

OS MOVIMENTOS DOS EDUCADORES BRASILEIROS E OS CAMINHOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Clarice Zientarski – UFSM

claricezientarski@yahoo.com.br

Resumo: O texto analisa as relações entre os movimentos sociais dos educadores brasileiros nas décadas de 1970 e 1980 e o processo de democratização da educação, que culminou com a promulgação da Constituição de 1988, e com a LDB nº 9394/96. Através de uma abordagem qualitativa, buscou-se compreender qual foi o papel dos educadores no ideário que permeou o período de discussões e consolidação da Constituição. Concluiu-se que os educadores em seus movimentos tiveram algumas conquistas que coincidiram com os interesses do Estado mínimo que, ao descentralizar funções repassa-as para a sociedade.

Palavras-chave: democratização da educação; movimentos dos educadores; legislação

INTRODUÇÃO

O presente trabalho vinculado ao Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, tem como objetivo analisar as relações entre os movimentos sociais dos educadores nas décadas de 1970 e 1980 e o processo de democratização da educação, que culminou com a promulgação da Constituição de 1988, sendo referendado pela LDB nº 9394/96. Tal proposta se justifica pela grande incidência dos movimentos sociais no período em estudo, pelos movimentos realizados pelos educadores com implicações diretas na sociedade e pelo caráter de descentralização proposto pela legislação que visa à integração da educação com a dinâmica de organização mais ampla da sociedade. Considerando ainda que o tema da democratização se constituísse em uma das reivindicações dos educadores e, os educadores e a educação cumpriam um papel político e social, com o que concorda Nosella (2005), ao afirmar que:

(...) durante os anos oitenta o pensamento pedagógico se modernizou, se arejou ao assumir sua dimensão de engajamento político (...). Mais ainda: politicamente, a maioria dos educadores dos anos oitenta, sabedora de que a escola não se explica por ela própria e sim pela relação política que mantém com a sociedade, lutou para colocar na administração educacional, partidos e homens compromissados com os objetivos da escola popular e libertadora (Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois *Educ.Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223-238, Jan./Abr. 2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12/04/2009).

Com este propósito, na luta por direitos sociais, defendendo a proposta de democratização da educação, os educadores, através de fóruns, debates, greves, discussões, manifestações públicas, assembleias da categoria e mobilizações organizadas com ou sem o

seu sindicato constituíram movimentos sociais de grande porte e de grande repercussão na sociedade.

Ao longo dos anos 1980, portanto, os educadores brasileiros desempenharam um papel muito importante na luta pela mudança da situação educacional do país. O magistério participou intensamente deste processo, realizando neste período, um difícil aprendizado da democracia, principalmente em sua relação com o Governo e nas relações internas de seu movimento. Neste momento a classe trabalhadora viveu sob a perspectiva de uma constituinte livre e soberana, das diretas já, e, movida pela esperança de melhorar suas condições de vida, de realizar movimentos autônomos de modo que os sujeitos envolvidos fossem capazes de “durante as lutas constituírem-se como classe (THOMPSON, 1979, p.232.)”.

Gohn (1992) confirma, ao indicar que os movimentos sociais populares dos anos 1970 e 1980, representaram formas renovadas de educação popular (GOHN, 1992, p.43), pois, eles não ocorreram através de um programa previamente organizado, mas, através de princípios que fundamentaram programas deste tipo de movimento formulados por agentes institucionais determinados, tais como grupos de assessorias articulados à igrejas, à partidos políticos, à universidades, à instituições governamentais nacionais e internacionais, à sindicatos, etc..

As ações realizadas pelos grupos envolvidos em movimentos sociais culminaram com a aprovação no Congresso Nacional da Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Esta Lei que é fruto das discussões, análises, lutas de interesses e de engajamento de setores da sociedade, após décadas de impossibilidade de exercer esta prática, por cerceamento da liberdade de manifestação decorrente dos mecanismos ditatoriais instaurados no Brasil nos anos 1960 – 1980, não alcançou todos os propósitos que os educadores buscavam, mas, de uma ou outra forma, serviu para que, num anseio de participação, a comunidade educativa experimentasse uma prática democrática.

O que se constatou, foi que o movimento crítico e reivindicatório que buscava mudanças no sistema educacional, não conseguiu atingir seus intentos, porque o governo conseguiu sancionar a legislação – LDB 9394/96- que, por omitir as responsabilidades cabíveis ao Estado, “não cerceia o Executivo de pôr em andamento seu próprio projeto político-educativo por outras vias” (SHIROMA, et al 2002, p.51). Isto se explica em parte, porque, tais mudanças, decorrentes do processo de descentralização das funções do Estado, proporcionalmente, acabam por repassar um maior compromisso à sociedade e, em especial à comunidade escolar.

O que é importante entender é que o governo, ao lançar mão do artilho de incorporar, na legislação, algumas bandeiras do movimento dos educadores, consolidadas nos anos de 1980, “ceifou-lhes a fecundidade, adulterou o sentido original de seu conteúdo” (SHIROMA, et al 2002, p.52), portanto, ficou na sociedade o senso comum, a idéia de que foi ela, através dos seus movimentos a responsável pelas mudanças advindas da aprovação da LDB. Isto, porque o Estado, empenhado em garantir a reprodução da sociedade capitalista desenvolve toda uma estratégia de autolegitimação mediante discurso e prática das políticas públicas e das ações populares. Produz-se a partir disso uma linguagem artificial e sedutora, como afirmam as autoras, com o objetivo de envolver os agentes sociais em uma lógica e em uma dinâmica de responsabilidades na realização de tarefas concebidas por tecnocratas à distância, impondo à sociedade a tarefa de resolver seus próprios problemas realizando ações que caberiam ao Estado.

Embora não sendo o objetivo deste trabalho entender como se constrói esta concordância, ou porque o senso comum se instala na forma de ver este processo, esta análise permeia a discussão, ao trazer fatos e momentos em que se estabelece este consenso e, como contraponto, as ações desencadeadas pelos movimentos sociais dos educadores. Apresenta o sentido de democracia e descentralização numa sociedade capitalista, pois, as políticas públicas, principalmente as de caráter democratizante são mediatizadas pelas lutas, por conflitos e pressões entre elas. Por serem dinâmicas e concretas elas são estrategicamente empregadas e solapadas (pelo Estado) no andamento dos movimentos sociais expressando a habilidade do governo em implantar ações que atendem aos seus interesses e os dos grupos aos quais serve.

O que leva ao entendimento de que os movimentos realizados pelos trabalhadores de várias categorias profissionais, pelos intelectuais, por setores da Igreja, pela sociedade civil durante os anos de 1970 e 1980, foram importantes, porém, não definidores dos rumos da educação brasileira.

Com esta perspectiva o trabalho trata inicialmente da acepção de democracia, no segundo momento, os movimentos realizados pelos educadores no período em estudo, servirão como um fio condutor de análises e como uma fonte necessária para contextualizar o momento vivido. Por fim, pretendem-se analisar dialeticamente as relações entre os movimentos sociais realizados pelos educadores, as conquistas presentes na Legislação e as dificuldades para a implantação de ações que beneficiam a sociedade.

DEMOCRACIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: ENTRE O REAL E O IDEAL

A democracia assumiu um lugar central no campo político durante o século XX, embora o termo remonte à experiência fundadora dos gregos, quando em suas cidades, os cidadãos exerciam o poder de decisão de forma direta consoante o princípio da predominância da maioria. Sabe-se que esta experiência era restrita, visto que as mulheres, os escravos, os artesãos, os estrangeiros e os imigrados eram excluídos. Mesmo assim, a experiência grega sempre vem à tona quando o assunto é democracia, como referência de análise sobre este modelo de organização social e política. Portanto, a democracia, o “governo do povo”, tem uma história comum com a existência da polis, das cidades-Estado da Antiga Grécia.

Uma das formas de entender a democracia é percebê-la como soberania popular, ou pelo que significa o próprio nome “o governo do povo ou pelo poder do povo”, ou pelo que pode significar “a reversão do governo de classe”, em que a “demos” (termo que Marta Arretche, definiu no XIX Encontro Anual da ANPOCS, como o conjunto dos cidadãos, ou seja, aqueles que têm direito à existência política), o homem comum, desafia a dominação dos ricos e, neste sentido, “a democracia” significa o desafio ao governo de classe (WOOD, 2002, p.7). A democracia também pode ser entendida como o “regime político da soberania popular”, com respeito integral aos direitos humanos (BENEVIDES, 2001, p.21).

De qualquer forma, ao analisarmos a questão da democracia, tanto na interpretação de Wood, quanto de Benevides, a democracia é conflitante no sistema capitalista. Os princípios expressos nas abordagens das autoras evidenciam que apesar da importância crítica da luta em favor de qualquer reforma democrática no âmbito da sociedade capitalista, o capitalismo se contrapõe à democracia, não só pela clareza de que o capitalismo representa o governo de classe pelo capital, mas também no sentido de que o capitalismo limita o poder do povo.

Para Gramsci, o primeiro elemento da sustentação da política e de qualquer ação coletiva “é que existem, verdadeiramente, governantes e governados, dirigentes e dirigidos. Toda ciência e a arte política se baseia neste fato primordial e irredutível”. (...) No contexto da sociedade moderna o autor discute o mito do Príncipe a que Maquiavel dá uma concepção e forma fantástica e artística, “pela qual o elemento doutrinário e racional se personifica num Condottiere” que representa plástica e antropomorficamente “o símbolo da vontade coletiva para um determinado fim político, a concretização da civilização moderna (GRAMSCI, 1978, p. 46)”.

Isto coloca em evidência o sentido que o capitalismo assume como modo de produção e organização da sociedade, visto que não existe capitalismo no qual a vontade do povo prevaleça sobre os imperativos do lucro e da acumulação; não existe capitalismo em que as exigências de maximização dos lucros não definam as condições básicas de vida. Portanto, o capitalismo é incompatível com a democracia (WOOD, 2002, p.7.e BENEVIDES, 2001.p.21).

Ângela Martins (2002, p. 12) considera que para o bom funcionamento da democracia, não basta que grande número de cidadãos participe, direta ou indiretamente, da tomada de decisões coletivas. Não basta também, a existência de regras de procedimento como a da maioria, isto é, da unanimidade. Torna-se “indispensável uma terceira condição: é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocados diante das alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma e outra”. Isto implica em assegurar àqueles que irão decidir a liberdade de opinião, de expressão de suas idéias, de reunião, de associação e o respeito às decisões que resultam do processo democrático.

Os autores supramencionados defendem que tanto na civilização grega, quanto no mundo moderno, a concepção e a prática política que nos foram legadas, foram frutos das forças materiais e culturais então existentes. Isto significa dizer que qualquer entendimento sobre democracia passa necessariamente pela condição de existência de uma sociedade concreta. Portanto, na sociedade capitalista, a democracia é “frágil, exatamente porque supõe a expressão das condições concretas, contraditórias da vida social, dos interesses de grupos e classes sociais” (CIAVATTA, 2003.p.90).

Diante do exposto, podemos considerar que democracia implica em participação direta e esta participação se consegue praticando, exercitando, o que consiste na possibilidade de aquisição de uma consciência política. Em relação ao Brasil, parece claro que o conjunto da sociedade precisaria aprender a exercer o poder, exercendo o poder e, neste caso, construindo a participação na tomada de decisões. Rosa Luxemburgo ao discursar no Primeiro Congresso Nacional dos Conselhos Operários em Berlim afirmou: “Não há nenhum outro meio de lhes ensinar isso” (...) As massas são educadas quando passam à ação (Luxemburgo, 1919, apud LOUREIRO, 1999, p.39). O processo de democratização e participação é assim: aumenta a democratização e a participação, participando e tomando ações.

Com respeito à educação, portanto, democratização da educação pressupõe a democratização do conhecimento; a democratização do acesso, a garantia de permanência; e a democratização da gestão. Este conjunto de idéias tem sido bandeira levantada pelos

educadores ao longo dos tempos. Estas mesmas reivindicações chegaram a ser formalizadas na Lei. Porém, se a Lei não garante a realidade e a equidade dos direitos, o poder aumenta seus privilégios e a cidadania é enfraquecida, pois não são aplicados nem ampliados os direitos em todas as formas que eles possam assumir. A democracia também se torna fictícia, passando a existir como promessa e não como mecanismo transformador.

É evidente que a gestão democrática por si só não garante o pleno funcionamento da escola, considerando seus limites e possibilidades. Todavia é o caminho mais curto para minimizar as dificuldades históricas das escolas da rede pública.

Uma das possibilidades é a de participação que se constitui elemento indispensável na construção da democracia. A participação oportuniza espaço para estabelecer limites àqueles interesses historicamente dominantes, acelerando o processo de transformação social. É importante reconhecer o caráter explícito da dimensão política do processo de participação, que exige gestão e execução de políticas públicas condizentes e requer a definição de pontos mínimos que orientem os recortes, as perspectivas e ações do poder público. A participação implica em tomada de conhecimento e em atitudes. Sem que isto aconteça esta prática estaria limitada a uma simples tomada de conhecimentos dos assuntos em pauta.

Nesta perspectiva, buscando conquistarem direitos como: participação, democratização, valorização do trabalho, capacitação profissional e autonomia da escola os educadores se organizaram para provocar mudanças educacionais e sociais no Brasil nas décadas de 1970 e 1980.

OS MOVIMENTOS DOS EDUCADORES BRASILEIROS NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980

No Brasil, apesar do processo de democratização da sociedade estar se revelando lento e difícil de ser conquistado, pois a própria comunidade não tem participado de forma sistemática deste movimento, na educação isto não é diferente; foi a ação das forças na sociedade civil que provocou, em parte, os pequenos avanços conquistados. Neste sentido, podem-se identificar ao longo da história brasileira, muitos movimentos gerados na sociedade civil, que exigiam (e exigem) a ampliação do direito à educação à parcelas cada vez mais amplas da sociedade e o direito à democracia efetiva, não à democracia liberal.

A luta dos professores brasileiros acompanhou, em linhas gerais, a trajetória do movimento sindical brasileiro, participando de movimentos e campanhas. Devido às características específicas da conjuntura brasileira, a partir da década de 1960, a maior parte dos programas de educação popular se desenvolvia através de campanhas de alcance regional e nacional, a partir do Estado, da Igreja ou de entidades representativas de nível nacional. O

movimento de Educação de Base, que foi criado por um convênio entre a Conferência Nacional de Bispos do Brasil e o Governo Federal em 1961, tinha como objetivo o trabalho de educação de base junto a camponeses do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O Movimento de Cultura Popular e os Centros Populares de Cultura foram programas que surgiram no final da década de 1960 por iniciativa de grupos universitários, de educadores, intelectuais e de artistas que difundiam o teatro e o cinema político para as classes trabalhadoras, em diversas partes do Brasil.

Ainda neste período começa a delinear-se uma nova polarização: de um lado os setores populares representados até certo ponto pelo Estado e por alguns intelectuais de classe média e, de outro, um grupo heterogêneo do qual fazia parte a burguesia nacional, o capital estrangeiro monopolista e os representantes das antigas oligarquias. A política educacional desta fase mostra a disputa de interesses contraditórios, e pode ser constatado à medida que os interesses pelas questões educacionais se reduzem à luta em torno da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Campanha da Escola Pública. Buscava-se com isto a inserção do país na nova ordem econômica alicerçada no desenvolvimento de algumas nações periféricas, aproveitando as riquezas e a mão-de-obra barata.

Severino (1986), afirma que a política educacional implementada pelo governo pós-64, além de seu caráter puramente mercantil, tinha uma função ideológica muito atuante, respondendo à reprodução da ideologia e, através dela, do sistema de relações sociais. O que se quer “do sistema educacional é a produtividade, o baixo custo de mão-de-obra numerosa, mas com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil, adequada às necessidades da manutenção do sistema econômico vigente”. Esta política acaba criando na prática, dois sistemas: o público e o privado (SEVERINO, 1986, p.92). O autor afirma que com o privatismo empresarial, a educação para atender os interesses capitalistas, tornou-se elemento da indústria cultural, servindo para a comercialização de produtos culturais e bens simbólicos a baixo custo e com muita rentabilidade, buscando a extensão do mercado neoliberal que começava a se afirmar para permanecer.

O período ditatorial se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, divulgação de uma pedagogia mais calcada em técnicas do que na ciência, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de “abundante e não rara e confusa legislação educacional” (GHIRARDELLI, 2003, p.126). Um exemplo do que foi afirmado pôde ser visto ainda, entre junho de 1964 e janeiro de 1968, quando foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for

International Development (“os acordos MEC-Usaid”), o que comprometeu a política educacional brasileira às determinações de um grupo específico de técnicos norte-americanos, ao colocar em prática a necessidade de submeter as diretrizes da escola ao mercado de trabalho.

A repressão desencadeada no país pelo poder militar queria fazer calar os movimentos populares em defesa da democracia, da liberdade e do direito à educação. Porém, assim como as classes dominantes do país se organizaram no sentido de combater os movimentos populares, muitos líderes comunitários, educadores, estudantes, religiosos e outros componentes da sociedade civil, comprometidos com a educação e engajados na luta pela democratização, se organizaram contra os movimentos da classe dominante, o que lhes ocasionou perseguições, torturas, cassações e exílios.

Os efeitos dessas disposições foram sentidos já no início dos anos 1970, quando pequenas organizações anteriormente identificadas com o espírito assistencialista dos programas da Aliança para o Progresso abandonam esta estratégia e incorporam, tanto o método Paulo Freire de “educação popular”, quanto o “princípio de que só a participação direta do povo seria capaz de conduzir o país ao desenvolvimento” (DOIMO, 1995, p.76). Freire (1981) afirma que as massas descobrem na educação um canal para um novo status e começam a exigir mais escolas. “Começam a ter uma apetência que não tinham. Existe uma correspondência entre as manifestações das massas e a reivindicação”. É o que chamamos educação das massas (FREIRE, a.1981, p.37).

Brandão (1986) esclarece que a Educação Popular surgiu na década de 1960 “no pequeno domínio de teorias e trabalhos que pensamos haver inventado entre 1960 e 1964 e a que mais tarde, nos anos de 1970 e 1980 (...), surgiu e por algum tempo floresceu um tipo relativamente inovador de prática pedagógica” (BRANDÃO, 1986, p.15). O mesmo ponto de vista é destacado em Wanderley (1984) quando avalia as ações do MEB (Movimento de Educação de Base).

O MEB “desenvolveu uma original pedagogia popular, engendrando subsídios concretos para uma efetiva integração da teoria com a prática, para a investigação militante, para a educação libertadora” (WANDERLEY p.16). A idéia é reafirmada por Paludo (2001, p. 90) quando diz: “é nos anos 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares”. Conforme a autora, estava emergindo aí uma teoria da educação brasileira, que parte da realidade local e busca a transformação da sociedade, na qual, as classes populares são agentes centrais. Portanto,

desde meados das décadas de 1970, o movimento que havia iniciado na década de 1960, crescia e reivindicava mudanças no Sistema Educacional.

Coutinho (2003) ao examinar o processo de democratização no período brasileiro pós 70, afirma que se entendemos democracia como um processo, como socialização crescente da política no rumo da socialização do poder, como uma conquista efetiva não só de regras do jogo, mas, também de igualdade substantiva, é preciso dizer com clareza que essa democracia é claramente incompatível com o modelo político, econômico e social implantado no país (COUTINHO, 2003, p.31-32).

A partir de 1979, quando foi concedida a anistia política, os líderes dos movimentos que haviam sido banidos do país desde o início do regime de força, em 1964, tiveram permissão para retornar e os que aqui estavam puderam começar a dura luta pela reivindicação de direitos perdidos. Diante desta situação muitas vão ser as manifestações sociais populares. Durante este processo, de lutas pela redemocratização, com relação à educação, foi criada a Associação Nacional de Educação (Ande) em 1979, entidade não corporativa que se reclamava herdeira da luta dos educadores progressistas em prol do ensino público, gratuito, obrigatório, universal, laico e de boa qualidade. Em Campinas surgiu o Centro de Estudos Educação & Sociedade (Cedes), cujo nome mostrava o clima dos educadores da época.

A Ande o Cedes e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped) passaram a organizar as Conferências Brasileiras de Educação. Neste contexto, as políticas educacionais assumiram centralidade mediante as novas proposições da esfera governamental, dos movimentos sociais e sindicais e das organizações acadêmicas como a ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), ANFOPE (Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação), dentre outras. Retomou-se a partir deste momento, um espaço de crescente fluxo de idéias na área educacional.

Na memória (oral e também nos registros), a partir de pesquisa junto aos educadores gaúchos sindicalizados (CPERGS), sujeitos da pesquisa surgem os indicativos de que no período em estudo os professores brasileiros desempenharam um papel muito importante na luta pela mudança da situação educacional do país. Isto se comprova com as falas dos professores:

A partir da década de 1980, o magistério intensificou sua luta, voltando-se não apenas para reivindicações salariais, organizando-se em função dos acordos que não eram cumpridos pelos governantes, perdas de direitos adquiridos, luta pela democratização da escola pública.... (depoimento de um professor)

O magistério participou intensamente deste processo realizando, neste período, um aprendizado da democracia, principalmente em sua relação com o Governo e nas relações internas de seu movimento. No campo educacional, as políticas foram variando, bem como o avanço da industrialização e das tecnologias. Iniciou-se um processo de introdução da tecnologia educacional na profissionalização e formação dos educadores, o que ocasionou novos debates em torno da formação, a partir da crítica das concepções sobre o tema.

Um grande número de educadores engajados no movimento pela escola pública de qualidade, como pessoas que refletem sobre a realidade social e sua própria prática, determinada por uma sobrecarga de trabalho e por um aviltante salário, continuou com seus movimentos, embora, esta não fosse a realidade de todo o professorado brasileiro, como informam os próprios professores.

A maior parte dos colegas que se envolveram nos movimentos que realizamos nas décadas de 70 e 80, demonstravam vontade de lutar, de provocar uma verdadeira revolução social, estavam imbuídos de um papel social e político e acreditavam nisto (...), infelizmente alguns professores esperavam que os outros, lutassem por eles (...), pior que isto, foi constatar que alguns professores acabaram incorporando o discurso do Governo, conformaram-se com a situação e passaram a defender as propostas apresentadas por intelectuais ligados ao Governo. (depoimento de um professor)

Neste sentido cabe destacar que a trajetória do movimento teve três momentos principais (BULHÕES E ABREU, 1992). No primeiro momento, entre 1979 e 1980, a categoria intensificou a mobilização, aprendendo que a valorização profissional depende de sua luta, rompendo com a idéia do Magistério como sacerdócio. No segundo momento, tentou garantir um parâmetro definitivo para a situação salarial, para que a luta por salários não precisasse ser constantemente retomada. No terceiro momento, o Magistério que participava efetivamente dos movimentos aprendeu que sua luta por melhores salários e pela qualidade da escola pública precisa ser permanente. Com este entendimento, os professores começaram a reconhecer a necessidade de saber articular mobilização com negociação, pois, não haveria “a última greve” nem a conquista de parâmetro definitivo (BULHÕES E ABREU, Op.cit. p.17-18). Entre as reivindicações os professores incluíram os itens relativos à questão educacional que havia surgido em seus debates em 1979 e 1980, como, por exemplo, a eleição de diretores, a aplicação de recursos na educação, a democratização ao acesso e permanência na escola.

O magistério começou então a fazer um aprendizado no sentido de articular mobilização com negociação, com isto aproxima-se da prática sindical do conjunto dos trabalhadores do setor privado que, além dos reajustes determinados pela política salarial,

negocia uma vez por ano em sua data-base, uma pauta de reivindicações que inclui reajuste salarial. Este momento caracterizou uma aprendizagem, pois os educadores aprenderam com os demais trabalhadores a sindicalização da luta do magistério e passaram então a ser considerados trabalhadores em educação, filiando-se à CUT.

De acordo com um dos sujeitos da pesquisa:

Este momento foi muito importante. Mesmo que na própria categoria tivessem ocorrido alguns desentendimentos, pois alguns colegas não queriam ser considerados “trabalhadores” e sim “educadores”, foi uma tomada de decisão madura. Penso que nós educadores ainda não tínhamos o entendimento do que significava o trabalho como categoria (...) compreendemos que precisávamos do apoio de outras categorias profissionais e elas também precisavam do nosso apoio.
(depoimento de um professor)

Ao mesmo tempo iniciava-se um debate mais amplo e sistemático da questão Educacional. A luta pelo cumprimento dos acordos de greve levou os professores a reivindicações e mobilizações constantes. A política econômica regressiva respondia à necessidade de pagar a dívida externa brasileira seguindo as determinações do FMI. Para programar esta política, o Governo procurou conter o avanço do movimento sindical e da luta democrática no país. A intervenção no Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo, já na greve de 1980, sinalizava a intenção de conter o avanço dos sindicatos. Além disso, o Governo contou com intelectuais denominados por Shiroma (et al 2002) como arautos da reforma para, que de forma sutil e matreira anunciassem as alterações que respondiam aos interesses do Governo, de órgãos internacionais como o Banco Mundial, passando à Sociedade e aos educadores que se envolveram em movimentos sociais a idéia de que suas reivindicações foram atendidas.

O Governo ao tomar para si e incorporar na legislação reivindicações dos movimentos dos educadores consolidadas nos anos de 1980, “ceifou-lhes a fecundidade e, adulterou o sentido original de seu conteúdo” (SHIROMA, et al. 2002, p.52). Contou nesta campanha com “renomados intelectuais de participação na construção de propostas dos educadores na década anterior” como afirma Shiroma. Desta forma se consolida a implantação da Constituição Federal de 1988 e reitera-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1996 o consenso de que o processo foi democrático e atendeu aos interesses mais amplos da sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES

Os educadores brasileiros, incluindo-se os sujeitos desta pesquisa, participaram nas décadas de 1970 e 1980 de movimentos sociais de caráter contestatório e reivindicatório. Durante as lutas os educadores envolveram-se e trataram de questões que diziam respeito ao

momento vivido, à democratização da gestão e à qualidade da escola pública. Neste período no Brasil viveu-se o movimento das diretas, o movimento Pró-Constituinte e movimentos sociais que buscavam mudanças na área educacional, como, por exemplo, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que surgiu em “1986 em função de articulações realizadas objetivando a elaboração de uma Carta magna para o País” (GOHN, 1997, p.78).

O Fórum agiu em defesa da educação e foi organizado para atuar na Constituinte, teve papel decisivo na construção do projeto da LDB (PL nº 1.258/88), o qual, embora representativo da sociedade brasileira, foi substituído por outro no Senado, sendo este elaborado à revelia da sociedade e aprovado no Congresso Nacional, colocando a lei em vigor com as características definidas nesta alteração.

Neste contexto, embora muitos não entendessem o que estava acontecendo, lideranças do magistério passaram a participar de forma crescente da vida política do país, na medida em que, para a defesa dos interesses da categoria precisavam enfrentar problemas que afligiam o restante da sociedade, isto não significou que “o magistério tenha se partidariado” (BULHÕES e ABREU, 1992, p.41), considerando que as ações partidárias representam a adoção de concepções de mundo diversas da forma assumida pela luta da categoria.

O Governo em vários estados brasileiros reprimiu os movimentos dos educadores chegando a ameaçar a intervenção nos sindicatos, negando-se, em vários momentos, a discutir a questão da eleição de diretores, estabelecendo um diálogo difícil e resistindo às propostas reivindicatórias, revelando a intenção de conter o avanço da luta pela democratização da educação. Por outro lado, a mobilização política de diversos segmentos da sociedade brasileira, conduzida pelos setores democráticos, incluindo-se os movimentos sociais dos educadores, nos anos de 1970 e 1980, contribuiu na derrocada da ditadura militar (1964-1985). Contribuiu também na elaboração do texto constitucional de 1988, o qual apontou, pela primeira vez na história da sociedade brasileira, para a construção de um Estado de bem-estar social.

Em 1989 o País viveu o ponto alto da luta pela democracia: as primeiras eleições diretas para Presidente da República. Os trabalhadores de várias categorias que reivindicaram, auxiliaram neste processo, incluindo-se os gaúchos, sujeitos desta pesquisa, que afirmam: “*participamos junto com as demais categorias, de um movimento social mais amplo que foi o encaminhamento da democratização do País, mas não esperávamos que alguém como o Collor vencesse as eleições*”. Pode-se afirmar, portanto, que as lutas dos educadores brasileiros resultaram do quadro mais amplo vivido pela educação nacional e pelos trabalhadores como um todo.

É interessante observar, no entanto, a contradição entre o que buscavam os movimentos sociais em relação a um governo democrático, eleito pelo povo e a candidatura de Collor de Mello, como um rearranjo político dos setores dominantes. A vitória eleitoral em 1989 representou a vitória dos grupos dominantes e a desmobilização dos segmentos populares. Atendendo a cartilha do Consenso de Washington, Collor, no exercício de seu governo (1990/92), deu início ao desmonte do aparelho de Estado. O documento indicava, dentre outras recomendações, a abertura do mercado interno, o controle da inflação, moeda forte, a privatização de empresas estatais, os cortes nas políticas sociais e a flexibilização das leis trabalhistas. Portanto, enquanto o embate político pela implantação da Constituição se desenrolava, o processo de reestruturação do capitalismo mundial, dentre outros componentes, colocava em xeque o Estado de bem-estar-social.

Em se tratando de perspectiva educativa constata-se que as reivindicações do magistério, que vem se arrastando ao longo dos tempos não obtiveram por parte do Estado ações efetivas para sua superação. O Governo Brasileiro formula políticas a fim de satisfazer às exigências dos organismos internacionais, tendo nas diretrizes a forma de assegurar à população o direito à educação, colaborando com o esforço mundial em favor da universalização da educação básica (DAVIES, 1999). Este fato não deixa dúvidas quanto ao interesse do Estado em adotar políticas educacionais que poderiam oferecer condições à população, no sentido de superar a situação social a que tem sido submetida, mas não o faz. Isto dá a entender que o caso da educação é um péssimo exemplo do poder público com os serviços essenciais que foram assegurados à população pela Constituição.

O que se percebe é uma influência dos órgãos internacionais, como o Banco Mundial que até os anos 70, intervinha, mas, se limitava a ser um órgão técnico e financiador de projetos específicos. A partir dos anos 80, passou a intervir nas políticas públicas e sociais, o que implica em uma atuação muito mais determinista no processo de ajuste estrutural imposto aos países membros aos quais empresta dinheiro, base para implantar a globalização e discutir o papel dos movimentos sociais neste processo de mudanças sociais (SOUZA, 2005). Portanto, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) vão desempenhar o papel de conduzir as reformas dos Estados nacionais, sobretudo nos países do capitalismo periférico e semi-periférico. (ARRIGHI APUD CIAVATTA e FRIGOTTO, 2003, p.3).

Esta prática contrapõe-se ao que os movimentos e, em especial o movimento dos educadores, têm defendido como fundante na educação que é a educação e a formação

humana, a democratização ao acesso, a democratização da gestão e a valorização profissional, dentre outras reivindicações. Para que as reivindicações dos educadores e a sociedade como um todo, deixassem de serem reclamações e se tornassem realidade, deveria haver um grande salto do direito formal para o direito efetivo, pois, a pior de todas as ilusões é a de que a democracia se dá de maneira natural. Ao contrário, os direitos humanos e sociais precisam ser construídos e/ou conquistados e isto demanda luta, organização e estabelecimento de prioridades. E, na relação desses direitos, seria listado como prioridade o direito à educação, o direito à participação na tomada de decisões e à autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRETCHE, Marta. **Relações Federativas nas políticas sociais**. Educação e Sociedade. Campinas: vol.23, nº 80, 2002.

BENEVIDES, Maria Vitória. “**Democracia de iguais, mas diferentes**”. In BORBA, A. FARIA, N. & GODINHO, T. (Orgs.) **Mulher e Política: Gênero e Feminismo no PT**. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 3ª ed. 1986.

BULHÕES, Maria da Graça, ABREU, Mariza. In. **A Luta dos professores Gaúchos-1979/1991**. O difícil aprendizado da democracia. Porto Alegre: L&PM. 1992.

CIAVATTA M. e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação básica no Brasil na década de 1990**, subordinação ativa e consentida à lógica do mercado, Educação e Sociedade, Campinas: vol 24, nº 82, p.93-130, 2003. <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso, 05/03/2009, 13h.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A dualidade dos poderes**. Introdução à teoria marxista do Estado e da revolução. São Paulo: Brasiliense, 2ª ed. 2003.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta**. ... Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2ª. ed. 1999.

DOIMO, Ana Maria. **A Vez e a Voz do Popular** - Movimentos sociais e participação política no Brasil Pós-70. R. J: Relume -Dumará: ANPOCS 1995.

FREIRE, Paulo, **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. V.1.a. _____.**Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2ª ed.1981.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **História dos Movimentos e lutas Sociais** A construção da cidadania dos Brasileiros. São Paulo. ed. Loyola, 1997.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LOUREIRO, I. Maria. **Rosa Luxemburgo - vida e Obra** – São Paulo: Expressão Popular 1999.1ª Ed.

MARTINS, Ângela M. **A Autonomia da escola: A (ex) tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

NOSELLA, Paolo. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223-238, Jan./Abr. 2005 223 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12/04/2009, 19h.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto e MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra ideologia**. 1. ed. São Paulo: EP. V, 1986.

SOUZA, Dileto D. **Organizações não Governamentais: Um estudo de caso da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE)**, tese de doutorado UFRGS. Porto Alegre: 2005.

THOMPSON, E. P. **Tradición, revuelta y consciencia de clase**. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial. Barcelona: Crítica/Grijalbo, 1979.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educar para transformar: Educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o Capitalismo**. Tradução de Paulo Sérgio Castanheira. São Paulo. Boitempo, 2003.