela Amin, não obstante a mudança do "Título V que deixou de ser 'Do Sistema Nacional de Educação', passando para 'Da Organização da Educação Nacional', o que resultou da tenaz resistência de Eraldo Tinoco (PFL-BA) e Sandra Cavalcanti (PFL-RJ) à permanência do conceito de 'Sistema Nacional de Educação'" (SAVIANI, 2016, p. 171-173). Apesar da mudança nos termos, mantinha-se a noção de sistema já apresentada aqui, o que foi considerado um ganho.

O projeto aprovado na Câmara foi ao Senado com a relatoria do senador Cid Sabóia, sob o número PL 101/93. Entre o período de sua entrada e o mês de setembro, o projeto de LDB ficou "encalhado" no Senado. Havia muita preocupação

[175] Segundo Rocha e Pereira (1994, p. 439-440), o "Projeto de LDB do senador Darcy Ribeiro trouxe uma divisão no seio das forças progressistas, que inicialmente se aglutinavam em torno do projeto da Câmara, a ponto de o PDT afastar-se da mesa de negociações e, por orientação do seu líder, deputado Luiz Salomão, obstruir uma sessão de votação em plenário, pedindo 'verificação de quorum'. Este procedimento lamentável não teve aceitação sequer entre os próprios integrantes daquele partido, que chegaram a manifestar publicamente o seu desagrado. A falta de consenso interno levou a que o representante do PDT, deputado Carlos Lupi, retornasse à mesa de negociações na sua etapa final. Entretanto, a posição partidária era tentar negociar algumas questões consideradas essenciais, convergindo para dispositivos contidos no projeto do Senado".

por parte das entidades e deputados progressistas sobre a situação do projeto, uma vez que Cid Sabóia havia sido o relator do projeto de Darcy Ribeiro e temia-se que ele “viesse a tomá-lo como referência para a análise do projeto da Câmara, subordinando este à estrutura daquele” (SAVIANI, 2016, p. 174).

Os registros das reuniões do Fórum ocorridas nesse período apontam para tal preocupação, que ficou ainda mais acentuada com a situação de desmobilização que o Fórum enfrentava. Na reunião do mês de agosto, a Executiva avaliou que predominava a desarticulação, materializada na ausência de um número expressivo de entidades durante essa fase da tramitação da LDB, como a UNDIME, a SBPC, a UNE, a UBES, a OAB e a CNBB, de modo que seria necessário consultá-las sobre a permanência ou não como integrantes do Fórum (FÓRUM […], 1993b). Nesse momento em que se colocava a necessidade de revitalizar as ações de pressão, o Fórum buscou realizar reuniões com os senadores João Calmon e Cid Sabóia, Esperidião Amin e Eva Blay, com o intuito de entregar o *Manifesto* e sensibilizá-los para a agilização do processo de tramitação do projeto no Senado (FÓRUM […], 1993b). Consultando a documentação das Reuniões do GTPE com o intuito de rastrear o esforço das entidades de mobilizar seus filiados para as discussões em torno da LDB nesse período de desativação das atividades, foi possível identificar que o ANDES-SN encaminhou circular para Associações Docentes solicitando que enviassem fax, telex, telegramas, etc., aos senadores, cobrando a colocação do projeto de LDB na pauta dos trabalhos na Comissão de Educação. Também orientava as Associações Docentes (ADs) filiadas a mobilizar os Conselhos Universitários para que se manifestassem nesse mesmo sentido, bem como realizassem ações que pudessem envolver os estudantes e toda a comunidade, focalizando sobretudo a defesa do ensino público e gratuito. O ANDES-SN tentou mobilizar igualmente a CUT, em função da defesa do ensino técnico-profissional (SINDICATO […], 1993).

No mês de setembro, a preocupação do Fórum com o rumo do projeto foi provisoriamente atenuada, pois o relator Cid Sabóia adotou medida semelhante à de Jorge Hage na Câmara, iniciando uma rodada de audiências públicas realizadas entre os dias 1º e 28. Tratou-se de um ciclo de debates que contou com a presença do Ministro Murílio Hingel e representantes de várias entidades ouvidas em

audiências públicas, entre elas o CONSED, o CRUB, a ANDIFES, a ABESC, o Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais (CONDAF), o Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais (CONDITEC), o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) a Federação Interestadual de Escolas Particulares (FIEP), a Associação Brasileira Mantenedora de Ensino Superior (ABMES), a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP), a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), e um representante do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB. Consultando a documentação do Senado Federal, é possível identificar os documentos que comprovam a realização das referidas audiências públicas, como as convocações e mesmo as Atas, porém, nesse caso, não estão disponíveis as notas taquigráficas, o que nos impede de analisar os termos em que se deu o debate nessa etapa de tramitação no Senado Federal.

Após a realização das audiências, o senador Cid Sabóia apresentou seu parecer, que foi avaliado positivamente pelo Fórum. Segundo o estudo feito pelas entidades que acompanharam mais organicamente essa fase, o parecer do relator Cid Sabóia não representava retrocesso em relação ao texto de LDB aprovado pela Câmara, ao contrário, era possível registrar até algumas alterações positivas, como o restabelecimento da obrigatoriedade do ensino fundamental com duração de 8 anos (art. 24), a instituição do princípio da gestão democrática às instituições do ensino (art. 30, VI). O alerta do Fórum em relação ao parecer foi com a manutenção da criação de universidades especializadas, o que significava facultar o *status* de universidade para IES que se especializam num determinado campo de conhecimento (art. 57, Parágrafo Único) (FÓRUM […], 1993c).

Entre a realização das audiências públicas que serviram de base para o parecer do relator Cid Sabóia (nº 250/94) e a sua aprovação na Comissão de Educação do Senado, em 30 de novembro de 1994, decorreu pouco mais de um ano. Nesse período, conseguimos identificar a atuação do Fórum, consultando a documentação referente à mobilização do GTPE/ANDES-SN e do DNTE/CUT, já que não foi possível obter nenhum registro de reunião do próprio Fórum ao longo do ano de 1994. Frequentemente, nas reuniões do GTPE/ANDES-SN e do DNTE/CUT, circulavam informes sobre as atividades realizadas pelo Fórum e da tramitação do

projeto de LDB. Há registros seguidos desses sujeitos políticos coletivos sobre a necessidade urgente de intensificar as ações do Fórum no sentido de denunciar o descaso do Senado com a tramitação da LDB e pressionar pela sua imediata inclusão na pauta e pela sua votação. Desse modo, além das atividades de pressão sobre os membros da Comissão de Educação, como telefonemas, envio de faxes, visita em gabinetes, que visavam "comprometer os senadores com a discussão e votação do projeto em tramitação" (FÓRUM […], 1994a), o Fórum promoveu o I Seminário "Uma pauta para a educação nacional", no dia 21 de junho. O evento, que contou com a presença de 75 representantes de 41 entidades, teve como objetivo "discutir temas de relevância para a elaboração de um Plano Nacional de Educação, bem como ampliar e fortalecer o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública". O I Seminário deliberou como encaminhamento o fortalecimento dos Fóruns Estaduais e Municipais e a realização do II Seminário, previsto para o dia 31 de agosto, também em Brasília. Note-se que não foi um evento de participação ampliada, e o fato de ter sido realizado no Auditório do Espaço Cultural da Câmara dos Deputados evidencia a preocupação em dar visibilidade para as ações do Fórum, de modo a exercer alguma pressão sobre os senadores quanto à necessidade imperiosa de retomar mais agilmente a tramitação do projeto de LDB (FÓRUM […], 1994b). O relatório da reunião do mês de agosto do GTPE/ANDES-SN apontou o adiamento do evento para setembro, mas, devido às dificuldades em priorizá-lo, a 2º edição do Seminário somente ocorreu em 14 de dezembro de 1994.

Um elemento importante que identificamos naquele momento foi o empenho do DNTE/CUT em promover a Campanha "Educação no Centro das Atenções: em defesa da escola pública", em que a bandeira era apresentada como prioritária para a Central, que vinha atuando progressivamente de modo mais orgânico na educação, por força dos sindicatos da área. A compreensão da defesa da educação pública como frente fundamental para a organização do trabalho e para o combate ao neoliberalismo aparecia com frequência nos registros históricos da entidade no período. Uma experiência importante que resultou desse avanço foi a organização pelo DNTE-CUT, do Seminário "Educação e Organização Sindical nos Países do Cone Sul", realizado entre os dias 3 e 4 de março, na sede do CPERS Sindicato, em Porto Alegre, reunindo representantes do Uruguai, da Argentina, do

México, do Paraguai, além das brasileiras CNTE, FASUBRA, ANDES-SN, CONTEE e SINASEFE, com o objetivo de construir uma agenda de trabalho unificada para os trabalhadores em educação dos países membros do MERCOSUL. Isso sinalizava o esforço em organizar um horizonte comum em que as lutas pela educação pública eram parte das lutas mais gerais empreendidas pelo conjunto da classe trabalhadora (DEPARTAMENTO […], 1994)[176]. Na próxima seção deste capítulo, voltaremos a discutir a questão, apontando o modo como se deu a relação entre o DNTE e a direção da CUT, que se mostrou cada vez mais contrária à iniciativa, comprometendo, inclusive, seu funcionamento.

Entre os dias 29 de agosto e 2 de setembro daquele ano, as entidades da luta pela educação pública voltaram a atenção para a participação na Conferência Nacional de Educação para Todos, promovida pelo MEC-INEP. O evento era a tradução, no campo educacional, do esforço de construção de um consenso nacional que partia de 3 pontos prioritários: Necessidades básicas de aprendizagem; Profissionalização do magistério; e Regime de colaboração – na implementação de uma política educacional, cujas ações seriam desenvolvidas a partir de 1995. Esse esforço foi deflagrado desde 1993, quando o MEC, por intermédio da Portaria nº 489, de 18 de março, determinou a imediata elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2002). O elemento central dessa "nova" política era a omissão do Estado ante a educação pública, convocando professores, pais, comunidades e empresários a assumirem a responsabilidade pela gestão pedagógica, financeira e administrativa da educação (REVISTA DA ANDE, 1995). A Conferência Nacional de Educação para Todos prenunciava o novo patamar de enfrentamento imposto ao movimento de luta pela educação pública brasileira, que se materializou com a vitória de Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República. A nova ofensiva conservadora consubstanciou-se na aliança entre o PSDB e o PFL e tinha como horizonte econômico-político o desenvolvimento do capital na sua articulação entre "'redemocratização', concentração de renda, tecnologia de ponta e reordenação do mercado na perspectiva de reafirmação de uma economia exportadora de novo tipo" (NAVARRO,1999, p. 292).

[176] Os informativos do DNTE/CUT indicam a articulação do Departamento com a Confederação dos Educadores Americanos (CEA) e a Internacional da Educação (IE) (DEPARTAMENTO […], 1994).

Desse modo, ficava cada vez mais clara a organização dos setores dominantes e a busca em torno de um consenso que correspondesse ao seu projeto de sociedade e de educação. A denúncia com o descaso e com o rumo que as políticas educacionais vinham tomando, no sentido contrário às propostas defendidas pelo movimento de luta pela educação pública, foi a tônica do II Seminário "Uma pauta para a educação nacional", que contou com a participação de cerca de 40 entidades[177]. A mobilização das forças políticas no âmbito do evento possibilitou o avanço da discussão de mais alguns pontos da pauta para a Educação Nacional, entre eles, a relação da universidade com os demais níveis de ensino na formação dos profissionais da educação, o ensino privado, enquanto concessão do Estado, em todos os níveis, garantindo qualidade do ensino, a gestão democrática e os planos de carreira também na escola particular, assim como a inclusão da educação infantil como meta na pauta nacional (FÓRUM […], 1995a). Durante o evento, o Fórum lançou outro manifesto, que reflete os desafios impostos por aquele novo momento de enfrentamento. A primeira versão do manifesto lançada por ocasião do Dia dos Professores, no ano de 1990, em um cenário em que as ameaças ao projeto de LDB não eram tão contundentes e predominava a lógica da conciliação, teve seu acento na reafirmação dos princípios assumidos consensualmente e sistematizados na plataforma do Fórum na Constituinte.[178] Na segunda versão do manifesto, predominou o denuncismo, refletindo as dificuldades que a luta em defesa da educação pública enfrentava nesse momento, conforme é possível ver na reprodução de parte do documento abaixo:

> 1. Chega de discursos que reconhecem a importância da educação e de projetos que proclamam sua prioridade – precisamos de ação; 2. Os governos estaduais e municipais, com raras exceções, têm sistematicamente golpeado os valores da educação pública assegurados constitucionalmente: baixado o volume de recursos financeiros, arrochado os salários dos educadores, substituído a gestão democrática pelo

[177] Entre as entidades que participaram do II Seminário Nacional, destaca-se a presença do CNI/SENAI. O convite justificou-se pela necessidade de construção do consenso, cada vez mais difícil nesse momento de disputa acirrada.

[178] O *Manifesto ao povo brasileiro* do FNDEP na LDB reafirmou os seguintes princípios: 1. Escola pública como instância privilegiada na formação de uma cidadania comprometida com a transformação social; 2. Gestão democrática na escola e no sistema; 3. Escola unitária, com organização didático-pedagógica tendo o trabalho como princípio educativo; 4. Investimentos do recursos públicos na educação pública; 5. Padrão universal de qualidade da escola pública; e 6. Valorização dos profissionais da educação: excelência na formação dos educadores e piso salarial nacionalmente unificado (REVISTA DA ANDE, 1990c).

> autoritarismo, rebaixado os padrões de qualidade; 3. O Governo Federal, em que pesem esforços da área educacional em reverter o descaso pela educação, retira recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino justamente num Fundo Social de Emergência, comprometendo inclusive metas que afirma propor o Plano Decenal de Educação para Todos; 4. O Congresso Nacional, que gestou democraticamente um projeto de LDB amplamente discutido pelo Fórum e pela Sociedade, negligencia agora o dever de votá-lo e oferecê-lo à sociedade como instrumento de operacionalização de uma educação capaz de dar respostas urgentes às necessidades sociais; 5. O Fórum não considera o atual texto da LDB em tramitação no Senado perfeito ou em sintonia completa com os valores consensuais das entidades que os compõem, entretanto, apresenta avanços importantes e indispensáveis no caminho da construção da escola pública que queremos, por isso apela por sua aprovação imediata e pronta sanção pelo presidente da República no sentido de: 6. Dar um marco legal à educação e livrá-la dos retrocessos e imobilismos que vigeram ao adentrarmos a década de 90; 7. Garantir o acesso transparente, imediato e crescente das escolas públicas e dos órgãos educacionais às verbas da educação por direito e necessidade e, negado pela prática, da burocracia e do desrespeito, por vício histórico; 8. Clarear para os governantes e governadores o caráter da educação pública de que necessitamos: gratuita e unitária por estrutura, democrática pelo acesso e gestão, de qualidade pela excelência de seus recursos e contemporaneidade de seus métodos; 9. O Brasil hoje, às vésperas de eleições quase gerais, não é mais o gigante adormecido ou o país do futuro: ele foi alavancado às conquistas de ponta da humanidade, mas geme a contradição fundamental de carregar, na superfície de suas riquezas, pesadas manchas de analfabetismo, de mortalidade precoce, de concentrações e de diásporas de miséria e de fome, que têm tudo a ver com a educação ou a sua falta, com a educação de qualidade ou com a escola atrasada e descomprometida com seu tempo; 10. Realmente, está-se fazendo tempestade demais com as mensalidades escolares; seu uso ou seu abuso são o retrato do Brasil que já deveríamos ter deixado para trás; o Brasil que nós, educadores reunidos neste Seminário do Fórum, vislumbramos e convidamos os candidatos à Presidência da República a assumir conosco, é o Brasil da verdadeira igualdade de direitos, onde a educação básica pública de qualidade seja um sol e seja um pão para todas as crianças e adolescentes, raio e fermento de cidadania, e a educação superior, a universidade que nos foi negada três séculos pelo colonizador e mais um pela incúria das elites, cresça na excelência de suas pesquisas, na extensão e qualidade de seu ensino, no exercício responsável de sua autonomia e acima de tudo na perspectiva de sonho possível de realização humana de nossos jovens e nossas crianças (SINDICATO […], 1994).

Como afirmou Saviani (2016, p. 175), naquele dezembro de 1994, em que foi realizado o II Seminário e quando finalmente foi dada entrada no Plenário do Senado o Substitutivo Cid Sabóia, “não se pressentia a turbulência que teria de atravessar o projeto da LDB logo na abertura da nova Legislatura em fevereiro de 1995”, não obstante os elementos centrais da nova ofensiva conservadora já estarem consumados com o novo presidente eleito, o novo Ministro da Educação convocado, bem como os senadores e deputados que aguardavam a reabertura dos trabalhos legislativos. Logo que a Comissão de Educação deu início aos trabalhos,

sob a presidência do senador Roberto Requião, o Fórum o procurou para uma audiência pública, ocorrida no dia 7 de março. Na ocasião, o senador se posicionou sobre o conteúdo da LDB, afirmando que o texto em tramitação era muito vago, defendia interesses corporativos, dava poder excessivo à sociedade civil, além de não dar respostas consistentes aos problemas no 1º e 2º graus. Para Requião, que se disse favorável ao ensino público e "aberto a ideias, porém infenso a pressões", a agilização do processo de tramitação da LDB requereria um acordo envolvendo o Fórum, o projeto do senador Darcy Ribeiro e o governo, sem o qual não seria possível avançar rumo à sua aprovação (FÓRUM […], 1995b). Diante da posição assumida pelo senador, o Fórum avaliou que:

> O governo, para alcançar seus propósitos, aparentemente atua com duas táticas: uma, de protelar a votação para ganhar tempo para fazer modificações e outra, a já conhecida emissão em série de medidas provisórias que tratam das matérias da LDB. É provável que, se não nos mobilizarmos para impedir, o projeto aprovado ao final não guardará nenhuma semelhança com o que o FÓRUM vem defendendo. Neste sentido, o FÓRUM aprovou encaminhamentos visando sua revitalização e ações para acertar a Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública (FÓRUM […], 1995b).

A dificuldade com a mobilização do Fórum foi assunto constante nas reuniões ao longo dos anos de atividades. As reuniões eram realizadas por um núcleo aglutinador, composto pela Coordenação Executiva do Fórum, cuja presença variava conforme as demandas e as dificuldades das entidades que o integrava. Nessa primeira reunião do ano de 1995, estavam presentes representantes do ANDES-SN (3) e de uma seção sindical (PA) filiada ao ANDES-SN (1), ANFOPE/ANDE (1), CNTE (2) e sindicatos de trabalhadores estaduais filiados ao CNTE (2). As demais entidades se mantinham dispersas naquele momento, demandando esforço do núcleo aglutinador em mobilizá-las. A urgência em deflagrar a Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública levou as entidades presentes encaminharem como medida a retomada do contato com representantes do CEDES, ANDE e ANPEd, UNE, UBES, FASUBRA e CONTEE, esclarecendo os últimos acontecimentos que apontavam para a gravidade da situação política que envolvia a LDB e para a necessidade de intensificar a atuação do Fórum naquele momento em que o campo privatista acenava com uma nova ofensiva.

A orquestração das forças privatistas teve início, nesse contexto, com uma manobra regimental desencadeada por Beni Veras (PSDB-CE), que apresentou um requerimento solicitando que o projeto de LDB retornasse à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, tendo em vista as supostas inconstitucionalidades contidas no PL 101/93 e no Parecer nº 250/94[179] (FÓRUM [...], 1995b). Com a aprovação de seu pedido, a relatoria do projeto de LDB foi parar nas mãos do senador Darcy Ribeiro, que não tardou em divulgar o parecer substitutivo, também alegando que tanto o Projeto de Lei da Câmara (PL nº 101) quanto o Substitutivo Cid Sabóia (nº 250/94) estavam eivados de inconstitucionalidades (FÓRUM [...], 1995b). Embora tenha afirmado que não se tratava de um ou outro artigo inconstitucional, mas de toda uma estrutura viciada do princípio ao fim, o elemento central de sua alegação dizia respeito à extinção do Conselho Federal de Educação e criação do Conselho Nacional de Educação, o que já havia sido solucionado com a MP nº 992/95, que determinava a instalação do Conselho Nacional de Educação e regulamentava suas atribuições e competências. O deputado Florestan Fernandes (1995b, p. 3) analisa o parecer do senador Darcy Ribeiro, destacando:

> Para impressionar os leigos, o parecer cai em suas próprias ciladas. Toda a extensa elucubração de sua primeira parte refere-se a 'inconstitucionalidades' que já foram examinadas, inclusive pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara. O relator dessa comissão, jurisconsulto e empresário educacional, foi extremamente severo no arrolamento de "inconstitucionalidades", reais ou supostas, contidas no projeto de lei sobre diretrizes e bases da educação. Apreciadas no plenário da comissão, elas foram seletivamente repelidas, refeitas ou aprovadas por deputados com formação constitucional e jurídica. Voltam à tona agora, por assessores com formação jurídico-constitucional ou não, por burocratas e algumas chefias do Ministério da Educação. Darcy Ribeiro preferiu optar pelos caminhos batidos das nossas tradições parlamentares, entregando-se a uma concepção cerebrina e elitista do processo de elaboração legislativa, segundo a qual os que "sabem" e "devem cuidar" das leis, com exclusividade, são os políticos consagrados pelo sufrágio eleitoral. Aqueles que possuem vivência pedagógica das escolas não teriam um lugar próprio para participar da atividade produtiva do legislador. Faltar-lhes-ia "competência" para tanto.

[179] O requerimento de Beni Veras foi aprovado com 43 votos favoráveis, doze contrários e uma abstenção, o que nos dá uma medida do desequilíbrio de forças no âmbito do Senado (DIÁRIO […], 1995).

A reunião seguinte do Fórum, realizada 15 dias após o último encontro coletivo e dois dias após a divulgação do parecer do relator Darcy Ribeiro contou com a presença de 23 entidades diferentes, sinalizando que um número razoável delas atendeu ao chamado de mobilização da Coordenação Executiva do Fórum e alertaram para a gravidade da situação política que envolvia a LDB. Um aspecto relevante e que vai se acentuar desse momento em diante é que as entidades que permaneceram mobilizadas, participando ativamente das reuniões, são predominantemente as de cunho sindical, notadamente, ANDES, CNTE, FASUBRA, SINASEFE e filiadas (FÓRUM [...], 1995c). Entre as entidades do campo acadêmico-científico, a ANDE permaneceu ativamente integrada às atividades promovidas pelo Fórum. Uma novidade desse período que aponta no sentido das lutas educacionais serem parte da agenda das lutas mais gerais desencadeadas pelas entidades representativas da classe trabalhadora foi a realização do Seminário Nacional em Defesa da Educação pela DNTE-CUT. O evento foi o ensejo para discutir propostas para outra Campanha Nacional em Defesa da Educação (1995), a ser coordenada pela CUT e deflagrada em conjunto com o Fórum, buscando “envolver não só os trabalhadores em educação, mas também, todas as categorias de trabalhadores” (FÓRUM [...], 1995d). Marcado para ocorrer dias 23 e 24 de março, acabou possibilitando uma rápida mobilização das entidades que anteciparam sua chegada em Brasília, atendendo ao chamado de urgência para participar da audiência pública convocada pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, no dia 22/3/1995, em que havia, então, a possibilidade de que o substitutivo Darcy Ribeiro fosse votado. A partir do mês de abril, intensificaram-se as ações organizadas pelo Fórum e como desdobramento dessa articulação, a CUT realizou uma grande mobilização no dia 5 de abril, que reuniu cerca de 20.000 pessoas em defesa da educação nacional. A mobilização do Fórum e dos parlamentares progressistas conseguiu impedir a votação pretendida para aquela ocasião, levando a ampla maioria dos deputados a se manifestar contrariamente à maneira intempestiva com que se intencionou encaminhá-la. Esse fato rendeu manifestações contrárias tanto do senador Requião como de Darcy Ribeiro, que se mantiveram irredutíveis na defesa de que a votação fosse realizada naquela sessão. Mediante a pressão das entidades presentes (CNTE, ANDES, ANDE, CEDES, UNE, UBES, ANDIFES,

CRUB, FÓRUM PARAENSE, entre outras) e de alguns senadores e deputados alinhados ao campo progressista, notadamente a senadora Emília Fernandes (PTB), Esperidião Amin (PPR) e Marina Silva (PT- AC), que entraram com o pedido de dilatação do prazo de votação, o bloco conservador recuou, sendo pressionado a garantir 20 dias para que os envolvidos tivessem algum tempo para examinar o conteúdo do substitutivo a ser votado (FÓRUM [...], 1995d). Em alerta às graves ameaças que a educação pública vinha sofrendo, o Fórum lançou outro manifesto durante o Seminário Nacional da CUT em Defesa da Educação, denunciando as manobras e tentativas de golpe.

> O Projeto de LDB (PL 101/93) que hoje corre o risco de ser arquivado apresenta consideráveis avanços para a educação nacional, atribuindo-lhe o significado de patrimônio público e de fator determinante do desenvolvimento social, econômico, científico-tecnológico e político do país. Causa-nos estranheza e indignação o fato de um projeto que tramita desde dezembro/88 com contribuições de diversos parlamentares, dos membros das Comissões de Educação, Constituição e Justiça, Finanças e representantes das lideranças partidárias nas duas últimas legislaturas, encontrar-se hoje, apesar de todo o esforço, sumariamente substituído por um outro projeto, que obedece tão somente às diretrizes do atual governo. Diante do exposto o FNDEP[180] repudia o parecer do eminente senador Darcy Ribeiro sobre o PLC 45/91[181] e o PLC 101/93, por duas razões principais: seu caráter autoritário, negando o processo democrático que levou à aprovação do PLC 101/93, na Câmara e na Comissão de Educação do Senado; a descaracterização das propostas contempladas no parecer do senador Cid Sabóia no tocante a pontos importantes como: concepção de educação, integração entre os diversos níveis de ensino, gestão democrática, carreira do Magistério, plano de Capacitação, Sistema Nacional de Educação, o Regime Jurídico Único para as Universidade, e a Carreira Única avaliação institucional, autonomia de gestão pedagógica e financeira, indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, dentre outros. Pela total rejeição do Parecer do senador Darcy Ribeiro! Pela aprovação imediata da LDB, de acordo com os interesses da maioria da população brasileira! O momento nos desafia! (FÓRUM […], 1995c).

O Fórum, em reunião plenária, decidiu manter a defesa integral do Substitutivo de Cid Sabóia, sem apresentar emendas ao Substitutivo de Darcy Ribeiro, uma vez que não tinha acordo com o projeto e com o que ele representava

[180] Sigla de Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública; passou a ser usada dessa maneira, ou seja, no lugar de Fórum da Constituinte e Fórum da LDB no contexto da organização dos CONEDs.

[181] Trata-se de um projeto de bolsa de estudos e pesquisas para pós-graduação proposto pelo deputado federal Florestan Fernandes. Segundo o *Manifesto* supracitado aproveitou-se a "carona" do PLC 45/91 para apresentar uma nova proposta de LDB para o país, sem qualquer consulta anterior, a nenhuma instância representativa. Mediante questionável manobra regimental, o novo projeto foi apensado ao PL 45/91. Cf. o anexo do Relatório da Reunião do FNDEP, 23 de março de 1995 (FÓRUM […], 1995c).

em termos da ruptura com o processo democrático que marcou a construção do projeto de LDB, desde 1988. Uma das táticas adotadas pelo Fórum foi visitar os parlamentares solicitando que também não apresentassem emendas ao Projeto MEC-Darcy Ribeiro, bem como, tomassem "posição pela volta à pauta de trabalhos do PL 101/93 de autoria do senador Cid Sabóia", já que ele contemplava a maioria das reivindicações das entidades educacionais em nível nacional e o próprio esforço democrático dos parlamentares envolvidos[182]. Nessa mesma direção, o Fórum participou do "Café da manhã com parlamentares"[183], atividade avaliada positivamente, uma vez que foi um momento rico de discussão sobre o procedimento de tramitação da LDB no Senado. As intervenções dos representantes do Fórum se deram no sentido de denunciar o desrespeito constante ao Regimento do Senado e avaliar a situação do Projeto de LDB no Senado. Sobre a posição do Fórum em não apresentar emendas ao Projeto MEC-Darcy Ribeiro, não foi possível obter consenso entre os parlamentares que consideraram que seria mais adequado apresentar emendas ao Projeto 1.258/88 e 101/93 e subemendas aos Substitutivos de Darcy Ribeiro e Cid Sabóia[184]. Nesse mesmo período, o Fórum divulgou entre os parlamentares dois documentos que serviram de base para o diálogo com os deputados e senadores, um deles foi o *Manifesto aos Parlamentares*, apontando a inconformidade com a interrupção do processo de construção democrática do projeto de LDB e o outro, "Porque somos contra o Substitutivo do Senador Darcy Ribeiro", marcando as diferenças de conteúdo e de forma entre os Substitutivos Cid Sabóia e Darcy Ribeiro e posicionando-se quanto à apresentação de emendas. Medida semelhante foi adotada pelo senador Darcy Ribeiro, que enviou uma carta destinada aos senadores, pedindo apoio à aprovação de seu projeto, apresentado nos seguintes termos:

---

[182] Foram visitados os seguintes parlamentares: deputado Inocêncio Pedroso, deputado Miro Teixeira, deputado Ubiratan Aguiar, deputado Zaire Rezende, deputado Ivan Valente, deputado Elias Abraão, senador Roberto Freire, deputado Severiano Alves, deputado Pedro Wilson, deputado Esther Grossi, deputado Mauricio Requião, deputado Flávio Arns, deputado José Fortunatti, deputado Roque Gomide, deputado Miguel Rosseto, senadora Marina Silva, deputado Jaques Wagner, deputado Gilnei Viana, entre outros (FÓRUM [...], 1995d).

[183] Estavam presentes do "Café da manhã com parlamentares": Emília Femandes (PTB-RS), Esther Grossi (PT-RS), Marisa Serrano (PMDB-MT), Severiano Alves (PDT -BA), Ubiratan Aguiar (PSDB-CE), Esperidião Amin (PPR-SC), Sérgio Machado (PSDB), Zuleide Teixeira (Assessora do PT), CNTE, ANDES-SN, FASUBRA, Fórum Paraense de Educação e SINASEFE (FÓRUM [...], s/d(c)).

[184] Ver Relatório da Reunião do FNDEP (1995c). Não há data no referido relatório, porém as informações contidas em seu interior indicam que a reunião tenha ocorrido no início do mês de maio de 1995.

> Ponho em suas mãos a síntese que procurei compor dos seis anos de debates da Lei Geral da Educação no Congresso Nacional. Nela procurei incorporar tudo de bom que foi proposto na forma de uma lei enxuta, moderna e libertária. Minha experiência de décadas de trabalho na educação me faz temer muito qualquer legislação que congele o Estado calamitoso da educação brasileira, nos níveis primário, médio e superior. Aquilo de que necessitamos, e que tento alcançar é uma legislação recentemente promulgada na França, na Argentina, em Portugal e na Espanha, que libertaram seus educadores para a experimentação em seus sistemas educacionais, buscando usar amplamente os novos e prodigiosos recursos técnicos que se oferecem (FÓRUM [...], 1995e).

O projeto Darcy Ribeiro tramitava tanto na Comissão de Constituição e Justiça quanto na Comissão da Educação. Na Comissão de Constituição e Justiça, a votação do parecer estava marcada para o dia 7 de junho, mas “tendo em vista a extensa pauta, dentre os pontos, quatro tratando de emendas constitucionais”, foi transferida para o dia 14 do mesmo mês. A Comissão da Educação do Senado voltou a se reunir no dia 8 de junho, com o ponto de pauta único de votação do Parecer de Darcy Ribeiro, porém a sessão foi suspensa devido à falta de “quórum”, e transferida para o dia 22 de junho. O presidente da Comissão, o senador Roberto Requião, tentou na ocasião outra manobra regimental, alegando que era insustentável continuar aguardando quórum para encaminhar a votação que necessitava ser agilizada o mais rapidamente. Requião apresentou a proposta de encaminhamento direto e imediato do parecer ao Plenário do Senado quando, conforme o Regimento, cabia à Comissão de Educação a análise do mérito dos projetos, em especial de temas próprios da Comissão, como é o caso da LDB. Mais uma vez, a atuação das senadoras Marina Silva (PT-AC) e Emília Fernandes (PTB-RS) e a presença constante de representantes do Fórum Nacional e de delegações de várias entidades representando os diferentes estados do país, impediram que se consumasse a manobra (FÓRUM […], 1995f). Importante destacar que o Fórum, obstado de fazer pronunciamento em Plenário na Comissão da Educação, encaminhou abaixo-assinado às entidades nacionais favoráveis a educação pública com sede em Brasília, buscando mobilizá-las de modo a assegurar o direito à voz na reunião de votação do parecer.

O acirramento da disputa pela aprovação do projeto de LDB nessa etapa da tramitação revelou as condições que o Fórum tinha em enfrentar para obter alguma influência ou para exercer qualquer pressão sobre os parlamentares.

A organicidade com que atuava os setores dominantes lhes permitia avançar na ofensiva em várias frentes. Data desde período, por exemplo, a apresentação do PL 067/95, de autoria do deputado Mendonça Filho (PFL-PE), que buscava fixar normas para reeleição de reitores das Instituições de Ensino Superior (IES). Outro exemplo da ofensiva foi o desarquivamento do PL 119/92 de autoria do deputado Ubiratan Aguiar (PSDB-CE), que visava a dispor sobre normas de gestão financeira e administrativa das Universidades Públicas mantidas pela União. Quando apresentado, em 1992, o PL esbarrou numa correlação de forças menos desfavorável ao campo progressista, de modo que as sugestões das entidades, notadamente ANDES-SN, ANDIFES, FASUBRA, convocadas pelo relator do projeto, à época o deputado Florestan Fernandes, foram incorporadas. Diante daquele cenário, não restou outra saída senão arquivá-lo, e esperar o momento mais adequado para uma nova investida. Com a correlação de forças cada vez mais desfavorável para a defesa do caráter público e gratuito da educação, era urgente que o conjunto das entidades do Fórum compreendesse a gravidade e se mobilizasse na luta para além da formalidade de assinar os documentos. Outra medida adotada pelo Fórum, nesse sentido, foi a mobilização dos partidos políticos, especialmente os integrantes da Frente Brasil Soberano, chamados a se manifestarem em defesa do processo democrático de construção da LDB e do Substitutivo Cid Sabóia.

Apesar do esforço inquestionável das entidades que resistiam às manobras do bloco conservador e permaneciam no Fórum, era forçoso reconhecer que a situação política ficava cada vez mais dramática e fechada aos setores progressistas. Uma saída possível seria viabilizar manifestações mais amplas, capazes de gerar algum efeito na correlação de forças, mas as debilidades na mobilização interna do Fórum bloqueavam avanços nesse sentido. A unidade nas ações era relativa e isso produzia ainda mais obstáculos. As entidades tinham suas próprias agendas e nem sempre conseguiam priorizar a participação e/ou atuação conjunta no Fórum, o que certamente fragilizava a força política de cada entidade em particular e do movimento de luta como um todo. Evidentemente que não se tratava, como não se trata de realizar atividades amplas e coletivas em detrimento das questões específicas que dizem respeito a cada “categoria”, mas realizar um

esforço coletivo de unificar as pautas e as ações. Um exemplo ocorrido nesse momento, entre outros existentes ao longo dos anos de atuação do Fórum, foi o Ato Público em Defesa da Educação e pela aprovação do Substitutivo Cid Sabóia, promovido pela UNE e realizado em 14 de junho 1995, que reuniu cerca 1000 pessoas no Auditório Petrônio Portella, no Congresso Nacional. Por mais relevante que seja a realização de um Ato Público com esta pauta e com este quantitativo de participantes, diante de um quadro de crescente desmobilização, é lúcido considerar que atividades mais massivas e representativas geram um efeito político mais impactante e eficiente. Consta nos registros históricos que a participação do Fórum no Ato Público da UNE se deu como convidado, tendo sido um evento isolado dos esforços que vinham sendo empreendidos pelo conjunto das entidades que lutavam pela educação pública, unificadas no âmbito do Fórum. As *ações unificadas* tinham mais potência e muito maior poder de pressão, como foi o caso do próprio Ato Público que havia ocorrido três anos antes (junho/1992), em que se chegou a reunir cerca de 10 mil pessoas, entre estudantes e profissionais da educação dos três níveis de ensino, militantes do movimento sindical, estudantil e comunitário, oriundos das diversas unidades federadas brasileiras, além de parlamentares de partidos progressistas e de esquerda.

Também era relativamente comum adotar medidas que reuniam apenas parte das entidades que compunham o Fórum, como no caso da iniciativa da "Carta de São Luís" lançada pela ANDIFES, ANPG, FASUBRA, ANDES e UNE no Ato em Defesa do Ensino Público realizado durante a 47ª Reunião Anual da SBPC. Embora a SBPC fosse integrante do Fórum, ela não estava entre as entidades que assinaram a "Carta" lançada no seu próprio evento, não obstante seu conteúdo ser compatível com as bandeiras consensuais assumidas coletivamente.[185] Quando informado da programação da Reunião, o Fórum se deparou com um fato que deixou nítida uma das razões do distanciamento da SBPC em relação às atividades promovidas pelo Fórum, uma vez que a comissão organizadora da 47ª Reunião Anual havia previsto a realização de um ato em homenagem ao senador Darcy Ribeiro. Isso motivou o Fórum a enviar um documento destinado ao presidente da

[185] Além da reafirmação do compromisso com o ensino público e gratuito e com a defesa do PL nº 101/93, que eram os princípios mais gerais, a Carta da 47ª Reunião Anual da SBPC denunciava o projeto de privatização que vinha sendo imposto pelo governo federal que visava transformar as universidades públicas em "organizações sociais".

entidade, professor Aziz Nacib Ab'Saber, manifestando a preocupação de que a entidade se envolvesse em uma ação que pudesse "ser utilizada como ato de apoio ao projeto do senador, fortalecendo a posição daqueles que se opõem ao projeto construído democraticamente" (FÓRUM [...], 1995h). No documento, o Fórum fez um longo relato sobre o trâmite do projeto de LDB, apontando as várias tentativas desferidas pelos setores conservadores liderados por Darcy Ribeiro, com o intuito de atropelar o processo democrático de construção coletiva da LDB.[186]

O episódio revelou que, além das dificuldades em se manter aglutinadas as entidades em torno de uma programação comum no âmbito do Fórum, outros dilemas adicionais concorriam como impeditivos para se alcançar patamares mais elevados na luta. Trata-se do fato de que os próprios sujeitos políticos coletivos estavam em movimento permanente, de tal modo que diferentes forças políticas assumem a direção das entidades em cada momento histórico, alterando a correlação de forças em seu interior, bem como as possibilidades de avanços mais substanciais[187].

Essas debilidades do movimento de luta pela educação pública – ausência de participação efetiva nas atividades do Fórum, dificuldade com a unidade na ação, dinâmica interna entre as forças políticas de cada entidade – agudizaram-se em um momento em que era urgente e decisivo deflagrar mobilizações amplas e massivas contra a ofensiva que tentava aprovar, ao arrepio do Regimento do Senado, um Substitutivo que apontava no sentido extremo oposto à educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social. A proximidade com a data da reunião da Comissão de Educação levou o Fórum a organizar, com a participação das delegações dos Fóruns Estaduais, um debate com o tema "A LDB no âmbito da Reforma do Estado e as Políticas Públicas", realizado às vésperas da

[186] A tentativa de ato homenagem acabou resultando "em um ato de protesto contra a forma autoritária como o senador Darcy Ribeiro vinha servindo aos interesses do Governo, impondo uma alternativa para a LDB democrática aprovada pela Câmara dos Deputados, na tentativa de descartar todo o processo de discussão e participação da sociedade, tendo se utilizado de vários artifícios, atropelando o próprio Regimento Interno do Senado Federal" (FÓRUM […], 1995i).

[187] Outro exemplo que sinaliza uma dinâmica de alteração na correlação de forças no interior das entidades foi o posicionamento da professora Eunice Ribeiro Durham, representante da SBPC nas audiências da LDB. Lá a professora assumiu uma posição favorável a que a educação superior não fosse amarrada dentro de uma camisa-de-força, com regulamentações excessivas que a impedissem de olhar para o futuro. Esta também foi a tônica do discurso de Darcy Ribeiro quando da defesa de seu parecer na Comissão de Educação. Mais do que coincidência nos termos, tratava-se de um horizonte argumentativo preparatório para as reformas em curso e para as futuras, que seriam levadas a cabo com a aprovação da LDB.

data prevista para a votação, dia 21 de junho. A avaliação assumida consensualmente entre as entidades que participaram ativamente do Fórum nesse período era a de que o Substitutivo Darcy Ribeiro estava alinhado ao projeto mais amplo de reforma do Estado, materializado no Anteprojeto apresentado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que estava sob a responsabilidade de Bresser Pereira. O alinhamento entre a reforma do Estado e a reforma da educação, que tinha na LDB o elemento decisivo, ficava nítido quando cotejado com os inúmeros documentos apresentados em “doses homeopáticas” pelo MEC via PLs, MPs, Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Planejamento Político-Estratégico da Educação do MEC para o quadriênio 1995/1998, que objetivavam concretizar na educação a reforma administrativa do Estado.

Além disso, outras medidas que também eram parte da reforma da educação foram tomadas pelo MEC e visavam a antecipar alterações em alguns dispositivos da LDB 4.024/61, como foi o caso das modificações relativas às atribuições da União e, especialmente, ao Conselho Nacional da Educação (CNE), alterados pela Lei nº 9.131, aprovada em novembro de 1995. Segundo Saviani (2007, p. 11), com a referida lei, passou a ser atribuição da União “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”, resultando em uma clara exorbitância da competência dessa instância, segundo a LDB em vigor. Com essa nova configuração, o CNE passou a ter papel de órgão assessor do MEC, de modo que as poucas decisões que permaneceram entre suas atribuições passaram a depender da homologação do ministro de Estado da Educação. Nessa mesma direção, de antecipar alterações fundamentais na LDB, que eram motivos de disputas acirradas entre as forças políticas do campo educacional, foi aprovada em dezembro do mesmo ano a Lei nº 9.192, que regulou a forma de escolha dos dirigentes universitários de instituições de ensino superior, estabelecendo novas regras que, *grosso modo*, alteraram o próprio caráter direto do processo eleitoral, substituindo-o por um processo de mera consulta, ferindo o preceito constitucional de autonomia universitária (SAVIANI, 2007a). No ano seguinte, porém, antes da aprovação

da LDB, também foi instituída por meio de uma Emenda Constitucional (nº 14/96), uma forma específica de financiamento para o ensino fundamental, que ia de encontro à conquista lograda na Carta Magna de reconhecimento da educação básica como um direito de todos.

Nesse sentido, com a investida do MEC em regulamentar várias dimensões da educação nacional antes mesmo da aprovação da nova LDB e em fazer aprovar a todo custo o Substitutivo Darcy Ribeiro/MEC, ficava cada vez mais claro para o Fórum que a luta para derrotá-lo era central e decisiva, uma vez que, aprovada a LDB, estariam pavimentados os caminhos legais para uma reforma ainda mais profunda na educação brasileira.

Como vimos, com o novo bloco no poder, novos enfrentamentos impuseram-se ao movimento de luta pela educação pública, enquanto a votação do parecer de Darcy Ribeiro permanecia na pauta da Comissão da Educação do Senado. Com a correlação de forças cada vez mais desfavorável, restava aos defensores da educação pública a tática de “ganhar tempo” impedindo que a votação ocorresse. A situação aqui foi invertida, pois se, durante a tramitação na Câmara dos Deputados a batalha se deu no sentido de agilizar o processo, no Senado, passou-se a frear a tramitação, impedindo que o Projeto Darcy Ribeiro fosse votado. Foi assim na reunião do dia 22 de junho quando, após a leitura do parecer de Darcy Ribeiro, foi solicitada vista da matéria pelos senadores Sérgio Machado e Emília Fernandes. Com a solicitação atendida e a prorrogação da reunião, o assunto somente voltou a constar na pauta da Comissão na reunião de 31 de agosto, quando o parecer foi aprovado, apesar de a senadora Emília Fernandes ter lançado mão novamente da tática de impedir a votação, levantando questão de ordem sobre seu quórum. Em seu discurso, a senadora registrou a interferência direta do governo federal, através de seu Ministro da Educação, que havia visitado no dia anterior à sessão todos os gabinetes, pressionando os senadores para que o parecer de Darcy Ribeiro fosse votado. Segundo ela, encaminhar a votação sem debate era traição à sociedade organizada que ansiava pela ampliação de prazo para o debate, e tinha seu pedido negado por quem queria submeter a votação de uma lei que define as diretrizes e bases da educação nacional a apenas 5 minutos de manifestação

para cada entidade representativa, como ocorreu nas audiências públicas do Senado. Mesmo com o apelo-denúncia da senadora Emília Fernandes, o projeto foi aprovado pela maioria absoluta dos senadores integrantes da Comissão de Educação, e seguiu rumo ao Plenário do Senado Federal, para onde foi transferida a competência do julgamento de mérito, regimentalmente pertencente à Comissão de Educação (ASSOCIAÇÃO […], 1995). As medidas de protelação da tramitação do projeto de LDB continuaram sendo adotadas, dessa vez protagonizada pelo senador Eduardo Suplicy (PT-SP), que, em 20 de setembro, requereu que a Comissão de Assuntos Econômicos (CAE) também emitisse parecer sobre o Substitutivo Darcy Ribeiro. Nesse mesmo período, a senadora Emília Fernandes tentou novamente retomar a discussão de que o Substitutivo Cid Sabóia tivesse preferência na votação, uma vez que caberia ao Plenário optar entre um ou outro projeto, o que rendeu a imediata reação de alguns senadores na defesa do Substitutivo Darcy Ribeiro. Em suma, a correlação de forças negativa no âmbito do Senado tornava remoto qualquer esforço favorável ao Substitutivo Cid Sabóia, que expressava o processo democrático (e contraditório) de construção do projeto de LDB.

Ainda assim o Fórum fez nova investida, pressionando os senadores para que o Substitutivo Cid Sabóia voltasse a tramitar, e dessa vez logrou êxito, de modo que ele e os três projetos (PL 45/91; PL 101/93; Darcy/MEC-VI versão) tramitaram concomitantemente, por um período curto, podendo inclusive receber emendas. Contudo, na sessão do Plenário de 25 de outubro, o substitutivo Darcy Ribeiro teve preferência na votação e foi aprovado em primeiro turno, ficando prejudicados o Projeto de Lei da Câmara (PL nº 101) e o Substitutivo Cid Sabóia (nº 250/94), da Comissão da Educação e da Comissão de Constituição e Justiça, como também o PL nº 45/91. Consumava-se, assim, a manobra que tornou impossível qualquer conciliação nessa etapa da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (MURANAKA, 1998, p. 290).

Na ocasião, o senador Roberto Freire (PPS-PE) acusou o Fórum de mentir ao relacionar o Substitutivo Darcy Ribeiro ao projeto de privatização da educação levado a cabo pelo MEC. Em manifesto (1996) lançado após o episódio, o Fórum denunciou a manipulação conduzida por Júlio Campos

(PFL-MT) na votação e respondeu as acusações do senador Roberto Freire, nos termos que reproduziremos abaixo por se tratar de uma síntese do longo e tortuoso percurso enfrentado pelos educadores aglutinados no Fórum.

> O Fórum assistiu à patética Sessão do Plenário, onde, sem direito à defesa, ouviu a acusações do senador [...] mas o que ele não diz é que o projeto de Darcy Ribeiro foi fruto de manobras regimentais que excluíram e desqualificaram o Substitutivo Cid Sabóia. O que o senador não diz é que o projeto de Darcy Ribeiro se articula fielmente com o projeto de Reforma do Estado, da PEC nº 233 de Bresser Pereira [...]. O que o senador não diz é que o substitutivo Cid Sabóia foi fruto de muita negociação, muita discussão, fruto de um processo democrático na Câmara, de 1988 a 1993, e depois no Senado culminando com a sua aprovação da Comissão de Educação do Senado em novembro de 1994 (FÓRUM [...], 1996a).

No decorrer do segundo semestre de 1995, articulado ao trabalho de acompanhamento da tramitação da LDB, o Fórum se envolveu na Campanha Nacional em Defesa da Educação coordenada pela CUT, cujo lançamento ocorreu em 20 de setembro. Também nesse período ocorreram algumas reuniões em que se cogitou a realização da VII CBE, prevista inicialmente para ocorrer na 17ª ou 18ª Reunião Anual da ANPEd (ASSOCIAÇÃO […], 1996). Não encontramos registros que expliquem as razões para a desistência dessa proposta. No entanto, identificamos que, em seguida, notadamente a partir de 9 de novembro de 1995, por iniciativa do GTPE do ANDES-SN, iniciou-se uma série de reuniões com o objetivo de discutir um evento que pudesse ser realizado conjuntamente com as entidades de cunho estudantil, científico e sindical, reeditando as CBEs, mas em um formato mais amplo. Esse esforço inicial que contou com a participação do CEDES e da ANDE convergiu para a construção do I Congresso Nacional de Educação (I CONED), realizado em meados do ano seguinte, “com o objetivo principal de discutir elementos para a elaboração de um Plano Nacional de Educação nos termos da Constituição de 1988” (ASSOCIAÇÃO […], 1996, p. 5). No próximo item do trabalho, apontaremos em linhas gerais as principais tendências que envolveram o processo de luta em defesa da educação pública, bem como os rumos do movimento no cenário pós-LDB.

De volta ao Plenário da Câmara Federal, em 4 de março de 1996, o Projeto de LDB de Darcy Ribeiro foi acolhido em condições políticas ainda mais favoráveis aos interesses privatistas. A renovação da bancada, em 1º de fevereiro

de 1995, fortaleceu os partidos conservadores que integravam o novo bloco no poder, com destaque para o PFL, o PPB (fusão do PPR e do PP) e o PMDB, cujo caráter conservador já era indubitável nesse momento. A Comissão de Educação da Câmara designou como relator o deputado José Jorge (PFL/PE), o mesmo da PEC nº 233/95 que deu origem ao FUNDEF (EC nº 14).

Após ter sido aprovado em todas as comissões técnicas, em turno único, o relatório com o parecer do deputado José Jorge foi apresentado na sessão plenária de 9 de dezembro. A discussão do projeto rendeu a entrada de 33 requerimentos de destaque pelos deputados, acirrando a disputa no interior da Câmara. A correlação de forças favorável ao projeto privatista permitiu que os entraves fossem "solucionados", o que teve como "resultado a aprovação definitiva, em 17 de dezembro de 1996, de uma nova LDB, cujos princípios gerais contemplavam o Projeto MEC-Darcy Ribeiro e não o original da mesma Casa" (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 418).

> O presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sem perder tempo, sancionou a lei em 20 de dezembro de 1996, sob nº 9.394, de 1996. Vale destacar que o processo autoritário de tramitação da LDB, quando de volta à Câmara Federal, não foi diferente do ocorrido no Senado, ou seja, ausência total de discussão com a sociedade. [...] As intervenções dos deputados governistas, em maioria no Plenário, omitiram a verdadeira história da tramitação e elaboração do projeto Darcy/MEC, com o uso de mecanismos desrespeitadores do Regimento do Congresso Nacional, impedindo a discussão democrática e ferindo a Constituição Federal de 1988. Em contrapartida, os deputados da oposição defenderam intransigentemente o PL nº 1.258-C, de 1993, original da Câmara, apoiados pelo FNDEP. Enfim, em sessão rápida, que durou no máximo duas horas, foi aprovado o projeto de LDB do governo (Darcy/MEC), contrariando e desprezando todo o trabalho de elaboração coletiva, historicamente realizado pela sociedade brasileira, representada, nesse momento histórico, pelo FNDEP.

A denúncia do "rolo compressor", referindo-se à forma truculenta e desonesta com que foi conduzida a votação, feita em reunião do Fórum após a sessão da Câmara, foi acompanhada de um balanço sobre a situação política daquele momento final de tramitação do projeto de LDB, em que tudo indicava para a inevitável aprovação do projeto levado a cabo pelo senador Darcy Ribeiro. Além do reconhecimento de que a batalha havia sido perdida, o Fórum acentuou que seria necessário redobrar seus esforços, conclamando as entidades afastadas a

participarem mais ativamente e mobilizando “os Fóruns Estaduais e Municipais[188] a se (re)organizarem para, juntos, continuarem o trabalho de denúncia, resistência e defesa dos princípios consensuados no âmbito do Fórum Nacional, intensificando o empenho militante e renhido que vinha sendo realizado desde 1987 (FÓRUM […], 1996b). Destacou ainda a necessidade de uma avaliação do texto final aprovado pela Câmara com o intuito de subsidiar o posicionamento coletivo sobre a LDB aprovada e o debate sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). A decisão teve como desdobramento a realização do Seminário Nacional de Avaliação da LDB que discutiremos a seguir.

4.2.3 As lutas educacionais no cenário político pós-LDB: perspectivas e rumos

A experiência obtida com as disputas em torno da LDB colocou mais uma vez o movimento em defesa da educação pública diante dos limites impostos à luta travada no âmbito da institucionalidade burguesa. A impossibilidade de conciliação dos interesses entre os distintos setores, materializada nas sistemáticas manobras e no golpe final de sua aprovação, evidenciou o caráter desses limites. Embora os educadores tenham empreendido esforços para realizar a luta pela educação pública em outros espaços de modo a extrapolar o âmbito institucional, depararam-se com dificuldades que refletiam a própria ofensiva operada pelas classes dominantes nesse novo momento de expansão do capital, cujos efeitos se faziam sentir, entre outros aspectos, com o arrefecimento e a fragmentação das lutas sociais.

O “espaço” para a atuação política e a pressão popular, relativamente aberto no contexto da Constituinte, foi sendo ocupado por forças cada vez mais conservadoras e alinhadas às reformas neoliberais, tornando ainda mais negativa a correlação de forças, o que resultou em uma lei complementar que apontava no sentido oposto à garantia da educação pública, gratuita, estatal, laica e de

[188] Como encaminhamento imediato, o FNDEP deliberou que as seções sindicais enviassem aos deputados federais dos seus respectivos estados telegramas agradecendo o apoio no caso dos que votaram contra e repudiando veementemente àqueles que votaram a favor da versão Darcy Ribeiro, o que segundo o Fórum atestava um ato de traição à Nação, além de demonstrar “a prática autoritária e descomprometida com a Educação e com os anseios da sociedade civil organizada, que durante oito anos debateu através de suas entidades representativas os rumos da educação brasileira” (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 418).

qualidade unitária. No início da década de 1980, uma parte dos educadores em movimento pela defesa da educação pública compreendia que o “novo projeto educacional, a nova política posta em marcha” com a perspectiva de retomada da democracia burguesa e seu “Estado de Direito” não poderiam prescindir de suas contribuições que se originavam tanto dos avanços teóricos alcançados, quanto de suas proposições concretas que expressavam o inédito patamar de organização do campo educacional (REVISTA EDUCAÇÃO [...], 1981a, p. 4).

O longo e tortuoso processo de tramitação do projeto de LDB consumou uma realidade incontornável, a saber: o que impediu o Estado autocrático de incorporar as demandas sociais por educação pública não foi a falta de organização, a ausência de proposições ou mesmo de pressão feita pelos educadores, mas o modo como o capitalismo se desenvolveu concretamente no Brasil, podendo dispensar a universalização da escolaridade básica e a erradicação do analfabetismo. Nesse sentido, a LDB aprovada, embora tenha frustrado as expectativas dos educadores, estudantes, trabalhadores da educação e demais setores envolvidos com a defesa da educação pública, foi a LDB possível e necessária para a criação das condições legais à implementação das reformas educacionais demandadas pelo movimento de expansão do capital na periferia. Isso nos coloca diante da necessidade histórica de empreender lutas que confrontem o próprio capital como alternativa capaz de instituir um novo marco legal para a educação brasileira, comprometido com o caráter público, gratuito, estatal, laico e de qualidade unitária como desdobramento da consolidação do sistema nacional de educação, entendido como um todo articulado e coordenado.

Como vimos, antes mesmo da aprovação da LDB, as forças conservadoras já vinham “redesenhando” a educação nacional e alcançando conquistas efetivas com a regulamentação de aspectos importantes consubstanciados nas Leis 9.131/95, 9.192/95, a EC nº 14/96, entre outras. Nesse bojo, a função do Estado foi inteiramente redefinida e a educação reconceituada como atividade livremente regulada pelo mercado. Essas mudanças estavam estreitamente alinhadas às reformas neoliberais que sacramentaram as estratégias adotadas durante a ditadura empresarial-militar, criando novos mecanismos de escoamento de recursos públicos para o pagamento da dívida e beneficiando

amplamente os setores ligados ao capitalismo internacional. Um desses mecanismos foi criado em 1994 com o nome de Fundo Social de Emergência (FSE)[189] e com o intuito declarado de estabilizar a economia logo após o Plano Real. Contudo, na prática, o referido mecanismo promovia a desvinculação das receitas da União, permitindo que o governo federal aplicasse 20% dos recursos públicos destinados a áreas como educação, saúde e previdência social em qualquer despesa considerada prioritária e na formação de *superávit* primário, voltado para o pagamento de juros da dívida pública.

Essas medidas atendiam aos anseios imediatos do capital internacional e seus organismos, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), ao mesmo tempo em que aprofundavam a condição de dependência, alcançando o patamar de *reversão neocolonial,* caracterizado por Plínio de Arruda Sampaio Júnior (1997) à luz de estudos realizados por Caio Prado, Florestan Fernandes e Celso Furtado**,** uma vez que as novas estratégias aprofundaram o processo de desarticulação dos centros internos de decisão e quebraram a espinha dorsal do sistema econômico nacional.

Nesse contexto, a disputa pela LDB foi considerada pelo FNDEP como central e decisiva, porém, não obstante o esforço coletivo empreendido, as forças privatistas arregimentadas no âmbito do Estado autocrático impuseram sua aprovação, como vimos. O placar de votação da LDB (394 votos a favor, 73 contra e 4 abstenções)[190] revela por si só as condições objetivas conjunturais[191] que impediram que o projeto educacional do FNDEP fosse vitorioso.

> O referido consenso obtido pelo governo FHC não pode ser analisado partir de uma perspectiva endógena, como se fosse resultante da vontade pessoal do presidente ou da obstinação do senador Darcy Ribeiro. Desta forma, é preciso analisar a vitória do projeto governamental como a vitória de uma determinada concepção de Estado e de sociedade que pode ser

[189] Em 2000, o FSE teve seu nome substituído para DRU (Desvinculação de Receitas da União). A DRU é um mecanismo que permite ao governo federal usar livremente 20% de todos os tributos federais vinculados por lei a fundos ou despesas. A principal fonte de recursos da DRU são as contribuições sociais, que respondem a cerca de 90% do montante desvinculado. Sobre o assunto consultar: https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/dru, entre outros.

[190] "Recomendaram voto contrário ao Relatório, as lideranças do PT, PC do B e PSB. Os partidos do Bloco Governista (PMDB, PFL, PL, PTB, PPB, PSDB) juntamente com o PDT e o PV votaram a favor". Os deputados que se abstiveram foram: Severino Cavalcanti (Bloco PPB), Luís Eduardo (PFL-BA), Saraiva Felipe (Bloco PMDB-MG) e Sérgio Arouca (PPS-RJ)" (FÓRUM […], 1996b).

[191] Muito mais que uma situação conjuntural, os impedimentos para a aprovação de um projeto de LDB da natureza do que foi elaborado pelo FNDEP são de ordem estrutural.

> denominada de neoliberal. É neste contexto, portanto, que a derrota do projeto defendido pelo FNDEP deve ser situada. Não basta, contudo, constatar a derrota. É preciso considerar também a forma como o governo derrotou a concepção democrática e popular de educação defendida pelo Fórum. A estratégia governamental obteve êxito ao evitar confrontos de "projetos". Assim, o governo FHC valeu-se de uma miríade de projetos de lei, medidas provisórias, PECs, Decretos-Lei e, pouco a pouco, foi configurando a sua política educacional. [...] Em um contexto de desmobilização das entidades, a dispersão de encaminhamentos impediu que a própria "comunidade escolar" tomasse consciência do alcance – e organicidade – das reformas empreendidas. (FÓRUM […], s/d(b)).

Nesse cenário bastante desfavorável, que teve como desfecho a aprovação da LDB, o Fórum investiu suas forças na tentativa de explicitar para as entidades representativas da área, a comunidade educacional e a sociedade em geral "a polarização dos diferentes projetos educacionais", buscando enfrentar e dar outro rumo à estratégia do governo de evitar confrontos entre os projetos em disputa. Para isso, o FNDEP realizou o Seminário de Avaliação da LDB, organizado a partir de grupos de trabalho para discutir e avaliar cada eixo, com debate ampliado em plenária, de modo a examinar a LDB em seu conjunto e na sua íntima relação com a matriz conceitual das diretrizes do Banco Mundial, comum a vários países latino-americanos, superando as análises "centradas na lógica interna da lei e em balanços 'artigo a artigo'" (FÓRUM […], s/d(b)). Segundo o Fórum, as análises pautadas na perspectiva endógena, tais como as que predominavam em estudos das leis de modo geral, pouco contribuíam para compreensão das novas diretrizes e bases da educação brasileira e para desvendar a lógica do novo arcabouço jurídico que vinha sendo construído pelas forças conservadoras a semelhança de uma colcha de retalhos (FÓRUM […], s/d(b)).

Conforme o balanço realizado no referido evento, a aprovação da LDB, consubstanciada na Lei nº 9.394/96, forjaria condições legais ainda mais substantivas para a implementação do programa educacional adotado pelo governo, cujo efeito fundamental seria a descaracterização dos avanços obtidos com a aprovação do texto constitucional. A proposta de LDB do Fórum abria caminho para a ampliação das conquistas, materializada em medidas capazes de operar a consolidação do Sistema Nacional de Educação, articulando entre si os sistemas locais e coordenando suas ações prioritárias, prevendo, ainda, o aumento do montante de recursos financeiros destinados exclusivamente à educação pública e à

garantia de instâncias de participação democrática das entidades representativas da sociedade necessários à garantia da educação pública, gratuita, estatal, laica e de um padrão unitário de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino. O projeto Darcy Ribeiro/MEC, por outro lado, apontava no sentido de sua fragmentação e desarticulação através do estabelecimento de medidas como: a normatização do ensino básico e superior no CNE por câmaras específicas; a subordinação da formação profissional ao Conselho Nacional de Trabalho, vinculado ao Ministério do Trabalho e a descentralização da rede escolar em sistemas locais, desarticulados entre si, entre outros (FÓRUM […], s/d(b)).

Também com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério em setembro de 1996, via a EC nº 14, o governo federal ratificou sua posição no sentido contrário à proposta de articulação sistêmica da educação nacional, já que a medida editada não apenas "desobrigava o Governo Federal de sua responsabilidade constitucional em relação à educação básica", como também "restringia a esfera de atribuições dos municípios que, na prática, ficavam impossibilitados de oferecer tanto a educação infantil quanto a de jovens e adultos" (FÓRUM […], s/d(b)). Com essa forma de financiamento voltada unilateralmente para o ensino fundamental e sem a criação de outras formas de financiamento para a educação infantil, educação de jovens e adultos, ensino médio, educação especial, ensino superior e mesmo para a superação do analfabetismo, o MEC operava na linha mestra da política educacional neoliberal, "enxugando" o aparelho estatal dos gastos sociais e o deixando livre para novas e cada vez mais profundas associações com o mercado.

Com essa política cujo efeito foi a própria descaracterização da ideia de Sistema Nacional de Educação, os espaços de participação democrática das entidades representativas da sociedade também sofreram drástica redução. Assim, em vez do "estabelecimento de um Fórum Nacional da Educação e de um Conselho Nacional de Educação deliberativos e autônomos em relação ao governo" e como instâncias máximas de deliberação da política educacional brasileira, tal como proposto no projeto de lei defendido pelo Fórum, a LDB de autoria de Darcy Ribeiro concebeu um CNE limitado a assessorar o Ministério da Educação, com função meramente colaborativa, enquanto abandonou a ideia de Fórum Nacional de

Educação. Na proposta do FNDEP, o Fórum Nacional de Educação "era um órgão de ampla participação de setores sociais envolvidos com a educação, que deliberaria sobre a política nacional de educação, sobre a execução orçamentária para a área, sobre o Plano Nacional de Educação". (FÓRUM […], s/d(b)).

Na Lei aprovada, a participação dos profissionais da educação ficou restrita ao âmbito das unidades, dos conselhos escolares, o que se configurou como uma clara tentativa de afastá-los do debate nacional (FÓRUM […], s/d(b)). A própria profissionalização do professor ficou comprometida e sua formação reduzida a treinamentos e cursos de capacitação em serviço, suprimindo a exigência do título, o que facilitou enormemente a concessão do chamado "notório saber"[192] (art. 66). Essas medidas se confrontavam com a concepção de formação do educador do FNDEP, caracterizada pela sua plena valorização e pela defesa de uma base comum nacional para os cursos de formação de professores, cujos princípios eram pautados em uma "sólida formação teórica e interdisciplinar que favorecesse uma ampla compreensão do processo educacional e seus determinantes", em "novas formas de relacionamento entre a teoria e a prática", e na participação ativa e decisiva nas diferentes instâncias da gestão democrática, de modo a formar o compromisso social do profissional da educação (FÓRUM […], s/d(b)).

As diretrizes da LDB-MEC-Darcy Ribeiro também resultariam em significativos impactos para as universidades, segundo a avaliação do FNDEP. Um ponto essencial nesse aspecto era a realização de uma profunda reconfiguração jurídica, que indicava o desmantelamento do próprio sistema federal de ensino, ao mesmo tempo em que abria caminho para a privatização interna das universidades públicas e para o repasse de verbas públicas para instituições privadas de ensino superior, via a criação de bolsas de estudo (art. 77, § 2), entre outros.[193]

[192] No Seminário de Avaliação da LDB, foi destacado "que esta concessão criava sérios precedentes, favorecendo a burla à escolarização formal e ao concurso público", pois possibilitava que a formação de docentes voltados para atuar na educação básica ocorresse em Institutos Superiores de Educação, desobrigando com isso, a formação via Licenciatura Plena, e admitindo, ainda, que a formação pedagógica para portadores de educação superior se desse em programas de educação continuada (art. 62 e 63)" (FÓRUM […], s/d(b)). A disputa acerca da questão da formação de professores nesse cenário político foi acirrada e resultou, para os setores que defendiam a escola pública, em alguns avanços que cercearam a ofensiva do MEC, naquele momento. Recentemente, com a reforma do ensino médio (Lei 13.415/17), novos ataques foram desferidos, de modo que a possibilidade de concessão do "notório saber" foi retomada, valendo-se inclusive da brecha aberta pela LDB aprovada em 1996.

[193] "Quanto à destinação de recursos públicos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem finalidade lucrativa (cf. CF 88, art. 213, I), inquieta-nos o fato de a LDB não rever, por

Tais medidas favoreceriam a propalada diversificação do ensino superior, criando instituições responsáveis pelo ensino (Instituições de Educação Superior), outras voltadas para a formação de profissionais para a educação básica (Institutos Superiores de Educação), mantendo apenas algumas universidades como "centros de excelência", com projeto pedagógico ressignificado a partir dos interesses do mercado.

Desse modo, o Estado atuaria no sentido inverso do que seria o seu papel, segundo o projeto de lei defendido pelo Fórum. Nele estaria assegurado o princípio da autonomia universitária, previsto constitucionalmente; a liberdade acadêmica, sem comprometer a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e a carreira docente, seguindo o critério de um padrão unitário, estabelecido nacionalmente. Em vez de se subordinar ao governo e aos interesses do mercado, no projeto de lei defendido pelo FNDEP, a universidade (graduação e pós-graduação) é dimensionada como o lócus privilegiado para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do país, considerado fundamental para a soberania nacional (FÓRUM […], s/d(b)).

A análise sobre os efeitos do texto final da LDB foi o objetivo central do Seminário de Avaliação promovido pelo FNDEP, que tinha o intuito de subsidiar o debate e as batalhas futuras já previstas com o Plano Nacional de Educação (PNE). O referido Seminário foi um desdobramento do I CONED, realizado em Belo Horizonte (MG) entre os dias 31 de julho e 3 de agosto 1996, portanto, antes da aprovação da LDB. Ambos os eventos somaram esforços no sentido de responder ao compromisso assumido pelo FNDEP, em sua proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de contribuir para sistematizar as diretrizes educacionais para a elaboração de um PNE que tornasse realidade o preceito constitucional, diante de um quadro em que ficava cada vez mais patente a ausência de compromisso político com o planejamento da educação como política de Estado (CARTA DE BELO HORIZONTE, 1996).

---

exemplo, que haja 'contabilidade unificada da instituição de ensino e sua mantenedora, com publicação anual do balanço' (cf. LDB aprovada na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Federal em 28/06/90), o que permitiria desvelar o jogo contábil comumente utilizado pelas escolas particulares para se caracterizarem como 'não lucrativas'" (FÓRUM […], s/d(b)). Essas e outras burlas foram denunciadas durante o Seminário de Avaliação da LDB, como exemplos de "brechas" asseguradas ao setor privatista, que atuou fortemente para evitar que a lei se tornasse "uma camisa de forças". Aqui fica cristalino que a propalada "flexibilização" constitui, na realidade, uma estratégia de desregulamentação da educação nacional, deixando o espaço aberto para as empresas privadas expandirem seus negócios na área do ensino.

O I CONED deu início a uma série de Congressos realizados pelo FNDEP[194], que nesse momento aglutinava predominantemente as entidades sindicais, o que se constituiu como tendência marcante a partir de então. Os documentos do evento apontam que a iniciativa de sua organização partiu do ANDES-SN, que mobilizou as entidades participantes do Fórum e engajou-se na coordenação do evento com a CNTE, CONTEE, FASUBRA, SINASEFE, DNTE/CUT, ANFOPE, ANDE, UNDIME, UNE e UBES, tendo se integrado nessa etapa a AELAC (Associação de Educadores da América Latina e do Caribe). O predomínio das entidades sindicais – notadamente, o ANDES-SN, a CNTE, a FASUBRA e o SINASEFE, "que protagonizaram as maiores lutas e enfrentamentos às medidas de Fernando Henrique Cardoso" (LEHER, 2018, p. 44) – criou a expectativa de que uma unidade mais ampla fosse possível, podendo alcançar um patamar mais orgânico de articulação do movimento de luta em defesa da educação pública com o conjunto das lutas empreendidas pela classe trabalhadora. Entre as entidades acadêmico-científicas, somente a ANDE participou como organizadora do evento, bem como da comissão de sistematização e redação da proposta de PNE.[195] O CEDES participou dessa frente de luta apenas como entidade apoiadora. A ANPEd e a ANPAE, embora tenham participado ativamente das audiências públicas pela LDB, não participaram desse momento de realização do I CONED. Conforme Roberto Leher (2018, p. 44), a diretoria da ANPEd (1995-1997) "chegou a cogitar renunciar se a Assembleia Geral da entidade aprovasse a sua participação no CONED".

O eixo norteador das 5 edições do CONED, realizados entre 1996 a 2004, foi "Educação, Democracia e Qualidade Social", em confronto crítico direto ao caráter antidemocrático e excludente das políticas educacionais oficiais, apontando para uma reflexão sobre as relações entre autoritarismo-exclusão-qualidade total e democracia-inclusão-qualidade social.

---

[194] Os CONEDs firmaram-se como eventos autofinanciados pelas próprias entidades que compunham o FNDEP, diferentemente das CBEs, cujas fontes financiadoras foram FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos da SEPLAN, CNPQ, INEP, Fundação Ford, FNDE, CAPES e FAPESP, segundo consta nos Anais das Conferências.

[195] A referida comissão também foi composta predominantemente pelas entidades de cunho sindical, tais como: ANDES, CNTE, DNTE/CUT, FASUBRA, ADUSP, ADUFSCar. ANDE, SMED-Diadema e AELAC também participaram da comissão. No II CONED que consolidou o PNE – Proposta da Sociedade Brasileira, o CEDES e a ANPed participaram como colaboradoras, sem compor a comissão de sistematização e redação do PNE.

O cenário político de realização do I CONED, que congregou 5.500 participantes, foi de forte embate da categoria docente com o governo de Fernando Henrique Cardoso[196]. A greve de professores do ensino superior no ano de 1996, por exemplo, foi suspensa no dia 24 de julho, dias antes da realização do evento. Nessa greve de caráter nacional, a categoria docente se unificou com diversas categorias dos Servidores Públicos Federais (SPFs), mobilizando mais de 500 mil trabalhadores dessa rede. Uma especificidade importante dessa conjuntura foi a aproximação política progressiva entre a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o governo neoliberal de FHC. A tática propositiva de negociação das reformas implementadas pelo governo, adotada pela Direção Nacional da CUT, rendeu uma forte crítica do movimento de professores e servidores, que avaliou a postura por parte da Central como uma evidência do não reconhecimento da dimensão do enfrentamento travado pela área da educação. O ANDES-SN, a FASUBRA, o SINASEFE e as diversas categorias dos SPFs envolvidas no movimento grevista cobraram da direção da CUT uma atuação mais firme diante das questões educacionais, que ultrapasse as Campanhas em Defesa da Educação promovidas pela Central. Segundo a avaliação dos grevistas, o momento histórico exigia radicalização das ações, pois os ataques do governo colocaram em xeque o próprio direito do instrumento de greve como medida de reivindicação dos trabalhadores das diversas categorias. Embora, naquele contexto, a pressão das entidades tenha resultado em um maior envolvimento da CUT é fundamental destacar que seu posicionamento vacilante em relação aos governos se agravou profundamente nos anos seguintes. Isso revela as diferentes forças presentes na esquerda, mesmo entre as que se situavam no bojo da estratégia democrático-popular. A conformação desse campo à institucionalidade burguesa foi ficando mais nítida, até chegar em seu ápice, quando passou a ocupar o aparelho de Estado.

[196] Sob o governo Collor, os professores do ensino superior realizaram uma greve em 1991, com duração de 107 dias, entre 5/6 e 20/9/1991, com paralisação de 48 IFES. No governo Itamar Franco, foram realizadas 2 greves, a primeira em 1993, que durou 28 dias, de 13/5/1993 a 11/6/1993, paralisando 23 IFES, com a participação dos servidores. A segunda ocorreu em 1994, durou 34 dias, de 23/3/1994 a 27/4/1994, e mobilizou apenas 5 IFES, bem como outras Associações Docentes que participaram parcialmente. A primeira greve realizada sob o governo FHC foi deflagrada em maio e paralisou 15 mil docentes, segundo matéria publicada pela *Folha de S. Paulo* em 20/5/1995, conforme citado pelo SEDUFSM, cf.: https://www.sedufsm.org.br/?secao=greve. Acesso em: 4 abr. 2019.

Esse estranhamento entre a direção da CUT e os grevistas decorreu em certa medida da *passivização* que atingiu o Partido dos Trabalhadores, força política majoritária na Central, cada vez mais adaptado às regras do "jogo burguês", como vimos.

A integração passiva, ou passivização, da CUT e do PT à ordem, como afirmou Edmundo Fernandes Dias (1996b), teve variadas repercussões também no movimento de luta pela educação pública, sobretudo quando o principal líder do partido chegou à Presidência da República, em 2003, com a adoção da tática de conciliação de classes, incorporada pela estratégia democrático-popular. Um elemento que atesta o distanciamento político-ideológico entre as diferentes frações do PT naquele momento foi o boicote da CUT ao movimento de luta pela educação pública, que se deu por meio dos sucessivos ataques ao DNTE, levando à sua desativação. A participação do DNTE-CUT na organização do I e II CONEDs, bem como na comissão de sistematização e redação do PNE – Proposta da Sociedade Brasileira, resultou da permanência dos setores que construíam o Departamento no movimento de luta em defesa da educação, não obstante o desestímulo ao fortalecimento da entidade. Chama a atenção as dificuldades de articulação de atividades comuns entre a CUT e o Fórum, que o compôs desde a sua primeira versão, durante a Constituinte. As campanhas em defesa da educação dirigidas pela CUT acentuavam a educação em geral, não exatamente seu caráter público. Com o progressivo protagonismo das entidades sindicais no interior do Fórum, as divergências entre as frações do PT se acirraram ainda mais, produzindo consequências concretas na luta em defesa da educação pública.

O esforço coletivo do movimento de luta pela educação pública voltado para a construção democrática do Plano Nacional de Educação alcançou seu ponto mais alto no II CONED, que consolidou uma proposta de PNE. O processo de discussão democrática, de sistematização e de aprovação do PNE – Proposta da Sociedade Brasileira levou mais de um ano, entre agosto de 1996 e novembro de 1997, constituindo-se, assim, na síntese dos debates realizados nas diferentes instâncias organizativas dos movimentos que o integravam, nos diversos eventos

programados em todo o país"[197] (BOLLMANN, 2011, p. 41). O ponto de partida para a iniciativa do FNDEP foi, por um lado, a compreensão da importância estratégica de um Plano para a desenvolvimento articulado e coordenado da educação nacional e, por outro, a clareza de que essa necessidade não estava no horizonte político do governo FHC, mesmo sendo o PNE uma determinação da Constituição e da LDB.

O PNE – Proposta da Sociedade Brasileira foi consolidado na Plenária de Encerramento do II CONED, em 9 de novembro de 1997, também em Belo Horizonte (MG), ano em que o FNDEP completava 10 anos de atuação. Graça Bollmann (2011, p. 43) aponta os princípios que orientaram o esforço político de sua elaboração:

> [...] uma proposta de educação sustentada na defesa de princípios éticos voltados para a busca de igualdade e de justiça social, explicitando concepções de ser humano, de mundo, de sociedade, de democracia, de educação, de autonomia, de gestão da avaliação e de currículo, radicalmente distintas daquelas que os setores sociais hegemônicos vinham utilizando para manter a lógica perversa e excludente, subordinada aos interesses do grande capital especulativo e expressa pela política educacional do presidente Fernando Henrique Cardoso, do ministro da educação, Paulo Renato de Souza, e demais forças políticas que lhes deram sustentação. Cientes da existência de dois projetos antagônicos de sociedade e de educação, as entidades que integravam o Fórum Nacional e que organizaram os CONEDs, ainda que numa difícil construção de consenso necessário à luta pela sociedade sem exclusões aos direitos sociais para a maioria da população, protagonizaram, no Brasil, a construção de um Plano Nacional de Educação.

A proposta de PNE foi consolidada a partir de um amplo diagnóstico da educação brasileira, analisada em suas múltiplas dimensões e variados condicionantes. Os temas organizativos do documento contemplaram a Organização da Educação Nacional, que incluiu a discussão do Sistema Nacional de Educação, da Gestão Democrática da Educação e do Financiamento da Educação; os Níveis e Modalidades de Educação: Educação Infantil; Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos; Ensino Médio e Educação Profissional; Educação Superior; e a Formação de Profissionais da Educação. Muito mais que um documento formal,

[197] Segundo Maria da Graça Bollmann (2011) os Fóruns Estaduais em Defesa da Escola Pública tiveram papel central na construção do PNE- Proposta da Sociedade Brasileira, com destaque para a atuação do Fórum nos Estados do Pará, Maranhão, Minas Gerais, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio Grande do Sul, Goiás e Rio de Janeiro, entre outros.

o PNE – Proposta da Sociedade Brasileira se transformou em um referencial legítimo de reivindicação, que refletiu o acúmulo de experiência dos sujeitos coletivos comprometidos com a educação pública (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [...], 1997). Não obstante a dificuldade na construção do consenso apontada acima por Bollmann (1997), problema que se agudizou ainda mais nos anos subsequentes, a proposta do PNE elaborada pelo Fórum foi um importante instrumento de aglutinação de forças políticas de esquerda hegemonizada pelo campo democrático-popular.

A divulgação do PNE e a sua apresentação formal[198] na Câmara dos Deputados (PL nº 4.155/98), em 10 de fevereiro de 1998, obrigou o governo federal a desengavetar o seu plano e encaminhá-lo dois dias depois (12/2/1998)[199] "à Câmara, onde tramitaria, de modo *sui generis*, como anexo ao PNE da Sociedade Brasileira, sob o número 4.173/98" (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98). A correlação de forças negativa que o Fórum enfrentou durante o longo e tortuoso trâmite da LDB prenunciava um cenário igualmente difícil no que se refere às disputas pelo PNE.

> O parlamento viu-se diante de um grave conflito ao elaborar o PNE, num quadro em que o governo contava com ampla maioria na Câmara dos Deputados e no Senado. Era previsível que tal poder fosse mobilizado para controlar a tramitação da matéria. Foi indicado como seu relator, na Comissão de Educação, o falecido deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS), o qual subscreveu o relatório (em verdade um substitutivo à proposta da sociedade) que tomou o seu nome. Esse controle se operou abreviando a participação social no debate do Congresso, inclusive fazendo preponderar nas audiências públicas os convites para autoridades e técnicos vinculados às posições oficiais. O substitutivo (que se tornou o texto-base da lei) tem conteúdo peculiar: ele é um escrito teratológico (espécie de Frankenstein) que simula o diálogo com as teses geradas pela mobilização social (sobretudo no diagnóstico da situação educacional), mas adota a política do Governo FHC nas diretrizes, nos objetivos e nas metas (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 99).

Nesse sentido, ainda que a noção de organização nacional da educação estivesse presente no PNE/MEC, por exemplo, seus desdobramentos claramente resultavam em materialidades distintas, uma vez que preponderava a "ausência deliberada de um sistema organizador, coordenador e integrador – a configurar-se

[198] A apresentação formal do PNE foi "encabeçada pelo deputado Ivan Valente e subscrito por mais de 70 parlamentares e todos os líderes dos partidos de oposição da Câmara dos Deputados" (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 97).

[199] Cf.: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_imp;jsessionid=985FAF46DE0848B4DC8B384531597435.proposicoesWeb2?idProposicao=25636&ord=0&tp=completa.

de forma fragmentada, setorizada, justaposta e desarticulada, com as funções de deliberação, organização e coordenação centralizadas no MEC". (DOCUMENTO FINAL [...], 2004, p. 52).

Na questão da gestão democrática da educação, o PNE do Fórum previu como princípio mais geral a descentralização do Estado como maneira de possibilitar, "cada vez mais, a autonomia didático-pedagógica, administrativa e financeira das instituições educacionais" (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [...], 1997, p. 35). No bojo desse debate, surgiu uma proposição que aponta no sentido de uma abertura para o financiamento público de empresas privadas. No item que trata dos Instrumentos e Mecanismos da Gestão Democrática, o PNE do Fórum admite a adoção da estratégia das parcerias estabelecidas entre o poder público e as empresas privadas como uma alternativa para saldar a imensa dívida social na área educacional (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [...], 1997). Esta é uma questão relevante que expressa a presença e a força no interior do movimento de luta de setores cujas propostas possuem também pontos de encontros com as diretrizes liberais. Os setores majoritários do PT, historicamente presentes e fortemente atuantes no FNDEP através de várias entidades, já vinham sinalizando nessa direção desde o início da década de 1990, com forte acento a partir de 1994, quando assumiu que o caminho para a "revolução democrática no Brasil" era uma unidade com os diferentes setores da sociedade que reunisse tanto os sindicatos, os movimentos sociais, as entidades da sociedade civil, como o poder público e o empresariado (SILVA, 2019, p. 391). Essa proposta expressa também a mudança de qualidade no alinhamento teórico-prático de parte do chamado campo democrático-popular, que teve como ponto de partida a defesa da exclusividade da destinação dos recursos públicos para a educação pública e como ponto de chegada a defesa das parcerias público-privadas, bem como sua implementação, mais tarde, por meio das políticas educacionais, adotadas pelo governo do Partido dos Trabalhadores.

Além disso, os sujeitos políticos coletivos aglutinados no interior do Fórum entendiam, na questão do financiamento, que o aumento substancial dos recursos públicos para a educação pública era o ponto de partida para o pleno atendimento das medidas contidas em sua proposta de PNE. Para tanto, apontavam como meta

aumentar em dez anos o equivalente a cerca de 10% do PIB[200], de modo a suprir a defasagem das verbas destinadas à educação, bem como incrementar novas fontes de recursos para a área, a partir do princípio da progressividade da tributação, a ser alcançada mediante a regulamentação do imposto sobre as grandes fortunas, previsto constitucionalmente; uma profunda reforma tributária de modo a obter mais recursos na forma de impostos diretos, como, por exemplo, o imposto sobre a herança; o estabelecimento do salário-creche; o combate intransigente à sonegação, à renúncia fiscal e às isenções fiscais para alcançar a plena capacidade de arrecadação da carga tributária; o estabelecimento de maior dotação para o FPE (Fundo de Participação do Estado) e para o FPM (Fundo de Participação do Município); e o combate ao FEF (Fundo de Estabilização Fiscal), enquanto medida econômica que retira recursos da educação (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [...], 1997).

O eixo do financiamento apresentado no Plano original do MEC seguia a lógica do ajuste estrutural imposto pelos organismos internacionais, que comprometem percentuais cada vez maiores do orçamento com pagamento de juros da dívida pública, como já apontamos. Desse modo, há forte incentivo a iniciativas que estreitam a relação público-privado, aprofundando a promiscuidade sistêmica entre os setores. Note-se que esta é uma questão presente nos dois planos que, embora em níveis diferentes, sinaliza, por um lado, a pressão dos setores ligados ao empresariado exercida sobre o poder público e, por outro, a adesão de diferentes forças em disputa, inclusive de setores ligados à defesa da educação pública. A pauta de adoção da estratégia das parcerias entre o poder público e empresas privadas assumida consensualmente no PNE do Fórum era vista como problemática pelas forças mais radicalizadas presentes no movimento de luta, porém, era admitida, conforme vimos, como alternativa para saldar a imensa dívida acumulada na área educacional.

As drásticas medidas de contenção de despesas com a educação pública impactaram em todos os níveis e em todas as modalidades da educação básica, atingindo, sobretudo, a educação infantil e o ensino médio, que não contaram com

[200] O percentual de 10% do PIB seria mantido, conforme o PNE do FNDEP “pelo tempo necessário para erradicar as principais mazelas educacionais, para depois atingir níveis internacionais da ordem de equivalência de 6% a 7% do PIB” (MANIFESTO [...], 2004, p. 7).

verbas destinadas ao desenvolvimento do seu atendimento. Nesse bojo, a meta de erradicação do analfabetismo, definida como política permanente no PNE do FNDEP, sequer é mencionada no PNE/MEC.

O ensino superior no PNE/MEC seguiu o mesmo caminho trilhado pela reforma educacional implementada durante a ditadura empresarial-militar, o que intensificou o processo de mercantilização do ensino e da pesquisa no país, ao admitir, entre outras medidas, “uma gama enorme de fundações de caráter privado, sob o pretexto de flexibilizar a captação e a destinação de verbas, diante do deliberado engessamento da máquina pública” (DOCUMENTO FINAL [...], 2004, p. 80).

Em relação à formação dos profissionais da educação, as diretrizes do PNE do FNDEP apontam no sentido de que o seu fomento seja responsabilidade das universidades, de modo que se dê em “patamar de qualidade social, política e pedagógica garantido pela indissociabilidade das funções de pesquisa, ensino e extensão e das relações entre teoria e prática” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [...], 1997, p. 76). Segundo o Plano, deverá ser garantido no prazo de dez anos que todos(as) os(as) professores(as) da Educação Básica, em quaisquer modalidades, possuam formação específica de nível superior, obtida em Curso de Licenciatura Plena, nas áreas de conhecimento em que atuam. Para isso, o ponto de partida seria a realização de um mapeamento rigoroso, de maneira a identificar os portadores de diplomas obtidos em cursos de licenciatura e no magistério que se encontram hoje fora do sistema, como também identificar os(as) professores(as) em exercício em todo o território nacional que não possuíssem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [...], 1997).

Desse modo, o PNE do Fórum previa também a implantação, no prazo de um ano, dos planos de carreira e de formação para profissionais da educação que atuam em áreas técnica e administrativa, em todos os níveis e modalidades de ensino, com garantia de recursos para assegurar esse direito, bem como a implementação imediata “do piso salarial nacionalmente unificado para o magistério público e para o corpo de técnicos e funcionários administrativos, de valor compatível com os dispositivos constitucionais específicos” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [...], 1997, p. 79).

Vencido o desafio da construção coletiva e democrática do PNE, foi reafirmado no III CONED a necessidade de dar o passo seguinte, que consistia em deflagrar um processo capaz de fortalecer as raízes da proposta de Plano na sociedade, divulgando e defendendo os pontos assumidos consensualmente (CARTA DE PORTO ALEGRE, 1999). Nesse sentido, o Fórum desencadeou diversas ações com o intuito de responder ao novo desafio. A primeira e mais sistemática delas foi a batalha travada na Comissão de Educação da Câmara Federal para que pudessem ter acesso e voz nas poucas audiências públicas realizadas para discutir o PNE. A tentativa de impedir que os sujeitos coletivos em defesa da educação pública participassem das poucas audiências promovidas se deu "em virtude do autoritarismo da base parlamentar governista que sistematicamente privilegiou a participação de expositores sintonizados com as propostas governamentais". Conforme o balanço realizado em 1999, durante o III CONED:

> De apensado ao PNE – Proposta da Sociedade Brasileira, o PNE/MEC tornou-se, pelo Substitutivo do relator, deputado Nelson Marchezan (PSDB/ RS), de fato no projeto de lei a ser eventualmente aprovado na Comissão de Educação da Câmara. Tal manobra consistiu na pretensa apropriação, mesmo que parcial, do ideário do nosso PNE, nas partes introdutórias, e na manutenção das metas do PNE/MEC, criando um "Plano Frankenstein". Repete-se, assim a história da elaboração e tramitação da LDB (CARTA DE PORTO ALEGRE, 1999, p. 3).

Tendo em vista as dificuldades em ter aprovado seu projeto de PNE, dado o bloco histórico que hegemonizava o Estado, e as manobras do MEC em se apropriar do PNE do Fórum, desconfigurando-o no essencial, ou seja, nos objetivos e nas metas que é o que possui relevância estratégica efetiva em um Plano dessa magnitude (VALENTE; ROMANO, 2002), as entidades aglutinadas no interior do Fórum realizaram atividades buscando sua articulação com entidades e movimentos sociais representativos de outras categorias de trabalhadores (como a CUT, CONAM, CONTAG, MST, ABONG, por exemplo) e com partidos de oposição (como PT, PC do B, PSTU, PDT, PSB).

Isso rendeu ao movimento de luta pela educação pública a realização de ações relevantes como a Marcha Nacional pela Educação Pública e Gratuita em 20 de maio de 1998, em Brasília, em que se reuniu cerca de 20 mil manifestantes.

A referida Marcha fez parte das atividades da Jornada de Lutas por Emprego e Direitos Sociais, promovida pelo Fórum Nacional por Terra, Trabalho e Cidadania, e teve como uma de suas programações a *Aula Pública* sobre os impactos do neoliberalismo na educação brasileira, proferida por Pablo Gentili e Carlos Augusto Abicalil. Essa atividade político-pedagógica reuniu cerca de 3 mil pessoas e foi avaliada muito positivamente pelo Fórum, especialmente pela visibilidade que a problemática educacional ganhou entre os movimentos sociais, entidades, partidos e participantes de modo geral (FÓRUM [...], 1998). Como parte desse esforço, o Fórum Nacional por Terra, Trabalho e Cidadania lançou um manifesto analisando e denunciando a situação da educação brasileira, especialmente o ínfimo percentual de recursos financeiros destinados à área, que impactava diretamente na capacidade e na qualidade do atendimento, nas condições de trabalho e de remuneração do professor, tornando nítido o projeto do governo em promover o desmonte da educação pública e gratuita em todos as etapas e modalidades.

O porte desse evento realizado pelo Fórum Nacional por Terra, Trabalho e Cidadania despertou a reação do governo, que reprimiu violentamente os manifestantes. Conforme o FNDEP, a atitude desproporcional do governo, cuja repressão resultou em vários feridos, demonstrava seu descomprometimento com a garantia do direito constitucional de mobilização enquanto instrumento de luta por emprego, saúde, moradia e educação. Interessante perceber que a avaliação do FNDEP sinaliza sua expectativa positiva em relação à democracia burguesa no Brasil. Os “direitos da cidadania” só são admitidos sem dura repressão se a mobilização for inexpressiva, em termos de proporção de participantes ou se tiver sob o controle político-ideológico das forças conservadoras. Em 6 de outubro de 1999, foi realizada outra Marcha Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública, nesse caso, antecedida de manifestações em vários estados e municípios, articulando entidades locais por meio dos Fóruns Estaduais e Municipais (CARTA DE PORTO ALEGRE, 1999).

Afora as ações que tinham como prioridade a pauta especificamente educacional, o FNDEP deu outros passos importantes que sinalizavam sua preocupação com a ampliação das alianças políticas no enfrentamento de outros dilemas nacionais, além da educação. Este foi o caso da participação do

Fórum tanto na Marcha dos Sem Terra, em abril de 1998, que lutou pela democratização do acesso à terra, como na Marcha dos 100 mil realizada em agosto de 1999, conclamada pelo Fórum Nacional por Terra, Trabalho e Cidadania, em confronto direto com o Governo FHC e sua política de privatizações das estatais. Ambas as atividades foram duramente reprimidas pelo Estado. Também foram desencadeadas diferentes ações junto ao Ministério Público "impondo a alguns governantes irresponsáveis derrotas políticas importantes" (CARTA DE PORTO ALEGRE, 1999, p. 3).

Em meio à dinâmica de lutas travadas no final da década de 1990, o FNDEP seguia realizando a série dos CONEDs. O III Congresso Nacional de Educação ocorreu em dezembro de 1999, em Porto Alegre (RS), em uma conjuntura que reeditava, com diferentes personagens, a disputa entre os projetos educacionais. Segundo a *Carta de Porto Alegre*, o evento teve triplo caráter: informação e análise, constatação e denúncia, definição e articulação de políticas educacionais, consubstanciados na avaliação crítica dos impactos da política educacional brasileira e na discussão acerca dos rumos dos encaminhamentos do PNE, que resultaram "em propostas alternativas políticas concretas e estratégias para sua conquista e implementação, de modo a tornar a educação uma prioridade nacional" (CARTA DE PORTO ALEGRE, 1999, p. 3-4).

Entre as estratégias levadas a cabo pelo Fórum, estavam, especialmente, o desencadeamento de uma campanha pela coleta de assinatura para a sua proposta de PNE e o acompanhamento do processo de elaboração e implementação de Planos Estaduais e Municipais de Educação com base no PNE – Proposta da Sociedade Brasileira, tarefas que foram partilhadas com os Fóruns Estaduais e Municipais. Diante do esforço coletivo na elaboração e defesa de seu Plano, materializada na pressão produzida pelos educadores em diferentes âmbitos (parlamento, marchas, seminários, campanhas e outras ações públicas), é possível afirmar que o texto do PNE votado contemplava em alguma medida as demandas do FNDEP, embora a esmagadora maioria das proposições mais avançadas, como, por exemplo, o percentual do PIB previsto para a educação pública, tenha sido vetada posteriormente pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (VALENTE; ROMANO, 2002).

Os desafios impostos pela disputa entre os projetos de educação levaram o FNDEP a avaliar que a execução das tarefas colocadas naquela conjuntura "constituíam-se em alavancas e não no ápice da luta" (CARTA DE PORTO ALEGRE, 1999, p. 5). O ápice da luta, que pode ser traduzido pelo horizonte estratégico assumido consensualmente durante o III CONED seria, de acordo com as entidades que compõem o Fórum, o fim do projeto neoliberal, representado naquele momento pelo governo de FHC e sua inflexão em favor de um projeto democrático e popular (CARTA DE PORTO ALEGRE, 1999).

O projeto democrático-popular foi representado pelo candidato Luiz Inácio Lula da Silva (PT), que havia disputado com FHC a Presidência da República nas eleições de 1998. A avaliação do FNDEP, assumida consensualmente pelo conjunto das entidades e sistematizada na "Carta de Porto Alegre" aponta que parte dos educadores nutria esperanças de que o conjunto da proposta de PNE do Fórum fosse implementado em um contexto de vitória eleitoral do campo democrático e popular. Mesmo considerando que um amplo espectro de posições políticas e horizontes estratégicos estivessem em disputa no âmbito das entidades que compunham o Fórum, é central perceber o que foi possível consensuar em seu interior como o ápice da luta a que se pretendia chegar.

Não obstante todo o esforço de mobilização realizado, o pacto conservador impôs mais uma perda substancial ao movimento de luta em defesa da educação pública com a sanção pelo presidente da República da Lei nº 10.172/ 2001. A aprovação do PNE se deu após nove vetos que eliminaram qualquer chance de o Plano resultar em alguma medida efetiva. Segundo Valente e Romano (2002, p. 102), o veto referente ao tema do financiamento da educação que dava ao projeto aprovado no parlamento alguma conotação de plano evidenciou o completo descompromisso do governo FHC com a necessidade de ampliar o dispêndio público em educação e inviabilizou qualquer alteração nos rumos que seguiam a lógica do ajuste estrutural, cujas recomendações materializava no Brasil a política dos organismos internacionais para os países subdesenvolvidos (VALENTE; ROMANO, 2002, p.106).

> O presidente vetou tudo que pudesse ter a imagem de um plano. Este deve sempre ser dotado de verbas para viabilizar as diretrizes e metas propostas. Sintomaticamente, nenhum veto decorre do fato de que o governo tenha um ponto de vista pedagógico diferente do contido no dispositivo vetado. O que determinou a atitude presidencial foi a doutrina que afirma serem os gastos sociais (salvo aqueles, em geral de caráter compensatório, contemplados na execução do ajuste estrutural) algo estranho e hostil à política do FMI. Essa política, como se sabe, já está interiorizada nas contrarreformas do governo, em várias emendas constitucionais já aprovadas e nas leis. O paradigma mais completo disso é a dita "Lei de Responsabilidade Fiscal". Não por acaso, é nela que FHC se louva para justificar todos os vetos (VALENTE; ROMANO, 2002, p.106).

Como foi avaliado pelo movimento de luta, a ausência de prescrições legais de meios, sobretudo, relacionados ao financiamento da educação pública, voltados "para assegurar a realização de metas e fins resultou na progressiva retração do poder público, no que diz respeito ao cumprimento de suas responsabilidades educacionais" (DOCUMENTO FINAL [...], 2004, p. 1), tornando um Plano da magnitude do PNE, em mera carta de intenções, como afirmaram Valente e Romano (2002).

A proposta alternativa à retração do poder público prevista pelo Fórum era a de sua expansão, consubstanciada na oferta da educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos. No entanto, a ausência de qualquer efeito concreto nesse sentido, entre outros aspectos, constatado pelo tratamento dado a esse documento de relevância estratégica para a educação nacional, reforçou, por um lado, a compreensão dos educadores de que o Brasil se consolidava como um laboratório para as contrarreformas neoliberais implementadas na área da educação, "por meio de diferentes instrumentos normativos que, no seu conjunto, constituem a política do governo FHC para a educação brasileira, tendo como centro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira". A avaliação dos educadores no IV Congresso Nacional de Educação (2002), realizado em São Paulo, em abril de 2002[201], foi a de que essa política "reproduz e aprofunda o processo de exclusão da maioria da população brasileira, concebendo a educação como mercadoria e mero treinamento de força de trabalho, reforçando o individualismo, a competitividade e a produtividade" (CARTA DE SÃO PAULO,

[201] Na IV edição do CONED, o CEDES e a ANPEd voltaram a compor a coordenação e organização nacional do evento, tendo sido incluídos a CAED (Comissão Nacional de Assuntos Educacionais do PT) e o MST.

2002, p. 1). Nesse sentido e por outro lado, a necessidade premente de impedir que se tornassem hegemônicas essas visões de mundo e de educação, cujo "lugar" reservado aos trabalhadores(as) é o de meros(as) portadores(as) de habilidades e competências operacionais, levou os educadores a renovarem as expectativas na alternativa democrático-popular.

O IV CONED ocorreu no contexto das disputas eleitorais para presidente da República que reeditou o embate entre o projeto democrático e popular representado pela candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e o projeto neoliberal representado pelo candidato José Serra, do PSDB. Esse embate se fez sentir fortemente no evento, como ficou nítido nas conferências e mesas-redondas, nos debates realizados nos grupos de trabalho e nas plenárias temáticas, assim como nos trabalhos apresentados. Naquela ocasião em que se reafirmou a urgência de *garantir direitos, verbas públicas e vida digna, no contexto de uma outra educação possível*[202], explicitaram-se também algumas divergências importantes no interior do Fórum. Uma divergência que diz respeito a uma questão crucial para os defensores da educação pública está relacionada ao tema do financiamento. Alguns setores defenderam como alternativa a política de fundos que já vinha sendo adotada pelo governo FHC, porém propondo a correção de seu mecanismo – o FUNDEF, voltado exclusivamente para o Ensino Fundamental – através da sua substituição pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Segundo o argumento em sua defesa, o FUNDEB seria um fundo perene, ao contrário do FUNDEF, cuja vigência era de 10 anos, e que traria em seu bojo um princípio de justiça, dividindo de forma equilibrada os recursos entre os níveis da Educação Básica, "resolvendo o problema da falta de recursos para o financiamento educacional no país" (DOCUMENTO FINAL [...], 2004, p. 36).

A ausência de consenso sobre essa questão resultou em muitas polêmicas que se desdobraram após o evento, intensificando-se na última edição dos Congressos. O documento final do evento aponta a reiteração da referida polêmica e a renovação dos argumentos usados em defesa da política de fundos.

[202]Este foi tema do IV CONED.

> Contudo, mesmo no campo da resistência aos ataques neoliberais, no FNDEP, por exemplo, existem aqueles que avaliam que, de um lado, a rigor, um fundo público não passa de uma "cesta" de fontes determinadas para o atendimento de ações e demandas específicas (há mais de 50 tipos de fundos públicos, no Brasil) e que a implantação do FUNDEF trouxe à tona a necessidade de maior controle social sobre as verbas da educação, assim como a possibilidade de um tratamento mais equilibrado entre demandas educacionais num mesmo estado (relação entre redes municipais e estadual). De outro lado, há um grande contingente de educadores que avalia que tais fundos, na verdade, encobririam o não cumprimento da vinculação constitucional para a educação, considerando assim que a sua existência é descabida e que a fiscalização deve se dar sobre todos os recursos financeiros da educação e não só sobre o FUNDEF. Entre os que defendem essas políticas de fundos, há aqueles que propõem o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) [argumentando que] o aumento da vinculação federal de 18% para 20% injetaria cerca de R$ 1 bilhão na Educação Básica, quase o dobro do que o governo federal aplicou no FUNDEF, em alguns anos. O FUNDEB abarcaria a totalidade dos recursos vinculados (25% dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, além de parte dos 20% da União) e não apenas 60% de alguns impostos, como ocorre no caso do FUNDEF. O FUNDEB vincularia as definições dos valores mínimos aluno-ano aos Planos de Educação, o que induziria a articulação entre a política de financiamento educacional e os rumos gerais construídos com a participação de amplos setores sociais. A subvinculação mínima para gastos com pessoal passaria de 60% para 80%, estendida a todos os trabalhadores em educação e não apenas ao magistério. Isso facilitaria a implementação do Piso Salarial Profissional Nacional, luta histórica desses trabalhadores, que possibilitaria maior identidade, reconhecimento e valorização das profissões ligadas à educação. Por fim, o FUNDEB, segundo seus defensores, resgataria a concepção de Educação Básica, pois com a implantação do FUNDEF, as políticas educacionais passaram a ter um caráter fratricida, impondo uma espécie de disputa entre os níveis e modalidades de ensino por verbas públicas, quando, na verdade, todos eles são desprovidos de financiamento público adequado. O FUNDEB viabilizaria um imediato aumento de oferta de vagas para a Educação Infantil, que atualmente atende 34,9% do total de 22 milhões de crianças brasileiras de 0 a 6 anos, conforme dados do IBGE (Síntese de Indicadores Sociais, 2002). Também possibilitaria a ampliação de vagas no Ensino Médio, cujas matrículas correspondem a apenas 81,1% entre os jovens de 15 a 17 anos de idade, segundo dados do INEP/MEC (DOCUMENTO FINAL [...], 2004, p. 36-37).[203]

[203] Com a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB, em 2006, levada a cabo pelo governo do PT, no bojo do seu Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, ficaram ainda mais nítido os seus limites. Em estudo realizado por Saviani (2007b, p. 1248), ele aponta questões cruciais para compreender a questão, afirmando que no "que diz respeito ao aspecto financeiro, é forçoso reconhecer que o FUNDEB representa considerável avanço em relação ao seu antecessor, o FUNDEF, ao promover a ampliação do raio de ação abrangendo toda a educação básica, não apenas no que se refere aos níveis, mas também quanto às modalidades de ensino. Mas é preciso reconhecer também que o FUNDEB não representou aumento dos recursos financeiros. Ao contrário. Conforme foi divulgado no dia 20 de junho de 2007, na ocasião da sanção da lei que regulamentou o FUNDEB, o número de estudantes atendidos pelo Fundo passa de 30 milhões para 47 milhões, portanto, um aumento de 56,6%. Em contrapartida o montante do fundo passou de 35,2 bilhões para 48 bilhões, o que significa um acréscimo de apenas 36,3%. Esse fundo passa a abarcar toda a educação básica, sem que, em sua composição, entrem todos os recursos que estados e municípios devem destinar, por imperativo constitucional, à educação. O que estados e municípios farão com os 5% que lhes restam dos recursos educacionais? Se, em razão da criação do FUNDEB, esses entes federativos se sentirem estimulados a investir em outros setores para além de suas responsabilidades prioritárias (educação infantil e ensino fundamental para os

O V CONED foi realizado em Recife (PE), no mês de maio de 2004, a pouco mais de um ano do início do governo Luiz Inácio Lula da Silva. Com o tema "Educação não é Mercadoria", o Fórum manifestou a preocupação vigente, presente também nos Congressos anteriores, "com os interesses que subjazem à direção política em que a produção do conhecimento científico, cultural e artístico" e sua "socialização pela educação e ensino estavam ameaçadas pelo mercado lucrativo, de âmbito mundial, em que a liberalização via políticas legais, de regulamentação e fiscal são cada vez mais raras" (BOLLMANN, 2011, p. 41). Uma das evidências incontornáveis da adoção dessa política, segundo a autora, era o espantoso índice de privatização da Educação Superior que naquele período já alcançava o patamar de 75% das matrículas nesse nível de ensino, e que seguiu crescendo de modo persistente nos anos seguintes após a chegada do projeto democrático-popular na Presidência da República[204].

municípios e ensino fundamental e ensino médio para os estados), esses recursos, com certeza, farão falta para a manutenção da educação básica. Também a complementação da União não implicou acréscimo. Com efeito, antes a União deveria entrar com pelo menos 30% de seu orçamento. Ora, o orçamento do MEC para 2007, após o corte de 610 milhões imposto pela Fazenda, é de 9 bilhões e 130 milhões. Logo, 30% corresponderiam a 2 bilhões e 739 milhões. No entanto, a importância prevista como complementação da União para 2007 se limita a 2 bilhões."

[204] Sobre esta questão, a Carta do 5º CONED (2004, p. 7) destacou que a "atual prioridade atribuída à Educação a Distância, tornando-a um pilar da expansão de vagas universitárias, inclusive na formação de professores", causava muitas e sérias preocupações, uma vez que se evidenciava "a intenção de ampliar o atendimento por essa via, banalizando a formação e desconsiderando sua incompatibilidade com o trabalho docente, pois o ensino é uma atividade interacional, necessariamente presencial". Conforme avaliado no documento: "A Educação a Distância tem sido implantada pretensamente com vistas à diminuição de custos e à expansão 'democrática' do acesso aos programas de formação. Em verdade, possibilita todo tipo de mercantilização da educação, via compra e venda de pacotes prontos, sejam eles nacionais ou importados. A utilização de novas tecnologias educacionais não pode e não deve ser descartada. Não se pode, porém, sob qualquer argumento, colocá-la como forma substitutiva do ensino presencial, nem como pilar da necessária e urgente expansão deste último. Além disso, é imprescindível que medidas urgentes sejam implementadas para coibir a mercantilização dessa modalidade de ensino. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública defende, historicamente, uma política global de formação inicial e continuada de professores. Propõe-se que a política de formação inicial: * seja fundada na expansão de vagas nos cursos de licenciatura plena, presenciais, em especial no período noturno, com qualidade social, em todas as IES públicas, inclusive com a interiorização das mesmas; * garanta reforço de recursos para essas IES, quanto a pessoal docente e técnico-administrativo, a verbas de custeio e manutenção desses programas; * seja complementada por política permanente de assistência integral a estudantes de menor poder aquisitivo, procedentes de áreas geográficas desprovidas de cursos públicos de formação, como uma medida provisória, enquanto não se possibilita a interiorização dos cursos. Espera-se que a política de formação continuada garanta: * condições institucionais de espaço e tempo para o aperfeiçoamento profissional dos(as) professores(as); * a valorização da profissão docente por meio de salários e condições de trabalho dignas; e * programas de formação com real qualidade acadêmica".

A análise daquela conjuntura empreendida por Bollmann (2011, p. 44) indica que se tratava de “ampliação e aprofundamento das consequências de políticas desastrosas para as áreas sociais nos últimos quinze anos de governos civis” que seguiram a lógica de reconfiguração do Estado que deveria ficar cada vez mais retraído e descomprometido com as políticas públicas, gerando estímulos cada vez mais fortes às iniciativas do setor privado da economia (BOLLMANN, 2011, p. 44).

A avaliação assumida consensualmente no V CONED – o último da série dos Congressos Nacionais da Educação – seguiu a mesma tônica e apontou para o sentido do agravamento do quadro imposto, considerando a manutenção da política econômica herdada dos governos de Fernando Henrique Cardoso materializadas na “ausência de políticas para a constituição de um Sistema Nacional de Educação articulado, do Fórum Nacional de Educação deliberativo, e do Conselho Nacional de Educação representativo e democrático”, somadas “a políticas emergenciais, fragmentadas e paliativas, que se consubstanciam tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior”, bem como “às consequências deletérias da Reforma da Previdência” e a flexibilização de outros direitos (DOCUMENTO FINAL [...], 2004, p. 59).

Uma evidência do caráter de continuidade do governo Lula em relação aos governos de FHC, segundo o Documento Final do V CONED, foi a sua “subordinação à lógica do ajuste fiscal, que vinha impondo a todas as políticas públicas, em especial às áreas sociais, o valor previsto na proposta orçamentária do governo”, colocando em xeque o compromisso de campanha firmado pelo candidato Lula da Silva. Naquele contexto, segundo o documento, “já era difícil vislumbrar a possibilidade de o governo Lula derrubar os vetos de FHC ao Plano Nacional de Educação, sobretudo aquele relacionado à destinação de 7% do PIB para a educação, em dez anos” (DOCUMENTO FINAL [...], 2004, p. 88). A frustração de parte do movimento de luta, notadamente daquela que ainda nutria esperanças com o governo democrático-popular, revelou-se inevitável quando nenhuma iniciativa foi tomada para derrubar o veto, confirmando sua orientação política de retração do investimento na área, o que evidenciou que o governo Lula “estava na contramão das necessidades da educação brasileira” (DOCUMENTO FINAL [...], 2004, p. 88).

> Somados, todos esses aspectos revelam um quadro completo e muito preocupante, que demanda uma contraposição sistemática, articulada e sem titubeios [...]. Nós trabalhadores e trabalhadoras em educação, não somos 'balconistas de ilusões ou mercadores da dignidade e dos direitos da Nação'. Se entre os educadores ainda havia a esperança de que o governo Lula, empossado sob o signo "das mudanças", ao menos encaminhasse os problemas que constam dos diagnósticos da época de campanha eleitoral, suas primeiras ações parecem caminhar na direção oposta. É preciso mudar essa realidade! (DOCUMENTO FINAL [...], 2004, p. 85; 139).

O documento final do V CONED reflete o quadro político conturbado no qual ele foi produzido. A dificuldade em se chegar a um consenso sobre essas questões na assembleia final do evento impossibilitou que fosse aprovado coletivamente o *Manifesto do V CONED*, tendo-se decidido na ocasião "que as entidades integrantes do FNDEP teriam 30 dias para dar retorno sobre a proposta apresentada" (DOCUMENTO ORIENTADOR […], 2019). Após o V CONED, observou-se um crescente esvaziamento provocado pelas entidades, especialmente pelas que adotaram a estratégia de disputar o governo Lula e fazer parte da implementação e gestão de suas políticas.

As diferentes posições presentes no interior do movimento no que se refere às estratégias a serem adotadas na luta dividiram as forças políticas, inviabilizando a realização de outras edições do CONED, que vinha se consolidando como o principal espaço público de discussão e defesa da educação pública, gratuita e de qualidade social. Isso frustrou as expectativas do início da construção dessa frente de luta em que se projetou a possibilidade de uma unidade mais ampla que articulasse o movimento em defesa da educação pública com as demandas da classe trabalhadora. Como destacou Leher (2014, p. 13), os CONEDs não se converteram em congressos "do conjunto da classe trabalhadora engajada na luta pela escola pública. Entre os principais limites: a persistência de muitos parâmetros liberais-democráticos no FNDEP", bem como do corporativismo de parte das entidades sindicais, notadamente da CUT, que, como vimos, colocou-se abertamente contrária às atividades do DNTE, além de um relativo afastamento entre os sindicatos da educação e os movimentos sociais, como o MST, por exemplo. A chegada do PT no aparelho do Estado acirrou o processo de fragmentação interna do movimento, decorrente dos conflitos e das tensões que resultavam dos desacordos em relação às políticas do governo Lula, tornando

inviável a própria articulação do FNDEP. Isso ficou evidente em sua plenária realizada em 26 de janeiro de 2005, durante o Fórum Social Mundial, quando as forças políticas mais próximas ao PT e à CUT (forças majoritárias da CNTE, UNE, CONTEE) afirmaram não ser mais possível uma agenda consensual (LEHER, 2005), o que levou à desativação dessa instância norteadora, responsável pela aglutinação dos sujeitos políticos coletivos da luta em defesa da educação pública desde a Constituinte.

> Esteve no fulcro da discórdia o conflito entre as agendas dos sindicatos autônomos e as políticas do governo Lula da Silva, em especial: Programa Universidade para Todos (ProUni), Educação a Distância e outros projetos de lei contrários ao PNE: Proposta da Sociedade Brasileira, notadamente a reforma da previdência do setor público que atingiu de modo direto os novos docentes do setor (LEHER, 2018, p. 44).

A desarticulação do FNDEP produziu uma espécie de “efeito cascata” na desmobilização dos Fóruns Estaduais e Municipais, gerando impacto na luta pela educação pública em todo o país. O vazio deixado com a desativação do Fórum foi ocupado pelo próprio Estado, que passou a coordenar os sujeitos políticos coletivos que o constituíam. A convocação pelo Poder Público da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, materializou uma nova etapa de mobilização, nesse caso, plenamente institucionalizada. Nesse sentido, a tese assumida consensualmente no III CONED, segundo a qual o ápice da luta seria ocupar o aparelho de Estado, levando a cabo o projeto democrático-popular, resultou contraditoriamente em sua própria desarticulação (CARTA DE PORTO ALEGRE, 1999).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *A história não quer se repetir – o amanhã não quer ser outro nome do hoje –, mas a obrigamos a se converter em destino fatal quando nos negamos a aprender as lições que ela, senhora de muita paciência, nos ensina dia após dia.*
>
> Eduardo Galeano
> (*Veias abertas da América Latina)*

A reorganização do campo educacional no final dos anos de 1970 tornou possível o avanço da luta pela educação pública no Brasil. A criação de entidades acadêmico-científicas, associativas e profissionais que nasceram e se desenvolveram contra e sob a ditadura empresarial-militar potencializaram as lutas educacionais em termos políticos e organizativos, elevando-as a um patamar de abrangência ampliada.

O esforço inicial de organização das CBEs como espaço de aglutinação dos educadores, que culminou na formulação de subsídios para uma política nacional da educação, materializou o referido avanço. A experiência das CBEs, realizadas pelas entidades acadêmico-científicas da área, revelou a presença de diferentes forças políticas que expressavam posições e propostas educacionais heterogêneas, cujo espectro abrangia desde a defesa de bandeiras de cunho liberal-republicanas (educação pública, gratuita, estatal, laica e democrática, entre outras) até bandeiras que evocavam a influência socialista (notadamente a defesa da escola unitária e politécnica, baseada no trabalho como princípio educativo, de inspiração gramsciana).

Foi com uma agenda heterogênea que as entidades integrantes do Fórum Nacional da Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito pautaram a luta no âmbito da Constituinte. O Fórum surgiu como uma alternativa mais adequada aos desafios daquele momento histórico, que exigia uma articulação mais permanente para a atuação que seria desencadeada, prioritariamente, no âmbito do Congresso Nacional. A força da pressão popular e a capacidade de mobilização do Fórum tornaram possível algumas conquistas importantes incorporadas no Capítulo III da Constituição Federal de 1988.

A importância histórica da mobilização em favor da educação pública e gratuita na Constituinte oportunizou ampliar o número de entidades integrantes do Fórum Nacional, que passou de 15 para 30 sujeitos políticos coletivos. Não obstante as dificuldades oriundas do aprofundamento da heterogeneidade da agenda educacional, que resultou da ampliação das entidades no interior do Fórum, foi possível empreender uma importante batalha pela definição de diretrizes e de bases educacionais que orientassem e garantissem a concretização das conquistas constitucionais. A luta desencadeada ao longo da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira se deu em um cenário de disputa no qual foram vitoriosas as forças conservadoras, culminando em um texto final que expressava as definições legais das reformas neoliberais que foram sendo implementadas mesmo antes de a LDB ser aprovada e promulgada.

A ampliação do número de entidades aglutinadas no âmbito do Fórum não resultou em uma mobilização capaz de alterar os efeitos negativos da correlação de forças estabelecida na sociedade com o predomínio dos setores conservadores do Congresso Nacional dispostos a concretizar essas reformas. Ademais, o processo revelou que, mesmo sendo expressiva, a posição política dos movimentos favoráveis à defesa da educação pública, uma plataforma educacional como a que foi assumida consensualmente, não seria incorporada plenamente como política de Estado. Isso pelo fato de a pressão exercida pelos movimentos de luta por si só não ser suficiente para neutralizar o caráter de classe do Estado capitalista, nem alterar a condição de dependência do capitalismo brasileiro, cujos limites históricos não comportam as reformas burguesas mais profundas, capazes de instaurar um sistema nacional de educação que tornasse realidade a universalização da educação unitária pública, gratuita, laica e de qualidade, referenciada na perspectiva da transformação social. Isso se deu porque o próprio capitalismo perdeu o caráter minimamente progressista e civilizador.

A análise que situa a problemática educacional no bojo da discussão do padrão de acumulação capitalista no Brasil, aponta que a trilha da conciliação a partir da rendição à logica perpetrada pela transição transada, adotada por parte significativa dos educadores e suas entidades, despotencializou a luta em defesa da educação pública. Como vimos, no contexto da *transição transada e tutelada*, os

educadores demonstraram ter ilusões quanto à possibilidade de que a plataforma educacional assumida consensualmente no movimento de luta pudesse ser efetivada por um governo fruto de uma coalizão entre as forças democráticas e aquelas que haviam apoiado e participado da ditadura. A chamada “transição democrática” se consubstanciou em uma estratégia das elites econômicas e políticas das classes dominantes para “brecar o processo constituinte”, como nos lembrou Florestan Fernandes (2014, p. 84). Seus desdobramentos com a aprovação da Carta Constitucional resultaram, não obstante a força popular, na incorporação de mais um outro golpe levado a cabo pelo “Centrão”, fortalecendo as forças contrárias ao princípio da exclusividade de recursos públicos para a educação pública, bandeira central para o movimento de luta. A derrota em relação a este princípio, ausente na CF 88, em parte reflete os limites da estratégia adotada.

Nos primeiros esforços empreendidos pelo movimento de luta, o debate acerca da escola pública estatal apontou a rejeição à tutela do Estado em matéria de educação, indicando como alternativa a necessidade de que os organismos representativos das camadas populares exercessem severa vigilância e um rígido controle sobre o destino das verbas públicas e sobre o ensino ministrado pelo Estado. A proposição passava ainda pela defesa de que as organizações das camadas populares desenvolvessem projetos educativos inteiramente autônomos em relação ao Estado, inclusive conferindo prioridade aos conteúdos que instrumentalizassem para a participação política e social (cf. DOCUMENTO CONCLUSIVO, s/d). Esse horizonte mais “radical” foi pouco a pouco diluindo em face de movimentos concialitórios que levaram os educadores a assumirem compromisso em participar da elaboração e efetivação da política educacional do governo encabeçado por Tancredo Neves, eleito indiretamente. Guardadas as especificidades, o compromisso assumido pelos educadores no contexto da “transição democrática” foi semelhante ao que ocorreu com os escolanovistas em relação a elaboração do *Manifesto dos Pioneiros* que pretendeu “dar o ‘sentido pedagógico’ da Revolução de 1930, ou melhor, *o sentido educacional da reconstrução nacional*, na qual estava proclamadamente empenhado o governo provisório” (WARDE, 1982, p. 8).

> Da abertura dessa Conferência participaram Getúlio Vargas – Chefe do Governo Provisório – e Francisco Campos – titular do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública – que expuseram para os profissionais da educação ali reunidos as expectativas do governo quanto àquele encontro. Ao que parece, isso desencadeou entre os presentes – com derivações mais amplas – a eclosão de fortes oposições instaladas no seio do grupo de intelectuais articulados na e em torno da ABE.
>
> Getúlio Vargas – mais direto que o seu ministro – solicitou aos conferencistas que colaborassem com o governo provisório na definição da política educacional, que buscassem 'por todos os meios a fórmula mais feliz' para 'a unidade da educação nacional' [...] as oposições que eclodiram na IV Conferência impossibilitaram que dela saísse uma resposta às solicitações de Vargas. Entretanto, através de uma certa composição entre os educadores mais afeitos à posição liberal, foi redigido o Manifesto (WARDE, 1982, p. 8).

A estratégia de conciliação trouxe impactos significativos nos diferentes momentos históricos em que foi adotada. Mais recentemente, no contexto da transição em diante, a conciliação trouxe como efeito mais profundo e duradouro, a ruptura dos nexos entre a revolução dentro e fora da ordem. Depositou-se acentuada expectativa no Estado Burguês e desconsiderou-se o nível de seu engajamento com o novo padrão de acumulação capitalista, apostando que reformas educacionais universalizantes ainda poderiam ser realizadas no espaço nacional. Esta perspectiva de análise fortemente presente no interior do movimento de educadores orientou a estratégia política em diferentes momentos da luta e, mostrou-se historicamente ineficaz do ponto de vista de um alcance efetivo da bandeira da educação pública, gratuita, laica e de qualidade social. Como é possível inferir dessa experiência concreta, no capitalismo dependente e periférico, o significado da conciliação, é o próprio bloqueio das reformas democráticas, ou como alertou Florestan Fernandes (1986), o bloqueio da revolução dentro da ordem, entendida como parte constitutiva e concomitante de transformações mais profundas, as únicas capazes de equacionar os dilemas que atravessam o país, entre eles, o educacional.

Florestan Fernandes (1966) observou já no contexto da disputa pela primeira LDB, aprovada em 1961, que o bloco conservador no poder, constituído por setores da própria burguesia, movimentou-se organicamente para impedir que até mesmo as conquistas educacionais republicanas fossem logradas. Processo muito

semelhante ocorreu durante a tramitação da LDB aprovada em 1996. A diferença fundamental é que na década de 1990 o *padrão de dependência* com o capital monopolista já havia *alcançado* qualidade de equivalente neocolonial (FERNANDES, 2005, p. 126), o que significou concretamente o fechamento do espaço nacional para as reformas burguesas de caráter universalizante. A “mudança de qualidade”, como vimos, deu-se com a implementação da ditadura empresarial-militar, materializada como estratégia de contrarrevolução. À luz de Florestan Fernandes, Roberto Leher sustentou que para reverter “os fundamentos da contrarrevolução e as suas metamorfoses na redemocratização” seria necessário “a entrada na cena histórica dos trabalhadores, destituídos, explorados, dos Sem Terra, estudantes, trabalhadores da educação básica, da saúde, técnicos de maior qualificação, em busca de um projeto autopropelido de nação” (LEHER, 2018, p. 196).

Mesmo com a derrota imposta ao movimento de luta através das sistemáticas manobras e com o golpe final que culminou com a aprovação da LDB, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública ainda demonstrou capacidade de renovação de suas forças políticas, investindo na elaboração do Plano Nacional de Educação. Nesse momento, predominaram no FNDEP as entidades do campo sindical que atuavam firmemente contra as reformas neoliberais. À medida que se reeditava no cenário político-eleitoral o embate entre o projeto democrático-popular e o projeto neoliberal, novas e antigas contradições vieram à tona. Como vimos, no contexto da *transição transada e tutelada*, os educadores demonstraram ter ilusões quanto à possibilidade de que a plataforma educacional assumida consensualmente no movimento de luta pudesse ser efetivada por um governo fruto de uma coalizão entre as forças democráticas e aquelas que haviam apoiado e participado da ditadura. Durante o III CONED, parte das forças políticas presentes também projetou seus anseios de que a vitória do projeto democrático-popular abriria espaço para a implementação das medidas consensuadas pelo FNDEP, notadamente a de articulação do sistema nacional de educação, eixo estruturante do PNE – Proposta da Sociedade Brasileira. As expectativas alimentadas nos dois momentos históricos foram frustradas, com o agravante de que, no último caso, as forças políticas em defesa da educação pública tenham se dividido, com parte significativa das

entidades passando a atuar em articulação com o próprio Estado, a partir da convocação, pelo Poder Público, da CONAE.

Naquela ocasião, algumas entidades entenderam que a convocação da CONAE expressava uma tentativa de legitimação das políticas de cunho privatizantes levadas a cabo pelo governo Lula. Outras apontaram a necessidade de "fazer a disputa" e contribuir com os governos do PT, participando da implementação e da gestão de suas políticas educacionais. As divergências em relação à estratégia adotada e à impossibilidade de consenso naquele momento, agudizou a fragmentação da luta em defesa da educação pública, gerando desdobramentos profundos que persistem na atualidade. Um dos efeitos dessa tensão instalada no seio do movimento de luta foi o enfraquecimento de uma mobilização autônoma em relação aos governos.

Após a iniciativa de realização da CONAE, em abril de 2010, foi criado por meio da Portaria do Ministério da Educação nº 1407, de 14 de dezembro de 2010, o Fórum Nacional de Educação, um "órgão de Estado e espaço inédito de interlocução entre a sociedade civil e os governos" (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012), que passou a aglutinar parte das entidades ligadas historicamente ao movimento de luta, que em medidas variadas apostavam nas possibilidades de avanços pela via institucional. As atribuições do FNE/MEC, enquanto órgão de apoio e construção das políticas oficiais, eram bastante distintas da ideia original de Fórum Nacional de Educação sistematizada no PNE – Proposta da Sociedade Brasileira, cujas funções preconizadas iam desde a deliberação sobre a política nacional de educação até a execução orçamentária para a área, bem como a elaboração do Plano Nacional de Educação com ampla participação de setores sociais envolvidos com a educação. Os limites concretos desse novo "espaço de luta" repercutiram no movimento pela educação pública.

A tentativa de interlocução entre as entidades e o governo, travada no âmbito do FNE/MEC, foi marcada por conciliações, mas também por várias tensões. Durante as discussões em torno do PNE (2014-2024), por exemplo, a impossibilidade de conciliação de interesses entre as entidades progressistas e os empresários organizados no Todos Pela Educação (TPE) que exerceram forte *lobby* nos governos do PT, resultou em uma tensão que levou o FNE/MEC a

afirmar em Nota Pública (nº 21) que o PNE em trâmite no Congresso além de se caracterizar como um retrocesso em várias de suas metas, expressava o desrespeito “ao direito da sociedade civil, garantido, constitucionalmente, à participação democrática na discussão sobre o referido Projeto de Lei” (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014). Após a derrota que resultou na aprovação do PNE (Lei nº 13.005/2014), as entidades aglutinadas no FNE/MEC se voltaram para uma análise do Plano aprovado, buscando extrair dele “os pontos positivos e negativos”. A análise levou à conclusão que, não obstante os retrocessos contidos no PNE, predominavam os aspectos positivos, de modo que a estratégia adotada passou a ser a de lutar pela melhoria dos aspectos problemáticos que o Plano apresentava.

Em 2015, nova tensão se instalou no FNE/MEC. Dessa vez, as entidades foram surpreendidas com a apresentação por Mangabeira Unger, então Ministro de Estado da Secretaria de Assuntos Estratégicos, do documento *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional* (BRASIL, 2015). O impacto do lançamento do projeto gerou reação de várias entidades, a exemplo da ANPEd que, em nota pública, manifestou estranhamento com a publicação do documento que se pretendia orientador “da política do governo federal nos próximos quatro anos, sem nenhuma discussão prévia com o FNE, principal interlocutor dos debates em torno da construção das políticas públicas educacionais” (FÓRUM ANPEd, 2015, s.p.).

Após o golpe parlamentar, empresarial e jurídico que culminou no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (PT), as entidades foram surpreendidas novamente. A publicação da portaria nº 577, em 27 de abril de 2017 pelo Ministro da Educação do governo interino de Michel Temer (PMDB), Mendonça Filho (DEM), interrompeu a participação das entidades no FNE/MEC e revogou portarias anteriores referentes ao calendário da CONAE, prevista para 2018.[205] A tática de dissolução do FNE/MEC e sua posterior convocação selecionando as novas

[205] Um mês depois, outra revogação foi realizada, dessa vez, das nomeações anteriormente feitas para o Conselho Nacional de Educação. As nomeações resultavam de consulta pública junto às entidades credenciadas para apresentar nomes à recomposição da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, conforme a legislação em vigor (SANFELICE, 2017, p. 272).

entidades participantes mostraram-se como estratégias eficientes de ampliação da representação governamental e empresarial nessa instância.

> Vale reiterar que, desde maio de 2016, após o processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, as entidades tentaram dialogar com o Ministério da Educação (MEC) do Governo Temer. O objetivo era construir os caminhos e as condições objetivas para realização das etapas municipais, distrital, estaduais e nacional da CONAE 2018. Tais condições precisavam expressar-se na definição de orçamento e forma de repasse de recursos para apoiar as diferentes etapas da CONAE, além da definição do Documento Referência, que baliza os debates das etapas preparatórias da Conferência Nacional de Educação. Já sofrendo boicote na distribuição de recursos, em janeiro de 2017, o FNE mobilizou um conjunto de colaboradores voluntários para apresentar uma proposta de Documento Referência, em um esforço coletivo para garantir o cumprimento dos prazos definidos na Lei 13.005/2014 para realização da III CONAE. Após as devidas alterações, este documento foi aprovado no pleno do FNE, em um intenso processo de negociação com o MEC. Porém, desgostoso com o resultado do processo democrático, o Mendonça desfigurou o FNE, ao excluir entidades da composição e submeter à decisão do Ministro a aprovação das entidades que o comporia, ferindo os princípios da autorrepresentação e da autonomia da sociedade civil em espaços democráticos e participativos (FÓRUM […], 2017, p. 2).

Em seguida às tentativas de negociação com o ministro do governo Temer e a evidência de que não haveria negociação possível diante da ruptura da institucionalidade democrática em curso, as entidades envidaram esforços em denunciar o arbítrio do Ministro através de notas de repúdio, debates públicos, entre outros. Com esse intuito, foi realizado na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 24 de maio de 2017, uma mesa redonda com o tema “As entidades do campo da educação e o Fórum Nacional: questões atuais”, em que estiveram presentes representantes de algumas das entidades que compuseram o FNE/MEC, como o CEDES, a ANPEd, a ANPAE, a ANFOPE e também o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). A tônica do evento foi a denúncia aos atos autoritários do ministro que, segundo se destacou na ocasião, com uma “canetada” dissolveu todo o esforço que vinha sendo realizado nesse âmbito, extinguindo o FNE e colocando em risco iminente a própria continuidade de realização das CONAEs.

A avaliação partilhada entre as entidades no referido evento nos provocou algumas reflexões. Se compreendermos que a realização da CONAE é

a continuidade do esforço de parte do movimento em defesa da educação pública que entendeu a necessidade de levar cabo a luta também em articulação com o Estado, fica a questão: que qualidade de atuação e mobilização foi possível desenvolver no âmbito do FNE/MEC se uma "canetada" é capaz de impor sua dissolução? Ou, ainda: em que medida foi possível avançar efetivamente na luta em defesa da educação pública com tamanha debilidade estratégica?

O "golpe dentro golpe" desferido pelo ministro da Educação, que passou a ter a palavra final sobre quem participaria do Fórum Nacional de Educação/MEC, obrigou os representantes de algumas entidades[206] que o compunham a se deslocarem daquele espaço de atuação e construírem um novo Fórum, o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), com o objetivo de pressionar o governo federal e manter a mobilização "em torno dos compromissos com a educação democrática e para todos" (FÓRUM […], 2017, p. 2).

A iniciativa resultou na decisão de cumprir o calendário de realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), discutido coletivamente no âmbito do FNE/MEC antes de sua dissolução, buscando, porém, acentuar o caráter popular do evento. Desse modo, surgiu a Conferência Nacional Popular de Educação

[206] Participaram desse momento de reorganização no âmbito do FNPE e da coordenação executiva de organização da CONAPE (2018), as seguintes entidades: Central Única dos Trabalhadores (CUT), Central dos Trabalhadores e das Trabalhadoras do Brasil (CTB), CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Confederação nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PROIES-Federação)*, União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). *Destacamos aqui a participação do PROIFES na coordenação executiva de organização da CONAPE (2018). Criada em 2004, no contexto de refluxo da participação e da organização popular, a Federação buscou disputar a base do ANDES-SN e representar os sindicatos dos docentes de instituições federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico nas negociações junto ao MEC. Segundo Rodrigo Dantas (2004, p. 40), a posição política combativa e autônoma diante dos governos e do Estado, adotada historicamente pelo ANDES-SN, levou o governo a forjar uma organização sindical "com a vocação de instrumento de implementação do projeto privatista" e disposta a mediar junto aos docentes a agenda de contrarreformas pautada pelos governos do PT. Sobre o processo que deu origem ao PROIFES, consultar o *Caderno ADUFPA*, "Governo Lula institui o neo-peleguismo sindical: o ataque ao ANDES-SN", Belém, PA, p. 38-40, dezembro de 2004.

(CONAPE/"Lula Livre[207]")[208] realizada de 24 a 26 de maio de 2018, em Belo Horizonte (MG), "como forma de organizar e manter a mobilização em torno da defesa do PNE, da necessidade de monitoramento das metas e da análise crítica das medidas que têm inviabilizado a efetivação do referido Plano", como a Emenda Constitucional nº 95/2016, "que estabelece um teto de 20 anos aos gastos públicos federais, inviabilizando a consagração plena de todos os direitos sociais, especialmente a educação" (FÓRUM […], 2017, p. 2). Mesmo considerando o agravamento do quadro político nacional desencadeado pelo *impeachment* de Dilma Roussef em 2016 e o estreitamento do espaço institucional para o avanço das pautas das entidades progressistas, compreendemos que o posicionamento de reivindicar a defesa do PNE (2014-2024) e "lutar para garantir o que já existe na lei",

[207] O ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi preso no dia 7 de abril de 2018 pela *Operação Lava Jato*. Lula da Silva foi condenado pelos crimes de corrupção passiva e lavagem de dinheiro a 9 anos e 6 meses de prisão (pena que foi reduzida para 8 anos e 10 meses em abril de 2019) no caso do tríplex em Guarujá (SP) e mais 12 anos e 11 meses no caso do sítio em Atibaia (SP). Mais informações sobre este assunto e as várias polêmicas jurídicas que rondam sua prisão, marcada, sobretudo, pela parcialidade e ingerência do juiz federal Sérgio Moro e do procurador Deltan Dallagnol, conforme foi possível comprovar com o vazamento dos áudios divulgados pelo *The Intercept*, ver, entre outros: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/02/politica/1562102751_665062.html. Acesso em: 22 jul. 2019.

[208] "A construção da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) foi um processo coletivo de articulação de 35 entidades da sociedade civil que defendem a educação pública democrática. Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT), Associação Nacional Dos Dirigentes Das Instituições Federais De Ensino Superior (ANDIFES), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Adminstração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional dos Pós-graduandos (ANPG), Associação Dos Servidores Do Inep – Anísio Teixeira (ASSINEP), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), Conselho Federal De Fonoaudiologia (CFFa), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Confederação Nacional dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal (Confetam), Confederação Nacional das Associações de Moradores (Conam), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee), Central de Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras (FASUBRA), Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (Fineduca), Federação Interestadual de Trabalhadores em Educação Pública (FITE), Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino Privado do Nordeste (FITRAENE/NE), Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil (Fórum EJA), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (Forumdir), Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), Movimento Negro Unificado (MNU), Movimento dos Sem Terra (MST), Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino (PROIFES), Rede Latino-Americana de Estudos e Políticas sobre Trabalho Docente (RED ESTRADO), Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica (SINASEFE), Profissional e Tecnológica, União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), União Brasileira de Mulheres (UBM), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e União Nacional dos Estudante (UNE)" (FÓRUM [...], 2018, p. 1).

largamente difundido na CONAPE/2018, materializa um importante recuo teórico--prático nas lutas educacionais desencadeadas nessa frente, situando o movimento nos contornos da “miséria do possível”.

As entidades que participaram da construção da serie dos CONEDs e se movimentaram buscando preservar sua autonomia em relação aos governos ainda fizeram várias tentativas de reativação do FNDEP. Não obtendo êxito nessa frente, decidiram formar o Comitê Nacional em Defesa dos 10% do PIB para a “Educação Pública Já!”[209], que teve como principal atividade a realização, em 2011, de um Plebiscito Popular[210] sobre o ponto central que dividia as propostas de PNE em disputa naquele momento, a saber, a questão do financiamento. A Campanha teve a intenção de problematizar as estratégias de transferência de recursos públicos para o setor privado (parceria público-privado) realizadas por meio de programas como o FIES e o ProUni, bem como divulgar a meta de 10% do PIB brasileiro em educação pública prevista no PNE – Proposta da Sociedade Brasileira. Nesse período, iniciou-se um novo ciclo de greves na área da educação, que, não obstante terem alcançado forte mobilização, permaneceram com a marca da fragmentação. Leher (2018, p. 203) destaca que os trabalhadores da educação básica realizaram greves radicalizadas em 19 estados brasileiros que lograram “ultrapassar as fronteiras econômico-corporativas” ao pautar problemas como “meritocracia, *ranking,* sistemas restritivos de avaliação, remuneração por desempenho e metas por competência guiados pelo utilitarismo”. Nas Universidades, Institutos e Escolas Técnicas, docentes e técnico-administrativos realizaram em 2012 a maior grave desde o início dos governos do PT.

Nesse cenário de intensificação das lutas, as entidades que constituíam o Comitê Nacional em Defesa dos 10% do PIB para a “Educação Pública Já!” voltaram-se para a organização dos Encontros Nacionais de

---

[209] Coordenaram a Campanha basicamente as entidades que constituíram o Comitê: ANDES-SN, SINASEFE, Oposição de Esquerda da UNE, Assembleia Nacional dos Estudantes Livres (ANEL), Central Sindical e Popular (CSP-Conlutas), Federação Nacional dos Estudantes do Ensino Técnico (FENET), Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF), Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). Participaram, ainda, o Movimento dos Sem Terra (MST), o Movimento dos Trabalhadores Livres (MTL), o Sindicato Nacional dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ), o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública do Rio de Janeiro (FNDEP-RJ), Executivas de Cursos, entre outros.

[210] A Campanha mobilizou cerca de 360 mil votantes, dos quais mais de 352 mil se manifestaram favoráveis ao investimento de 10% do PIB brasileiro em educação pública.

Educação[211] (ENEs), com o intuito de "organizar as lutas sociais em defesa da educação pública e gratuita, bem como avançar na construção de um projeto de educação legitimado por espaços democráticos e pelo viés da classe trabalhadora" (DOCUMENTO ORIENTADOR […], 2019).

O último ENE foi realizado entre os dias 12 e 14 de abril de 2019, teve como mote a construção coletiva de um *projeto de educação classista e democrático* e ocorreu em um momento político dramático para a classe trabalhadora brasileira, em especial para os trabalhadores e trabalhadoras da educação. A nova ofensiva das classes dominantes traz em seu bojo um projeto de sociedade e de educação que visa, entre outros aspectos, ao aprofundamento do desmonte das conquistas reconhecidas na Carta Constitucional, que, mesmo limitadas, constituem-se como restrições ao movimento de acumulação do capital. A investida atual demandada pelo movimento de acumulação capitalista operou a desconstrução das bases político-ideológicas que sustentavam o poder – pautado em acordos e conciliações entre o novo e o velho – desde a chamada Nova República.

> O modelo de redemocratização brasileiro, que perdurou 30 anos, baseava-se em um certo equilíbrio produzido pelo imobilismo. [...] Frentes heteróclitas de partidos deveriam ser montadas acomodando antigos trânsfugas da ditadura e políticos vindos da oposição em um grande pacto movido por barganhas fisiológicas, loteamento de cargos e violência social brutal. O resultado foi um sistema de freios que transformou os dois maiores grupos oposicionistas à ditadura (o PT e o núcleo mais consistente do PMDB, a saber, o que deu no PSDB) em gestores da inércia. Com uma "governabilidade" como essa, as promessas de mudanças só poderiam gerar resultados bem menores do que as expectativas produzidas. A Nova República acabou. [...] O primeiro sintoma do fim da Nova República é a pura e simples gangsterização da política e a brutalização das relações sociais. Não há mais "linha de tolerância" a respeitar, pois não é mais necessário um "pacto pelo imobilismo" (SAFATLE, 2015, s.p.).

[211] Os Encontros Nacionais de Educação foram realizados, respectivamente: I ENE em agosto de 2014, II ENE em junho de 2016 e III ENE em abril de 2019. Durante o II ENE foi deliberado que o Comitê Nacional em Defesa dos 10% do PIB para a Educação Pública Já! se transformaria em uma *Coordenação Nacional das Entidades em Defesa da Educação Pública e Gratuita* – a CONEDEP. A CONEDEP atualmente é formada pelas seguintes entidades/organizações nacionais: ANDES-SN, ANEL, FENET, CSP-CONLUTAS, FASUBRA, SINASEFE, Oposição de Esquerda da UNE, CFESS, ExNEEF, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Associação Brasileira de Educadores Marxistas (ABEM), Movimento por uma Universidade Popular (MUP) e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) e, em âmbito estadual, constituída por coordenações/fóruns/comitês que constroem as etapas preparatórias do ENE.

Diante da ruptura do arranjo político-econômico que perdurou ao longo dos últimos 30 anos, novas ofensivas contra a classe trabalhadora têm sido desferidas e contam, atualmente, com um eixo estruturante baseado na combinação de três contrarreformas que visam ao desmantelamento dos direitos sociais, trabalhistas e previdenciários: a contrarreforma trabalhista consubstanciada na Lei nº 13.467/2017, a institucionalização da terceirização irrestrita regulamentada pela Lei nº 13.429/2017 e a PEC nº 6/2019 da previdência social.

A contrarreforma trabalhista, aprovada em 2017, agudizou a lógica segundo a qual o negociado está acima do legislado, produzindo efeitos ainda mais nefastos sobre a classe trabalhadora. Conforme os dados divulgados pelo próprio Ministério do Trabalho, referente ao Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), já é possível ver os seus efeitos imediatos como "o fechamento de postos de trabalho, a demissão de trabalhadores com salários maiores e sua substituição por outros com salários menores, bem como o aumento da criação de vagas precarizadas" (INFORMANDES, 2018). Segundo o informativo, foram fechadas 12.292 vagas com carteira assinada, além de 29.006 postos formais ligados à indústria de transformação. Outro efeito preocupante da reforma trabalhista foi o aumento do número de empresas que contrataram trabalhadores em regime intermitente, ou seja, sem garantia de trabalho mínimo e com remuneração por hora de serviço. A institucionalização da prática tem atingido especialmente as mulheres (54%), os jovens de até 29 anos (69%) e que completaram até o 2º grau (86%). É nesse sentido que a reforma trabalhista e a institucionalização da terceirização irrestrita (atividade-fim e atividade-meio/setor público e privado) se complementam, ao intensificar como regra geral a precarização do trabalho. No espaço público, a terceirização tem se materializado em grande medida através das Organizações Sociais (OSs), com forte investida na área da educação. As Organizações Sociais já vinham se proliferando nas escolas de ensino médio e nas universidades públicas[212],

[212] As Organizações Sociais se constituem como órgãos da administração pública com personalidade jurídica privada, instituída por iniciativas particulares. A abertura para contratação através das Organizações Sociais (OSs) decorreu das políticas educacionais neoliberais levadas a cabo na década de 1990, assentadas na lógica do subfinanciamento da educação pública. Em 17 de julho de 2019, o atual ministro da Educação, Abraham Weintraub, apresentou o *Future-se*, programa destinado ao fortalecimento da autonomia financeira das universidades e institutos federais, que atesta a atualidade da estratégia das OSs como alternativas para a gestão das IFES. Através do *Future-se,* as Organizações Sociais poderão gerir os docentes e técnicos, bem como fazer uso do patrimônio das instituições públicas e utilizar a produção intelectual (patentes, projetos, consultorias e cursos) para obtenção de recursos financeiros.

e no contexto da Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela os gastos sociais por 20 anos, a tendência é que se multiplique o número de professores contratados por esse tipo de associação privada para ministrar uma única disciplina, um curso, entre outros.

Combinado às perversas medidas que compõem o eixo estruturante da nova ofensiva contra a classe trabalhadora, temos ainda a PEC nº 6/2019 (BRASIL, 2019), que pretende lançar o montante de recursos da previdência pública no sistema de capitalização financeira. Nesse caso, não se trata apenas de ampliar o tempo de serviço ou de contribuição, mas de desmantelar a Previdência Social, uma vez que com a adoção da medida perderemos a garantia de recebimento de aposentadoria no futuro. Em mensagem anexada à referida PEC, Paulo Guedes, ministro da economia, critica o sistema de repartição atual, apontando-o como uma espécie de "poupança forçada que fabrica desigualdades" e defende que os recursos sejam disponibilizados para o mercado financeiro em regime de capitalização (BRASIL, 2019). Interessante perceber que toda a argumentação do ministro em defesa da PEC nº 6/2019 deixa claro que a questão fundamental é a disputa pelo fundo público. Além dos 40,66% dos recursos do Orçamento Público Federal destinados em 2018 ao pagamento de juros e amortizações da Dívida Pública, requer-se, ainda, o montante de 24,48% referente à Previdência Social (AUDITORIA […], 2018). O que é pretendido pelo atual governo é viabilizar a gestão privada dos recursos dos trabalhadores, disponibilizando-os ao mercado financeiro e colocando o regime de previdência sob o risco das oscilações do movimento de acumulação do capital.

Na educação, os ataques ao seu caráter público, gratuito, laico e aos trabalhadores e trabalhadoras da categoria, têm seguido a mesma tônica. Desde 2013, os investimentos públicos com a educação têm experimentado queda constante. Em 2019, os cortes de recursos financeiros já realizados indicam o estrangulamento das universidades e institutos públicos federais. A defesa da universidade pública não é um argumento retórico, como afirmou Leher (2018, p. 195), uma vez que temos concretamente a ameaça de sua permanência, dada as medidas de constrição de recursos a que vêm sendo submetidas na atualidade. O desencadeamento de várias estratégias levadas a cabo pelo bloco no poder

aponta a agudização do processo de mercantilização da educação em todos níveis como o eixo estruturante da contrarreforma em curso. Desse eixo se desdobram várias ações que visam ao controle do pensamento e de práticas dissonantes. É nesse sentido que neoliberalismo e autoritarismo se complementam. O processo de militarização das escolas públicas, por exemplo, pode ser entendido como uma das formas que essa combinação assume nesse momento histórico em que o grau de violência institucional se intensifica. Medidas como as privatizações das prisões, bem como o famigerado “pacote anticrime” do ministro Sérgio Moro, que aponta como alternativa à violência, o aprisionamento de mais pessoas e por mais tempo, também se inserem nesse contexto. Conforme Freitas (2019a, p. 1), “a militarização das escolas e o endurecimento na disciplina escolar, acompanhado de privatização da educação por *vouchers* e *charters*”, tenderá a “eliminar estudantes mais pobres e principalmente negros da escola básica criando uma linha direta escola-prisão”.

Entre as estratégias de privatização operadas pelo MEC estão as que visam a ampliação de escolas conveniadas (terceirizadas) e a implantação do sistema de *vouchers* e escolas *charters*. O modelo é difundido como uma alternativa ao suposto fracasso da escola pública, como se as experiências já desenvolvidas nos EUA e no Chile – divulgadas oficialmente como exitosas – pudessem ser tomadas como exemplos de melhoria na qualidade do ensino. Inúmeras pesquisas mostram, ao contrário, que a adoção dessa política não assegurou alcançar um padrão mais elevado de qualidade e que a tendência marcante dessas experiências foi a incorporação de outros parâmetros de qualidade, pautados no aprofundamento da lógica concorrencial do mercado como forma de organização do trabalho escolar. Esse processo, conforme Freitas (2019b), contribuiu para que se instalasse entre as crianças, os jovens, os professores e os gestores, a competição no lugar da solidariedade, fazendo avançar a corrosão da lógica do público como um direito.

Nessa mesma direção, o projeto de lei sobre o ensino domiciliar (*homeschooling*) aprofunda a relativização da responsabilidade do Estado em ofertar vagas em escolas públicas, sob o argumento de assegurar às famílias mais autonomia para educarem seus filhos a partir de seus próprios preceitos político-

ideológicos e religiosos. Além de impactar em várias outras dimensões inerentes à educação das novas gerações, a medida opera uma ruptura com as conquistas sociais presentes na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reconhecem a importância do espaço público no processo de desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes. A autorização da oferta de ensino a distância (EAD) para toda a educação básica também se insere nesse contexto de radicalização da segregação educacional.

Como é possível observar, estamos diante de um retrocesso histórico sem precedentes que se, por um lado, apresenta uma face supostamente modernizante, revela principalmente seu atraso intrínseco. O novo e o velho persistem como dimensões constitutivas da realidade brasileira como um todo e da educação em particular. O decreto que estabelece a “nova” Política Nacional de Alfabetização, reeditando o chamado método fônico, é uma evidência irrefutável da persistência de uma realidade em que coexistem o arcaico e o moderno, especialmente por que ignora todos os avanços que as pesquisas científicas lograram nas últimas décadas nessa área. Tal medida reabre um confronto direto com o “método Paulo Freire”, retomando as bases do modelo de alfabetização implementado pela ditadura empresarial-militar, o MOBRAL.

A desqualificação e os ataques ao conhecimento científico e às experiências acumuladas com árduo esforço coletivo, intensificados no contexto atual, têm sido feita sem as mediações pós-modernas do passado recente. Nesse cenário, as doutrinas passam a ter mais peso que as teorias formuladas a partir do esforço sério e inventivo de muitos daqueles que nos precederam. A hipótese do criacionismo, da terra plana, a recriação dos tabus na formação sexual, a rejeição às vacinas como método secular de prevenção de doenças, entre outros, buscam se firmar no terreno histórico como se fôssemos capazes de apagar o desenvolvimento da ciência e a luta cotidiana de gerações e gerações. É exatamente nesse momento em que o futuro da universidade e da educação públicas está sendo ameaçado que se torna ainda mais importante reafirmá-las em toda a sua potencialidade histórica. Isso passa pela necessidade de reverter os efeitos que a contrarrevolução deixou nas universidades públicas, ao buscar conformá-las para cumprirem o papel requerido na periferia do capitalismo (LEHER, 2018).

Nesse contexto de retrocesso, a figura do professor tem sido fortemente atacada e imposta a ele a pecha de doutrinador. A questão fundamental é a disputa sobre quem educa as novas gerações, se a família ou a escola, e a partir de quais valores e perspectivas político-ideológicas. Trata-se de destruir qualquer referência do que é público e que a escola tem a potencialidade de encarnar. Para se ter uma ideia de como essa investida se materializa atualmente, é emblemático o fato de tramitarem mais de 200 projetos de lei do chamado movimento “Escola sem Partido” nas casas legislativas estaduais e municipais de todo o país. Em comum, tais projetos tentam coibir “a veiculação ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes” (art. 3º do PL 867/2015). Aos professores, cabe apenas instruí-los com o intuito exclusivo de qualificação para o trabalho, o que deve se dar, conforme esse ideário, às custas do silenciamento do debate sobre as raízes profundas da segregação social brasileira, sobre os direitos humanos, sobre o machismo, a homofobia e o racismo estruturais, enfim, sobre os conteúdos escolares que potencialmente ajudem as novas gerações a compreenderem as origens dos nossos dilemas sociais, a complexidade das relações sociais e o modo como essas questões se articulam com a construção do futuro.

Esses elementos, aqui apenas esboçados em suas linhas gerais, dão-nos a dimensão dos desafios atuais impostos aos lutadores comprometidos com o caráter público, gratuito, laico e de qualidade unitária da educação brasileira. O percurso da pesquisa evidenciou que o atendimento universal da educação pública, mesmo sendo uma bandeira limitada ao horizonte liberal-republicano, não derivará da ação das classes dominantes, nem da ação isolada de setores estritamente ligados à educação. A concretização dessa bandeira de luta depende de um movimento de massas robusto, que tenha como horizonte estratégico não apenas pressionar o Estado como forma de atender parcialmente algumas demandas, mas, sim, superá-lo como forma social dominante de exercício do poder burguês, o que significa que a luta pela educação pública coincide com a luta pela própria superação do capitalismo, ou seja, com a luta pelo socialismo. Ao protagonizar essa tarefa histórica, que é do conjunto

da classe trabalhadora em aliança com os movimentos sociais e populares, daremos nosso sentido próprio e ricamente diverso ao processo educativo dedicado às novas gerações, reafirmando os princípios da escola unitária e da formação omnilateral.

Após meio século de movimento de luta pela educação pública, é possível dizer que vários avanços foram logrados, não obstante os limites e os recuos que se impuseram. A conclamação de Florestan Fernandes, ainda no início da década de 1980, corroborada atualmente por Leher (2018), no sentido da construção de *um novo ponto de partida* que levasse em conta os sujeitos e projetos em disputa, bem como as formas de luta, também do nosso ponto de vista permanece como o maior desafio colocado aos educadores comprometidos com a construção de soluções efetivas para os históricos problemas educacionais que se tornaram ainda mais agudos na atual fase do capitalismo. Nesse sentido, *um novo ponto de partida requer ultrapassar a fragmentação das lutas educacionais, forjando-as em articulação com os sujeitos históricos capazes de enfrentar os dilemas concretos da formação social brasileira, o que implica a luta pela superação de seus fundamentos*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras

ARELARO, L. R. G. **Descentralização na Lei 5692:** coerência ou contradição. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

ARÊAS, J. B. **As Organizações Globo e a Ditadura Civil-Militar**. Comissão da Verdade do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://www.cev-rio.org.br/site/arq/Areas-J-As-organizacoes-Globo-e-a-ditadura-militar.pdf. Acesso em: 9 jul. 2018.

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a Educação Brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

BARÃO, G. de O. D. As contribuições educacionais de Florestan Fernandes: o debate com a pedagogia nova e a centralidade da categoria revolução. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 125, jun. 2009.

BARROS, R. S. M. de. Porque é preciso dizer não ao projeto de diretrizes e Bases. 21 de maio de 1960. In: BARROS, R. S. M. de. **Diretrizes e Bases da Educação.** São Paulo: Pioneira, p. 190, 1960.

BELLONI, I. Relato sobre o Fórum da Educação na Constituinte em Defesa da Escola Pública e Gratuita. In: BOLETIM DA ANPEd. **Em direção às diretrizes e bases da Educação Nacional**, v. 10, n. 2-3, p. 5-9, 1988.

BITTAR, M. **O estado da arte em história da educação brasileira após 1985**: um campo em disputa. Campinas: HISTEDBR-DEFHE/FE/UNICAMP, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_078.html. Acesso em: 23 set. 2018.

BOLLMANN, M. G. N. Os movimentos de resistência no Brasil: o papel do fórum nacional em defesa da escola pública. DF, ano XXI, nº 48, p. 35-46, jul. 2011.

BOLLMANN, M. G. N.; AGUIAR, L. C. LDB: projetos em disputa. Da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016.

BORTONE, E. de A. O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) na construção da reforma do Estado autoritário (1964-1968). **Tempos Históricos**, v. 18, p. 44 – 72, 1º semestre de 2014.

BUFFA, E. **Ideologias em conflito**: escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CARDOSO, M. L. **Ideologia do Desenvolvimento – Brasil**: JK- JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2. ed., 1978.

CARDOSO, M. L. **Capitalismo dependente**, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes. São Paulo: USP/Instituto de Estudos Avançados – IEA, 1997. Disponível em: http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/limoeirocardoso florestan1.pdf. Acesso em: 14 ago. 2017.

CARDOSO, M. L. Educação: Ensino público e gratuito para todos. In: MICHILES, Carlos (et al.). **Cidadão Constituinte** – a saga das emendas populares. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

CARDOSO, M. L. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EdUFF), 2005.

CARVALHO, C. P.; SILVA, D. A. Quando o trabalhador faz a educação: reflexões a partir da não aprovação de uma moção na II Conferência Brasileira de Educação. In: **Revista Educação & Sociedade. Jornal da Educação**, n. 14, p. 123-128, 1983.

COUTINHO, C. N. Uma via não clássica para o capitalismo. In: D'Incao, M. A. (org.). **História e ideal**: ensaios sobre Caio Prado Junior. São Paulo: Brasiliense 1989.

COUTINHO, C. N. **O Estado brasileiro**: gênese, crise, alternativas**.** In: Debates e síntese do seminário Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Fiocruz, 2007.

CUNHA, L. A. R. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

CUNHA, L. A. R. A organização do campo educacional: as conferências de educação. **Revista Educação & Sociedade***,* Campinas, n. 9, maio 1981.

CUNHA, L. A. R. "A Educação da Nova Constituição". In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, IV., 1986. Goiânia, GO. **Anais, Tomo 1**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

CUNHA, L. A. R. A V Conferência Nacional da Educação. In: **Revista da ANDE,** ano 8, n. 14, p. 61-63, 1989.

CUNHA, L. A. R. Políticas públicas para o ensino superior no Brasil. In: FRANCO, M. L.; ZIBAS, D. **Final do século**: desafios da educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1990.

CUNHA, L. A. R. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.

CUNHA, L. A. R.; GOÉS, M. **O golpe da educação**. 11. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. jun., 2002.

CUNHA, L. A. R. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 285-302, maio/ago. 2007.

CUNHA, L. A. R. A retomada de compromissos históricos aos 30 anos da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37. p. 168-172, jan./abr. 2008.

CUNHA, L. A. R. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, L. A. R. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

CUNHA, L. A. R. Ensino médio: atalho para o passado. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.373-384, abr./ jun., 2017.

CUNHA, L. A. R.; XAVIER, L. **Movimento Brasileiro de Alfabetização (**MOBRAL), verbete. Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral. Acesso em: 8 out. 2018.

CUNHA, P. R. da. Militares e anistia no Brasil: um dueto desarmônico. In: TELES, E.; SAFATLE, V (orgs.). **O que resta da ditadura**: a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, p. 16-40, 2010.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

DANTAS, R. Proifes – O Sindicato Chapa Branca. In: Governo Lula institui o neo-peleguismo sindical: o ataque ao ANDES-SN. **Caderno ADUFPA**, Belém, PA, p. 38-40, dezembro de 2004.

DIAS, E. F. (et al.). **O outro Gramsci**. São Paulo: Xamã, 1996a.

DIAS, E. F. Capital e trabalho: a nova dominação. In: DIAS, Edmundo Fernandes et al. **A ofensiva neoliberal**, reestruturação produtiva e luta de classes. Brasília: Sindicato dos Eletricitários de Brasília, p. 7-54, 1996b.

DIAS, E. F. Democrático e Popular? **Revista Outubro**, n. 8, 2003.

DIAS, E. F. Prefácio. In: MACIEL, David. **A argamassa da ordem:** da ditadura militar à Nova República (1974-1985). São Paulo: Xamã, 2004.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos**. Salário mínimo nominal e necessário. Disponível em: https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salario Minimo.html. Acesso em: 20 jun 2019.

DREIFUSS, R. **1964, a conquista do Estado**: ação política e golpe de classe. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

FALCÃO, R. A República que fez plástica. In: KOUTZII, Flávio. **Nova República**: um balanço. São Paulo: L&PM Editores,1986.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2009.

FAZENDA, I. C. A. "Rompe-se o Pacto do Silêncio" – Fato e Análise. **Revista da ANDE**, v. 18, n. 11, p. 12-18, 1992.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus: Edusp, 1966.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Alfa-Omega, 1975a.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1975b.

FERNANDES, F. O dilema educacional brasileiro. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M.M. **Educação e sociedade**, 9. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

FERNANDES, F. **Circuito fechado: quatro ensaios sobre o poder institucional**. São Paulo: HUCITEC, 1979.

FERNANDES, F. Intervenção em debate da II CBE. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, II., 1982, Belo Horizonte, MG. **Anais.** São Paulo: Editora Parma, s/d.

FERNANDES, F. **Nova República?** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1986.

FERNANDES, F. **A transição prolongada**: o período pós-constitucional. São Paulo: Cortez, 1990a.

FERNANDES, F. Educação e constituição. In: **Aconteceu especial**. São Paulo: CEDI, 1990b.

FERNANDES, F.. **Pronunciamentos**. Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1993.

FERNANDES, F. **Tensões na educação.** Salvador: Sarah Letras, 1995a.

FERNANDES, F. O senado e a educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 de abril de 1995, caderno 1, p. 3, 1995b.

FERNANDES, F. O que é revolução. In: **Caio Prado Jr. e Florestan Fernandes**: clássicos sobre a revolução brasileira. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

FERNANDES, F. **Pensamento e ação:** o PT e os rumos do socialismo. 2. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, F. **Que tipo de república?** 2. ed. Rio De Janeiro: Globo, 2007.

FERNANDES, F. **Brasil, em compasso de espera**: pequenos escritos políticos. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

FERNANDES, F. **Florestan Fernandes da constituinte**: leituras para reforma política. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Expressão Popular, 2014.

FERNANDES, F. **O que é revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FELIX, M. F. C. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez: Autores Associados,1984.

FELIX, M. F. C. Administração da educação na nova República: caminho para a mudança ou mudança de caminho? **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 59, p. 77-83, 1986.

FORACCHI, M. M. 1968: El movimiento estudiantil en la sociedad brasileña. **Revista Mexicana de Sociología**, Ed. Universidad Nacional Autónoma de México, v. 31, n. 3, p. 609-620, jul./sep., 1969.

FREITAS, L. C. O projeto Moro, a militarização de escolas e privatização. **Avaliação Educacional** – Blog do Freitas, 5 jan. 2019a. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2019/02/05/o-projeto-moro-a-militarizacao-de-escolas-e-privatizacao/. Acesso em: 15 maio 2019.

FREITAS, L. C. A caminho dos “vouchers” no Brasil. **Avaliação Educacional** – Blog do Freitas, 14 abr. 2019b. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2019/04/14/a-caminho-dos-vouchers-no-brasil/. Acesso em: 15 maio 2019.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Edart, 1977.

FREITAG, B. Planos, verbas e boas intenções. In: KOUTZII, Flávio. **Nova República**: um balanço. São Paulo: L&PM Editores, p. 125-154,1986.

FREITAG, B. Democratização, universidade, revolução. In: D'INCAO, M.A. (Org.). **O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes**. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo**: teoria e história. Virgínia Fontes. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1984.

FURTADO, C. **A fantasia desfeita**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

GARRIDO, S.; LIBÂNEO, A. **Boletim da ANPEd**, v. 8 n. 3-4, p. 24-28, 1986.

GERMANO, J. W. **Lendo e aprendendo**: a campanha de pé no chão também se aprende a ler. São Paulo: Cortez, 1985.

GOHN, M. G. M. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 23-38, jan./jun. 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. II Risorgimento. Notas sobre a história da Itália, Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 2002. v. 5.

GINDIN, J. Sindicalismo dos trabalhadores em educação: tendências políticas e organizacionais (1978-2011). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 48, p. 75-92, abr./jun., 2013.

HAGE, J. LDB — análise de uma etapa vencida. In: **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 37, p.125-145, 1990.

HAGE, J. A batalha da LDB da educação só será ganha com pressão. In: **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 39, p. 325-327, em agosto de 1991.

HEYMANN, L. Q. **Desafios e rumos da política educacional.** Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/Desafios_e_ rumos_da_politica_educacional. Acesso em: 18 ago. 2017.

HIRO, C. D.; BAUER, C. **História e consciência de classe na educação brasileira**. Lutas e desafios políticos dos trabalhadores em educação de Minas Gerais (1979-1983). São Paulo: Sundermann, 2015.

IANNI, O. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

IANNI, O. Estado, Sociedade e Cultura. In CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, IV., 1986. Goiânia, GO. **Anais, Tomo 1**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

KEHL, M. R. “Violações de direitos humanos dos povos indígenas”, Texto 5, 2014. In: Comissão Nacional da Verdade. **Relatório**. Textos temáticos, v. II, – 3, dez. 2014. Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/ Volume %202%20-%20Texto%205.pdf. Acesso em: 9 nov. 2018.

KOUTZII, Flávio. **Nova República**: um balanço. São Paulo: L&PM Editores, 1986.

KUENZER, A.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos ´novos´ movimientos sociais na educação. In: **La Ciudadania Negada**. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

LEHER, R. **O público como expressão das lutas sociais:** dilemas das lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública. Projeto de análise da conjuntura brasileira. Disponível em: www.outrobrasilnet, 2005. Acesso em: 15 maio 2019.

LEHER, R. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, C. (org.). **Trabalho, Educação e Saúde:** 25 anos de Formação Politécnica no SUS. tradução inglesa de Jean-Pierre Barakat ; tradução espanhola de Atelier das Letras Ltda. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LEHER, R.; SILVA, S. Financiamento e heteronomia na pesquisa acadêmica (1950-1990). **Revista Praia Vermelha**, v. 21, n. 1, jul./dez., 2011.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a defesa da escola pública. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, out./dez. 2012.

LEHER, R.; SILVA, S. A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. **Revista Universidade & Sociedade**, n. 54, p. 6-17, ago. 2014.

LEHER, R. **Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação**. Blog Marxismo 21, 11 de agosto de 2014. Disponível em: http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 6 nov. 2017.

LEHER, R. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente**: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Editora: Consequência, 2018.

LEITE, S. U. Cultura popular: esboço de uma crítica. In: FÁVERO, O. (org.). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

LEMME, P. Depoimento. In: **Revistada ANDE**, n. 9, p. 13-23, 1985.

LENIN, V. I. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. São Paulo: Abril, 1982.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, K. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86−94, jan./jun. 201.

LINHARES, C. F. S. ANPEd: marcas de nascimento. In: **Boletim da ANPEd**, v. 8, n. 3-4, p. 2-3, 1986.

LOMBARDI, J. C. **Marxismo e história da educação: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas. 1993.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels.** Campinas, SP: Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, [s.n.], 2010.

LOMBARDI, J. C.; LIMA, Marcos Roberto. O Brasil republicano: uma história de golpes de Estado In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. v. 1.

LOVISOLO, H. **Educação Popular**: maioridade e conciliação. Salvador: UFBA/Empresa Gráfica da Bahia, 1990.

LOUREIRO, F. P. A aprovação da lei de limitação de remessa de lucros no governo Goulart e o empresariado nacional e estrangeiro (1961-1964). **Revista Brasileira de História**, v. 36, n. 71, p. 155-177, 2016.

MACIEL, D. **A argamassa da ordem**: da ditadura militar à Nova República (1974/1985**)**. São Paulo: Xamã Editora, 2004.

MACIEL, D. **De Sarney a Collor**: reformas políticas, democratização e crise (1985-1990). São Paulo: Alameda; Goiânia: FUNAPE, 2012.

MACIEL, D. Ditadura Militar e capital monopolista: estruturação, dinâmica e legado. **Lutas Sociais**, v. 18, p. 64-78, 2014.

MACIEL, I. M.; FÁVERO, O. ANPEd que temos, ANPEd que queremos. In: **Boletim da ANPEd**, v. 8 n. 3-4, p. 62-69, 1986.

MARTINS, C. E. O golpe militar de 1964 e o Brasil: passado e presente. **Blog da Boitempo**, n.p, 2014. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/ 2014/04/01/o-golpe-militar-de-1964-e-o-brasil-passado-e-presente/. Acesso em: 9 jul. 2018.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K; ENGELS, F. **Obras Escolhidas em três tomos**. Tomo I. Lisboa: Avante!; Moscou: Progresso, p. 1-3,1982.

MAZZA, D. **A produção sociológica de Florestan Fernandes e a problemática educacional**. Taubaté: Cabral editora, 2004.

MÉDICI, E. G. **Renovação do Tempo e da Esperança**. (Mensagem do Presidente MÉDICI, na Passagem do Ano Novo, em 31-12-70). Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2015.

MELO, D. B. de. **A miséria da historiografia**: uma crítica ao revisionismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

MELO, D. B. de (org.). A ditadura militar e o capitalismo brasileiro. **Comissão da Verdade do Rio de Janeiro, Coletivo Mais Verdade**, 2015. Disponível em: http://www.cev-rio.org.br/site/arq/Areas-J-As-organizacoes-Globo-e-a-ditadura-militar.pdf.Acesso em 9 jul. 2018.

MELLO, G. N.; SILVA, R. N. O que pensar da atual política educacional? In: **Em aberto**. INEP, Brasília, ano X, n. 50/51, p. 3-17, abr./set., 1992.

MICHILES, C. (et al.). **Cidadão Constituinte** – a saga das emendas populares. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MINTO, L. W. **A educação da "miséria"**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 2011. 322 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de História, Filosofia e Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MONTAÑO, C. E. O projeto neoliberal de resposta à questão social e a funcionalidade do terceiro setor. **Lutas Sociais**, n. 8, p. 53-64, 2002.

MORAES, I. N. de**.** Educação brasileira: uma nova Lei de Diretrizes e Bases. **Universidade e Sociedade**, n. 1, p. 32-41, 1990.

MURANAKA, M. A. S. **O Estado na definição de um projeto educacional**: o público e o privado na trajetória da LDB. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCar, 1998,

NAGLE, J. Debate aberto: o desafio da Constituinte. In: **Revista da Ande**. n. 10, p. 21-27, 1986.

NAVARRO, I. P. **Intelectuais e sindicalismo no Brasil: história e memória**: um resgate da trajetória da ANDES-SN, com ênfase na política educacional (1981-1994). 475p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 1999.

NETTO, J. P. A recuperação marxista da categoria de revolução. In: D'INCAO, M. A. **O saber militante**: ensaios sobre Florestan Fernandes. São Paulo: Editora da Unesp: Paz e Terra, 1987.

NETTO, J. P. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

NETTO, J. P. **Uma face contemporânea da barbárie**. Comunicação apresentada no III Encontro Internacional "Civilização ou barbárie" Serpa, 30 out. a 1 nov. 2010. Disponível em: https://pcb.org.br/portal2/953/uma-face-contemporanea-da-barbarie/. Acesso em: 25 maio 2018.

NOSELLA, P. Controvérsias marxistas sobre a leitura e recepção de Gramsci na educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (Orgs.). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

NORONHA, E. G. Ciclo de greves, transição política e estabilização: Brasil, 1978-2007. **Lua Nova**, São Paulo, 76, p. 119-168, 2009.

NOGUEIRA. M. J. Debate aberto: o desafio da Constituinte. In: **Revista da ANDE,** n. 10, p. 21-27, 1986.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. Disponível em: http://test.stoa.usp.br/articles/0016/4963/AdialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf. Acesso em: 27 maio 2018.

OLIVEIRA, F. de. Dilemas e perspectivas da economia brasileira pré-64.In: TOLEDO, Caio de Navarro. **1964: visões do golpe**: democracia e reformas no populismo. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

OLIVEIRA, F. de. **Os direitos do antivalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, F. de. Queda da ditadura e democratização do Brasil. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 41-52, 2002.

PAES, M. H. S. **A década de 1960**: rebeldia, contestação e repressão política. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola: Ibrades, 1987.

PAIVA, V. P. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

PINO, I. R. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional na encruzilhada. In: **Revista Educação & Sociedade**, n. 36, p. 158-167, 1990.

PINO, I. R. A trama da LDB na realidade política nacional. In: Revista Educação & Sociedade. **Jornal de Educação**, n. 41, ano XIII, p. 156-185, abr. 1992.

PINO, I. R. Fórum nacional em defesa da escola pública. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

PIOVESAN, F. Direito Internacional dos Direitos Humanos e Lei da Anistia. In: TELES, E.; SAFATLE, V. (orgs.). **O que resta da ditadura**: a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, p. 91-107, 2010.

PRADO JR., C. **Formação do Brasil contemporâneo**: colônia. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1957.

OLIVEIRA, F. de. Dilemas e perspectivas da economia brasileira no pré-64. In: TOLEDO, Caio Navarro de (Org.). **1964: visões críticas do gole**: democracias e reformas no populismo. Campinas, SP: Editora da Unicamp, p. 23-28, 1997.

OLIVEIRA, J. L. **As origens do MOBRAL**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Administração de Sistemas Educacionais, Rio de Janeiro, 1989.

RICUPERO, B. **Caio Prado Jr. e a nacionalização do marxismo no Brasil**. São Paulo: Departamento de Ciências Políticas da USP; Fapesp. Ed. 34, 2000.

RICUPERO, B. A aventura brasileira do marxista Caio Prado Jr. In: **Revista de Sociologia e Política**, n. 8, 1997.

RICUPERO, B. C. P. Jr. como intérprete do Brasil. In: **Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 19, p. 14-39, maio/ago.. 2012.

RICUPERO, B. C. P. Jr. e Antonio Gramsci: uma relação inexistente? In: **Revista Outubro**, n. 26, pp. 79-89, julho de 2016.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

RODRIGUES, F. Notas sobre a educação popular e a questão agrária na revolução burguesa no Brasil. In: BATISTA, E.L.; NOVAES, H (orgs.). **Trabalho, educação e reprodução social**: as contradições do capital no século XXI. Bauru, SP: Canal 6, 2011.

RODRIGUES, F.; BRAGA, L. A centralidade da educação pública na obra e militância de Florestan Fernandes, no período entre 1980 a 1995: contribuições ao pensamento marxista sobre a educação no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 133-145, dez. 2015.

RODRIGUES, F.; CAMPOS, F**.** Imperialismo total e educação na revolução burguesa no Brasil (1946 – 1985). **Rev.ista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 3 [77], p. 698-718, jul./set. 2018.

ROCHA, L. M. da F.; PEREIRA, E. W. Projeto de LDB – A Estratégia da Negociação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, n. 180-181, p. 428-440, jan./dez. 1994.

ROSAR, M. de F. F. **Globalização e descentralização**: o processo de desconstrução do sistema educacional brasileiro pela via da municipalização. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

ROSAR, M. F. F. **Para "navegação venturosa" dos anos 80**, contávamos com boas lentes de aumento e conseguíamos ver muito além do horizonte. Palestra proferida no ciclo de debate HISTEDBR, 2005. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Maria_de_Fatima_Felix_Rosar_artigo.pdf. Acesso em: 20 jun. 2017.

ROSAR, M. F. F. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial**?** 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAFATLE, V. A nova República acabou. **GGN**, O Jornal de Todos os Brasis, 7 out. 2015. Disponível em: https://jornalggn.com.br/noticia/a-nova-republica-acabou-por-vladimir-safatle/. Acesso em: 16 maio 2019.

SALGADO, C. Exposição de Motivos n° 492: Criação da "Fundação Universidade de Brasilia". In: RIBEIRO, Darcy. **Carta: falas, reflexões, memórias**. Informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro / Darcy Ribeiro, n. 1 (1991); n. 1 (1992); n. 5 (1992) - Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1991.

SANFELICE, J. L. O Manifesto dos Educadores (1959): à luz da história. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007.

SANFELICE, J. L. **A UNE na resistência ao golpe de 64**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANFELICE, J. L. Florestan Fernandes: um intelectual da educação. In: **Revista HISTEDBR On-line,** v. 14, n. 56, 2014.

SANFELICE, J. L. A UNE na resistência ao golpe de 1964 e à ditadura civil-militar. **Revista Simbio-Logias**, v. 8, n. 11, dez/2015.

SANFELICE, J. L. Com o golpe de 2016, para onde caminhará a educação? In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. **A crise da democracia brasileira.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017..

SAMPAIO JR., P. A. **Entre a nação e a barbárie**: Uma leitura das contribuições de Caio Prado Jr., Florestan Fernandes e Celso Furtado à crítica do capitalismo dependente. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

SAMPAIO JR., P. A.. **Entre a nação e a barbárie**: os dilemas do capitalismo dependente em Caio Prado, Florestan Fernandes e Celso Furtado. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SAMPAIO JR., P. A.; SAMPAIO, P. A. Apresentação. In: **Caio Prado Jr. e Florestan Fernandes**: clássicos sobre a revolução brasileira. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 2. ed. São Paulo: Edições Saraiva, 1975.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI, D. **Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa**. In: REVISTA DA ANDE, n. 13, p. 5-12, 1988.

SAVIANI, D. Florestan Fernandes e a educação. **Revista de Estudos Avançados,** São Paulo, v. 10, n. 26 jan./abr. 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 30. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007b.

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n. 2, p. 213-232, jul./out. 2008a.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008b.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil. Trabalho encomendado. **GT-05/ANPEd**, 2008c.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44 maio/ago. p. 380-412, 2010a.

SAVIANI, D. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: Saviani, D. (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, p. 17-44. 2010b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBPAE**, v. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago. 2013b.

SAVIANI, D. **A lei da educação: LDB**: trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. revista, atualizada e ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SILVA, C. C. A. B. da. A estratégia democrático-popular e a educação. In: IASI, M; FIGUEIREDO, I. M., NEVES, V. **A estratégia democrático-popular:** um inventário crítico. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

SOUZA, M. I. S. **Os empresários e a educação:** O IPES e a política educacional de 1964. Petrópolis: Vozes, 1981.

SUCUPIRA, N. Definição dos cursos de pós-graduação. Parecer n. 977/65, **Documenta**, 44, dez., 1965.

TAVARES, J. N. Educação e imperialismo no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 7, set. 1980.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

TOLEDO, C. N. de. **O governo Goulart e o golpe de 64**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

TOLEDO, C. N. de. 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p.13-28, 2004.

TRAGTENBERG, M. Conferência de abertura. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, I., 1980, São Paulo, SP. **Anais.** São Paulo: Editora Parma, s/d.

TROTSKY, L. **A revolução permanente**. [trad. Hermínio Sacchetta] São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002.

VELOSO, J. Depoimentos. In: **Boletim da ANPEd**, v. 8, n. 3-4, p. 12-14, 1986.

WARDE, M. J. **O ma**nifesto de 32: reconstrução educacional no Brasil. **Revista da Associação Nacional de Educação**, ano 1, n. 5, 1982.

WARDE, M. J. **Liberalismo e Educação**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

WANDERLEY, L. E. Debate aberto: o desafio da Constituinte. In: **Revista da ANDE**, n. 10, p. 21-27, 1986.

WEFFORT, F. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

XAVIER, M. E. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

Documentos

AEC/ABESC/CNBB. **Por uma sociedade participativa: novas diretrizes da educação, (subsídios para estudo e reflexão).** Brasília, 1989. Mimeografado.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (ANDE). I Congresso Extraordinário da ANDE (29 a 30 de jul.). **Relatório final**. Rio de Janeiro, 1987.

ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd). **Relatório do GTPE, biênio 1994-1996**, 1996.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES), **Ofício Circular**, n. 298/95, Anexo III, 12 set. 1995.

AUDITORIA Cidadã da Dívida. **Orçamento Federal Executado em 2018 = R$ 2,621 trilhões**. 2018. Disponível em: https://auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2019/02/grafico-2018.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.

BOLETIM DA ANPEd. **Depoimento do colegiado**. v. 8, n. 3-4, p. 28-30, 1986.

BOLETIM DA ANPEd. **Editorial**. v. 8, n. 2, p. 1, 1987a.

BOLETIM DA ANPEd. **Educação e Constituinte**. v. 8, n. 2, p. 3-5, 1987b.

BOLETIM DA ANPEd. **Em direção às diretrizes e bases da Educação Nacional**. v. 10, n. 2-3, p. 5-9 , 1988a.

BOLETIM DA ANPEd. **Espaço ANPEd**. v. 10, n. 2-3, p. 69, 1988b.

BOLETIM DA ANPEd. **Moções**. v. 10, n. 2-3, p. 60-65, 1988c.

BOLETIM DA ANPEd. **Ata da Assembleia Geral**. v. 12, n. 1-2, janeiro/dezembro, p. 79-85, 1990.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 2 ago. 2017.

BRASIL. Governo Federal. **Ato Complementar nº 75 de 21 de outubro de 1969**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 21/10/1969, Página 8930 (Publicação Original)". Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atocom/1960-1969atocomplementar-75-21-outubro-1969-364755-norma-pe.html. Acesso em: 2 ago. 2017.

BRASIL. Governo Federal. **Decreto-Lei nº 477, de 26 de Fevereiro de 1969**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-norma-pe.html. Acesso em: 3 ago. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 4 ago. 2017.

BRASIL. Governo Federal. Presidência da República, Casa Civil, **Lei 6.683 de 28 de agosto de 1979**. Brasília, ago. 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm. Acesso em: 4 ago. 2017.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes. **Apresentação de emendas**. Brasília, 18 maio 1987.

BRASIL. Presidência da República. **Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional**. Brasília, 22 abr. 2015. Disponível em: http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4027002.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Poder Executivo. **Proposta de Emenda à Constituição nº 6-A**, de 2019. Origem: OF 13/2019. Brasília, DF. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2192459. Acesso em: 17 maio 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião da CFE e AEC realizada no dia 19 de abril de 1989a**.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião da ANDES e FASUBRA realizada no dia 26 de abril de 1989b**.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião da CNTE, SEB e MEC realizada no dia 4 de maio de 1989c**.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião do CRUB e E. Técnicas realizada no dia 17 de maio de 1989d**.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião da sem dado realizada no dia 18 de maio de 1989e**.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião do CONSED e FENEN realizada no dia 24 de maio de 1989f**.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião da ANPAE e CAPE realizada no dia 31 de maio de 1989g**.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião da ANDE, ANPEd e CEDES realizada no dia 1 de junho de 1989h**.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião realizada no dia 6 de junho de 1989i**.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião realizada no dia 8 de junho de 1989j**.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião da SBPC e FENASE realizada no dia 14 de junho de 1989k**.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião realizada no dia 27 de setembro de 1989l**.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião realizada no dia 4 de outubro de 1989m**.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião realizada no dia 5 de outubro de 1989n**.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião realizada no dia 24 de outubro de 1989o**.

CARTA AOS PARTICIPANTES. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, VI., 1991. **Resumos**. São Paulo, SP. Anais. São Paulo: Iglu Editora, 1992.

CARTA DE GOIÂNIA. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, IV., 1986. Goiânia, GO. **Anais Tomo 2**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

CARTA DE BELO HORIZONTE. Conselho Nacional de Educação (CONED). **I CONED**, Belo Horizonte, 1996.

CARTA DE PORTO ALEGRE, Conselho Nacional de Educação (CONED). **III CONED**, Porto Alegre, 1999. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/8_Redemocratizacao/carta%20de%20porto%20alegre%20 -%20iii%20congresso%20educa%E7%E3o.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

CARTA DE PRINCÍPIOS do Comitê de Defesa do Ensino Público e Gratuito. In: **Revista Educação & Sociedade**, n. 5, p. 175-180, 1980.

CARTA DE SÃO PAULO. Conselho Nacional de Educação (CONED). **IV CONED**, São Paulo, 2002. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/25/carta4coned.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO (CEDI). **Educação no Brasil (1987-1988)**. São Paulo, 1990.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Relatório**. Violações de direitos humanos dos camponeses, v. I, cap. 3 – 3, dez. 2014a. Disponível em: http://www.cnv.gov.br/images/documentos/Capitulo14/Capitulo%2014.pdf. Acesso em: 5 jul. 2018.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Relatório**. Textos temáticos, v. II, – 3, dez. 2014b. Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_2_digital.pdf. Acesso em: 5 jun. 2018.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Relatório do Grupo de Trabalho Ditadura e repressão aos trabalhadores, às trabalhadoras e ao movimento sindical**, dez. 2014c. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/livro%20a%20luta%20dos%20trabalhadores[1].pdf. Acesso em: 23 mar. 2018.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, I., 1980, São Paulo, SP. **Anais.** São Paulo: Editora Parma, s/d.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, II., 1982, Belo Horizonte, MG. **Anais.** São Paulo: Editora Parma, s/d.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, III., 1984. Simpósios. Niterói, RJ. **Anais**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, III., Abertura, Simpósios e Encerramento, 1984, Niterói, RJ. **Anais**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, IV., 1986. Goiânia, GO. **Anais Tomo 1**. São Paulo: Cortez Editora, 1988a.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, IV., 1986. Goiânia, GO. **Anais Tomo 2**. São Paulo: Cortez Editora, 1988b.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, V., 1988. Brasília, DF. **Anais**, Mimeo, 1988c.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, V., 1988. Moções. Brasília, DF. **Anais**. CETEC, 1988d.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, VI., 1991. Resumos. São Paulo, SP. **Anais**. São Paulo: Iglu Editora, 1992.

CONSELHO NACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE DOCENTES (CONAD). I CONGRESSO NACIONAL DA ANDES. **Relatório final**, Brasília (DF), 1981.

CONSELHO NACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE DOCENTES (CONAD). XVII CONAD. **Relatório final**, 1988

CONSELHO NACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE DOCENTES (CONAD). XXIII CONAD**, Relatório final**, 1991.

DECLARAÇÃO de Brasília. CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, V., 1988. Brasília, DF. **Anais**, Mimeo, 1988.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (DNTE-CUT). CUT propõe greve geral contra o plano FHC-2. **Informa**, n. 4, março de 1994.

DIÁRIO DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE (Suplemento), Brasília, DF, 16 de julho de 1987a.

DIÁRIO DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE (Suplemento), Brasília, DF, 17 de julho de 1987b.

DIÁRIO DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE (Suplemento), Brasília, DF, 18 de julho de 1987c.

DIÁRIO DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE (Suplemento), Brasília, DF, 20 de julho de 1987d.

DIÁRIO DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE (Suplemento), Brasília, DF, 21 de julho de 1987e.

DIÁRIO DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE (Seção II), Brasília, DF, 9 de março de 1995.

DOCUMENTO CONCLUSIVO. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, I., 1980, São Paulo, SP. **Anais.** São Paulo: Editora Parma, s/d.

DOCUMENTO DE ENCERRAMENTO. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, II.,1982, Belo Horizonte, MG. **Anais.** São Paulo: Editora Parma, s/d.
DOCUMENTO FINAL do V CONED, 2004. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/carta5coned.pdf. Acesso em: 21 mar. 2019.

DOCUMENTO ORIENTADOR do III ENE. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019. Disponível em: https://encontronacionaldeeducacao.org/documento-orientador/. Acesso em: 16 maio 2019.
EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA, n. 492, 16 de abril de 1960.

FÓRUM ANPEd Debate abre com discussão sobre o documento “Pátria Educadora”; participe. **ANPEd**, 19 maio 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/forum-anped-debate-abre-com-discussao-sobre-o-documento-patria-educadora-participe. Acesso em: 12 jun. 2019.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE). **10ª Nota pública do Fórum Nacional de Educação**. 7 dez. 2012. Disponível em: http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?id_secao=159. Acesso em: 12 jun. 2019.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE). **21ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – FNE à Câmara dos Deputados em defesa dos conteúdos do Documento final da CONAE 2010 no Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação em etapa terminativa de tramitação no congresso**. Brasília, 24 jan. 2014.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Ata n. 2 da Plenária do FNDEP na LDB**, 20-22, fev. 1990a.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Ata n. 3 da Plenária do FNDEP na LDB**, 4-6, abr., 1990b.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Ata n. 4 da Plenária do FNDEP na LDB**, 5, abr., 1990c.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Reunião Plenária (manhã e tarde)**, 31, jul., 1990d.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Ata da Reunião do FNDEP**, 8-10 out., 1991.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Relatório da Reunião do FNDEP**, 26-28 maio, 1992.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Relatório da Reunião do GTPE**, 13-14 abr., 1993a

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Relatório da Executiva do Fórum**, 17 ago., 1993b.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Relatório das Atividades do Fórum**, 9-12 nov., 1993c.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Ofício da Secretaria Executiva do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública,** 19 abr., 1994a.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Relatório das Atividades do GTPE/ANDES-SN**, 11-15 jul., 1994b.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Boletim do Fórum LDB**, jan., 1995a.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Relatório da Reunião do FNDEP**, 7-8 mar., 1995b.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Relatório da Reunião do FNDEP**, 23 mar., 1995c.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Relatório da Reunião do FNDEP**, 3-4 abr., 1995d.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Anexo do Boletim do Fórum**, 7 abr., 1995e.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Relatório da Reunião do FNDEP**, 6-8, jun. 1995f.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Ofício**, 6-8, jun. 1995g.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Da Coordenação Executiva para o Prof. Dr. Aziz Nacib AbSaber (DD Presidente da SBPC)**, 23, jun. 1995h.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Ofício**, 9 ago. 1995i.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Manifesto**. 1996a.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Relatório das Atividades do FNDEP**, 16, 17 e 18 dez. 1996b.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Relatório do FNDEP**, 14 abr. 1997.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Boletim do FNDEP**, n. 4, 29 maio 1998.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Ata da reunião da Secretaria Executiva do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB**, s/d(a).
FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Relatório do Seminário de Avaliação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, s/d(b).

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Relatório da Reunião do FNDEP**, s/d(c).

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. **Convocatória para Construção da Conferência Nacional Popular de Educação**, BRASÍLIA, 10 jul. 2017.

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. **Documento Final** – Plano de Lutas. CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. Etapa Nacional Lula Livre, 29 jun. 2018.

INFORMANDES: Informativo do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). Informativo n. 78, Brasília, jan. 2018.

INFORMATIVO da Bancada do PT, Brasília, out. 1988, n. 10.
MANIFESTO à nação. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, IV., 1986. Goiânia, GO. **Anais, Tomo 1**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

MANIFESTO aos participantes. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, II.,1982, Belo Horizonte, MG. **Anais.** São Paulo: Editora Parma, s/d.

MANIFESTO aos participantes. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, III., 1984. Simpósios. Niterói, RJ. **Anais**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

MANIFESTO do 5º CONED. In: 5º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Educação, democracia e qualidade social. Educação não é mercadoria! Recife, 2-5 maio, 2004.

MOVIMENTO dos Trabalhadores em Educação. In: **Revista Educação & Sociedade**, n. 5, p. 132-135, 1980.

NOTA TÉCNICA sobre o Boletim da ANPEd, s/d. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_te_cnica_sobre_o_boletim_anped.pdf Acesso em: 12 jun. 2019.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) – Proposta da Sociedade Brasileira. Consolidado na Plenária de Encerramento do II Congresso Nacional de Educação (II CONED), Belo Horizonte, 9 nov. 1997.

REVISTA DA ANDE. **Editorial**. n. 1, p. 2-3, 1981a.

REVISTA DA ANDE. **Carta de Princípios**, n. 1, p. 58, 1981b.

REVISTA DA ANDE. **Editorial**. n. 2, p. 3, 1981c.
REVISTA DA ANDE. **Editorial**. n. 3, p. 3, 1982a.

REVISTA DA ANDE. **Editorial**. n. 6, ano 3, p. 2-3, 1983.

REVISTA DA ANDE. **Debate Aberto:** o desafio da Constituinte. n. 10, p. 21-27, 1986a.

REVISTA DA ANDE. **IV Conferência Brasileira da Educação**. n. 11, p. 74-75, 1986b.

REVISTA DA ANDE. **A ANDE e o Fórum da Educação na Constituinte**. n. 12, p. 67, 1987.

REVISTA DA ANDE, n. 13, p. 5-12, 1988.

REVISTA DA ANDE. **Editorial**. n. 15, p. 2-3, 1990a.

REVISTA DA ANDE. **Moção do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública**. n. 15, p. 80, 1990b.

REVISTA DA ANDE. **Manifesto ao povo brasileiro**. n. 15, p. 81, 1990c.

REVISTA DA ANDE. n. 17, p. 71, 1991.

REVISTA DA ANDE. n. 18, 1992, p. 67, 1992.

REVISTA DA ANDE, n. 21, p. 74, 1995.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Editorial**, n. 5, 1980a.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Seminário de Educação e Classes Trabalhadoras (1979)**, n. 5, 1980b.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Por uma política democrática e popular na educação**, n. 5, p. 141-154, 1980c.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Editorial**, n. 6, p. 3-4, jun. 1980d.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Editorial**, n. 8, p. 3-4, jan. 1981a.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Editorial**, n. 9, p. 3-4, maio 1981b.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Jornal da Educação**, n. 10, p. 153-155, set.1981c.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Editorial**, n. 11, p. 3-4, jan. 1982a.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Editorial**, n. 13, p. 3-6, dez. 1982b.
REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Jornal da Educação**, n. 13, p. 145-147, dez. 1982c.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Jornal da Educação**, n. 14, p. 123-128, abr. 1983a.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Editorial**, n. 16, p. 3-4, dez. 1983b.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Jornal da Educação**, n. 17, p. 164-168, abr. 1984.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Jornal da Educação**, n. 20, p. 158-160, jan./abr. 1985.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Editorial**, n. 26, p. 3-4, abr. 1987a.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Editorial**, n. 28, p. 3-4, dez. 1987b.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Editorial**, n. 30, p. 3-4, ago. 1988.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Editorial**, n. 36, p. 5, ago. 1990a.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Jornal da Educação**, n. 36, p. 158, ago. 1990b.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Apreciação das Emendas ao projeto de LDB: questões fundamentais em defesa da Escola Pública**, n. 38, ano XII, p. 133-152, abr. 1991a.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Editorial**, n. 39, p. 157-160, ago. 1991b.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Relatório do Acompanhamento da Tramitação do Projeto de LDB**, 12, 13 e 14 nov. 1990. Rio de Janeiro, 16 nov., 1990a.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Relatório do IX CONGRESSO**, 6-10 fev. 1990. Londrina, fev., 1990b.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Relato das Atividades da Semana de 23 a 26/06/92**, 23-26 jun. 1992. Brasília, 8 nov., 1992a.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Relatório da Reunião do GTPE**, 28-29 set. 1992. Brasília, 1992b.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Relatório da Reunião do GTPE-ANDES/SN**, 12-13 out. 1992. Brasília, 1992c.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Relatório da Reunião do GTPE,** 12-13 ago. Brasília, 1993.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Anexo 6 do Relatório das Atividades do GTPE/ANDES-SN**, 27-28 set., 1994.