

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TENSÕES E INFLUÊNCIAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO
EM LARGA ESCALA:
UMA ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DAS CONFEDERAÇÕES DE
TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO BRASIL E DA ARGENTINA**

Daianny Madalena Costa

São Leopoldo, dezembro de 2010.

Ficha catalográfica

C837t COSTA, Daianny Madalena

Tensões e influências no contexto das políticas de avaliação em larga escala: uma análise da participação das confederações de trabalhadores em educação do Brasil e da Argentina / Daianny Madalena Costa / orientadora Flávia Obino Corrêa Werle - São Leopoldo / UNISINOS, 2010.

243 Fl. ; il

1. Educação Básica 2. Tensões e influências no contexto das políticas de avaliação em larga escala: uma análise da participação das confederações de trabalhadores em educação do Brasil e da Argentina – Avaliação em larga escala – confederação de trabalhadores em educação – insubordinação - democracia e política educacional - Tese I. Título II. Flávia Obino Corrêa Werle.

CDU 371.26

Catálogo na fonte: Maria Rita Guizzo Ortiz CRB10/1655

DAIANNY MADALENA COSTA

**TENSÕES E INFLUÊNCIAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO
EM LARGA ESCALA:**

UMA ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DAS CONFEDERAÇÕES DE
TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO BRASIL E DA ARGENTINA

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação – Doutorado em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Flávia Obino Corrêa Werle

São Leopoldo, dezembro de 2010.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO APRESENTADA EM BANCA:

**TENSÕES E INFLUÊNCIAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO
EM LARGA ESCALA:**

UMA ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DAS CONFEDERAÇÕES DE
TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO BRASIL E DA ARGENTINA

Prof^a. Dr^a. Flávia Obino Corrêa Werle

Prof^a. Dr^a. Márcia Ondina Vieira Ferreira

Prof^a. Dr^a. Maria Beatriz Luce

Prof^a. Dr^a. Berenice Corsetti

Prof. Dr. Eduardo Annes Solon Viola

São Leopoldo, dezembro de 2010.

Professora Orientadora: Prof^a. Dr^a. Flávia Obino Corrêa Werle

Doutoranda: Daianny Madalena Costa

Dedico esta tese a minha família e amigos, por me darem o belo prazer de compartilhar a viagem, e pelas aprendizagens de fraternidade, de lutas e de utopias.

AGRADECIMENTOS

Ao André e Cecília pelo carinho, compreensão e respeito. À minha mãe, irmãos... e aos que foram chegando. Também, aos que se foram – meu pai e minhas avós, dos quais me recordo com imensa alegria.

Aos meus queridos amigos – companheiros que comigo brincam e lutam por outro mundo possível.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em especial, a Prof^a. Dr^a. Flávia Obino Corrêa Werle pelo seu testemunho e dedicação.

Aos professores da banca, que aceitaram o convite ao exercício dialógico e por toda a contribuição feita. Tanto em sua produção teórica, quanto no aporte realizado quando da qualificação do projeto de tese que sustentou esta investigação.

Ao Inep, à Capes e ao Grupo Observatório por apoiarem a pesquisa.

Às professoras Ms. Mônica Casagrande e Ivete Togni, pela acolhida e dedicação sem as quais eu não teria vencido os obstáculos frente aos demais idiomas necessários ao longo do estudo.

À CTERA e CNTE, às quais agradeço em nome do Presidente (CNTE), Professor Roberto Franklin de Leão e da Secretária Geral (CTERA) Professora Setlla Maldonado e a todos os demais dirigentes e funcionários que contribuíram para a compreensão da história da entidade, seu funcionamento, princípios. Em especial à Marina Yaski, trabalhadora da CTERA, exercendo uma função administrativa na Secretaria de Educação e Estatística. E ao Marcelo Pereira Cunha – CNTE; que cooperaram intensamente para a constituição desta investigação.

À professora Dr^a Silvina Grivtz da Universidad de San Andrés e da UNESCO – Buenos Aires – e sua equipe; ao professor Dr. Norberto La marra, da Universidad Tres de Febrero – Buenos Aires e seu grupo de pesquisa; à professora Dr^a Nora Lamfri, da Universidad Nacional de Córdoba e ao professor Dr. Adrián Ascolani da Universidad Nacional de Rosario, que colaboraram sobremaneira para a compreensão do Sistema de Avaliação Argentino, bem como a construção do conhecimento sobre o contexto das políticas educacionais do país e sua legislação.

Ao Dr. Ary César Minella, da Universidade Federal de Santa Catarina, por indicar leituras concernentes ao Banco Mundial e à globalização econômica, na

direção de entender o conjunto das reformas na América Latina.

Aos professores da CNTE – Juçara Maria Dutra Vieira¹ e Roberto F. de Leão; e da CTERA – Sergio Soto, Stella Maldonado e Marcelo Mango; à professora Cecilia Martínez Secretária Geral Adjunta do Sindicato Unificado de Trabalhadores em Educação da Província de Buenos Aires e à professora Marta Maffei, ex-Secretária Geral da CTERA por me concederem as entrevistas.

Também ao professor Roberto Felício, ex-presidente da CNTE e atualmente deputado estadual do estado de São Paulo, por sugerir o acesso aos arquivos sobre a história da confederação do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

Ao professor Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho, presidente do Sindicato dos Trabalhadores em educação de Pernambuco e Secretário de Assuntos Educacionais da CNTE, por enviar um importante conjunto de informações sobre a entidade brasileira aqui estudada.

Por fim, ao grupo do Doutorado 2007/2010 da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, às secretárias do PPG, Loinir e Saionara, e ao grupo da linha de pesquisa.

A todos, enfim, meus agradecimentos. Pela parceria frente ao trabalho, que cada um foi incorporando em momentos de uma profunda amizade e compromisso com o processo da pesquisa.

¹ Em diversos documentos da CNTE, a professora Juçara Dutra Vieira é reconhecida como Juçara Dutra, assim, ao longo da tese, algumas vezes se utiliza a forma encontrada na entidade.

EPIÍGRAFE

“O que me parece impossível é aceitar não haver outro caminho para as economias frágeis senão acomodar-se, pacientemente, ao controle e aos ditames do poder globalizante” (FREIRE, 2000, p. 49).

“Educar implica también un reconocimiento del saber de los demás. A veces se confunde la cuestión de los roles: la necesidad del docente, del educador, que ciertamente también necesita ser educado pero que en ningún momento puede abandonar su rol de educador, sino que debe transformarlo, revolucionarlo, desde la raíz. Necesitamos educadores con nuevos perfiles. Necesitamos educadores militantes, y necesitamos hacer de cada militante y, sobre todo, de cada compañero que tiene una responsabilidad colectiva, de cada dirigente social y de cada líder político y líder sindical, un educador” (RAUBER, 2004, p. 127).

RESUMO

A finalidade desta pesquisa é analisar os Sistemas de Avaliação em larga escala da Educação Básica empreendidos a partir da década de 1990 no Brasil e na Argentina, bem como as possíveis tensões e os jogos de influência que os contextualizaram. Como a relação Estado, sociedade e educação é construída continuamente, o desenvolvimento do trabalho levou em conta a formação da organização docente e o mapeamento de suas principais lutas em direção à escola pública, democrática e popular. O estudo se perspectivou na triangulação entre as metodologias qualitativa, dialética e comparatista, buscando entendimentos a respeito das aproximações e dos distanciamentos existentes em cada realidade, mas de forma que não inviabilizem um processo dialógico e de solidariedade. O campo empírico é aqui focado nas confederações de trabalhadores da educação – CNTE (Brasil) e CTERA (Argentina). Os instrumentos de coleta *in loco* e nas páginas eletrônicas embasam a pesquisa documental sobre as Confederações dos Trabalhadores em Educação e suas práticas de insubordinação, as políticas educacionais de avaliação em larga escala, a legislação existente e entrevistas semi-estruturadas com dirigentes destas entidades sindicais. Assim, foi perceptível que estes países durante a década de 1990 lançaram-se a corresponder ao modelo neoliberal mais enfaticamente, enquanto na contraposição, os processos de redemocratização ganhavam força nos movimentos sociais. O projeto neoliberal que aposta numa regulação alicerçada no mercado, em detrimento da comunidade e que dimensiona o Estado para este fim, encontrou na organização docente um referencial importante de contra-hegemonia. Conclui-se que tanto a CTERA quanto a CNTE impingem práticas insubordinativas que buscam um Estado regulador pautado na democracia, no direito e na cidadania. Isto se operacionaliza por meio de processos democráticos que se contrapõem ao neoliberalismo e, balizados pela superação da desigualdade, passam a fomentar e intencionalmente promover a participação popular. Contudo, há um distanciamento entre as confederações e o estabelecimento escolar, aquelas raramente se veem exigidas a operar sobre tal construção. É possível, por fim, que esta realidade afirme que os jogos de influência ocorram no nível da formação do texto legal e por isso, tanto as propostas de uma avaliação em larga escala, no sentido de qualificar a educação, quanto à constituição de uma política mais democrática, são inviabilizadas, porque são propostas fora do âmbito da instituição escolar. Finalmente, as grandes transformações que são indispensáveis para que a educação seja efetivamente um instrumento de cidadania, democracia e emancipação necessitem da participação efetiva dos atores sociais nela envolvidos.

Palavras-chave: avaliação em larga escala, confederação de trabalhadores em educação, insubordinação, democracia e política educacional.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the systems of large-scale evaluation of Basic Education undertaken from the 1990s in Brazil and Argentina, as well as possible tensions and influence games which contextualized them. As the relationship between State, society and education is continually built, the development of work took into account the training of teachers organization and mapping of their main struggles toward to the public school, democratic and popular. The study is the perspective of triangulation between the qualitative methodologies, comparative and dialectic, seeking understandings on the approaches and the distances in each reality, but in ways that do not derail a dialogic process and solidarity. The empirical field is here focused on the education of workers confederations - CNTE (Brazil) and CTERA (Argentina). The data collection instruments *in loco* and the electronic pages are the foundation of documentary research on the Confederation of Workers in Education and its practices of insubordination, the educational policies of large-scale evaluation, the existing legislation and semi-structured interviews with leaders of these unions. Thus, it was noticeable that these countries during the 1990s have started corresponding to the neoliberal model more strongly, while in contrast, the process of democratization in social movements gained strength. The neoliberal project which focuses on regulation based on the market at the detriment of the community and that scales the State for this purpose, was found in this teaching organization an important benchmark of counter-hegemony. We conclude that both CTERA as CNTE foist insubordinate practices that seek a regulator state ruled on democracy, right and citizenship. This operationalizes through democratic processes that are opposed to neoliberalism and, guided by overcoming the inequality, become foster and deliberately promote the popular participation. However, there is a gap between the confederations and the educational establishment, those which rarely find themselves required to work on such construction. Finally, it is possible that this reality points that the games of influence take place at the level of formation of the legal text and therefore, both proposals for a large-scale evaluation in order to qualify the education, as the constitution of a policy more democratic, is unfeasible, because the proposals are outside the school. Finality the major changes that are essential for education be an effective instrument of citizenship, democracy and emancipation require the effective participation of social actors involved.

Keywords: large-scale evaluation, the confederation of workers in education, insubordination, democracy and political education.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar los Sistemas de Evaluación de Educación Básica a gran escala emprendidos a partir de la década de 1990 en Brasil y Argentina, así como las posibles tensiones y juegos de influencia que los contextualizaron. Así como la relación Estado, sociedad y educación es construida continuamente, el desarrollo del trabajo tuvo en cuenta la formación de la organización docente y el mapeamiento de sus principales luchas en dirección a una escuela pública, democrática y popular. El estudio se sitúa en la triangulación entre las metodologías cualitativa, dialéctica y comparativa, buscando entendimientos con respecto a las aproximaciones y los distanciamientos existentes en cada realidad, pero de forma que no inviabilicen un proceso dialógico y de solidaridad. El campo empírico es aquí enfocado en las confederaciones de trabajadores de la educación – CNTE (Brasil) y CTERA (Argentina). Los instrumentos de recolección *in loco* y las páginas electrónicas fundamentan la investigación sobre las Confederaciones de los trabajadores de la educación y sus prácticas de insubordinación, las políticas educacionales de evaluación a gran escala, la legislación existente y las entrevistas semi-estructuradas con dirigentes de estas entidades sindicales. De esta forma fue posible percibir que estos países durante la década de 1990 se lanzaron a corresponder al modelo neoliberal más enfáticamente, mientras en contraposición, los procesos de redemocratización ganaban fuerza en los movimientos sociales. El proyecto neoliberal que apuesta en una regulación fundamentada en el mercado, en detrimento de la comunidad y que dimensiona el Estado para este fin, encontró en la organización docente un referente importante de contra-hegemonía. Se concluye que tanto la CTERA como la CNTE indilgan prácticas insubordinadas que buscan un Estado regulador pautado en la democracia, en el derecho y en la ciudadanía. Esto se pone en práctica por medio de procesos democráticos que se contraponen al neoliberalismo y, delimitados por la superación de la desigualdad, pasan a fomentar e intencionalmente promover la participación popular. Sin embargo, existe un distanciamiento entre las confederaciones y la institución escolar, aquellas raramente se ven exigidas a operar sobre tal construcción. Es posible, finalmente, que esta realidad afirme que los juegos de influencia ocurran en el nivel de formación del texto legal y por eso, tanto en las propuestas de una evaluación de gran escala, en el sentido de cualificar la educación, como a la constitución de una política más democrática, son inviabilizadas, porque son propuestas fuera del ámbito de la institución escolar. Finalmente, las grandes transformaciones que son indispensables para que la educación sea efectivamente un instrumento de ciudadanía, democracia y emancipación necesiten de la participación efectiva de los actores sociales en ella involucrados.

Palabras-clave: evaluación a gran escala, confederación de trabajadores en educación, insubordinación, democracia y política educacional.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – QUANTITATIVOS DE TRABALHOS FINAIS DE MESTRADO E DOUTORADO REFERENTES AO DESCRITOR – POLÍTICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. BRASIL-1997/2007	38
GRÁFICO 2 – TOTAL ANUAL DE TRABALHOS FINAIS MESTRADO E DOUTORADO REFERENTES AO DESCRITOR – POLÍTICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL CONFORME O ANO DE DEFESA. BRASIL-1997/2007	41
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO ANUAL DE DISSERTAÇÕES E TESES REFERENTES AO DESCRITOR – POLÍTICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL CONFORME O ANO DE DEFESA. BRASIL- 1997/2007	42
GRÁFICO 4 – TOTAL DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O DESCRITOR – POLÍTICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DISTRIBUÍDO CONFORME ÁREA DE CONHECIMENTO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO. BRASIL – 1997/2007	44
GRÁFICO 5 – TOTAL DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O DESCRITOR – POLÍTICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM QUE SE SITUAM OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASIL – 1997/2007	45
GRÁFICO 6 – TOTAL DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O DESCRITOR – POLÍTICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DISTRIBUÍDOS CONFORME O OBJETO EM ANÁLISE. BRASIL – 1997/2007	46

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO ANUAL DE DISSERTAÇÕES E TESES REFERENTES AO DESCRITOR – POLÍTICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL CONFORME O ANO DE DEFESA. BRASIL – 1997/2007.....	40
TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO ANUAL DE DISSERTAÇÕES E TESES E UNIVERSIDADE EM QUE OCORREU A DEFESA. BRASIL – 1997/2007.....	43
TABELA 3 – PROVÍNCIAS ARGENTINAS E POPULAÇÃO.....	153

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DOCUMENTOS ANALISADOS	34
QUADRO 2 – DOCUMENTOS ANALISADOS – BRASIL/CNTE	36
QUADRO 3 – GRAVAÇÕES REALIZADAS COM OS DIRIGENTES SINDICIAIS.....	36
QUADRO 4 – PROVAS DO OPERATIVO NACIONAL DE QUALIDADE EDUCATIVA (1993-2005)	112
QUADRO 5 – SÍNTESE DA ORGANIZAÇÃO DOCENTE NA ARGENTINA E SUA ATUAÇÃO	152
QUADRO 6 – VARIAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS NÍVEIS DE ENSINO NACIONAL, PROVINCIAL E PRIVADO ARGENTINOS – 1952 E 1987	181
QUADRO 7 – INFORME DO PROGRESSO EDUCATIVO NA AMÉRICA LATINA.....	209

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
ALCA – Área de Livre Comércio das Américas
AND – Acuerdos de Nucleamientos Docentes
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATECA – Associação dos Trabalhadores em Educação da Província de Catamarca
ATEN – Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén
ATEP – Agreración Tucumana de Educadores Provinciales
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CADED – Confederación Argentina de Entidades Docentes
CAMYP – Confederación Argentina de Maestros y Profesores
CCE – Confederação Católica da Educação
CEA – Confederación de Educadores Americanos
CEDA - Confederación de Entidades Docentes Argentinas
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CGT – Confederación General del Trabajo
CNE – Conselho Nacional de Educação
CBPE – Centros Brasileiros de Pesquisa e Educacional (CBPE)
CF – Constituição da República Federativa do Brasil
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONED – Congresso Nacional de Educação
CPB – Confederação dos Professores do Brasil
CPERS – Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CPP – Centro do Professorado Paulista
CPPB – Confederação dos Professores Primários do Brasil
CTA - Central de los Trabajadores Argentinos
CTERA – Confederação de Trabalhadores da Educação da República Argentina
CUT – Central Única dos Trabalhadores
CUTE – Central Unificadora dos Trabalhadores da Educação
DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DINIECE – Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa

DNT – Departamento Nacional del Trabajo
DRU – Desvinculação das Receitas da União
EGB – Educación General Básica
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ESFORCE – Escola de Formação da CNTE
EUA – Estados Unidos da América
FAGE – Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores
FID – Fundo de Incentivo Docente
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola
GATS – Acordo Geral sobre o Comércio e os Serviços
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE – Internacional de Educação
IPE – Instituto Internacional de Planejamento – UNESCO
INDEC – Instituto Nacional de Estadística y Censos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IIPMV – Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte
LDB – Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional
MCT – Ministerio de Ciencia y Tecnología
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NSE – Nova Sociologia da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONE – Operativos Nacionais Educativos
ONU – Organização das Nações Unidas
PC – Partido Comunista
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPG – Programa de Pós-graduação
PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional
PT – Partido dos Trabalhadores
PRADIME – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PREAL – Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América y el Caribe
Pró-Conselho – Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação
PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEP – Sociedade Estadual de Professores
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SINEC – Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa
SNE – Sistema Nacional de Educação
SUPP – Sociedade Unificadora dos Professores Primários
SUTE – Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación
SUTEBA – Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires
TRI – Teoria de Resposta ao Item
UDA – Unión de los Docentes Argentinos
UEPC – Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba
UMP – Unión de Maestros Primarios
UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UnB – Universidade de Brasília (UnB)
UNTER – União de Trabalhadores da Educação de Rio Negro
UTE – Unión de los Trabajadores en Educación
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

EPIGRAFE	7
INTRODUÇÃO	17
Decisão ontológica	21
Decisão epistemológica	24
Contribuições à pesquisa: motivações, questionamentos e justificativa	26
Encaminhamentos metodológicos: a tessitura da pesquisa	29
1 REVISÃO DE LITERATURA.....	38
2 A PROPÓSITO DAS PROBLEMATIZAÇÕES E CONCEITUALIZAÇÕES	51
2.1 CONSTRUINDO MEDIAÇÕES ACERCA DO ESTADO	51
2.1.1 Globalização e Neoliberalismo – A “Nova” (Des)Ordem.....	53
2.1.2 Os Organismos Internacionais – Financiando e Afiançando a Supremacia Econômica.....	57
2.1.3 No Percurso da Contradição: Regulação e Emancipação – Possibilidades de Uma Contra-Hegemonia?.....	60
2.1.4 O Fazer Democracia – Empoderamento e Controle Social: Por Uma “Utopística” Ineditamente Viável.....	63
2.2 LIMITES E POSSIBILIDADES DE GARANTIA DO DIREITO (À EDUCAÇÃO).....	68
2.3 O CONTEXTO LATINO-AMERICANO – A EVIDÊNCIA E OS CONTORNOS DA DISPUTA.....	72
2.3.1 A escolha pelos países Brasil e Argentina.....	78
2.4 O ESTABELECIMENTO ESCOLAR ENQUANTO ESPAÇO APRENDENTE	81
2.4.1 Educação escolar – conhecimento e espaços de democracia.....	82
2.4.2 Políticas educacionais: uma reflexão sobre o contexto das reformas.....	87
2.5 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	94
2.5.1 Avaliação da educação básica no Brasil: a estratégia para a qualidade.....	101
2.5.2 Avaliação de qualidade: a concepção argentina.....	107

2.6 CONFEDERAÇÕES: DA ORGANIZAÇÃO DOCENTE ÀS PRÁTICAS INSUBORDINATIVAS	113
3 A FUNÇÃO DOCENTE: possibilidades de organização e construção da insubordinação	119
3.1 CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação – anterioridades e organização	122
3.1.1 Os primeiros passos – escola pública e organização dos professores primários no Brasil.....	123
3.1.2 Organização docente: caminhos à instância sindical.....	128
3.1.3 CNTE: educação brasileira – pública e popular.....	132
3.1.4 CNTE: questões de organização.....	136
3.2 CTERA: Confederação dos Trabalhadores da Educação da República Argentina.....	140
3.2.1 Apostolado X Profissionalismo: marcas na construção identitária da CTERA.....	142
3.2.2 CTERA: uma organização em busca da unidade.....	150
3.2.3 Organização e Clandestinidade – os primeiros passos da CTERA.....	158
3.2.4 “Así terminamos, así no empezamos”.....	167
4 CTERA & CNTE – APROXIMAÇÕES, PARTICULARIDADES E DISTANCIAMENTOS.....	173
4.1 AS LUTAS DAS CONFEDERAÇÕES E SUAS PARTICIPAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS REGULATÓRIOS E EMANCIPATÓRIOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL	175
4.1.1 – CNTE e CTERA frente à política de avaliação em larga escala.	194
4.1.2 Avanços e limites: o contraditório compõe as lutas da CNTE e da CTERA.....	205
5 À GUIZA DE CONCLUSÃO	215
REFERÊNCIAS	222
LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS CONSULTADOS.....	238
DOCUMENTOS ON LINE	242

INTRODUÇÃO

A ideia de discutir em torno da avaliação educacional tem como primeira intenção compreender as reformas nas políticas educacionais ocorridas a partir da década de 1990. Porém, consonante com Arelaro (2000), discutir os anos noventa significa fazer referência aos anos oitenta, pois foi nestes que tanto o processo de globalização neoliberal, preconizado pelos países desenvolvidos, quanto o processo de redemocratização vivido no Brasil e na Argentina se estruturaram.

As propostas neoliberais foram desencadeadas nos Estados Unidos e na Inglaterra no início dos anos de 1980 quando passaram a consolidar um novo modelo de Estado. Assim, na década de 1990 a América Latina passou a sofrer um forte assédio por parte dos países desenvolvidos, capitaneados pelos EUA, na direção de consolidar essa nova etapa do capitalismo. Essa fase passaria a se constituir por meio de reformas que produzissem modificações nas relações que se estabeleceriam entre Estado, mercado e comunidade. A perspectiva de determinar um disciplinamento fiscal a partir de outra lógica do gasto público e um Estado que deveria se submeter à regulação pelo mercado, liberalizando o comércio e intensificando as privatizações (TEODORO, 2008) contribuiu para mudanças. Obviamente, também as políticas educacionais passaram a sofrer propostas de alterações.

Foi no contexto de amortecimento do Estado de bem-estar social que os princípios do liberalismo clássico retornaram com maior intensidade e forjaram o neoliberalismo. As propostas emanadas pelo Consenso de Washington originam uma investida a favor destas lógicas que, entre outros, nos países latino-americanos, foram concretizadas na articulação dos Organismos Internacionais² com os governos locais.

Com isto, de um Estado planejador e interventor se passou para um Estado absorvido pelo mercado. Mas isso não significou sua retirada do “jogo” das políticas, pelo contrário, agora passou a cumprir um papel tão ativo quanto no passado, porém, em favor do *comércio livre*. O deslocamento ocorreu das relações entre os

² A este estudo interessa particularmente as ações do Banco Mundial (BIRD) e do Fundo Monetário Internacional (FMI).

aspectos social e econômico, ou seja, ao invés do primeiro ser sustentado pelo segundo, aconteceu o oposto (DALE, 2008).

Nesse contexto, a escola também passou por reformas. Afinal fora inventada para ajudar a garantir o novo modelo de sociedade que ganhava fôlego no século XIX, trazendo consigo sua própria cultura; não seria diferente agora. Uma instituição que se sustentava sobre as mesmas regras econômicas, sociais, culturais e sobre as análogas contradições que estruturam o modelo que esteja a vigor.

Porém, contraditoriamente, homens e mulheres constroem a história, por meio de articulações e influências a favor de uma dada situação. Neste sentido, há que se refletir sobre a política, enquanto produção do Estado e expressão dos jogos de interesses que corresponde a um projeto de sociedade para a qual fora inventada.

Esta tese, portanto, se insere na temática Educação, Estado e Sociedade, e tem por finalidade desenvolver o conhecimento referente às insubordinações instigadas pelas confederações de trabalhadores em educação do Brasil e da Argentina frente às políticas educacionais de avaliação em larga escala propostas pelos organismos internacionais, que ao cabo viabilizaram grande parte da investida sugerida pelas reformas neoliberais.

Afinal, diariamente é produzido o argumento de que a educação escolar não vem atingindo coeficientes mínimos de aprendizagem. Isto contribui para que a política educacional possa basear-se no neoliberalismo, calcando-se na lógica de que não forma trabalhadores aptos para o “novo” mercado de trabalho, e de que vai mal por ser pública. A isto se soma a opinião de que deva ser gerida pela iniciativa privada ou, no caso de continuar sendo estatal, que deva ser gestada pelo paradigma da gerência empresarial, submetida às expectativas do mercado.

Era preciso averiguar a veracidade de tal entendimento. E, em caso afirmativo, os motivos que levavam a essa inoperância. Tal qual como ocorrera nos países desenvolvidos citados anteriormente, que produziram uma série de *surveys* para estimar as condições da educação (BONAMINO, 2002). Da mesma forma seria necessário que a América Latina – para que pudesse entrar na globalização e assim intensificar seu comércio internacional com os demais países, bem como para usufruir das linhas de crédito oferecidas pelo primeiro mundo – também se dedicasse a produzi-los.

Porém, diferentemente de pesquisas como *surveys*, a proposta oriunda dos

organismos internacionais era de que estes países passassem a avaliar as instituições escolares. Argentina e Brasil tiveram, na década de 1980, projetos com o Banco Mundial no sentido de utilizar recursos para a produção das avaliações em larga escala, que poderiam dar um perfil da educação no país e sugerir políticas de qualidade (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000; NORES, 2002; ORTIGÃO, 2000).

Assim, a Conferência de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtiem, na Tailândia, patrocinada por uma comissão interagencial³, que contou com a participação de 155 países, organismos internacionais, organizações não governamentais e personalidades de relevância no âmbito da educação de diversos lugares do mundo (TORRES, 2001) constatou que a educação carecia de melhorias (reformas). Isto mobilizou as agências multilaterais, no sentido de tomarem para si a tarefa de estimular as políticas educacionais para a equidade, qualidade e expansão do ensino, que em última instância, garantiriam as mudanças urgentes que os sistemas educacionais necessitavam.

Na declaração de Jomtiem (UNESCO, 1998)⁴ o artigo 4.º fala da necessidade de “*concentrar a atenção na aprendizagem*”, para isto seria preciso aprender *conhecimentos úteis, valores e aptidões*, bem como a definição dos níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementação de sistemas de avaliação de desempenho.

É provável que estas sugestões, por si só, não traduzam o arcabouço neoliberal. Porém, o modo com o que o Banco Mundial e o FMI atrelam tais proposições às reformas de caráter privatizante e de ajustes econômicos ao Estado, faz delas seu mote.

Enfim, a reforma é uma prática que se faz como estratégia favorável para promover a imagem de que se alcançará o desenvolvimento econômico e a transformação cultural. Daí que, cada grande mudança social, cultural e material faz viger uma nova reforma.

No sentido de promover as reformas para avaliar as modificações necessárias e atingir a qualidade, a política é articulada. Com horizonte claro a favor

³ Esta comissão foi formada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das nações Unidas para o desenvolvimento) e o Banco Mundial (TORRES, 2001).

⁴ <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>, acesso em 22.09.2010

de algumas questões e contrária a outras, será viabilizada, fortalecida e implementada pelo Estado.

Visto que as reformas instauradas não melhoraram as condições de aprendizagem, nem seus índices, Tiramonti e Filmus (2001, p. 09) fazem uma pergunta que dá sentido ao trabalho desenvolvido. Que estratégias serão utilizadas para recompor o Estado enquanto árbitro na disputa por recursos, orientador da economia e provedor dos serviços de bem estar social?

Que sistema de avaliação poderá contribuir para promover uma escola democrática e de qualidade social, contribuindo para o processo de construção e de viabilização do paradigma emergente?

A finalidade aqui é desenvolver um estudo comparado, que promova um ativo confronto entre as experiências – que leve em conta as diferenças existentes e considere as especificidades idiossincráticas de cada contexto – que possa dialogar e assim favorecer a uma maior troca entre suas práticas (SILVA, 2000). A escolha dos países Brasil e Argentina, aliás, se deu na confiança da probabilidade desses diálogos. Afinal, toda vez que a América Latina se pauta pelos rumos estabelecidos pelos desenvolvidos, perde a possibilidade de criar espaços críticos de intercâmbio entre as diferentes realidades (ibidem).

Neste sentido, o presente trabalho está composto por quatro capítulos. O primeiro traz a revisão de literatura que contribuiu sobremaneira para o desenho do objeto estudado. O segundo remete à sustentação teórica sobre o qual se alicerçaram os dois seguintes. Intitulado *A propósito das problematizações e conceitualizações*, conceitua dezesseis categorias-chave para a pesquisa: Estado, globalização, neoliberalismo, regulação, emancipação, democracia, direito (à educação), organismos internacionais, América Latina, educação escolar e conhecimento, políticas educacionais, reformas, avaliação em larga escala, sistemas de avaliação externa do Brasil e da Argentina; Confederações de trabalhadores em educação e insubordinação.

No terceiro capítulo é apresentado um histórico da organização docente em ambos os países. Foi possível perceber que as agremiações sindicais produzem uma vasta luta anti-hegemônica contra a globalização neoliberal, e têm cobrado, juntamente com a sociedade que assim o exige e necessita, que seja uma atribuição do Estado o comprometimento com uma educação para a qualidade social, que este tenha como compromisso a tarefa de regular às políticas econômicas e sociais da

nação e de investir na democratização e emancipação.

Pensar na CNTE e na CTERA como possibilidades insubordinativas é ir de encontro às regras de submissão que vigoraram e compuseram a realidade e o imaginário social destes países até os dias atuais.

No último capítulo faz-se uma análise sobre as aproximações, as particularidades e os distanciamentos que compõem a existência de cada confederação. A partir disso, foi tecido um conjunto de articulações entre as práticas e a sustentação teórica desta pesquisa.

Decisão ontológica

Neste momento, procurar-se-á discorrer sobre a constituição do sujeito que dá autoria a presente tese. Uma caminhada realizada na educação, encharcada de sentimentos e sentidos de esperança que como afirma Morin, é “a possibilidade de transformar os círculos viciosos em ciclos virtuosos, refletidos e geradores de um pensamento complexo” (2003, p. 32).

A opção pelo caminho de uma educação voltada à viabilidade da emancipação, por meio da construção de um mundo efetivamente mais igual e ecologicamente sustentável, foi a busca teimosamente defendida.

As aprendizagens colhidas no decorrer da vida possibilitaram a constituição de uma educadora ocupada com a inserção dos homens e das mulheres no mundo de uma forma mais igual e fraterna; sujeitos esses capacitados a escolher seus destinos. Dessa síntese reflexiva resultou o fundamento de todo o trabalho desenvolvido em educação, permeado sempre pela questão fundante que nutre os fazeres: para que serve a escola?

Essa pergunta ao mesmo tempo que sustenta a busca por um estabelecimento escolar comprometido com sua comunidade, possibilita modificações, pois as respostas encontradas são contrapostas e aos poucos necessitam de outras reflexões. Assim, tanto o sujeito quanto conhecimento estão em permanente compleição.

Faz parte das escolhas acreditar que, enquanto gente inacabada, há a possibilidade de que nada está fadado a um sempre assim, mas que pelo contrário,

tudo está continuamente num processo de permanente construção.

Contudo, ao mesmo tempo em que o inacabamento serve de alento, inquieta, pois remete a um eterno recomeço. O que volta a confortar é sabê-lo reiniciado não mais do ponto anterior, mas de um novo ponto, que já se sabe transponível. Assim, o método que tem alicerçado esta pesquisadora, como de alguma forma já foi dito, pode ser representado por uma rota em espiral (ibid).

A temática das relações existentes entre as políticas educacionais propostas pelos Organismos Internacionais, das reformas do Estado que introduziram a avaliação em larga escala e as possíveis insubordinações que procuram uma educação para a emancipação, sustentada pela democracia e pela qualidade, enquanto direito, traduz a condição favorável de pesquisadora/educadora que se forma constantemente. A escolha de um tema de pesquisa está intimamente ligada à vida do pesquisador.

Como acredita Japiassu, “a objetividade da ciência significa, antes de tudo, a intenção subjetiva do cientista” (1975, p. 22). A neutralidade do pesquisador, portanto, fica colocada em xeque, pois ele está inserido em um contexto social, econômico e político, e, desde a procura do método adequado para realizar sua pesquisa estão incorporadas suas intenções, suas esperanças ou seu fatalismo, sua crença na transformação social ou seu determinismo, enfim, seu posicionamento político diante da vida.

O entendimento acerca das tensões e conflitos engendrados dentro da escola se formou a partir de uma prática reflexiva, exigida no decorrer da aprendizagem. Primeiro quando da experiência de trabalhar como docente na mesma escola em que se deu o início de sua vida estudantil. A tensão entre o que é “ensinado” aos alunos, enfatizando deveres como participação e envolvimento por um mundo melhor, se contrapunha à luta dos professores por melhores salários e condições de ensino. O engajamento na luta sindical fez com que, ao final do ano, experimentasse o sabor da demissão.

A partir de então, a procura pela compreensão teórica do que acontecia foi constante. Ao longo da jornada, foi encorajador encontrar grandes companheiros que também procuravam uma escola capaz de lidar com a diferença, com o respeito, com a ética e não somente com o lucro, o autoritarismo, o clientelismo, com o “faz de conta”. Afinal, “estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros” (Freire, 1995, p. 20). Historicidade, inacabamento e

esperança são elementos que constituem homens e mulheres, por isso, é possível sonhar, lutar e transformar.

O envolvimento político partidário foi consequência do desejo desta construção. As vivências, no entanto, foram novamente de constantes tensões. Participar do Executivo, na condição de secretária municipal e do Legislativo, enquanto vereadora por duas legislaturas, foram aprendizagens intensas. Muito embora tendo produzido muitas mudanças, o custo pessoal foi inaceitável. Fato é que se não fossem as constantes disputas e vaidades poder-se-ia ter ido muito mais longe.

O trabalho acadêmico, sempre presente, tem possibilitado contribuir mais para as transformações a partir do compromisso de cambiar propostas que estão sendo traduzidas em muitas caminhadas e que dialogam com tantas outras experiências. Além de servir constantemente para oxigenar as reflexões e pautar as inquietações.

Atualmente o encontro com alunos, pais, colegas, companheiros, professores recentes e outros muito distantes no tempo, revelam a “convicção” de ter realizado fazeres educacionais muito diferentes da mera repetição de conteúdos ou de um saber acabado. Os encontros demonstram que foram práticas que distinguiram métodos, concepções, a favor de mais fraternidade e democracia.

Afirmam possibilidades reais de se fazer diferente e experimentar o gosto de uma felicidade, um respeito, uma amizade e a importância do conhecimento para todos. São muitas pessoas que relatam a satisfação de ter vivido histórias de ousadia. Isto corrobora o entendimento de que as mudanças possíveis foram feitas coletivamente.

A busca pela educação emancipadora iniciou-se exatamente pelas questões até aqui abordadas. Foi justamente pela dificuldade encontrada no cotidiano que a alegria de realizar novas recriações fascinava. Compreender que a escola corresponde a outras lógicas que não sejam instrumentalizar homens e mulheres para a emancipação e humanização, sem dúvida, contribuiu imensamente para as práticas a favor da democracia participativa.

Decisão epistemológica

A escola é um construto da modernidade, por isso, ferramenta de uma visão de mundo que propunha a solução de todos os males econômicos, sociais e culturais, por meio da supervalorização da razão, da técnica e da ciência, que serve como ferramenta importante e essencial para sustentar essa perspectiva de mundo e de conhecimento (CAMBI, 1999).

Se por um lado se queria uma sociedade livre dos dogmas religiosos, fundada na igualdade, na paz, na fraternidade, na liberdade de escolhas e opções individuais, por outro, produziu-se as certezas, o consumo e o individualismo exacerbado. Ao invés da fraternidade e da igualdade manteve-se níveis elevadíssimos de exclusão social.

A lógica introduzida no ocidente, e incorporada às sociedades ao longo do tempo, demonstrou inegável avanço tecnológico e científico, mas o custo humano e ambiental proveniente dessas conquistas foi acentuado; além disso, a igualdade ao acesso desse conhecimento não chegou a todos (SOUSA SANTOS, 2002 a).

Definitivamente foi produzido um mundo de exclusões, onde boa parte da população mundial é alijada do atendimento das necessidades mínimas que garantiriam uma vida mais plena. Enrique Dussel (1998) é categórico ao afirmar que o modelo de globalização vivenciado na atualidade é excludente. Isto determina que em pleno século XXI haja pessoas no mundo que sequer têm acesso à água potável, que não frequentam a escola, que morrem contaminados por doenças já extintas nos países desenvolvidos, entre diversas outras mazelas.

Diante da globalização, que tem devorado qualquer probabilidade de uma sociedade como a se queria nos ideais da modernidade, o que surge como outra possibilidade são os tantos projetos que não são gestados na intenção contra-hegemônica. Então, o que há de novo no cenário mundial são os movimentos que teimam em contrapor-se à lógica mercadológica neoliberal protagonizada pelo centro (SOUSA SANTOS, 2002).

Nesta perspectiva, Nóvoa (1995) chama atenção para o processo histórico. Nem sempre foi como é, e, por certo, não continuará sendo. Diante desta afirmação, no que se refere às políticas educacionais que ainda pretendem favorecer a escola tradicional, numa contraposição às diferenças culturais e sociais onde vivem aqueles

que fazem o cotidiano escolar, cria-se a viabilidade desta instituição lutar pela democracia, pela participação e pela inclusão, qualificando os espaços e apostando no empoderamento dos sujeitos.

Para isto, é relevante perguntar quais políticas educacionais e qual democracia são necessárias para a elaboração e execução desses novos projetos. A tarefa, portanto, está na dimensão de recriar as possibilidades de se fazer educação tendo por objetivo políticas que sejam ao mesmo tempo democratizadoras, dialógicas e solidárias, capazes de impulsionar a promoção de uma sociedade de direitos.

Conforme Bobbio (1992), quando foi questionado por um entrevistador sobre sua opinião frente ao futuro da nossa sociedade, que produz o crescimento desenfreado da população; o aumento da degradação do ambiente e o incontrolado e insensato avanço do poder destrutivo do armamento, respondeu que vê sinal positivo refletido nas diversas dimensões e discussões que assume o problema do reconhecimento dos direitos humanos.

A articulação entre o pensamento de Bobbio, Sousa Santos e Nóvoa ajuda a pensar sobre a necessidade de recriar possibilidades efetivas de viver uma vida mais plena. Neste sentido, a partir da compreensão de que a escola é uma instituição central para que as lógicas se estabeleçam com “sucesso” parece óbvio que poderá ocupar mais uma vez este lugar de centralidade, quando novos projetos postularem outro modelo de sociedade.

Assim, na intenção de justificar o papel da escola na construção do paradigma emergente faz-se imperativo que nos apropriemos deste quadro que dimensiona a crise vivida na atualidade. Esta crise gerada pelo não cumprimento das promessas realizadas podem operar a favor de uma profunda desesperança de que nada mais poderá ser modificado. Por isso, Alarcão (2007) pondera a favor do entendimento sobre seu sentido, reiterando que o que importa é “analisar os contornos da crise, perceber os fatores que estão na sua gênese, congregar esforços e intervir sistêmica e coerentemente” (p. 15).

Recuperar o sentido, neste caso, é aceitar o convite feito por Cortella (2006): repensar os fundamentos da articulação entre Educação, Epistemologia e Política e discuti-los com todos os envolvidos na educação, para que o desafio de quem sabe ensina a quem não sabe que marca a escola tradicional, seja superado por um novo paradigma – democrático e participativo.

O autor concebe ainda que a partir dos anos oitenta foi gestada uma nova concepção a respeito da função da escola. O *otimismo crítico* que compreende a superação do entendimento de que a instituição escolar serviria única e exclusivamente para a transmissão dos princípios da elite, de forma neutra e unilateral. As contradições sociais permitem, portanto, a recriação dos espaços escolares.

Contribuições à pesquisa: motivações, questionamentos e justificativa

O mundo pós-guerra estava dividido entre capitalistas e socialistas e, destas divergências, destaca-se a efetivação do Estado de Bem-estar Social, construído no primeiro mundo (mais especialmente na Europa). Esta conformação, ainda capitalista, produziu elementos suficientemente característicos de um Estado regulador, comprometido com as políticas públicas na geração de qualidade de vida ao seu povo.

Porém, tanto o Estado de Bem-estar quanto o socialismo real, a partir dos anos 1970 passaram a sofrer um contínuo desmoronamento, que foi decisivo para uma articulação do modelo liberal de cunho conservador, o qual foi baseado na supremacia do mercado.

O processo de colagem entre conservadorismo e liberalismo, que se convencionou chamar *neoliberalismo*, é a estratégia de hegemonia por parte dos países industrializados, capitaneados pelos Estados Unidos que emprega a lógica do mercado como o novo regulador das políticas adotadas pelo Estado. Sua concepção é de que o mundo privado atingiu seu desenvolvimento graças à competição, ao individualismo e ao consumo. O setor público, por isso, que se constituía enquanto uma máquina “pesada”, dado ao número de funcionários e ao desperdício de dinheiro, necessitava implantar a lógica das empresas que cresciam graças a sua austeridade frente às relações estabelecidas entre patrões, empregados e toda sua estrutura administrativa. Era preciso, também, flexibilizar as regras dos contratos de trabalho, evitando “mordomias” que contribuía para uma acomodação do empregado na função que exercia, o que se contrapunha à competição.

Dessa síntese chega-se ao Estado Avaliador que cumpre a tarefa de aferir as políticas estabelecidas pelos índices alcançados nas diversas áreas que engendram um país, cabendo ao setor privado e ao mercado a sua regulação. No que se refere às políticas educacionais seriam, portanto, utilizados os mesmos mecanismos.

Resulta daí a análise das políticas de avaliação em larga escala, no Brasil e Argentina a partir da década de 1990, priorizando a compreensão dos Sistemas Nacionais de Avaliação da Educação Básica, bem como as possíveis insubordinações protagonizadas pela Confederação dos Trabalhadores em Educação. É um estudo de natureza comparada entre a CNTE (Brasil) e a CTERA (Argentina), de como elas vêm percebendo tais políticas e qual o caminho percorrido por estas entidades. Ou seja, houve a produção de influências, em favor de uma educação pública, popular, democrática e de qualidade, que estivessem comprometidas com a viabilização da emancipação?

O contexto motivacional que levou a configurar essa investigação foi a decisão de indagar sobre as possíveis práticas contra-hegemônicas que pudessem contribuir para o paradigma emergente. Por isso, as questões geradoras e que fundam esta pesquisa são:

1. Como aconteceram os processos das reformas educacionais no Brasil e na Argentina a partir dos anos 1990 e a implantação dos sistemas de avaliação da aprendizagem?
2. De que forma se estabeleceram os preceitos da globalização neoliberal no Brasil e na Argentina e quais foram as práticas originadas na CNTE e na CTERA?
3. É possível que haja insubordinação frente às propostas dos organismos internacionais em busca de uma avaliação que mesure a qualidade de uma escola emancipadora no Brasil e na Argentina?
4. As organizações de professores vêm procurando incidir e influenciar nas políticas de avaliação educacional nos países pesquisados?
5. Quais os contrapontos que demarcam o rompimento com o Estado Avaliador e que impulsionam ao equilíbrio Estado, mercado e comunidade?
6. Qual a importância da avaliação externa?
7. Quais os elementos que sustentam a avaliação em larga escala?
8. Como se produzem as relações entre democracia, avaliação em larga

escala e era do direito à educação?

9. Se a educação escolar é uma organização importante para a promoção da democracia, da participação e da fraternidade, como dimensioná-la nesta perspectiva?

Neste sentido essa tese analisa de que forma as Confederações dos Trabalhadores em Educação – CTERA (Argentina) e CNTE (Brasil) têm, por meio das práticas insubordinativas, contribuído em contrapor à lógica neoliberal, protagonizada pelos organismos internacionais, no tocante à avaliação em larga escala.

Dado os questionamentos, os objetivos que estruturam a pesquisa assim se constituem:

1. Analisar os contextos das reformas educacionais produzidas no Brasil e na Argentina sobre avaliação em larga escala a partir da década de 1990 (e seus antecedentes) e as insubordinações preconizadas pelas Confederações de Trabalhadores em Educação (CNTE e CTERA) como possibilidades de equilíbrio entre o Estado, o mercado e a comunidade, na direção de uma educação emancipadora (democrática e popular).
2. Compreender a produção de insubordinações frente às políticas de avaliação em larga escala preconizadas pelos organismos internacionais no contexto latino americano.
3. Analisar o papel do Estado e suas relações com a política educacional nos níveis internacional e latino-americano, bem como em cada um dos dois países pesquisados.
4. Discutir a respeito das insubordinações propostas e executadas pelas CNTE e CTERA.
5. Refletir sobre a era do direito à educação e políticas educacionais que promovam a democracia participativa.
6. Evidenciar propostas de uma avaliação em larga escala que sirva à democratização, à qualidade social e à emancipação da educação escolar.
7. Investigar sobre os processos de regulação e emancipação proporcionados pelas reformas educacionais sobre avaliação em larga escala, pelo Estado e/ou pelas Confederações.

Estes são, portanto, os questionamentos que constituem o conjunto de elementos que darão sustentação ao trabalho ora apresentado.

Neste sentido a democracia, enquanto produto da participação, dialogará com projetos de inclusão, ou seja, a pluralidade como premissa fundamental para um sistema democrático deverá promover o respeito à diferença, e não agudizar a desigualdade social que define a modernidade: uma inclusão que se baseia na exclusão, na erradicação da diferença (STOER; MAGALHÃES, 2005).

Isto significa que diante de uma história de discriminação, exploração e dominação por parte dos países desenvolvidos em relação aos países subdesenvolvidos, iniciariam rompimentos a favor da soberania.

Desta forma, buscar elementos que devolvam ao Estado a tarefa de regular a vida em sociedade, sem o privilégio nem domínio do mercado, passa a ser uma atribuição da comunidade.

Encaminhamentos metodológicos: a tessitura da pesquisa

A dificuldade em transpor o método das ciências exatas para as ciências humanas remete-nos a uma discussão recente. Por isto, é fundamental traçar o contraponto ao paradigma positivista de ciência, baseado no método experimental – observação, hipótese, experiência – (HÜHNE, 1989).

Preferir-se-á uma pesquisa nas ciências humanas comprometida em refletir as questões que envolvem o contexto do objeto, desde o detalhamento de sua produção até suas possíveis conclusões. A investigação sobre um recorte específico da produção de homens e mulheres que pensam a educação é a investigação de um fragmento da realidade. Afinal, esta produção é apenas parte de um todo muito mais complexo, de modo que a compreensão plena daquele recorte depende da compreensão do conjunto, depois de analisado cada elemento do quadro (KONDER, 1985). A pesquisa, assim como a dúvida e a pergunta são por definição, neste sentido, sempre inacabadas.

Igualmente, o paradigma da teoria crítica responde ao compromisso de uma pesquisa comprometida com as transformações da sociedade, que perceba os

sujeitos envolvidos na pesquisa inseridos na História, na conjuntura econômica, cultural, social e política. O pesquisador, por isso, não é neutro. Questões como neutralidade, envolvimento, confiabilidade, teoria, prática, observação, compreensão, entre outras são pensadas e utilizadas criticamente para balizar a proposta de pesquisa desenvolvida. O método coerente com essas perspectivas é, portanto, o dialético.

Uma postura de compreensão frente ao que se irá estudar reitera as possibilidades de acercamento do objeto, buscando relações com o mundo do qual ele é parte. Por isso, a pesquisa desenvolvida tem uma abordagem qualitativa, porque, a partir dos dados que necessitam ser organizados e compreendidos, articula-se o objeto à sua contextualização (MAZZOTTI, 2001).

Porém, ao se analisar as especificidades de dois países é preciso recorrer a uma metodologia que oportunize o diálogo entre ambos. Deste modo, a análise oferecida por Gomes Ferreira (2006⁵) é central para o trabalho, visto que compreende a educação comparada como uma “resposta possível ao momento histórico que descobriu a incapacidade da ciência da explicação única em explicar a complexidade do mundo” (p. 124). O sentido sociodinâmico, por assim dizer, encontrado na opção da educação comparada, se depara com elementos de análise suficientes para deflagrar o amplo espectro de relações que o tema contempla, viabilizando, a partir disso, sua compreensão por meio da averiguação de seus condicionantes, suas implicações, seus fluxos, conflitos, alcance, entre tantos outros subsídios (ibid).

Se a educação vem sendo analisada de forma comparativa pelos organismos internacionais como expõem Castro e Werle (2000) para responderem às lógicas do neoliberalismo, o avesso seria, portanto, utilizá-la numa perspectiva de entidades sindicais vinculadas aos projetos de contraposição hegemônica.

A metodologia comparada, por assim dizer, serve mais para promover reflexões e intervenções sobre a realidade do que contribuir para o ranqueamento entre “melhores” e “piores” (SILVA, 2000).

A pesquisa sustentada pela metodologia comparada, portanto, enfoca a intenção de aproximar elementos pertencentes a duas realidades que certamente

⁵http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200002&lng=pt&nrm=iso, em 12 de maio de 2010.

guardam peculiaridades próprias, mas que ao longo do processo intentam cambiar suas experiências e fortalecer suas opiniões e conquistas, bem como discutir seus métodos, seus acertos e seus equívocos.

Desta forma, o desenvolvimento do trabalho necessita a contextualização histórica da educação e o mapeamento das políticas de avaliação externa da educação básica, assim como de sua operacionalização em ambos os países. Outra exigência a que esta pesquisa atende corresponde à caracterização das finalidades, processos de criação e desenvolvimento das confederações nos dois países, a partir de uma metodologia de inspiração hermenêutica, dialética e comparada.

A escolha dos países Brasil e Argentina⁶ se dá na confiança de que seja possível produzir uma reflexão pelo diálogo entre os países escolhidos, os quais guardam muitas semelhanças em sua história.

A metodologia comparativa, originada após a II Guerra Mundial, institui-se no panorama das trocas internacionais e se caracteriza por uma abordagem *pluridisciplinar* que analisa fatos educativos em suas relações com o contexto social, político, econômico e cultural (CASTRO; WERLE, 2000), por isso, é uma ferramenta importante na análise da avaliação em larga escala e das reformas educativas.

Teodoro (2001) aponta os aspectos fundamentais do método comparatista aos que se deve considerar quando da apreciação. A ideologia do progresso que sugere a educação enquanto promotora de desenvolvimento. A questão da ciência moderna que insiste em leis que generalizam o que por si só já é díspar. Por isso, o terceiro elemento trazido por Teodoro é a compreensão dos Estados-nação a partir de suas diferenças e similitudes. Por último, o método comparativo é a construção dos dados e seu enquadramento teórico.

No mesmo sentido, Gomes Ferreira (2009) depreende que a comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais fatos, fenômenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, cultural, político, econômico etc. Daí a necessidade de outros dados, da compreensão de outros discursos.

Assim, esta investigação iniciou por meio de uma revisão de literatura no

⁶ Importa observar que aproximadamente 40% da população latino-americana vivem nestes dois países.

intuito de aproximação com o objeto de pesquisa, com o propósito de compreender o universo no qual essa tese se insere para melhor aferir a relevância do que se dispõe a realizar.

A inovação que aqui se dá é a da triangulação entre políticas educacionais de avaliação em larga escala elaboradas a partir dos ditos organismos internacionais, seus Sistemas Nacionais, e as práticas insubordinativas das Confederações dos Trabalhadores em Educação, no contexto brasileiro e argentino.

As categorias pretendidas, primeiramente, surgiram a partir da construção da revisão de literatura. Posteriormente, definiram-se a partir da reflexão em torno de conceitos imperiosos, sem os quais essa análise estaria sujeita a equívocos profundos e expressaria uma investigação sem rigor, pois apregoaria tão somente uma opinião. Casassus (2001) nos ajuda a argumentar sobre a importância de conceituar temas elementares à pesquisa, corroborando no sentido de serem como a “construção dos óculos”, necessários para a compreensão do objeto.

Foi a partir da procura por teses e dissertações no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, da leitura de inúmeros artigos e livros, da participação em seminários, congressos e encontros que tratam sobre o tema estudado, do fichamento de todo material lido e da apresentação nos diversos grupos que participamos na Universidade que esta tese foi se construindo.

Encontrou-se treze (13) teses e cinquenta e quatro (54) dissertações sobre o assunto disponíveis no referido Instituto, apresentadas no período de 1997–2007. Contudo, buscando pesquisas que entendessem a avaliação em larga escala enquanto uma política pública, constatou-se que somente doze (12) dentre aquelas compreendiam assim a avaliação⁷.

No que se refere à aproximação realizada entre os dois países latino-americanos, o número de pesquisas é ainda menor. Foram encontradas, na mesma base de dados (IBICT), nove pesquisas que de uma forma ou de outra se referem às políticas educacionais que vigoram nos países, ou a formação docente, ou a atuação dos sindicatos, mas nenhuma realiza a articulação entre as Confederações e as Políticas de Avaliação nos países escolhidos.

Esta pesquisa qualitativa contou com a realização de seis entrevistas a

⁷ Há que se destacar que das doze pesquisas, onze estão disponíveis. A dissertação de Ezerral Bueno de Souza (2001) ainda não se encontra disponível no site.

dirigentes da CTERA e da CNTE. A Secretária Geral da CTERA, Stella Maldonado; Secretário de Educação e Estatística Marcelo Mango (CTERA), ex Secretário de Educação e Estatística Sergio Soto (CTERA), ex-Secretária Geral Marta Maffei (CTERA). O atual presidente da CNTE – Roberto Franklin de Leão e a ex-presidente e atual secretária de finanças, Juçara Dutra Vieira. Cecilia Martínez, secretária geral adjunta do Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires – SUTEBA. A colaboração do professor Roberto Felício (ex presidente da CNTE) deputado estadual do estado de São Paulo que contribuiu para o acesso aos arquivos da APEOESP. Além disso, as atas da CTERA, os cadernos, livros, panfletos, sites de ambas as confederações ajudaram a delinear o objeto. Também a análise de inúmeras investigações publicadas em artigos, endereços eletrônicos, livros, revistas e congressos e as leis sobre o tema da avaliação como uma política educacional, no contexto dos dois países serviram de aporte teórico.

Nos quadros a seguir há uma síntese dos documentos e entrevistas que sustentaram a compreensão do objeto da pesquisa.

Material	Ano de publicação	Síntese para análise
Lei de Educação Comum, nº 1420	1884	Primeira lei nacional da república Argentina que objetivava os princípios da escola pública, obrigatória, gratuita e gradual.
Lei Federal de Educação da Argentina, nº 24.195	1993	Estabelece os direitos, as obrigações e as garantias da educação, seus princípios, sua política e seus sistemas.
Lei Federal de Educação, nº 26.206	2006	Lei sobre Educação Nacional – Para uma educação de qualidade para uma sociedade mais justa.
Lei de Financiamento Educativo, nº 26.075/2006	2006	Dispõe sobre o financiamento da educação argentina.
Princípios de Huerta Grande	1973	Aprovado no Congresso de Huerta Grande constitui os critérios válidos para a existência da CTERA até os dias de hoje. Encontrado em diversos documentos e em todos os estatutos já existentes.
Livro de Atas nº. 1 ⁸	1973	As atas analisadas foram aquelas que registram a organização, os princípios que compuseram a CTERA.
Livro de Atas nº. 2	1974	I Congresso Ordinário da CTERA, seus atos, mobilizações, denúncias sobre os direitos dos trabalhadores.

⁸ Apenas os livros são numerados, as atas que o compõem estão manuscritas e encontram-se em ordem cronológica, porém, não são numeradas.

Livro de Atas nº. 3	1974/1985	II Congresso Ordinário ⁹ (último encontro antes da ditadura militar) III Congresso Ordinário, denominado “Congresso Normalizador”. Discussão principal: a reformulação estatutária
Livro de Atas nº. 8 – Ata nº. 60	1988	XI Congresso Extraordinário – Retificou os princípios de Huerta Grande. Discussão principal: a reforma estatutária e aprovação do estatuto.
Livro de Atas nº. 9 – Ata nº. 66	1989	XVI Congresso Extraordinário – modificações estatutárias
Livro de Atas nº. 10 – Ata nº. 85		XXXI Congresso Extraordinário – Sobre a Lei Nacional de Educação.
Livro de Atas nº. 10 – Ata nº. 86	1992	XXXII Congresso Extraordinário – sobre a política de financiamento educacional
Estatutos	1973, 1988, 1989, 1991, 1992 e 2001	Discussões, encaminhamentos e modificações realizados.
Caderno de Memória	1990/1991	Sobre as reformas neoliberais.
Caderno de Memória	1992/1993	Reformas neoliberais versus a defesa da escola pública.
Caderno memória	1993/1994	Reformas neoliberais versus a defesa da escola pública. Criação da Escola de Formação Política, Sindical e Pedagógica Marina Vilte.
Memória	2003/2004	O neoliberalismo e a pauperização docente.
Cadernos de Formação Sindical	2004	ALCA

QUADRO 1 – DOCUMENTOS ANALISADOS – ARGENTINA/CTERA
 FONTE: A AUTORA (2010)

Material	Ano de publicação	Síntese
Constituição da República Federativa do Brasil	1988	É a lei fundamental e suprema do Brasil, servindo de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas, situando-se no topo do ordenamento jurídico.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB – Lei 9394/96	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei do FUNDEF – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –	1996	Dispõe sobre o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras

⁹ Os Congressos Ordinários aconteciam anualmente e tinham como pauta: escolher a Mesa Diretiva do Congresso; Eleger os delegados para referendar a ata; realizar a Memória e o Balanço da confederação daquele ano; Determinação da política Gremial da Confederação para o período seguinte; Filiação e desfiliação de entidades.

9424/96		providências.
Lei 11.274	2006	Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001	2001	Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências
Plano Nacional de Educação	1997	Realizado pela sociedade civil
Portaria Ministerial nº 931	2005	Alteração do nome histórico do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica para Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Institui a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ARESC) – Prova Brasil.
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – Lei n.º 11.494/2007	2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.
Congresso Nacional de Unificação dos Trabalhadores em Educação	1990	Apresenta (assim como os demais cadernos dos congressos) as resoluções trazidas e aprovadas pelos congressistas sobre conjunturas internacional e nacional, avaliação do ano anterior, plano de lutas para o próximo ano e os encaminhamentos.
Caderno XXIII Congresso Nacional	1991	Consulta Estatuto.
Caderno XXIV Congresso Nacional	1993	Sistema de Avaliação em Larga Escala, participação no Fórum de Defesa da Escola Pública e influência à LDB.
Caderno XXV Congresso Nacional	1995	Neoliberalismo, Estado e avaliação do rendimento escolar. Organização dos CONED'S e influência ao Plano Decenal de Educação para Todos.
Caderno XXVI Congresso	1997	Defesa da Escola Pública versus os acordos mundiais de comércio.
Caderno XXVII Congresso Nacional	1999	Ação pedagógica a favor de uma aprendizagem para todos. Modificação estatutária do período da gestão para três anos.
Caderno XXVIII Congresso Nacional	2002	Influências na construção de um novo projeto para o Brasil – é possível.
Caderno XXIX Congresso Nacional	2005	Políticas de financiamento educacional. Derrubada aos vetos do PNE.
Caderno XXX Congresso Nacional	2008	Plano de Desenvolvimento da Educação e os projetos em disputa.
Estatuto	1991/2008	Principais modificações estatutárias.

Caderno de Formação Sindical	2004	Cartilha sobre os acordos mundial do comércio e a defesa da escola pública.
------------------------------	------	---

QUADRO 2 – DOCUMENTOS ANALISADOS – BRASIL/CNTE
 FONTE: A AUTORA (2010)

Nome	Cargo/Entidade	Tempo e dia de gravação	Síntese para análise
Roberto Franklin de Leão	Presidente/CNTE 2008/2011	1h 30min. 13 seg. 19/06/2009	Abordou a constituição da CNTE enfatizando a construção das políticas educacionais, a função da escola pública, os direitos dos trabalhadores em educação e para que serve à escola.
Juçara Dutra Vieira	Secretária de Finanças/CNTE 2008/2011 Presidente/CNTE 2002/2005 2005/2008	1h 30min 20 seg. 19/06/2009	Destacou a atuação da CNTE e sua articulação com demais instituições latino-americanas no enfrentamento às políticas neoliberais. Evidenciou a dificuldade de construção da política educacional entre o “tempo” dos governos e o da confederação.
Sergio Soto	Secretário de Educação e Estatística/CTERA 2008/2009	1h 03 min 52 seg 24/06/2009	Ponderou sobre a avaliação em larga escala enquanto uma produção dos organismos internacionais, confirmando a hipótese de que serve para a desqualificação da escola pública e a “crítica” aos professores.
Stella Maldonado	Secretária Geral/CTERA 2008/2010	1h 00 min 43 seg 02/03/2010	Analisou as políticas de cunho neoliberal que se efetivaram na década dos 1990 na Argentina relacionando-a com os demais países latino-americanos e a luta da confederação, no sentido de defender a escola pública.
Marcelo Mango	Secretário de Educação e Estatística/CTERA 2009/2010	50 min 04 seg 04/03/2010	Preocupou-se com a construção histórica das principais lutas da CTERA, seus princípios em defesa da escola pública. Realizou uma análise das políticas neoliberais e a atuação contra-hegemônica da confederação. Expôs sobre os estudos feitos para uma avaliação comprometida com a educação argentina.
Marta Maffei	Secretária Geral/CTERA 1998 ¹⁰ /2001 2001/2003	1h 07 min 32 seg 04/03/2010	Justificou a importância das investigações realizadas pela CTERA a partir do Instituto Marina Vilte.
Cecilia Martínez	Secretaria Geral Adjunta/SUTEBA	58 min 19 seg 10/03/2010	Proporcionou a compreensão do quadro das disputas que se consolidaram ao longo da história da CTERA que deflagrou as mudanças estatutárias ocorridas.

QUADRO 3 – GRAVAÇÕES REALIZADAS COM OS DIRIGENTES SINDICIAIS¹¹

¹⁰ Este primeiro período foi confirmado informalmente, com alguns dirigentes da CTERA.

¹¹ Além dos entrevistados contou-se com o apoio dos professores Heleno Araújo Filho (Secretário de

FONTE: A AUTORA (2010)

Outro componente imprescindível foi a banca de qualificação, que contou com a presença e pareceres de todos os professores convidados para esta análise e colaborou imensamente para o enriquecimento desta pesquisa.

Obviamente que também foram fundamentais as permanências e convivências tanto à CTERA quanto à CNTE, pois permitiram que este estudo fosse calcado no diálogo com os atuais dirigentes e com a realidade mesma na qual estão inseridas.

A análise do conjunto de dados foi realizada com base no universo do quadro teórico, guardando a assimetria necessária entre empiria e teoria, a fim de contribuir com a procura de entendimentos para estes processos educacionais instaurados, contemplando, com isto, o objetivo último da educação comparada, qual seja, “a busca de sentidos” (GOMES FERREIRA, 2006).

As hipóteses formuladas foram:

1. A política de avaliação em larga escala fomentada pelas reformas educativas no Brasil e Argentina após a década de 1990 sofreram influências dos Organismos Multilaterais e da organização docente incorporando elementos de contradição, que consubstanciaram a luta e uma compreensão contra-hegemônica.
2. As Confederações buscam o rompimento do processo neoliberal por meio de uma articulação latino-americana e lutam a favor de uma educação democrática e emancipadora, contrapondo o modelo apregoado pelo neoliberalismo e tensionando o Estado para uma regulação que priorize a democracia.
3. Os estabelecimentos escolares estão alheios aos processos de tensionamento e influências realizados pelas confederações à política educacional, o que colabora para que as reformas educacionais falhem.

É importante, para isto, uma reflexão a respeito da realidade educacional nos países destacados. Compreender os contextos e a produção histórica das reformas educacionais e da política de avaliação em larga escala, bem como conhecer como se caracterizam e quais as posições tomadas pelas Confederações dos

Trabalhadores em Educação de ambos os países.

1 REVISÃO DE LITERATURA

A presente etapa deste trabalho tem o propósito de demonstrar a investigação realizada no período 1997-2007, que deu origem a teses e dissertações sobre o tema das *políticas educacionais sobre avaliação da educação básica*. A partir dos dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia brasileiro, utilizando o descritor – *política da avaliação educacional*, foi possível encontrar um total de 67 trabalhos, sendo 13 teses e 54 dissertações (gráfico 1).

O estudo destas investigações se deu com a análise de todos os resumos, a leitura integral de alguns dos trabalhos e posterior agrupamento, para dimensionar o caminho pelo qual está seguindo esta pesquisa sobre o processo da avaliação em larga escala instaurado no país desde o final dos anos oitenta. Assim foi possível compreender a relevância de cada problematização apresentada, bem como as possibilidades de articulá-las em favor de assimilar como estão sendo percebidas as políticas educacionais no que se refere ao tema em questão.

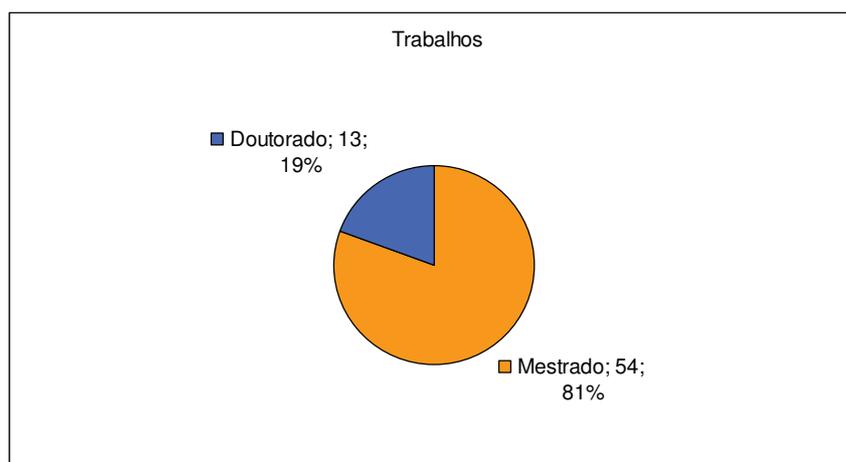


GRÁFICO 1 – QUANTITATIVOS DE TRABALHOS FINAIS DE MESTRADO E DOUTORADO REFERENTES AO DESCRITOR – POLÍTICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. BRASIL-1997/2007
FONTE: A AUTORA

Na pesquisa elaborada por Freitas (2007) há o reconhecimento da própria investigadora de que havia contribuído para a compreensão da “*ordem temporal*” a

respeito dos delineamentos das avaliações externas no Brasil. Conforme a autora foram cinquenta anos de interesse em construí-las, que culminaram, no final da década de 1980, com o desenho do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Assim, como último período, nos anos de 1987 a 1989 foi executado o programa de “Avaliação do Rendimento dos Alunos de Escolas de 1º Grau da Rede Pública”, iniciando, em 1987, em dez capitais de estados brasileiros e envolvendo dezenove escolas. Em 1988 aos exames em língua portuguesa, matemática e ciências, também realizados no ano anterior, foi incorporada a redação: esses exames foram efetivados em nove estados do Brasil e no Distrito Federal, envolvendo vinte cidades e sessenta e duas escolas. No ano de 1989, os exames de matemática, ciências e língua portuguesa, para 5ª e 6ª séries contaram com o engajamento de trinta e nove cidades de catorze estados e um território, num total de cento e cinquenta e sete estabelecimentos escolares (FREITAS, 2007).

Isso corrobora para o entendimento de que o assunto avaliação ocupa o cenário nacional há muito tempo, o que, associado ao momento histórico de reformas vividos nas últimas décadas, reforça a importância de pesquisar o assunto. Diante do tamanho da relevância do tema, o número de sessenta e sete trabalhos para uma década tão instigante denota um baixo reconhecimento sobre a necessidade do estudo da questão para a pesquisa brasileira.

Isto posto, é necessário periodicizar melhor as etapas da pesquisa para compreender quando ocorreu a etapa de maior relevância sobre o estudo, desencadeando um fluxo de crescimento ao longo do período.

Por meio da Tabela 1 se nota que de 1997 a 2000 somente uma tese foi concluída. A grande maioria dos trabalhos foi iniciada na década de 2000, ou seja, após dez anos do início da implementação das avaliações em larga escala é que se iniciaram grande parte das pesquisas. Fica evidente também o grande contingente de dissertações em relação às teses, porém, esse é mais um reflexo da estrutura da pós-graduação no Brasil que propriamente um provável desinteresse nos cursos de doutorado.

A tabela a seguir mostra os anos em que ocorreram as defesas. Chama atenção que em 2002, 2004 e 2006 o montante de trabalhos concluídos atinge a cifra de trinta e seis (36), ou seja, a produção nestes três anos alcançou 53,7% do total de pesquisa sobre o descritor utilizado.

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO ANUAL DE DISSERTAÇÕES E TESES REFERENTES AO DESCRITOR – POLÍTICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL CONFORME O ANO DE DEFESA. BRASIL – 1997/2007

Ano de defesa	Doutorado	Mestrado	Total geral
1997		1	1
1998		1	1
1999		1	1
2000	1	2	3
2001		4	4
2002	1	11	12
2003		8	8
2004		12	12
2005	5	2	7
2006	3	9	12
2007	3	3	6
Total geral	13	54	67

FONTE: A AUTORA

Na tabela acima, salvo melhor juízo, podemos perceber que somente catorze anos após o princípio da concretização das avaliações em larga escala, protagonizadas pelo Ministério da Educação, é que se iniciaram um conjunto mais consistente de pesquisas sobre a temática.

O Gráfico 2 mostra o resultado das pesquisas na pós-graduação. É perceptível reconhecer a expansão no conjunto de teses e dissertações entre 2002-2006.

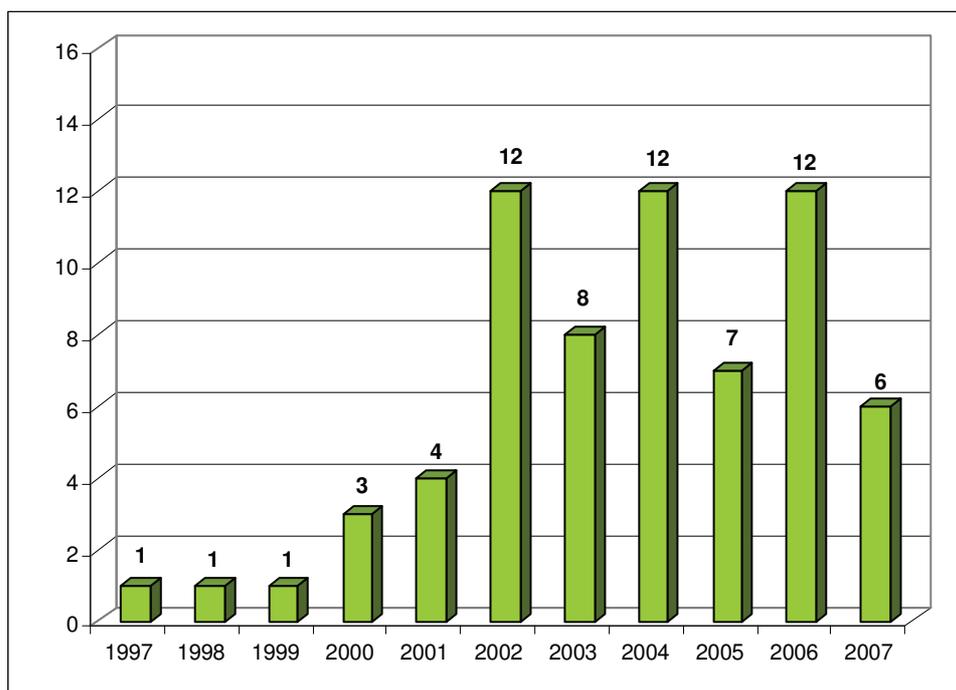


GRÁFICO 2 – TOTAL ANUAL DE TRABALHOS FINAIS MESTRADO E DOUTORADO REFERENTES AO DESCRITOR – POLÍTICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL CONFORME O ANO DE DEFESA. BRASIL– 1997/2007
 FONTE: A AUTORA

A partir do Gráfico 2, é admissível fazer uma relação com o que se vinha perguntando a partir do quadro anterior, quando se analisava as possíveis influências que proporcionaram um maior número de pesquisas em determinados anos. Contudo, percebe-se que há uma produção mais contínua, numericamente, quanto às teses em detrimento dos picos de produção de dissertações encontrados nos anos de 2002, 2004 e 2006. As análises de mestrado tendem a coincidir com os períodos subsequentes à aplicação das provas que ocorrem em 2001, 2003 e 2005.

Cabe ainda mencionar que dos 51 trabalhos concluídos nestes anos, quarenta e quatro foram dissertações e apenas sete foram teses.

Outra percepção sobre os dados já elencados é perceptível no gráfico 3. Permitindo que se interrogue a respeito de uma possível sazonalidade no estudo dos sistemas de avaliação em larga escala. Ou então, sugerindo que as investigações estejam desvinculadas de grupos de pesquisas, por isso, seguidas por intervalos descontínuos.

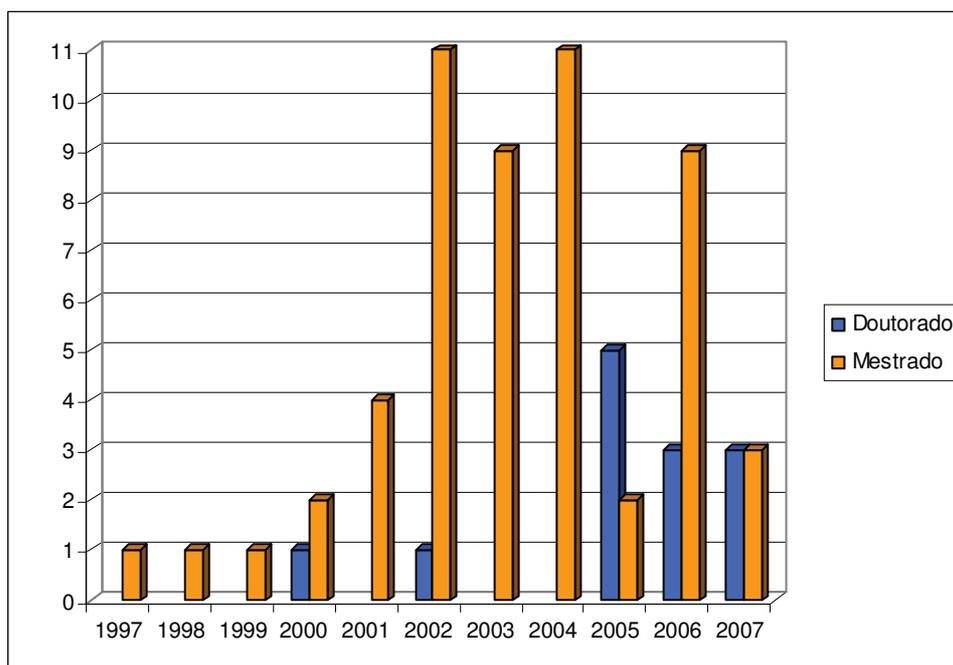


GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO ANUAL DE DISSERTAÇÕES E TESES REFERENTES AO DESCRITOR – POLÍTICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL CONFORME O ANO DE DEFESA. BRASIL– 1997/2007
 FONTE: A AUTORA

Esses trabalhos demonstram que somente a partir do ano 2000 foram intensificadas as teses de doutoramento sobre o tema e a partir de 2002 o incremento nas dissertações foi acentuado. Ficou para o período de 2002 a 2007 o grande índice das pesquisas realizadas, ou seja, dos 69 trabalhos, 60 estão no período 2002-2007, perfazendo 86% da produção conforme gráfico anterior.

Para contribuir com esta situação, a próxima tabela (2) traz o detalhamento de onde e quando aconteceram as investigações.

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO ANUAL DE DISSERTAÇÕES E TESES E UNIVERSIDADE EM QUE OCORREU A DEFESA. BRASIL – 1997/2007

Universidade de Defesa	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Total
PUC RJ			1	1	1	3		1	1	1		9
PUC São Paulo	1						2		2	2	2	9
UNICAMP					1	1			3	4		9
UnB				1		2	1	3		1		8
UFMG				1			1	2				4
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Marília						1	2					3
USP							1			1	1	3
UERJ						1	1					2
Universidade Católica de Brasília		1						1				2
Universidade Federal de Juiz de Fora						1		1				2
Universidade Católica de Brasília											1	1
Universidade Federal da Bahia									1			1
Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz de Educação										1		1
Fundação Getúlio Vargas - SP							1					1
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul					1							1
PUC Campinas											1	1
UFRGS						1						1
Universidade de Sorocaba								1				1
Universidade do Tuiuti do Paraná								1				1
Universidade Estadual de Maringá						1						1
Universidade Estadual de Ponta Grossa										1		1
Universidade Federal da Paraíba						1						1
Universidade Federal de Santa Maria										1		1
Universidade Federal de Uberlândia					1							1
Universidade Federal do Espírito Santo								1				1
Universidade Metodista de São Paulo											1	1
Total geral	1	1	1	3	4	12	9	11	7	12	6	67

FONTE: A AUTORA

A relação que se pode estabelecer entre a tabela acima e o gráfico 3 é que ao contrário dos picos que concentram grande parte da pesquisa, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) tem, ao longo do percurso, contribuído sistematicamente com o estudo. Também tem uma relativa expressão a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade de Brasília (UnB). As demais instituições de ensino superior parecem cooperar quando há interesse pontual pelo assunto.

Outro ponto que chama atenção é que dos vinte e cinco trabalhos realizados de 2003 a 2007 mais da metade foram defendidos em duas universidades brasileiras, ou seja, seis na PUC de São Paulo e sete na UNICAMP. Houve, portanto, uma concentração de pesquisas no espaço e no tempo (cinco anos). Isto

reforça o que se vinha afirmando. É observável que a PUC do Rio de Janeiro e a UnB registraram dezessete trabalhos ao longo de quase todo o período, demonstrando uma preocupação mais permanente com a temática.

O gráfico a seguir evidencia a preocupação com a avaliação externa para além da área educacional. Assim, das sessenta e sete teses e dissertações aferidas, quarenta e três são realizadas nos programas de pós-graduação em educação e vinte e quatro encontram-se noutras áreas do conhecimento. Não resta dúvida que ainda são os PPG's em Educação aqueles que mais investigam a avaliação, no entanto, vale reportar que 11,9% das pesquisas se encontram em programas de Psicologia e 8,9% de Economia, oito e seis trabalhos respectivamente.

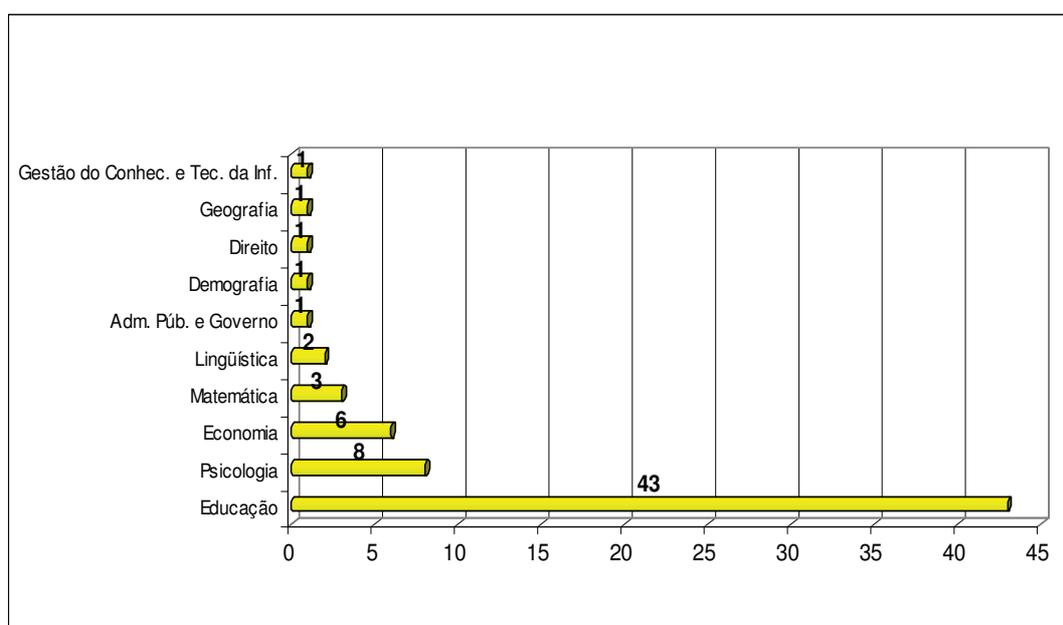


GRÁFICO 4 – TOTAL DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O DESCRITOR – POLÍTICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DISTRIBUÍDO CONFORME ÁREA DE CONHECIMENTO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO. BRASIL – 1997/2007
 FONTE: A AUTORA

Identifica-se que em relação aos programas que estão afetos à questão, o estado de São Paulo contribuiu com 31 estudos e Rio de Janeiro e Brasília somam 53 pesquisas. Os três estados perfazem 73,8% do total de investigações. Estes são elementos interessantes que demonstram a desigualdade entre os entes federados, pois uns têm muito mais Universidades, Programas de Pós-Graduação e, conseqüentemente, financiamento. Ainda é possível crer que hajam pesquisas instaladas sobre a temática o que promove uma maior acumulação de pós-graduandos que também se interessam em pesquisar sobre as políticas de

avaliação educacional.

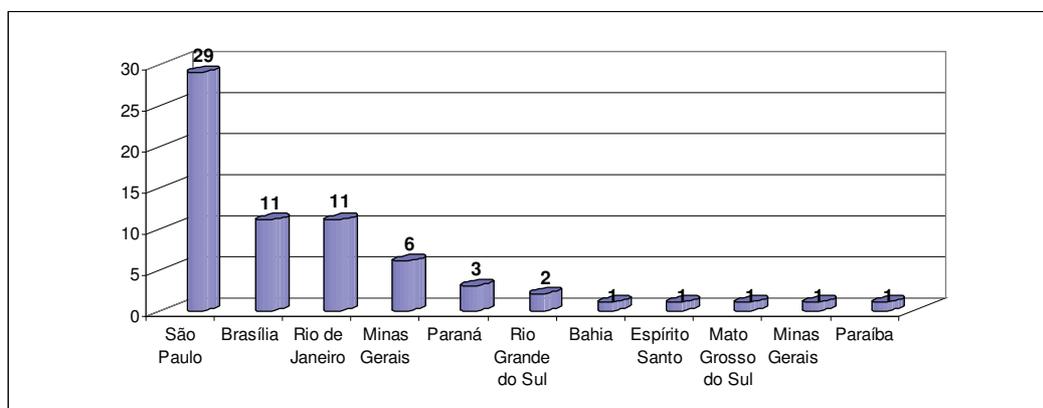


GRÁFICO 5 – TOTAL DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O DESCRITOR – POLÍTICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM QUE SE SITUAM OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASIL – 1997/2007
 FONTE: A AUTORA

Esta exposição a respeito da década 1997-2007 permite verificar que há um largo campo de objetos que buscam compreender o contexto das avaliações externas. São temáticas que envolvem a metodologia estatística, os cursos de matemática e letras, a política de cotas, o fracasso escolar, os sistemas municipais e estaduais de avaliação, o SAEB e outros exames nacionais, bem como os estudos de casos sobre escolas específicas. Muitos dos trabalhos encontrados não compõem o objeto desta pesquisa. Contudo, ajudam a demonstrar por onde tem caminhado a problemática da política educacional e avaliação externa.

Da produção encontrada foi possível realizar alguns agrupamentos. O primeiro tem a ver com o estudo de exames específicos, de avaliação em larga escala que totalizaram o maior conjunto de pesquisas, ou seja, foram contabilizadas trinta e nove (39) investigações que se dedicaram a analisar exclusivamente um ou outro instrumento avaliativo. Neste caso, foram aferidas quatro teses e trinta e seis dissertações. Tais trabalhos distribuem-se da seguinte maneira: todas as teses aqui mencionadas e dezenove dissertações se ocuparam do mesmo instrumento – o SAEB (23 trabalhos). Quanto ao objeto considerado, as demais pesquisas se distribuem da seguinte maneira: as provas de Língua Portuguesa realizadas pelo SAEB (04); as provas de Matemática que compõem o SAEB (6); Inglês Instrumental (1); Geografia (1); o Exame Nacional de Cursos (extinto Provão) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (1); ENEM e SAEB (2); SARESP (Sistema de

Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e SAEB (1).

Houve também oito pesquisas que se dedicaram a examinar a política de avaliação da educação básica em redes distintas. Sobre redes municipais foram dois (02) trabalhos – uma tese e uma dissertação; quanto às redes estaduais, encontramos cinco (05) dissertações e um (01) trabalho de mestrado sobre o processo no Distrito Federal.

Tanto a questão da avaliação educacional em escolas quanto do ensino superior foram posicionadas. Neste sentido foram feitas duas dissertações sobre a avaliação na educação básica, pontualmente em estabelecimentos escolares.

A avaliação em larga escala no Ensino Superior esteve presente em uma (01) tese e uma (01) dissertação. A pesquisa de mestrado ocupou-se com a avaliação realizada na UNEMAT (Universidade do Estado do Mato Grosso). A investigação de doutorado foi sobre a avaliação como eixo das reformas da educação superior, em quatro países da América Latina (Brasil, Argentina, Chile e México).

As demais dezesseis pesquisas se ocuparam de temas mais pontuais como, por exemplo: Escola Rural X Escola Urbana; A Educação do Futuro; Perfil do Gestor Escolar; Metodologia Alternativa de Avaliação; Gestão; Democratização das Políticas Públicas – os conselhos municipais de educação; Progressão Escolar; Avaliação Institucional, entre outras.

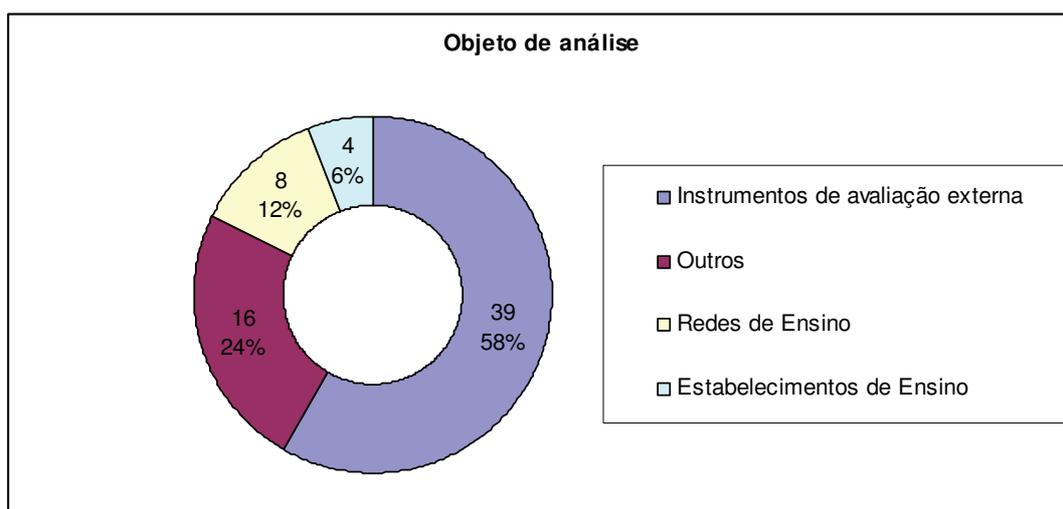


GRÁFICO 6 – TOTAL DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O DESCRITOR – POLÍTICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DISTRIBUÍDOS CONFORME O OBJETO EM ANÁLISE. BRASIL – 1997/2007

FONTE: A AUTORA

Após o levantamento das várias temáticas destacadas, houve uma redução no número de investigações que se utilizará para articular ao assunto aqui estudado.

Ou seja, procurar-se-ão as pesquisas que se aproximam desta que está sendo tecida, que busca compreender o sistema de avaliação da educação básica enquanto uma política educacional, sua produção textual e as possíveis ascendências dos organismos internacionais sobre elas. As reformas que se seguiram a partir de sua implantação e se há contrapontos à sua aplicabilidade pelas Confederações de Trabalhadores em Educação no contexto brasileiro e argentino. Isto reitera o caráter de novas inter-relações aqui propostas.

Por isso, compreendeu-se que onze pesquisas, sendo cinco teses e seis dissertações promoveram intercâmbios com a produção em desenvolvimento. Assim, far-se-á algumas considerações a partir das pesquisas que melhor dialogam com o tema de pesquisa ora desenvolvido.

A autora Leila de Almeida Locco, (2005), analisou em sua tese o ENEM como uma política pública de avaliação, na Cidade de Curitiba/PR. Trouxe um conjunto de questões relevantes, como por exemplo, o significado da avaliação educacional, sua posição no conjunto das lógicas de avaliação nacional e internacional, com vistas a caracterizar o Estado brasileiro como um estado avaliador.

A tese de Isaura Monica Souza Zanardini (2006) na década de 1990, mesmo centrando sua pesquisa na gestão escolar e na lógica pós-moderna, engendra, neoliberalismo e a globalização como mecanismos que operam a favor de um novo padrão de Estado – sua racionalidade e controle. Aponta também o controle social como possibilidade de contradição do modelo neoliberal.

Jacqueline De Blasi (2006), muito embora centre-se na política da avaliação do ensino superior, traz uma articulação entre os sistema de avaliação desse nível educacional com o Estado e os organismos internacionais. Percebe a política educacional como privatista, conservadora, mercantilista e controlada pelo poder do Estado. Tudo isto para fortalecer os preceitos neoliberais para a educação latino-americana, por meio de quatro países: Brasil, Argentina, Chile e México.

Na dissertação SAEB: uma análise de política, Sérgio Stoco (2006) analisa o Sistema Nacional de Avaliação Básica enquanto um conjunto de interesses econômicos e políticos, não se constituindo enquanto uma política pública educacional. Para o autor, o SAEB foge da realidade social em que os sujeitos estão inseridos, não levando em conta as arenas, os atores, as ideologias, suas relações e interesses, que deflagram, ao fim e ao cabo, as tensões que fazem parte da construção de uma política.

Para o autor João Luiz Horta Neto (2006), o SAEB foi criado para ser um instrumento de melhoria na educação básica brasileira. O diálogo entre a sua produção e este trabalho se dá no sentido de afirmar o compromisso da avaliação externa com a qualidade da educação. Faz uma incursão desde 1980 pela história do Sistema de Avaliação da Educação Básica que culminou na década seguinte.

Horta desenvolve em seu trabalho a apropriação dos dados realizada pela secretaria de educação do Distrito Federal e conclui que os gestores conhecem pouco do SAEB, mas conferem importância à avaliação da educação. Ao final aponta novos elementos para o Sistema bem como possíveis linhas de pesquisa que podem ser desenvolvidas acerca da temática.

A avaliação de monitoramento e a materialização das reformas educacionais de caráter neoliberal: Brasil dos anos 90, de Daniella Renna Magistrini Spinell (2004) estuda o SAEB, ENEM e o Exame Nacional de Cursos a partir das modificações da cultura gestonária do poder central do Estado, articulando às reformas educacionais da década de 1990. Spinell admite a influência dos organismos internacionais e a opção das autoridades brasileiras na execução das reformas neoliberais, contribuindo para os pressupostos mercadológicos e economicistas que passaram a compor as políticas educacionais.

Magali de Fátima Evangelista Machado (2004) aborda a evolução dos sistemas nacionais de avaliação da educação básica na América Latina, focando no SAEB e no SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) sua apreciação. Destaca, inicialmente, as implantações e as características dos sistemas nacionais de avaliação, que, em geral, tem como objetivo buscar mecanismos para melhorar a qualidade do ensino. Ressalta que grande parte dos profissionais desconhece os resultados das avaliações em larga escala e que quando conhecem é necessário efetivar uma aproximação entre a prática pedagógica com o produto final.

O trabalho realizado por Lúcia Lourido dos Santos (2004) materializou a crítica ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, enquanto política nacional de avaliação, a partir da interrogação a respeito dos princípios do sistema e os resultados obtidos por meio da avaliação. Analisando relatórios do SAEB e documentos elaborados por seus Coordenadores, pôde identificar contradições entre o discurso de que as avaliações em larga escala seriam instrumentos de elevação da qualidade. Reitera o distanciamento entre as práticas avaliativas e o

“chão da escola”, pois os relatórios apontam muito mais para as questões problemáticas de ordem interna das instituições escolares do que efetivamente para o sucesso do Sistema.

A questão resultante da articulação entre a dissertação de Lourido Santos (ibid) e o trabalho que se vem desenvolvendo é, sem dúvida, a plausível análise de que as reformas educacionais, quando realizadas fora do âmbito escolar, carregam em seu bojo um provável fracasso, pois surgem como resultado autoritário e descontextualizado.

Ruth Nazaré Baros (2002), faz um estudo sobre o SAEB e a autonomia das escolas. Conceitua autonomia e emancipação na tensão existente entre as prerrogativas neoliberais, especialmente nas reformas educacionais, enfatizando também o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Alicia Maria Catalano de Bonamino (2000), na tese “O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): Referências, Agentes e Arranjos Institucionais e Instrumentais” caracteriza a lógica intrínseca ao processo de institucionalização ao perfil dos instrumentos contextuais e cognitivos do Sistema. Realiza uma pesquisa histórica sobre as políticas educacionais, relacionando pesquisa e qualidade da educação, desde os Centros Brasileiros de Pesquisa e Educacional (CBPE), até a atualidade, bem como do próprio INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos). Por fim, enfatiza que o processo de avaliação em larga escala, com seus resultados sobre a aprendizagem dos estudantes, ainda não vigora nas salas de aula das escolas brasileiras, onde o que impera é o livro didático.

Parâmetros Curriculares Nacionais e Avaliação nas Perspectivas do Estado e da Escola é a tese de Silza Maria Pasello Valente (2002) que estuda o SAEB e a política educacional dos organismos internacionais, que deflagram, por meio dos financiamentos do Banco Mundial, políticas de cunho neoliberal, gerando uma constante contradição entre textos e contextos.

Com isso evidencia-se a necessidade de investigação sobre a temática incorporando elementos de possíveis práticas de influência exercidas pelas confederações de trabalhadores em educação no sentido de romper com o paradigma dominante e a ideia de encontrar as contraposições às prescrições dos organismos internacionais.

A intenção, portanto, de uma pesquisa sobre as políticas educacionais de

avaliação em larga escala, inscreve-se no momento de desenvolvimento possível pelo qual passa o país. São vários os elementos ainda a serem considerados, exemplificando-se entre eles, os princípios legais da gestão democrática, da participação e do regime de colaboração, que poderão transformar as avaliações em larga escala favoráveis à aprendizagem dos estudantes.

Contudo é necessário, cada vez, mais o incremento em pesquisas sobre avaliação em larga escala no contexto das políticas educacionais, para que a reflexão em torno do tema abarque possibilidades de uma recriação em torno da conjuntura educacional, viabilizando, de fato, a qualidade da educação.

2 A PROPÓSITO DAS PROBLEMATIZAÇÕES E CONCEITUALIZAÇÕES

Este capítulo tem por finalidade apresentar os conceitos que fundam a compreensão defendida nesta tese que, em última instância, busca elucidar os fundamentos das articulações que se dão entre o Estado, a sociedade e a educação. Por isso, os elementos trazidos por Bornheim (2003) a respeito da busca pelo conceito, definem, por si só, este momento da pesquisa.

Indubitavelmente não há sentido único nas palavras, mas, ao contrário, pode significar, nas mais das vezes, coisas e/ou ideias diversas. Porém, não raro a diversidade de significação pode repousar apenas na diferença de projeto de mundo que há entre os diferentes indivíduos que a empregam (WEFFORT, 1984).

Importa destacar que todos os conceitos aqui analisados estão em constante tensionamento e disputa. Por isso, a proposição de um processo de insubordinação que contribua para uma política de avaliação dos sistemas nacionais de ensino vem da ideia de que se pode instigar a respeito do papel do Estado na direção da produção da democracia e do direito.

2.1 CONSTRUINDO MEDIAÇÕES ACERCA DO ESTADO

As primeiras formas de Estado surgiram há cerca de seis mil anos (BELOV, 1988). Imbuídos de um “espírito” teológico e teocêntrico, os Estados subjugavam os destinos de seus povos pela força da religião.

Foi possivelmente para romper com a naturalização de que o Estado se organizava pela vontade divina que se levantou Aristóteles ao afirmar que o Estado fora fundado para que houvesse a possibilidade de uma geração de vida em plenitude e em abundância para os cidadãos de Atenas e demais cidades-estado da Grécia Antiga. Caberia aos “homens cívicos” a construção de condições favoráveis para suscitar uma “boa vida”, não “apenas para *viver juntos*, mas sim para *bem viver juntos*” (ARISTÓTELES, 2006, p. 53, grifos do editor).

A ideia de que o Estado fosse capaz de prover a “boa vida” em sociedade, na direção de uma convivência que possa garantir os elementos que asseguram o “bem

viver”, ainda se encontra em disputa no século XXI.

Já no século XVII o Estado passa a ser redefinido como uma condição natural dos homens, essa definição substitui as prescrições religiosas e a hierarquia política que traduziria os desejos divinos. Esta ressignificação se apoiou nos direitos individuais e na reformulação da democracia, que dariam condições para que os homens vivessem em maior harmonia, graças às ações civilizadoras e mediadoras do Estado (CARNOY, 2010).

A derrocada do absolutismo, fortalecida e protagonizada pelo liberalismo, acabou por gerar um novo modo de produção: o capitalismo. Do simples direito ao uso da terra e de ficarem sob o jugo da Igreja e da Nobreza os homens passaram à condição de sócios de um mesmo espaço: criaturas de igualdade, guiados pela racionalidade.

O capitalismo, enquanto um sistema econômico e social, baseado na livre troca de mercadorias se fortalece e se expande promovendo a construção cada vez mais sólida de um Estado que é concebido como sua ferramenta estrutural, e que opera economicamente, por meio de impostos e da taxaçoão do “lucro”. Instaura-se, com isso, o modelo capitalista, sustentado pelo liberalismo, pelo jusnaturalismo e pelo cartesianismo (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 13).

Como introduz John Locke (1983), no final de 1600, os homens nascem livres, iguais e racionais, garantindo com isto o Estado natural, em que o direito à propriedade e à liberdade seriam os pressupostos básicos para a constituição da individualidade. Porém, a igualdade promovida pela condição natural, expressa por Locke, consubstancia o princípio de que há possibilidades de “não igualdades”, dados os aspectos que são impostos pelas condições reais de vida, a partir dos lugares ocupados na sociedade, como, por exemplo, o casamento, a hierarquia nos postos de trabalho, entre outros.

Adam Smith (1983) quando produziu, em 1776, uma das suas obras mais consagradas, *A Riqueza das Nações*, propôs os princípios da economia liberal como, por exemplo, concorrência e individualismo. A ênfase dada por Smith à competição torna-se “marca registrada” do modelo liberal. Para uma produção cada vez maior, cabe o incentivo exagerado à rivalidade entre as pessoas.

O pacto estabelecido no século XVIII foi de que todos os poderes dos homens livres seriam transferidos ao Estado, que estaria conformado pela Constituição e pelo poder do povo. O Estado nacional, constitucional, burguês ou capitalista, como

foi denominado, era necessariamente soberano. Para dirigir seu destino e suas mazelas; garantir os direitos de seu povo (MARÉS, 2003).

Os grupos sociais disputam o poder a partir dos diferentes interesses que estão em jogo. Assim, é tarefa do Estado equilibrar os conflitos existentes, por meio de contratos sociais, priorizando as vontades coletivas reivindicadas. Afinal, o Estado recebe a soberania que pertence ao povo. Este, por sua vez, não a aliena, ou seja, não a dá nem a vende. Sendo assim, somente a vontade geral, por meio dos acordos, pode dirigir as forças do Estado para que institua o bem comum (ROUSSEAU, 1983).

Porém, o desejo de que o Estado garantisse o bem comum se desfez no século XIX, pois nem todos quiseram ou conseguiram ser cidadãos. No que se refere aos direitos, o Estado garantiu-os apenas a alguns, prevalecendo o direito à propriedade. Quanto à soberania “emprestada”, ele a arrebatou para si e em seu nome tomou a soberania de todos e transformou em poder de alguns (MARÉS, 2003).

Assim, não só o conceito de Estado está em permanente contenda, como, conseqüentemente, seu modelo, seu modo operante, seu devir, sua existência. Mais do que nunca, pensar no Estado é pensar nas condições de produção de vida... sua formação e conformação.

2.1.1 Globalização e Neoliberalismo – A “Nova” (Des)Ordem

As crises vividas pelo capitalismo trouxeram a proposta de um Estado que regulasse ou não a vida econômica e social. Destacam-se dois autores que contribuíram decisivamente para este momento: Keynes e Hayek.

Para Melo (2004) Keynes (1883–1946) configurou a função principal do Estado, ou seja, a regulação, pois que esta garantiria os elementos básicos do capitalismo, que são, em última instância, a propriedade, o pleno uso dos bens individuais e a liberdade para realizar suas atividades. Na oposição, Friedrich August Von Hayek (1889–1992) realizou um grande manifesto, praticamente anti-keynesiano e propôs que o mercado se auto-regulasse, afirmando que a mercadoria vale o quanto o indivíduo se dispõe a pagar por ela (MELO, 2004, p. 43).

Ora, não há nada de igual para as leis do mercado, ou seja, para que se efetive, exige a existência de compradores e vendedores, compondo uma operação de compra e venda essencial ao modelo e, portanto, muito desigual. Assim, o mercado obedece a uma lógica que é controlada pelos oligopólios, que em última instância podem construí-lo, controlá-lo e modificá-lo (BORON, 2009).

Nesta dimensão, a retirada dos Estados como reguladores e possivelmente soberanos na construção do bem viver expressa a voracidade com que os grupos historicamente privilegiados nas sociedades capitalistas terão possibilidades de se sustentarem no poder e realizarem ainda mais suas necessidades.

Desde que os intelectuais do capitalismo contemporâneo¹² proclamaram o fim da história e das ideologias; alardearam que o Estado de Bem-estar com suas pesadas políticas sociais, entendidas por estes como “populistas” ou “irracionais” (BORON, 2009), prejudicava a expansão do mercado; houve uma reacomodação nos princípios que articulavam o modo como homens e mulheres produziram a riqueza e dela desfrutariam.

Como expressão destes pensadores é possível citar as ideias do europeu Hayek que encontrarão, um pouco mais tarde, guarida e conseqüente aprimoramento no americano Milton Friedman (1912–2006). Este último traduziu o pensamento econômico neoliberal para uma linguagem simples e acessível, que passou a ser amplamente veiculada pela mídia, ganhando assim capilaridade.

Nesta direção, Singer (1996) parte do pressuposto que esta crise afetou a concepção do Estado de Bem-estar social no início dos anos 1970 e forneceu as condições viáveis para o surgimento do neoliberalismo. Na sequência, este “novo” modelo utilizou as estratégias de desregulamentação, descentralização e privatização para a produção das reformas que se espalharam pelo mundo. A desregulamentação se baseou na supressão do máximo possível de leis, normas e regulamentos que resguardavam os direitos; a descentralização transferia aos agentes econômicos a disputa pelo mercado; e a privatização se fundamentou no auge da transferência dos “negócios” do Estado para a iniciativa privada (FRIGOTTO, 2000).

No âmbito internacional seria dizer um mercado controlado pelas grandes corporações (SADER, 2000) ao que Boron (2009) interpretou como sendo a

¹² A exemplo de Hayeck, Friedman, Fukuyama, entre outros.

viabilidade das empresas transnacionais se transformarem no novo Leviatã, aludindo à obra homônima de Hobbes.

O cenário profícuo para a realização da globalização, compreendida como a expansão internacional das relações de produção capitalista (ROMÃO, 2008), foi a mais nova investida de revigoração do capitalismo e cunhou nas políticas neoliberais seu modo de consolidação.

Santos (2004), afirma que a “nova” nomenclatura “neoliberalismo” não passou da concepção mais original e mais autêntica do liberalismo clássico, que foi sendo esculpindo por intermédio dos decorrentes tensionamentos sofridos ao longo do tempo.

Desta forma, o auge da reestruturação neoliberal foi protagonizado pelos governos Thatcher (Inglaterra) e Reagan (Estados Unidos), inspirados pelo economista norte-americano Milton Friedman, desde o final dos setenta e durante a década de oitenta, com o nascimento do Consenso de Washington, que sintetizou de acordo com John Williamson, as regras fundamentais para os países latino-americanos seguirem e crescerem.

As dez regras básicas do Consenso de Washington dão o tom e não deixam dúvida quanto ao caráter liberal da proposta. São elas: disciplina fiscal; redução dos gastos públicos; reforma tributária; juros de mercado; câmbio de mercado; abertura comercial; investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições; privatização das estatais; desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas) e direito à propriedade intelectual (TEODORO, 2008).

Para Afonso (2005) a década de 1980 foi o auge da reconstrução do modelo neoliberal, por meio do neoconservadorismo e do neoliberalismo que afirmaram os pressupostos básicos e elementares da sua origem, afirmando o Estado enquanto Avaliador.

Assim, com o fortalecimento do neoliberalismo foi promovida a minimização do Estado nacional, principalmente no que se refere às suas obrigações quanto às políticas sociais, como, por exemplo, à educação, às políticas compensatórias de proteção ao desemprego; enfim, aqueles direitos que estavam assegurados aos cidadãos e que no decorrer desses anos passaram a ser combatidos.

Este modelo de globalização neoliberal associou o desempoderamento dos governos nacionais (ROMÃO, 2008) à desestruturação das políticas sociais, ajustando a economia a uma supervalorização do mercado e produziu um aumento

na lógica da competitividade (GUGLIANO, 2000).

Por isto, Afonso (2001), ao analisar a lógica da construção da globalização neoliberal, sugere-a como uma versão ideológica. Ou seja, em primeiro, nem todos os Estados estão afetos igualmente pela lógica neoliberalizante, e, segundo, é ao ente estatal, muitas vezes, que cabe o papel de “principal ou único mobilizador nacional de processos contra-hegemônicos” (p. 19), portanto, parece admissível que não haja uma história única para o fim do Estado nacional.

Sendo assim, ao longo destas três décadas de implementação da globalização neoliberal, a economia mundial, baseada em suas promessas, vem sofrendo constantes abalos e estes produzem profundas desconfianças. O Estado, tão duramente criticado, com sua máquina “pesada” e ineficiente é convocado a recuperar os destroços do último colapso vivido na crise deflagrada em 2008, por exemplo, quando instituições financeiras centenárias foram à bancarrota e consigo, num efeito dominó, levaram inúmeras outras instituições consideradas sólidas pelo mercado, gerando verdadeiro pânico internacional, especialmente nos países do chamado primeiro mundo.

Estes elementos trazem à tona, de um lado, o desgaste do neoliberalismo e, de outro, a voracidade com que o modelo capitalista tenta se restabelecer e fortalecer. A partir daí vê-se o quanto o papel do Estado ainda está em disputa.

De um Estado, “controlador, diretor, produtor direto de bens e serviços, planejador e até mesmo árbitro dos conflitos nos quais era parte” (FARIA, 2002, p. 07), passou-se a conceber o fundamento de uma economia globalizada, quando seu papel se caracterizou em ser competitivo, avaliador, supervisor.

Por isso, o desgaste do neoliberalismo traz consigo a realizável tarefa de redescobrir o Estado regulador, enquanto democrático, com “alma social”, que seja capaz de regular o mercado em função dos direitos e da cidadania (SADER, 2000).

Mais uma vez, o que está em jogo são as contradições, que por fim, acabam oferecendo esperança (WOOD, 2003). Assim, se a ideia de vincular o Estado como incapaz de gerir “tão bem” os processos do mundo do mercado, porque não consegue gerar e gestar as boas condições de bem viver aos cidadãos, devendo, com isto, ser minimizado. Por outro lado, pode ser pensado como uma opção de rearticulá-lo no seu papel regulador.

2.1.2 Os Organismos Internacionais – Financiando e Afiançando a Supremacia Econômica

Em 1944, a Segunda Guerra Mundial ainda não havia terminado, mas já estava claro que o Eixo (Alemanha, Itália e Japão) havia perdido a guerra para os Aliados (EUA, União Soviética, França e Inglaterra). Embora o conflito militar continuasse, os governos das potências “ganhadoras” já discutiam o pós-guerra e a consequente divisão do mundo. Sendo assim, um dos principais problemas que tinham a enfrentar era como organizar a economia de países devastados, e como garantir o mínimo de conquistas a cada um dos “vitoriosos”, pois o que estava claramente afirmado desde o início era a disputa entre as grandes economias mundiais.

Com o objetivo de discutir o funcionamento da economia no pós-guerra, quarenta e quatro países enviaram representantes para uma conferência, iniciada em julho de 1944, em Bretton Woods, EUA. Estava concretizado o interesse dos Estados Unidos em garantir o “livre comércio”, sem barreiras para seus produtos, num momento em que era o único país a dispor de excedentes de mercadorias e de uma infra-estrutura que não precisaria ser reconstruída, já que não fora palco direto da guerra, exceto por Pearl Harbor, no Havaí (desde 1900 anexado ao território dos EUA). Os Estados Unidos queriam também facilitar seus investimentos no estrangeiro e ter acesso livre às fontes de matérias-primas. O acordo de Bretton Woods foi aprovado pelo presidente Truman, em 1945, e tratou de três assuntos: sistema monetário internacional, regras comerciais e planos de reconstrução para as economias destruídas pela guerra (MELO, 2004).

A partir disto, estruturaram-se o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), mais conhecido como Banco Mundial, e o Fundo Monetário Internacional (FMI) entre outras agências. O BIRD instituiu-se em 27 de dezembro de 1945 e foi criado para financiar projetos de recuperação e construção da infra-estrutura necessária ao desenvolvimento econômico. Já o FMI, que começou a funcionar em 1.º de março de 1947, teria a função básica de fornecer recursos financeiros para aqueles países que apresentassem déficits nas contas externas decorrentes de conjunturas internacionais adversas.

Desde sua criação, o Banco Mundial não só vem incluindo países membros – chegando a cento e oitenta em 1999; como também tem incrementado seu arcabouço organizativo e sua estrutura financeira, principalmente por meio dos empréstimos que realiza (COBARLÁN, 2002).

A formação destas agências de financiamento, portanto, se deram com a intenção, primeiramente, de investir em infra-estrutura. Mas, com o decorrer do tempo, tornaram-se o baluarte do modelo capitalista em todo o mundo. Estas agências vêm efetivando a contratação de empréstimos “do tipo convencional (ou *hard*) tendo em vista os pesados encargos que acarretam e também a rigidez das regras e as pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial” (FONSECA, 1996, p. 234).

Neste sentido, estes organismos, criados em consequência da guerra, passaram a ser agências mundiais de financiamento. Num primeiro momento, de 1945 a 1956, 65% dos empréstimos concedidos pelo BIRD destinaram-se aos países europeus. Porém, com a recuperação sócio-econômica da Europa, os financiamentos, aos poucos, se estenderam aos países “em desenvolvimento”, entre os quais estavam incluídos os latino-americanos (COBARLÁN, 2002).

Com isto, foi se consolidando a lógica de que haveria países dependentes do sistema financeiro internacional. Caio Prado Júnior, em 1957, já escrevia que “o Brasil é um país periférico, capitalista – subdesenvolvido, que se subordina ao capital internacional” (p. 190).

Como assinala Olmos (2008), balizada por Atilio Boron, as medidas disciplinadoras empregadas pelo BIRD e pelo FMI, atualmente, concentram sua intervenção na América Latina e na África. Sua intervenção nestes continentes é muitíssimo maior do que na Ásia, sendo nula nos países desenvolvidos.

Posteriormente, à reconstrução dos países atingidos pela guerra, no período de 1956 a 1968, os recursos estiveram voltados para o avanço do processo de industrialização, principalmente nos países do Sul, quando cerca de 70% dos empréstimos se destinaram aos setores de energia, telecomunicações e transporte (SOARES, 1996).

Conjuntamente, desde 1968, quando Robert McNamara foi designado presidente do Banco Mundial, já estavam anunciadas as mudanças e suas finalidades. A pobreza passava a ser considerada o possível estopim de revoltas populares na América Latina. Com isto os investimentos passaram a ter os setores

sociais como alvo (COBARLÁN, 2002).

É necessário evidenciar ainda que a partir dos anos 1970, com o apelo ao fortalecimento do mercado, a desvalorização do Estado e a contribuição dos setores privados, o BIRD também perdeu potência como fonte de empréstimos aos países desenvolvidos, que buscaram recursos nos bancos privados (SOARES, 1996).

Diante disto, a estratégia adotada foi de intensificar as reformas econômicas na América Latina. Assim, no decorrer dos setenta, tanto o FMI quanto o BIRD ganharam importância com a crise da dívida externa, quando autorizaram empréstimos aos países que se dispusessem a adotar programas de ajuste neoliberal.

Assim, os programas destinados a estes países, manifestos por meio dos documentos expressos pelo BIRD e pelo FMI, têm uma notável homogeneidade (GENTILI, 1998). Portanto, baseados na supervalorização do mundo ocidental economicamente desenvolvido, a globalização neoliberal é compreendida como a única viabilidade a qual os países periféricos poderiam recorrer para alcançarem o crescimento econômico.

O processo de 'aceitação e implantação' do movimento de 'ajuste, por meio de reformas, para o crescimento', dirigido principalmente pelo FMI e BM para América Latina e Caribe, teve como direção central específica – como continuidade das agendas de liberação do comércio, desregulamentação e privatização – a reforma do Estado. Este processo também significou uma mudança de rumo ideológico no próprio sentido da internacionalização capitalista dirigido aos países em desenvolvimento, dando uma nova dimensão à relação entre Estado e sociedade (FONSECA, 1996, p. 202).

É hora também de levar adiante as transformações na educação. Assim, estava completamente modificada a cooperação técnica que conduziu o BIRD até os anos 1950, pois a partir da segunda metade do século XX já estava incorporada aos acordos econômicos, bem como com suas condicionalidades financeiras e políticas (FONSECA, 1996).

Porém, desde a década de 1970, com o deslocamento da intervenção do BIRD, mais acentuado para os setores sociais, a educação passou a ser vista como indispensável para o crescimento econômico e para a redução da pobreza.

A década de 1980, por isso, trouxe, por meio das agências multilaterais, recomendações para que as reformas educacionais ocorressem no sentido de aliviar

a extrema pobreza, controlar o crescimento demográfico e aumentar a produtividade da população carente. Ainda neste período o Banco Mundial trabalhava com a noção de "sustentabilidade" por meio de políticas de planejamento familiar – e de estímulo à intensificação da participação da mulher na vida produtiva –, que atuavam como amortecedores das tensões sociais nos períodos de ajustes econômicos. Ademais, o Banco atribuía ao ensino primário maior taxa de retorno econômico. Esta taxa seria inversamente proporcional ao nível de desenvolvimento do país, ou seja, quanto menos desenvolvido o país maior a taxa de retorno individual referente ao ensino primário (FONSECA, 1996).

O foco na educação básica, portanto, deve-se à crença de que, para o Banco, “ela (...) ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dotando as pessoas de atitudes que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000, p. 74-5).

Houve, por assim dizer, a expansão de programas de aporte neoliberal, dispostos pelo Consenso de Washington e assumidos no bojo dos acordos das reformas educativas por toda a América Latina. Estava resguardada a noção de que a escola pública, por ser estatal, havia fracassado por completo, dada a pobreza espalhada pelo subcontinente, por isso, tais recomendações justificavam a redução das responsabilidades do Estado e a necessidade da intervenção do mercado (OLMOS, 2008).

Neste sentido, pode-se entender que a crescente imposição das regras do neoliberalismo econômico via organismos internacionais, do qual se destaca o Banco Mundial, caracteriza a internacionalização das políticas educacionais.

BIRD e FMI, portanto, originaram-se como agências internacionais de financiamento que passaram a operar as prescrições advindas dos consensos econômicos que, por sua vez, revigoraram o capitalismo.

2.1.3 No Percurso da Contradição: Regulação e Emancipação – Possibilidades de Uma Contra-Hegemonia?

O instrumental teórico utilizado nesta etapa do trabalho se assenta em Sousa Santos, e alguns autores da escola de regulação francesa (Aglietta, Boyer e Théret). A contribuição de todos os autores se destaca por se tratar de estudiosos do nosso tempo. De tal modo, Sousa Santos percebeu a modernidade sustentada sobre dois pilares: o da *regulação* e o da *emancipação*. Aglietta, como fundador da escola de regulação francesa, ajudou a perceber que diante de cada crise estrutural do capitalismo há um movimento consequente nas teorias regulacionistas que tem como principal objetivo compreender tais abalos (Boyer, 1992).

Para Sousa Santos (2001) o pilar da regulação é constituído pelos princípios do *Estado* (Thomas Hobbes), do *Mercado* (Adam Smith e John Locke) e da *Comunidade* (Jean Jacques Rousseau). E o pilar da emancipação é formado por três lógicas de racionalidades (Max Weber): *instrumental cognitivo* (da ciência e da tecnologia); *estética expressiva* (das artes e da literatura) e *moral prática* (da ética e do direito).

Conceição (2007), amparado em Boyer e Aglietta concluiu que as crises não significam o desmoronamento completo de um sistema; antes, é nelas que aumentam as contradições no tipo de regulação precedente. Daí que, a partir dos anos 1970, houve uma série de tensões sobre o Estado de Bem-estar, o que originou um investimento numa regulação pelo mercado em detrimento à soberania do Estado.

Dada à crise do keynesianismo e a falência das políticas estatais de geração de renda e emprego e o fortalecimento da racionalidade substantiva do pensamento neoclássico, originou-se, na oposição a este modelo econômico, a Escola de Regulação Francesa. Assim, para esses regulacionistas,

Uma teoria da regulação social é uma alternativa global à teoria do equilíbrio geral [...]. O estudo da regulação do capitalismo não pode ser a busca de leis econômicas abstratas. É um estudo das transformações das relações sociais que criam formas novas, tanto econômicas como não econômicas, formas organizadas em estruturas e que reproduzem uma estrutura determinante, o modo de produção. (AGLIETTA, apud BOYER, 1992, p. 141, [Tradução nossa])¹³.

¹³ Una teoría de la regulación social es una alternativa global a la teoría del equilibrio general [...]. El estudio de la regulación del capitalismo no puede ser la búsqueda leyes económicas abstractas. Es el estudio de la transformación de las relaciones sociales que crean formas nuevas, tanto económicas como no económicas, formas organizadas em estructuras y que reproducen una estructura determinante, el modo de producción.

Por isso, a história do capitalismo é repleta de contradições. Assim, o Estado ora dilata sua intervenção no domínio econômico, ora a restringe (CLARCK, 2008).

O que caracteriza, portanto, a nova etapa do capitalismo, denominada por neoliberalismo, é uma regulação estatal ditada pelo mercado econômico. Barroso (2005) colabora trazendo o conceito de regulação, buscando o sentido utilizado pela economia que serve para identificar a intervenção de instâncias com legitimidade, que orientam e coordenam as ações dos agentes econômicos.

Em última instância, pode-se afirmar, que o neoliberalismo hegemonizou os princípios mais autênticos do liberalismo, aprofundando, conseqüentemente, a regulação em nome do mercado, ou seja, reduzindo os pilares Estado e comunidade, para que o “novo” modelo capitalista pudesse operar livremente. Assim, o caos social radicado aqui é fruto da tensão entre regulação e emancipação (SOUSA SANTOS, 2001).

No sentido de promover as contradições necessárias é que para a Teoria da Regulação, no exercício de compreender o conceito central de modo de regulação, definiu que esta é para o social o que o regime de acumulação é para o capitalismo (THÈRET e BRAGA, 1998).

Porém a regulação pelo mercado, concebida pelo neoliberalismo para aumentar a acumulação, passou a operar a favor de um Estado mínimo, portanto, na contraposição ao social, privatizando suas empresas que tiveram origem no período anterior. A privatização resguardou uma nova faceta do capitalismo que enfatizou a regulação do Estado traçada pelo mercado econômico (RAMPINELLI, 2001).

O entendimento de que ao invés do desenvolvimento harmônico entre os três princípios da regulação – Estado, mercado e comunidade – houve a predominância do mercado em detrimento dos demais contribuiu para a absorção do pilar da emancipação pelo da regulação (SOUSA SANTOS, 2001).

Oliveira (2005) ao dialogar com as reflexões oferecidas por Sousa Santos enfatiza a imposição da globalização hegemônica ao mundo, num ritmo muito mais intenso de produção e reprodução das lógicas liberais a todo o conjunto da sociedade. A autora traz uma compreensão do que vem a ser a ruptura existente frente à regulação moderna, que buscou prioritariamente a expansão capitalista e conseqüentemente de desenvolvimento da acumulação.

É necessário, por isso, entender os possíveis processos de emancipação articulados à regulação, onde se conceba a possibilidade de transformação

paradigmática. Do modelo capitalista neoliberal que se alicerça sobre a regulação do mercado, para outro, de caráter social, que oportunize homens e mulheres conviverem solidariamente, igualmente e emancipados nos espaços que povoam.

O desafio colocado até o momento é perceber as rupturas que acontecem no paradigma dominante a partir da decadência das suas certezas. Essa é uma alternativa viável que possibilita recriar o equilíbrio entre os pilares Estado, mercado e comunidade, para que possam efetivamente contribuir com a geração de uma vida mais plena para todos. A este paradigma Sousa Santos (2001) chama “*emergente*”.

Eu falarei do *paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente*. Com esta designação, quero significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (ibidem, p. 74) [grifos do autor].

É neste sentido que Sousa Santos (2001) aponta para emancipações, que ao fim e ao cabo, estarão impossibilitando o mercado de se sobrepor ao Estado e à comunidade para transformar as regulações, sejam elas quais forem, ao seu favor.

Neste entendimento, as contradições servem como elementos de desacomodação permanente, pois as promessas não são cumpridas como teoricamente poderiam pretender. A crise possibilita a renovação das investigações teóricas e são hiatos entre a teoria e a realidade, que expressam mais esperança que fatalidades (BOYER, 1992).

2.1.4 O Fazer Democracia – Empoderamento e Controle Social: Por Uma “Utopística” Ineditamente Viável

Há um aparente consenso de que o século XX foi o mais mortífero de toda a história documentada (HOBBSAWN, 2007); onde os progressos tecnológicos surpreenderam a capacidade dos limites humanos, porém, não consolidaram a melhoria de vida de boa parte dos habitantes do planeta. Ao contrário, tais avanços serviram mais para potencializar a indústria bélica do que para gerar paz; o século

XXI inicia tão violento quanto terminou o século passado e não há nenhuma organização mundial com autoridade suficiente para controlar ou resolver as disputas armadas, afinal são os Estados que conferem poder a elas (HOBBSAWN, 2007).

Diante desta pretensa concordância, a análise a respeito do compromisso histórico da atualidade trazido por Wallerstein (2003), quando propõe o conceito de utopística, no sentido da possibilidade de serem criadas alternativas cabíveis para a superação da realidade vivida por meio de uma avaliação da situação em que se encontra a humanidade, é tarefa que requer maturidade e reflexão.

Na contradição de que o Estado nacional se desenvolveria fundamentado nos princípios da soberania popular e dos direitos humanos (BORNHEIM, 2003; MARÉS, 2003), e se faria por intermédio da regulação e da emancipação constituído para a promoção do bem viver, acabou referendando o direito à propriedade, valorizando a supremacia do mercado em detrimento da cidadania e da participação. O exercício desenvolvido a partir daqui se dá na direção de que o compromisso histórico reiterado por Wallerstein (2003) se sustentará no processo democrático.

Na intenção de produzir uma outra síntese, Sader (2000) tensiona o Estado a assumir a função de regular o mercado em função dos direitos e da cidadania, se constituindo num Estado Democrático de Direitos, ou seja, a tarefa da democracia seria servir para garantir cidadania e direitos.

Do mesmo modo, Santos (2008) fundamentado em Lacoste expõe que será no quadro de cada Estado que as minorias privilegiadas capitalistas (os proprietários) poderão ser vencidas, uma após as outras, por meio de cada movimento nacional e popular que se estabeleça.

A ideia, portanto, de que as utopias forjam em última instância a desesperança, porque vêm ancoradas em promessas que quase nunca realizam o que prometem, nada mais é do que a compreensão histórica do limite das possibilidades e da existência do processo contraditório. Assim se posicionou Gramsci,

A Revolução Francesa abateu muitos privilégios, ergueu muitos oprimidos, mas não fez mais do que substituir a dominação de uma classe pela outra. Deixou, porém, uma grande lição: que os privilégios e as diferenças sociais, sendo produtos da sociedade e não da natureza, podem ser superados. (GRAMSCI, 2004, p. 46).

Shor e Freire (1986), ao se perguntarem a respeito da aprendizagem na dimensão do empoderamento, construíram o entendimento de que não bastava ao final do ano letivo os alunos se sentirem mais críticos, com melhor compreensão do mundo se isto não gerasse mudanças e qualidade de vida, e nem só para si, mas para todos. Se homens e mulheres são seres de interdependência, unos e diversos, o empoderamento também não poderá acontecer somente enquanto indivíduos, ao contrário, só se dará se comprometê-los com a luta do outro, que pelo fato da existência da interdependência é de todos.

É necessário, portanto, que o empoderamento se efetive não apenas individualmente, mas além, coletivamente, para que ocorram de fato transformações sociais. Empoderamento, democracia e participação acontecem no propósito de realizar oportunidades de uma vida mais igual para todos e constituir os processos democráticos. Isto significa que se estabelecem enquanto possibilidades que emergem como direito da comunidade numa perspectiva de compromisso humanizador existente entre homens e mulheres que constroem a viabilidade de um Estado forjado pela emancipação social.

A participação, portanto, pode ser entendida como instrumento fundamental do empoderamento, porém, seus muitos significados, fruto da disputa dos projetos que se estabelecem dentro da própria sociedade, tendem a servir, por vezes, a práticas autoritárias, clientelistas e alienantes que tornam os indivíduos submissos e acríticos.

Por isto, uma sociedade democrática é aquela que se apropria do direito de participar do poder político e social e constrói efetivamente um Estado do qual ela se sente parte. Retomando a ideia apresentada por Bobbio (1986) que só haverá aumento da democracia quando todos exercerem seu poder de cidadãos e cidadãs por meio da participação e do controle popular, pode-se concluir que o Estado só poderá ser efetivamente democrático quanto mais a sociedade democrática o empurrar para este devir, fora disso não o será.

Nesta linha de argumentação pode-se considerar a existência de um Estado efetivamente democrático apenas quando este estiver balizado pela participação popular. Para isto, será necessário que a sociedade organizada também se queira democrática, ou seja, só participará se compreender que a democracia é fundamental para qualificar a própria vida.

É óbvio que a democracia está em construção e o poder é cotidianamente um

instrumento disputadíssimo. Por isso, para Bobbio (1986) “para o regime democrático, o estar em transformação é seu Estado natural: a democracia é dinâmica, o despotismo é estático e sempre igual a si mesmo” (p. 9). Buscar um Estado democrático é compreendê-lo em constantes transformações, portanto inacabado, e também em permanente negação a um Estado despótico e/ou autoritário.

Para o autor, o incremento significativo do número de eleitores, – que se deu a partir da conquista do direito das mulheres ao voto, da redução da idade mínima, do fim da antiga vinculação à renda, bem como do recente direito dos analfabetos – foi um avanço importante que contribuiu para consolidar os direitos ao voto. Porém não caracteriza, por si só, o aumento da democracia. A expansão do regime democrático, para Bobbio (1986) está em exercer este direito em vários âmbitos do poder, é isto que de fato caracteriza a ampliação da democracia.

A colaboração de Benevides (1996) a respeito da democracia a associa à participação direta dos cidadãos com os representantes eleitos, chamando de democracia *semidireta*, ou seja, quando há um equilíbrio entre a soberania popular direta e a representação. Atualmente é possível destacar a participação por meio dos referendos, plebiscitos, emendas populares, orçamentos participativos, conselhos – nas esferas dos executivos e dos legislativos.

Igualmente Green (2009), ao estudar a produção das desigualdades sociais, concebe que a *cidadania ativa* vincula indivíduos ao Estado. Declara que por meio da participação, historicamente, cidadãos se veem realizando ações coletivas ao se “fazerem ouvir”, melhorando com isto sua condição de vida.

Deste modo também Touraine (1996) contribui para a reflexão em torno da democracia. Iniciando com a análise de que esta não pode ficar separada da ideia de direitos. Trata-se de aprender a viver juntos, tolerando as diferenças. Construir um mundo que seja cada vez mais aberto e possua também a maior diversidade possível. Por isso, a democracia prescinde de igualdade política, escolha, pluralidade, cidadania, envolvimento com a vida coletiva e a representatividade e o reconhecimento dos direitos fundamentais.

Tanto Benevides (1996) quanto Touraine (1996) consideram que a participação direta deve estar imbricada com a representatividade, condicionando, com isto, o fazer democrático. Touraine (1996) vai além, acredita que é do afastamento dos “representados” que surgem as corrupções, pois os

representantes, ao serem deixados completamente isolados, são alvos fáceis de manobras e “negociatas”.

Há ainda a contribuição de Boron (2009), que defende a tese de que democracia e mercado têm uma forte tendência à incompatibilidade. Ora, se a democracia, para se efetivar, necessita responder favoravelmente ao acréscimo da igualdade social e econômica; poder-se-ia imaginar a necessidade de ampliação das instituições democráticas que incorporem a participação popular e um Estado que possa promover tais condições. Como o neoliberalismo, compreendido pela expansão do mercado, que aumenta a desigualdade social e minimiza o Estado, poderá conviver com a democracia?

Para o autor há ainda a dificuldade quanto à justiça, tão necessária para a democracia e tão indiferente ao mercado. De todos estes elementos decorre sua observação de que não haja contrariedade em estar na contramão neoliberal, pois compreende, ainda que seu tempo será mais curto do que se supõe.

Assim, se os Estados nacionais estão em construção/tensão enquanto possibilidade de efetivarem o bem comum, e se ao longo de sua construção histórica expressaram a defesa do direito à propriedade, parece exequível que a democracia possa colaborar para a dilatação dos direitos fundamentais (MARÉS, 2003) e a afirmação de um Estado comprometido com a cidadania.

Isto posto, pode-se retomar a ideia de haver possibilidades de a sociedade participante e empoderada tornar viável uma articulação mais efetiva, que desencadeie movimentos a favor de um Estado que beneficie o ideal do bem comum. Na direção de um paradigma emergente – que jamais estará pronto e acabado, mas, ao contrário, será permanentemente colocado “em xeque” e estará em constante tensão – a cidadania ativa é colocada como princípio imponderável para a democracia.

2.2 LIMITES E POSSIBILIDADES DE GARANTIA DO DIREITO (À EDUCAÇÃO)

Há pouco mais de sessenta anos terminava a Segunda Guerra Mundial. Após o reconhecimento das aberrações nela decorridas, o mundo conheceu a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Parece que depois das atrocidades vem o período da intenção de recuperar o barbarismo.

A declaração foi proclamada resguardando os princípios de que todos os homens e mulheres (seres humanos) “nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação aos outros com espírito de fraternidade” (art. 1.º aprovado em 1948, AQUINI, 2008, p. 130).

Este artigo revelou o intuito da Organização das Nações Unidas (ONU) e dos países signatários a reconhecerem os prejuízos trazidos pela guerra e neste sentido, a importância de estabelecer uma relação fraterna entre todos. Aquini (2008) enfatiza ainda, que a fraternidade responsabiliza cada ser humano pelo outro e pela comunidade.

Porém, infelizmente, os países que assinaram a declaração não fazem vigor a condição fraterna. Hobsbawn (2007) traz dados sobre as mortes de civis ao longo do século XX. Na Primeira Guerra 5% dos que morreram foi civil, na Segunda Guerra esse número passou para 66% e nas guerras atuais esta porcentagem saltou; está em torno de 80 a 90%. Outros dados alarmantes são trazidos por Green (2009) quando apresenta a gritante desigualdade existente no mundo. A renda dos 500 bilionários mais ricos é superior a dos 416 milhões de pessoas mais pobres do planeta; cerca de 900 milhões de pessoas sofrem discriminação étnica, linguística ou religiosa, por exemplo. Por isso, Green (2009) aponta que o preço político do neoliberalismo é o aumento desenfreado da desigualdade.

Deste modo, em épocas de exclusão e barbárie os direitos humanos são ainda mais propagados. Assim foi com seu início, no período pós Revolução Francesa e com sua intensificação na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Nunca se falou tanto em direitos humanos, porém importa conhecer seu processo histórico. Vários autores apontam que os direitos humanos surgiram em três gerações distintas. A primeira, fruto da declaração realizada com base nas teorias do século XVIII (BOTO, 2005) nasceu com o Estado liberal. Tratava-se de um

conjunto de direitos individuais e uma separação entre *Estado* e *não-Estado*, (ROLIM, 1998), visto que naquele momento era necessário proteger os homens dos abusos do soberano (GREEN, 2009). A segunda geração emergiu como ampliação dos direitos coletivos: a criação de associações e partidos políticos. Ocorreu aqui, o estímulo a uma democracia que se fortaleceria a partir da origem destes grupos que tenderiam a incidir e controlar o poder de Estado, fortalecendo-o (ROLIM, 1998). A terceira e última geração foi consolidada na Declaração Universal de 1948, que passou a dar proteção jurídica dos direitos já promulgados (BOTO, 2005).

Bobbio (1992) percebe o direito como um produto histórico, servindo para a constante reflexão em torno do devir e da superação do modelo desumano que é produzido diariamente em nossa sociedade. Afinal, o neoliberalismo aprofunda a forma mais perversa do capitalismo monopolista e imperialista internacional, contrapondo-se à ideia do direito declarado e reivindicado; já que o poder econômico e ideológico faz prevalecer as proposições de competitividade, consumo e individualismo, opondo-se a um mundo possível de compreensão, tolerância e amizade.

Quais políticas, portanto, seriam necessárias para tal execução? Esta pergunta sobre a possibilidade dos direitos serem reconhecidos e exercidos, remete à reflexão e à busca de compreensão sobre os processos que desencadeiam sua proclamação, mas não efetivam sua concretização. Isto se faz necessário para que não seja pensado, somente como produção de falácias e meramente escritos em documentos enfadonhos e sem alcance.

O entendimento de que “o problema do direito não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político” (BOBBIO, p. 25, 1992) contribui para compreender que a dificuldade se dá, efetivamente, em como defendê-lo, protegê-lo, promovê-lo e desfrutá-lo.

Noutras palavras, de que vale o direito à educação, por exemplo, se meninas ainda são obrigadas a permanecerem em casa cuidando de seus irmãos? Se por serem mulheres, são as últimas a comerem nas refeições? (GREEN, 2009). Por isto, primeiramente, o direito necessita ser reconhecido. Depois exigido. Não haveria como exigir se não fosse reconhecido. A mera prescrição está afeta muito mais à doação do que à conquista.

Assim, parece inequívoco que a humanidade necessite reconhecer os direitos para que esses possam ser buscados, alcançados e consolidados. A paz e a

igualdade, por isso, podem efetivar-se após o reconhecimento delas enquanto direito.

Vale lembrar a Declaração Universal de 1948, que reconhece o direito à educação no artigo 26:

Toda a pessoa tem direito à educação (...). A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz¹⁴.

Após a Declaração de 1948 começou a surgir uma série de conferências sobre variadas temáticas. Especificamente sobre a Educação houve em Bombaim (1952); no Cairo (1954); em Lima (1956), em Jomtien (1990) e, por último, em Dakar (2000). Cabe ressaltar que o termo *direito* não é inserido nas declarações sobre Educação, pois é vista como uma oportunidade que as pessoas podem usufruir (TORRES, 2001)¹⁵.

Em Jomtien se colocou a educação em pauta mundial, pois as estatísticas indicavam a existência de mais de 100 milhões de meninos e meninas sem acesso à escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no Planeta. “Jomtien não foi só uma tentativa de garantir educação básica – satisfação de necessidades fundamentais de aprendizagem – para a população mundial, mas uma tentativa de renovar a visão e o alcance dessa educação básica” (TORRES, 2001, p. 8).

A Conferência Educação para Todos, assinada pelos 155 países que estiveram presentes, evidenciou dezoito indicadores para avaliar a década da “Educação para Todos”, dos quais se destacam sinteticamente nove: ampliação da matrícula para o grupo entre três e cinco anos de idade; aumento da taxa bruta para alunos novos na primeira série; taxa PIB por aluno; número de professores que possuem título acadêmico; número de alunos por professor; taxa de repetência; taxa de sobrevivência na quinta série; taxa de alfabetização das pessoas entre 15 e 24

¹⁴ www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/onu1.htm acesso em 26 de julho de 2009.

¹⁵ Há que se considerar que Neste movimento histórico, sempre dialético, as Conferências Mundiais sobre as Políticas Educacionais e seus vínculos ao Banco Mundial marcaram, principalmente na de Jomtien “Educação para Todos” e, posteriormente, em Dakar, uma profunda contradição entre as propostas construídas por dezenas de países e as regras do Banco.

anos; paridade entre os sexos.¹⁶

Como se isso não bastasse, no relatório para a UNESCO, organizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, conhecido como relatório Jacques Delors, foram apontados quatro pilares para a educação:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (2001, p. 89-90). [grifos do autor]

Em Dakar, a Conferência de Educação teve como proposta a realização de um balanço a partir do acompanhamento sobre as propostas feitas em Jomtien e os resultados alcançados ao longo da década, a partir do compromisso realizado. Em que pese às diferenças entre os países envolvidos que assinaram o acordo, algumas conclusões são possíveis: contribuição para a expansão de um importante movimento que favorece a inovação e experimentação da educação básica; ênfase na educação de meninas e mulheres; encolhimento da Educação para Todos, pois houve um reforço ao conservadorismo ao invés da transformação; a erradicação do analfabetismo foi adiada no mundo (daqui a 15 anos se voltará a conferir as estatísticas); o aumento da obrigatoriedade está longe de poder ser cumprido (TORRES, 2001).

Neste sentido, mais uma vez é trazida a ideia de que não basta meramente reconhecer um direito – “afirmar como ideia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual” (BRANDÃO, 1995, p. 97). É imperativo reconhecer a sociedade desigual e a negação dos direitos ora proclamados. Isto é premissa básica para que se viabilize as transformações.

A era do direito à educação, portanto, é um mecanismo importante na conquista de uma educação de qualidade voltada à emancipação. Para isto, o empoderamento e o controle social podem se constituir num pilar indispensável na denúncia das situações de exclusão, possibilitando ao Estado um redimensionamento quanto às suas atribuições.

¹⁶ Esses indicadores apresentados em Jomtien foram retirados do livro TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre : ARTMED. 2001.

2.3 O CONTEXTO LATINO-AMERICANO – A EVIDÊNCIA E OS CONTORNOS DA DISPUTA

Para além da diversidade geográfica que simultaneamente sustenta florestas e desertos, há também a aludida formação étnica profundamente diversa, que se constituiu, principalmente a partir da miscigenação entre povos indígenas, africanos e europeus, o que fez do imenso território latino-americano uma terra de culturas realmente diversas; um espaço formado por tensões e formador de tensões.

Assim, mais do que um território comum, expressa o antagonismo entre a submissão aos preceitos do centro hegemônico e a luta contra a opressão e a superação das próprias contradições. Se por um lado é constantemente assediada pelo discurso neoliberal, ou qualquer outro no qual valha a máxima da exploração e expropriação, por outro, são desenvolvidos projetos, ainda que de menor abrangência, na justa oposição. Há com isso um constante jogo de forças que deflagram a existência de conflitos e um esforço constante de insubordinação.

A história de exploração capitalista foi organizada pelos europeus desde o século XVI, com a expansão do comércio marítimo, com o qual dominaram a economia do novo mundo. O “descobrimento” da América significou, seguramente, à Europa, melhores condições para implementação do pensamento econômico fundado no liberalismo clássico, que propiciava um incremento à expropriação e à desigualdade.

Eduardo Galeano (2008) cita autores bolivianos que teriam escrito, no início da colonização espanhola, que a retirada de prata de Potosí fora tanta, que seria suficiente para fazer uma ponte sobre o Atlântico, ligando o novo ao velho continente. Desconsiderando os possíveis excessos a respeito da afirmação em si sobre o montante do metal encontrado, o que permanece, para além da discussão do cálculo arquitetônico, é a concordância de que não deveria ter sido pouca a prata encontrada, extraída e levada à Coroa Espanhola.

Além disso, Galeano (*ibidem*, p. 58) assevera que a exploração feita pelas metrópoles europeias às terras latino-americanas não se fizeram senão com o preço do “genocídio nativo”¹⁷.

¹⁷ Galeano (*ibid*) evoca ainda o depoimento de Felipe II, frente ao Tribunal de Guadalajara, em 1581,

Argumeno (1998) descreve o primeiro genocídio da cultura ocidental em terras americanas, que devido às guerras, às epidemias, à ruptura dos equilíbrios ecológicos e culturais e à exploração do trabalho foram os responsáveis pela morte de 80% da população originária americana.

A formação e fundação da América Latina, enquanto território colonizado pelos europeus que nele chegaram para explorar, produziu fortes consequências que se refletem na organização política, econômica e social dos países. Esta imagem é reproduzida até os dias atuais, pois teve uma forte marca de autoritarismo e barbárie que, lançaram, ao longo do tempo, movimentos profícuos para a constituição, de como expressa Chauí (2000), um *mito fundador*, capaz de vincular a atualidade com seu passado, sem o qual teríamos uma outra compreensão do presente.

Por meio destes elementos pode-se perceber que os processos que deflagraram as independências políticas pelo continente, após séculos de colonização, corresponderam a procedimentos tão autoritários e despóticos, quanto fora o período colonial. Isto sem contar com a grande parte dos governos que se sucederam a partir daí e que, em sua grande maioria, não buscaram nem a liberdade, nem a autonomia do país “livre” em relação à metrópole e a outras nações mais adiantadas do ponto de vista dos princípios liberais.

Para Marés (2003) os Estados nacionais que tinham por objetivos principais garantir os direitos individuais dos cidadãos e resguardar a propriedade privada, se constituíram na América Latina, por meio de lutas a favor de sua libertação. Apoiados no discurso de proteção aos negros, aos indígenas e na massa de pobres das cidades e do campo, prometeram liberdade. Ao fim, o desenvolvimento de uma oligarquia agrária, fortemente conservadora e centralizadora, que usava do discurso liberal para se preservar no poder, asseverou a concentração de renda, a proteção de sua propriedade privada e a consolidação de uma prática autoritária.

Muito embora cada um de seus países guarde um conjunto de elementos históricos, sociais e culturais particulares, no panorama latino-americano se expressa, em grande parte, dada a sua origem, um processo muito similar de constituição do Estado. Isto permite vislumbrar seu subdesenvolvimento como um

que reconheceu o aniquilamento de um terço dos indígenas que ali viviam, desde o início da exploração espanhola em busca de ouro e prata.

todo, suas atuais más condições educacionais e elevada desigualdade social como um processo histórico, que faz dela, segundo Dupas (2005), a segunda região do globo de maior criminalidade e a primeira em desigualdade de renda.

Vale lembrar que após as independências políticas das colônias, o mundo passou a ter uma nova face. O mercado europeu se expandiu com maior intensidade para o além-mar e a América contribuiu para a realização deste novo intento mundial, fortalecendo o capitalismo e alimentando, desta forma, a disputa pela hegemonia no domínio do globo.

Esta situação, fortemente vivenciada entre 1815 e 1914 (RÉMOND, 1983), e fortalecida pelo menos desde 1873 quando de fato o domínio da Grã-Bretanha começou a sofrer um intenso desequilíbrio, desencadeou a disputa entre Estados Unidos e Alemanha para ver quem a sucederia. A partir disso, inicia o período das Grandes Guerras, marcado pelos conflitos mundiais de 1914 a 1918 e de 1939 a 1945 que aconteceram dentro dos padrões capitalistas e pela supremacia do globo (WALLERSTEIN, 2009).

Após o acordo de Yalta, deu-se o final da Segunda Guerra e a divisão do globo que confirmou as áreas de influência das superpotências – de um lado os Estados Unidos da América (EUA), capitalista e do outro a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), socialista (WALLERSTEIN, 2009). O mundo foi dividido em três grandes blocos. É cabível, neste momento, conceituar prioritariamente dois deles. O *primeiro mundo* composto pelas grandes economias do norte, o centro hegemônico do capital, também conhecido como nações desenvolvidas e industrializadas e o *terceiro mundo*, formado pelos países que estavam fora da jurisdição das grandes potências (WALLERSTEIN, 2009).

Na concepção capitalista, este padrão de divisão dependia de duas alavancas: a aceitação da noção de crescimento econômico e uma nova forma de consumo. A combinação destas variáveis permitiria implantar um novo processo de produção que se constituiu cada vez mais enquanto hegemônico, consagrando o modelo único, orientado para as necessidades do centro. Igualmente, este novo tipo de consumo imposto massivamente aos países do terceiro mundo colaborou para expandir a produção nos países desenvolvidos. Por isso, quando já internacionalizados, os países terceiro-mundistas puderam realizar algumas produções e isto promoveu a transnacionalização das empresas (SANTOS, 2008).

Estava evidente que os EUA queriam um terceiro-mundo economicamente

subdesenvolvido ou em desenvolvimento, onde suas economias nacionais fossem seguramente dependentes dos países capitalistas industrializados.

Frente aos demais países que compõem o bloco do primeiro mundo a ascensão dos Estados Unidos tornou hegemônico seus procedimentos, suas crenças e opiniões. Tal hegemonia se alicerçou sobre três pilares: o monopólio das novas tecnologias (lançamento da guerra nas estrelas) que levou, ao fim, à derrocada da União Soviética; a iniciativa de frear o avanço japonês e a desarticulação crescente do Estado de Bem-Estar social (ARGUMENO, 1998).

Obviamente, nem o acordo de Yalta, nem os novos processos de estruturação capitalista estiveram livres de conflitos, nem trouxeram resultados absolutos conforme haviam sido planejados e levados a cabo. Wallerstein (2008) denomina de “*moscas na sopa*” – a primeira foi a surpreendente recuperação da Europa Ocidental e do Japão e a segunda foi a resistência que ocorreu em muitos países do terceiro mundo em agir autônoma e independentemente de qualquer ordem das superpotências. Argumeno (1998) exemplifica tal oposição com o Pacto Andino incentivado por Salvador Allende (Chile) e Velasco Alvarado (Peru).

Os países desenvolvidos, capitaneados pelos Estados Unidos, passaram a ter estratégias comuns para a América Latina, por isso a compreenderam e a trataram praticamente da mesma forma. É notório o jogo dos países do centro em operar no sentido ideológico de que sejam reconhecidos como “superiores”¹⁸ cultural e economicamente, ficando evidente que ao adotarem tal modelo econômico passaram a “dar certo”.

Para Silva (2002), os Estados Unidos assumem a inteligência do processo de reestruturação neoliberal, e passam a estabelecer as regras do jogo econômico e do desenvolvimento social para a América Latina. Por isso o Banco Mundial e o FMI começaram a implementar as medidas que foram referendadas pelo Consenso de Washington aos países em desenvolvimento.

É fato que o mundo desenhado no pós Segunda Guerra não é mais o mundo existente hoje. Atualmente, tenta-se separar o globo entre *Norte* (desenvolvidos) e *Sul* (subdesenvolvidos/em desenvolvimento). Porém, Touraine (1996) alerta que

¹⁸ Em que pese não realizarmos aqui um estudo aprofundado no que se refere às questões em torno das etnias, por exemplo, sabemos que no ocidente neste domínio, prevaleceu o homem-branco, favorecendo as políticas de extermínio das minorias oprimidas.

esta é uma divisão artificial, o que caracteriza a sociedade mundial não é a divisão em dois, mas a dualidade¹⁹.

Contudo, os países desenvolvidos também sofrem seus abalos. Na década de 1970 os Estados Unidos padeceram de um declínio em sua hegemonia e isto demandou investimento americano para postergar, minimizar e anular sua decadência (WALLERSTEIN, 2009).

De qualquer modo, após a organização neoliberal da economia os Estados Unidos voltaram-se com maior ênfase à América Latina, afinal de contas, necessitavam de matéria-prima, mão-de-obra “barata”, uma mídia “aberta” à nova visão de mundo e que pudesse ajudar a convencer a população na escolha de governos cúmplices dos ideais de desenvolvimento preconizadas pelos países do primeiro mundo.

O discurso de que as privatizações, a desnacionalização da economia, a importação de capitais, a pequena absorção de mão-de-obra, entre outras variáveis, levariam os países emergentes latino-americanos ao primeiro Mundo, não passou de um grande conto de fadas. Roitman (2000) escreveu que o “canto da sereia” apresentado pelo projeto de globalização neoliberal vendia a ideia de que com todos estes ajustes era possível transformar, por exemplo, o Haiti numa nova Alemanha, a Bolívia em Japão e Honduras em EUA. Ao fim, se isto não se concretizasse teria sido pela incompetência dos governos e empresários latino-americanos.

Por outro lado, aquele discurso hegemônico neoliberal do pós-guerra fria, que garantia aos grandes países da periferia uma nova era de prosperidade a partir das políticas de ‘abrir, privatizar e estabilizar’ – receituário batizado na América Latina de ‘Consenso de Washington’ – mostrou-se ineficaz. Os resultados foram, em geral, decepcionantes e têm exigido orçamentos públicos muito apertados justamente no momento em que os efeitos sociais perversos da liberalização aparecem com toda a força, reduzindo ainda mais a legitimidade dos governos e das classes políticas (DUPAS, 2005, p. 44).

O que ficou manifesto a partir das crises ocorridas no final do século XX e início do XXI, foi que o neoliberalismo vem sofrendo constantes abalos, o que tem incentivado as desconfianças e uma gradual oposição a ele. Com isso, a exigência

¹⁹ O Norte penetra no Sul, assim como o Sul está presente no Norte. No Sul existem bairros americanos, ingleses ou franceses, assim como existem bairros latino-americanos, africanos, árabes, asiáticos nas cidades e centros industriais do Norte (TOURAINÉ, 1996, p. 33).

de outro modelo de convivência e de economia tem sido pauta em diferentes fóruns de discussão ocorridos em muitos lugares do mundo e também na América Latina. Daí a leitura feita por Sousa Santos (2002) de que estão nos países do Terceiro Mundo os projetos que contrapõem o neoliberalismo e protagonizam o paradigma emergente.

Com o crescimento da pobreza nas duas últimas décadas, comprovou-se que mesmo os governos da América Latina tendo colocado em prática o receituário neoliberal, assistiram à incapacidade do mercado em deter os processos de desintegração social e solucionar o endividamento externo (HERRERA, 1998).

Neste sentido, Belov (1988, p. 23) acredita que do jogo das tensões deflagradas pelas crises, possam ressurgir forças que se alicerçadas nos princípios da justiça social; criem as condições viáveis de “liquidar o sistema de desigualdade, criado pelo domínio colonial secular, e superar a desconfiança e a inimizade entre os povos”.

Não é à toa, por isso, que uma parcela de chefes de Estado, escolhidos pelos latino-americanos tenha opções políticas claramente comprometidas com o desenvolvimento e a soberania nacionais, promovendo interfaces mais integradoras entre estes países e retomando a busca de Estados reguladores em maior sintonia com o desenvolvimento social.

De um jeito ou de outro, há uma incontestável disputa. O que faz com que a América Latina se configure num palco de constantes tensões. De um lado as políticas e ideologias fomentadas pelos países capitalistas industrializados, que propõem processos de manutenção do jugo latino-americano à disposição do capital internacional e do favorecimento ao pleno crescimento do mercado. De outro, movimentos sociais que se articulam e produzem uma permanente vigília às regras do centro imperialista, no sentido de incrementar e fortalecer a soberania nacional, por meio do controle e da pressão social.

O fato é que as soluções para o contexto de desigualdades existente na América Latina não virão de forma redentora por parte do mundo desenvolvido. A possibilidade de uma efetiva ascensão da qualidade de vida dos latino-americanos está interligada à integração entre os vários projetos que compõem os cenários de desenvolvimento nestes países.

2.3.1 A escolha pelos países Brasil e Argentina

Os elementos fundamentais que levaram à escolha destes países são as características apresentadas em suas histórias no que se referem as suas organizações político, econômico e social. Ambos tiveram uma periodização muito próxima e similar, o que não os torna iguais, porém, serão nessas aproximações que refletiremos, mais adiante, sobre os sistemas de avaliação da educação básica e suas possíveis contribuições à emancipação.

Foi na década de 1980 que estes países latino-americanos retornaram às suas liberdades políticas, com o fim das Ditaduras Militares. Porém, o esfacelamento das conquistas democráticas obtidas anteriormente já estava feito. Com grande parcela da população despolitizada, a mídia passou a contar com um papel fundamental: convencer o povo a favor das forças protagonizadas pelos Estados Unidos e Inglaterra, prioritariamente, para fazer valer o modelo neoliberal. Como expressa Silva (2000) o estudo de inspiração comparada entre realidades sempre diferentes, permite conhecer, compreender e interpretar os movimentos que também servem para o aniquilamento de identidades e culturas.

Neste sentido, nas primeiras décadas do século XIX, a Argentina, diferentemente do Brasil, constituiu seu Estado nacional e preconizou a educação pública como um direito do povo, efetivando-a desde a segunda metade dos 1800. Além disso, neste período iniciou o processo de emprego de novas tecnologias na agricultura e a construção da rede ferroviária e portuária, o que culminou num amplo desenvolvimento na década de 1880 (BAILY, 1984).

O Brasil teve seu processo republicano consolidado bastante mais tarde, já ao fim dos 1800. No final do século XIX as nações imperialistas (Inglaterra, França, Alemanha, Holanda, Bélgica, Rússia, Japão e Estados Unidos) influenciavam os demais países e deixavam para trás o capitalismo monopolista (IANNI, 1996). O que vai caracterizar a economia brasileira é um modelo agro-exportador que vigorou até meados do século XX. Esta situação ajudou a promover, na contramão das políticas da federação, a ascensão de uma burguesia nacional aliada às classes populares, a favor do nacionalismo e contra o imperialismo norte-americano e europeu.

No período que se seguiu à Grande Guerra, houve a implantação do

chamado *Populismo*²⁰ que grassou no Brasil principalmente no segundo governo Vargas (e no meteórico governo Jânio Quadros) e na Argentina, no governo Perón. Durante este período ambos países, calcados no discurso da *nacionalização*, se engajaram nos processos de urbanização e industrialização. (RAMPINELLI, 2001).

O autor acrescenta que o investimento nesta nova fase de industrialização, iniciada nos governos populistas, tanto na Argentina quanto no Brasil, foram massivamente estatais, já que o capital privado se negava a apostar em um projeto de longa duração.

Cabe ainda ressaltar que estas experiências foram carregadas de golpes à democracia, com fechamento de Congressos, o atrelamento sindical ao Estado. Esse procedimento se fundava na ideia de que as mudanças só acontecem de forma autoritária e antidemocrática.

Pouco mais tarde, alguns países da América Latina forjaram revoluções de caráter socialista e os constantes grupos de guerrilha armada que estavam se esparramando fizeram com que os Estados Unidos interferissem mais abruptamente nos governos. Essa estratégia foi articulada junto aos governos militares brasileiro e argentino. Deste modo, nas últimas décadas do século XX, a aliança entre lideranças nacionais conservadoras e as lógicas de Washington passaram a forjar as Ditaduras Militares em ambos os países.

Estas ditaduras de cunho militar, amparadas pela Doutrina de Segurança Nacional agenciada pelos Estados Unidos, foram implantadas no final do século XX no Brasil e na Argentina e ocorreram nos períodos de 1964 a 1985 e 1976 a 1983 respectivamente. Foram tempos de silenciamentos impostos por meio de *atos institucionais*, que por sua vez, de acordo com Rossi (1984, p. 32), caracterizaram “o fantástico mecanismo repressivo que seria montado nos anos subsequentes”.

Em pleno processo de “abertura política” o governo militar lançou mão ainda de várias estratégias para estrangular as reivindicações da sociedade que ocupava as ruas e exigia o fim deste período histórico marcado pelo arrocho salarial, pela repressão às liberdades políticas, pelo autoritarismo e pela censura, dentre outras

²⁰ De acordo com Chauí (2000) dentre as características do populismo pode-se destacar: quando as relações de poder se realizam a partir da busca de uma afinidade direta entre governantes e governados, sem as intermediações promovidas pelas instituições – partidos, sindicatos, legislativo e judiciário; um poder onde o executivo favorece a ideia de tutela e o favor em relação ao povo, criando plenas condições para o clientelismo. O governante populista assume exclusivamente para si o comando, a tal ponto de ser confundido pessoalmente com o próprio poder, evidenciando-se um autocrata.

arbitrariedades.

No Brasil, uma transição timidamente democrática, controlada pela instância superior do poder instituído, o executivo federal, contou com vários mecanismos de contenção do seu percurso para que cumprisse os preceitos da abertura política, evidenciando a herança de atitudes ambíguas e cínicas em relação à democracia, que geram uma verdadeira cultura de golpes (WEFFORT, 1984).

Nos anos oitenta, Brasil e Argentina começaram a viver a redemocratização, mas a falta de participação e de consciência política dos últimos anos originadas pelo medo e alienação, contribuíram, inicialmente, para a efetiva neoliberalização de ambas as economias.

Foi assim que a década de 1990 marcou uma ofensiva neoliberal, entregando os países aos preceitos neoliberalizantes. A almejada estabilidade da moeda obtida pelos governos brasileiro e argentino desse período fez com que a população reconhecesse que estes governos promoviam o ajuste que Brasil e Argentina necessitavam e isto contribuiu para a recondução do projeto nos dois países.

Mais adiante, a crise asiática de 1997, por exemplo, que atingiu sobremaneira as economias latino-americanas, inaugurou um ciclo de desconfiças sobre as prerrogativas do neoliberalismo, já que não garantira o mínimo de desenvolvimento que havia previsto. Sim, estava controlada a inflação, porém o desemprego e as privatizações estavam promovendo um crescente contingente de homens e mulheres alheios ao processo produtivo e, dada a minimização do Estado, também aos seus direitos mais fundamentais.

Como defende Betto (2000) os países subdesenvolvidos não dependem única e exclusivamente de medidas monetaristas. Esta descoberta, com as crises ocorridas a nível mundial, expuseram a fragilidade que havia nas grandes promessas do Consenso de Washington.

Por fim, nos anos 2000, estes países elegeram governos de caráter mais popular que foram estabelecendo um novo modelo de Estado. Ao longo desta década, voltam-se a uma agenda mais intensa de políticas sociais.

Green (2009) reitera que durante o governo Lula houve um aumento de renda para os 10% mais pobres da população e uma estagnação nos 10% mais ricos, proporcionando a saída de 5 milhões de pessoas da linha de pobreza e uma queda nos níveis de desigualdade.

Do contexto de disputas que balizam a história da América Latina à escolha

do Brasil e da Argentina, como cenário da pesquisa vem a necessidade de delimitar o campo empírico no sentido de relacionar as aproximações e os distanciamentos que configuraram as possibilidades de criação de um Estado comprometido com a cidadania ativa e a qualidade educacional. Estes são elementos que guardam especificidades em cada país, porém, acarretam uma construção ideológica muito próxima uma da outra, que permitirá lançar, mais adiante, olhares e interpretações para a dinâmica com que ocorrem as reformas educacionais e a efetivação da avaliação da educação básica.

2.4 O ESTABELECIMENTO ESCOLAR ENQUANTO ESPAÇO APRENDENTE

Nos últimos tempos, temos experimentado manobras de aniquilamento das ações que procuravam compartilhar e lutar por conquistas mais coletivas. Porém, a ideia de que o modelo capitalista chegou ao seu ápice foi contraposta com as frequentes crises econômicas, típicas da estrutura capitalista (MARÉS, 2003) e que originaram uma gama significativa de suspeitas, interpretações e ressignificações acerca da globalização neoliberal e da perspectiva de futuro.

Isto pode significar que a escola, concebida para contribuir com a produção de indivíduos para o mundo do trabalho, no sentido de ajudar a viabilizar a consolidação da sociedade capitalista, materializou uma determinada cultura escolar. Porém, ao mesmo tempo, sofre os abalos que acometem a estrutura social. Por isso, os sujeitos do cotidiano escolar não apenas colocam em funcionamento uma cultura definida, mas, ao contrário, são atores sociais ativos e participantes da construção do estabelecimento escolar (FARIA FILHO, 2002, p. 18). Isto que dizer que podem modificar ou manter uma cultura escolar.

Educadores compõem, juntamente com outras variáveis, tal estrutura. Neste sentido, Mônica Thurler (2001) discorre sobre o estabelecimento escolar *aprendente*, onde os professores assumam o compromisso com a mudança. Para isso é necessário um sentimento de desconforto frente à cultura escolar da classificação, da competição e do individualismo. A partir daí é possível “*transformar a cultura*” na direção de um construto coletivo apoiado nas experiências e numa avaliação que parta da reflexão daquilo que não está bom e, por isso, necessita ser

modificado. Disso resultará uma escola mais democrática e autônoma (ibidem).

2.4.1 Educação escolar – conhecimento e espaços de democracia

A instituição escolar está calcada sob o paradigma dominante, ou seja, uma pedagogia alicerçada sobre os pressupostos do liberalismo. Assim, a própria pedagogia estará marcada pela lógica do capitalismo. Como afirma Sousa Santos (2001) as regras que serão estabelecidas pelos “donos do mundo” – o centro hegemônico do poder. Ou ainda, que o contexto histórico que preside a escola tem a necessidade de investir em aprendizagens que possam tornar as pessoas capazes de responder positivamente à produção capitalista do século XIX (FOUREZ, 2008).

O avanço técnico-científico, durante a fase do capitalismo industrial que se sustentou sobre o modelo taylorista - fordista, afirmou o controle, a fragmentação, a supervisão, a especialização e a hierarquização e introduziu a concepção de uma escola voltada para o mercado; que usa os mesmos métodos empresariais para desenvolver a aprendizagem, denominada “*mercoescola*” (AZEVEDO, 1997).

A partir de uma imagem, Narodowski (2001) propõe uma ponderação instigante. Mostra uma imagem, em plena floresta Amazônica. Uma cena no estado do Acre – Brasil. Em meio a uma clareira; bancos e mesas enfileirados um atrás do outro; na frente, um “quadro negro” com uma mesa e uma cadeira; como cobertura, folhas que são sustentadas por oito pilastras de madeira, portanto sem paredes, janelas ou portas. O autor interroga sua “plateia” sobre o que representa a figura e ninguém refuta a ideia de se tratar de uma sala de aula.

Isto corrobora para o entendimento de que há uma cultura escolar cristalizada a respeito do que vem a ser esta instituição, para que serve, como deve funcionar, o que deva ensinar, como devem se comportar todos aqueles que estão em seu interior.

Disso pode-se concluir que a instituição escolar é anterior aos sistemas e, conseqüentemente às políticas educacionais propriamente ditas. Esta anterioridade garante a lógica instaurada até a atualidade, visto que a cultura escolar carrega desde sua gênese, os seus modos de difusão (VIÑAO, 2002).

A instituição educativa, portanto, gerou sua própria cultura escolar e, dessa

forma, reproduziu os preceitos da modernidade, solidificando seu devir na sociedade.

O conhecimento marcado pela técnica e pela rigidez científica aos poucos vai evidenciando profundas contradições. O progresso que se instalou a partir dos principais pressupostos do liberalismo: razão (cientificidade) e liberdade (promovida pela tecnologia e pelo consumo), ao invés de materializarem a igualdade, produziram níveis elevadíssimos de exclusão²¹ e forjaram uma sociedade prisioneira do mercado.

A crise instalada neste modelo de sociedade também fez gerar colapsos nos sistemas educacionais, já que este não responde mais aos seus grandes pressupostos básicos que serviram durante anos: o mundo do trabalho vive momento de conflitos e a escola é empurrada a repensar-se; ou fica de olhos vendados ocupando-se de uma tarefa sepultada, a de ser quem vai formar predominantemente para o “velho” mercado de trabalho ou se propõe a se procurar, a se refazer numa perspectiva de rompimento com velhos paradigmas buscando uma educação que responda às necessidades desta época.

Por mais secular que pareçam as práticas escolares, e elas o são, estão em contínua contenda sobre seu devir. A crise pela qual passa a sociedade atual intensificou o descontentamento com esta instituição. E há, por isso, críticas de todos os “lados”, desde os fins da educação – sua seletividade, sua meritocracia, a desvalorização de seus certificados (os diplomas nem sempre servem para conseguir um bom emprego); a forma como opera – sua burocracia, seu sistema; as relações de se estabelecem – sua autocracia, a falta de respeito entre todos os grupos que a compõem, a exclusão, o trabalho em equipe; seus profissionais – mal formados, passam por uma crise de identidade (FOUREZ, 2008).

Diante deste quadro, é possível que se caia numa profunda desmotivação, por isso a opção pelo enfrentamento dos problemas, reconhecendo que se a escola não é a grande redentora da humanidade, mas uma instituição importante na contribuição da superação do modelo vivido.

Paulo Freire (1998), em sua crítica à escola capitalista, a qual denominou de

²¹ Em todo mundo, existem cerca de 470 milhões de pessoas que formam um grupo chamado de “cronicamente pobres”, ou seja, homens e mulheres que independente da sazonalidade de um produto, medidas assistenciais ou ajudas filantrópicas, ficam de fora de qualquer possibilidade de sair desta condição, pois nunca são atendidos (GREEN, 2009).

“*bancária*”, identificou alguns problemas advindos deste modelo. A dicotomia entre quem sabe (o professor) e quem não sabe (o aluno); a desvalorização dos conhecimentos já produzidos e acumulados pelas comunidades (fora do aparelho escolar); o lugar da escola como uma instituição onde o conhecimento é transferido; o lugar das certezas e do conhecimento pronto e acabado. Tudo isto imprime à escola uma reprodução do modelo capitalista que hegemoniza a forma de vida na nossa sociedade.

Freire e Faundez (1985) compreendem que a aprendizagem, assim, não se efetiva porque o professor impõe as normas e a maneira de acontecer, mas ao contrário, porque o aluno transgride a este método e busca respostas ao que quer conhecer. A esta inversão os autores compreendem que a escola estará contribuindo para uma sociedade mais igual e democrática, porque não reforça a separação entre quem sabe e quem não sabe.

Baseado neste entendimento, Freire defende a reconstrução da escola voltada à satisfação das necessidades do povo excluído.

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber o que ainda não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação (FREIRE, 2000, p. 40).

Nesta mesma direção, para a construção de uma educação mais comprometida com a vida, é trazido o aporte baseado em Morin (2000) que estabelece a reflexão dos saberes necessários à educação do *futuro*²². Inicia com uma crítica sobre o papel do conhecimento na evolução histórica das nossas sociedades, devendo ser construído por seus atores/protagonistas, tudo isto numa perspectiva planetária-espécie-indivíduo, resgatando a ética da solidariedade entre o globo e o humano.

Outra contribuição que dialoga com as anteriores é a importância dos “*contornos amorosos*” (CORTELLA, 2006) que envolvem a aprendizagem. Mais do

²² Os sete saberes, sobre os quais Morin reflete são: as cegueiras do conhecimento; o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do gênero humano.

que nunca, se faz necessário recuperar o sentimento e o sentido nas relações que se estabelecem em sala de aula, rompendo com o paradigma dominante, que sustenta a arrogância de – quem tudo sabe ensina a quem tudo ignora.

Baseado nesta visão, Nóvoa (2005) pondera que estes são tempos em que a escola “bancária” não mais se justifica. É imperioso buscar novas formas de desenvolvimento, de inclusão, de humanização, para que a educação escolar possa oferecer condições para a descoberta do conhecimento indispensável aos avanços que urgem neste contexto.

Daí que Paul Singer (1996) trabalhe com *concepções da educação*, sustentadas por dois projetos distintos: o “produtivista” e o “civil democrático”. O primeiro projeto está baseado na visão da mercoescola enquanto formadora de mão de obra para ser absorvida pelo mercado.

A ênfase da educação produtivista tem como argumento a necessidade de formar pessoas com capacidades de responder positivamente à produção capitalista do início do processo de industrialização. Com a necessidade de um novo perfil de trabalhadores, somava-se a obrigação de conhecer as arbitrariedades da “nova” cultura social produzida (das letras e dos números, principalmente). Diante disso, seria necessária uma instituição educacional que formasse para tal.

A segunda concepção de educação trazida por Singer (1996) – civil democrático – tem por premissa básica que as relações estabelecidas no cotidiano escolar possam estar alicerçadas sobre princípios democráticos.

Desta forma, Boron (2009) afirma que a democracia é, de alguma forma, um contrapondo à supremacia do mercado, pois o autor justifica o neoliberalismo enquanto promotor do aumento das desigualdades e o esvaziamento de todo conteúdo democrático das instituições²³.

Igualmente Singer (1996) descreve que o neoliberalismo é uma “onda” antidemocrática. Pois se o Estado solidifica as disputas e os interesses da sociedade civil, que para defendê-los necessitam se organizar, a “destruição” do ente estatal exige que cada um busque as soluções de seus problemas individualmente. O Estado eficiente, por isso, traduzia a combinação perfeita entre

²³ Para Boron (2009), nos países que sofreram as reformas, como por exemplo a América Latina, o saldo foi muito mais ideológico e cultural do que outra coisa. Em primeiro, a avassaladora mercantilização – o consumismo; em segundo, a “satanização” do Estado, deixando todas as virtudes ao mercado; em terceiro, a “lavagem cerebral” feita a favor do “pensamento único” e, por último, o convencimento das elites políticas de que não havia alternativa a não ser a neoliberal.

qualidade e baixo custo, a partir da opção à liberdade particular de cada um.

Porém, o “feitiço neoliberal” demonstra alguns indícios de que chegou ao seu zênite. Principalmente na França, na Itália e na América Latina, no Brasil (BORON, 2009). Ao mesmo tempo Sousa Santos (2002) analisa que os movimentos sociais demoraram um longo tempo para se recuperarem do violento ataque neoliberal até iniciarem um processo de contrariedades aos seus pressupostos.

A democracia, sem dúvida, carrega a possibilidade de colocar em xeque o processo da globalização neoliberal. Assim, nas últimas décadas da atualidade se tem visto modificações. A extensão dos processos de democratização com expressivos desdobramentos sobre a participação dos cidadãos tem ocupado grande parte das regiões do planeta acompanhando uma reflexão constante sobre as formas de convivência e organização (ROPELATO, 2008).

Nos processos de luta por uma escola pública e de qualidade este debate também esteve presente. Pautada na partilha do poder, a Carta Magna brasileira e a LDB dispõem sobre a organização dos entes federados, bem como, a possibilidade de articulados a um regime de colaboração assegurar a gestão democrática da educação.

A Constituição promulgada em 1988 é o principal fundamento da gestão democrática do ensino público, pois, além de prevê-la expressamente no artigo 206, institui a ‘democracia participativa’ e possibilita o exercício ‘direto’ do poder (art. 1.º), e o ‘regime de colaboração’ entre União, Estados e Municípios (Art. 211) (GADOTTI e ROMÃO, 1997, p. 16).

Agrega-se ao processo democrático na educação a igualdade de condições para o ingresso e a permanência na escola, a garantia e o padrão de qualidade, o pluralismo de ideias e das concepções pedagógicas, a valorização dos profissionais da educação e a possibilidade dos municípios e a universalização do ensino obrigatório (LDB, Lei 9394/96, art. 3.º).

A briga por uma escola democrática soma-se à boa luta participativa, ambas se articulam na construção de uma escola possível e necessária para as classes populares, o que se deve ao fato de democratizar as relações dentro e fora da escola, num processo de participação de todos os atores, compartilhando do poder, por meio da co-autoria.

Jamil Cury defende que a gestão democrática se contrapõe à tecnocracia individualista e autoritária. Resgata também o Estado Democrático de Direito,

compreendendo o “poder popular como componente dos processos decisórios mais amplos de deliberação pública e de democratização do próprio Estado” (2001, p. 4).

As relações entre a democratização e qualidade da educação básica se fazem urgentes para criar as necessárias condições que oportunizem o acesso aos diferentes segmentos da população e a permanência com aprendizagem nas instituições educacionais.

A escola que se compreende enquanto possibilidade de ajudar a alavancar a transformação social terá como compromisso a sua própria democratização como processo educativo, promovendo uma pedagogia que impulse sua comunidade escolar para a participação e controle da esfera pública, para que, efetivamente, sirva aos interesses da população.

Por isso, é somente a partir do envolvimento de toda comunidade escolar a favor de um modelo de escola, fomentando a discussão entre todos seus atores, que poderá ser possível a modificação da estrutura desta instituição.

Gohn (2001) pondera sobre este novo paradigma, que significa uma escola solidária, emancipatória e ética. Que se torna viável e possível a partir do envolvimento de seus participantes. Contará com princípios democráticos, como elemento fundante de empoderamento da sociedade civil, pois a partir da divisão de responsabilidades e poderes haverá um compromisso com a transformação social.

2.4.2 Políticas educacionais: uma reflexão sobre o contexto das reformas

Este estudo compreende a formulação da política educacional de avaliação em larga escala do Brasil e da Argentina como fruto da disputa e dos jogos de influência que se efetivam em sua construção e prática. Para tanto é preciso conceituar e entender sua orientação durante o processo de feitura, bem como analisar algumas tensões que ocorreram quando da sua execução.

A política educacional aqui abrangida é reconhecida enquanto produto do “jogo”, sustentada em projetos que dialogam com a sociedade e que compõem objetivos ideológicos que se (re)contextualizam no cenário da educação nacional e internacional. Partindo deste princípio, a educação se configura enquanto um ato

político (GADOTTI, FREIRE, GUIMARÃES, 2000).

Daí que o conceito acastelado neste momento do trabalho, aproveita a apreciação feita por Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), que postulam a política como um campo de estudo que se ocupa em compreender as atividades humanas articuladas às coisas do Estado. Para elas, portanto, o conceito política está atrelado ao poder do Estado, por isso, em permanente conflito, pois a sociedade organizada, suas representações, instituições e sua constituição compõem o ente estatal num constante jogo de interesses e ideias.

Ao considerar a política como uma parte do projeto da sociedade (SCHNECKENBERG, 2000) enquanto proposição às ocupações do Estado transparece a ideia de que várias são as partes que compõem esta realidade.

Neste sentido a abordagem do *ciclo de políticas* proposta por Stephen Ball (apud Mainardes, 2006) oportuniza um referencial analítico útil e permite uma compreensão crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais, porque, em sendo um construto, passa por um conjunto de práticas e sofre uma releitura permanentemente, tornando-se algo para além do que fora inicialmente concebida e formulada.

O “ciclo das políticas” como foi denominado, enfatiza o jogo de interesses desde a concepção até feitura da política enquanto tal. Divide-a em quatro contextos, que muito embora não tenham uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares, fazem parte de um mesmo construto e mantém uma inter-relação, onde cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos diferentes, que demarcam disputas e embates singulares.

O *contexto de influência* é caracterizado pela disputa entre os grupos de interesses que desejam influenciar a pauta da definição das finalidades sociais das políticas educacionais. Daí que vários estudos mostram que a globalização investe na migração de políticas, mas isso não caracteriza uma transposição ou uma transferência, pois são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos.

O *contexto da produção* se refere à geração do texto político, sempre resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. No *contexto da prática*, os autores dos textos não podem controlar o significado dos seus textos. Aqui acontece a efetiva assunção do papel ativo da

compreensão e recontextualização dos textos, pois o fato de ter uma norma escrita, por exemplo, que vai numa direção, não significa que sua interpretação será realizada tal qual evidenciou o interesse que quem o produziu.

O último contexto analisado é o da *estratégia política* que compõe o quarto contexto do ciclo. Este envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as diferenças criadas ou reproduzidas pela política em questão.

Assim, o resultado político de uma formulação, por exemplo, é produzido a partir de muitos conflitos até que efetivamente torne-se uma política. Disputa e decisão, por isso, são representações que compõem a própria produção de uma política pública, exigindo permanentemente, atenção ao seu entorno, pois, se vários são os sujeitos políticos, conseqüentemente muitos serão os textos e os contextos que servirão a sua promoção como fora pretendida efetivamente.

Como não poderia ser diferente o momento histórico presente está articulado ao passado. É por este motivo indispensável refletir sobre as possibilidades de construção de saídas aos modelos criados pelo neoliberalismo. Afinal os movimentos ainda se efetivam por dentro do paradigma dominante, e compreender esta dimensão é conceber uma possibilidade viável de recriação (COSTA, 2008), e nisto, reside o fazer político.

Deste modo, uma política educacional vem articulada por parâmetros que constituíram sua elaboração e sua prática. A educação, assim, é uma política pública, e reconhecê-la é distinguir a existência de “espaços hegemônicos do capital e por sua vez, a possibilidade de contra-hegemonia” (OLIVEIRA, 2003, p. 17).

Parece que uma boa política educacional, a favor da construção do paradigma emergente, seja possível. Se levar em conta uma maior participação daqueles que estão efetivamente envolvidos no cotidiano da escola. Se sua formulação contar, portanto, com a aceitação dos conflitos que sempre existiram, produzindo propostas sobre o que se espera da escola, para quem e para o que serve, qual a sua função social, e, não, escamoteá-los, como se todos fossem gente sem interesses e acima do bem e do mal.

Ou como propõe Krawczyk (2000) uma *política educacional inclusiva* que possibilite a construção para o acesso ao conhecimento atualizado e significativo. A configuração de um estabelecimento escolar que valorize e permita a promoção de uma identidade coletiva e democrática.

Evidencia-se, com isto, que há uma lógica que sustenta a política, pois dela surge um conjunto de reformas que, em síntese, induzem a ideia de que, por si só, poderão modificar o cotidiano escolar. Assim são anunciadas as reformas. Diante dos anúncios cotidianos de que a educação não vai bem, um conjunto de sugestões é articulado no sentido de qualificá-la, esta por fim, é a impressão transmitida pela proposta das reformas (SACRISTÁN, 1996).

Oliveira (2003) enfatiza o debate entre os princípios – reformista e revolucionário – recuperando a noção de reforma dentro da sociedade capitalista, que caracteriza nossa realidade atual. Descreve que o reformismo tende a ser utilizado pelos governos para que a tradição paradigmática aconteça dentro dos parâmetros hegemônicos, pacificamente.

Do mesmo modo, Mészáros (2008) analisa que as reformulações ocorridas atualmente nos processos educacionais não correspondem a nenhuma transformação do quadro social. Nisto reside o principal problema. As reformas passam a ser meros ajustes, no sentido de “corrigir” algum detalhe sobre a ordem estabelecida, sem realizar mudanças estruturais.

É por este motivo que entre as estratégias de implementação das reformas, configura a importância da discussão na opinião pública que aposta no entendimento de que a mudança necessária se realizará (SACRISTÁN, 1996). Geralmente, como fórmulas salvacionistas começam a configurar no cenário dos diferentes espaços de convívio. São ideias que opinam sobre os problemas e buscam encontrar saídas para qualificá-lo.

Isto vale também para as situações em torno da educação. Tensões e contraversões são instigadas. Passando pela privatização, democratização, avaliação, formação, bônus entre outras hipóteses que justificam porque são necessárias outras configurações e novas formas de operar a constituição da educação para que a escola realize sua função mais primária: ensinar.

Para Casassus (2001) os objetivos da reforma, nem sempre expressam uma política pública, contrapondo com isto o princípio da própria reforma, corroborando assim para um distanciamento entre as propostas preconizadas pelo texto legal e sua implementação. Isto de alguma forma pode confirmar com o praticado na década de 1990 no Brasil, que foram motivadas por políticas claramente neoliberais, mesmo que o texto legal apontasse para a qualificação e a democratização da escola pública.

Outro aporte pelo conceito “reformular” é encontrado no dicionário Houaiss (2004). Este verbete quer significar a possibilidade de “por em bom estado; tornar melhor; renovar; aperfeiçoar” (p. 631). Nesta perspectiva, a discussão posta ao longo desta pesquisa vem colaborar com a análise sobre a maneira com que as reformas têm composto as políticas educacionais e não são concebidas desde os anos 1980, ganhando força na década de 1990.

A partir da clareza do que vem a ser uma reforma, passa-se a compreensão da reforma educacional. Oliveira (2003) sustentada pelo pensamento de Popkewitz, elabora uma rede de significados sobre a sociologia da reforma educacional que opera no sentido de ressaltar a importância do entendimento das relações que compõem as modificações atuais e que leva em conta o poder que emerge das instituições contemporâneas.

As novas opções, constantemente advindas de instâncias superiores, surgem como “remédio” ao que não está funcionando bem, anteriormente detectado pela quantificação numérica. O caráter salvacionista empregado às reformas coopera para a propagação da desesperança sobre a possibilidade de mudança, visto que, primeiramente, se justifica sobre os pilares dos números enquanto ficção (POPKEWITZ, LINDBLAD, 2001) e depois, como não modifica a realidade, geram a impressão de que nada irá mudar.

As reformas, quando prescritas como “receitas”, sem levarem em conta a realidade daquela determinada instituição escolar, seu entorno, sua gente, seus atores, tende forçosamente, a ser vista como mero instrumento de propaganda do que como efetiva transformação.

Desta maneira, as reformas educacionais fazem parte da política instaurada. Também, Sousa Santos (2002 b) realiza uma análise das reformas no campo educacional, que objetivam atender as grandes modificações do mundo do trabalho e do capital, descrevendo que as mesmas se ocupam centralmente com a organização curricular, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, desconsiderando a formação humana e as realidades escolares.

Do mesmo modo, Julia (2003) analisa a ineficácia das reformas e o seu baixo impacto na vida da escola, pois quando chega ao “chão” da instituição escolar é interpretada e readaptada. Os valores antigos não são eliminados por milagre, ao contrário, novas restrições se somam à realidade anterior.

A questão que decorre deste momento, acerca-se da compreensão de como

o Estado efetiva tais reformas, que num primeiro momento poderiam tender ao fortalecimento da regulação guiada pelo mercado, mas que ao fim, por contar com o jogo político, podem apresentar outras situações. Para Popkewitz (1997) estas reformas que são consideradas como ponto estratégico em que se repercutem os desejos de modernização, têm uma relação estreita com a autonomia e com a regulamentação social, ou como propõe Stoer (2001), processos híbridos de regulação estatal dos sistemas de ensino foram acometidos nas políticas da década de 1980 e fortalecidas em 1990.

A pesquisa comparada realizada por Barroso (2003), sobre o contexto das reformas educacionais de seis países, percebe e descreve a existência de três questões que sobressaem aos novos efeitos pela regulação estatal.

Ao primeiro efeito, o autor chama de *contaminação*, pois se caracteriza pelo nível de transferência dos conceitos, das políticas e das medidas postas em prática em escala mundial. O efeito contaminação é associado ao *empréstimo de políticas educativas* e se distingue pela passagem de soluções que são transportáveis de um modelo para outro, como cedência de modelos de políticas que, geralmente, por serem exemplos estrangeiros, legitimam os processos a serem adotados.

Assim também os acordos entre os países e os organismos internacionais exemplificam este modelo de efeito, já que atribuem prescrições precisas de como estes poderão atingir a estabilidade política, elucidando uma “regulação transnacional”.

O próximo efeito analisado é chamado de *hibridismo* que se manifesta por uma sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e ação políticas. Stephen Ball (1999) quando analisa os artifícios da construção das políticas educacionais, chama também de “*hibridismo*” ou “*bricolagem*” a transposição de ideias que ocorrem do plano global para o nível local, sem considerar necessariamente, que hajam, efetivamente, funcionado enquanto tal. O que transparece com isto é muito mais a ideia de uma cópia de tendências e modismos do que a busca de políticas que de fato, qualifiquem a educação.

O terceiro elemento analisado por Barroso (2003) é denominado por *mosaico*, que tem como “pano de fundo” a intenção de compreender os processos de privatização e desregulação que invadem o cenário mundial das políticas educacionais. A ideia de mosaico, portanto, tende a perceber a desarticulação existente entre as escolas de uma mesma rede educacional, por exemplo. Há, por

isso, uma falta de finalidades ao sistema de ensino, promovendo fazeres individualizados e isolados em cada unidade, levando a processos de neoliberalização da educação.

A estes elementos trazidos por Barroso e aqueles apresentados por Stephen Ball (apud Mainardes) demonstram que mesmo as políticas educacionais sendo aludidas como “salvadoras” dos péssimos resultados educacionais, porque são “exemplos” advindos do propalado primeiro mundo, encontram, no jogo político sua recontextualização.

É notável, por isso, a discrepância entre as políticas e o cotidiano escolar. O que decorre desse movimento é o engodo das reformas, que podem ter um recorte transformador, porém, ao fazerem-se longe e fora da vida inerente à escola produzem muito mais recuos e mal estar do que avanços. Assim, são esquecidos os reais problemas que atingem o cotidiano escolar, que podem descrever os dias das escolas latino-americanas e que ainda não foram efetivamente pautados na grande maioria das reformas educacionais.

Por isso, Oliveira (2003) aponta a inoperância das reformas que aparecem muito mais como “matéria técnica, elaborada por peritos no assunto” que asseguram medidas imediatas do que a elaboração de políticas educacionais que tenham compromisso com a mudança social.

Igualmente, Tiramonti (2000) contempla a visão de que em se tratando de países latino-americanos tão diferentes, o modelo de “modernização” se apresentou muito mais como soluções técnicas do que a partir de uma discussão sobre quais deveriam ser o modelo e o processo a serem perseguidos.

Soma-se a isto a distância inevitável entre formular a política e implementá-la. Deste modo, as pesquisas realizadas numa abordagem comparada, trazem à tona considerações de que, por mais que existam as grandes demarcações transnacionais, os efeitos nas políticas nacionais adquirem diversas dimensões e geralmente não refletem uma homogeneização (TEODORO, 2008).

Neste sentido, na permanente correlação de forças existente entre os diversos atores políticos que disputam e decidem sobre a política, é que muitas vezes, reformas sucumbiram, porque não contaram com a atuação daqueles que minimamente compõem o cenário que estará prestes a ser modificado.

As reinvenções, portanto, serão possíveis a partir do conhecimento, da compreensão dos paradigmas que preconizam o sistema educacional e a partir da

articulação com o cotidiano escolar intercambiar possíveis reflexões e fazeres e não reforçá-los com “novas” políticas educacionais, sugeridas por reformas que geralmente são desarticuladas das verdadeiras aflições vividas no âmago da escola.

Isto posto, o trabalho que segue percorre a compreensão de que há uma tendência por parte dos organismos internacionais em sugerir um conjunto de recomendações que reforçam o entendimento de que o Estado, mediado por uma regulação mercadológica, deva contribuir para a formação de sujeitos consumidores e competidores. Porém, a contrapartida se efetiva no jogo de influências e tensões que produzem a política educativa e no contexto da prática realizam as estratégias necessárias para a construção de uma escola pública, democrática e popular.

2.5 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

A crítica instaurada no seio da sociedade capitalista em relação à péssima qualidade da educação escolar em muitos dos países do terceiro mundo, frente aos problemas relativos aos baixos níveis de aprendizagem, dimensiona o descontentamento generalizado com a escola. Exemplos disso são os constantes ataques realizados pela mídia que buscam, em nome do neoliberalismo, deflagrar a ineficiência do sistema educacional público.

Com isto surge a intenção de aferir a incapacidade da escola (leia-se Estado) em cumprir sua tarefa básica, qual seja, a de ensinar as letras e os números. Constatam-se indicadores de aprendizagem validados nacional e internacionalmente, além de números sobre evasão, repetência e analfabetismo – entre outros; que demonstram o grave problema deste estabelecimento, que não consegue assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem.

A este conjunto de medidas adotadas para traçar a situação em que se encontra a educação tem-se chamado *Sistemas de Avaliação*. E, dada a sua amplitude se subdenomina *em larga escala*. Também conhecidos por estandardizados ou externos se consolidaram globalmente na década de 1980 e passaram a cumprir a tarefa de divulgar para a sociedade civil os níveis de desenvolvimento e qualidade da educação.

A lógica neoliberal, consolidada no Brasil e na Argentina nos anos 1990 traz

um conjunto de reformas educacionais e dentre elas, a avaliação em larga escala. Por isso, se faz necessário um cotejo entre as possibilidades que guarda o sistema de avaliação, que pode servir para o fortalecimento de uma concepção burocrática, gerencialista e mercadológica, como pressupõe os ideais neoliberais, ou a uma reflexão sobre o sistema escolar e suas possíveis estratégias de mudanças. Assim, neste capítulo se estará observando os objetivos e a implementação dos sistemas de avaliação externa em ambos os países. Posteriormente, analisar-se-á os diversos impactos que resultaram daí, bem como a complexidade desta política.

É provável mesmo que o termo *avaliação* concentre o que há de mais polêmico na educação neste momento, pois, decididamente, engendra visões de mundo e postura política, confirmando sua dimensão ideológica e de confronto. Afonso (2005) reflete sobre uma sociologia das políticas avaliativas e constrói o argumento de que “as decisões em torno dos processos avaliativos são também, com frequência, o resultado de jogos de poder e de processos de negociação” (p. 20).

Por isso, Hoffmann (1993) apresenta um conjunto de dificuldades que compõem o árduo processo avaliativo. Em primeiro, porque a avaliação está estritamente vinculada à reprovação e aprovação, ou seja, olhando para os resultados da avaliação se tem clareza da aprendizagem.

A partir daí a discussão passou a se dar em torno de uma avaliação que incentivasse o gosto pelo saber, o comprometimento da instituição escolar com a permanência e a aprendizagem, bem como a possibilidade de avanço nos demais níveis do ensino, com a respectiva garantia para seu ingresso. Ou seja, o debate sobre avaliação era, em última análise, a polêmica sobre a aprendizagem.

Obviamente que se pode ter uma avaliação desarticulada do processo ensino-aprendizagem e/ou comprometida com uma medida estática e homogênea, que reitera o pensamento positivista, a educação bancária e a ideia de que nem todos servem para a escola, contribuindo para um sistema de evasões. Porém, há formas avaliativas que buscam analisar e compreender o contexto em que os educandos estão inseridos, bem como todo o desenho educacional daquele momento, por exemplo, as condições do prédio escolar, a formação dos professores, seus salários, como se estrutura o currículo, as relações que se estabelecem naquele dado estabelecimento, a comunidade em que estão inseridos etc.

Desta forma, o problema avaliação é a concepção político-pedagógica da própria escola, sua estruturação. Do contrário, seria pensar que seu dilema fosse somente o currículo ou a forma com que é feita a “nota” final, ou seja, a avaliação da aprendizagem é a expressão das relações pedagógicas produzidas pelo projeto de escola e de sociedade, pelo seu contexto social (ROMÃO, 2008 a).

Nem bem havia sido resolvido o modo com que a avaliação deveria acontecer dentro de cada componente curricular – de cada ano do ensino, de cada escola ou de cada sistema educativo, já que recém iniciavam no Brasil algumas experiências pedagógicas de progressão automática e de ciclos de formação – quando foram instituídos o sistema de avaliação nacional.

Estes Sistemas de Avaliação, estandardizados, consolidados globalmente após 1980 passam a cumprir a tarefa de divulgar para a sociedade civil os níveis de desenvolvimento e qualidade da educação. Marcela Gajardo e Jeffrey Puryear (*in* BONEMY, 1997) co-diretoras do (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América y el Caribe²⁴) expõem que por meio dos instrumentos de avaliação publicizam aos pais, professores, empresários, mídia e demais atores sociais, a situação atual da educação escolar, bem como onde e quais são as melhores instituições de ensino.

Esta política, por si só, joga a educação à opinião pública. Com isto, é possível que se incremente a qualidade educacional, assim, quanto mais a comunidade conhecer a efetiva produção escolar, mais poderá se comprometer com sua melhoria, contribuindo para a aprendizagem de seus conteúdos. Porém, a utilização competitiva – que dá fim aos resultados conquistados após as avaliações e divulgados pelos órgãos responsáveis por sua realização – baliza as sugestões que decorrem da publicização realizada. Daí decorrem as diversas apreciações sobre a educação – suas finalidades e destino. Vê-se, por exemplo, o grande número de empresas de consultoria, que cresce no país, que tem por fim, a partir dos dados estimados, dizer o que deve ser feito pelo ente federado municipal ou estadual.

Mello (2004) ao analisar o Relatório Mundial de 1997, verificou que a importância das avaliações em larga escala era fomentar e imprimir o estímulo à competição entre os serviços de educação escolar. Então, para os organismos

²⁴ Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e do Caribe.

mundiais, os instrumentos que servem para avaliar a educação básica, têm sim a intenção de ranqueamento; medir para concorrer; para rivalizar. Este ao fim e ao cabo, é o ideal preconizado pelo neoliberalismo à avaliação em larga escala e que passa a ser sugerido por meio de seus acordos para que se efetive. Disso resultará a excelência e a credibilidade da educação escolar, que formará cada vez sujeitos mais competitivos.

Neste sentido, o estudo feito por Bonamino (2002) contribui para a compreensão das políticas de avaliação em larga escala, iniciando com a abrangência dos antecedentes internacionais que deram origem à massificação deste projeto educacional. Investiga os processos ocorridos nos países industrializados (Estados Unidos, Grã-Bretanha e França) que protagonizaram o desenvolvimento de *surveys* educacionais empregados por estas nações, no apogeu do Estado de Bem-Estar social vivido no pós-guerra.

Em que pesem as diferenças ideológicas que orientaram a utilização destas investigações por estes países, a busca originária era equacionar as desigualdades educacionais por meio dos trabalhos que seriam desenvolvidos após os *surveys*. A autora contextualiza as principais abordagens que forjaram a política educacional do Estado de Providência, ou seja, a Sociologia das Desigualdades, a Nova Sociologia da Educação (NSE) e a Teoria da Reprodução, que buscaram a compreensão das desigualdades educacionais que marcavam a vida escolar nos sistemas educacionais elencados.

Apoiados nos dados fornecidos pelas pesquisas de levantamento *a sociologia das desigualdades educacionais*, sob inspiração funcionalista, as teorias da reprodução e a NSE, sob inspiração marxista, foram solidárias no reconhecimento de que as desigualdades no desempenho escolar não incidem de maneira aleatória em relação à origem sociocultural dos alunos, atingindo, profundamente, as crianças dos meios populares.

Por certo a avaliação guarda possibilidades efetivas para que seja viável a qualificação. É necessário, por isso, clareza com o que se quer dela; assim será possível realizar uma investigação avaliativa e traçar um processo de fazeres que contribuam para o alcance daquilo que efetivamente precisa ser melhorado.

Franco (2004) acredita na avaliação em larga escala não como um método de aferição, mas como uma relação complexa de diversos construtos, diferenciando, posteriormente, "*medidas cognitivas e medidas contextuais*", estando em sintonia

com a política educacional, sendo uma dimensão importantíssima na direção da qualificação do sistema de ensino. Porém, a avaliação é também utilizada para se estimar quem são os “melhores” e os “piores”. Este foi o uso dado a ela, que em última instância, comprovava aqueles que poderiam ser aprovados ou reprovados (HOFFMANN, 1993).

Por certo, igualmente, os elementos trazidos por Apple (1999), ao estudar o método de avaliação realizado com os professores, podem ser transplantados à avaliação da aprendizagem, mesmo em larga escala. Aponta seu caráter muito mais punitivo que sugestivo, quanto aos tipos de práticas que poderiam ser adotadas para melhorar as questões pedagógicas que envolvem o ensino. Assim, pode-se crer que uma avaliação voltada ao controle, à propagação de medidas, serve muito mais para a classificação do que ao compromisso com a qualidade. Fortalece, neste sentido, a lógica da quantificação a partir da banalização dos números, notas, porcentagens e intensifica a competição.

Recuperar os princípios do neoliberalismo mais uma vez se faz necessário. Se for para garantir um sistema público mais eficiente, ele deverá incorporar a lógica empresarial, ou seja, fazer com o menor custo possível, por isso, há de existir redução de gastos. Afinal, ninguém duvida que as reprovações sejam aplicações ineficientes de recursos financeiros. De acordo com a CEPAL, UNESCO (2005), no Brasil, a taxa de reprovação era de 25%, ou seja, cerca de um quarto dos recursos investidos na educação eram desperdiçados. O mesmo relatório informa que foi registrado um salto significativo, quanto ao ingresso de estudantes nas escolas de ensino primário, na década de 1990, nos países latino-americanos, porém, a reprovação ainda demonstra a má gestão, a péssima aplicação financeira e a ineficiência da escola.

Por que, então, a escola não consegue ensinar o que se propõe? Talvez, para recuperar esta imensa desigualdade, ao invés de reduzir os custos, estes devem ser ampliados, pois é imperativo equipar melhor as escolas onde há mais desfavorecidos (APPLE, 1999).

Mais uma vez, o que está em jogo é “o para que e para quem serve”, neste caso, a avaliação. Por isso, para o neoliberalismo o que falta à educação é o que fez tão bem ao mundo da empresa – a competição, a eficiência (GENTILI, 1998). É que o público só é bom quando controlado rigorosamente pela lógica do mercado – do privado (APPLE, 1999).

E para os que se dedicam a uma educação para a cidadania, o que falta é a participação dos atores que vivenciam os processos avaliativos e educativos, no sentido de empoderados comporem o pilar emancipação.

A avaliação, por isso, poderá ser um instrumento irrefutável para a qualificação das políticas educacionais, quando se dedica ao ato da reflexão sobre a prática escolar, na perspectiva de se refazer e requalificar. Alarcão (2007) aponta como função dos processos avaliativos, a realização de uma autocrítica e a partir daí, tomar decisões que resultem em novos fazeres, no sentido de aproximações ao objetivo inicial.

No mesmo sentido a metáfora utilizada por Gadotti (2000) sugere que “ao puxar um fio, se acaba descobrindo uma malha complexa” (p. 87). Ao desfazer a malha – “contexto educacional”, quais os nós? Onde corre mais solta? Quem nos ajuda a desmalhar melhor e, por isso, é mais fácil desfazê-la? De fato, o construto democrático se faz ao puxar o fio e desfazer a malha.

Esta é uma construção que se dá numa relação. Perceber os nós e refletir com o outro sobre eles, como desmanchá-los, faz parte da construção democrática. E a aprendizagem só ocorre dentro de uma democracia que reconheça o outro e suas diferenças. É com esses sujeitos se pode ir tecendo os saberes e o conhecimento.

No objetivo de compreender os meandros da avaliação educacional, Afonso (2005) se debruça no estudo das políticas contemporâneas da educação, a partir de uma apreciação essencialmente sociológica, enfocando sua investigação nos testes estandardizados, utilizados pelos Estados Unidos e que servem de modelo para muitos países. A partir daí, emprega três conceitos de avaliação – *normativa*, *criterial* e *formativa*. Vale observar que o estudo realizado por Afonso tem como objeto as avaliações estandardizadas aplicadas em alguns países desenvolvidos, que às vezes são fruto do baixo rendimento em exames internacionais prestados por seus estudantes.

A avaliação normativa parece ser a modalidade mais adequada quando a competição e a comparação é a meta. Neste caso se precisa deixar claro quem são os melhores e piores, constituindo, com isto, o valor fundamental da educação. Medida a partir dos testes que se baseiam na correspondência a determinado padrão de desempenho estabelecido por critérios externos, atribuindo, geralmente, à origem social do estudante, seu grau de inteligência e, conseqüentemente, seu

sucesso escolar. O que se verifica neste tipo de avaliação é a dimensão de olhar o indivíduo sempre em relação ao outro, no sentido de rivalizá-los e incentivar a concorrência (ibid).

Já a avaliação criterial leva em conta muito mais as condições e os progressos daquele sujeito em relação a si mesmo, do que em comparação com os outros, intensificando a transmissão do conhecimento e assim gerando a aprendizagem mínima dos conteúdos necessários para o mundo do trabalho. Esta maneira redimensiona o papel do Estado, tornando-o mais regulador do que o Estado mínimo, mas, por contar com a contribuição de empresários e da mídia na definição das políticas educacionais, por exemplo, torna-se um Estado-Avaliador (AFONSO, 1999).

Esta avaliação, por admitir um maior controle por parte do Estado, carrega um perfil de quase-mercado, pois surge com a proposição de, a partir dela, serem implantadas políticas originariamente empregadas em instituições privadas, para garantirem as melhorias necessárias naquilo que é mantido pelo público (SOUSA SANTOS, 2002 b).

Souza e Oliveira (2003) destacam o papel do Estado e sua noção de quase-mercado que fundamenta as “novas” políticas educacionais na perspectiva de responder as demandas surgidas com a tecnologia que requer um “novo” trabalhador e, conseqüentemente, uma “nova” escola. Descrevem seu objetivo principal na análise da avaliação do sistema educacional nas últimas duas décadas que possuem em seu escopo a qualidade que serve à naturalização da desigualdade e da competição fortalecendo um neodarwinismo social com predominância dos setores privados e de livre-mercado.

Por último, há para Afonso (2005) a avaliação formativa, que pode ser similar à avaliação criterial, quando beneficia aos alunos das classes mais favorecidas que retiram mais vantagens dos incrementos pedagógicos mais atuais em detrimento dos estudantes das classes populares. Porém, de acordo com o autor, traz também a possibilidade de ruptura, pois o foco deste processo avaliativo é compreender onde estão os estrangulamentos que impedem as aprendizagens, e isto pode significar uma busca para sanar as dificuldades que dão origem aos problemas do ensino.

Se a avaliação educacional serve “ao propósito de contribuir para a formulação de juízos equilibrados e para a tomada de decisões que incidirão

diretamente sobre o aperfeiçoamento do processo” (FONSECA, OLIVEIRA, AMARAL, 2008, p. 33) de fato, a avaliação formativa estará mais favorável para uma política de fomento da participação e do empoderamento.

De um modo ou de outro, cabe ressaltar que a avaliação enquanto política de Estado assume características e intenções muito distintas umas das outras. Há, portanto, a necessidade de se realizarem estudos detalhados para compreender cada situação mais especificamente.

Deste mesmo modo, Thurler (2001) concebe a avaliação como uma possibilidade que deve ser assumida pelos atores que compõem o estabelecimento escolar, não como um mecanismo a parte e que depende única e exclusivamente do controle externo.

Afonso (2005) aponta para uma avaliação possivelmente emancipatória. “Um novo ponto de chegada, que não é mais, afinal, do que um outro ponto de partida para refletir a problemática da avaliação pedagógica...” (p. 125). Uma avaliação estruturada na base de relações de reciprocidade, de autonomia, de democracia.

Frente aos números estarrecedores da realidade escolar latino-americana, as mudanças tornam-se uma exigência. Modificações estas que possam efetivar a necessidade de um processo avaliativo de qualificação do ensino-aprendizagem.

Assim, a avaliação em larga escala é uma ação que pode compor um processo articulado com o cotidiano escolar. Por outro lado, produzem elementos utilizados para forjar uma crítica simplista aos sistemas educacionais, que, por serem públicos, não garantam as condições necessárias para que se efetive uma aprendizagem de qualidade.

Os conflitos colocados são possibilidades que compõem os processos de avaliação em larga escala, como produção de elementos que ajudem a compreender o ensino ministrado e uma oportunidade para a qualificação do ensino ou utilizadas no sentido de rivalizar as instituições e os sistemas educacionais, criando condições para a expansão da lógica neoliberal.

2.5.1 Avaliação da educação básica no Brasil: a estratégia para a qualidade

A presente etapa deste estudo chamado “a estratégia para a qualidade” se

sustenta nas informações do Ministério da Educação e de pesquisas, que descrevem objetivos, funcionamento, metodologia e aplicabilidade referentes ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. A complexidade deste sistema está em medir a qualidade da educação brasileira e criar um conjunto de condições que pressupõem melhorar determinados parâmetros (BAUER, SILVA, 2005).

Deste modo, em 1988 foi criado o SAEB e realizado desde 1990. O exame amostral do SAEB foi um ato do Governo Federal Brasileiro, desenvolvido pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, autarquia do Ministério da Educação. O sentido proposto por meio desse sistema é o de coletar dados sobre o desempenho dos alunos e demais informações sobre as escolas, professores e diretores das redes educacionais públicas e privadas de todo o Brasil.

Atualmente o SAEB é aplicado a cada dois anos, por meio de testes, nos quais é medido o desempenho dos alunos, e dos questionários contextuais, nos quais são coletadas informações sobre o contexto social, econômico e cultural dos estudantes, e ainda sobre a trajetória de sua escolarização. Professores e diretores também são convidados a respondê-los, viabilizando o conhecimento sobre a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. São coletadas, ainda, informações sobre o “clima” acadêmico e disciplinar da escola, bem como a infra-estrutura e os recursos humanos e pedagógicos disponíveis²⁵.

De acordo com os objetivos do SAEB os resultados permitiriam às Secretarias Municipais e Estaduais, bem como aos gestores escolares, acompanhar o ensino ministrado nas escolas, favorecendo com isso à definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e para o aperfeiçoamento das práticas educativas. Neste sentido, os órgãos mantenedores teriam possibilidades de definir ações para sanar as distorções e debilidades apresentadas e direcionar seus recursos técnicos e financeiros para áreas prioritárias, visando à qualidade da educação escolar e à redução das desigualdades existentes.

Em 1990 foi realizado o primeiro levantamento. No referido ano e em 1993 as avaliações realizadas tiveram os mesmos procedimentos. O exame foi aplicado apenas na rede pública do Ensino Fundamental, sendo avaliadas a 1ª, 3ª, 5ª e 7ª

²⁵ www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf acesso em 10 de junho de 2009.

séries, em três áreas: Língua portuguesa (com foco na leitura), Matemática (com foco na resolução de problemas) e Ciências²⁶.

A partir de 1995 a preocupação com a comparabilidade dos dados foi incorporada aos procedimentos. Uma mudança na metodologia foi concentrar as avaliações no final de cada ciclo de estudos, ou seja, na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Novas técnicas de construção e análise de itens passaram a ser utilizadas, incorporando a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e ao modelo de Amostragem Matricial²⁷.

Do ponto de vista operacional, da execução inicial de forma direta pelo Ministério até aquele ano, partiu-se para a execução por intermédio de entidade externa, contratada por meio de licitação especificamente para essa finalidade. A abrangência foi ampliada: expandiu-se a aplicação para todas as redes de ensino – pública (federal, estadual e municipal) e particular – e incorporou-se o Ensino Médio. Alcançando-se dessa vez a cobertura nacional, pois, pela primeira vez, todas as unidades da Federação participaram dos levantamentos, ainda que de forma amostral. Neste momento, a preocupação central era de que a avaliação em larga escala pudesse gerar informações necessárias para melhorar a educação brasileira em detrimento de um mero programa de testagem (LAPOINTE, 1995)²⁸.

Mantidas todas as modificações realizadas no ciclo anterior, em 1997 foram mobilizados pelo cômputo do Ministério da Educação, 167.196 alunos de 1.933 escolas públicas e particulares, 18.077 funções docentes (professores) e 1.933 diretores em todo o País. Esse ciclo de avaliação envolveu estudantes da 4ª e da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, a partir de uma amostra representativa de alunos dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal, no período de 27 a 31 de outubro²⁹.

No caso do Ensino Fundamental foram aplicadas provas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. No Ensino Médio, os estudantes responderam a questões de Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química e Biologia.

²⁶ <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp> acesso em 08 de junho de 2007.

²⁷ <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp> acesso em 08 de junho de 2007.

²⁸ Archier E. Lapointe era Diretor Executivo do Educational Testing Service, CAEP, EUA, quando proferiu a palestra no Seminário Internacional de Avaliação da Educação, intitulado Avaliação Educacional, a hora de fazer, promovido pelo Ministério de Educação e pela Fundação Cesgranrio, no Rio de Janeiro, em outubro de 1995, sob coordenação da professora Maria Helena Guimarães Castro, Secretário de Avaliação e Informação Educacional do MEC.

²⁹ <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp> Em 08 de junho de 2007.

Ainda no ciclo de 1997, foram excluídas das investigações as escolas federais, por serem em número muito reduzido; as escolas rurais da Região Norte, pela dificuldade de acesso, e as turmas multisseriadas, pela dificuldade de aplicação das provas.

Neste ano a inovação trazida e incorporada ao SAEB foram as Matrizes de Referência e o início da constituição do Banco Nacional de Itens que possibilita ao MEC/INEP ter um conjunto de instrumentos “calibrados” e “validados” que serão utilizados na construção das questões nos outros anos.

A partir daí se modificam as orientações das matrizes que subsidiam e norteiam *o que e como* será aferido o nível de aprendizagem dos alunos. Essas orientações, introduzidas na avaliação a partir de 1997, procuram atrelar, de certa forma, as características e pretensões do Saeb às novas abordagens e reformas curriculares que se implementavam na época de sua elaboração (BAUER; SILVA, 2005, p. 138) [grifos dos autores].

Ao modelo utilizado pelo INEP, que dispõe sobre as orientações que normatizam a elaboração do teor dos testes, é chamado *Matriz de Referência*. Para sua composição foi realizada uma consulta às propostas curriculares dos estados brasileiros, alcançando-se uma síntese do que havia de comum entre elas somando-se aos Parâmetros Nacionais Curriculares.

Em seguida foram incorporadas análises de professores e especialistas nas áreas do conhecimento avaliadas pelo SAEB. Decorreu destas análises a opção teórica por uma proposta curricular que atendesse à exigência de aferir as competências cognitivas e habilidades que seriam desenvolvidas em sala de aula e aprendidas pelos estudantes ao longo do processo³⁰.

Para a elaboração das Matrizes de Referência optou-se pela definição de descritores. Estes, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens dos testes das diferentes disciplinas.

Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, o INEP verifica o que os alunos sabem e conseguem fazer com os conhecimentos adquiridos.

Com base na Teoria da Resposta ao Item, nas Matrizes de Referência e nos

³⁰ <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp> acesso em 08 de junho de 2007.

Descritores, são formatados os testes em questões fechadas (de múltipla escolha). Ao todo, são aplicados cento e sessenta e nove itens em cada série e disciplina, de forma a cobrir toda a Matriz de Referência. Esse conjunto de itens é dividido em treze blocos compostos por treze itens cada um. Os conjuntos são agrupados, então, de três em três, formando vinte e seis cadernos diferentes de provas. Assim, apesar de se estar avaliando um amplo escopo de conteúdos, cada aluno responde a apenas trinta e nove questões.

Estudos realizados em 1999 justificaram a eliminação adicional das escolas rurais de todos os estados, excetuando-se as escolas rurais com alunos na quarta série do Ensino Fundamental nos Estados da Região Nordeste, em Minas Gerais e no Mato Grosso do Sul³¹.

Além disso, foi introduzida a utilização de uma técnica denominada Números Aleatórios Permanentes que se destinam à garantia da eficiência na estimação de quantidades populacionais, em pesquisas realizadas periodicamente sobre uma população que evolui ao longo do tempo. Em outras palavras, serve para prever que a cada realização do SAEB houvesse a repetição de algumas escolas (sem escolha específica), mantendo-se a qualidade dos resultados para os estratos de interesse.

A metodologia amostral do SAEB, por ser aleatória, não permite que sejam indicadas ou excluídas escolas de forma arbitrária, exceto aquelas que fazem parte do grupo de exclusão. Desse modo, algumas escolas que já participaram do SAEB poderiam vir a participar novamente, o que de acordo com o INEP não causaria nenhum problema metodológico.

Para esta autarquia, o uso de números aleatórios permanentes promoveria a redução de custos relativos à coleta de dados, ampliando a perspectiva de produção de estudos com enfoque longitudinal. Também reforçou a lógica do SAEB enquanto instrumento voltado ao subsídio para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas educacionais³².

No SAEB 2001, descritores e itens foram selecionados de forma a refletir a natureza das operações mentais que caracterizam cada uma das competências e habilidades definidas como relevantes.

Também neste mesmo ano, os questionários contextuais, na intenção de

³¹ <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp> acesso em 08 de junho de 2007.

³² <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp> acesso em 08 de junho de 2007.

informarem a relação existente entre o que os alunos aprendem, sua origem social, da evolução da qualidade da escolarização, das condições de qualidade da escolarização em relação à origem social dos alunos e da investigação de fatores escolares que possam promover a eficácia e equidade na educação brasileira. Este quadro possibilitaria a construção de ações posteriores, afinal resultam nas informações sobre os alunos, professores, diretores, turma e as escolas do sistema (FRANCO et al, 2003).

A população de referência do SAEB 2003 (da qual se extraiu amostra) abrange todos os alunos matriculados em 2003 nas escolas urbanas constantes do Censo Escolar de 2002 em uma das três séries de interesse, (4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio). Foram incluídos também no universo da quarta série do ensino fundamental os alunos das escolas federais rurais com 10 ou mais alunos na série.

Com a perspectiva de capturar com mais precisão os fenômenos educacionais afetados por intervenções de toda ordem, o SAEB 2003 incorporou novos focos de interesse. Algumas variáveis introduzidas nos questionários contextuais permitiram agregar outras informações que aprofundaram outros aspectos sobre a população pesquisada e, em certa medida, como tais aspectos interferem ou não na aprendizagem, como por exemplo, dados sobre os beneficiários do programa Bolsa-Escola e sobre a violência nas escolas.

Em 2005 o Sistema foi modificado mais uma vez. Mantidos todos os objetivos e metodologia do Sistema vigente até então, foi dividido em dois procedimentos – Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – (ANRESC), como dispõe a Portaria Ministerial n.º 931, de 21 de março. Pela tradição foi mantido o nome SAEB nas publicações, materiais de divulgação e aplicação do exame amostral³³.

A ANEB continua sendo realizada por amostragem em larga escala das Redes de Ensino (públicas e particulares) em todas as unidades federativas e tem por foco as gestões dos sistemas educacionais. Seu objetivo principal é avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Portanto, o MEC pretende que a Aneb seja um instrumento capaz de subsidiar órgãos gestores da educação na direção de políticas públicas que garantam as dimensões já

³³ http://www.inep.gov.br/informativo/2007/ed_172.htm acesso em 15 de junho de 2008.

mencionadas.

A ANRESC (mais conhecida como Prova Brasil) destina-se às escolas públicas do Ensino Básico e ocorre bianualmente, sendo aplicada aos alunos de 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental (5^o e 9^o anos conforme Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006), por meio de exame de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa. Tem como objetivos contribuir cada vez mais para uma cultura avaliativa no ambiente escolar; avaliar cada unidade escolar para que a comunidade educativa conheça seus resultados globais, seus índices de qualidade, a redução da desigualdade e a democratização do ensino público, servindo de elementos para as escolhas dos gestores daquela Rede.

Vale ressaltar ainda que, no site do Ministério da Educação, há subsídios de que o SAEB não se destina às informações individualizadas sobre os sujeitos afetos ao cotidiano.

Neste sentido, a comparabilidade preconizada pelo sistema de avaliação é uma metodologia internacionalmente validada, denominada *Equalização* que permite comparar os resultados ao longo dos anos e entre as séries, por meio da inserção de um conjunto de itens comuns aos testes aplicados em ciclos subjacentes.

2.5.2 Avaliação de qualidade: a concepção argentina

A Lei Federal de Educação da Argentina, n° 24.195, sancionada em 14 de abril de 1993 e promulgada quinze dias após sua aprovação pela Câmara de Deputados e Senado, dispõe inicialmente, sobre as garantias dos direitos de aprender e ensinar (art. 1^o). Prevê que a educação é responsabilidade da família como agente natural e primário e do Estado Nacional enquanto agente principal, bem como as províncias, os municípios, a Igreja Católica, as demais confissões religiosas (reconhecidas oficialmente) e as organizações sociais (art. 4^o).

O sistema de ensino passou, a partir daí a se organizar da seguinte forma: nível inicial; “educación general básica” (EGB) de 9 anos, a contar dos seis anos de idade – obrigatória; nível polimodal, de três anos de duração; nível superior e educação quaternária (art. 10^o).

A presente lei em seu título nove – “da qualidade da educação e sua

avaliação” – estabelece as considerações específicas referentes ao Sistema de Avaliação em larga escala. Enquanto um dever do Estado (Ministério de Cultura e Educação da Nação – ME³⁴, as províncias e a municipalidade de Buenos Aires) em garantir a qualidade da educação em todos os ciclos, níveis e regimes especiais do ensino argentino mediante avaliação permanente do sistema educativo (art. 48).

De acordo com a presente Lei Federal, este processo seria iniciado pelo Ministério de Cultura e Educação (ME) e pelo Conselho Federal de Educação por meio de convocação dos especialistas de reconhecida idoneidade e independência de critério que desenvolvessem investigações pertinentes compostas por técnicas objetivas aceitáveis e atualizadas. Após as avaliações, o ME deveria enviar um relatório às Comissões de Educação do Congresso Nacional, contendo a análise e conclusões a respeito dos objetivos e resultados alcançados.

A “avaliação de qualidade”, como passou a ser denominada, teve como objetivo verificar a adequação dos conteúdos curriculares³⁵ de todos os níveis, ciclos e regimes de ensino, o nível de aprendizado dos alunos e alunas e a qualidade da formação docente (art. 49).

A lei em foco ainda dispõe que o Poder Executivo Nacional, por meio de seu órgão específico, deveria administrar os serviços educativos próprios, dar assistência técnica ao sistema – entre eles: o de planejamento e controle; a avaliação de qualidade; a estatística; a investigação; a informação e a documentação (art. 53, letra i). No tocante à função do sistema de avaliação ratificou que terá por função o controle periódico da qualidade (art. 53, letra k).

Vale lembrar que as primeiras províncias a realizarem um programa de avaliação do rendimento dos estudantes, incorporando dados para a compreensão sobre o funcionamento dos estabelecimentos educacionais e o levantamento de fatores que poderiam contribuir com o desenvolvimento das atividades escolares foram Mendoza, La Pampa e Buenos Aires³⁶.

Para a implantação da Lei Federal de Educação o ME incumbiu a “*Dirección*

³⁴ Neste ano o ministério da educação da República Argentina se chamava Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia. Em 2010, no governo de Cristina Kirchner foi dividido em Ministério de Educação e Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação Produtiva. Por isso, para designar o ministério de educação se usará a sigla ME.

³⁵ O ME estabelecerá juntamente com O Conselho Federal de Educação os conteúdos comuns a todos os níveis, ciclos e regimes existentes no sistema de ensino argentino.

³⁶ Documento: La Evaluación de la Calidad Educativa en Argentina Experiencias Provinciales, 2001-2002.

*Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa*³⁷ (DINIECE) que tinha entre outras atribuições a responsabilidade pela execução das políticas necessárias para dar cabo ao sistema³⁸.

Com isto, a partir de 1993, foi criado o “*Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa*”³⁹ (SINEC) que teve a intenção de ampliar a base de informações a respeito do sistema de ensino argentino em todos seus níveis, ciclos, regimes. Para isto foi criado um conjunto de instrumentos que pudessem aferir a qualidade da educação (ibidem).

Experiências anteriores e especialistas foram as principais contribuições que, junto ao DINIECE, criaram os critérios curriculares, as provas e os questionários que compuseram o chamado Operativo Nacional Educativo (ONE). Assim, por meio da apreciação do rendimento dos estudantes, juntamente com as demais informações, seria possível traçar as informações sobre o quadro da qualidade educacional e compor instrumentos credíveis para desenhos de políticas educacionais (ibidem).

Os ONE versam sobre aplicação de provas de língua e matemática, para os anos definidos em cada nível em que são empregadas, geralmente acrescidas de ciências naturais e ciências sociais, principalmente no ensino médio ou secundário. As provas são compostas por perguntas objetivas (eleição de respostas) ainda que tenham sido incorporadas diferentes modalidades de perguntas abertas. Além disto, os operativos são compostos por uma série de questionários dirigidos à administração escolar e diferentes atores do sistema escolar (setores da gestão). Por mais que pretenda representar todas as jurisdições argentinas, algumas vezes não foi possível realizá-la (HERRERO, 2007).

Os Operativos Nacionais Educativos foram aplicados de forma “censal” (em todas as escolas) ou de forma amostral (em algumas escolas), tanto em estabelecimentos escolares públicos e privados e resultam num conjunto de informações válidas e confiáveis que poderão servir para a tomada de decisões quando da formulação de políticas educacionais. Por isso, podem significar a melhoria da gestão institucional das práticas de ensino e da aprendizagem dos alunos⁴⁰.

³⁷ Dirección Nacional de Avaliação da Qualidade Educativa

³⁸ <http://www.me.gov.ar/diniece/> acesso em 02 de julho de 2010

³⁹ Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade Educativa

⁴⁰ http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category§ionid=3&id=14&Itemid=

As pesquisadoras Radulovich, Rueda e Basualdo (2009), da Universidade Nacional de Salta, consideram que seja possível dividir o processo pelo qual se constituem as avaliações em larga escola, produzidas na Argentina, em três momentos.

A primeira etapa inicia no ano da institucionalização das avaliações e foi caracterizado pelas aplicações e administração anuais. O segundo momento começa em 2000 e nele se produzem modificações de natureza quantitativa, ou seja, há uma diminuição das avaliações censais, passando para amostrais; as provas têm uma redução no número de questões e são executadas bianualmente. A terceira fase principia em 2004 e se caracteriza por exames amostrais (com alterações sobre como acontecerão as seleções), realizados a cada dois anos e há modificações nas provas (para cada área de conhecimento terão quatro provas) e na devolução dos resultados para as instituições (os resultados em porcentagem são publicados e ordenam hierarquicamente as províncias; depois são aferidos em reunião do Conselho Federal⁴¹ e a partir daí se buscam estratégias para melhorar a qualidade) (RADULOVICH, RUEDA, BASUALDO, 2009).

De acordo com a pesquisa de Herrero (2007), ao analisar as dificuldades enfrentadas no que se refere às informações disponibilizadas pelo ME a partir das aplicações dos ONE, propõe o quadro a seguir⁴²:

Ano	Níveis avaliados	Ano escolar avaliado	Carácter censal ou amostral	Quantidade de alunos	Áreas avaliadas	Dados detalhados disponíveis ao público
1993	Básico	7º	Amostral	Alunos: 23.500 (aprox.). 1400 estabelecimentos	L e M	Não
	Médio	5º	Amostral			
1994	Básico	7º	Amostral	Alunos: entre 60.000 e	M e L, S	Não

27 acesso em 02 de julho de 2010

⁴¹ O Conselho Federal de Educação da República Argentina é composto pelos ministérios de educação, nacional e de cada província.

⁴² O quadro foi elaborado a partir das “Bases de ONE (1997 a 2000), Tulic (1996), Ferrer (2006), Informe ME (2003), Nadorowski y otros (2002) consulta personal a Diniece. Cuando se detallan establecimientos, corresponde al total de directores con respuesta. Siglas: M: Matemática, L: Lengua, S: Ciencias Sociales; N: Ciencias Naturales” (Herrero, 2007, p. 04).

	Médio	5	(censal em San Juan e Tierra del Fuego)	80.000 (aprox.). 3200 estabelecimentos	e N	
1995	Básico	3º e 7º	Amostral (censal em San Juan e Tierra del Fuego)	Alunos: 155.000 e 180.000 (aprox.). 8000 estabelecimentos (estimado)	M e L (3º)	Não
	Médio	2º e 5º			M e L; N e S (7º)	
1996	Básico	3º, 6º, 7º	Amostral Censo no 5º	41.102; 43.805 e 40.758 alunos, em 1669 estabelecimentos	M e L	Não
	Médio	2º e 5º			M, L, S e N	
1997	Básico	3º, 6º, 7º	Amostral	2º: s/d; 5º: 279.459 alunos em 5466 estabelecimentos	M e L (2º e 5º)	Sim (exceto 2º ano do nível médio)
	Médio	2º e 5º	Amostral Censo no 5º			
1998	Básico	3º, 6º, 7º	Amostral	3º: 48.472 alunos, em 356 estabelecimentos; resto: s/d.	M e L	(Somente para 3º ano da educação básica e 5º ano do nível médio)
	Médio	2º e 5º	Amostral Censo no 5º	2º: s/d; 5º: 285.855 alunos em 2965 estabelecimentos	M e L	
1999	Básico	3º, 6º, 7º	Amostral	43.331, 40.741 e 33.423 alunos, em 1700 estabelecimentos	M e L	Sim (exceto 2º ano do nível médio)
	Médio	2º e 5º	Amostral Censo no 5º	2º: s/d; 5º: 258.258 alunos em 2179 estabelecimentos	M e L	
2000	Básico	3º, 6º	Amostral Censo no 6º	3º: s/d; 6º: 613.919 alunos em 13.460 estabelecimentos	M, L, S e N M e L	(Somente para 6º ano da educação básica e 5º ano do nível médio)

	Médio	2º e 5º	Amostral Censo no 5º	2º: s/d; 5º: 305.642 alunos em 5164 estabelecimentos	M e L M, L, S e N	
--	-------	---------	-------------------------	--	-------------------------	--

QUADRO 4 – PROVAS DO OPERATIVO NACIONAL DE QUALIDADE EDUCATIVA (1993-2005)
 FONTE: Herrero (2007)

A partir do quadro proposto por Herrero (2007) é possível compreender que nas últimas avaliações realizadas houve a intenção de torná-las bianuais, porém, mesmo havendo uma direção clara para a periodização e aos anos que serão avaliados, ainda ocorrem muitas variações quanto às disciplinas que as compõem. Orbitando em torno de língua (L), matemática (M), ciências sociais (S) e ciências naturais (N), observa-se que não há uma sistemática fluente entre os anos escolares avaliados e quais serão os componentes curriculares, reforçando que ora são uns, ora outros.

É oportuno que se destaque que a última mudança na Lei Federal de Educação da Argentina foi sancionada em 14 de dezembro de 2006 e promulgada em 27 de dezembro do mesmo ano. A “Lei sobre Educação Nacional – Para uma educação de qualidade para uma sociedade mais justa”⁴³, número 26.206, incrementou de 10 para 13 anos⁴⁴ o período de escolaridade obrigatória, que compreende a “Educación General Básica”⁴⁵ (EGB) e correspondente aos ensinos primário e secundário, estabelecendo uma estrutura educativa comum para todas as regiões do país. Porém tanto as províncias, quanto a cidade autônoma de Buenos Aires têm a liberdade de organizar e distribuir de quantos anos serão cada nível de ensino⁴⁶.

Assim, a organização do sistema de ensino passou de 9 anos (obrigatórios) do ensino primário e três do polimodal (Lei Federal 1993) para 13 anos entre os dois

⁴³ Ley de Educación Nacional – Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa

⁴⁴ “Título III – El Sistema Educativo Nacional, Capítulo I – Disposiciones generales – Artículo 16 – a obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización de nivel de la Educación Secundaria.

⁴⁵ Educação Geral Básica

⁴⁶ Como desde 1993 a nação não tem sob sua responsabilidade nenhuma escola de níveis inicial, primário, secundário e superior não universitário (política de descentralização), são organizados períodos diferentes na organização dos níveis primário e secundário entre as províncias e a cidade de Buenos Aires. Um exemplo é a cidade de Córdoba que dividiu: primária – 6 anos, e (equivalente a EGB1 e EGB2) secundária Secundaria ou Média: 6 anos em dois ciclos: Ciclo Básico unificado e Ciclo de Especialização (equivalentes a EGB3 y Polimodal respectivamente). Já a Cidade de Buenos Aires dividiu o nível primário e secundário em 6 anos e até 6 anos respectivamente, coexistindo, portanto, na mesma jurisdição modalidades de nível secundário de 3, 4, 5 e 6 anos.

níveis (obrigatórios). Nas duas legislações é obrigatório o ensino aos cinco anos de idade. Porém, desde que inicie com seis anos o ensino primário não há rigidez na divisão do tempo dos níveis que compõem o ensino obrigatório (Lei Federal 2006, art. 26).

A Lei Federal de 2006 reforça o sistema de avaliação de qualidade e seus objetivos e cria o Conselho Nacional de Qualidade da Educação, que será um órgão de assessoramento especializado ao ME. Este colegiado é composto por intelectuais de expressiva trajetória sobre a temática, representantes do ministério, organizações gremiais docentes de representação nacional e organização do trabalho e da produção (Lei Federal 2006, art. 98).

Estes são os elementos que contribuíram para a confecção e a aplicabilidade do sistema de avaliação de qualidade educativa. Mais adiante o mesmo será analisado do ponto de vista da Confederação dos Trabalhadores em Educação da República Argentina.

2.6 CONFEDERAÇÕES: DA ORGANIZAÇÃO DOCENTE ÀS PRÁTICAS INSUBORDINATIVAS

Muito embora esta tese não se configure um estudo aprofundado sobre o sindicalismo, nem de sua organização e estruturação nos cenários latino-americano, nem brasileiro e argentino, ela parte do conceito gramsciano de que “o princípio da organização é logicamente superior ao da liberdade pura e simples” (GRAMSCI, *apud* COUTINHO, 2004). Por isso, utiliza o arranjo docente como princípio coletivo e busca compreender suas estratégias de influência na política educacional.

No mesmo sentido, temas como luta de classes, partidos políticos, esquerda, direita, reformismo e socialismo, por exemplo, que sem dúvida estão intimamente vinculados à construção do sindicalismo, não serão contemplados aqui. Isto porque o enfoque dado a esta análise é a busca pelas práticas insubordinativas das Confederações dos trabalhadores em educação frente aos preceitos neoliberais destacando a política de avaliação externa da aprendizagem.

Assim, compreender que o final do século XX e início do XXI foi caracterizado pela mundialização da economia de caráter neoconsevador o que impulsionou e

protagonizou uma “nova” reestruturação da divisão internacional do trabalho, a minimização dos Estados nacionais, a desregulação do mercado e uma crescente modificação dos parâmetros de representação política (KRAWCZYK, 2000) colabora para o entendimento a respeito da organização docente.

Esta virada de século foi acompanhada do fortalecimento da *revolução tecnológica*, marcando a era das “*máquinas inteligentes*” e impregnou às relações de trabalho um novo modelo, abalando, na sequência, o mundo do trabalho, os sindicatos, e os Estados (SAVIANI, 2002).

Neste contexto o conjunto de elementos que consubstanciam o modelo neoliberal, provocou inicialmente uma espécie de paralisia, já que as contradições que estruturavam a etapa histórica anterior – socialismo versus capitalismo, pareciam soterradas. O neoliberalismo surgia assim com a arrogância de uma vitória do capital sobre o social.

Igualmente, é percebido na análise oferecida por Boron (2009) de que mesmo os princípios neoliberais tendo alcançado a revigoração do capitalismo liberal conservador, de forma bastante hostil com o que chama de “*novos Leviatãs*”⁴⁷, que tanto fragilizam as democracias, não alcançaram uma hegemonia total nem definitiva, o que para Wallerstein (2009) contribuiu sobremaneira ao agravamento das economias dos países do Sul que abriram suas fronteiras aos fluxos comerciais e financeiros do Norte. A crise instituída fez com que esses países constituíssem um contraponto frente à pretensa hegemonia dos EUA. Dentre os exemplos trazidos por Wallerstein, dá-se destaque ao fortalecimento do Mercosul e à resistência à ALCA (Área de Livre Comércio das Américas), que junto a outras medidas contra-hegemônicas acontecidas por outros países do globo, contribuíram para o declínio da supremacia norte-americana.

Assim que as promessas neoliberais começaram a sofrer seus reveses, alternativas foram se efetivando. Sader (2003) considera que diante deste quadro e de uma “*norte-americanização*” da política produzida no Brasil, (e em outros países da América Latina) a saída seria a refundação do Estado com uma guinada à democracia, tema essencial no debate do século XX. Aponta, por isso, as experiências do orçamento participativo, o fortalecimento da solidariedade social, a

⁴⁷ Boron (2009) dá o nome de novos Leviatãs (referindo-se à clássica obra de Hobbes) às empresas transnacionais que detém o dinheiro, a tecnologia e os recursos.

cidadania organizada, a inversão de prioridades e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) como aspectos imperativos desta “guinada”.

De outro modo, Touraine (1996) concebe que as democracias latino-americanas caminham para um Estado de Bem-estar. Promotor de um crescimento econômico, garantidor de um relativo equilíbrio social e agente do avanço significativo das forças produtivas capitalistas, numa articulação entre empresários e sindicatos (SAVIANI, 2002).

Neste sentido, as falsas promessas de modernização e desenvolvimento apregoadas pelo neoliberalismo podem também contribuir para que a organização dos trabalhadores em educação produza um processo político comprometido ideologicamente com a mobilização social, a cidadania e a política, impulsionando o Estado para sua tarefa de promover o “bem viver” e gerir uma escola pública democrática e popular.

Neste momento é cabível levantar alguns pontos que estruturaram a história da organização docente no Brasil e na Argentina e conseqüentemente, a luta pela escola pública nos anos depois dos 1990.

Para Arelaro (2000), no Brasil, foi a partir da articulação de educadores e sociedade civil que desde o desenvolvimento dos CONED's (Congresso Nacional de Educação) houve uma rearticulação a favor de um estabelecimento escolar que viabilizasse um processo de contra-hegemonia e um incremento à luta pela garantia dos direitos sociais já expressos na Constituição Federativa do Brasil de 1988 (CF/88).

Deste mesmo modo Vianna (2001) num estudo sobre a organização docente, analisou cinquenta e quatro trabalhos, no período de 1980 a 1996, dividindo-os em dois blocos, caracterizando a partir disso o estado da arte sobre a temática. O primeiro grupo foi denominado “*formação política e consciência de classe*” e contou com quarenta e três trabalhos considerados. Concluiu que nos primeiros anos deste período foi intensa a organização a partir da referência de que professores eram trabalhadores em educação, com isto, a sindicalização, os movimentos grevistas contribuíram para a tomada de consciência. O segundo grupo, chamado “*organização docente e crise*” contou com onze trabalhos, todos na década dos 1990.

Visto que os docentes do magistério público brasileiro só puderam se sindicalizar após a CF/88, parece provável que a organização impulsionava para a

consciência de classe, mesmo antes de se tornarem sindicatos.

Na década dos 1990 inicia um processo de crises, que tem forte influência do processo neoliberal. Neste sentido, é explicável a fragilidade, o esgotamento e o refluxo das lutas docentes. Parece evidente que os embates do magistério não se configuraram somente quando houve a possibilidade de sindicalização. Pelo contrário, a mudança constitucional pode ter sido uma prerrogativa da luta das associações, dos centros, da organização docente existente até 1988.

Diferentemente, na Argentina os docentes se sindicalizaram desde o início do século XX e ao longo deste período travaram um conjunto de lutas muito mais em favor da carreira do que à compreensão da escola pública, pois esta já estava garantida desde o século XIX (NORES, 2002).

Tiramonti (2001) ao examinar a conformação do sindicalismo docente nos países latino-americanos bem como suas relações com o Estado percebeu os diferentes contornos na constituição destas entidades que se atrelam ao desenvolvimento de cada sistema educativo e às características de modernização dos países apreciados. Assim, a primeira Confederação do magistério na Argentina data de 1917, e no Brasil em 1960. Aponta ainda que em 1950, a taxa de escolarização no Brasil e na Argentina era de respectivamente 31% e 84%.

Na Argentina os sindicatos são incorporados na estrutura dos governos, com uma forte relação partidária e ao mesmo tempo, espaços definidos de autonomia tanto em sua direção quanto na negociação corporativa com o poder. No Brasil, a organização docente se constituiu na oposição, associada às reivindicações da base, em permanente confrontação com o poder instituído. Porém após a construção do Partido dos Trabalhadores (PT) essa relação foi modificada, muito embora o sindicato não seja orgânico ao partido (TIRAMONTI, 2000).

Esta é uma contradição permanente. De um lado sua expansão ocorreu a partir da demanda crescente de serviços educativos, promovidos pelo Estado, bem como a incorporação dos docentes nas atividades reguladas por ele. De outro, as constantes tensões sempre se efetivaram, pois buscavam melhores condições de vida e trabalho para os docentes.

Tiramonti (ibid) observou que os anos 2000 seriam de uma intensa recuperação das lutas estagnadas da década neoliberal, quando a organização docente apostaria numa aproximação com a intelectualidade dedicando-se às investigações sobre o sistema educacional.

Neste movimento de realizar uma forte influência na política educacional contando com a contribuição de pesquisadores foi ratificada a disputa com o modelo neoliberal e seus protagonistas e a busca por uma escola pública, democrática e popular. Desse ato de rompimento proposital, ideologicamente compreendido, dentro das condições favoráveis que foram sendo construídas ao longo da história, às estratégias contra-hegemônicas, foram se caracterizando a partir da viabilidade de, frente ao conhecimento das consequências, crues implantadas pelo neoliberalismo, forjar o paradigma emergente. A isto se passa a denominar práticas de insubordinação.

Esta nova orquestração possibilita compreender as organizações corporativas como produtoras e promotoras das formulações e implementações de políticas públicas a favor da justiça social (KRAWCZYK, 1993).

Deste modo, na condição trazida por muitos autores, que vêm oferecendo conceitos referentes à desacomodação diante dos pressupostos do capitalismo neoliberal, é possível considerar a luta na dimensão de ao mesmo tempo combativo ao modelo dominante e alternativo em relação ao emergente.

Assim, Mello (2004), enfatiza a “resistência” como atitude contra-neoliberal. Sousa Santos (2001) fala nas “lutas emancipatórias” que deflagram a transição paradigmática. Lima (2008), ao investigar a escola como uma organização, descreve a “infidelidade normativa” que explicita modos de rompimentos como o texto legal, geralmente impositivo e descolado do cotidiano educacional, compondo cenários de insubordinação protagonizados pelos sujeitos que compõem a escola.

Frente ao modelo burocrático, expresso por uma racionalidade legal, os atores sociais que compõem o estabelecimento escolar, deflagram um conjunto de situações e “burlam” a norma. “*Dão um jeitinho*”, pois não há texto legal que não esteja marcado por incongruências e contradições (LIMA, 2008).

Assim, mesmo que o autor considere três tipos de infidelidade, que expressam a fuga deliberada à normatização, para a compreensão das práticas insubordinativas, aproveitar-se-á aqui o contraponto ao “*normativismo burocrático*” como forma proposital de romper com a prescrição originada por especialistas distantes da realidade escolar. Há, portanto, uma resistência por parte dos atores sociais que compõem a organização educativa, no sentido de recontextualizar o texto legal.

A ideia de insubordinação se articula à infidelidade normativa, no que diz

respeito à recusa da norma pela norma, do preceito pelo preceito. Porém, perspectiva a ação proposital e protagonista do coletivo, no sentido de influenciar a política educacional, sustentado por um conjunto de análises e contribuições ressignificadas e comprometidas com o fazer de uma educação de qualidade.

Só insubordina-se, portanto, quem se percebe coletivizado. Por isso, o discurso está encharcado da visão de mundo de quem o representa. A insubordinação corresponde à ideia de que os textos não sejam aceitos tal e qual foram desenvolvidos, mas por meio de sua interpretação. Sejam realizadas estratégias para que, frente as realidades de fortalecimento das ideias neoliberais, contraponham-se outras políticas favoráveis a uma educação emancipadora, ética e democrática.

Os sindicatos fazem parte do processo. Muitas vezes colocados no imaginário da sociedade como tão somente preocupados com a garantia de salários e culpados pela má qualidade educacional, pois instigam as greves que mais contribuem para os baixos resultados da educação do que para a qualidade. Mediante esta tensão, a tese neoliberal de que é necessário privatizar ganha força na opinião pública.

As práticas insubordinadas, portanto, ocorrem por meio de uma insatisfação com as condições que deflagram a realidade educacional e sugerem uma reflexão e um planejamento que coloca em movimento fazeres que auxiliam na construção de experiências democráticas e autônomas.

A insubordinação, por isto e como se disse, corresponde à ideia de que os textos não sejam aceitos, tal e qual foram desenvolvidos, mas de que, por meio de sua recontextualização, sejam realizadas estratégias para que, frente às realidades de fortalecimentos das ideias neoliberais, contraponham-se outras políticas, as favoráveis ao paradigma emergente. É por isso mesmo que, em não sendo um presente, a transformação social, se faz por meio da insubordinação.

Assim, cabe a esta investigação buscar as possíveis práticas de insubordinação preconizadas pelas Confederações de Trabalhadores em educação para a manifesta era dos direitos à educação que ao fim e ao cabo são também estruturas muito mais políticas do que legais.

Se a necessidade de reivindicação é própria do direito, esta pode ser uma tarefa necessária às confederações, na busca contra-neoliberal de uma avaliação da educação básica, comprometida com uma escola que remeta à emancipação.

3 A FUNÇÃO DOCENTE: possibilidades de organização e construção da insubordinação

Inicialmente Brasil e Argentina, diferenciaram-se quanto a constituição de suas Repúblicas e conseqüentemente da formação da escola pública, o que colaborou profundamente para que os argentinos tivessem no século XIX um número significativo de sua população alfabetizada. Porém, esta distinção inicial, foi se pulverizando ao longo do século XX, efetivando em alguns momentos grandes aproximações.

Na década dos 90, quando ambos os Estados – no intuito de incorporarem as lógicas do mercado tomando-as como sua principal finalidade, permitiram que as próprias políticas fossem articuladas pela coerência da transação econômica – renunciaram ao seu papel de provedor, substituindo-o pelo de mero agenciador, consolidando o projeto neoliberal. Este novo modelo de organização resultou em mudanças e arranjos nos mais diferentes setores que regem a vida em sociedade e, claro, também no mundo da educação. O modelo acirrou a competição e esta o individualismo.

Para além da política monetarista levada a efeito pelo neoliberalismo, há neste último uma forte dose de “antidemocracia” (MARIN, 1998, p. 133), pois os atores na ordem internacional têm pressionado para que as regras do jogo sejam as mesmas para todos, provocando assim uma concentração do poder e um enfraquecimento da soberania nacional. Associando-se à crença no caráter antidemocrático do modelo, Rampinelli (2003) mostra a convicção de Friedman para quem os responsáveis pelo desemprego seriam os sindicatos já que, ao fazerem subir os salários, por conseqüência, desempregariam os trabalhadores. Por este estado de coisas, nos últimos tempos, há se vivido o aniquilamento das ações que procuram compartilhar e lutar por conquistas mais coletivas. Contudo, a ideia de que o modelo capitalista chegou ao seu ápice pelo fim do socialismo real e pelo apogeu do neoliberalismo é pauta de contestação. As frequentes crises vivenciadas pelo mercado proporcionaram uma gama significativa de apreensões acerca do futuro.

No que concerne à Educação, é provável, por isso, que na interpretação neoliberal, a crise dos sistemas educacionais na atualidade também seja fruto da

ação dos sindicatos, por atuarem pela valorização do magistério e melhores salários empurrando, inclusive, o Estado a retomar o processo regulatório⁴⁸.

Gentili (1998) advoga que especialmente as organizações de trabalhadores e trabalhadoras da educação são identificadas como culpadas pela crise que passam os sistemas educacionais. Porém, nos casos em que estas agremiações já foram destruídas, ainda não se viu elevar os índices de desenvolvimento educativo, o que se consiste uma contradição.

De fato, os sindicatos justamente exigiram, do Estado, aquilo que, na perspectiva neoliberal, gera a própria crise: mais intervenção, aumento dos recursos, critérios igualitários, expansão da escola pública, etc. Os governos latino-americanos tiveram, nos sindicatos, um inimigo paradoxal. Dessa ótica a ação sindical, ao ter reafirmado (e exigido) a centralidade do Estado no planejamento e no delineamento das políticas educativas, transformou-se numa barreira inevitável para a modernização dos sistemas escolares, assim como impediu a transformação dos mesmos num conjunto de mercados competitivos e flexíveis. (ibidem, p. 20).

A leitura que se faz, a partir de Krawczyk (1993), é de que assim como as demais organizações sociais, os sindicatos envolvem-se em disputas, jogos estratégicos e táticas para fins diversos. Como mostra Santana (1999), ao realizar um estudo sobre o movimento sindical brasileiro entre 1945 e 1964, este se referenciava nas propostas advindas do Partido Comunista Brasileiro – PCB, fortemente criticado pelo viés populista. Duas décadas mais tarde, em meados da década de 1980, no período pós reabertura política, este modelo foi combatido pelo “novo sindicalismo”, numa possível ruptura do seu atrelamento com o Estado: a favor da autonomia e da liberdade. Porém, o “novo sindicalismo” guardou similitudes com o anterior, criticado como populista. Há “muito de velho no novo sindicalismo” (ibid, p. 110), que pretendia negar em absoluto as conquistas anteriores a 1964, evidenciando que daquele momento em diante a classe trabalhadora alcançaria as necessidades mínimas de qualidade de vida. Que isto evidencie a posição dialética, aqui tomada na sua aceção de contradição.

Contudo, é fato que os movimentos sociais podem contribuir para expor as mazelas protagonizadas pelo neoliberalismo, fazendo dele um alvo constante, permanentemente atacado. Por isso, o sindicalismo vem sofrendo duros golpes do

⁴⁸ Exemplo disso foi a luta por um piso salarial aos professores da educação básica de todo o país, vencida no Brasil em 2008, por meio de uma lei federal.

projeto neoliberal, que coloca em xeque sua importância. Porém, o dizer que perdeu sua finalidade não tem a força capaz de fazê-lo sucumbir, ao contrário, essa tensão mostra a imprescindibilidade de seu papel na contra-hegemonia.

Na contramão dos princípios que pontuam as propostas neoliberais, que são incompatíveis com as identidades sociais (WOOD, 2003), os sindicatos enfrentam um grande conjunto de adversidades, mas, segundo Santana (2000, p. 5) não abrem mão de “servir como instrumento de agenciamento de demandas coletivas”. Dessa forma, as agremiações, ao fortalecerem as lutas coletivas organizadas por um determinado grupo social, evocam a contradição entre o paradigma dominante e o paradigma emergente.

Isto reforça a ideia de contraposição à convicção última do neoliberalismo de que tudo tenha impreterivelmente chegado ao seu fenecimento. É o fato de os movimentos sindicais, por se saberem em tamanha contenda, passaram a organizar embates mais coletivos e com outros movimentos sociais (SANTANA, 2000) procurando, com isto, seu fortalecimento, sua protagonização de investidas cada vez mais conjuntas e sólidas.

Buscar as Confederações de Trabalhadores da Educação Básica no Brasil: CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e a CTERA – Confederación del Trabajadores de la Educación de la República Argentina cumpre a função de estudar como se procedem, nestes dois organismos, as proposições a respeito da avaliação em larga escala e seus possíveis contrapontos às regras estabelecidas pelos organismos internacionais.

Na conjectura de produzir uma tese que sustente que há saídas emancipadoras ao neoliberalismo, tal qual sugere Rampinelli (2001), afirmar-se-á que o Estado e os sindicatos têm tanto condição quanto estrutura e poder representativo para se contraporem à lógica do mercado.

De acordo com Martínez (2008) o modelo de globalização também produz novas regulações e novos sujeitos sociais. Oliveira (2003) destaca, por isso, que as reformas educacionais vividas a partir da década de 1990, no Brasil promoveram uma nova organização na vida escolar, incorporando elementos à gestão escolar e ao trabalho docente. Estas reformas, por isto, acarretaram uma “reestruturação do trabalho docente” que ao fim e ao cabo, modificaram sua natureza e definição.

Assim, ao longo deste capítulo poder-se-á observar as mudanças ocorridas também na organização docente, que de moças vocacionadas ao magistério do

início do século XX, tem-se na década de 1980, uma luta organizada dos trabalhadores da Educação. O eixo central se deslocou para o profissionalismo. Porém, a pergunta que se segue é: o que passou a caracterizar a docência foi a profissionalização ou a proletarização?

Neste sentido, Ferreira (2009) ao analisar a gênese da docência enquanto trabalho predominantemente feminino e vocacionado que tem por função primordial educar a mão de obra na direção de uma “homogeneização cultural”, busca no sindicalismo elementos que tencionam este devir. Entende que *profissionalismo* e *proletarização* não se excluem. Enquanto a proletarização tem a ver com a condição econômica, a profissionalização está ligada à autonomia do exercício da profissão, por isso, nos momentos de maior conflito, maior é a sindicalização.

As possibilidades de práticas contra-hegemônicas, portanto, podem viabilizar outros complementos à função docente. Não mais única e exclusivamente vinculados à vocação, mas contextualizados pela carreira profissional, pelo compromisso com a soberania do país e pela constituição de uma escola democrática e popular.

3.1 CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação – anterioridades e organização

Problematizar a origem da CNTE, os processos que se estabeleceram até sua constituição, requer uma reflexão a respeito da organização sindical e uma busca pela compreensão das condições que formaram a história do país, de como foram se estabelecendo as relações entre Estado, trabalhadores e movimentos sociais.

As ideias militares e eclesiais sempre coexistiram na conformação do Estado brasileiro (FREITAS, 2005), bem como o tensionamento entre público e privado. Enquanto o ideal republicano, representado pelos liberais, elegia como supremo o público, laico e democrático; os conservadores defendiam o centralismo por parte do governo, e valorizavam as regras e os bons costumes (religiosos).

As tensões existentes entre liberais e conservadores, principalmente após a proclamação da República, contribuíram para a reflexão em torno de qual educação

seria apropriada para que o povo brasileiro se desenvolvesse.

Com o golpe de 1930 e o conseqüente fim da velha república houve novamente um movimento nacional digno de nota, que culminou no Manifesto dos Pioneiros.

O Manifesto de 1932 é um documento de interpelação e exigência pública para que o estado e o governo assumissem uma nova responsabilidade sobre a nação. Isso demandava que o Estado configurado em 1930 fosse capaz de criar e manter instituições vitais para que a República fosse, efetivamente, *coisa pública*, e a mais vital entre todas era a escola. (FREITAS, 2005, p. 172) [grifo do autor].

Assim, quanto mais o Estado assumia a tarefa de manter a educação, mais professores públicos eram necessários, o que contribuía irremediavelmente para uma maior organização. Isto porque a ênfase de professoras vocacionadas a servir foi dando lugar à constituição de entidades docentes, inicialmente atreladas às questões da carreira, ao invés do compromisso com a soberania do país ou o desenvolvimento da nação, como justificava à importância da escola pública no Manifesto dos Pioneiros.

Foi no enfrentamento à Ditadura Militar que as associações e centros de professores realmente demonstraram um caráter mais político, evidenciando a necessidade de constituir entidades que operassem como se fossem sindicatos. Essas entidades existentes estimulavam os professores a perceberem-se como trabalhadores e ampliavam este conceito aos especialistas e demais funcionários da escola.

3.1.1 Os primeiros passos – escola pública e organização dos professores primários no Brasil

Os primeiros passos da formação da escola pública e da organização docente no Brasil têm uma forte relação com a construção do Estado. Isto posto, há que se dizer que a primeira Constituição Brasileira (1824), outorgada pelo Imperador⁴⁹,

⁴⁹ Para Ianni (1996, p. 14), o Estado nacional brasileiro que passou a se organizar a partir de 1822, garantiu “a continuidade, o conservantismo, as estruturas sociais herdadas do colonialismo, o

apresentou por base a liberdade de pensamento e de expressão, a segurança individual e o livre-arbítrio na escolha da profissão. Dispunha, também, sobre a educação escolar como fazendo parte das garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos (CURY, 2005).

O Estado, hierárquico e conservador, se constituía como uma ferramenta garantidora de desigualdades. Frente a esta conjuntura, não é estranho conceber que o Estado Monárquico, que tinha como tarefa a educação, promovesse algumas Conferências, na intenção de “captar novos ideais, ‘testar’ a aceitação de algumas medidas, ‘cooptar’ quadros dirigentes e, finalmente, ‘desmobilizar’ algumas organizações dos educadores, principalmente de professores públicos” (VALE, 1996, p. 21). Por isso, a necessidade de reprimi-los e dominá-los.

Eram claros os traços do colonialismo que ainda predominavam nas estruturas de poder brasileiras. Porém, as influências da propaganda republicana afetaram sobremaneira as monarquias ainda existentes no mundo ocidental (Espanha, França, Brasil) e juntamente com a passagem do capitalismo monopolista para o capitalismo imperialista do século XX, fazia eclodir no Brasil uma forte pressão contra a monarquia e o modelo escravocrata (IANNI, 1996). O processo civilizatório marchava movido pela Revolução Industrial (RIBEIRO, 2007). Isto fez com que surgissem, no país, muitos movimentos organizados e reflexões que consideravam a monarquia uma forma “atrasada” de constituição do Estado nacional.

Havia na sociedade brasileira do fim do Império o desejo de construir uma república democrática e liberal. A educação, por isso, era ferramenta impreterível para a consolidação de um regime político que se definia como do e para o povo (ARROYO 2002). Em 1888/1889, com o “término do regime de trabalho escravo e a proclamação da República”, respectivamente, houve o fortalecimento de vários setores sociais que se empenharam em “democratizar o poder estatal e as relações sociais” (IANNI, 1996, p. 21).

Por certo, a República⁵⁰ inaugurou um novo momento na história brasileira.

lusitanismo”. Submisso aos interesses de Portugal, sustentou a ideia absolutista de que a nação necessitava ser governada e legitimada por um poder centralizado, que figura em torno do poder moderador.

⁵⁰ De monarquia e trabalho escravo, passou-se à forma de governo republicano e trabalho livre. Porém, sua primeira fase (1891-1930) se caracterizou oligárquica, ou seja, o poder foi exercido de forma autoritária, contrário à mobilização social e fortalecendo os grupos econômicos ligados à

Mas cabe a lembrança trazida por Arroyo (2002, p. 43) de que “é importante perceber como apenas merece ser considerado cidadão, constituinte da república, quem for honesto, decente, letrado, educado, ordeiro ou quem for homem de posses e negócios”. A ideia de que o Brasil era um país anacrônico e atrasado (IANNI, 1996) ainda persistia. Um exemplo disso foi a justificativa dada na primeira Constituição Republicana (1891) a qual propugnava que o *indivíduo* devesse ser o responsável por sua educação, ante a ideia de que “atraído pelo exercício do voto, seria motivado a buscar os bancos escolares” (CURY, 2005, p. 22).

Assim, em meio às disputas entre conservadores e liberais, na década de 1920 as reuniões de educadores deslocaram-se do Estado para a sociedade civil, formando-se a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924 (SAVIANI, 2005). Esta se constituiu num movimento de luta e embate ideológico em defesa da escola pública, culminando com o Manifesto dos Pioneiros da “Escola Nova” que serviu sobremaneira aos avanços conquistados posteriormente (VALE, 1996).

As constantes forças e tensões que envolveram as disputas em torno das finalidades da educação, na relação com a sociedade e o Estado estiveram presentes na formação da república brasileira. É fato que a ABE, constituída não somente por professores, mas por todas as pessoas interessadas em educação, pleiteava tanto princípios conservadores, quanto liberais, pois era composta por atores sociais diversos.

Distinguiam-se no interior da ABE dois grupos. Um grupo de católicos – conservadores que entendiam a concepção religiosa como dever da educação e defendiam o subsídio do Estado para escolas particulares. E outro, formado por uma grande parte dos associados liberais – que requeriam uma educação democrática e laica. Porém, entre os grupos não havia divergências quanto ao modelo “econômico que dava origem aos privilégios e à falta de uma escola para o povo” (GADOTTI, 1997, p. 233).

Ainda que nesse momento defender a escola pública implicava protegê-la da religiosidade católica (BUFFA, 2005), expandindo-a para todos os brasileiros, na intenção de criar as condições necessárias para a viabilização de construir um país

oligarquia. Dado o distanciamento com os pressupostos que haviam movido a luta pela república, a sociedade civil novamente se reorganiza e aprofunda o debate. Foi o que aconteceu, por exemplo, com a realização da Semana de Arte Moderna, a fundação do Partido Comunista Brasileiro, o Tenentismo (IANNI, 1985) entre outros movimentos.

moderno, como forma de “pegar o trem da história”, a ABE lança, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. A organização deste manifesto ocorreu mediante uma análise da realidade educacional brasileira e teve por objetivo fomentar a proposta de um plano nacional que contemplasse uma unidade e a continuidade do projeto educacional para se tornar possível a modernização do país (SAVIANI, 2005).

Como a luta por uma escola pública laica era fortemente reconhecida dentro da ABE, em 1933, a Igreja Católica se afasta da associação e passa a estruturar a Confederação Católica da Educação – CCE, onde se preparou para defender seus interesses no processo constituinte junto à Liga Eleitoral Católica, que culminou com a aprovação de seus apelos na Constituição de 1934 – “descentralização do aparelho escolar e subvenção estatal às escolas particulares” (VALE, 1996, p. 23).

Com a instituição das conferências a favor da escola pública, a atuação da ABE, também logrou sucessos nesta mesma Constituição. Pela primeira vez fora criado um capítulo exclusivamente dedicado à educação brasileira. Este garantia o direito de todos à educação e a obrigação dos poderes públicos em promovê-la, bem como o ensino primário e gratuito e sua progressão para outros níveis, o percentual compulsório dos estados, municípios e União, um fundo que garantisse merenda, material didático e assistência médico-odontológica, a ratificação do Conselho Nacional de Educação (CURY, 2005).

Para além da ABE criaram-se, em alguns estados do Brasil, ligas e associações de docentes como, por exemplo, em 1930, o Centro de Professores Paulistas (CPP) e, em 1931, a Associação dos Professores Primários de Minas Gerais (GINDIN, 2006).

Quando já se aguardavam as eleições presidenciais marcadas para janeiro de 1938, na qual perderia o poder, em 30 de setembro de 1937 Getúlio Vargas deu um golpe: determinou o fechamento do Congresso Nacional, extinção dos partidos políticos e outorgou uma nova constituição que lhe conferia o controle total do poder executivo e lhe permitia nomear interventores nos estados, aos quais deu autonomia ampla na tomada de decisões. Essa Constituição previa um novo Legislativo, porém nunca se realizaram as eleições.

Esse período, conhecido como Estado Novo, foi abertamente regido pelos princípios do autoritarismo ditatorial da Era Vargas. No que se refere à educação, houve uma reorganização constitucional, quando muito do que houvera sido

conquistado no período anterior se perdeu. A Constituição outorgada de 1937 “retirou a vinculação de impostos para o financiamento da educação, restringiu a liberdade de pensamento e colocou o Estado como subsidiário da família e do segmento privado na oferta da educação escolar” (CURY, 2005, p. 23).

Mais uma vez acirraram-se as tensões. Se, durante a ditadura Vargas os sindicatos foram impedidos de atuar, contra as associações nada havia, e, portanto, continuavam funcionando e sendo fomentadas. Se não existiam de direito, já iniciavam sua organização. Foram os casos do CPERS (Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul) em 1945 e, neste mesmo ano, da União dos Professores Primários Estaduais no Rio de Janeiro (GINDIN, 2006). E, mais tarde, da Sociedade Unificadora dos Professores Primários (SUPP), na Bahia, em 1947 (SANTOS JÚNIOR, 2006) e da Associação de Professores do Paraná, também em 1947 (GINDIN, 2006).

Santos Júnior (2006) realizou pesquisa a partir da história oral de professoras primárias do estado da Bahia, de meados do século XX, quando da criação da SUPP. Segundo este estudo o estopim aconteceu, inicialmente, por uma motivação individual. A professora Lúcia Martins de Souza, quando leu no diário oficial de 21 de setembro de 1947, que as zeladoras das escolas públicas estaduais passariam a receber salários maiores que o das professoras, decidiu promover a organização docente no estado.

Esse conjunto de organizações contribuiu para que no período posterior ao Estado Novo (1937— 1945) quando a bandeira da democratização percorreu o país, a luta pela escola pública e democrática se efetivasse. Vale (1996) salienta a importância que teve a arranjo do I Congresso de Escritores, em 1945, juntamente com os movimentos de educação de adultos e de educação popular (VALE, 2002). Desta forma, a organização docente enviou um conjunto de propostas para compor o projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que tramitava no Congresso Nacional, na direção de uma escola pública gratuita, democrática e de qualidade. Disso decorreu também que a Constituição de 1946 recuperou e ampliou o leque da luta educacional no Brasil.

Os primeiros passos da organização docente se fundem com a construção da própria república e dos conflitos entre liberais e conservadores. Assume um caráter muito mais arraigado à situação salarial, de carreira e de condições de trabalho, como parte de uma postura “sindical” como Gramsci descreve: “Num certo sentido,

pode-se afirmar que esse tipo de organização é parte integrante da sociedade capitalista e tem uma função inerente ao regime da propriedade privada”. (GRAMSCI, 2004, p. 287).

As associações de docentes também têm uma abordagem liberal aprofundando os valores de uma educação apolítica, realizada por intelectuais distantes da luta do povo e dos trabalhadores (braçais).

3.1.2 Organização docente: caminhos à instância sindical

Muitas foram as provocações que moveram professoras a se organizarem e lutarem por direitos. No limite das ingerências promovidas pelo Estado “de cima para baixo”, há um tensionamento e o nascimento do movimento sindical docente, que se realiza na justa oposição às arbitrariedades impostas.

Com a expansão do processo de democratização pós Estado Novo, diversas entidades de docentes começaram a ser criadas, em múltiplos estados brasileiros. No final da década de 1950, onze entes federados já possuíam professores primários organizados em associações: Centro dos Professores Primários Estaduais (atual CPERS⁵¹ do Rio Grande do Sul, Centro do Professorado Paulista, Centro de Estudos e Recreação do Magistério Primário do Ceará, Centro dos Professores Primários de Pernambuco, União dos Professores Primários do Estado do Rio de Janeiro, Associação dos professores Primários de Minas Gerais, União do Magistério Primário Acreano, Associação dos Professores Primários de Goiás, Sociedade Unificadora dos Professores Primários da Bahia, Associação dos Professores Primários do Amapá e a União dos Professores Primários do Estado da Guanabara. Estas foram as entidades que no ano de 1960, em Recife, deram origem à primeira CPPB – Confederação dos Professores Primários do Brasil (GINDIN, 2006).

Vale (2002) considera oportuno lembrar o papel importante que tiveram as Conferências sobre Educação, realizadas pela ABE, de 1927 a 1967, em diferentes

⁵¹ http://www.cpers.org.br/index.php?&menu_2=6&acao=todos&menu=2 acesso em 09 de dezembro de 2010.

estados brasileiros, onde os temas escolhidos para aprofundamento, orbitavam em torno dos principais debates pedagógicos e das mudanças educacionais que ocorriam no campo educacional.

No ano de 1964 chegava a mais cruel das etapas que o Brasil vivera. A Ditadura Militar, como fora chamada, instaurara um regime militar, autoritário e ditatorial. Com a desculpa de breçar uma eventual tomada comunista, teve como objetivo estancar as lutas e as conquistas democráticas e populares, rurais e urbanas, alcançadas pela sociedade civil brasileira.

Estendendo-se até 1985, trouxe para o contexto educacional um ensino tecnicista, fruto de acordos internacionais, a redução drástica do investimento em educação – pois houve a desvinculação das verbas da União e dos estados, devendo apenas ser aplicado 20% dos recursos municipais no ensino (CURY 2005), tendo em vista que não necessariamente deveria servir para os órgãos da educação. Assim, por exemplo, se fosse necessário asfaltar uma rua para melhorar as condições de acessibilidade à escola, estava assegurada a possibilidade de se realizar tal obra com os recursos oriundos da porcentagem relacionada anteriormente.

As novas condições curriculares (a favor de uma escola que priorizava a técnica) e a redução orçamentária abalaram, seguramente, o processo de democratização pelo qual passava a organização da educação brasileira, porém, não somente eles. Os artifícios de terror instituídos, principalmente a partir do ato institucional de 1968 – o AI-5, forjaram um clima de silenciamento e opressão à participação popular.

O AI-5 não foi apresentado como uma medida transitória, visto que sua vigência não tinha prazo. A Presidência da República concentrava poderes, podendo intervir no Poder Legislativo e nos poderes estaduais e municipais, por meio da nomeação de interventores, bem como cassar mandatos e direitos políticos. Em relação aos direitos civis, suspendia-se o direito de *habeas corpus* aos acusados de crimes contra a segurança nacional e de infração contra a ordem econômica. Esse ato radicalizou a censura à imprensa e, foram cassados os direitos políticos até mesmo de parlamentares moderados. (VIOLA, 2008, p. 82) [grifo do autor].

Os anos que se sucederam fizeram calar grande parte dos movimentos, que passaram a atuar muito mais na clandestinidade. Gindin (2006) analisa as associações de docentes que de alguma forma, tiveram uma postura condescendente com o regime militar, onde “dirigentes de algumas das principais

associações, como as de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, participam dos gabinetes governamentais” (p. 68).

A ABE “amortece sua luta dadas as medidas desarticuladoras a que foi submetida através dos seus dirigentes” (VALE, 1996, p. 34) e a CPPB desenvolve uma relação praticamente boa com o governo federal, passando em 1972, a modificar seu estatuto e constituir-se como CPB (Confederação dos Professores do Brasil). Frente as modificações instituídas pela Lei 5692/71, a CPB recomenda a todas as associações que revejam seus estatutos, podendo incorporar os professores de 1.º e 2.º graus (GINDIN, 2006).

As organizações de docentes que inicialmente foram formadas por professores da educação primária, tiveram seus estatutos modificados e passaram a congregar os educadores que atendiam a outros níveis de ensino. As demandas neste momento eram prioritariamente por conquistas trabalhistas. “Melhores salários, pagamentos em dia, aposentadoria especial aos 25 anos de serviço e sancionamento de ‘planos de carreira’ – estatutos de funcionários públicos, que regulariam a carreira” (GINDIN, 2006, p. 66). Contudo, a resistência existente no movimento estudantil e o papel de oposição exercido por parte da Igreja foram notadamente importantes para a intensificação e fortalecimentos dos movimentos sociais retornarem ao cenário de luta. Acresce o baixo crescimento econômico e a reorientação política entre capital-trabalho, que contribuíram para a promoção das rodadas de negociação entre sindicatos de trabalhadores e patronais (VIOLA, 2008).

Origina-se, a partir desta conjuntura, a constituição do novo sindicalismo brasileiro, oriundo das lutas realizadas, principalmente, no ABC paulista, empreendidas pelos metalúrgicos, sobretudo em 1978.

No final dos anos 1970, estouram inúmeras paralisações. Dentre elas a greve de vinte e cinco dias, realizada pelos professores de segundo grau da rede estadual do estado de São Paulo, contratados em regime de trabalho precário. Esta mobilização iniciou à revelia das duas grandes associações de docentes (CPP – Centro do Professorado Paulista e a APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do estado de São Paulo) e buscava um reajuste de 27%, bem como a revisão do Estatuto do Magistério. Com a vitória frente as modificações estatutárias, em 1979, participaram da greve dos funcionários públicos e enfrentaram a direção do CPP e da APEOESP, tendendo para um posicionamento político à esquerda e a favor de uma aproximação das lutas dos operários (VICENTINI, 2005).

No caso do CPERS que em sua história enfatiza, ainda nos dias atuais, o empenho realizado no ano de 1979 como marco de uma mobilização de treze dias que não apenas pretendia conquistar avanços ou direitos na carreira docente, mas “a luta pela democracia, era momento de elucidar a crise social gerada pelas distorções de uma política econômica concentradora da renda nacional”⁵².

Neste mesmo ano efetivaram-se, muitas outras greves, no cenário brasileiro. Algumas de caráter muito mais reivindicativo a favor das conquistas em torno dos direitos do magistério. É o caso da SEP – Sociedade Estadual de Professores, no Rio de Janeiro, que após a criação da entidade, teve uma postura proativa pela defesa dos interesses da categoria, ao invés de organizar-se internamente e consolidar um esforço político contra a ditadura militar (SOBREIRA, 2001).

Em pleno regime militar, mesmo sem o direito à greve e à sindicalização, estas associações atuaram como se fossem sindicatos, pois realizaram inúmeras “manifestações massivas, típicas do sindicalismo combativo; a organização pela base, isto é, por local de trabalho (escola) e região, representando-se finalmente em organizações regionais” (FERREIRA, 2006, p. 03)

Vale registrar que foram encontradas encontradas duas datas para a filiação da CPB à CUT. Para Gindin (2006) foi em 1983, e no site da CNTE⁵³ ocorreu em 1988. De um jeito ou de outro, o que se pontua como expressivo, foi sua identificação ao “novo sindicalismo” o que mais tarde se dá pela implementação da unificação dos trabalhadores em educação (FERREIRA, 2006⁵⁴).

Do acúmulo de desgastes vividos pelo regime militar, havia também as disputas dentro das próprias Forças Armadas e o desagrado das elites brasileiras que não viam os benefícios do período conhecido como “milagre econômico” além da conseqüente crítica à estatização da economia (VIOLA, 2008) que já via fortes contradições com o período da neoliberalização que se concretizava nos governos Thatcher e Reagan.

Gradativamente eram tantas as manifestações nas ruas, tantos os descontentamentos, que os comandantes da ditadura militar, especialmente o governo Geisel, se veem compelidos a criar um conjunto de medidas que

⁵² <http://cpers35.com.br/historia.htm> acesso em 05 de maio de 2010.

⁵³ http://www.cnte.org.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=57 acesso em 09 de dezembro de 2010.

⁵⁴ http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-7022006000200002&lng=pt&nrm=iso, em 12 de maio de 2010.

viabilizasse uma transição para a democracia. Foi assim que o período posterior aos governos militares teve uma eleição mesmo indireta para presidente da república, em 1985, que elegeu um governo civil que propunha uma assembleia constituinte.

Em 1988, os deputados constituintes promulgaram a *Constituição Cidadã* – que em seu artigo 37, inciso VI dispõe sobre a possibilidade de organização sindical também aos funcionários públicos. A partir daí as associações de docentes passaram a se constituir em sindicatos.

Mesmo que somente em 1988 a Constituição brasileira dispusesse sobre a possibilidade de funcionários públicos se sindicalizarem, nas décadas de 1970 e 1980, o magistério acumulou um grau de conscientização importante, unificando-se em associações de professores primários e secundários, fortalecendo uma Confederação (CPB) de nível nacional, juntamente com supervisores, orientadores e funcionários e compreendendo que a luta dos educadores também é a luta dos trabalhadores.

3.1.3 CNTE: educação brasileira – pública e popular

As greves instituídas a partir do fim dos anos 1970 reforçaram a ideia de uma entidade sindical, nacionalmente organizada, que colaborasse para a unificação das lutas existentes no país. Incorporando, a partir daí, um novo perfil de ação sindical docente, mais combativo, mais articulado e mais forte.

Nos 1980, entidades que reuniam respectivamente supervisores escolares, orientadores educacionais e funcionários de escola passaram a constituir o cenário dos profissionais do ensino, juntamente com professores, agregando-se à CPB (GINDIN, 2006). A propósito disto se formava o alargamento daqueles que seriam os responsáveis pela educação escolar, ou seja, a luta pela escola pública de qualidade social, estava articulada não só às condições dos professores, mas de todos os funcionários da educação e seus especialistas.

Acrescentava-se a isto, a ideia de que professores passaram a discutir acaloradamente o que seria pertencer a uma categoria de trabalhadores. Ao invés da imagem de que somente profissionais ligados à produção fabril, ou braçal, como se dividiu o trabalho durante muito tempo, fossem considerados trabalhadores. Da

divisão entre quem “pensa e planeja” e quem “executa”. Os professores se conscientizaram de que faziam parte da mesma classe social assalariada dos trabalhadores e que os problemas que atingiam a categoria docente eram os mesmos que incidiam sobre os demais operários (GADOTTI, 1996).

Assim, no Congresso Nacional de Unificação dos Trabalhadores em Educação – Getúlio Dédio de Brito⁵⁵, ocorrido em Aracaju/Sergipe, dos dias 25 a 28 de janeiro de 1990, a CPB passou a se chamar CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

Um dos objetivos deste congresso foi agregar várias Federações setoriais da educação numa mesma entidade nacional. Com a unificação da luta dos Trabalhadores em Educação (professores, funcionários e especialistas) e o surgimento de novas regras de organização sindical, a CNTE ganhou força e ampliou o número de entidades filiadas, passando a vinte e nove instituições e perfazendo quase 700 mil sindicalizados em todo o país⁵⁶.

Supervisores, orientadores educacionais e funcionários já faziam parte da CPB desde a década de 1980. Assim, o Congresso de Unificação é mais um ato de consolidação e momento de registrar um novo nome para a confederação, que traduzisse as reflexões e o novo momento histórico da entidade. Até mesmo a direção, da qual era presidente o professor Roberto Felício e que havia sido eleita em 1989, permaneceu.

Para além da unificação dos trabalhadores em educação, caberia à CNTE superar os obstáculos vividos pela CPB no sentido de realizar uma greve nacional a partir das greves simultâneas nos estados, com calendário e ações integradas na defesa de direitos dos profissionais. Por isso, uma das reivindicações dos congressistas para o próximo período era:

f. Dada a alta de inflação ou hiperinflação, a CNTE deve, desde já, orientar e coordenar as lutas das entidades com os Governos Estaduais e Municipais para o pagamento e reajustes semanais de salários, aposentadorias e pensões, com base no indexador oficial, a BTN fiscal, como foi decidido pela CUT, incorporando a inflação dos meses de janeiro e fevereiro, incluindo esta reivindicação em nosso Calendário de Campanha Nacional (Congresso, 1990, Plano de Lutas e Encaminhamentos, A.

⁵⁵ O professor Getúlio Dédio Brito foi homenageado neste Congresso após sua morte trágica em acidente automobilístico. Getúlio fora presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás.

⁵⁶ www.cnte.org.br acesso em 02 de agosto de 2008.

Campanha Salarial, p. 5).

Outro elemento trazido ao debate foi a questão da democratização, defendida como uma ferramenta a favor da escola pública e que necessitava de conceitualização. Por isso, apontaram temas que a CNTE deveria aprofundar: autonomia, municipalização, eleição direta para cargos dirigentes de sistemas e escolas e a participação popular nos órgãos normativos.

Nosso Congresso de Unificação foi uma oportunidade riquíssima, pois somamos os ideais, as ansiedades e as experiências dos trabalhadores em educação buscando fortalecer em todos os níveis as instituições e processos democráticos. Além da defesa intransigente da eleição direta, dos Conselhos e de seu caráter deliberativo, da participação popular na administração do sistema, é fundamental que a CNTE influa diretamente no aperfeiçoamento desta prática e se articule em todos os níveis com os outros segmentos (alunos e pais) para conquistar ou consolidar as formas democráticas de gerir a educação pública. (Congresso, 1990, Plano de Lutas e Encaminhamentos, C. Democratização da Escola e da Educação, p. 7).

O compromisso com a carreira do magistério não está suplantado pelo caráter de luta a favor da “escola pública que interessa à classe trabalhadora” (p. 08), sua democratização e qualidade. Para tal, seria necessário realizar um amplo debate sobre o currículo e a relação professor-aluno como entre todos da comunidade escolar. É evidente na organização da CNTE desde o encontro de unificação, o compromisso com a leitura política conjuntural do país.

Formada pelo conjunto de entidades sindicais regionais, estaduais e municipais de profissionais da educação, vem ao longo de seus 20 anos de existência, referendando o debate nacional pela defesa e promoção da educação de qualidade, pública, laica e popular, tendo como método a aglutinação das formas de suas filiadas, a mobilização da sociedade, a pressão aos governos e a contribuição para um Estado Democrático de Direito. Assim é o que trata o material gráfico de divulgação e convite para a participação da II Semana Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública – De 2 a 9 de abril de 2001:

A II Semana Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública vai mobilizar a sociedade e pressionar o governo a promover uma educação que, além de vagas, tenha qualidade. Só assim será possível resgatar a dívida social para como nosso povo e garantir a soberania do Brasil entregue ao grande capital internacional. De 2 a 9 de abril, atividades organizadas por sindicatos de todos os estados mostrarão os problemas da educação e apontarão as alternativas que atendam aos reais interesses do

povo. Três eixos nortearão o debate: Direito à educação, Previdência e Valorização profissional (material gráfico, 2001).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) é uma entidade civil, sem fins lucrativos, laica, de caráter sindical. É composta pelas instituições sindicais de trabalhadores em educação municipais, estaduais, regionais e do Distrito Federal, que não tenham a mesma base territorial⁵⁷ e que façam parte da estrutura federativa brasileira.

Entre os requisitos necessários para uma entidade se filiar à CNTE destaca-se a filiação à CUT; comprovação de que seus integrantes sejam todos trabalhadores em educação e seu quadro social congregue pelo menos 10% (dez por cento) da base da categoria, sendo que em qualquer caso o número de filiados deve ser igual ou superior a quinhentos associados.

A CNTE tem por finalidade congregar as diversas entidades filiadas em nível nacional, por meio de Seminários, Encontros e outras atividades; defender os interesses da categoria (trabalhadores em educação), da educação e do país; buscar soluções para os problemas dos trabalhadores em educação, tendo em vista sua dignidade e valorização profissional (formação, melhores condições econômicas e qualidade de desempenho); “promover e defender os interesses do povo a uma educação democrática e libertadora, acessível a ampla maioria e que se realize como interesse nacional e popular” (art. 2.º, letra j, Estatuto 2008-2011); colaborar para a soberania nacional e para a solidariedade internacional; defender a escola pública, gratuita, laica e de boa qualidade em todos os níveis e o direito ao seu acesso, permanência e êxito (ibid, letra “o”).

São direitos das entidades filiadas:

participar do Congresso Nacional, do Conselho Nacional de Entidades (CNE) e da Plenária Intercongressual desde que estejam quites com a Tesouraria; b) sugerir à Diretoria Executiva da CNTE a realização de estudos de interesse da categoria, da educação e do ensino; c) postular, junto à CNTE, a defesa de seus direitos ou dos seus associados perante qualquer esfera pública ou privada; d) requerer ao Presidente da CNTE a

⁵⁷ O Ministério do Trabalho confere carta sindical por categorias em bases territoriais distintas. Isto significa que não pode haver dois sindicatos sobre a mesma base territorial. Podendo existir, portanto, somente um sindicato dos professores municipais em cada cidade, ou em cada estado, por exemplo. Porém, salvo melhor juízo, no Brasil há muitas cidades que têm professores sindicalizados, concomitantemente, nas redes municipal, estadual e privada em que trabalham, deixando claro que estes têm a mesma base territorial, o que parece revelar uma falha no texto legal, fazendo com que esteja inócua.

convocação do CNE, obedecendo o estabelecido neste estatuto; e) usufruir de todas as vantagens e serviços oferecidos pela CNTE; f) contar com o apoio da CNTE, após sua prévia autorização, na promoção de Seminários, Encontros, ou atividades de natureza coletiva e de âmbito nacional, ou que envolvam as entidades de trabalhadores em educação do País ou estrangeiras (Estatuto 2008–2011, art. 6.º, p. 5).

As entidades filiadas lutam pela valorização dos Trabalhadores em Educação, pautando-se pela mobilização, pela profissionalização, pela carreira, pelo piso salarial profissional nacional, pela garantia dos direitos sociais e pela ampliação dos espaços de cidadania.

As lutas encaminhadas por greves, manifestações, caravanas, protestos e ocupações contam com imensa participação da base e marcam os últimos anos de história da categoria. Uma base formada por uma grande maioria de mulheres, revelando uma dimensão fundamental para o enfrentamento e as estratégias de luta contra a desprofissionalização, o arrocho salarial e a múltipla jornada de trabalho.

3.1.4 CNTE: questões de organização

Com sede em Brasília, a CNTE é dirigida por uma diretoria composta por: Presidência⁵⁸ e Vice-Presidência; Secretarias: Geral, de Finanças, de Assuntos Educacionais, de Imprensa e Divulgação, de Relações Internacionais, Relações de Gênero, Políticas Sociais, Política Sindical, Formação, Organização, Aposentados e Assuntos Previdenciários, Legislação, Assuntos Jurídicos, Projeto e Cooperação, Direitos Humanos. A estas se somam quatro Secretarias Adjuntas dirigidas por delegados natos do Congresso Nacional (Estatuto 2008)⁵⁹.

⁵⁸ Relação de Presidentes Gestão CPB/CNTE, Gestão 1983/1985 – Hermes Zanetti/RS – CPB, Gestão 1985/1987 – Nizo Prego/GO – CPB, Gestão 1987/1989 – Tomaz Wonghon/RS – CPB, Gestão 1989/1991 – Roberto Felício/SP – CPB/CNTE, Gestão 1991/1993 – Roberto Felício/SP – CNTE, Gestão 1993/1995 – Horácio Reis/PE – CNTE, Gestão 1995/1997 – Carlos Abicalil/MT – CNTE, Gestão 1997/1999 – Carlos Abicalil/MT – CNTE, Gestão 1999/2002 – Carlos Abicalil/MT – CNTE, Gestão 2002/2005 – Juçara Dutra Vieira/RS – CNTE, Gestão 2005/2008 – Juçara Dutra Vieira/RS – CNTE, Gestão 2008/2011 – Roberto Franklin de Leão/SP – CNTE, http://www.cnte.org.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=57, em 12 de maio de 2010.

⁵⁹ A cada Congresso Nacional há uma discussão sobre o estatuto, quando são realizadas mudanças ou somente a deferência ao existente. Esta diretoria assim constituída corresponde as deliberações do Estatuto 2008, seção IV, art. 22. Em 1991 a CNTE era dirigida pelo presidente, vice, secretário geral, secretários de finanças, de assuntos educacionais, (mais uma 1ª secretaria de assuntos educacionais), imprensa; formação; política sindical; relações internacionais e cinco suplentes (um

As instâncias que compõem a CNTE são o Congresso Nacional; a Plenária Intercongressual; o Conselho Nacional de Entidades; a Diretoria Executiva e o Conselho Fiscal. A CNTE é composta ainda por dois Departamentos Setoriais: o Departamento de Especialistas em Educação, que faz parte da Secretaria de Assuntos Educacionais, e pelo Departamento dos Funcionários em Educação, vinculado à Secretaria de Política Sindical.

Atualmente, a Confederação conta com trinta e seis entidades filiadas espalhadas por vinte e seis Estados, cinco municípios e o Distrito Federal. São elas: SINTEAM (Amazonas); SINTER (Roraima); SINSEPEAP (Amapá); SINTEPP (Pará); SINTERO (Rondônia), SINTEAC (Acre); SINPROESEMMA (Maranhão); SINTE (Piauí); SINDIUTE e APEOC (Ceará); SINTE (Rio Grande do Norte); SINTEP (Paraíba), SINTEM (João Pessoa); SINTEPE (Pernambuco); SINPROJA (Jaboatão dos Guararapes); SINTEAL (Alagoas); SINTESE (Sergipe); SINDIPEMA (Aracaju); APLB (Bahia); SINTET (Tocantins); SINPRO (DF); SAE (DF); SINTEGO (Goiás); FETEMS (Mato Grosso do Sul); SINTEP (Mato Grosso); SIND-UTE (Minas Gerais); SINDIUPES (Espírito Santo); AFUSE (São Paulo); APP (Paraná); SISMMAC (Curitiba); SINTE (Santa Catarina); CPERS (Rio Grande do Sul); APEOESP (São Paulo); SINPEEM (São Paulo), SINTERG (Rio Grande – RS) e SISPEC (Camaçari-BA). Por meio destes Sindicatos a CNTE mostra a sua força como representação Nacional⁶⁰.

Como a segunda maior Confederação brasileira filiada à CUT, somando aproximadamente 960 mil associados, a CNTE em sua luta extrapola as questões específicas da categoria, discutindo temas polêmicos como: exploração do trabalho infantil, reforma agrária, emprego, saúde no trabalho, racismo e opressão de gênero, contribuindo para uma maior participação no cenário político-social do Brasil.

As entidades filiadas têm como dever, eleger, em Assembléia Geral, seus membros (delegados e suplentes) para enviar ao Congresso Nacional que ocorre trienalmente onde, em outras deliberações serão escolhidos os representantes da direção para o próximo triênio.

Respeitando os princípios de trabalho coletivo e das ações de planejamento estratégico situacional, toda a Direção Executiva interage no encaminhamento das

para cada região do Brasil). E o mandato era de dois anos podendo ser reeleito.

⁶⁰ http://www.cnte.org.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=57, acesso em 12 de maio de 2010.

lutas da entidade e seus membros não respondem individual ou solidariamente pelas obrigações assumidas pela CNTE (Estatuto 2008).

Cabe ao Congresso Nacional, como instância soberana⁶¹:

- definir a política educacional, cultural, social, econômica e associativa da CNTE para o período; fixar o plano de lutas, em nível nacional, que será implementado por todas as entidades filiadas, incluindo, ao final de cada ano, uma prestação de contas sobre suas ações à CNTE;
- aprovar relatório de atividades, tomada de contas e avaliação da implantação das políticas e Plano de Lutas fixado no Congresso anterior;
- eleger a nova Diretoria Executiva e o novo Conselho Fiscal da CNTE;
- apreciar e aprovar alterações estatutárias se houver indicação.

As demais questões a serem discutidas no Congresso deverão ser encaminhadas à sua coordenação e somente após terem, no mínimo, cinquenta por cento dos votos, entrarão para a ordem do dia.

O Conselho Nacional de Entidades é composto pela Diretoria Executiva da CNTE, pelos Suplentes da Direção Executiva (apenas com direito a voz), pelos Presidentes ou Coordenadores das entidades filiadas, ou seus representantes legais e por representantes de base.

As entidades têm prazo de noventa dias, após a posse da Diretoria da CNTE, para realizarem uma Assembleia Geral e escolherem seus representantes de base, respeitando a proporcionalidade fixada no Estatuto da CNTE, e que terão mandato coincidente à diretoria da Confederação.

O Conselho Nacional de Entidades pode realizar a convocatória para o Congresso Nacional, no caso de a data não ter sido deliberada durante o Congresso anterior em que deverá acontecer. A este Conselho faculta também à convocação de Congressos Extraordinários, com pauta específica. A convocação será efetuada pelo Presidente da CNTE ou sua Executiva. É a ele também que cabe realizar a programação, bem como a ordem do dia e até o número de delegados para cada Congresso Nacional.

⁶¹ As deliberações sobre o Congresso Nacional estão dispostas no Estatuto 2008, seção I, artigos 9º ao 16 e sobre as suas competências no art. 14.

As reuniões do Conselho Nacional de Entidades ocorrem, ordinariamente, duas vezes por ano, em data e local determinado na reunião anterior, ou por convocação da Diretoria Executiva e, extraordinariamente, sempre que necessário, por convocação do Presidente ou da Diretoria da CNTE; por convocação do próprio Conselho ou ainda, por solicitação da maioria simples das entidades.

Ao Conselho Nacional de Entidades compete: a) apreciar, aprovar e avaliar os planos de operacionalização das políticas e do plano de lutas aprovados pelo Congresso Nacional e elaborados pela Diretoria Executiva Nacional; b) apreciar, aprovar e avaliar outros planos de campanhas reivindicatórias; c) apreciar, aprovar e avaliar as demais decisões políticas e administrativas da Diretoria Executiva Nacional; d) resolver os casos omissos no Estatuto até a realização do Congresso Nacional; e) preparar com a Diretoria Executiva Nacional os Congressos Nacionais; f) aprovar a filiação, desfiliação e exclusão de entidades por deliberação de no mínimo 2/3 de seus membros; g) programar a realização de Seminários, Simpósios, Encontros Regionais e Estaduais, no interesse específico da educação, do educador e da categoria profissional; h) elaborar e fazer cumprir o regimento interno e demais normas necessárias à funcionalidade da CNTE; i) apreciar e aprovar o orçamento da CNTE; j) eleger delegados para representações no exterior; l) referendar a criação de órgão; m) autorizar a oneração de bens imóveis para os fins previstos na letra "i" do art. 26; n) eleger substituto(a) para vacância na Diretoria Executiva da CNTE, quando não houver mais suplentes da diretoria eleitos, respeitando a proporcionalidade do Congresso que elegeu a Direção (Estatuto CNTE, 2008).

À Diretoria Executiva Nacional compete⁶²:

- a organização e cumprimento das ações aprovadas pelo Congresso Nacional, quanto à elaboração de planos de operacionalização das políticas e das lutas encaminhadas para o período, mediante aprovação do Conselho Nacional de Entidades;
- manter publicação informativa da CNTE;
- realizar estudos e pesquisas sobre a situação profissional e cultural da categoria em diferentes níveis, divulgando o resultado;
- realizar a Plenária Intercongressual;
- programar a realização de Conferências, Seminários, Simpósios, Encontros Nacionais ou Regionais e Estaduais, no interesse específico da educação e/ou dos trabalhadores em educação;
- manter intercâmbio com órgãos de classe congêneres no País ou exterior;

⁶² As competências da diretoria executiva nacional da CNTE estão previstas na Seção IV, art. 22, do Estatuto 2008.

- prestar relatório de suas atividades ao Congresso Nacional, se necessário;
- criar órgãos e contratar pessoal necessário à execução dos trabalhos.

A soberania do Congresso Nacional reside no fato de que, tanto a Diretoria Executiva, quanto o Conselho Nacional de Entidades são subordinados a ele para a elaboração dos planos de operacionalização que farão vigor as lutas encaminhadas para o período. Assim, somente as deliberações do congresso podem pautar a organização. É possível, por isso, que as lutas encaminhadas por greves, manifestações, caravanas, protestos e ocupações contem com imensa participação da categoria e marquem a história da entidade.

A CNTE incursiona também por questões de âmbito internacional e é filiada à I.E – Internacional de Educação (da qual é vice-presidente) e à CEA – Confederación de Educadores Americanos. Também as diversas pesquisas desenvolvidas pela CNTE têm respaldado a luta dos trabalhadores em educação por políticas públicas focadas nas reais e urgentes necessidades do ensino público⁶³.

3.2 CTERA: Confederação dos Trabalhadores da Educação da República Argentina

À chegada ao prédio em que abriga a Confederação dos Trabalhadores em Educação da República Argentina é quase imprevisível o pensamento de que, ao adentrar, encontrar-se-á uma história tão viva.

Numa conversa, Rubem Alves e Carlos R. Brandão (2006) buscam saborear os ensinamentos de Roland Barthes, sintetizando que o esquecimento, enquanto possibilidade de aprendizagem é um elemento metodológico. No trocadilho entre as palavras, ao vislumbrar as paredes internas da CTERA, é compreensível que se acredite que lembrar é marcar as possibilidades de reconstituir uma etapa, talvez inacabada.

Assim, o encontro de uma sede num bairro histórico de Buenos Aires – San

⁶³ http://www.cnte.org.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=57, acesso em 12 de maio de 2010.

Telmo – com as marcas de seu tempo, a arquitetura própria de uma época que se foi. Mas nem por isso morta ou menos bela.

A lembrança da luta é permanente. Aos poucos suas paredes vão mostrando os rostos de centenas de pessoas que lutaram, outras que deram sua vida – que litigaram por uma escola pública, por melhores condições de vida e trabalho e de um desejo irrefutável de soberania para o país.

Este é o registro que aflora em dezenas de materiais impressos e audiovisuais sobre a história da entidade e que, de acordo, com sua primeira publicação, neste sentido, faz referência a uma luta que está viva.

(...) o mundo nunca é o eterno presente, porque utopias nos movem, mas nós insistimos em necessidades sociais, porque sabemos que ao lado de Rodolfo Walsh que é absolutamente definitivo recuperar os nossos heróis, nossas raízes, a nossa dignidade, saúdo com grande alegria da primeira parcela da História da CTERA e formulo votos de que os parceiros continuem a nos ajudar a reconstruir a nossa identidade.⁶⁴ (MAFFEI⁶⁵, prólogo, apud VÁZQUEZ, BALDUZI, 2000, p. 14)

Assim, a CTERA se constituiu numa entidade sindical que investe largamente na busca de sua identidade, a partir do entendimento das suas origens e de seus acontecimentos. Compreendendo que de moças vocacionadas para servir, vai se formando a profissão docente, que não está pronta, mas é fruto da contribuição da luta sindical.

Nesta etapa do trabalho, portanto, a partir das vivências realizadas nos dias em que se passou aprendendo sobre a CTERA e juntamente com o acúmulo de registros, publicações e conversas, foi-se compreendendo o caminho percorrido pela organização docente ao longo de sua elaboração e construção.

Busca-se nos aportes e publicações realizadas, abranger a origem da entidade ao longo de seu percurso para se constituir no que é atualmente. Uma entidade com aproximadamente duzentos e quarenta mil trabalhadores em educação, filiados, numa busca incessante por uma escola que promova “uma real igualdade de oportunidade para todos, somente pode ter plena vigência eliminando-

⁶⁴ (...) porque el mundo no es nunca el eterno presente, porque las utopías nos conmueven pero las necesidades sociales nos urgen, porque estamos seguros junto a Rodolfo Walsh que es absolutamente definitivo recuperar nuestros héroes, nuestras raíces, nuestra dignidad, saludo con inmensa alegría este primer tramo de la Historia de CTERA y espero fervorosamente que los compañeros sigan ayudándonos a reconstruir nuestra identidad.

⁶⁵ Marta Maffei foi Secretária Geral da CTERA durante 1998-2003.

se os obstáculos sociais, econômicos e culturais que a impedem”⁶⁶ (Declaração de Princípios de Huerta Grande, art. 2.º, 1973).

3.2.1 Apostolado X Profissionalismo: marcas na construção identitária da CTERA

A Confederação de Trabalhadores da Educação da República Argentina⁶⁷ (CTERA) se originou no ano de 1973, a partir da luta e unificação de diversas entidades constituídas ao longo da História da Educação Argentina.

Atentar acerca da construção da CTERA é também refletir sobre a formação do sindicalismo na Argentina e, conseqüentemente, compreender as relações deste com o peronismo e com os vários golpes de Estado conhecidos no país. Disso resulta que, nos próximos parágrafos encontrar-se-á algumas articulações entre os temas destacados acima, ainda que de forma bastante sucinta.

A classe operária argentina, formada por trabalhadores da indústria, do comércio e dos serviços, organizara-se desde o final dos 1800. Contava com uma forte influência europeia, principalmente do sindicalismo francês e num segundo plano, do italiano (CAMPO, 2005).

Na frequente disputa entre as correntes que deflagravam as tendências sindicais (socialistas, comunistas, anarquistas ou sindicalistas) a organização do movimento tornava-se cada vez mais concisa, promovendo, até a grande crise mundial de 1929, vários Congressos que propunham a articulação e uma mobilização nacional. A luta reivindicativa por meio de centenas de greves que ocorreram no período. Para se ter uma idéia “o 11.º Congresso (janeiro-fevereiro de 1921) estariam em condições de concorrer mais de 500 organizações, com 95.000 filiados (ainda assistiram efetivamente 200 sindicatos, com 46.500 contribuintes)”⁶⁸ (CAMPO, 2005, p. 49 [tradução nossa]).

⁶⁶ una real igualdad de oportunidades para todos, la que sólo puede tener plena vigencia eliminándose las trabas sociales, económicas y culturales que la impiden.

⁶⁷ Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

⁶⁸ “El 11.º Congreso (enero-febrero de 1921) estarían en condiciones de concurrir más de 500 organizaciones con 95.000 adherentes (aunque asistieron efectivamente unos 200 sindicatos con 46.500 cotizantes”.

Quanto à organização docente, das vinte e três províncias que formam a Argentina, no início do século XX haviam estabelecido associações de maestros (docente do ensino primário) em onze delas: Tucuman, Mendoza, Corrientes, Santa Fé, Buenos Aires, Córdoba, San Juan, Misiones, Rio Negro, Entre Rios e Catamarca.

A partir deste cenário da organização sindical, desde 1892, existiram intenções de que o movimento de docentes pudesse se constituir nacionalmente. A ideia originalmente era de que as várias associações e federações de caráter provincial e local existentes no início do século XX pudessem ser de alcance nacional, culminando em 1917 com a Confederação Nacional de Maestros. “Porém estas associações eram débeis organizativamente e não haviam conseguido nunca estruturar uma organização que abarcasse a todo setor”⁶⁹ (VÁZQUEZ, BALDUZI, 2000, p. 21 [tradução nossa]) contribuindo para que houvesse uma estrutura nacional voltada para a capital do país.

A estrutura de ensino da Argentina tem sua primeira Lei Nacional de Educação – denominada “Lei n.º 1420 de Educação Comum”⁷⁰ sancionada em 08 de julho de 1884 que objetivava em seus artigos 1.º e 2.º uma escola primária que fosse obrigatória, gratuita e gradual, no sentido de promover o desenvolvimento moral, intelectual e físico das crianças de seis a catorze anos de idade.

Esta lei regulamentava, entre outras questões, as exigências para a diplomação docente. Em seus artigos 24 e 25 estavam dispostos os princípios que guiariam o perfil do magistério e quem estaria designado a formá-lo, ou seja, era necessário que as pessoas que pretendessem se dedicarem à docência primária deveriam comprovar suas plenas competências técnicas, morais e físicas, cabendo às escolas normais da Nação e das Províncias a capacidade desta formação.

Não havendo número suficiente de maestros com titulação certificada pelas escolas normais, caberia ao Conselho Nacional de Educação expedir o título, que seria obtido a partir de exame e demais comprovações de capacidade legal, a quem quisesse exercer o ofício nas escolas públicas e particulares (art. 57, inciso 12).

A função de maestros que vigorou na Argentina desde meados do século XIX até por volta de 1950 teve forte influência da Igreja Católica, com uma formação

⁶⁹ “Pero estas asociaciones eran débiles organizativamente y no habían conseguido nunca estructurar una organización que abarca a todo el sector”.

⁷⁰ Ley n.º 1420 de Educación Común

marcada pelas ideias positivistas (GAMBOA et al, 2007), onde a grande maioria dos membros eram mulheres. Isso contribuiu para a “feminização do magistério” (FERREIRA, 2009, p. 283). Com a expansão da escolarização primária para os filhos das classes menos favorecidas, era possível propagar a docência para aquelas, cujo salário, nunca fora a principal fonte de renda familiar.

A expansão da docência teve, por isso, a colaboração do próprio Estado. Neste sentido, a organização docente tende a cobrar também dele a melhoria de sua condição. Soma-se a esta ambiguidade, a contradição existente na estrutura social que concebe o exercício do magistério, ou seja, de um lado compartilha seu capital social que decorre de seu capital cultural, porém, está desprovida de renda para frequentar qualquer espaço que lhe proporcione um aprofundamento deste (FERREIRA, 2009, p. 282).

Não só ao movimento constituído do magistério caberia a luta e a disputa do Estado pela organização sindical. No auge do sindicalismo argentino, Hipólito Yrigoyen foi um presidente (1912–1922 e 1928–1930) que teve uma constante preocupação em manter uma relação paternalista e personalista entre poder político e os sindicatos.

A crise mundial instaurada a partir de 1929 fez surgir um movimento operário tímido e defensivo que segundo Campo (2005) se traduz no comportamento da Confereración General del Trabajo⁷¹ (CGT) organizada no mesmo ano. Neste sentido, esta Confederação tinha por princípio articular o movimento dos trabalhadores argentinos na busca de melhores salários, aposentadoria, pensões e indenizações por acidentes de trabalho. Porém, com as dificuldades conjunturais encontradas neste período o movimento sindical perdia cada vez mais força.

(...) a impotência da CGT durante seus primeiros anos de existência, sua atuação puramente defensiva e, em parte, sua atitude complacente frente ao governo, talvez aceita como o preço que havia de pagar para sobreviver⁷² (p. 55 [tradução nossa]).

A grande depressão de 1930 mergulha a Argentina numa conjuntura muito desfavorável ao sindicalismo. O nível de desemprego cresce assustadoramente, os

⁷¹ Confederação Geral do Trabalho

⁷² (...) la impotencia de la CGT durante sus primeros años de existencia, suya actuación puramente defensiva y, en parte, su actitud complaciente frente al gobierno, aceptada quizá como el precio que había que pagar para sobrevivir.

salários perdem poder de compra, os preços dos produtos se elevam, a imigração europeia, que contribuía nas décadas anteriores para a expansão econômica do país, sofreu forte decréscimo, as greves se reduziram drasticamente e em 1935 o governo cria o Departamento Nacional del Trabajo ⁷³ (DNT).

Com isso, a disputa pelos sindicatos por parte do Estado é cada vez mais perceptível. E, conseqüentemente, o dilema do movimento sindical em deixar-se envolver, persuadir e contribuir com governos também. As primeiras experiências conhecidas nos governos de Hipólito Yrigoyen e de alguma forma promovidas com o trabalho do DNT contribuem para este tensionamento no interior dos sindicatos.

O período do primeiro golpe militar que ocorreu no país (1930-1943), e que guardava as melhores semelhanças com as ideias fascistas, rechaçadas pelo sindicalismo, houve uma forte tendência de controle do movimento pelo Estado.

O enfrentamento violento e frontal dos trabalhadores com o Estado passou a ser coisa do passado – junto com a influência anarquista –; a intervenção deste no campo social não foi somente universalmente aceita, como também insistentemente reivindicada, e não faltaram grupos que apelaram para a intervenção estatal, inclusive para resolver a seu favor, enfrentamentos internos nas organizações gremiais. O movimento obreiro também reclamou – e em parte, obteve uma participação em entidades estatais que implicava um reconhecimento mútuo. (CAMPO, 2005, p. 96 [tradução nossa])⁷⁴.

Se por um lado este governo mostrava as aberrações do fascismo, por outro, criava condições para um fortalecimento que o campo sindical estava perdendo dada a conjuntura mundial. Socialistas e comunistas deflagraram neste momento uma forte oposição aos sindicalistas.

As muitas associações de maestros formadas no início do século XX, na década de quarenta, constituíram-se em sindicatos e haviam tentado formar, ao longo da história, três organizações de caráter nacional: a Liga Nacional de Maestros, a Frente Única do Magistério Argentino e a União Argentina do Magistério. Além disso, promoveram três grandes greves: na Capital Federal do país em 1912,

⁷³ Departamento Nacional do Trabalho

⁷⁴ El enfrentamiento violento y frontal de los trabajadores con el estado pasó a ser cosa del pasado – junto con la influencia anarquista –; la intervención de este en el campo social no solo fue universalmente aceptada, sino también insistentemente reclamada, y no faltaron grupos que apelaron a la intervención estatal incluso para resolver a su favor enfrentamientos internos en las organizaciones gremiales. El movimiento obrero también reclamó – y en parte obtuvo – una participación en entidades estatales que implicaba un reconocimiento mutuo.

em Mendoza em 1919 e em Santa Fé em 1923 (VÁZQUEZ, BALDUZI, 2000).

Na década de 1950, já com o governo de Perón, houve a tentativa de organizar, com a ajuda do Estado, mais duas agremiações nacionais – a Agremiação dos Docentes Argentinos (1950) e a Unión de los Docentes Argentinos (UDA) em 1953.

Porém, a disputa entre sindicalistas – comunistas e socialistas estava cada vez mais evidente. Ficando muitos sindicatos, como é o caso das agremiações de maestros, na oposição ao peronismo, ou seja, lideranças comunistas (CAMPO, 2005). Isto contribuiu para romper com um dos fatores que, de acordo com Vázquez e Balduzi (2000), foi um dos entraves da organização docente: a manipulação e o clientelismo político.

Assim, os sindicatos docentes estavam sendo dirigidos por opositores do peronismo e a docência vinha sendo formada por mulheres da classe média, que compreendiam seu fazer como uma espécie de sacerdócio do ensino. As diferentes titulações entre práticos e científicos e entre professores e maestros não podiam impedir que chegassem à Argentina modernas concepções de profissionalidade e por um melhor desenvolvimento de sua atualização, o que fez com que a docência iniciasse um novo momento de construção sindical.

Assim, o profissionalismo docente, como auto-representação setorial, significou indubitavelmente um passo adiante na conciencia de classe dos docentes. A vocação era suplantada por uma competencia técnica, que frente á ideia difusa de “apóstolos” instalava a presença de um desempenho trabalhista. (VÁZQUEZ, BALDUZI, 2000, p. 25 [tradução nossa])⁷⁵.

Neste jogo de intensas contradições é deflagrada, por parte do governo peronista (1945 a 1955), a constituição de inúmeros sindicatos de docentes e a desmobilização de tantos outros, colocando-os na clandestinidade.

De acordo com Vázques e Balduzi (2000), em 1955, com mais um golpe militar vivido na Argentina, Perón é deposto e o novo governo revela a face conservadora de seus apoiadores – a antiga oligarquia, a nova burguesia industrial e grande parte da classe média. Sendo uma aliança entre todos os partidos políticos da época, excetuando o PC (Partido Comunista).

⁷⁵ “Así, el profesionalismo docente, como autorrepresentación sectorial, significó indudablemente un paso adelante en la conciencia de clase de los docentes. La vocación era reemplazada por una competencia técnica, que frente a la idea difusa de ‘apostolado’ instalaba la presencia de un desempeño laboral.”

“Começa a se gerar um processo de mobilização e politização dos docentes, que se torna em um dos mais amplos dos setores médios⁷⁶ (ibid, p. 27 [tradução nossa]). Agudiza-se, com isto, a luta pelo Estatuto do magistério realizado por Próspero Alemandri e decretado em 1956, porém sem ser colocado em prática, principalmente, duas disposições importantes na luta dos docentes: a aposentadoria e o aumento salarial constante.

Com isto, uma greve que se estende por quarenta e cinco dias, no ano de 1958, em Buenos Aires, deflagra a luta em defesa do cumprimento do Estatuto e a equiparação salarial entre os docentes nacionais e provinciais. Esta foi possivelmente a expressão mais plausível para a organização de uma agremiação federal dos professores e maestros, pois em 12 de setembro deste mesmo ano, Arturo Frondizi, presidente do país, sanciona o Estatuto do Docente que tem entre tantas conquistas os elementos destacados:

Dever de desempenhar eficazmente a tarefa, educando sob os princípios democráticos, constitucionais e diretos ao exercício político da própria cidadania; estabilidade no cargo e concentração de tarefas; acesso ao cargo titular por concurso e publicidade de uma lista de aspirantes, com ordem em mérito e antecedentes; remuneração e aposentadoria justa ‘atualizada anualmente’, reconhecendo-se bônus por cargo e/ou antiguidade, lugar ou função diferenciada; ‘as melhores condições pedagógicas’ e ambientais para o exercício da atividade; dever de ampliar a cultura, seu aperfeiçoamento e direito a licenças de estudos e um sabático de aperfeiçoamento a cada dez anos; participação no governo escolar, juntas de classificação e disciplina e na condução do organismo de assistência social; a livre agremiação para o estudo dos problemas educacionais e a defesa dos interesses profissionais. (VÁZQUEZ, BALDUZI, 2000, p. 29-30) [tradução nossa]⁷⁷.

Esta Lei, de caráter nacional, fez crescer a mobilização dos docentes nas províncias, pois neste momento era necessário construí-las também neste ente federal. Estava consolidado o movimento de vários sindicatos provinciais que

⁷⁶ “Comienza a generarse un proceso de movilización y politización de los docentes, que se inscribe en uno más amplio de los sectores medios.”

⁷⁷ Deber de desempeñar eficazmente la tarea educando bajo los principios democráticos y constitucionales y derecho al ejercicio político de la propia ciudadanía; estabilidad en el cargo y concentración de tareas; acceso al cargo titular por concurso y publicidad de nóminas de aspirantes, orden de mérito y antecedentes; remuneración y jubilación justa ‘actualizada anualmente’, reconociéndose una asignación por cargo y bonificaciones por antigüedad, ubicación o función diferenciada; ‘las mejores condiciones pedagógicas’ y ambientales para el ejercicio de la actividad; deber de ampliar la cultura y perfeccionarse y derecho a licencias por estudios y un sabático de perfeccionamiento cada diez años; participación en el gobierno escolar, juntas de clasificación y disciplina y en la conducción del organismo de asistencia social; la libre *agremiación* para el estudio de los problemas educacionales y la defensa de los *intereses profesionales*. [grifos dos autores].

encontraram um ponto de unidade: consolidar o “status” profissional dos docentes. Este movimento mais tarde, deu origem à CTERA.

Exemplifica-se um pouco a disputa existente no meio sindical, que sempre tivera divergências quanto à política de ordem mais corporativa e também sobre as questões pedagógicas. Se por um lado, o movimento conseguia conquistar um regramento mais efetivo sobre a profissão docente, por outro, isso nunca quis significar a homogeneidade de sentido da luta. Ao final da década de 1950, com a controvertida política educacional promovida pelo governo de Frondizi, os *aderentes*, que eram a favor de uma escola laica e estavam organizados na Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP), foram impelidos a debater com os adeptos de uma educação “livre” que haviam criado uma nova Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores (FAGE) na qual se aglutinavam os docentes de orientação católica. Neste momento, acresceu-se ao debate, a política pedagógica.

Outra cisão vivida pelo movimento sindical docente foi quanto à implementação do Estatuto. Havia aqueles que queriam sua execução na íntegra e outros que pretendiam que, primeiramente, as prioridades como aposentadoria e correção salarial a partir do índice do custo de vida fossem colocadas em prática.

Sem dúvida, outro ponto importante a ser destacado foi a desavença quanto ao que significava ser trabalhador. Afinal, havia a ideia de que os profissionais da área da educação eram técnicos e seu trabalho era eminentemente intelectual. Trabalhadores são aqueles cujo trabalho seria manual. Por isso, lutar para melhorar sua qualidade profissional, mas reconhecendo que seria uma forma de profissionalismo, o que não supunha, por exemplo, filiar sua agremiação à Central de Trabajadores da Argentina.

Enquanto acontecia a disputa em torno destas questões, o movimento sindical docente avançava nas conquistas de seus direitos e ampliações no que se referia às condições de sua profissionalidade. Foi assim que a Agremiación Tucumana de Educadores Provinciales – ATEP, em 1962, alcançou o Estatuto dos Docentes para sua província. Estava materializado o entendimento de que deveria existir em cada província um sindicato, para lutar e organizar a atividade sindical de maestros e profesores e uma estrutura nacional que poderia unir e articular a luta das várias províncias, marcando um passo fundamental para a construção da CTERA.

Muito embora as contradições existentes fossem de alguma forma motivo para rompimentos, em 1968, dez anos depois de sancionado o Estatuto dos Docentes (que ainda não fora implementado em sua totalidade) o governo cria a Lei 17.878 que transfere às províncias e à Capital Federal todas as escolas de ensino primário. Frente a esta conjuntura a Unión de Maestros Primarios (UMP) convoca um Encontro Nacional de organizações gremiais de base, para o dia 19 de outubro de 1968 (GAMBOA, et al, 2007), que deu origem a um conjunto de ações a favor de uma luta mais coletiva dos docentes.

O Encontro Nacional voltou a se reunir durante o ano de 1969 a partir desse momento a convergência de múltiplas entidades do interior, greves “duras” e longas em Mendoza e Tucumán que lutavam por salários, aposentadoria e a incorporação de uma nova camada de militantes vinculados, quase naturalmente com os setores do sindicalismo combativo, aceleram o processo de unificação. Em Córdoba e em Rosario surgem fortes núcleos de docentes com uma perspectiva político-sindical radical (ibid, p. 109 [tradução nossa])⁷⁸.

A partir destes encontros teve origem um documento chamado Acuerdos de Nucleamientos Docentes (AND), em 1970, na intenção de caminhar para uma unidade gremial e que deveria ocorrer um esforço a favor de criar uma central única de docentes. Este acordo foi assinado pelas mais importantes organizações da época.

⁷⁸ El Encuentro Nacional volvió a reunirse durante 1969 a partir de ese momento la convergencia de múltiples entidades del interior, huelgas duras y largas en Mendoza y Tucumán que luchaban por salario jubilación y la incorporación de una nueva camada de militantes vinculados, casi naturalmente con los sectores del sindicalismo combativo, aceleran el proceso de unificación. En Córdoba y en Rosario surgen fuertes núcleos de docentes con una perspectiva político-gremial radicalizada.

3.2.2 CTERA: uma organização em busca da unidade

No ano de 1973, findava mais uma ditadura militar na Argentina (1966-1973). Neste cenário, o movimento liderado pelo General Juan Domingo Perón que “se associa à Constitución da Argentina Moderna, caracterizada por um forte mercado interno, uma estrutura social relativamente equitativa e um setor público fortalecido em suas capacidades de intervenção”⁷⁹ (JOZAMI, 2009, p. 73) novamente ganha força e retorna ao governo do país.

O peronismo que pretendia reformular o “Pacto Nacional” entre a classe trabalhadora e a burguesia por meio do investimento no desenvolvimento industrial e na distribuição da riqueza, propôs um acordo entre a Confederação Geral do Trabalho, a representação dos empresários e o Ministério de Economia. Houve o aumento salarial e o congelamento deste por dois anos (VÁZQUEZ, BALDUZI, 2000).

Foi neste clima de adesão que, após as negociações realizadas entre AND e CUTE (Central Unificadora dos Trabalhadores da Educação) e mais tarde o apoio da CAMYP, a Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) organizou de 30 de julho a 04 de agosto de 1973 o Congresso de Huerta Grande, concretizando-se a unidade docente na república argentina.

Produce-se ali uma articulação ideológica talvez não esperada: as posições vinculadas ao pensamento crítico sustentadas pelos sindicatos da CUTE são apoiadas pelos dirigentes tucumanos de ATEP e pelos cordobeses de UEPC, grandes sindicatos inscritos no acordo⁸⁰ (VÁZQUEZ, 2007, p. 18).

O próximo quadro apresenta uma síntese da construção da CTERA que contou desde 1917 com a motivação de uma entidade que pudesse reunir a luta nacional em defesa dos docentes e da escola pública. Isto se efetiva somente em 1973 e se destaca a liderança das agremiações de Córdoba e Tucumán que

⁷⁹ Se asocia con a Constitución de La Argentina Moderna, caracterizada por un fuerte mercado interno, una estructura social relativamente equitativa y un sector público fortalecido en sus capacidades de intervención.

⁸⁰ Se produce allí una articulación ideológica tal vez no esperada: las posiciones vinculadas al pensamiento crítico sostenidas por los sindicatos de la CUTE son apoyadas por los dirigentes tucumanos de ATEP y los cordobeses de UEPC, grandes sindicatos inscriptos en el acuerdo

contribuíram sobremaneira juntamente com a CUTE⁸¹ (1972) na consolidação da lógica que se concretizou no Congresso de Huerta Grande.

Organização	Jurisdição	Principais atuações
Confederação Nacional de Maestros	Nacional	1917 ⁸² – Mesmo não abarcando todo o setor foi a primeira confederação de maestros da Argentina.
Liga Nacional de Maestros	Nacional	Em 1912 promoveram uma greve em Buenos Aires.
Frente Única do Magistério Argentino	Nacional	Em 1919 realizaram uma greve em Mendonça.
União Argentina do Magistério	Nacional	Em 1923, na província de Santa Fé organizaram uma greve.
Agremiação dos Docentes Argentinos	Nacional	1950 – organizada com a contribuição do Estado, no governo de Perón.
Unión de los Docentes Argentinos (UDA)	Nacional	1953 – organizada com a contribuição do Estado, no governo de Perón.
Confederación Argentina de Maestros y Profesores ⁸³ (CAMYP)	Nacional	Formada em 1959 eram a favor de uma escola laica e estavam organizados para defender o recém criado (1958) Estatuto do Magistério Argentino.
Agremiación Tucumana de Educadores Provinciales ⁸⁴ (ATEP)	Tucumán	Foi o primeiro sindicato de docente que alcançou o Estatuto para sua província (1962). ATEP e CAMYP foram decisivos para a construção de uma entidade única de representação dos docentes, nacionalmente. Em 1973 apoiaram o Congresso de Huerta Grande.
Unión de Maestros Primarios ⁸⁵ (UMP)	Capital Federal	Em 1968 à União transfere às províncias e à Capital Federal todas as escolas de ensino primário. Frente a esta conjuntura a UMP convoca um Encontro Nacional de organizações gremiais de base, que deu origem a um conjunto de ações a favor de uma luta mais coletiva dos docentes. A partir disso começa a se efetivar um movimento mais contundente de unificação dos docentes. Com isto se forma o ADN.
Acuerdos de Nucleamientos	Nacional	Em 1970, é assinado o acordo entre vários sindicatos para a formação de criar uma central única de

⁸¹ Ao todo foram vinte e sete entidades que se uniram para a formação da Central Única dos Trabalhadores em Educação.

⁸² Tiramonti, 2001.

⁸³ Confederação Argentina de Maestros e Profesores

⁸⁴ Agremiação Tucumana de Educadores Provinciais

⁸⁵ União de Maestros Primários

Docentes (AND)		docentes.
Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC)	Córdoba ⁸⁶	Organização docente importante para a criação da Central Única dos Trabalhadores em Educação (CUTE, em 1972) e para a realização do Congresso de Huerta Grande (1973).
Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación (SUTE)	Mendoza	No final da década de 1960 fizeram greves por salários e aposentadoria. Várias iniciativas foram favoráveis a um sindicato combativo.

QUADRO 5 – SÍNTESE DA ORGANIZAÇÃO DOCENTE NA ARGENTINA E SUA ATUAÇÃO
 FONTE: A AUTORA (2010)

O quadro apresentado a seguir é encontrado no Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) da República Argentina e permite visualizar que sua população em 2001 era formada por 36.260.130 pessoas. Na Cidade Autônoma de Buenos Aires viviam 2.776.138 e 13.827.203 na Província de Buenos Aires, totalizando 45,79% da população do país, o que evidencia o alto grau de concentração existente nestes dois entes federados. Além disso, as Províncias de Córdoba e Santa Fé registram também um número expressivo de habitantes, perfazendo 16,73% da população total.

⁸⁶ Para se ter uma ideia, dos 263 delegados ao congresso de Huerta Grande, 29 eram da UEPC, ou seja, 11,02% (VÁZQUEZ, BALDUZZI, 2000, p. 90).

TABELA 3 – PROVÍNCIAS ARGENTINAS E POPULAÇÃO

Província	Total	Sexo		Superfície km ²	Densidade hab/km ²
		Homens	Mulheres		
Total	36.260.130	17.659.072	18.601.058	2.780.403	13,0
Ciudad de Buenos Aires	2.776.138	1.258.458	1.517.680	203 (2)	13,6
Buenos Aires	13.827.203	6.725.879	7.101.324	307.571	45,0
Catamarca	334.568	166.544	168.024	102.602	3,3
Chaco	984.446	491.148	493.298	99.633	9,9
Chubut	413.237	207.053	206.184	224.686	1,8
Córdoba	3.066.801	1.489.403	1.577.398	165.321	18,6
Corrientes	930.991	459.458	471.533	88.199	10,6
Entre Rios	1.158.147	568.275	589.872	78.781	14,7
Formosa	486.559	244.160	242.399	72.066	6,8
Jujuy	611.888	301.508	310.380	53.219	11,5
La Pampa	299.294	149.169	150.125	143.440	2,1
La Rioja	289.983	144.894	145.089	89.680	3,2
Mendoza	1.579.651	769.265	810.386	148.827	10,6
Misiones	965.522	484.323	481.199	29.801	32,4
Neuquén	474.155	236.266	237.889	94.078	5,0
Rio Negro	552.822	274.671	278.151	203.013	2,7
Salta	1.079.051	534.140	544.911	155.488	6,9
San Juan	620.023	302.532	317.491	89.651	6,9
San Luis	367.933	183.411	184.522	76.748	4,8
Santa Cruz	196.958	100.479	96.479	243.943	0,8
Santa Fé	3.000.701	1.455.837	1.544.864	133.007	22,6
Santiago del Estero	804.457	402.961	401.496	136.351	5,9
Tierra del Fuego, Antártida					
Argentina e Islas del Atlántico Sur	101.079	51.696	49.383	21.571 (3)	4,7
Tucumán	1.338.523	657.542	680.981	22.524	59,4

FONTE: INDEC, Censo nacional de población, hogares y viviendas 2001. Insitituto Geográfico Militar⁸⁷

A superfície foi obtida através do cálculo automático de Soft Arc Info. Não inclui o Setor Antártico e as Ilhas do Atlântico Sul.

Com isto, reflete-se a respeito da consequente concentração de escolas,

⁸⁷ <http://www.indec.mecon.ar/> acesso em 15 de março de 2010.

alunos e docentes destas áreas. O que replica também na organização e sindicalização dos trabalhadores da educação. Ou seja, quando Vázquez (2007) pontua sobre a importância que tiveram dois grandes sindicatos é porque não há igualdade entre todas as províncias, como se vê no quadro acima, há províncias que dominam o cenário a partir de seu expressivo contingente populacional, significando, conseqüentemente, mais docentes.

Gamboa et al (2007) registra que no Congresso de Huerta Grande, os maiores sindicatos eram UECP (Córdoba) com quase nove mil filiados, a ATEP – (Agremiação Tucumana de Educadores Provinciais) e a FUSTE (Federação Única de Sindicatos de Trabalhadores da Educação de Santa Fé) que juntos somavam quase cinco mil filiados.

Neste encontro reuniram-se quase cem entidades de diversas províncias argentinas, que criaram a declaração dos princípios que são os critérios válidos para a existência da CTERA até os dias de hoje.

O profundo processo de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que nossa pátria necessita para eliminar a dependência, realizar uma sociedade justa e o pleno exercício da democracia, requer que a educação tenda ao desenvolvimento da consciência e atitudes científicas e críticas dos educandos frente à realidade e a sociedade, a fim de que impulse esse processo, realizando-se assim social e pessoalmente. O docente, trabalhador da educação, está transcendendo a condição de transmissor de conhecimentos, para atuar permanentemente como um fator importante do avanço social que possibilitará a autêntica libertação do homem, da pátria e dos povos. (GAMBOA et al, 2007, p. 177 – Declaração de Princípios de Huerta Grande, agosto, 1973)⁸⁸.

Os ideais que deram origem à CTERA pressupõem que a Educação deva ser comum, única, gratuita, obrigatória, não dogmática, científica, coeducativa e assistencial, sendo um direito do povo e uma incumbência imprescritível e indelegável do Estado garanti-la, por meio da aplicação dos recursos necessários, suficientes e permanentes para todos os níveis, oferecendo igualdade de oportunidades a todos, bem como garantindo a formação do trabalhador da

⁸⁸ El profundo proceso de transformaciones políticas, económicas, sociales e culturales que nuestra patria necesita para eliminar la dependencia, concretar una sociedad justa y el pleno ejercicio de la democracia, requiere que la educación propenda al desarrollo de la conciencia y actitudes científicas e críticas de los educandos frente a la realidad y la sociedad, a fin de que impulsen ese proceso, realizándose así social y personalmente. El docente, trabajador de la educación, está trascendiendo la condición de transmisor de conocimientos, para actuar permanentemente como un factor importante del avance social que posibilitará la autêntica liberación del hombre, la patria y los pueblos.

educação e a outorga em sua titulação (artigos 1.º, 2.º e 3.º da Carta de Princípios que compõe todos os Regimentos da CTERA). “Estima que é imprescindível exigir o projeto e a sanção de uma Lei Orgânica de Educação elaborada com a participação gremial docente e dos setores vinculados ao fazer educativo” (Livro de atas, n.º 01, p. 118).⁸⁹

A solidariedade é à base de ação gremial da CTERA, todas as organizações serão admitidas e sobre elas se aplicarão as mesmas regras estatutárias e os mesmos princípios. Caberá à CTERA rechaçar qualquer discriminação política, religiosa, racial ou ideológica que venha a afrontar e infamar qualquer trabalhador. Enquanto agremiação, a entidade manterá absoluta renúncia de toda a posição política, ideológica ou confessional, porém, não obstaculizará que seus membros exerçam seus direitos garantidos na Carta Magna Argentina e na Declaração dos Direitos Humanos (artigos 6.º, 7.º e 8.º da Carta de Princípios que compõe todos os Regimentos da CTERA).

Às agremiações compete representar os trabalhadores da educação nos governos, no planejamento e nas políticas educativas, defendendo os direitos profissionais, laborais, salariais, previdenciários, assistenciais e culturais para todos, sem distinção alguma (artigos 4.º e 5.º da Carta de Princípios que compõe todos os Regimentos da CTERA).

No que se refere ao estatuto da entidade, seu esboço também aconteceu no Congresso de Huerta Grande. Após um amplo debate instaurado durante o encontro, ficou constituído um anteprojeto de Estatuto que seria discutido nas diversas entidades de classe e estas remeteriam as sugestões à Comissão que faria uma síntese de tudo que fora recebido, enviando-a a cada agremiação para ser tratado e votado no próximo encontro. Por fim, decidiram o local e a data do imediato Congresso que chamaram de Unificador⁹⁰.

As divergências estiveram presentes durante o Congresso. Questões como – constituindo-se em uma Confederação que exprimiria uma entidade de terceiro grau⁹¹, deveria ou não se filiar a outra Confederação, por exemplo, à CGT. Outro

⁸⁹ Estima que é imprescindible exigir el proyecto y l sanción de uno Ley Orgánica de Educación elaborada con la participación gremial docente y de los sectores vinculados al quehacer educativo

⁹⁰ www.ctera.org.ar acesso em 30 de março de 2010.

⁹¹ Na Argentina se determina graus para a dimensão que a entidade pode abranger. Assim, os Sindicatos de cidades ou províncias são de primeiro grau. As Federações de segundo e as Confederações de terceiro.

ponto que atingiu um elevado nível de discussões foi aquele sobre a identidade laboral dos educadores: docentes ou trabalhadores? E se forem trabalhadores seriam somente os docentes? E os técnicos, funcionários?

Os princípios que passariam a orientar a entidade estavam definidos e os critérios a partir dos quais se estabeleceria a vida organizativa da entidade estavam sendo construídos juntamente com o Estatuto, porém as linhas gerais estabelecidas no anteprojeto foram aprovadas em Huerta Grande.

Após a constituição dos delineamentos que formariam a CTERA, no dia do maestro, na Escola n.º 04 de Villa Pueyrredon, na Cidade Autônoma de Buenos Aires, em 11 de setembro de 1973, as 140 entidades participantes que passariam a formar a entidade deram por concluído o processo de unificação das entidades sindicais de caráter nacional de organização dos educadores, dando origem à Confederação dos Trabalhadores em Educação da República Argentina.

Como já fora antecipado em Huerta Grande as questões polêmicas do Congresso Unificador girariam em torno do nome da entidade - confederação ou federação - e se poderia filiar-se a CGT. Assim, deliberaram por ser uma confederação. Porém, quanto a filiar-se à Central Geral do Trabalho, não houve acordo, ficando este ponto para ser retomado em outro momento.

Além disso, entenderam que maestros e professores formariam o conjunto dos profissionais da educação. Vale considerar que uma das causas pela recusa à filiação à CGT foi a compreensão realizada pelos congressistas em não quererem vínculos de luta com os demais operários do país; outro motivo elencado foi de que a própria CGT não teria muitas razões para querer a terceira maior entidade sindical disputando sua direção (VÁZQUEZ, BALDUZI, 2000, p. 107). Parece que estava vencido o mero argumento de não se considerarem trabalhadores, pois o nome da entidade assim os designava.

Segundo Gamboa et al (2007) havia três nomes na disputa – CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina ⁹²) que conquistou 497 votos; CADED (Confederación Argentina de Entidades Docentes⁹³) a qual alcançou dois votos; CEDA (Confederación de Entidades Docentes

⁹² Confederação de Trabalhadores da Educação da República Argentina

⁹³ Confederação Argentina de Entidades Docentes

Argentinas⁹⁴) que obteve 32 votos. Mediante a superação do debate sobre o nome da entidade, o Estatuto foi aprovado.

A CTERA traz em sua identidade de luta um sentido de “nacionalização” da luta a favor de uma escola pública que viabilize as condições necessárias para o povo argentino exercer plenamente sua cidadania.

Assim, foi realizado seu primeiro plano de ações, que de acordo com a Ata, encontrada no Livro de n.º 01, propunha investir em mecanismos que assegurassem ao Estado o compromisso com a escola pública, propondo uma investigação sobre a realidade educativa e as soluções mais adequadas para a resolução dos problemas; incluindo a revogação de todas as leis que foram criadas que atentavam contra a escola pública.

Estava presente também no plano de ações – o cumprimento efetivo do Estatuto dos Docentes, principalmente no que se referia ao aspecto salarial e previdenciário e também a restituição do Regime de Aposentadoria, derogado pelo último governo militar, bem como a reinserção de docentes que ainda permaneciam afastados de suas atividades por questões políticas.

Este conjunto de metas seria cumprido pela CTERA e por todas as entidades filiadas. Por isso, deliberou-se que entre os dias 17 e 21 de setembro, far-se-iam mobilizações, marchas, denúncias sobre a situação da educação argentina e dos direitos dos trabalhadores em educação, culminando com um grande ato em frente ao Congresso Nacional.

Por fim, restava um último ponto a ser tratado – a escolha da junta executiva⁹⁵. Foram encaminhadas três listas: A *Celeste* organizada pelo AND que obteve 349 votos, a *Lista Blanca*, constituída por alguns membros da CUTE que teve 120 votos e a *Celeste e Blanca* que alcançou 37 votos.

A consolidação da CTERA com sua Declaração de Princípios, seu Estatuto, seu Plano de Lutas e sua Lista Executiva demonstravam a possibilidade de uma organização nacional, pois estes caracterizaram que havia um desejo coletivo, acima das divergências. É evidente que havia desacordos, mas, por outro lado, dispunham-se a lutar por algo que os unificava: a escola pública e o direito dos

⁹⁴ Confederación de Entidades Docentes Argentinas

⁹⁵ De esta forma, la primera Junta Ejecutiva de CTERA quedo encabezada por Rocchi (CAMYP) como Secretario General y los cuatro Secretarios Adjuntos fueron: Furlán (UEPC – Córdoba), Arancibia (ATEP – Tucumán), De la Torre (FUSTE – Santa Fe) y Comínguez (UMP – Capital Federal). (GAMBOA, et al, 2007, p. 182).

trabalhadores em educação.

3.2.3 Organização e Clandestinidade – os primeiros passos da CTERA

Os primeiros dias da CTERA foram marcados pelo golpe militar ocorrido no Chile, o assassinato de Salvador Allende (presidente do Chile morto pelas forças militares que tomaram o poder) e a morte de Juan Domingo Perón (presidente da Argentina). Os acontecimentos no país vizinho mobilizaram uma série de manifestações que marcavam a postura antiimperialista assumida na declaração de Princípios de Huerta Grande.

Enquanto uma entidade organizada, necessitava responder aos acordos coletivos para garantir sua credibilidade. Assim, de acordo com o Estatuto aprovado no Congresso Unificador, era necessário que não só a CTERA, como qualquer ente a ela filiado, identificasse como seus os princípios declarados em Córdoba, no ano 1973.

Assim, como previa o documento, os Congressos Ordinários deveriam acontecer a cada ano. Com pauta também prevista no estatuto: escolher a Mesa Diretiva do Congresso; Eleger os delegados para referendar a ata; Memória e Balanço; Determinação da política Gremial da Confederação para o período seguinte; Filiação e desfiliação de entidades.

No dia 25 de julho de 1974, na cidade de Santa Fé, com a presença de 465 delegados de 92 entidades, a CTERA organizou o Primeiro Congresso Ordinário e o Primeiro Congresso Extraordinário para tratar da luta pela escola pública e o direito dos trabalhadores, a política previdenciária e salarial, a estabilidade dos docentes nos estabelecimentos privados, a reincorporação de docentes, a lei Universitária entre outras questões trazidas (livro de atas número dois).

De acordo com este estatuto⁹⁶ a Confederação é uma entidade Federativa, órgão de caráter permanente, composta pelos sindicatos de primeiro grau que agrupam os trabalhadores docentes das escolas públicas e privadas, em todas as

⁹⁶ O Estatuto de 1973 não está disponível em anexos, consta somente as informações contidas nas atas e livros produzidos pela CTERA.

jurisdições do país – da Municipalidade da Cidade de Buenos Aires, das Províncias, da Nacionalidade e da Jurisdição Universitária (Art. 3º, Estatuto de 1973).

Dos vários objetivos da CTERA se dá destaque as letras “ch” e “d” do art. 4.º que se referia à sua possível vinculação às entidades sindicais, culturais e outras organizações nacionais, continentais e mundiais cujos fins e finalidades concordassem com ideais declarados em Huerta Grande. Caberia à Confederação ainda, participar da elaboração de leis e decretos a respeito da vida laboral e previdenciária dos trabalhadores, defender os interesses coletivos e individuais dos docentes, garantir a atenção plena ao educando de acordo com a legislação vigente.

O livro de atas número três, aberto em cinco de agosto de 1974, traz o último encontro que acontecera antes da sangrenta ditadura militar de 1976–1983. O II Congresso Ordinário, que ocorreu na Cidade de Buenos Aires, em 26 de julho de 1975, foi composto pela Junta Executiva da CTERA (eleita em 1973), mais 479 delegados em representação às 71 entidades participantes do evento.

Em todas as atas de encontros são descritos sua pauta. Na “Ordem do Dia” (livro de atas n.º 03, p. 09) havia um conjunto de assuntos a serem tratados, desde a escolha da mesa diretiva do Congresso até o Balanço, que significa uma prestação de contas de todas as secretarias frente às ações acordadas para serem efetivadas no período.

Configurava na pauta também a Renovação da Junta Executiva que teve como Secretário Geral – Alfredo Bravo; 1.º Secretário Adjunto – Francisco Isauro Araucitia – 2.º Secretário Adjunto – Celso Hugo; mais dois Secretários Adjuntos; a Secretaria de Administração e Atas; Secretaria de Finanças; Secretaria de Imprensa; Secretaria de Cultura, Secretaria de Relações Gremiais, Secretaria de Ação Social, Secretaria de Aposentados, Secretaria de Rama Técnica, Secretaria de Rama Pré-Primária, Secretaria de Rama Primária, Secretaria de Rama Secundária, Secretaria de Rama de Adultos, Secretaria de Rama Privada, Secretaria de Rama Superior, Artística e Especial, Secretaria de Rama Universitária, Secretaria de Educação e Estatística, Secretaria de Ensino Diferenciado e Menoridade, Suplentes e Aspirantes a cargos, Síndico Titular e Síndico Suplente.

Durante este período uma forte crise econômica, política e social assolou o país. O Pacto Social havia sido completamente abandonado e fortes manifestações estavam acontecendo em repúdio ao Ministro da Economia. Gamboa et al (2007) reitera a ideia de que o clima de violência política e de crise estava instaurado.

Soma-se a isto o apelo feito pelo governo federal às Forças Armadas, para que garantissem a segurança e a ordem.

Em 24 de março de 1976 iniciou-se a última e a mais terrível ditadura militar conhecida pelos argentinos, com a detenção e remoção da presidenta justicialista María Estela Martínez de Perón, a suspensão da Constituição, o fechamento do Congresso Nacional e a proibição dos partidos políticos e dos sindicatos funcionarem.

A partir dos elementos que caracterizaram este golpe militar na Argentina, é perceptível a mudança que ocorreu nas estratégias usadas para sua execução. Para Rossi (1984) esses são rudimentos que irão possibilitar o entendimento de que as Forças Armadas da Argentina passariam a adotar a Doutrina de Segurança Nacional (DSN).

No terreno sindical, modificou-se toda a estrutura vigente até 1976, proibindo-se, por exemplo, a existência de confederações de sindicatos – o que representou um golpe claramente dirigido à Confederação Geral do Trabalho, CGT, que chegou a ter, sob os governos peronistas, notável influência política. Os sindicatos mais importantes ficaram sob forte intervenção militar. (ibid, p. 41).

Neste momento, a CTERA é severamente atingida, vigiada e perseguida. Teve, na madrugada da instalação do golpe militar, seu primeiro Secretário Adjunto – Isauro Arancibia, assassinado; juntamente com seu irmão, quando saíam da Sede do Sindicato em Tucumán. Nos próximos meses mais de seiscentos trabalhadores em educação desapareceram, entre eles Marina Vilte – de Jujuy (que dá nome a Escola de Formação da CTERA) e Alfredo Bravo Secretário Geral da CTERA, que fora sequestrado dentro da escola onde trabalhava, em setembro de 1977⁹⁷.

Ainda de acordo com o site da Confederação (ibid) o “estabelecimento da pena de morte” (p. 02) fez com que ficassem desaparecidos em torno de trinta mil dirigentes de movimentos sociais (trabalhadores, estudantes, sindicalistas, lideranças comunitárias) inclusive com o confisco de bens e imóveis de suas entidades.

Além disso, o projeto econômico que transformaria o cenário argentino nada teve de semelhante frente às ditaduras passadas, que tiveram propósitos industrialistas. “Em poucos anos se veem as consequências: a destruição da

⁹⁷ www.ctera.org.ar acesso em 04/03/2010, p. 2.

indústria, a especulação financeira, o crescimento da dívida externa e o aprofundamento da dependência com os centros de poder internacional⁹⁸” (GAMBOA, et al, 2007, p. 207).

O Estado, enquanto possível provedor das políticas sociais e promotor de uma economia estável estava desgastado. Foi aí que se operou a justificativa da liberalização econômica e dos princípios que guiaram os ajustes de cunho neoliberal.

Este conjunto de estratégias promovidas pela ditadura militar argentina, com uma intervenção direta nos movimentos sociais, fez com que, inicialmente, se calassem as mobilizações. Os sindicatos de base da CTERA, como por exemplo, a UEPC, a ATEP e SUTE (Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación) sofreram interferência até março de 1983. Já a Associação de Maestros e Profesores (AMP), de Rioja foi impedida de funcionar, com a prisão de vários docentes. Em outros casos ainda, destruíram a entidade que havia e a reformularam, como aconteceu com a Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén (ATEN), passando a uma Associação de Docentes⁹⁹.

Com o passar do tempo, dado o desgaste das propostas do governo militar e a violação dos direitos humanos, aos poucos novos movimentos foram surgindo e outros se recompondo. O primeiro deles iniciou em 1977, ganhando o nome de “Madres da Plaza de Mayo” o qual, todas as quintas-feiras, às 15h30, reuniam-se neste local, em frente ao Palácio do Governo para exigir que as autoridades esclarecessem a situação dos desaparecidos (ROSSI, 1984).

Seguindo a ideia de romper com o medo que se instalava, membros da CTERA e seus sindicatos filiados reuniam-se clandestinamente e no início da década de 1980 foram agrupando os sindicatos existentes nas províncias. Isto aconteceu em Santa Fé e em 1984 (já findada a ditadura) registraram a Associação de Maestros de Santa Fé (AMSAFE).

Os movimentos de ousadia recriavam grupos de pessoas e os sindicatos

⁹⁸ “En pocos años se ven las consecuencias: la destrucción de la industria, la especulación financiera, el crecimiento de la deuda externa y la profundización de la dependencia con los centros de poder internacional”.

⁹⁹ [http://www.ctera.org.ar/imprimir_itemshtml?cmd\[1029\]=i-1029-5ed58fd0546ebcbd3722](http://www.ctera.org.ar/imprimir_itemshtml?cmd[1029]=i-1029-5ed58fd0546ebcbd3722) acesso em 04 de março de 2010.

entre outras organizações retornavam às ruas. Soma-se a isto o fracasso da Guerra das Malvinas que, condenaram de vez as estratégias usadas pelas Forças Armadas para mostrar a pujança de seu poder.

Mesmo no período do governo militar, a CTERA manteve seu funcionamento. Operando das 18h00 às 21h00, defendeu os salários e a garantia do Estatuto dos Docentes. Em 1979, com a contribuição da Confederação Mundial de Educadores (CMOPE) organizou um conjunto de jornadas educativas que serviriam para reconstituir a mobilização docente¹⁰⁰.

A Argentina via sua estrutura produtiva desmantelada, diante dos destroços de uma economia voltada à dependência ao capital financeiro internacional, à entrega do mercado interno à competência do mundo desenvolvido e suas regras neoliberalizantes. Uma sociedade marcada pela violência e pelo temor – atrocidades de um grupo que desconsiderava os direitos humanos e as regras anteriormente existentes no país.

Em 1982, houve inúmeras manifestações. Em dezembro, por exemplo, ocorreu na Praça de Maio, uma expressão popular, com a participação de estudantes, educadores e educadoras, organizações de Direitos Humanos e Sindicais e milhares de pessoas que se uniram para repudiar as políticas executadas nos últimos anos no país. Estavam presentes neste ato mais de cem mil participantes.

Em meio a todas estas circunstâncias foram convocadas eleições para 30 de outubro de 1983, que elegeram Raúl Alfonsín, da União Cívica Radical.

A Confederação se convocava a participar da construção da política educacional que seria refeita. Afinal, a empreitada de recuperar, recolocar o país nos rumos da democracia não seria uma tarefa simples, pois além de ser tema de muita disputa, obviamente, não havia consensos em como atingi-la.

Mesmo assim, “a ‘era do terror’ como uma manifestação que se originou no Estado militar e que se caracterizou pela utilização da violência por parte dos governantes, como forma de preservar o poder” (VIOLA, 2008, p. 82), instalou uma “era de silenciamentos”. Havia muito a ser reconstruído.

No plano nacional se realizaram uma série de reuniões da Junta Executiva

100 [http://www.ctera.org.ar/imprimir_itemshtml?cmd\[1029\]=i-1029-5ed58fd0546ebcbd3722/](http://www.ctera.org.ar/imprimir_itemshtml?cmd[1029]=i-1029-5ed58fd0546ebcbd3722/) acesso em 04 de março de 2010.

com secretários e representantes de organizações, no que se denominou ‘o Plenário’, donde se estabeleceram as bases do plano de ação que se levaria adiante. Este teve como uma de suas estratégias centrais a realização de Jornadas Pedagógicas, com convocatorias regionais em quase todo o país. O objetivo era ‘reunir os docentes das mesmas províncias; mobilizar os educadores a partir de baixo, das escolas; provocar o debate sobre a situação educativa, sobre as reivindicações docentes e ajudar à organização e revitalização das entidades docentes sindicais provinciais’.¹⁰¹ (www.ctera.org.ar¹⁰³, p. 04 [tradução nossa]).

A primeira Jornada Pedagógica organizada pela CTERA aconteceu em Santa Fé, pois foi um sindicato que sustentou a atividade gremial durante todo o período da ditadura. Este ato marcou o que se transformaria a própria CTERA, como uma entidade que não deixaria que fosse esquecido o período de exceção. Afinal, as marcas da ditadura estão presentes no seu dia a dia (VÁZQUEZ, 2005, p. 23).

Encaminhadas as questões organizativas, seria necessário enfrentar debates que haviam ficado em aberto, quando da instalação da instituição. Temas que haviam de ser retomados: sobre a filiação à Confederação de Trabalhadores – CGT, disso resultaria mais uma vez discutir sobre docência versus trabalhadores. Outro objeto de pendência era a questão de existir somente um sindicato por província (sindicatos únicos) filiado à CTERA, que unificaria a luta regional.

A partir da reorganização da base sindical, em 15 de agosto de 1985, a CTERA preparou seu III Congresso Ordinário, denominado “Congresso Normalizador” com pauta pré-determinada pelo Estatuto. Estavam presentes 53 entidades que somaram 509 delegados. De acordo com a ata encontrada no livro número três, o Congresso ocorreu em Córdoba e no que se referia ao Balanço e Memória, foram debatidos de 1975 a 1985, ano a ano, a luta da entidade.

Quanto à nova Junta Executiva, que dirigiria a Confederação nos próximos três anos, o resultado fora o seguinte: *lista Blanca* 230 votos; *lista Celeste* – 190 votos e *lista Naranja* – 23 votos¹⁰⁴. A nova Junta Ejecutiva foi integrada da seguinte maneira: treze (13) cargos para a Lista Blanca e dez (10) cargos para la lista

¹⁰¹ “En el plano nacional, se realizaron una serie de reuniones de la Junta Ejecutiva con secretarios y representantes de organizaciones, en lo que denomino ‘el Plenario’, donde se establecieron las bases del plan de acción que se llevaría adelante. Este tuvo como una de sus estrategias centrales la realización de Jornadas Pedagógicas, con convocatorias regionales en casi todo el país. El objetivo era ‘reunir a los docentes de las distintas provincias; movilizar a los educadores desde abajo, desde las escuelas; provocar el debate sobre la situación educativa, sobre las reivindicaciones docentes y ayudar a la reorganización y revitalización de las entidades docentes gremiales provinciales’”.

¹⁰² www.ctera.org.ar acesso em 04 de março de 2010.

¹⁰³ www.ctera.org.ar acesso em 04 de março de 2010.

¹⁰⁴ www.ctera.org.ar acesso em 09 de março de 2010.

Celeste. Foram distribuídos em: dois (02) secretários adjuntos para cada lista, quatro (4) secretarias administrativas para cada uma das lista; seis (06) secretarias de rama para la lista Blanca e quatro (04) para a lista Celeste. A lista Naranja Morada não recebeu nenhuma secretaria. (Livro de Atas n.º 03, p. 124).

Fora conduzido para o cargo de Secretário Geral da CTERA – Wenceslao Arizcuren, da UNTER (Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro), principal liderança da lista Blanca.

Neste Congresso ocorreram deliberações importantes, como por exemplo, a filiação da UDA e a decisão de que a CTERA poderia filiar-se à Central Geral de Trabalhadores (GAMBOA, et al, 2007), o que aconteceu em 1986.

Para acrescentar à pauta das polêmicas que deveriam ser encaradas, havia a disputa severa entre a lista Blanca e a lista Celeste que defendiam interesses antagônicos sobre a eleição dos dirigentes da CTERA. Para a lista Celeste deveria haver sindicatos únicos por província e todos os membros filiados deveriam votar diretamente em uma lista (Junta Executiva). Para isto deveria ocorrer uma reformulação ampla no estatuto da entidade.

A lista Blanca era o agrupamento de lideranças que haviam, historicamente, conquistado a maioria dos dirigentes da Confederação, eleitos pelos delegados, nos Congressos Ordinários, desde sua origem, viabilizando com isso, sua condução. Era um grupo formado por radicais, socialistas e comunistas, portanto, anti-peronistas que eram favoráveis à estrutura existente, ou seja, uma Confederação de federações provinciais¹⁰⁵.

A lista Celeste muito embora contasse com a participação de dirigentes radicais, democratas cristãos, socialistas e independentes, tinha um forte peso peronista, porém, não se vinculava a nenhum partido político (GINDIN, 2008). Tinha por principal liderança Marcos Garcetti do SUTE (Mendoza).

Dois pontos eram estratégicos para o momento: de um lado havia muito que fazer a respeito da política sindical e de outro, a construção de um projeto educativo para o país. O governo de corte liberal favorecia a participação individualizada na contramão à coletiva, convocava a sociedade para um Congresso Nacional que seria o projeto basilar para a Lei da Educação Argentina. Assim, a CTERA organizou, em 1986, um Seminário que chamou “Proposta da docência organizada

¹⁰⁵ www.ctera.org.ar acesso em 09 de março de 2010.

para o Congresso Pedagógico Nacional¹⁰⁶.

O encontro organizado pela Confederação deliberou sobre muitos pontos que versavam na Declaração de Princípios de Huerta Grande. Reafirmava a responsabilidade do Estado, de um financiamento e da condução pedagógica do sistema; democratizar o governo da educação ampliando a participação de pais, estudantes e coletivos docentes; onze anos de escolaridade obrigatórios; fortalecer o ensino de direitos humanos; cumprir o Estatuto dos Docentes e melhorar as condições salariais (VÁZQUEZ, 2005, p. 25).

Porém, as dificuldades internas, em torno da disputa pela entidade, fizeram com que não conseguissem contribuir para o debate como seria esperado. A CTERA estava imersa em suas próprias contradições, longe de uma direção coesa e orgânica como sempre defendera, não estava representando os anseios dos educadores num nível federal como propusera até sua fundação.

Para aguçar ainda mais com a desavença existente entre os dois grupos constituídos internamente, formaram-se doze novos sindicatos oriundos de organizações distritais e também o Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA). Isto significou associar tão somente à terça parte dos educadores de todo o país, aferindo mais uma vitória a lista Celeste e sua política gremial.

Com esta realidade posta, o IV Congresso Ordinário se deu em outubro de 1986, na Província de Misiones e contou com a pauta pré-determinada pelo estatuto da entidade onde, entre outros pontos, há a deliberação das novas entidades a serem filiadas. A cizânia se intensificou, quando a maioria da Junta Executiva da Confederação foi contrária ao ingresso do SUTEBA, mas favorável à filiação dos doze demais sindicatos que incluíam distritos da província de Buenos Aires.

Como o debate em torno da filiação do SUTEBA não estava finalizado, um novo congresso foi convocado na Cidade de Buenos Aires que o reconheceu enquanto sindicato único e o filiou à CTERA. Porém, durante o V Congresso, em julho de 1987, na Província de Santa Fé, a Junta Executiva permitiu o ingresso de outras agremiações paralelas ao SUTEBA¹⁰⁷. Deu-se a partir daí, a saída do grupo que compunha a lista Celeste.

Os congressos eram acompanhados pelo Ministério do Trabalho e o mesmo

¹⁰⁶ Propuesta de la docencia organizada para el Congreso Pedagógico Nacional

¹⁰⁷ www.ctera.org.ar Em 09 de março de 2010.

invalidou o encontro, após a solicitação de Garcetti. De acordo com Gamboa et al, 2007, o presidente do congresso desrespeitou a ordem da votação das moções que estavam compondo a ordem do dia e isto fez com que inúmeras delegações se retirassem.

Nos meses que se seguiram havia duas cteras, a CTERA–Arizcuren e a CTERA-Garcetti. Assim, no final de 1987, o governo de Afonsín se encontrava debilitado. Era perceptível o descontentamento docente. No final do mês de novembro deste ano, Garcetti propõe um conjunto de reivindicações e um plano de lutas para o período, concluindo com a insígnia “Así terminamos, así no empezamos” (GAMBOA, et al, 2007, p. 328).

Foi então que, em fevereiro de 1988, na sede da CGT, a CTERA convocou um Congresso Extraordinário que deliberou sobre um conjunto de ações, proposto por Garcetti e acolhido por Arizcuren. Entre elas figurava uma greve de tempo indeterminado com muitas atividades que pudessem mostrar à sociedade a situação em que se encontravam os docentes do país e das províncias. “En 14 de março as aulas estiveram vazias, porém os docentes estiveram presentes informando aos pais e difundindo os motivos da greve”¹⁰⁸ (GAMBOA, et al, 2007, p. 398). A autora insiste que esta greve protagonizada pelos docentes organizados mobilizou sobremaneira a comunidade argentina.

Em meio às negociações e à adesão da sociedade, em 19 de maio iniciou-se uma marcha de diversos recantos do país que culminaria na capital federal. A “Marcha Blanca”¹⁰⁹ como foi conhecida, configura como ato importante no imaginário da sociedade argentina¹¹⁰.

Enquanto isso, o Congresso Nacional aprovava um pacote de medidas para gerar fundos e possibilitar um aumento salarial aos educadores; e o governo federal decretava um salário mínimo de setecentos e cinquenta e um austrais para todo o país. Faltava ainda a negociação sobre o desconto dos dias “parados” e as paritárias (discussões permanentes com os sindicatos sobre o salário dos docentes).

Em 23 de maio chegaram a Buenos Aires as delegações que marchavam. Mais de quarenta mil docentes se concentravam ao redor do Obelisco espalhando-

¹⁰⁸ En 14 de marzo las aulas estuvieron vacías pero los docentes estuvieron presentes informando los padres y difundiendo la medida do paro.

¹⁰⁹ Na Argentina todos os maestros e alunos vestem guarda-pós brancos, por isso o nome da marcha.

¹¹⁰ www.ctera.org.ar/ acesso em 30 de março de 2010.

se pela Avenida 9 de Julho, pois a Praça de Maio estava cercada pela polícia.

Nesta greve os professores retornaram ao trabalho com um ganho salarial, porém os descontos aplicados nos salários, pelo governo Alfonsín foram muitos, fazendo com que a CTERA novamente aderisse à greve e um novo acordo foi efetuado. Desta segunda mobilização resultou – a interrupção às sanções anteriormente aplicadas, um piso salarial nacional único para todas as províncias e para a Capital Federal e uma comissão formada por governo e entidade sindical para discutir o salário docente.

O movimento viu suas contradições ao longo do período pois, vale registrar, quando algumas províncias individualmente conquistavam suas reivindicações, deixavam o coletivo e retornavam às suas atividades (GAMBOA, et al, 2007). Porém, avaliando o conjunto das propostas realizadas para o protesto e as exigências da categoria, Garcetti saíra da greve de quarenta e dois dias fortalecido.

3.2.4 “Así terminamos, así no empezamos”¹¹¹

Seguindo o jargão que Garcetti defendera para reconstituir a unidade dos docentes e de uma CTERA que partiria para não perder tudo que fora alcançado até o período da ditadura militar, a lista Celeste vai para o XI Congresso Extraordinário de outubro de 1988.

No livro de atas número oito está registrado o encontro ocorrido de 13 a 16 de outubro de 1988¹¹², que aconteceu nos Salões do Hotel “Ejército de los Andes”, na província de Mendoza, com a participação de 27 entidades e 141 delegados, que deliberaram sobre a reforma do Estatuto, além de uma moção de repúdio ao governo fascista do Chile e a ratificação da Declaração de Princípios de Huerta Grande.

O principal debate, sobre a reforma estatutária, se deu em três pontos mais

¹¹¹ Assim terminamos, assim não começamos [Livre tradução nossa].

¹¹² Todos os artigos, incisos e letras dispostos nesta etapa do trabalho que denominamos “así terminamos, así no empezamos” dizem respeito ao trabalho feito entre a ata do XI Congresso Extraordinário e os estatutos de 1992. Pois as únicas cópias dos documentos conseguidas foram as de 1992 e 2001. As únicas cópias que se realizou junto a CTERA. Faz-se referência, portanto, ao estatuto de 1992, pois quanto as modificações de 2001 veremos mais adiante.

significativos: eliminar o Conselho Confederal (que existiu por quinze anos); a conformação de sindicatos únicos; fim da eleição pelo sistema D'Hont e eleição direta de uma lista completa que será a Junta Executiva da entidade. (Livro de Atas, n.º 08, p. 130).

A partir dos registros é possível compreender que a Junta Executiva da CTERA encaminhou para todas as entidades as propostas que seriam apreciadas no encontro. Como refere à ATECA (Associação dos Trabalhadores em Educação da Província de Catamarca), segundo a ata: “a entidade n.º 10, ATECA, expressa que fizeram uma análise exaustiva do projeto”¹¹³ (p. 130).

O debate acerca dos pontos elencados acima circundava o direito à participação das minorias que de acordo com a ATECA não há democracia sem dissenso. Porém segundo a defesa feita por um delegado da Junta Executiva da CTERA, a formação de listas possibilitaria uma direção mais orgânica, “podemos impor o resgate da educação popular”¹¹⁴ (ibid, p. 131). Também de que reformular o estatuto era dar novas condições de uma operação mais ampla da base dos filiados, como é possível ser considerado com a lista completa, a eleição direta e o Conselho dos Secretários Gerais.

Por fim, todos os pontos trazidos para a reforma foram aprovados e entre vários tópicos, o novo Estatuto passou a instituir entre outros pontos o aperfeiçoamento e capacitação sindical e profissional, bem como sustentar bibliotecas, realizar publicações e fomentar demais atividades (art. 4.º, letra j). Esta imagem do que deva ser uma entidade gremial, respaldará em 1993 a criação do Instituto de Investigaciones Pedagógicas da CTERA – Marina Vilte (IIPMV).

Atualmente, portanto, a CTERA se estrutura a partir da filiação dos sindicatos de base existentes em cada uma das 23 províncias do país e a UTE (Unión de los Trabajadores en Educación) da Cidade Autônoma de Buenos Aires – capital da Argentina. Representando os trabalhadores em educação (maestros e professores) públicos e privados de todas as áreas e as modalidades de ensino infantil, primário, secundário e superior não universitário (Estatuto, aprovado em 1988).

O governo da Confederação será exercido pelo conjunto dos seguintes organismos – o Congresso Nacional, o Conselho de Secretários Gerais e a Junta

¹¹³ la entidad, n.º 10, ATECA expresa que en su entidad hicieron un análisis exhaustivo del proyecto

¹¹⁴ “Podremos imponer es rescate de la educación popular”.

executiva, eleita diretamente pelos filiados dos sindicatos de base.

O Congresso Nacional é formado por dois mecanismos: o Congresso Ordinário e o Congresso Extraordinário. Nele reside a soberania da entidade (art. 6.º do estatuto), que é formado pelos representantes das instituições que compõem a CTERA, eleitos direta e secretamente conforme disposto nos estatutos das entidades. Os sindicatos de base da Confederação devem resguardar mecanismos para a representação das minorias. A representação de cada agremiação será proporcional a sua quantidade de sócios, sendo realizada uma média do último trimestre.

a) Até dez mil (10.000) filiados, um delegado cada mil (1.000) ou fração superior a quinhentos (500). b) Desde dez mil (10.000) até trinta mil (30.000) filiados, se agregará um Delegado a mais a cada dois mil (2.000) e fração superior a mil (1.000). c) Desde trinta mil um (30.001) filiados em diante, se agregará um Delegado a mais a cada quatro mil (4.000) ou fração superior a dois mil (2.000). (art. 8.º do estatuto)¹¹⁵.

O Congresso Nacional poderá ser convocado pela Junta Executiva (art. 34 letra e) ou pelo Conselho de Secretários Gerais que poderá encaminhar solicitação quanto à elaboração do Congresso Extraordinário (art. 27 letra e) e será presidido por um conjunto de delegados, com as seguintes funções: Presidente, dois Vices-Presidentes e quatro Secretários de Ata. Estes membros serão eleitos, por maioria simples no próprio encontro.

O Congresso Ordinário ocorrerá uma vez por ano, na segunda quinzena do mês de julho, sendo convocado somente pela Junta Executiva com no mínimo trinta dias de antecedência e no máximo sessenta dias. O convite será feito por circular enviada aos sindicatos de base e por jornal de circulação nacional.

O Congresso Extraordinário poderá ser convocado pela Junta Executiva, pelo Conselho de Secretários Gerais ou por vinte por cento das entidades filiadas à CTERA. Os encontros serão tantos quantos forem necessários e sua convocação deverá ocorrer no prazo de quarenta e oito horas. Assim que for decidido quando acontecerá, deverá contar com um prazo de no mínimo cinco dias para que todas as entidades recebam sua publicação com temário específico (art. 15 e 16).

¹¹⁵ a) Hasta diez mil (10.000) afiliados, un delegado cada mil (1.000) o fracción superior a quinientos (500). b) Desde diez mil (10.000) hasta treinta mil (30.000) afiliados, se agregará un Delegado más cada dos mil (2.000) e fracción superior a mil (1.000). c) Desde treinta mil uno (30.001) afiliados en adelante, se agregará un Delegado más cada cuatro mil (4.000) o fracción superior a dos mil (2.000).

O Congresso Extraordinário poderá versar sobre todos os temas do Congresso Ordinário à exceção da memória e balanço estabelecidos. Ademais, as mudanças estatutárias, as possíveis sanções (todas previstas no capítulo XIV do Estatuto) a membros (entidades e dirigentes) da CTERA, a escolha de quais Centrais Internacionais de Educação que a CTERA se filiara (art. 4.º, letra h), sua adesão à CGT, entre outros assuntos de ordem financeira, político-sindical e disciplinar, poderão compor a pauta do evento e por ele serão modificadas e ajuizadas.

O Conselho de Secretários Gerais é, ao mesmo tempo, um órgão de consultoria e decisão e que resulta numa melhor fiscalização, integração e comunicação com as entidades filiadas e a Junta Executiva da Confederação. Integrado por todos os secretários gerais (ou membro legalmente designado pela agremiação docente) de todas as entidades que integram a CTERA. É dever de cada um de seus membros garantir esta conexão (art. 26).

O Conselho de Secretários Gerais será convocado, sempre que necessário, com o mínimo de quarenta e oito horas de antecedência, pela Junta Executiva ou quando vinte por cento dos conselheiros que o compõe assim definirem.

A esta instância da CTERA cabe opinar sobre os assuntos que a Junta Executiva solicitar, incluindo contribuir com as táticas necessárias para o cumprimento da política sindical designada pelo Congresso Nacional. Em último caso, caberá ao Conselho de Secretários Gerais dar sequência aos processos de competência da Junta Executiva da CTERA, quando, por ventura, esta faltar (Capítulo IX, art. 27).

A Junta Executiva é eleita diretamente, podendo reeleger-se, por meio de lista, para dirigir, administrar e responder pela Confederação dos Trabalhadores em Educação da República Argentina. Sendo representada pelos – Secretário Geral, Secretário Geral Adjunto e Secretário Gremial (Estatuto, Capítulo X).

Além destes secretários, compõem a Junta Executiva, os seguintes secretários: de Organização, Administrativo e de Atas, da Fazenda e Finanças, de Imprensa, de Educação e Estatística, de Ação Social, de Relações Internacionais; e três “vocales” titulares e sete “vocales” suplentes (Estatuto, art. 30).

O Estatuto desde 1988 prevê ainda os casos de vacância e substituições. Portanto, o Secretário Geral será substituído pelo Secretário Geral Adjunto, ou na falta deste pelo secretário Gremial. Com exceção da substituição do Secretário

Adjunto Geral, que, no caso de vacância será substituído somente pelo secretário gremial, ou então ficará acéfala, os demais secretários, quando impedidos de permanecer no cargo, serão permutados por um “vocal” e este último, por um “vocal” suplente.

Caberá à Junta Executiva entre outras atribuições já elencadas, cumprir as deliberações do Congresso Nacional, reunir-se no mínimo mensalmente, realizar anualmente o Balanço e a Memória das atividades da Confederação para o período, contratar assessoria técnica para o pleno desempenho das atividades, quando necessários.

O Capítulo XXXVII, do presente estatuto, expressa todos os cuidados com a eleição direta para a escola da Junta Executiva da CTERA. Enfatiza-se que para o processo que a elegerá, no Congresso Extraordinário, esteja na pauta a eleição, bem como a criação de uma Junta Eleitoral Nacional que coordenará o processo de escolha. Esta junta dará início ao procedimento a no mínimo quarenta e cinco dias úteis antes do pleito (Estatuto, art. 89).

Para além destas grandes modificações realizadas a partir de 1988, em 1989, 1992 e 2001 houve outras alterações no Estatuto. Na maioria das vezes, conforme a análise dos Estatutos de 1992 e 2001 e as atas dos Congressos Extraordinários, as modificações foram mais no texto, na forma de escrever dos artigos, parágrafos e incisos, do que de concepção. Somente em 2001, houve uma mudança mais substancial no sentido de incorporar as secretarias de – Direitos Humanos (01), Igualdade de Gênero e Oportunidades – que deverá ser desempenhada por uma mulher (01), Políticas Institucionais para os Trabalhadores da Educação Privada (01) e seis “vocales” titulares (Estatuto 2001, art. 30).

Outra modificação significativa no Estatuto de 2001 versou sobre a atribuição do Congresso Extraordinário em decidir sobre qual a entidade sindical nacional que a CTERA deverá ser filiada.

Vale ainda registrar que, de acordo com Gamboa et al (2007), desde 26 de março de 1992 a CTERA deixou de participar da CGT, pois compreendia que a Central estava avalizando a política implantada por Menen. De outro modo, participa ativamente da construção de outra entidade para que produza as ações necessárias no combate ao neoliberalismo. A Central de los Trabajadores Argentinos (CTA), como foi denominada e que foi confirmada e constituída em 14 de novembro de 1992.

Diante do exposto, recorre-se a compreensão de que a função docente não se restringe somente à sala de aula, pois seu trabalho envolve um conjunto de “novos” fazeres, desde a gestão, passando pela discussão coletiva etc (OLIVEIRA, 2003). Assim, sua organização e participação enquanto intelectuais, pode significar avanços no direito da carreira e de uma sociedade com mais igualdade.

4 CTERA & CNTE – APROXIMAÇÕES, PARTICULARIDADES E DISTANCIAMENTOS

Este capítulo se destina a articular as categorias analisadas no quadro de referência e, por meio da perspectiva comparativa, ponderar sobre as práticas insubordinativas da CNTE e CTERA.

Os países latino-americanos escolhidos para a análise são limítrofes e apesar de invariavelmente apresentarem particularidades idiossincráticas, em alguns momentos demonstram importantes similaridades e alinhamentos, ainda que noutros, claro está, se sobressaiam os distanciamentos. Das aproximações existentes, se destaca para a contribuição desta tese, principalmente, à maneira que os governantes desses países passam a seguir – a partir da década dos 1990, com maior intensidade – as recomendações dos organismos internacionais, que orientavam especialmente para reformas de Estado a partir de quatro pontos prioritários – a) melhoria da eficácia da atividade administrativa; b) melhoria da *qualidade* na prestação dos serviços públicos; c) diminuição das *despesas públicas*; d) aumento da *produtividade* na Administração do Estado (SOUZA, 2008, p. 92 [grifos do autor]).

Neste sentido, é comum aproximar o conceito de política aos termos de “jogo” ou “arena”, para designar ações que caracterizam a construção de propostas que ocupam os fazeres diários da atividade do Estado. Isto, de alguma forma, significa que o processo de feitura de uma política pública seja algo nada plácido, principalmente porque são muitos e variados os interesses que se colocam, desde os supranacionais aos individuais.

E o que desse processo decorre são normatizações, leis etc e destas, por sua vez, práticas, tensões, ressignificações. Por isso, a política enquanto formulação e deliberação oriunda da organização estatal, sofre um contínuo ajuste de influências e recontextualizações, desde sua articulação até efetivamente sua prática.

À educação, como atividade que parece dever sempre estar contemplada na agenda pública seja qual for a estratégia do Estado que a move (TIRAMONTI, FILMUS, 2001), caberiam ações muito parecidas àquelas dirigidas à administração estatal. Assim, o estabelecimento escolar, para cumprir com sua atribuição de desenvolver a equidade, deveria promover uma gestão nos mesmos princípios

elencados anteriormente.

Há, portanto, uma gama de contradições e conflitos entre os fins do Estado e também, os da educação. É por isto que os movimentos sociais têm o compromisso de repensar o momento que se inserem (IANNI, 1996). Para cada ruptura estrutural há uma “nova” estratégia de ação, outros contextos de influência e distintos atos de insubordinação podem trazer novos elementos e a construção de um outro paradigma. Portanto, no tocante às Confederações, incrementaram-se a luta pela escola pública, pela profissionalidade docente, assim como pelo seu reconhecimento.

A partir disso, há que se enfatizar três contribuições. Primeiro, que nem todos os Estados nacionais são atingidos da mesma maneira pela globalização neoliberal, nem se veem compelidos a cumprir da mesma forma as orientações sugeridas. Porém, isto não significa que tenham plenas condições de resistir aos processos de neoliberalização, enquanto o principal ou único agente de contra-hegemonia (AFONSO, 2001). Segundo, de que as agências multilaterais não têm uma personalidade acadêmica, isto é, estão afetas exclusivamente a influências (BUENO, 2004), o que permite perguntar de onde vem a ideia sobre toda a capacidade que pensam ter? Ou ainda, por que atribuímos tanto poder a estes organismos? (COBARLÁN, 2002). E, terceiro, frente à instigação de Olmos, (2008) que pergunta se é possível que a sociedade aceite o término da era da escola pública? E em seu lugar, se realize a lógica do mercado como solução dos problemas da educação?

É da interface destes três elementos que a análise feita a seguir passará a ser articulada.

4.1 AS LUTAS DAS CONFEDERAÇÕES E SUAS PARTICIPAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS REGULATÓRIOS E EMANCIPATÓRIOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Enquanto o neoliberalismo se desenhava como opção de modernização, Brasil e Argentina viviam, na contramão do cenário internacional, o zênite da redemocratização.

Em 1983 a Argentina e em 1985 o Brasil saíram de suas traumáticas ditaduras militares e viviam a abertura política e a expansão de movimentos a favor da redemocratização. No jogo das tensões que deflagraram a construção das políticas públicas e sociais, estava presente o processo que pretendia a formação de um Estado que pudesse gerir, garantir e afirmar a democracia, a justiça social e o desenvolvimento econômico e ambiental.

Os movimentos sociais instigados pelo afrontamento aos direitos humanos e pelo autoritarismo em que estiveram submetidos no período da ditadura, travaram lutas que se caracterizaram pela reorganização de diversos setores populares e de entidades representativas. Em grande medida, isto contribuiu imensamente para que não ocorresse uma expansão das políticas neoliberais que já haviam inspirado, de alguma forma, os governos militares (ROMÃO, 2008).

No Brasil, de acordo com ARELARO (2000) a então década perdida (dos 1980) para a economia se colocava como extremamente rica para os movimentos sociais, que além das disputas constituídas, efervescentes o período com novas instituições. Algumas das entidades constituídas nos 1980 foram – a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES – 1981), o Partido dos Trabalhadores (1980), a Central Única dos Trabalhadores (1983) e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (1986). Umas de caráter de classe, outras não, uniram-se contra a ditadura e a favor da democracia (PERONI, 2003; ARELARO, 2000). Estas instituições contribuíram para a composição da Constituinte¹¹⁶ e a organização de propostas que fundamentavam um Estado

¹¹⁶ A Assembleia Nacional Constituinte funcionou no período de 1.º de fevereiro de 1987 a 5 de outubro de 1988, quando foi promulgado o texto constitucional. O Processo Constituinte se desenvolveu de acordo com a seguinte sequência: Elaboração dos dispositivos constitucionais por subtemas, a cargo das Subcomissões Temáticas; Elaboração dos Capítulos, por temas, a cargo das Comissões Temáticas; Elaboração dos Títulos e sistematização dos dispositivos aprovados pelas

democrático de direito. Isto impulsionou avanços na Constituição Federal (CF) de 1988.

A Constituição Cidadã, como resultou denominada, responsabilizou o Estado pela garantia do Ensino Fundamental gratuito a todos, incluindo jovens e adultos; um Ensino Médio oferecido gratuitamente que seria progressivamente universalizado; atendimento a crianças de zero a seis anos de idade em escolas de Educação Infantil; o percentual mínimo de investimento financeiro em Educação (18% para a União e 25% para os estados e municípios). Entre outras obrigações, a Carta Magna estabeleceu princípios à educação brasileira, como – o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a gratuidade do ensino, a gestão democrática (CF/1988).

Também na Argentina, após o período de ditadura, o presidente eleito pelo voto direto, Raúl Alfonsín (1983-1989) promoveu

Campanhas de alfabetização, livre ingresso a todos os níveis do sistema educativo, liberdade de cátedra e de agremiação de estudantes e docentes, reincorporação de docentes demitidos e estudantes expulsos pela ditadura, normalização das universidades nacionais (OLMOS, 2008, p. 230[tradução nossa])¹¹⁷.

Se, por um lado, as sociedades brasileira e argentina lutaram a favor do reconhecimento da escola pública como dever do Estado, no plano da organização docente, por outro, a década de 1980 significou a retomada de seu funcionamento e a discussão de seu papel, ou seja, o período serviu muito mais para uma reorquestração de caráter classista, do que efetivamente para as contribuições em torno de uma ofensiva aos pressupostos neoliberais – fulcro do problema – que compunham o cenário internacional.

No caso do Brasil, a CNTE forma-se efetivamente em 1990 e a CTERA, mesmo constituída desde 1973, despendeu um período importante para reconquistar sua luta, evidenciando durante o governo de Raúl Alfonsín, movimentos que estavam muito mais alinhados com a lógica política e sindical do que educativa (VÁZQUEZ, 2005).

Comissões e elaboração do Projeto de Constituição, a cargo da Comissão de Sistematização; Votação e redação final de toda a matéria, a cargo do Plenário da Assembleia Nacional Constituinte e da Comissão de Redação. <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/legislacao/expoentes/constituicao-cidada/o-processo-constituente>, em 25 de junho de 2010.

¹¹⁷ Campañas de alfabetización, libre ingreso a todos los niveles del sistema educativo, libertad de cátedra y de agremiación de estudiantes y docentes, reincorporación de docentes cesanteados y estudiantes expulsados por la dictadura, normalización de las universidades nacionales.

Garcetti (2008) reconhece que foi com a “Marcha Blanca” (1988) que a CTERA reeditou o gérmen que replantou a unidade e a organização, definitiva e eficiente dos trabalhadores em educação.

O movimento que tentava se reerguer após a ditadura militar e encontrava uma disputa interna entre os setores antagônicos que constituíam o projeto de construção sindical, mesmo após a reestruturação da confederação e as várias mudanças aprovadas em 1988, no XI Congresso, necessitavam uma ofensiva coletiva que pudesse replantar a unidade, efetivamente.

Na década de 1990, com a eleição de governos mais alinhados aos princípios neoliberais – Fernando Collor de Mello/Itamar Franco¹¹⁸ (1990-1994), e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002, reeleito), no Brasil e Carlos Saúl Menem (1989-1999, reeleito) e Fernando de la Rúa (1999-2001), na Argentina – a luta das confederações adquiriu um novo “tom”. Os governos de corte neoliberal desses países passaram a cumprir a cartilha proposta pelas agências internacionais, ancoradas no denominado Consenso de Washington. A venda expressiva de empresas estatais, a redefinição das prioridades do gasto público, a desregulamentação da economia entre outras ações marcaram o programa de ajuste e estabilização.

Na Argentina, como em toda a América Latina e no mundo, na década dos 90, se produziram todas as reformas estruturais que tinham que ver com o Consenso de Washington. Privatizar e desregular. Isto se passou a todas as áreas estatais. Aqui se privatizaram todas as empresas estatais, muito mais que em outros países, como no Brasil ou no Chile. Aqui se privatizou tudo, não ficou nada sem privatizar. No campo da educação não puderam avançar. Avançaram em muitos aspectos, porém, não tudo como queriam. Houve resistência. (Entrevista realizada com Stella Maldonado, Secretária Geral da CTERA, em 02/03/2010).

Estes governos privilegiaram a construção de políticas educacionais de ênfase neoliberal, por meio de reformas na legislação tanto na forma de operacionalizar e gestar a educação quanto no seu financiamento. Sustentados pelos documentos dos organismos multilaterais, técnicos da esfera estatal e intelectuais afinados ao modelo neoliberal viabilizaram um conjunto de mudanças.

¹¹⁸ Itamar Franco foi eleito na chapa à vice-presidente de Fernando Collor, quando assumiu o cargo de presidente em 1992, uma divergência foi perceptível. Teve uma conduta muito diferenciada de seu antecessor, pois defendeu o Estado Nacional, principalmente, reduzindo o ritmo das privatizações, anteriormente consideradas imprescindíveis para a modernização do país (ARELARO, 2000).

Sem dúvida, essas políticas eram coerentes com as propostas neoliberais. Pode-se citar, como exemplo, a redução do insucesso escolar para diminuir o desperdício de recursos humanos, materiais e financeiros (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000). Também havia a intenção de garantir aprendizagem para formar uma mão de obra cada vez mais necessária para a “sociedade do conhecimento” com possibilidades maiores de melhorar a vida das pessoas, por meio do trabalho, e gerar a equidade (TEODORO, 2008).

A CTERA entendeu que teria se negado a olhar ou estava sendo ingênua e persuadida frente à implantação das políticas neoliberais iniciadas, claramente, em algumas províncias. Diante desta constatação realizou um diagnóstico sobre os sintomas que afetavam o sistema educacional argentino, principalmente no tocante à execução destas (Caderno de Memória 1990/1991).

Passaram a compreender que a exclusão (aspecto econômico) a decomposição e a divisão das organizações sindicais (aspecto social) e a fragmentação e o “travestismo” das políticas implantadas (aspecto político), consolidavam-se enquanto expressão de um consequente processo conhecido como neoliberalismo (Caderno de Memória 1990/1991).

Muitas vezes, governos se veem diante de assuntos um tanto difíceis de serem assumidos. Com isto, tendem a não dizer claramente suas intenções e criam um conjunto de subterfúgios para esconder o que convém e escamotear o que é necessário para não abalar sua performance (ARENDR, 2004) de justiça e democracia que são jargões utilizados em praticamente todas as ações dos governos atuais.

Corroborando com a ideia, Gentili (1998) expõe que as decisões neoliberais dos governos nunca são enunciadas como tais, pelo contrário, são geralmente colocadas como ‘acordos gerais’ ou ‘coincidências comuns’. Como a própria CTERA reconhece, no Caderno de Memória 1990/1991, constatavam que estavam seduzidos com o “canto da sereia” (p. 03).

Ancorado em Oliveira, Gentili (1998) continua propondo que diante dos conceitos hegemônicos de democracia, por exemplo, é tarefa intelectual, problematizá-los, pois perante os “consensos” produzidos, muitas vezes, ao invés deles, o que se revelam são mais “consentimentos”.

Neste sentido, para Gamboa et al (2007), dois elementos da conjuntura nacional foram de extrema relevância para reconhecer os rumos do neoliberalismo

que o governo de Menem vinha seguindo. Ao final do ano de 1991, duas grandes modificações foram realizadas no sistema educacional argentino. Uma delas foi o anúncio da transferência para as províncias e municipalidade de Buenos Aires dos níveis médio e universitário não superior que ainda estavam sob a responsabilidade da União. O outro foi o fim da aposentadoria por tempo de serviço do magistério, que contou com a votação dos legisladores nacionais e passou a vigorar em 31 de dezembro de 1991. A aposentadoria especial, a partir de então, ficou única e exclusivamente como um regime diferenciado para as Forças Armadas, a Polícia e a Inteligência (Segurança).

Lins Azevedo (2009) pondera a respeito dos significados da *descentralização* constituída enquanto política neoliberal, no sentido de demarcar diferenças de uma abordagem mais crítica e emancipadora da educação, quando tem a ver com a contrariedade frente ao centralismo autoritário. Porém, numa abordagem neoliberal, a descentralização está afeta aos parâmetros cada vez mais presentes de reduzir os deveres e o poder do Estado, direcionando suas atribuições para o mercado, por meio do fortalecimento das privatizações. Por isso, nos governos de FHC e Menem a descentralização de corte neoliberal foi amplamente dilatada.

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, o ensino fundamental (único nível obrigatório – de 8 a 9 anos de escolaridade) estaria sob responsabilidade dos municípios e dos estados (Art. 211, §2º e §3º). Porém, a Lei 9394/96 deu uma nova conotação a tal incumbência, o que favoreceu chamar de “municipalização”, o ato de estabelecer que os estados devessem traçar com os municípios, formas *proporcionais* de atendimento (Art. 12, inc. II [grifo nosso]).

Os municípios, até esta data, ofereciam praticamente os quatro primeiros anos de ensino, que eram complementados pelos estados membros. Estes eram responsáveis pela integralidade do ensino fundamental (anteriormente chamado de 1.º grau). As redes estaduais eram muito maiores que as municipais. O objetivo claro de deixá-las proporcionais, como menciona o texto legal, fez com que fosse dinamizada a municipalização no país.

Pode ser contraditório, mas nós tínhamos mais condições de cobrar quando a educação na região sudeste e sul (por exemplo), não eram tão municipalizadas como temos agora. Porque se criam situações inclusive do ponto de vista do trabalhador que são as mais malucas, termina sendo cada caso é um caso mesmo, você tem uma política geral que o estado faz, mas tem cada situaçãozinha que vai acontecendo com cada funcionário... Houve

evidentemente nesse processo desrespeito total aos trabalhadores, que foram tirados como se fossem “sacos de batata” de um lugar e passados para outro. Não se levou em conta a vida que eles levavam, o que havia por trás daquele trabalhador, a sua história, nada, o suposto interesse público, interesse do Estado, prevaleceu (Entrevista com Roberto F. de Leão, Presidente CNTE, 2008-2011, em 19 de junho de 2009).

Para agudizar a problemática, a lei dizia claramente que o ensino fundamental é direito público subjetivo de todo cidadão, inclusive para aqueles que não tiveram acesso em idade própria (LDB 9394/96). Ou seja, o ensino fundamental também seria obrigatório a jovens e adultos. Porém, quando do sancionamento da Lei (9424/96 – FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério) que instituiria o financiamento para este atendimento, houve o veto do presidente da República.

A respeito da política de descentralização e privatizações, NORES (2002) contrapõe a realidade que marcou o início da escola pública na Argentina em pleno século XIX, como compromisso do Estado, fato que favoreceu a que em princípios do século XX o país platino estivesse com um elevado índice de sua população alfabetizada. Porém, começa a ser modificada nos anos de 1950, quando ocorre com maior intensidade e quando passa a objetivar as condições de ampliação do ensino privado.

O quadro apresentado por OLMOS (2008) realça a descentralização ocorrida na Argentina ao longo do período 1952 a 1987:

Nível de ensino	1952	1987
Educação pré-primária:		
Nacional	36,3	2,5
Provincial	33,4	66,6
Privada	30,3	30,9
Educação secundária:		
Nacional	64,8	44,7
Provincial	14,5	26,8
Privada	20,7	28,5
Educação Superior não Universitária:		
Nacional	82,5	32,5
Provincial	13,3	37,8
Privada	4,2	29,7

QUADRO 6 – VARIÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS NÍVEIS DE ENSINO NACIONAL, PROVINCIAL E PRIVADO ARGENTINOS - 1952 E 1987

FONTE: Olmos, 2008, p. 232.

Esta descentralização, levada a cabo na Argentina, principalmente nos níveis primário e secundário, contribuiu para uma centralização nas províncias, que por não terem um incremento nos recursos financeiros acabou promovendo o sucateamento da escola pública e a desvalorização dos salários dos docentes. Além disso, é perceptível a elevação da privatização no nível secundário e a massificação no nível superior não universitário, onde as províncias não abarcaram o ensino. Com isto, na década de 90 do século passado, o alargamento do ensino privado é revigorado e retorna a ser intensificado (NORES, 2002).

Na verdade, este projeto de descentralização encerrou o processo iniciado durante a ditadura militar argentina (1968), que passou a estender para as províncias os níveis educacionais que ao longo da história estiveram sob responsabilidade da União (TERIGI, 2005).

Estas e outras construções da política executadas pelo menemismo criaram condições favoráveis para a consolidação da globalização neoliberal no país e colocaram o justicialismo (referência política peronista) aliado à classe dominante, deixando vago o lugar de ator da produção contra-hegemônica que ocupou

historicamente (GAMBOA, et al, 2007).

Sobrepõe-se à inércia devida a este fato, o compromisso dos movimentos sociais produzirem uma análise intelectual de seu processo, sua consolidação, seu caráter e na consequência, seu embate.

Daí que Maldonado, em entrevista concedida em dois de março de 2010, atrela à possibilidade de resistência, à história da instituição da educação pública no país. Na Argentina, diferentemente do modo que aconteceu no Brasil, a educação pública se constituiu concomitantemente ao Estado nacional. Foi na compreensão sobre o que seria educação pública que a CTERA percebeu as políticas neoliberais. Isto resume a tendência de uma política sindical articulada às estratégias de defesa da escola pública em plena expansão do neoliberalismo – “Defienda con CTERA la escuela de su hijo” (chamada para ato em 14 de março de 1990, Praça de Maio, 17 horas) e “Sí a la escuela pública” (chamada nos cadernos de 1992 a 1994).

Percebe-se que se o papel contra-hegemônico estava a cargo da CTERA e dos movimentos sociais, disso ainda não havia resultado uma efetiva participação da sociedade, já que o sucesso do expansionismo neoliberal estava concretizado com a reeleição de Menem em outubro de 1993. Neste mesmo ano houve a regulamentação da Lei Federal de Educação que consolidou as propostas vinculadas ao neoliberalismo, a exemplo da política de descentralização.

Assim, ao longo da década de 1990, a CTERA foi assumindo a luta contra o neoliberalismo num processo que caracterizou ao chamar de “resistência democrática”. O mote principal, como já foi arguido, se estruturou pela defesa da escola pública. Porém, a Confederação compreendeu que para combater o modelo econômico e educacional vigente deveria constituir-se enquanto sujeito convocante e articulador que enfrentasse as condições e os contextos que estavam imbricados desde a União até as províncias (VÁZQUEZ, 2005).

Mais do que isto, necessitava unificar a construção sindical entre todos os sindicatos de base no sentido de ampliar a luta gremial, fortalecendo-a numa aliança com a sociedade e a favor de uma produção pedagógica que viabilizasse a qualidade efetiva da escola pública. Para isto, no Congresso Ordinário de 1993 criaram a Escola de Formação Política, Sindical e Pedagógica Marina Vilte (VÁZQUEZ, 2005).

No caderno de memória 1993/1994 está o registro de que a CTERA teria na Escola Marina Vilte um instrumento de formação sindical e pedagógica na

construção de um projeto de escola popular, por meio de uma estreita colaboração de intelectuais, instituições, universidades e organizações não governamentais de reconhecidos prestígio e compromisso democrático nacional.

Foi assim que decorreu daí um conjunto cada vez mais significativo de encontros de formação, na perspectiva de estudar e aprofundar vários temas a respeito da luta sindical, das políticas e reformas educacionais e da organização social, tanto na esfera nacional quanto latino-americana e internacional. Disto se originou, mais tarde, o Instituto de Investigações Pedagógicas Marina Vilte (IIPMV).

A CTERA, portanto, organizou-se para produzir uma contra-hegemonia aos pressupostos neoliberais que se foram viabilizando na década de 1990, culminando no final desta, com a “Carpa Blanca”. Um amplo movimento de vigília e oposição ao modelo vigente, com o objetivo de combater o agudo processo de não-financiamento educacional que produzia uma consequente diminuição salarial e outras irregularidades legais.

Em 1997, a CTERA registrava a existência de salários congelados em onze províncias e até 40% destas com atraso de vários meses no pagamento dos docentes¹¹⁹.

Fruto do Pacto Fiscal de 1993 e da forte recessão enfrentada em 1995, a educação pública argentina estava imersa nos pressupostos econômicos neoliberais e experimentava uma queda nos investimentos da União e das jurisdições, que totalizavam, por exemplo, neste ano, cerca de dois bilhões e oitocentos milhões de pesos. Somava-se a isto o desprestígio que aos poucos ia sendo imputado à escola pública e aos seus sujeitos: a maioria da população e seus trabalhadores (VÁZQUEZ, 1996).

A Carpa Blanca, como se viu, foi uma ação estratégica de clara e contundente oposição. De dois de abril de 1997 a vinte e sete de dezembro de 1999, houve em frente ao Congresso Nacional um processo de organização liderado pela Confederação. Esta manifestação envolveu a sociedade argentina de todo país e que teve por escopo divulgar a situação da escola pública e exigir uma Lei de Financiamento Educativo que viabilizasse a qualidade educacional.

Ao todo, foram mil e três dias de concentração e protestos, onde jejuaram mais de mil e quinhentos docentes. Além disto, foram realizadas em âmbito nacional

¹¹⁹ <http://www.ctera.org.ar/item-info.shtml?x=90004> Em 02 de agosto de 2010.

e provincial, inúmeras paralisações, marchas e eventos culturais que contaram com a mobilização de escolas ao longo do país (VÁZQUEZ, 2005).

Ao final, a CTERA e a sociedade conseguiram que em 30 de novembro de 1999 a Câmara de Deputados aprovasse no orçamento nacional, seiscentos milhões de pesos destinados ao Fundo de Incentivo Docente (FID).

A década de 1990, portanto, marcou os países analisados como um período que consagrou a Reforma do Estado e a adequação das suas economias nacionais aos fundamentos da globalização neoliberal. Isto foi possível graças à manutenção da disciplina fiscal, a continuidade da estabilidade monetária, a desoneração das obrigações do Estado que foram realocadas às agências reguladoras, a expansão da concorrência, as privatizações e a introdução de formas empresariais de gestão e direção das atividades que continuaram sob responsabilidade dos governos (FARIA FILHO, 2002).

Obviamente, esta reforma produziu alterações nos diversos segmentos abrangidos pelas políticas públicas. Muito embora de impactos diferentes e heterogêneos, todas tiveram uma matriz imperativa de globalização (FELDFEBERY, OLIVEIRA, 2008), incluindo a educação.

Na contramão dessas reformas, a radicalização de alguns movimentos sociais ativou uma intervenção crítica, buscando ações coordenadas e unificadas, tanto no Brasil quanto na Argentina. Esses movimentos criaram alternativas ao modelo em vigor (VIEITEZ, RI, 2009). Neste sentido, de acordo com a leitura da conjuntura internacional, realizada no XXIV Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação, que ocorreu no Rio de Janeiro, no início de 1993, o papel da CNTE na contra-hegemonia neoliberal deveria acontecer a partir de uma articulação interna de cada país e também em nível internacional. A ideia era que fosse possível acarretar uma unificação das lutas das confederações do Cone Sul e da América Latina. Isto se deu no mesmo contexto, inclusive no mesmo ano, em que aconteceu a integração da comunidade europeia e o Congresso de fundação da Internacional de Educação, da qual tanto a CNTE quanto CTERA são filiadas.

Afinal, é sabido que para o neoliberalismo, para se garantir o modelo global, “tudo” precisa ser levado à escala mundial: economia, cultura, consumo, política, comunicação, informação etc. (SANTOS, 2008). Deste ponto de vista, a globalização neoliberal primeiro investe na desterritorialização das relações sociais em nível do Estado nacional para reterritorializar num nível supranacional (STOER,

MAGALHÃES, 2005). As confederações ao entenderem a urgência de produzirem uma internacionalização “às avessas” do neoliberalismo, ocupam mais uma vez seu papel de contra-hegemonia.

Mais adiante, a CNTE analisa de forma positiva o impeachment ao Presidente Collor, porém, avalia que o governo de seu sucessor Itamar Franco continuará sendo para as “classes dominantes”, neste sentido, “antinacional” e “antipopular” (XXIV Congresso, 1993, p. 15), por isso justifica a defesa de todos os trabalhadores e seus direitos.

A Confederação considerou impreterível a articulação dos sindicatos, partidos políticos e sociedade organizada na exigência de leis que regulamentassem os avanços assegurados pelos movimentos sociais na CF/88 e a reivindicação da formulação de propostas governamentais para a superação da crise econômica que abalava a vida de 70% da população brasileira marginalizada (XXIV Congresso, 1993).

Adentrou ainda em searas da democratização do poder judiciário, contra a reforma fiscal, por uma política econômica que priorizasse o desenvolvimento e uma justa distribuição de renda, pela suspensão do programa de desestatização do governo Collor, contra as privatizações dos portos e a lei das patentes, entre outras deliberações de luta.

No ponto específico da conjuntura educacional brasileira, a Confederação elencou problemas que obstruíam a construção da escola pública de qualidade, gratuita, laica, democrática, universal e unitária. Dentre as dificuldades ponderadas estavam a estrutura social “machista” da qual a sociedade brasileira é signatária, fazendo com que o universo majoritário de mulheres que compõem o perfil dos trabalhadores em educação denotem uma feição mais materna do que de uma profissional com habilitação e formação específicas. Se o docente é visto como uma “babá” ou uma “segunda mãe”, então prescindirá de salários, pois exerce seu ofício de forma vocacionada e sem muitos estudos e esforços para o cargo, pois tem mais a ver com a essência feminina do que com profissionalismo¹²⁰.

Outro componente destacado como entrave à escola proposta pela CNTE são

¹²⁰ Neste Congresso a CNTE introduziu a “Secretaria da Mulher Trabalhadora” que teria como atribuição “coordenar e desenvolver as atividades pertinentes às questões da mulher trabalhadora em educação no âmbito da CNTE e subsidiar as instâncias e as afiliadas formulando políticas e coordenar campanhas nacionais, que vise o incentivo à organização e participação das trabalhadoras em educação” (art. 37, do Estatuto/1993, letras “a” e “b”).

as relações de poder que se constituem dentro dos estabelecimentos escolares, geralmente de mando e submissão entre professor-aluno. Sem contar o embaraço em reconhecer os funcionários administrativos como profissionais da educação. A escola democrática não será possível sem a busca por projetos alternativos que rompam com a alienação, assegurem a formação crítica do sujeito histórico, respeitem os limites alheios, formem cidadãos capazes de compreender as bases científicas que regem a natureza e a sociedade e estejam livres do preconceito de raça, cor e credo (XXIV Congresso, 1993).

Por fim, os congressistas apontaram como obstáculos a falta de formação, a ineficiência do sistema educacional em não garantir o ingresso e a permanência dos estudantes nas escolas nem, tampouco, as condições necessárias para que o ensino-aprendizagem possa se efetivar. Registraram ainda a existência de 33% dos professores brasileiros como leigos, ou seja, sem o nível médio (segundo grau) que era, legalmente, requisito mínimo para o exercício da docência na época.

Como estratégia de influência a CNTE defendeu a LDB, que havia sido construída junto ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e a continuidade da luta pela redemocratização vivida nos 1980, bem como sustentou a necessidade da adoção de mecanismos para a permanente pressão aos governos estaduais e ao MEC. A reivindicação de que a escola pública necessita ser democratizada, financeira e pedagogicamente, bem como a universalização do ensino, a sua qualidade e o controle social precisam ser efetivados por meio da implantação dos diversos conselhos (de escola, de sistema).

No XXV Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação, que aconteceu em Porto Alegre, dos dias 24 a 27 de janeiro de 1995, os participantes discutiram a questão educacional e pautaram a atuação da CNTE sobre os efeitos do neoliberalismo e o desempenho contra hegemônico protagonizado pela confederação.

Para a CNTE a eleição de Fernando Henrique Cardoso (PSDB, PFL e PTB)¹²¹ ainda no primeiro turno e a vitória de governadores de sua base, nos principais estados do Brasil, reuniu condições para uma investida neoliberal. Porém, o governo nunca deixaria de estar sujeito às inevitáveis tensões e negociações.

¹²¹ Partidos da coligação que sustentava FHC. PSDB (Partido Social Democrático Brasileiro), PFL (Partido da Frente Liberal) e PTB (Partido Trabalhista Brasileiro).

O balanço realizado pela CNTE teve como pano de fundo os problemas enfrentados pelo sindicalismo, oriundos dos avanços do projeto neoliberal, como por exemplo, a proposta de sindicatos por empresa, a flexibilização dos direitos trabalhistas (proposta de revisão da CF/88), o desemprego e o custo social para atingir um crescimento econômico e a estabilização da moeda. Mesmo assim, a confederação teve uma inserção importante na defesa da LDB junto à Câmara de Deputados e uma atuação favorável no Plano Decenal, conseguindo aprovar a proposta do Piso Salarial Profissional Nacional.¹²²

Neste congresso se colocaram questões específicas sobre a Mulher Trabalhadora em Educação; o Racismo na Educação – o centro da questão; Discriminação na Educação; Especialistas; Criança e Adolescente; Homossexualidade; AIDS; Educação Sexual nas Escolas; Saúde dos Trabalhadores em Educação, que consubstanciaram no conjunto de problematizações e lutas à CNTE.

Ao longo da década de 1990 foram cada vez mais concisas as políticas implementadas pelos governos neoliberais, que realizaram programas de demissão voluntária, a precarização das condições de trabalho, a ausência de concursos públicos, a desregulamentação das carreiras, o aumento das contratações emergenciais e a terceirização de muitos serviços (Caderno XXVI Congresso, CNTE, 1997). Por isto mesmo, a confederação priorizou a defesa da escola pública, laica democrática e popular, como forma de deflagrar uma oposição, ampliando as temáticas e as abrangências de luta.

Neste sentido o movimento sindical passou a defender a cláusula social nos acordos de comércio mundial de âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC), bem como iniciativas de solidariedade internacional. Nacionalmente foram inúmeras as paralisações e greves, os encontros de formação, as marchas que protestavam contra o modelo vigente e alertavam para o sucateamento da escola pública (Caderno XXVI Congresso, CNTE, 1997).

A organização e realização dos Congressos Nacionais de Educação aconteceram em 1996, 1997 e 1999. Os dois primeiros ocorreram na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais e o último, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

¹²² Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei n.º 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica no valor de novecentos e cinquenta reais mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal.

Todos eles contaram com a decisão da CNTE¹²³ e a participação de outras entidades representativas da sociedade civil, entidades sindicais, científicas e estudantis. Expressaram a defesa e a luta pela escola pública, democrática e de qualidade social. Assim no I CONED foram fixados os referenciais para a elaboração do PNE (Plano Nacional de Educação). O II CONED solidificou o PNE – Proposta da Sociedade Brasileira e o III CONED preocupou-se, em especial, com o lema Reafirmando a educação como direito de todos e dever do Estado, discutindo o cumprimento dos conteúdos desse Plano nos estados e municípios¹²⁴.

De fato, disputa e contradição fazem parte dos jogos que se estabelecem na construção de uma política e podem evidenciar, como propõe Popkewitz (1997), que o Estado se efetive para muito além da sua burocracia, pretensamente garantida por normatizações e leis. Ele se realiza a partir dessas “relações de mudança”. Assim, a luta, as estratégias, as práticas e as influências fomentam a constituição de câmbios e transformações. “É justamente esta dimensão de luta que retém a esperança numa sociedade com mais igualdade” (LUCE, FARENZENA, 2008, p. 192).

Consolidado o entendimento sobre neoliberalismo e a compreensão da importância de uma contra ofensiva, CTERA e CNTE entraram nos anos 2000 com a tarefa de lutar com maior veemência pela escola pública e garantir seu papel impreterível na formulação de políticas educacionais.

O século XXI inicia e com ele a possibilidade de inverter as políticas educacionais de cunho neoliberal se consolidam, visto que os indícios de que o receituário neoliberal executado em ambos os países em tela estava notadamente em conflito. Ao invés do crescimento que prometera, o que se estava efetivando era a crescente desigualdade e o agravamento das baixas condições sociais e econômicas da população.

Numa conversa coordenada por Pablo Gentili e Emílio Tadei, Boron afirma que as várias experiências de ênfase neoliberal desencadeadas nos países latino-americanos, em especial naqueles aqui estudados, fizeram crer que houve um esgotamento na ascensão de suas propostas (BORON, in BLACKBURN et al, 2009). Para este autor, isto foi possível no Brasil graças à resistência social.

No primeiro Congresso do novo milênio, realizado em Blumenau, Santa

¹²³ A construção do CONED foi deliberada no XXVI Congresso da CNTE, 1995.

¹²⁴ <http://www.adusp.org.br/noticias/Informativo/63/inf6305.html>

Catarina, no ano 2002, a CNTE iniciava com a chamada – “Construir outro projeto para o Brasil”, pois em sua análise conjuntural era perceptível o desgaste que o neoliberalismo¹²⁵ vinha sofrendo, principalmente a partir da luta social travada (XXVIII Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2002)¹²⁶.

Para combatê-lo com maior assertividade, no plano de lutas de âmbito internacional foi aprovado uma organização que se daria

Pela cessão da interferência do FMI e BIRD nas políticas públicas internas de cada Estado-Nação; em solidariedade ao povo argentino; pela formação de um pacto latino-americano que fortaleça o Mercosul (XXVIII Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2002, p. 38).

Vale resgatar que na memória da CTERA, de 2003/2004, frente à crise vivida na Argentina, mesmo com o Fundo de Incentivo Docente (conquistado durante a *Carpa Blanca*), os ajustes salariais ficaram quase 50% abaixo da inflação, fazendo com que mais de 70% dos docentes estivessem abaixo da linha de pobreza.

Naquele janeiro (2002), a Confederação Brasileira encaminhou a proposta de influenciar os candidatos dos partidos historicamente comprometidos com a escola pública popular e democrática, a defenderem em seus projetos e compromissos, os pressupostos elencados no PNE proposto pela sociedade.

O desgaste do neoliberalismo e a organização dos movimentos sociais resultaram na eleição de governos de princípios mais populares tanto no Brasil (Lula – 2002/2010 – reeleito) quanto na Argentina (Nestor Kirchner – 2003/2007) e Cristina Elisabet Fernández de Kirchner (2007/2011) que aos poucos foram viabilizando algumas das lutas travadas pelas confederações.

Para Marcelo Mango, Secretário de Educação e Estatística da CTERA (em entrevista) os piores anos vividos pela Argentina que acarretaram grandes perdas de direitos sociais, redução salarial, crescimento do desemprego e do trabalho informal, forte recessão, culminaram no ano de 2003, pois um novo projeto de governo

¹²⁵ Para a CNTE este desgaste se visualizava mais claramente no México e na Argentina. Sobre este país, neste Congresso fez a análise: “o projeto neoliberal fracassou como alternativa de desenvolvimento e o melhor exemplo de tal fracasso é a Argentina; país que como o Brasil segue fazendo a lição de casa determinada pelo FMI: arrocho, privatização, desnacionalização da economia, tudo visando à geração de superávits fiscais para cumprir os compromissos de sua dívida pública interna e a manutenção do fluxo de dólares para o pagamento de juros da dívida externa” (Caderno de Resoluções do XVIII Congresso da CNTE, 2002, p. 05).

¹²⁶ Este também foi o primeiro período de três anos da direção eleita em 1999, ou seja, no congresso anterior, o XVII, os congressistas aprovaram a deliberação da trianualidade para a direção da CNTE.

passaria a ser instaurado.

Corroborando com a apreciação do secretário da CTERA, a análise feita por Filmus¹²⁷ (2005) aponta que a Argentina viveu, nos primeiros anos do governo Kirchner, um processo de recuperação daquilo que chamou “crise mais profunda de toda a história”, que deflagrou uma educação fragmentada e desigual. Para ele, era necessário que o Estado reassumisse a tarefa indelegável de promover um sistema educacional capaz de impactar simultaneamente os níveis de competitividade dos trabalhadores e ampliar as possibilidades de justiça social e equidade rumo à consolidação de um sistema democrático.

Neste período se efetivaram duas conquistas importantes para a CTERA: a nova lei de Financiamento Educativo (Lei 26.075/2006)¹²⁸ e a Lei Nacional de Educação (Lei 26.206/2006).

Além da CTERA a lei de financiamento contou com o apoio dos quinhentos homens mais ricos da Argentina, que só acreditavam na possibilidade de desenvolvimento do país se houvesse um amplo investimento em educação (OLMOS, 2008). Assim, já no artigo primeiro da lei fica clara esta intenção.

O governo nacional, os governos, provinciais e a cidade autônoma de Buenos Aires aumentarão os investimentos em educação, ciência e tecnologia, entre os anos 2006 e 2010, e melhorarão a eficiência no uso dos recursos com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagem, apoiar as políticas de melhorar a qualidade do ensino e fortalecer a investigação científico-tecnológica, reafirmando o papel estratégico da educação, da ciência e da tecnologia no desenvolvimento econômico e sócio-cultural do país (Lei de Financiamento/26.075, art. 1.º [tradução nossa])¹²⁹.

Assim, nos quatro anos que se seguiram o PIB investido em educação aumentou e, em 2010, passaria a 6%¹³⁰. Esta lei de financiamento também instituiu

¹²⁷ Daniel Filmus foi ministro da Educação, Ciência e Tecnologia no governo de Nestor Kirchner e encomendou ao Instituto Internacional de Planejamento (IIPE) – UNESCO uma análise de especialistas, acadêmicos e intelectuais sobre como seria possível superar a desigualdade e a fragmentação do sistema educacional argentino.

¹²⁸ Esta lei de financiamento foi sancionada em 21 de dezembro de 2005 e promulgada em 09 de janeiro de 2006.

¹²⁹ Artículo 1º – El Gobierno nacional, los Gobiernos provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires aumentarán la inversión en educación, ciencia y tecnología entre los años 2006 y 2010, y mejorarán la eficiencia en el uso de los recursos con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades de la aprendizaje, apoyar las políticas de mejora de la calidad de la enseñanza y fortalecer la investigación científico-tecnológica, reafirmando el rol estratégico de la educación, la ciencia y la tecnología en el desarrollo económico y socio-cultural del país.

¹³⁰ No ano corrente está previsto o investimento de 6% do PIB argentino em educação.

o piso salarial para todos os docentes do país. Conforme Marcelo Mago (entrevista) o salário (básico) atual é de mil oitocentos e quarenta pesos¹³¹ por vinte horas de trabalho semanal, não tendo os acréscimos da carreira.

A luta por mais recursos para a educação também foi pauta para a CNTE. Por isso, o XXIX Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação, realizado em Brasília, no período de 12 a 15 de janeiro de 2005, convocava os congressistas para o seguinte debate: “Educação pública só é prioridade com *mais* financiamento. *Já passou da hora* (grifo na própria chamada).

O reconhecimento de que os primeiros anos do governo Lula não marcaram um retrocesso às políticas neoliberais implementadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, fez com que a confederação deliberasse uma articulação juntamente com a CUT e demais movimentos sociais a favor dos direitos e das reivindicações dos trabalhadores.

Na apreciação realizada sobre a política educacional no primeiro ano do governo (2003), a CNTE apontou a continuidade das políticas implantadas no governo anterior principalmente frente a não atualização dos valores do FUNDEF, a manutenção da Desvinculação das Receitas da União (DRU) e a continuidade das políticas preconizadas pelos organismos internacionais.

A disputa por mais recursos, a implementação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e planos de carreira que abrangessem além de professores, funcionários e especialistas; o regime único; o Sistema Nacional de Educação; a derrubada dos vetos de Fernando Henrique Cardoso ao Plano Nacional de Educação configuravam como elementos que a CNTE apontava para uma ofensiva ao projeto que ainda vigorava.

Em 2004, uma reestruturação no MEC deu início ao debate sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB – Lei n.º 11.494/2007¹³²). Porém, quanto à revisão dos vetos feitos ao PNE nada aconteceu até aqui.

Por fim, a CNTE avalia que a falta de um Sistema Nacional de Educação (SNE) corrobora para a educação de forma fragmentada e desarticulada que vigora no país. Preconizam que somente com um SNE articulado será possível rever o

¹³¹ Equivalente a U\$ 467,28 (na conversão oficial de 22 de agosto de 2010).

¹³² O FUNDEB dispôs sobre o piso salarial profissional nacional.

currículo tradicional que ainda é operado nas escolas; criar as plenas condições para uma gestão democrática como projeto efetivo de escola. Para isto é necessário um Conselho Nacional de Educação com autonomia administrativa e financeira que possa viabilizar o cumprimento das metas do PNE elaborado pela sociedade¹³³ (XXIX Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2005).

Oliveira (2009), baseada no relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD/IBGE, de novembro de 2005, pondera que o governo Lula contribuiu para que o Brasil fosse um país menos desigual, pois em 2004, um ano após ter tomado posse, a miséria no país caiu 8%. Vale considerar que estas políticas de teor assistencialista, compensatório e/ou afirmativo (Bolsa Família, ProUni, ProJovem etc.)¹³⁴ estão vinculadas aos sistemas escolares.

No que se refere à questão da gestão democrática, tão acentuada nas lutas da CNTE, Lins Azevedo (2009) enfatiza os avanços do governo em curso. Para a

¹³³ Algumas entidades que participaram da elaboração do PNE – sociedade civil e também foram responsáveis pela coordenação do processo: AELAC (Associação de Educadores da América Latina e do Caribe), ANDE (Associação Nacional de Educação), ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), CONTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino), DNTE-CUT (Departamento Nacional dos Trabalhadores da Educação/CUT, CUT- Estadual-MG (Central Única dos Trabalhadores/Minas Gerais), FASUBRA Sindical (Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras), SINASEFE (sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal de 1º, 2º e 3º graus da Educação Tecnológica), UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), UNE (União Nacional dos Estudantes), ADCEFET-MG-SSindical (Associação dos Docentes do CFET-MG – Seção Sindical do ANDES-SN), ADFUSFCAR-S. Sindical (Associação dos Docentes da Universidade Federal de São Carlos- Seção Sindical do ANDES-SN), ADUSP-SSindical (Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo – Seção Sindical do ANDES-SN), APUBH-SSindical (Associação dos Professores da UFMG – Seção Sindical do ANDES-SN), FITEE (Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos do Ensino), Fórum Mineiro em Defesa da Escola Pública, Fórum Norte Mineiro em Defesa da Escola Pública, Regional Leste do ANDES-SN, SBPC-MG (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência/MG), SIND-UTE-MG (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais), SINDIFES (Sindicato das Instituições Federais de Ensino Superior de Belo Horizonte), SINPR-MG (Sindicato dos Professores de Minas Gerais), SEED-BETIM (Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Betim), UEE-MG (União Estudantil de Educação de Minas Gerais) – (Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, 1997).

¹³⁴ O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. Possui três eixos principais: transferência de renda, condicionalidades e programas complementares. A transferência de renda promove o alívio imediato da pobreza. As condicionalidades reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social. Já os programas complementares objetivam o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade. O ProUni – Programa Universidade para Todos tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. O programa ProJovem é um conjunto de ações desenvolvidas no sentido de preparar o jovem para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda.

autora, estas políticas originadas ainda durante o governo FHC, sofreram a intensificação do elemento *participação* como componente imprescindível na construção das políticas educacionais. Destaca o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME) criado em 2003 e o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação – Pró-Conselho.

O XXX Congresso da CNTE (2008) expôs as conquistas implementadas a partir de sua atuação na construção de políticas de Estado, como por exemplo, a extensão aos demais funcionários da educação (para além dos professores) que passaram a estar contemplados no PSPN.

No quadro das propostas que tornaram visíveis as práticas insubordinativas da CNTE e da CTERA, podem-se destacar seus desempenhos contra a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), quando da chamada feita pela confederação argentina que dizia – “Alca, outro intento de colonização” (Cadernos de Formação Sindical, 2004) e, no que se refere ao AGCS¹³⁵ (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços) que tem pactuado que os países para ficarem excluídos devem ter a educação financiada e administrada pelo Estado (Cadernos de Educação, CNTE, 2004), ou seja, para fazerem parte deste convênio os países devem ter sua educação privatizada.

Neste sentido, a ação executada por ambas as confederações, foi a assinatura da Declaração de Brasília, durante a IV Reunião do Grupo de Alto Nível do Programa da UNESCO, Educação para Todos, em 09 de novembro de 2004, juntamente com os ministros de educação, Tarso Genro (Brasil) e Daniel Filmus (Argentina), que reconheceram a educação enquanto um direito e não uma mercadoria. Assim, consideraram:

Que a educação é um direito social e enquanto um instrumento estratégico para impulsionar projetos de desenvolvimento sustentável para nossas nações no âmbito da democracia; o risco da mercantilização da educação e o impulso a perda de soberania nacional que representa a inclusão da mesma nos Acordos Gerais de Livre Comércio (AGCS) (Notícias da Internacional da Educação, nov. 2004 [tradução nossa]).

¹³⁵ Originário do GATT (Acordo Geral sobre as Taxas Aduaneiras e de Comércio) criado em 1947. Foi substituído pela Organização Mundial do Comércio (OMC) para General Agreement on Trade in Services (GATS) ou AGCS e que entrou em funcionamento em janeiro de 1995, como um resultado das negociações da Rodada do Uruguai. O acordo foi criado para estender o sistema multilateral de comércio, também para os *serviços* educacionais (Caderno CNTE, 2004).

E expressaram os seguintes compromissos,

Por parte dos titulares de ambos os ministérios, à convicção de não incluir a educação nos AGCS; de parte das organizações sindicais, promover em nossos países e na região a sensibilização e mobilização para sustentar o princípio da educação como direito e não como mercadoria (Notícias da Internacional da Educação, nov. 2004 [tradução nossa]).

Desse modo a CTERA conseguiu incluir na Lei Nacional de Educação, 2006 um artigo que dispôs sobre os pressupostos retirados na Declaração de Brasília. Nele há o impedimento do Estado Nacional subscrever qualquer tratado bilateral ou multilateral que conceba a educação pública como um serviço lucrativo ou por qualquer outra forma de mercantilização (art. 10, Lei 26.206).

Neste sentido, ao longo deste capítulo fica perceptível que ambas as confederações em análise promoveram o que Gentili (2003) aponta como tarefa indispensável – a necessidade de forjar novos espaços de discussão, que estejam à altura dos desafios colocados pelo projeto neoliberal. Parece que CNTE e CTERA empreenderam um longo caminho para que se tornassem de fato entidades articuladas no sentido de influenciarem intelectualmente as respectivas políticas educacionais. Não apenas agiram como possibilidades de influências, mas transformaram os avanços em conquistas nos textos legais.

4.1.1 – CNTE e CTERA frente à política de avaliação em larga escala

Estimuladas em atender ao objetivo do sucesso escolar, as políticas educacionais orientadas pelas ideias neoliberais deveriam incorporar a utilização “do livro didático, da *avaliação*, da formação de professores” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000, p. 13 [grifo nosso]).

A Lei Federal Argentina de 1993, por isso, entre outras disposições, também criou o SINEC, bancado por dois empréstimos realizados junto ao BIRD. Com base em documentos do Banco Mundial, Nores (2002) assinala que por meio das avaliações estandardizadas o ME teria como responsabilidade, dar assistência técnica às províncias, incumbindo-se da tarefa de ampliar as informações a respeito da qualidade da educação argentina.

Disto resulta a postura afirmativa do Secretário de Educação e Estatística da CTERA ao advogar a favor de uma avaliação que vislumbrasse todo o sistema de ensino, pois para os professores não seria novidade que os alunos tivessem imensas dificuldades em língua e matemática, por exemplo. Assim, os ONE como foram instituídos, parecem ter o compromisso muito maior com os acordos produzidos no chamado Consenso de Washington do que com a qualidade, efetivamente.

Após todo o processo de exclusão, segmentação, desigualdade, implementação das políticas neoliberais, não é produto de casualidade que nossos alunos tenham problemas em língua, em matemática, em operações básicas, não é nenhuma novidade. Todos sabemos perfeitamente. E sabemos porque temos sofrido os efeitos. Portanto, os rejeitamos de pronto. Sim, cremos que não temos medo da palavra avaliar. Temos que avaliar o conjunto das políticas educativas, não somente se os alunos aprendem um ou outro conteúdo. Que também é importante, mas noutra contexto, como parte da resolução de problemas e não como a culminação de um processo para colocar a culpa em alguém. Essa é a diferença política e ideológica fundamental que temos. Por isso temos que avaliar todo o sistema educativo, primeiro sua função, a implementação das políticas e o tema curricular também. Faz parte de um processo muito mais integral e muito mais complexo. Não se pode reduzir tudo, a uma simples prova ao aluno, quando está por terminar um ciclo educativo. Isto não é avaliar. Isto, em resumo, é tomar uma prova de conhecimento e nada mais. Que nós sabemos, não resolve nenhum problema (Entrevista com Sérgio Soto, em 24/06/2009).

Também, no Brasil, de acordo com Ortigão (2000) foi assinado em 1988 o VI acordo MEC/BIRD, que visava desenvolver uma sistemática avaliativa incorporada no Projeto Nordeste já existente. Na década de 1990, o Ministério de Educação solicitou a ampliação do combinado para atender sistematicamente todo o país. Com isto, a partir de 1995, as avaliações em larga escala passaram a vigorar em âmbito nacional e o projeto Nordeste, em 1997, foi substituído pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), (LINS AZEVEDO, 2009).

Está claro que na década de 1990, as políticas de avaliação, instituídas no Brasil e na Argentina, advieram da perspectiva neoliberal, apresentando a intenção de promover a derrocada da escola pública (OLMOS, 2008) e, conseqüentemente, legitimar a inoperância do Estado.

Na memória 1993/1994 da CTERA está o registro de que a sociedade argentina, em fevereiro de 1994 conheceu os resultados da primeira avaliação externa realizada. Mediante os índices divulgados, nem mesmo o presidente da república hesitou em considerar que o baixo efeito das provas poderia ser atribuído

exclusivamente aos professores das escolas públicas.

De acordo com o professor Leão, (entrevista em 19/06/2009) presidente da CNTE, nesse processo instituído por estados e União, de avaliações externas,

descobriu-se que o vilão, o culpado dos resultados ruins das avaliações é o professor, ele é o grande monstro, ele é aquele cara que não dá aula, que não quer saber de nada, que só quer saber de enrolar, que só quer saber de se manifestar, fazer greve, falta muito, que não tem compromisso. Eu não tenho dúvida nenhuma de dizer que se a escola pública brasileira se sustenta é porque apesar das divergências que existem dentro da escola entre o professor, o diretor, o supervisor, o funcionário, eles fazem a educação, que é no seu dia a dia, que é o mais difícil de fazer, que é no dia a dia.

Dada a realidade de culpabilização do mau funcionamento do sistema educacional, adjudicado aos docentes, a resposta da Confederação da República Argentina foi imediata. Desenvolveu uma crítica contundente ao SINEC e reinterpretou o “fracasso” demonstrado nas provas como resultado das péssimas condições de trabalho e de vida do povo argentino. Mediante esta ressignificação dos reais problemas que afetavam o cotidiano da escola, a sociedade argentina contribui com a luta da CTERA.

Neste sentido, em nome da escola pública, da recuperação da vergonha (pois o governo Menem estava diante de denúncias de corrupção), da memória histórica do povo e a favor de um modelo emblemático com justiça social e ética, a CTERA operou um conjunto de lutas que tiveram o reconhecimento e a reforço da sociedade.

Não bastasse isto, o governo Menem adotou medidas de flexibilização do trabalho docente, da privatização do sistema previdenciário o que incentivou a confederação sindical a realizar uma oposição cada vez mais decisiva a seu projeto.

Neste sentido, a insubordinação protagonizada pela CTERA por meio de um projeto educativo popular, que reconhecia o compromisso histórico existente no país a favor da escola pública, se viu impelida a planificar a ação gremial reivindicativa e a ação pedagógica (Memória 1993/1994).

A partir desta decisão são desencadeados uma série de congressos, greves, mobilizações, material impresso e experiências educacionais com o objetivo de fortalecer o conceito de educação defendido pela confederação.

Das várias ações produzidas pela organização docente argentina, vale

destacar a experiência de avaliação realizada pelo Instituto de Investigación Marina Vilte em dezesseis escolas de seis jurisdições do país – as províncias de Córdoba, Entre Ríos, Rio Negro, San Juan, Santa Fé e a cidade de Buenos Aires, durante os anos de 1998, 1999 e 2000.

O 'pensamento único' pretende instalar no sentido comum que só há uma forma de se fazer bem as coisas e a ideologia neoliberal se apresenta como uma série de verdades evidentes. *Para recuperar o conceito de avaliação desde uma perspectiva pedagógica, não era suficiente a crítica, mas que se fazia necessário avançar na construção de propostas.* (RODRÍGUEZ e VÁZQUEZ, 2000, p. 09 (tradução nossa [grifo dos autores])¹³⁶.

Tal experiência contou com o apoio do Instituto de Investigações em Ciências da Educação da Universidade de Buenos Aires. A partir da crítica instaurada sobre a avaliação praticada no país, principalmente porque utiliza um instrumento pedagógico de suma importância, única e exclusivamente para medir e informar os resultados, a CTERA passou a averiguar a temática para poder intensificar sua apreciação e uma posterior colaboração.

Para Homar (2005) foram três as intencionalidades que caracterizaram o presente projeto de avaliação. A primeira finalidade foi de produzir um conhecimento a respeito da realidade e de particularidades de cada escola envolvida, no sentido de compreender os aspectos que facilitam e obstaculizam a aprendizagem. Isto objetivava o que para a CTERA era sua tarefa iminente – incentivar que o docente, enquanto trabalhador intelectual tivesse papel protagônico na produção avaliativa.

Desta forma, por fazerem parte de um estabelecimento de ensino, os docentes contribuem para a formação de uma comunidade aprendente quando assumem o compromisso com a mudança (THURLER, 2001).

A segunda intenção era de desenvolver práticas de avaliação que permitissem revisar aquelas utilizadas pelo SINEC, que concorresse para um desenho de estratégias mais próximas ao cotidiano das escolas abrangidas.

Por fim, a aplicação dos instrumentos avaliativos deveria ajudar a capacitar os diretores e docentes em suas práticas diárias.

Após a elucidação de quais seriam as intenções que comporiam a experiência

¹³⁶ El "pensamiento único" pretende instalar en el sentido común que sólo existe una forma de hacer las cosas bien, y la ideología neoliberal se presenta a si misma como una serie de verdades evidentes. *Para recuperar el concepto de evaluación desde una perspectiva pedagógica, no era suficiente la crítica, sino que se hacía necesario avanzar en la construcción de propuestas.*

em si, sua opção teórica e política, produziram os fundamentos conceituais que estariam vinculados ao compromisso coletivo de construir um instrumento de produção do conhecimento que serviria para qualificar as atividades educativas em cada realidade escolar (HOMAR, 2005).

A avaliação, por lidar com escolhas entre quem será avaliado, quem avaliará e quais os objetos serão utilizados é permanentemente conflitiva. Além disto, implica em muitas decisões, portanto, em poder. Por isto, esta conflitividade se acentua quando tenta controlar e fazer um diagnóstico de uns sobre outros, de melhores e piores (HERRERO, 2002).

Assim, esse projeto definiu uma ação de construção do conhecimento realizado com todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, ou seja, docentes, alunos, pais e/ou demais responsáveis. Todos estes atores discutiram os parâmetros que iriam compor a avaliação; definiram os aspectos a serem tomados em conta – os feitos sistemáticos e não sistemáticos (clima institucional, a problemática social em que estavam envolvidos, organização escolar etc); aplicaram os instrumentos; analisaram a informação e projetaram linhas de ação para o futuro (RODRÍGUEZ e VÁZQUEZ, 2000).

Dentre os fundamentos que estruturaram o desenho de avaliação proposto estiveram as concepções de que o problema da avaliação é teórico e político e não, meramente, de gestão; por mais simples que seja avaliar alguma coisa, sempre há o risco de escapar algo, sempre há impossibilidades de acessar qualquer coisa em sua totalidade; há, no caso, que se ter um profundo respeito pela profissionalidade docente; a preocupação com a qualidade da avaliação se efetiva com o desejo de servir para melhorar a aula, a instituição escolar, o sistema educacional; como um modelo comparativo, é histórico e construído, portanto, mutável, contrário a qualquer naturalização (RODRÍGUEZ e VÁZQUEZ, 2000).

Desta forma, os envolvidos no processo organizaram um instrumento que respondesse o que avaliar, para quê, qual sentido, sendo discutidos amplamente e posteriormente divulgados em vários materiais gráficos.

Curioso é o destaque dado aos resultados não esperados, o que possibilitou,

discutir o mapa curricular real. Por exemplo, analisar o problema, de que alguns conteúdos eram vistos várias vezes em distintos anos e outros não se chegavam a ver nunca; analisar a distância entre o que se ensina e o que se avalia; tomar consciência de heterogeneidade dos modos de trabalho, as estratégias didáticas diversas e os conteúdos, ainda nas

distintas sessões do mesmo ano (RODRÍGUEZ e VÁZQUEZ, 2000, p. 27 [tradução nossa])¹³⁷.

Por fim, este projeto, enquanto participação da comunidade escolar, favoreceu a percepção e compreensão sobre a organização dos estabelecimentos e dos sistemas educacionais, uma readequação em torno de suas funções, o reconhecimento dos docentes enquanto profissionais da educação e a construção de uma escola com mais qualidade.

Por isto, aproveitando as contribuições indicadas nos estudos de Afonso (2005), esta proposta privilegiou a instituição de uma avaliação formativa, tomando a compreensão de onde estariam os estrangulamentos que comprometiam as possibilidades de aprendizagem, permitindo com isto um avanço e a abrangência sobre as dificuldades que davam origem aos problemas do ensino.

Neste jogo de práticas, textos e contextos, a avaliação educacional serviu ao propósito de contribuir para a formulação de juízos equilibrados e para a tomada de decisões que incidiram diretamente sobre o aperfeiçoamento do processo ensino aprendizagem (FONSECA; OLIVERIRA; AMARAL, 2008). De fato, esta avaliação ora denominada como formativa esteve mais favorável para uma política de fomento da participação e do empoderamento de todos os envolvidos no cotidiano escolar.

A CTERA, com isto, assumiu a possibilidade de produzir alternativas ao modelo de avaliação que foi implantado no país que pretendia muito mais o acirramento entre as diversas escolas existentes, a culpabilização (dos docentes) pela ineficiência de uma educação de qualidade como responsabilidade dos docentes e uma conseqüente dosagem de críticas que seriam alardeadas contra a escola pública. Além disto, esta experiência corroborou para deflagrar o compromisso com a construção de políticas que fossem compondo, no cenário nacional, as contribuições que a Confederação ofereceu para que fossem experimentados fazeres que deflagrassem mudanças qualitativas na vida escolar.

Esta busca realizada pela CTERA possibilitou a compreensão de que a avaliação, como propõe Romão (2008 a) envolve também as questões de ordem política, econômica, cultural e pedagógica, dependendo da correlação de forças dentro do próprio sistema. O autor considera a necessidade que se tenha em mente

¹³⁷ Discutir el mapa curricular real. Por ejemplo, analizar el problema, de que algunos contenidos eran vistos varias veces em los idstintos años y otros no se llegavan a ver em ninguno.

o projeto pedagógico que está sendo executado, que os atores tenham consciência de qual concepção hegemônica de sociedade o alicerça.

Também a CNTE se compreende como um agente de influências e intervenção frente às políticas educacionais. Por isso, no XXIV Congresso, ocorrido no Rio de Janeiro, no início de 1993, diante da constatação de que deveria ser instituído um novo sistema de avaliação em larga escala e que, de acordo com sua estimativa, este aprofundaria a lógica de uma “pedagogia da repetência” (caderno do XXIV Congresso, 1993, p. 23) que teria como proposta “cobrar” a mesma coisa de todos os alunos ao mesmo tempo, propôs a *“Escola Pública do Trabalhador”*.

Foi na intenção de combater com esta perspectiva de avaliação (ensino) que se denominou *Escola Pública do Trabalhador* sustentada por seu caráter classista, como necessária na formação da cidadania, de sujeitos do processo produtivo e da transformação social. Esta escola seria politécnica no seu conteúdo, dialética no seu método e democrático-participativa em sua gestão (Caderno do XXIV Congresso, 1993).

A partir desta contextualização, a Executiva da CNTE planejou para o período sua participação efetiva no Fórum em Defesa da Escola Pública, na construção da LDB¹³⁸; na realização de Seminários para fortalecer a discussão e o entendimento de temas específicos; a sua presença nas entidades de base e uma atuação contundente a respeito da importância sobre a valorização do magistério, principalmente, no Plano Decenal de Educação para Todos.

As bases do neoliberalismo levariam a uma revisão do papel do Estado na prestação dos serviços educacionais, que para a CNTE se daria por meio de mudanças na racionalização do fluxo escolar e na instituição de mecanismos de avaliação dos resultados (Caderno do XXV Congresso, 1995).

A avaliação externa juntamente com a gestão escolar seriam temas centrais para as mudanças. Por isso, o papel da CNTE passaria pelo entendimento profundo frente a este “novo” momento que vivia o capitalismo. Assim, compreendeu que a avaliação de resultados, vista como mero índice estatístico, guardaria os princípios da lógica economicista, com esta visão o custo das reprovações necessitava ser

¹³⁸ Os delegados do XXVI Congresso da CNTE, ocorrido em janeiro de 1997, aprovaram uma moção intitulada “A LDB da fraude” em repúdio à prática autoritária e descomprometida com a educação brasileira que desconsiderou as contribuições de anos de discussão feitas democraticamente pelas entidades representativas.

enfrentado.

Assim, a CNTE e outras dezenas de entidades encaminharam ao Congresso Nacional, em 1997, após o II CONED o “Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira”. Nele havia a seguinte diretriz geral sobre a educação brasileira, no que se referia às avaliações,

Instituir mecanismos de avaliação interna e externa, em todos os segmentos do Sistema Nacional de Educação, com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, através de uma dinâmica democrática, legítima e transparente, que parte das condições básicas para o desenvolvimento do trabalho educativo até chegar a resultados socialmente significativos (Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira, 1997, p. 33).

O esforço empreendido pela CNTE junto ao PNE, que pretendia transformar os princípios da educação dispostos na LDB em metas, contaria com o apoio dos diversos fóruns em defesa da escola pública instituídos nos vários estados e municípios do Brasil (VIEIRA, 1999).

A secretária de assuntos internacionais da CNTE, Vieira (1999) enfatiza que o II CONED teve como uma de suas principais finalidades, garantir a participação social na elaboração do plano, para viabilizar, de fato, a proposta da sociedade civil, visto que colocaram todas as suas forças para que não acontecesse o que havia ocorrido quando da aprovação da LDB/1996, quando perderam muito do que haviam construído.

Neste sentido, a CNTE convocou a V Conferência Nacional de Educação (Valparaíso, Goiás, 1997) para que elaborassem de forma mais coletiva e participativa os encaminhamentos ao II CONED. A avaliação ficou como conteúdo expresso no eixo gestão democrática, enquanto processual contínua, formativa, predominantemente qualitativa e de caráter democrático (Revista de Educação, CNTE, 1999).

Mas em 2001, com abrangência 2001-2010, o PNE (Lei 10.172) foi sancionado com um conjunto de vetos do Presidente da República. O Plano Nacional de Educação confirmado, negligenciou os principais anseios da sociedade civil. A partir daí coube a CNTE disputar, nos estados e municípios do país, o PNE que defendia.

Didonet (2000) ao analisar a lei que instituiu o PNE menciona a divergência entre o plano encaminhado a partir do II CONED e o enviado pelo MEC, cabendo à

Comissão de Educação da Câmara dos Deputados uma nova redação.

O texto sobre a avaliação que compôs os objetivos e metas da lei, para o ensino fundamental ficou assim disposto:

26. Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utiliza os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos (DIDONET, 2000, p. 70).

E para o ensino médio,

Por outro lado, o estabelecimento de um sistema de avaliação, à semelhança do que ocorre no ensino fundamental, é essencial para o acompanhamento dos resultados do ensino médio e correção de seus equívocos. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), operados pelo MEC, os sistemas de avaliação já existente em algumas unidades da federação que, certamente, serão criados em outras, e os sistemas estatísticos disponíveis, constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade do ensino médio oferecido em todas as regiões do país (DIDONET, 2000, p. 79).

Com isto, a crítica que a CNTE fazia ao SAEB, permaneceria. A avaliação, enquanto instrumento metodológico que enfatizava o “ranqueamento” e centrava sua análise nos resultados continuava. O Plano Nacional deixava manifesto não haver outro encaminhamento para a avaliação externa da educação básica, a não ser utilizar os resultados para um monitoramento, abandonando a questão central, de como elevar o desempenho.

Para a CNTE o grande problema das avaliações é que para além da padronização do currículo, estas estão sustentadas sobre a lógica de fornecer resultados, ficando, com isto, “a descoberto” as causas, o processo (Caderno de Educação, CNTE, 2004).

Como anuncia Vieira (em entrevista, 19.06.2009) sobre a avaliação,

A nossa opinião é de que ela se tornou um instrumento de controle das políticas no contexto em que os Estados Nacionais não são somente impactados pelas políticas neoliberais, que no Brasil se produziram basicamente pela privatização e pela municipalização da educação. Percebemos que a avaliação é utilizada para, em geral, estabelecer rankings e para aumentar a diferença, aumentar as desigualdades. Eu tenho levantado a questão de que nós queremos controle externo para o judiciário, nós queremos avaliação externa, nós não queremos *esta* avaliação. E também tenho falado o seguinte: nós temos que pensar em

avaliação mesmo, numa lógica de Sistema. Avaliação de Sistema junto com a Gestão Democrática, a avaliação dos profissionais da educação, avaliação escolar, avaliação do aluno, pensar isso em conjunto.

Parece evidente a avaliação que faz a CNTE: uma política construída coletivamente, que sirva para a produção do desenvolvimento, da soberania e da cidadania do país e dos brasileiros.

Neste sentido, no Congresso dos Trabalhadores em Educação de 2005, a confederação teve como deliberação no plano de lutas a derrubada aos vetos feitos ao PNE. Porém, ao contrário disto, em abril de 2007, o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi composto por quarenta ações que objetivam atingir a elevação da qualidade da educação pública brasileira, especialmente do nível básico, por meio de uma articulação entre os sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, contemplando o disposto na CF/88 – o regime de colaboração entre os entes federados¹³⁹.

Para analisar o PDE, a escola de formação da CNTE (ESFORCE), nos dias 20 e 21 de junho de 2007, realizou um seminário para debater em conjunto com entidades acadêmicas, estudantis e sociais, os impactos do PDE na educação brasileira, bem como compreender o deslocamento das políticas educacionais para o centro do governo, porém com contribuições preferencialmente empresariais. Afinal, na construção do PDE ficou evidenciada a falta de um diálogo com os demais setores da sociedade e uma aproximação ativa ao “Movimento Todos pela Educação” (XXX Congresso de Trabalhadores em Educação, 2008).

Esta pretendida articulação entre os entes federados brasileiros proposta pelo PDE, tem na criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, a intenção de possibilitar que a partir da medição realizada pelo MEC, estados e municípios que lidam com a educação básica possam desenvolver projetos e programas para atingir os indicadores que anunciem a qualidade da educação brasileira. Alcançar a média seis até 2021, a mesma meta utilizada pela (OCDE) a partir das notas obtidas pelos países desenvolvidos entre os vinte melhores do mundo (OLIVEIRA, 2009). Por isso a CNTE durante o Seminário que discutiu a criação do PDE, deliberou:

¹³⁹ http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=232&Itemid=88 acesso em 02 de agosto de 2008

1. Sobre a avaliação educacional: os métodos do PDE e as propostas da sociedade: o processo de avaliação é importante para mensurar e diagnosticar os problemas que impedem a melhoria da qualidade do ensino; serve como uma bússola para o gestor e a comunidade escolar. Porém, ao restringir elementos que integram ou interagem com os conceitos de qualidade na educação, qualquer processo avaliativo ou indicador econométrico mostrar-se-ão limitados e fornecerão resultados duvidosos. Um exemplo clássico refere-se às avaliações de alunos, predominantemente quantitativas, que não consideram o conjunto de saberes, habilidades e valores construídos no ambiente escolar. O IDEB, embora seja de fácil compreensão e contemple elementos significativos que têm se mostrado perversos à educação (baixo rendimento e elevados índices de evasão e repetência), não aborda questões cruciais capazes de aferir com maior eficácia os níveis de qualidade no ensino. Para tanto, seria necessário observar outros conceitos como políticas pedagógicas, currículo, formação, salário, saúde e carreira dos profissionais, infra-estrutura e violência nas escolas, relação profissionais/aluno, e, fundamentalmente, a gestão democrática. Através da democratização da gestão, os atores escolares ganham protagonismo e passam a desempenhar papel mais compromissado que é a garantia de uma melhor qualidade. O PDE não pode se furtar de avançar nesse aspecto¹⁴⁰.

Por isto a CNTE, desde o Congresso de 1999, defende uma ação pedagógica que tenha como princípio a garantia de aprendizagem para todos. A rejeição aos mecanismos que impedem o acesso ao conhecimento por meio de uma avaliação excludente, que leva à evasão e à repetência; e a uma organização curricular estreita, agudizada por práticas autoritárias nas relações de poder que se efetivam no cotidiano escolar, precisam ser alteradas. “Deve-se criar alternativas de acesso ao conhecimento, através da organização democrática de espaços e tempos, considerando a indissociabilidade entre o acesso, a permanência e a qualidade da educação escolar”. (XXVII Congresso, 1999, p. 37).

A distinção entre a avaliação proposta pelos organismos internacionais e a reivindicada pelas confederações de trabalhadores em educação está afeta aos modelos de sociedade que ambas respondem, viabilizam e defendem. Evidente também é a atuação da sociedade civil organizada e das entidades no que se alude às influências praticadas no sentido de desencadear uma política pública de Estado.

Contudo, a questão que se segue é: basta influenciar a produção de textos? Do ponto de vista de frear o avanço das políticas neoliberais se afigura que sim, porém, se a isto se soma a intenção de qualificar a educação escolar, pode-se intuir que ainda há muito por fazer, pois tais políticas estão longe de contextualizarem o cenário do estabelecimento de ensino.

¹⁴⁰ http://www.cnte.or.br/index.php?option=com_content&task=view&id=232&Itemid=88 acesso em 02 de agosto de 2008

4.1.2 Avanços e limites: o contraditório compõe as lutas da CNTE e da CTERA

À vista do que até aqui foi apreciado, é possível afirmar que tanto a CNTE quanto a CTERA têm nítida compreensão do papel Estado e de suas políticas. Outrossim compreendem a importância de sua influência nesta construção.

Como propõe o artigo 1.º que compõe os princípios de Huerta Grande:

A educação é um direito de todo o Povo e, portanto, constitui um dever e uma função imprescritível, indelegável do Estado que responderá às necessidades individuais e sociais do Homem Argentino (1973 [tradução nossa])¹⁴¹.

A assertiva de que o Estado não deva abrir mão da empreitada de garantir a escola pública é, por tudo que já foi analisado, uma oposição ao projeto neoliberal, porque reforça o ideário de que ele seja capaz de produzir o bem comum. Porém, o que se pode aferir como mais dificultoso, na contribuição para produzir tal Estado de direito, é representado pelas influências necessárias para que se possa promover uma *regulação democrática* (LINS AZEVEDO, 1997).

Isto posto, é pertinente que se reconheça que os Estados ditatoriais, ou aqueles autoritários que mesmo tendo sido eleitos, realiza(ram) regulações antidemocráticas. Por isso, Sader (2003) traz a necessidade de que o Estado produza uma regulação para a garantia dos direitos e da cidadania.

Segundo Boron (1994), as reformas neoliberais tiveram como pressuposto desestabilizar a democracia, conduzir ao agigantamento dos inimigos autoritários, ao Estado “mínimo” e à regulação pelo mercado.

Por isso, as confederações têm empurrado o Estado na direção de processos cada vez mais democráticos, como sua participação em conselhos e nas decisões que pautam as políticas educacionais, o que instiga a perguntar sobre estes avanços na sua própria estrutura.

Deste modo, ajuíza-se pertinente que as lutas da CNTE e da CTERA estejam

¹⁴¹ 1º) La Educación es un derecho de todo el Pueblo y por lo tanto, constituye un deber y una función imprescritible, indelegable del Estado que responderá a las necesidades individuales y sociales del Hombre Argentino.

articuladas à defesa e expansão do processo democrático. Neste sentido, é plausível que se destaque a luta travada pela CNTE desde a LDB e o PNE a favor da gestão democrática.

Partindo-se do entendimento proposto por Boron (1994) que deflagra o custo democrático quando as ações imperialistas de corte neoconservador passaram a compor o cenário do século XX: em primeiro, *as instáveis e débeis forças que sustentam os regimes democráticos*, isso sem contar a constante ingenuidade que cerca o tema. O autor exemplifica com aqueles que creem que os processos democráticos são irreversíveis e/ou se desenvolvem linearmente. O *auge das doutrinas neoconservadoras* é trazido como um segundo problema, pois a democracia fortalece o Estado, porque se alicerça sobre as exigências populares impingindo a este uma sobrecarga, o que debilita o avanço do mercado. Por isso o processo neoliberal impõe a redução à democracia. A terceira questão se refere à *governabilidade*, pois a falta desta é um produto que projeta sobre o Estado as estratégias articuladas por aqueles que operam contra a democracia, debilitando o Estado e fortalecendo o mercado. Em quarto, Boron aponta *o contexto da democratização econômica*, que no caso latino-americano se traduz na dívida externa e na desigualdade. Por último, a quinta controvérsia se centra fundamentalmente sobre *a política externa norte-americana e a democracia na América Latina* nas quais se baseiam os verdadeiros obstáculos que repetidamente frustraram os anseios democráticos.

Compreender, por isso, que disputar as macro políticas sem investir na participação efetiva dos trabalhadores em educação, possa contribuir para as frágeis democracias que ocorrem nestes países. Afinal, se o Estado necessita estar balizado pela construção democrática, efetivada por meio da mobilização e da participação social, tanto mais uma confederação, que tem a imprescindível tarefa de influenciá-lo neste sentido.

Neste sentido, por todo o trabalho realizado na perspectiva do fortalecimento dos direitos humanos, da maximização do Estado (regulador), das ações a favor de uma América Latina soberana, pela defesa pela escola pública pode-se ponderar que a pauta pela democracia esteja se configurando como a mais difícil de ser efetivada em ambas as confederações.

Na Argentina, por exemplo, não houve o reconhecimento da importância da gestão democrática, enquanto possibilidade de alargamento do poder, geralmente

concentrado nas mãos dos diretores das escolas. Pois não há conselhos escolares que possam tratar das propostas pedagógicas, administrativas e financeiras da instituição escolar, nem expandir as discussões e as decisões para a comunidade (pais, alunos, funcionários e professores). Para a CTERA a grande inquietação a favor da democracia estava calcada na defesa de docentes e estudantes quanto às perseguições políticas. Por certo, são apreensões contra o autoritarismo dos chefes de Estado, mas a democracia requer outras lutas tão importantes quanto estas.

Também, sobre os processos eleitorais que dão cabo à “nova” direção das entidades, pode-se dizer que a democracia ainda não está efetivamente evidenciada internamente. Na CNTE a eleição para os representantes não é feita diretamente pelos filiados, tampouco há garantia de canais que estejam em constante comunicação e diálogo entre representados e a base de trabalhadores sindicalizados. Isto pode contribuir para que muitos membros associados não acompanhem as lutas ou, até mesmo, desconheçam a Confederação.

Já a CTERA avançou no seu processo eleitoral, tendo eleições diretas e com voto secreto. Todos os filiados dos vinte e quatro sindicatos são convocados a participarem e seu Estatuto conta com um amplo regramento sobre dia e hora da eleição, modelo de cédula, normas para a circulação das informações, propagandas, campanha, debates etc. (Capítulo XXXVIII, artigos 83 a 101, Estatuto 2001, CTERA).

O que também pode ser apontado como fragilidade democrática nas duas confederações é a existência de qualquer pessoa ocupante de um cargo, poder concorrer à reeleição por diversas vezes, sem limite de reconduções. Porém, o que mais chama a atenção neste sentido se refere a pouca participação direta dos associados, cabendo somente uma participação via representação dos sindicatos de base.

Quanto à luta intestina das confederações há registrado, por exemplo, o caso de um trabalhador em educação, membro da Associação dos Trabalhadores em Educação da Província de Catamarca (ATECA), que durante a discussão sobre a modificação do Estatuto da CTERA, em 1988, indagava sobre qual democracia se queria viabilizar? Seria uma em que não houvesse discenso? (Ata n.º 60, livro 08, p. 130-131).

Como considera Touraine (1996) após a luta pela *libertação* vem a empreitada pela passagem desta para a *organização das liberdades*, esta por sua

vez é ainda mais difícil.

Diante disto o que pensar do aparente distanciamento entre as políticas educacionais e o cotidiano escolar? Confederações, enquanto entidades de representação dos trabalhadores em educação, podem estar atentas aos estabelecimentos escolares propriamente ditos? Ou percebem a educação apenas do ponto de vista da construção legal?

A defesa que se faz é de que a escola poderá ser reinventada quanto mais democrática se constituir. Por isso, quando as confederações se propõem a lutar pela construção de uma educação popular e democrática, afigura-se que optar por estratégias de influência somente em questões macro políticas possam ser tão menos transformador quanto a proposição de qualquer outra reforma. Isto porque se realizam fora e sem a colaboração dos atores que efetivamente estão envolvidos no contexto escolar.

Exemplo disto foram as assertivas realizadas pelas confederações na disputa pelo papel do Estado e na crítica ao modelo dos Sistemas de Avaliação em larga escala. Tal qual as várias repreensões feitas pelas entidades sindicais, desde sua implementação na década dos 1990, o Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América y el Caribe (PREAL) em 2006 intitulou o estudo realizado da seguinte maneira: “Cantidad sin Calidad – un informe del progreso educativo en América Latina. Un informe del Consejo Consultivo del PREAL¹⁴²”.

O reconhecimento feito pelo relatório informativo do PREAL (2006) frente às exigências da sociedade *moderna*, que necessita alto índice de aprendizagem, sistemas de desempenho e professores capacitados, evidenciou que os governos da América Latina e do Caribe vêm desenvolvendo uma série de ações importantes. Das várias ações desencadeadas para dar conta deste empreendimento, é conveniente que se destaque: a consolidação dos sistemas de avaliação nacionais, a implementação de padrões e a delegação aos municípios e às comunidades locais da responsabilidade pela escola.

Estas atividades desenvolvidas deveriam qualificar a educação. Porém, continua no informe: mesmo realizando um conjunto elevado de sugestões, ampliando o número de alunos na educação básica e profissional, as principais medidas de êxito – *qualidade, equidade e eficiência* – demonstradas nas avaliações

¹⁴² Quantidade sem qualidade: um informe do progresso educativo na América Latina.

externas (exemplo PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos), continuam sendo baixas, revelando um progresso quase inexistente.

O quadro abaixo revela as análises feitas pela Comissão Internacional do PREAL.

Matéria	Conceito	Tendência	Comentários
Resultados nas provas	D		As pontuações dos estudantes nas provas nacionais e internacionais seguem sendo inferiores aos níveis aceitáveis e, em geral, não estão melhorando.
Matrícula	B		As matrículas estão aumentando rapidamente, especialmente nos níveis pré-escolar e secundário, porém há muitas crianças fora do sistema escolar.
Permanência na escola	C		As crianças estão permanecendo mais tempo no sistema escolar, porém são poucos os que completam o ciclo. A repetência é consideradamente mais alta que noutras regiões do globo.
Equidade	D		O número de crianças pobres, de áreas rurais e indígenas que assistem à escola aumentou, porém aprendem menos e abandonam a escola mais cedo que aquelas provenientes de famílias com um melhor nível socioeconômico.
Avaliação	D		As provas nacionais de rendimento acadêmico são cada vez mais comuns, porém seguem com resultados precários e poucas vezes influenciam as políticas.
Carreira Docente	D		Até o presente momento as iniciativas de melhoramento da qualidade e da responsabilidade pelos resultados dos docentes não têm mostrado variações medíveis nos processos de aula.

QUADRO 7 – INFORME DO PROGRESSO EDUCATIVO NA AMÉRICA LATINA

FONTE: Relatório de informes PREAL, 2006, p. 5 [TRADUÇÃO NOSSA]

Legenda do Quadro acima¹⁴³:

Escala de notas: A Excelente B Bom C Regular D Ruim F Péssimo	  	Progresso Sem tendência definida Retrocesso
---	---	---

¹⁴³ Optou-se por utilizar a legenda empregada no relatório para elucidar os critérios de valoração e os símbolos concebidos pela equipe do PREAL.

O relatório demonstrou, portanto, que o conjunto de políticas desencadeadas pelos governos conforme haviam sugerido os programas de ajuste, não estão contemplando o objetivo de qualificar a educação. Mesmo mostrando uma melhora no ingresso à escola e na permanência, as avaliações ainda não têm significativas melhoras, o que parece ter mais a ver com a carreira do magistério e com a desigualdade encontrada na América Latina. Ao que parece, estes são elementos imprescindíveis que não vêm caracterizando as políticas nacionais de forma contundente.

Estes dados, ao mesmo tempo em que sugerem a percepção de que o neoliberalismo não possibilitou as melhorias que havia apregoado¹⁴⁴, mostram que a escola, inserida no mesmo contexto estrutural, não ajudou a reduzir a desigualdade e a pobreza, mesmo porque não poderia fazê-lo isoladamente.

É inegável, como afirma Sader (2003) que a extensão dos sistemas educacionais que passaram a assegurar o acesso à escola, inclusive com uma ampliação dos níveis de ensino, configura a consolidação do direito à educação. Porém, para dar cabo a ele é necessário que sejam efetivadas a permanência e a qualidade da aprendizagem, que em última instância, estão muito longe de serem abonadas, principalmente aos mais pobres.

Neste sentido, Tedesco (2005) defende que a desregulação estatal não conseguiu reverter a crescente desigualdade social, no sentido de promover a equidade e a coesão nacional que se contrapusesse ao sistema fragmentado existente nestes países.

Ora, o quê poderá avaliar a realidade de que pobres, indígenas ou meninas tenham menos condições de permanecerem na escola, se não for a absurda desigualdade presente? Boron (2009) apresenta um conjunto de números que marcam as crescentes desigualdades causadas pelo processo neoliberal. Assim, revela a partir de um relatório da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL – 1994) que entre 1980 e 1990 devido à implantação das políticas de ajuste econômico houve a eliminação do que já havia sido alcançado na década de 1960 e 1970, fazendo crescer muito a pobreza.

¹⁴⁴ Um dado que ajuda a perceber o engodo das promessas neoliberais é trazido por Kliksberg (2002) que diz: em 1980 o emprego informal na América Latina correspondia a 40,2% e em 1995 esse percentual subiu para 55,7%. Fica evidente, portanto, a tensão existente entre as prescrições sugeridas principalmente pelos organismos internacionais que tinham como tarefa dar capilaridade aos pressupostos estabelecidos no Consenso de Washington e a realidade que se estabeleceu.

Adiante, o autor, esboça que não há como sustentar um regime democrático com este crescimento da desigualdade. Ao contrário, a democracia necessita de um grau cada vez mais elevado de igualdade. Por consequência, a desigualdade potencializa a discriminação (GREEN, 2009), o que torna cada vez mais inoperante a construção democrática.

Os afro-descendentes brasileiros, por exemplo, tem duas vezes mais chances de terem uma morte violenta que os brancos. E ainda, em relação à probabilidade de cursarem o ensino superior é de um terço em relação a estes (ibidem).

Desta forma, é importante reconhecer os objetivos da CNTE e da CTERA para buscar responder a indagação anterior de que a escola pública democrática e popular poderá se efetivar pelos/para e com os trabalhadores em educação, que estão nos estabelecimentos escolares e em seus sistemas.

Nos estatutos da CNTE, ao longo dos seus vinte anos se constatou que oito artigos estabelecem o compromisso da confederação com os interesses, a defesa dos direitos, a valorização, organização e formação sindical dos trabalhadores em educação; três evidenciam seu compromisso com a educação do país, na defesa da escola pública e sua intenção em propor soluções para os problemas educacionais, garantindo o interesse nacional e popular; dois reiteram o esforço na construção de um país soberano e de uma sociedade democrática; um que incentiva o aprimoramento cultural, intelectual, sindical e profissional dos trabalhadores em educação.

Este conjunto de finalidades sugere que para a confederação brasileira defender os direitos é defender também a escola pública. Seria necessário talvez, enfatizar a contribuição direta dos seus sindicatos e seus filiados para que esta luta adquirisse de fato, a dimensão tão necessária para que se efetivasse a qualidade da educação.

Quanto aos fins da CTERA, no decorrer dos seus 27 anos, foram acrescentados alguns e modificados outros, porém, nenhum retirado. Em 1973, das nove finalidades que constavam no artigo 4.º do estatuto, seis estavam vinculadas à defesa e a representação dos trabalhadores em educação, suas reivindicações e organização; dois sobre as confederações nacionais e internacionais de educação a que seria filiada; um compreendia a participação da confederação argentina na participação da formulação de leis e decretos, bem como, assegurar sua plena vigência. Em 1988, foram acrescentados oito objetivos, dos quais dois apontavam

para o fortalecimento da solidariedade entre entidades nacionais e latino-americanas; dois para que acontecessem investigações que pudessem impulsionar as políticas educacionais; um sobre cursos de aperfeiçoamento sindical e profissional e a manutenção de biblioteca; um para a garantia da democracia na atividade sindical; um que defenda os interesses do povo argentino. Em 2001 foram modificadas duas finalidades já existentes que se referiam às Confederações nacionais e internacionais as quais a CTERA poderia se filiar.

A CTERA parece ter capturado a ideia de conferir à investigação um papel de destaque. Com isto, capaz de promover políticas educacionais há mais tempo e colocando como objetivo claro, estatutário, o que a CNTE propôs quando estabeleceu seu compromisso de solucionar os problemas educativos.

A questão que permanece é - como propor as soluções para tais problemas sem uma investigação consistente e, ao contrário, distanciadas do cotidiano escolar? Será que as lutas travadas pelas confederações, noutras palavras, não sugerem, tal como as políticas educacionais e as reformas realizadas, uma ação que se faz descontextualizada do dia-a-dia da escola?

Se, como já foi analisado anteriormente, a participação ativa de homens e mulheres fortalecerá uma democracia que cada vez mais demarcará os contrastes ao neoliberalismo, não justificaria, por isso, que as confederações devessem dilatar tais processos?

Neste sentido, talvez, quando foram criadas as secretarias que dariam conta de políticas favoráveis aos direitos humanos, o fim que estavam propondo seria mostrar claramente esta intenção. Como alude Touraine (1996) a democracia não se limita a procedimentos que representam um conjunto de mediações entre Estado e atores sociais, é preciso que sejam garantidos os direitos fundamentais dos indivíduos e sua participação.

A CNTE e a CTERA têm apostado na discussão e na proposição de um conjunto bastante denso de lutas a respeito os direitos humanos. Priorizam o debate em torno do racismo, em defesa dos direitos da mulher trabalhadora, sobre as relações de gênero, quanto às políticas de saúde e educação dos povos indígenas e no combate ao trabalho infantil.

No que se refere à profissionalização docente, é fundamental propor ações sobre a mulher trabalhadora como alternativa viável ao entendimento vocacional que guiou o magistério por muito tempo. A vocação atrela-se muito mais à obediência,

ao aspecto “sublime” da doação (FOUREZ, 2008) do que da luta por melhores condições de trabalho, por participação e decisão.

Neste sentido, as confederações buscam uma política de luta que revele as desigualdades ainda existentes em ambos os países, que, por sua vez, alimentam as péssimas condições de trabalho e dificultam a permanência dos estudantes e a qualidade educativa nos estabelecimentos escolares.

Daí que Boto (2005), ao analisar o ensino escolar enquanto uma construção que se realiza na direção do direito, traça, por analogia a Bobbio, três gerações. Estabelece a primeira quando todos têm acesso à escola pública. A segunda quando os padrões de qualidade do ensino e os ideais democráticos internos à vida escolar são reconhecidos e promovidos. E, por último, quando o estabelecimento educativo adquire a percepção da diversidade, onde diferentes são aceitos pela “*fraterna inclusão*”.

Assim, do ponto de vista da compreensão dos problemas, tais entidades nacionais enfatizam as mesmas mazelas já declaradas, desenvolvendo um conjunto de influências mais incisivas para ao fim, contribuir com a superação de um estabelecimento escolar autoritário e discriminador.

Desse modo, as políticas de cunho neoliberal falharam porque houve uma mobilização dos setores organizados que fez limitar as reformas (BORON, 2009), porém, as lutas reconhecidamente “ganhas” acabaram não se efetivando, porque estão descoladas das grandes angústias que afetam o dia-a-dia da escola. Assim, mesmo que haja um estudo para direcionar as políticas educacionais para o fortalecimento de uma escola pública, democrática e popular, e que isto vá compondo o texto legal, terá sua execução dificultada, pois é feita *para* a escola e não *com* o estabelecimento escolar.

Se as confederações têm como atribuição influenciar políticas, isso não pode estar desarticulado da escuta permanente, do impulsionamento a favor da participação das comunidades escolares. Assim como a cobrança intensa da prática de suas conquistas. A gestão democrática é um bom exemplo. Não basta aparecer no texto nacional, depois na constituição estadual e nas leis orgânicas municipais, pois a política não é feita somente de texto legal. Não basta tê-lo para sentir-se a vitória. Contá-lo no corpo legal é imprescindível, mas somente isso não é o suficiente para fazer acontecer a democracia.

Ao pontuar as grandes políticas de gestão democrática, luta contra o racismo,

ou qualquer outra defesa de direitos, deixa a cabo das práticas escolares a execução do texto legal ou não, ou seja, poderá existir a lei e não haver movimento algum, por parte do estabelecimento escolar, em realizá-lo. Daí parece que todo o desgaste produzido desde a construção de estratégias de influência para que os textos legais sejam construídos, redimensionados do ponto de vista do direito e da democracia sucumbe, pois estes textos foram articulados distante do cotidiano escolar. Por isso mesmo, depois de se constituírem efetivamente em regulamentações, são desconsiderados e tidos como mais uma reforma que não se realizará.

Por isso, mais uma vez fica demonstrado o quanto a construção da democracia é tarefa complexa. Pois não está concretizada nem no interior das confederações nem, tampouco, nos estabelecimentos escolares.

Assim, ao se ponderar sobre a ocupação atinente às macro políticas, onde as confederações se articulam do ponto de vista de colaborar por meio de influências no sentido contra-hegemônico e de insubordinação, torna-se instigante refletir: o que fazem as escolas com estas deliberações? Elas as reconhecem como suas? Parece plausível perguntar sobre as políticas que são praticadas no interior da escola, que potencializem a percepção enquanto uma instituição aprendente e capaz de, efetivamente, avançar para a democracia e a fraternidade.

5 À GUIZA DE CONCLUSÃO

Estruturados nos pilares do capitalismo, Brasil e Argentina se inseriram num semelhante contexto de organização econômica e adentraram a década de 1990 calcados, no que concerne à economia, nos mesmos preceitos da política internacional. Essa política foi preconizada especialmente pelos países do primeiro mundo e focada nos princípios desenvolvidos no denominado Consenso de Washington, onde, entre outros atores, as agências internacionais de financiamento – BIRD, FMI e BID – dariam capilaridade ao projeto neoliberal nos países subdesenvolvidos.

Assim, estes países começaram a conhecer as reformas educacionais que estavam embasadas numa política educacional de cunho neoliberal. Tais concepções tinham como estratégia minimizar o Estado e aferir um status mercadológico e privatista (também) à instituição escolar, promovendo com isto uma escola cada vez mais estratificadora e competitiva.

Porém, o momento histórico vivido nestes dois países estava impregnado por uma forte oposição à forma autoritária que marcou a vida de brasileiros e argentinos na década anterior. Por isso, enquanto os governos de ambos os países se alinhavam a este modelo, os movimentos sociais organizavam-se a favor de um Estado que pudesse gerar e garantir reais oportunidades de igualdade social e democracia. Um Estado capaz de ser regulador, a favor do “bem comum” e da soberania nacional.

Estavam explícitos os conflitos existentes entre os paradigmas dominante e emergente. No que se refere às relações existentes entre o Banco Mundial e os países subdesenvolvidos, o paradigma dominante, por exemplo, propõe uma educação que amplie o número de vagas e a permanência na escola, mas não responde à transformação efetiva da vida dos alunos e da comunidade. Não democratiza o conhecimento; deixando intocáveis os pressupostos de “quem sabe ensina a quem não sabe” ou “manda quem pode, obedece quem precisa”. A inversão destes preceitos é uma tarefa que se coloca ao paradigma emergente. Naquele, o viés da educação é administrativo e economicista, fazer o “melhor” com o menor preço; neste, o viável é aprofundar a discussão sobre que escola se quer e para quem; conclama a comunidade a discutir efetivamente sobre esta escola

possível, uma escola que possibilite a construção do conhecimento, da cidadania de sujeitos engajados em sua história e transformadores do próprio devir.

A melhoria da educação, que está proclamada em todos os discursos, está explicitamente em disputa. Afinal, para o projeto neoliberal estes sistemas serão afiançados e financiados pelos organismos internacionais, que devem incorporar seus fundamentos nas políticas educacionais. Contudo, as confederações de trabalhadores em educação e demais aliados passam a lutar por uma escola democrática e popular impingindo ao Estado esta atribuição. Na direção do fortalecimento de um Estado nacional, comprometido com os movimentos sociais e promotor de relações sustentadas por uma democracia redistributiva e participativa (Teodoro, 2008, p. 35).

Assim, o acesso dos diversos segmentos da população a todos os níveis de ensino, a permanência na instituição educacional, a participação co-autora da comunidade escolar e uma real aprendizagem se constituem em temas de extrema relevância, sem os quais a qualidade é inatingível.

A partir destes princípios, foram criados os sistemas de avaliação em larga escala: para desencadear um processo de qualificação da educação. O conjunto de dados referentes ao aproveitamento dos estudantes traria condições para que os sistemas de ensino produzissem as modificações necessárias rumo à qualidade.

Contudo, há que se registrar, o dilema referente ao tema da avaliação que consiste da percepção de que a educação está inserida no contexto econômico e social e, por isso, sofre as duras contradições do modelo que a instaurou. Também a ideia de que possa contribuir para o desenvolvimento nacional. Neste sentido, parece possível que a lógica neoliberal de provocar uma escola estratificadora e competitiva encontra na avaliação externa uma probabilidade de se efetivar. Atribuindo-lhe a função de afiançar, por meio da estatística, da “certeza” numérica, a certificação do que está “certo” e dar elementos para que seja repellido o que está “errado”, contribui para a rivalidade e o desgaste da escola pública.

A utilização feita pela mídia, por exemplo, reforça esta utilização. Aproveita os dados da avaliação externa para produzir ranqueamentos entre as escolas e/ou seus sistemas, colaborando para um processo neodarwinista de desempenho escolar. Enfatiza as “melhores” notas e as “piores” como reveladoras de “bons” e “maus” exemplos educacionais.

Isto posto, é possível pontuar sobre o modelo “de cima para baixo”,

distanciado do estabelecimento escolar, que nasceu como uma “fórmula mágica” o qual demonstrou a inoperância das políticas e seus baixos impactos na vida da escola, a naturalização do fracasso, os índices de analfabetismo e a descredibilidade com a instituição. Do mesmo modo como ocorre com qualquer outra reforma, a política educacional de avaliação, desgrudada da realidade educacional, não modifica o dia a dia, passando a ser um fim em si mesma.

Contudo, há uma produção efetiva de dados que podem servir a estratégias de emancipação e participação da comunidade escolar, o que justifica um processo democrático de efetivo envolvimento das pessoas que estão efetivamente envolvidas (trabalhadores em educação, pais e alunos). Desta forma, as avaliações poderão agregar resultados mais favoráveis aos propósitos da educação para responderem assertivamente ao combate dos altos índices de reprovação, evasão, defasagem idade-série, entre outros problemas que afetam os sistemas educacionais. Caso contrário, o sistema de avaliação existente nestes países poderá ser interpretado como apenas mais um produto estatístico, fortalecendo os desencontros que se estabelecem entre as políticas educacionais e o cotidiano escolar.

Neste sentido, as confederações do Brasil e da Argentina, por defenderem um Estado que deva promover uma escola democrática e popular, rechaçaram, num primeiro momento, as políticas de avaliação externa, porque a entendiam como uma forma de introduzir o modelo neoliberal.

A análise de Tiramonti (2001) seria de que na década de 2000, os sindicatos docentes passariam a contar com a contribuição de intelectuais e especialistas dedicando-se às investigações sobre o sistema educacional. Afinal, dado o avanço das políticas neoliberais a defesa pelo Estado democrático teria de ser fortalecida. Foi nesta direção que a CTERA produziu um conjunto de estudos e sugestões para que a política avaliativa pudesse promover outros fazeres. Assim, em sintonia com órgãos mais próximos da escola e também às próprias instituições, a avaliação contribuiria para fornecer dados que demonstrassem elementos para a realização das reflexões pedagógicas e viabilizassem a redução dos problemas atuais já elencados.

A contribuição da CNTE esteve vinculada às disputas por uma avaliação que contribuísse para a escola democrática, laica e popular, por meio das propostas encaminhadas ao Plano Nacional de Educação (PNE) e à Conferência Nacional de

Educação (CONAE).

A política específica da CNTE sobre a avaliação ocorreu incorporada às análises do cenário educacional. Articulada às questões do seu plano de lutas, foi enfatizando uma preocupação e incidência vinculada à soberania do país e as condições do trabalho e valorização dos trabalhadores. Uma produção constante contra as vinculações com os organismos internacionais e com as lógicas internacionais de desenvolvimento. Já a CTERA, muito embora também encampe estas lutas, no decorrer de suas investigações produziu pesquisa a respeito das avaliações em larga escala, bem como seus fins e aplicabilidade.

Na Argentina, a CTERA organizou paralelamente às avaliações em larga escala promovidas pelo Ministério de Educação, um estudo que levava em conta a avaliação externa da aprendizagem, porém, com o envolvimento de toda a escola e um planejamento de trabalhos posteriores. Assim, por partirem de uma investigação conquistaram o reconhecimento de que poderiam participar da discussão nacional sobre o tema. Em 2006, a Lei Nacional de Educação dispôs sobre um Conselho Nacional de Qualidade da Educação, onde além do ministério, de assessoramento especializado, membros da sociedade acadêmica de reconhecida trajetória, passaram a fazer parte as agremiações de docentes de âmbito nacional.

Mesmo assim, são instigadas as análises de que as organizações docentes argentinas foram tomadas muito mais como empecilho às avaliações externas do que de contribuição (GVIRTZ, 2004). Isso aponta para as estratégias mais incisivas tomadas pela CTERA. O que talvez tenha colaborado para que ainda hoje as avaliações na Argentina sejam vistas por docentes e diretores como um tempo perdido, com baixas implicações, não contribuindo para a qualidade (RADULOVICH, RUEDA E BASUALDO, 2009).

Contudo, a confederação argentina se consolidou enquanto um agente investigativo. Empenhou-se em formar um setor de estatística com dados sobre a pauperização do magistério e sua evolução salarial, por exemplo, sem contar do grande registro de sua história. O que por certo contribuiu para a expansão sobre o conhecimento da entidade e da profissão docente. No caso da CNTE, sua participação, tanto em pesquisa quanto na construção de dados, ou no registro de sua biografia ainda é pouco expressiva.

Isto feito, foi possível perceber que as confederações articularam um conjunto de influências. Tal qual propõe Gugliano (2000) quando apresenta que os países

que mais se desenvolveram foram aqueles que abdicaram da “ajuda” das agências multilaterais. Por isso, as entidades sindicais defenderam a investigação de sua própria realidade, para junto com seus especialistas e governos incorporarem as alternativas necessárias para a qualificação dos sistemas.

Por fim, a partir da crítica ao neoliberalismo, as confederações aprofundaram a ideia de que, frente aos dilemas colocados por este modelo, as tensões e as contradições seriam tantas e tão profundas que proporcionariam a possibilidade real de uma contraposição. Disso resultou a busca pela compreensão da imprescindibilidade da insubordinação enquanto estratégia que desse conta da formulação de políticas que desembocariam numa sociedade com mais justiça social, direitos e igualdade.

A reinvenção como expressão que designa o engajamento do sujeito que se reconhece político e tem esperança, por isso é possibilidade. De “moças vocacionadas”, do início do século, foram-se constituindo trabalhadoras em educação e conceberam um diálogo profícuo entre confederações latino-americanas, avigorando a luta contra-hegemônica.

Esta construção identitária avançou na direção de resguardar e defender a escola pública. Mas é preciso compreender que assim como a democracia está em construção, a identidade docente não está consumada. É preciso, por isto, ir além. Neste sentido, tem-se colaborado para o entendimento de que quanto mais houver o fortalecimento da democracia, mais rapidamente o neoliberalismo fenecerá. Daí que a contribuição das confederações mereça outra reflexão, pois seus processos democráticos ainda necessitam ser majorados e solidificados.

O rompimento com o projeto neoliberal, portanto, será tão mais exequível e assertivo quanto mais efetivos forem os processos de democratização. Afinal, se tem defendido que, em última instância, a democracia é antagônica à consolidação da regulação pelo mercado (BORON, 2009). Dessa forma, poderia ser bastante interessante se as confederações oportunizassem a expansão de alternativas democráticas. Talvez plebiscitos sobre a gestão democrática, a qualidade da educação, avaliação em larga escala, o racismo; ou orçamentos participativos para a destinação dos seus recursos, suas lutas, seu funcionamento. Contudo, a leitura possível é de que assim como as demais organizações sociais, os sindicatos também expressam as disputas, os jogos estratégicos e as táticas adotadas para alcançar um ou outro fim (KRAWCZYK, 1993). Isso leva, de um lado, ao combate às

propostas neoliberais, porém, de outro, aos distanciamentos com o próprio cotidiano escolar.

Fato é que as confederações fazem parte de um todo muito complexo. Sua luta está articulada à produção intelectual, a compreensão e defesa de suas entidades membros, de cada sindicalista e sindicalizado.

Noutra compreensão, isoladas e distantes de um fazer mais coletivo, as confederações, tão envolvidas com a produção de influências, têm poucos instrumentos de mudanças sendo viabilizados no estabelecimento escolar. Deste modo, é necessário repensar a “natureza” da atividade educativa. Passando de uma mera pedagogia gerencialista (GIROUX, 1997) para uma prática reflexiva, peculiar de um estabelecimento escolar aprendente.

Talvez disto resulte sua importância consolidada no contexto de influência, onde é perceptível critérios operantes de contra-hegemonia e a favor de uma escola pública popular e democrática. Porém, no contexto da estratégia de chegar às mudanças educacionais, muitos dos textos conquistados pela luta, são inclusive utilizados contra sua finalidade. Ou seja, a peleia anterior à produção efetiva dos textos, não se expressa em sua execução, pois, dado o distanciamento entre quem “produz” a política e quem deverá “implementá-la”, perde-se o que foi conquistado.

Também, como propôs Boron (2009), as “democratizações realmente existentes” são carcomidas pela “polarização social”. Isso quer dizer que no caso governamental, por exemplo, quando a sociedade civil não vê suas necessidades atendidas, entra num processo de desconfiança e desesperança, pois os governos se mostram indiferentes aos seus anseios. Diante disso, pode-se pensar que as lutas advindas da organização docente também possam gerar, tal qual o descrédito com os governos, desencantamentos, pois depois da conquista do texto legal, vem a parte mais difícil, sua execução. Ela não se dará magicamente, mas ao contrário, é a partir daí que uma nova organização deve ser iniciada e, desta vez, contando com uma rede de aliados. Para isto, os atores sociais que compõem os sindicatos são expressamente necessários. Ao fim, a ausência desta mobilização poderá materializar a ideia de que as confederações tenham pouco “poder” para fazer valer suas conquistas.

O mote das confederações poderia ser, portanto, influenciar as políticas no sentido do Estado recuperar sua regulação em benefício da cidadania; e também da docência, na aceção de fomentar a construção de efetivos sujeitos sociais, que

participem ativamente na construção da escola e da cultura escolar (FARIA FILHO, 2002), enquanto popular e democrática.

Igualmente, Touraine (1996) defende que a democracia só é possível “quando o Estado está a serviço não somente do país ou da nação, mas dos próprios atores sociais e de sua vontade de *liberdade e responsabilidade*” (p. 61 [grifos nossos]). Contudo, a América Latina mostra que onde a modernização ocorreu por meio do Estado e não pelos atores sociais, a “democracia” sempre foi tênue (TOURAINÉ, 1996). Por isso, Sader (2003) exacerba sobre a refundação do Estado, que poderia se dar por meio da efetiva participação na construção do propalado “bem comum”.

De fato, é importante contar com a contribuição de especialistas e técnicos no sentido de produzir um conhecimento mais orgânico sobre quais políticas educacionais fortaleceriam o projeto da escola que compreendem necessárias, porém, a docência e a comunidade escolar como um todo requerem serem reconhecidos enquanto sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.

_____. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XX, nº 69, dez./99, p. 139-164.

_____. Reforma do Estado e Políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, agosto/2001. (Dossiê “Políticas Educacionais”).

APPLE, Michael W. **Se avaliar o professor é a resposta. Qual é a pergunta?** In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Maria Isabel da (orgs). *Desmesticando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999, (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões de nossa época).

AQUINI, Marco. Fraternidade e direitos humanos. In: BAGGIO, Antonio Maria (org.). **O princípio esquecido**. Vargem Grande paulista/SP: Editora Cidade Nova, 2008.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora Rut; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (orgs). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas/SP: Autores associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

ARENDT, Hannah. **Crises da República**. 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A. 2004. (Coleção debates – política).

ARGUMENO, Alcira. Os desafios de um novo tempo histórico e a luta contra o neoliberalismo. In: VIZENTINI, Paulo G. Fagundes e CARRION, Raul M. K. (orgs). **Século XXI, barbárie ou solidariedade: alternativas ao neoliberalismo**. Porto Alegre: Editora Universidade /UFRGS, 1998.

ARROYO, Miguel G. Educação e Exclusão da Cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.. (Coleção Questões da nossa época; vol. 19).

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Programas Federais para a gestão da educação básica: continuidade e mudanças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – RBPAE, Porto Alegre: ANPAE, vol 25, nº 2, mai./ago. 2009.

_____. As relações sociais no Brasil, a política educacional e os desafios para uma educação de qualidade. **Revista Brasileira de Política e Administração da**

Educação. RBPAE. Brasília: Anpae. V. 13, nº 01, p. 01 – 144, jan./jun./1997.

AZEVEDO, José Clóvis de. Introdução: Soberania popular, gestão pública e Escola Cidadã. SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos dos. **Identidade Social e a Construção do Conhecimento.** Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.

BAILY, Samuel L. **Movimiento obrero, nacionalismo y política em la Argentina.** Buenos Aires: Paidós, 1984. (Biblioteca América Latina)

BAROS, Ruth Nazaré. **Escola Pública: da autonomia 'concedida' à autonomia possível.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ. 2002.

BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas pública. Campinas: Educação e Sociedade.** Vol 26, nº 92, out/2005. www.scielo.br, 22/10/08.

BAUER, Adriana, SILVA, Vandrê Gomes da. Saeb e Qualidade de Ensino: algumas questões. **Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, v. 16, nº 31, jan./jun. 2005.

BELOV, G. **Que é o Estado?** Moscou: Progresso, 1988.

BETTO, Frei. Balança o muro de Washington. In: SADER, Emir e BETTO, Frei. **Contra versões: civilização ou barbárie na virada do século.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

BLACKBURN, Robin et al. Estado, democracia e alternativa socialista na era neoliberal. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** 5ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009. (Diálogo coordenado por Pablo Gentili, Luis Fernandes e Emílio Taddei).

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.

BOMENY, Helena (Org.) **Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de Avaliação Educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002. (Coleção Educação e Sociedade).

_____. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): Referências, Agentes e Arranjos Institucionais e Instrumentais.** Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ. 2000.

BORON, Atilio A. Os “novos Leviatãs” e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1994.

BORNHEIM, Gerd. Natureza do Estado Moderno. In: NOVAES, Adauto (org.). **A crise do Estado-nação.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 207-227.

BOTO, Carlota. A Educação escolar como Direito Humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, nº 92, Especial, Outubro, 2005.

BOYER, Robert. **La teoría de la regulación. Um análisis crítico.** València: Ediciones Alfons el Magnànim, 1992. (Colección Política y Sociedad)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos, v.20).

BUENO, Maria Sylvia Simões. O Banco Mundial e os modelos de gestão educativa para a América Latina. **Cadernos de Pesquisa.** Vol. 24, nº 122, mai./ago., 2004.

BUFFA, Ester. O público e o privado na educação brasileira do século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. Volume III.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo : Editora UNESP, 1999.

CAMPO, Hugo del. **Sindicalismo y Peronismo: los comienzos de un vínculo perdurable.** Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. 2005.

CASASSUS, Juan. **A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização.** Cadernos de Pesquisa, nº 114, novembro de 2001.

CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Educação comparada na perspectiva da globalização e autonomia.** São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política.** 15ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 2010.

CONCEIÇÃO, Octavio A. C. **Michael Aglietta: da teorias da regulação à violência da moeda.** São Leopoldo, RS: UNISINOS: Instituto Humanitas. Caderno IHU Idéias, ano 5, nº 78, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Perseu Abramo, 2000. (Coleção História do povo brasileiro)

CLARK, Giovani. **Política econômica e Estado**. São Paulo: Estudos Avançados. Vol 22, nº 62, Jan./Abr, 2008, p 1-9. Dossiê Nação Nacionalismo. In: www.Scielo.br/07.02.2009

COBARLÁN, Maria Alejandra. Banco Mundial. Intervención e disciplinamiento. El caso argentino: enseñanzas para América Latina. 1ª ed. Buenos Aires: Biblos, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 10ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006. (Coleção Prospectiva, nº 5).

COSTA, Daianny Madalena. **Política**. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (orgs). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CURY, Carlos Jamil. **Gestão Democrática: Exigências e Desafios**. Texto divulgado no II Simpósio Regional ANPAE-Sul e XIII Simpósio Catarinense de Administração Escolar da Educação. Joenville, outubro, 2001.

_____. A educação nas constituições brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. Vol III.

DALE, Roger. **Construir a Europa através de um espaço Europeu de Educação**. Revista Lusófona de educação, nº 11, 2008.

DE BLASI, Jacqueline. **Avaliação como eixo das reformas da educação superior na América Latina: os casos da Argentina, Brasil, México e Chile**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP. 2006.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DIDONET, Vital (Apresentação). **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Editora Plano, 2000.

DUPAS, Gilberto. **Atores e poderes na nova ordem global: assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

DUSSEL, Henrique. **Ética da libertação – na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes Ltda, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, Culturas e Práticas Escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **Disciplinas e Integração Curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FELDFEBERY, Myriam e OLIVEIRA, Dalila Andrade (comps). **Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?** Buenos Aires: Centro

de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

FERREIRA, António Gomes. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In: SOUZA, Donald Bello de; MARTÍNEZ, Silvia Alicia (orgs). **Educação Comparada: rotas além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009.

FERREIRA, António Gomes. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Revista Educação**, PUC/RS, Porto alegre, v 31, nº 2, maio/ago., 2006.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. “Discutir educação é discutir trabalho docente”: o trabalho docente segundo dirigentes da Confederación de Trabajadores de la república Argentina. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 14, nº 41, mai/ago. 2009.

_____. **Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas** Educação e Pesquisa, v.32, n.2, São Paulo, maio/ago. 2006. www.scielo.br, em 12 de maio de 2010.

FILMUS, Daniel. (Prólogo). In: TEDESCO, Juan Carlos (comp.). **¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?** IIE/UNESCO: Buenos Aires, 2005.

FONSECA, Marília, O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia De.; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

_____. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. In: FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs). **Avaliação Institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008.

FOUREZ, Gerard. **Educar: professores, alunos, éticas, sociedades**. Aparecida/SP: Idéias e Letras, 2008.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia; BESSA, Nicia (orgs). **Avaliação da Educação Básica**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

FRANCO, Creso et al. O Referencial Teórico na Construção dos Questionários Contextuais do Saeb 2001. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, nº 28, jul./dez. 2003.

FREIRE, Paulo **À sombra desta mangueira**. São Paulo : Olho d'Água, 1995.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Marcos Cezar. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. Volume III.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GUGLIANO, Alfredo Alejandro. **Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir. FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia; diálogo e conflito.** 3ª ed. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 2000.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** 5ª ed. São Paulo: Editora Ática. 1997.

_____. Estado e sindicalismo docente: 20 anos de conflito. **Revista Adusp.** Dezembro de 1996. p. 1-7. <http://www.adusp.org.br/revista/08/r08a02.pdf> , em 12 de maio de 2010.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GAMBOA, Ana María Vázquez et al. Uemepé. **Historia del sindicalismo docente porteño.** Buenos Aires: Unión Trabajadores de la Educación – UTE, 2007.

GARCETTI, Marcos. La Marcha Blanca. **Canto Maestro.** Buenos Aires: CTERA, nº 15, maio, 2008.

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

_____. (Prefácio). OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GINDIN, Julián José. **Sindicalismo Docente e Estado: as práticas sindicais do magistério no México, Brasil e Argentina.** Rio de Janeiro, 2006. 239f. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de

Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. 239 p.

_____. Sindicalismo Docente em México, Brasil e Argentina: uma hipótese explicativa de su estructuración diferenciada. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, vol. XIII, nº 37, abri/jun. de 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e participação sociopolítica**. São Paulo : Cortez. 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GREEN, Duncan. **Da pobreza ao poder: como cidadãos ativos e Estados efetivos podem mudar o mundo**. São Paulo: Cortez, Oxford: Oxfam International, 2009.

GVIRTZ, Silvina. **De la tragedia a la esperanza: hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad**. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 2004. (Premio Vigésimo Aniversario).

GUGLIANO, Alfredo Alejandro. Nas costas da globalizaçã: as perspectivas dos países periféricos frente às transformações internacionais. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GUGLIANO, Alfredo Alejandro. **Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

HERRERA, Silvio Baró. A luta contra o neoliberalismo. In: VIZENTINI, Paulo G. Fagundes e CARRION, Raul M. K. (orgs). **Século XXI, barbárie ou solidariedade: alternativas ao neoliberalismo**. Porto Alegre: Editora Universidade /UFRGS, 1998.

HERRERO. Verônica. **Elementos y propuestas para una discusión sobre la mejora en la calidad de la información de los Operativos Nacionales de Evaluación de Argentina**. V Jornadas de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Córdoba, 2007. (Conferência).

HOBSBAWN, Eric. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

HOMAR, Amalia. Evaluación educativa em las escuelas: los desafíos juntos a los sujetos involucrados. **Cuadernos de formación sindical** - Trabajo, conocimiento y poder. Buenos Aires: Secretaría de Educación – CTERA, 2005.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação Externa: a utilização dos resultados do SAEB 2003 na Gestão do sistema Público de Ensino Fundamental no Distrito Federal**. Brasília, 2006. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, DF. 2006.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2ª ed. Rio de

Janeiro: Objetiva, 2004.

HÜHNE, Leda Miranda (org.). **Metodologia Científica – caderno de textos e técnicas**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1989.

IANNI, Octávio. **A idéia de Brasil moderno**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

_____. **O ciclo da revolução burguesa**. Petrópolis, RJ: 1985.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro : Imago Editora Ltda. 1975.

JOZAMI, Eduardo. **Dilemas del peronismo**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2009. (Colección Biografías y documentos).

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP, nº 1, p. 09-44, jan./jun. 2001.

KLIKSBURG, Bernardo. **Repensando o Estado para o desenvolvimento social superando dogmas e convencionalismos**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; vol. 64).

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos, 39).

KRAWCZYK, Nora Rut. **Utopia da Participação: A Posição dos Movimentos Docentes na Formulação da Política educativa na Argentina**. Campinas, 1993. 222f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 1993.

_____. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. IN: KRAWCZYK, Nora Rut; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (orgs). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas/SP: Autores associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

LAPOINTE, Archie E. Por que uma Avaliação Nacional? **Seminário Internacional de Avaliação da Educação – Avaliação educacional: Hora de Fazer**. De 16 a 18 de outubro de 1995. Brasília, DF: MEC – SEDIAE; Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO. 1996. (Anais 1995).

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os pensadores)

LOCCO, Leila de Almeida. **Políticas públicas de avaliação: o ENEM e a escola de ensino médio**. São Paulo, 2005. 141f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP. 2005.

LUCE, Maria Beatriz e FARANZENA, Nalú. Por uma educação pública de qualidade para todos (editorial). **Revista Brasileira de Política e administração da educação**, v. 24, nº 02, maio./ago. 2008.

MACHADO, Magali de Fátima Evangelista. **A contribuição do sistema de avaliação básica para as políticas educacionais: a visão de professores de Minas Gerais**. Brasília, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF. 2004.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e sociedade, Campinas, vol 27, nº 94, jan./abr. 2006.

MARÉS, Carlos Frederico. Soberania do povo, poder do Estado. In: NOVAES, Adauto (org.). **A crise do Estado-nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MARIN, Gladys. A luta contra o cerco neoliberal na América Latina. In: VIZENTINI, Paulo G. Fagundes e CARRION, Raul M. K. (orgs). **Século XXI, barbárie ou solidariedade: alternativas ao neoliberalismo**. Porto Alegre: Editora Universidade /UFRGS, 1998.

MARTÍNEZ, Deolidia. Nuevas Regulaciones, nuevos sujetos. In: FELDFEBER, Myriam, OLIVEIRA, Dalila Andrade (comp.). **Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais – pesquisas quantitativas e qualitativas**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira: Thomson Learning, 2001.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina**. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2ª ed. 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo : Cortez : Brasília : UNESCO, 2000.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: _____. **As organizações escolares em análise**. Portugal : Dom Quixote, 1995.

NORES, Milagros. **El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad –SINEC**. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, marzo 2002. Documento 59. <http://faculty.udes.edu.ar/tommasi/cedi/dts/dt59.pdf>, em 02 de julho de 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docente. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, Vol. 26, nº 92, out./2005,. [www.scielo.br, 27/11/2007](http://www.scielo.br/27/11/2007).

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBP AE**, Porto Alegre: ANPAE, vol 25, nº 2, mai./ago. 2009.

OLMOS, Liliانا. Educación y política em contexto: veinticinco años de reformas educativas en Argentina. In: TEODORO, António (org.). **Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos ibero americanos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. O SAEB e a matriz curricular de referência em matemática. **Reunião anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2000. http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_produções/docs_23/saeb.pdf. Em 10 de junho de 2009.

PERONI, Vera. **Política Educacional e o papel do estado: no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Tom & LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação e Sociedade**. Ano XXII, nº 75, Ago./2001. (Dossiê Políticas Educacionais).

PRADO JÚNIOR, Caio. **Esboço dos Fundamentos da teoria econômica**. São Paulo: Brasiliense, 1957.

RAUPER, Isabel. El eje central de nuestra batalla está em lo cultural. In: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA. **La escuela como territorio de intervención política**. Ctera: Buenos Aires, 2004.

RAMPINELLI, Waldir José. **A Globalização e as Privatizações**. In: FERREIRA, Alceu Conceição e ALVIN, Valdir. A Trama da Privatização – A reestruturação neoliberal do Estado. Florianópolis: Insular, 2001.

RÉMOND, René. **O Século XIX – 1815 a 1914: Introdução à História de nosso tempo**. 3ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1983.

RIBEIRO, Darcy. **As Américas e a civilização processo de formação do desenvolvimento desigual dos povos americanos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

RODRÍGUEZ, Lúcia Mercedes; VÁZQUEZ, María José. Evaluación en la escuela: relato de una experiencia. Buenos Aires: CTERA, **Cuadernos del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte**, Año 1, nº 01, septiembre, 2000. (Serie: Programa permanente sobre alternativas pedagógicas)

ROLIM, Marcos. Atualidade dos Direitos Humanos. In: VIOLA, Sólton Eduardo Annes; RITTER, Paulo. (orgs.). **Cidadania e Qualidade de Vida**. Canoas/RS: RML Gráfica, 1998.

ROITMAN, Marcos. Internacionalização, imperialismo e ideologia da globalização. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GUGLIANO, Alfredo Alejandro. **Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

ROMÃO, José Eustáquio. Globalização e Reforma Educacional no Brasil (1985-2005). In: TEODORO, António (org.). **Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos ibero americanos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

_____. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 7ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008 a. (Guia da Escola Cidadã, v. 2).

ROPELATO, Daniela. Notas sobre participação e fraternidade. In: BAGGIO, Antonio Maria (org.). **O princípio esquecido**. Vargem Grande Paulista, SP: Editora Cidade Nova, 2008.

ROSSI, Clóvis. **Militarismo na América Latina**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Tudo é História, v.46).

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre homens; Discurso sobre as ciências e as artes**. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção os Pensadores).

RADULOVICH, Silvia Isabel; RUEDA, María Alejandra; BASUALDO, Cristina Olga. Aproximaciones al análisis de accountability e implicancias altas y bajas de evaluaciones a gran escala en cinco países de América Latina. **III Congreso Nacional, II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación – “Reformas Educativas Contemporáneas: ¿continuidad o cambio?”** CD do Evento, Buenos Aires, 25 al 27 de junio de 2009.

SACRINTÁN, José Gimeno. Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Escoa S.A. **Quem ganha e quem perde no mercado internacional**. CNTE : Brasília, 1996.

SADER, Emir. Ressaca Neoliberal. In: SADER, Emir e BETTO, Frei. **Contra versões: civilização ou barbárie na virada do século**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

_____. A refundação do Estado e da política. In: NOVAES, Adauto (org.). **A crise do Estado-nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTANA, Marco Aurélio. Ensaio Bibliográfico – Trabalho, Trabalhadores e Sindicatos em Meio ao Vendaval Contemporâneo. **Dados**, vol. 43, nº 2, Rio de Janeiro, 2000, www.scielo.br, 15.05.2009.

_____. Entre a Ruptura e a Continuidade: visões da história do movimento sindical brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, V. 14, nº 41, São Paulo, out. 1999. www.scielo.br, 15.05.2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Democratizar a democracia; os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, v. 1).

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 13ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 2002 a. (Coleção Histórias e Ideias, v. 1).

_____. **Para um novo censo comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Vol. 1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência, 2001.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). **Educação e Sociedade**. Campinas, Vol. 23, nº 80, set./2002.

SANTOS, Theotonio dos. **Do terror à esperança: auge e declínio do neoliberalismo**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2004.

SANTOS, Regina Lúcia Lourido dos. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: uma leitura crítica**. Uberlândia, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (Coleção Milton Santos; 2).

SANTOS JÚNIOR, Alcides Leão. **Mulheres professoras: memórias da organização docente**. Natal, 2006. 162f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. 2006.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Barsil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. Volume III.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea).

SCHNECKENBERG, Marisa. A relação entre política pública de Reforma Educacional e a Gestão do Cotidiano Escolar. **Em Aberto. Brasília**, v.17, nº 72, fev./jun. 2000.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda (orgs.). **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia; O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro : Paz e Terra. 1986.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação Comparada no contexto da Globalização, considerando a diversidade. In: CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Educação comparada na perspectiva da globalização e autonomia**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2000.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do estado no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SINGER, Paul. Poder Política e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED: São Paulo, jan/fev/mar/abr, 1996.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo : Abril Cultural, 1983. Coleção Os Economistas.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia De.; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

SOBREIRA, Henrique Garcia. Alguns aspectos da reorganização do movimento dos professores públicos do estado do Rio de Janeiro (1977-1980). **Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 77, Dezembro de 2001,.

STOCO, Sergio. **Saeb: uma análise de política**. Campinas, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2006.

SOUZA, Sandra Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. Educação e Sociedade**. Campinas, Vol. 24, nº 84, set./2003, p. 873-895.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Política e Gestão da Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica,

2008.

SOUZA, Ezerral Bueno de. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB no Contexto das Políticas Educativas dos Anos 90**. 2001. 128f. Dissertação (Mestrado Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MT. 2001.

SPINELL, Daniella Renna Magistrini. **A avaliação de monitoramento e a materialização das reformas educacionais de caráter neoliberal: Brasil dos anos 90**. Marília, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita – Marília, SP. 2004.

STOER, Stephen, MAGALHÃES, António. **A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais**. Porto: Edições Afrontamento. 2005 (Biblioteca das Ciências Sociais/ Ciências da Educação/ 21).

TEODORO, António. Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In: TEODORO, António (org.). **Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos ibero americanos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

_____. Organizações internacionais e práticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, João Alberto. **Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação da crise”**. Edições Afrontamento: Porto/Portugal, 2001.

TERIGI, Flavia. Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional. In: TEDESCO, Juan Carlos (compilador). **¿Como superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?**. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPE – UNESCO, 2005, p. 229-290.

THÈRET, Bruno; BRAGA, Jo´se Carlos de Souza (orgs). **Regulação econômica e globalização**. Campinas, SP: UNICAMP. IE, 1998.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TIRAMONTI, Guilhermina; FILMUS, Daniel (coordinadores). **Sindicalismo docente & reforma en América Latina**. Buenos Aires: FLACSO. 2001.

TIRAMONTI, Guilhermina. Após os anos 90 novos eixos de discussão na política educacional na América Latina. In: KRAWCZYK, Nora Rut; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (orgs). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas/SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED. 2001.

TOURAINE, Alain. **O que é a democracia?** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

VALE, Ana Maria. **Educação popular na escola pública.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção questões da nossa época, v.8).

_____. **Diálogo e conflito: a presença do pensamento de Paulo Freire na formação do sindicalismo docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

VÁZQUEZ, Silvia Andréa; BALDUZZI, Juan. **De apóstolos a trabajadores: Lutas por la unidad sindical docente – 1957-1973.** Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte – Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), 2000.

VÁZQUEZ, Silvia Andréa. **Luchas político educativas: el lugar de los sindicatos docentes.** Buenos Aires: Secretaria de Educación y Estadística de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA, 2007.

_____. **Congreso Educativo Nacional: aportes para la discusión.** Buenos Aires: CTERA, Escuela Marina Vilte, 1996.

VIEITEZ, Candido Giraldez; RI, Neusa Maria. **Mudança social na América Latina, trabalho associado e educação.** Araraquara/SP: Junqueira&Marin; Marília/SP: Grupo O&D, 2009.

VIANNA, Cláudia. A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero. **Educação e Sociedade.** Vol. 22, nº 77, Campinas, 2001. www.scielo.br – acesso em 27 de maio de 2010.

VICENTINI, Paula Perin. A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2005 Volume III.

VIEIRA, Juçara Dutra. Mecanismos e instrumentos de gestão democrática: acertos e desacertos. **Revista de Educação.** Brasília: CNTE, nº 04, ano IV, 1ª ed, out. 1999.

VIÑAO, Frago Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas.** Madrid: Morata, 2002.

VIOLA, Eduardo Solon Annes. **Direitos humanos e democracia no Brasil.** São Leopoldo/RS: Editora Unisinos. 2008.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Utopística, ou, As decisões históricas do século vinte e um.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Mudando a geopolítica do sistema-mundo: 1945-2025. In: SADER, Emir, SANTOS, Theotonio dos (coords). **A América Latina e os desafios da globalização.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

WEFFORT, Francisco Correa. **Por que democracia?** São Paulo : Brasiliense, 1984.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2003.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. Campinas, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2006.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. **Constituição Federal** (1824). Constituição da República Federativa do Brasil.

BRASIL. **Constituição Federal** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

ARGENTINA. **Lei n. 1420**, 08 de julho de 1884. Ley de Educación Común. Buenos Aires, 1884.

ARGENTINA. **Lei n. 24.195**, 14 de abril de 1993. Ley Federal de la Educación de la Argentina. Buenos Aires, 1993.

ARGENTINA. **Lei n. 26.206**, 27 de dezembro de 2006 (promulgada). Ley de Educación Nacional – Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Buenos Aires, 2006.

ARGENTINA. **Lei n. 26.075**, 21 de dezembro de 2006. Incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del Gobierno nacional, los Gobiernos provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en forma progresiva. Buenos Aires, 2006.

BRASIL. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n. 9424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei n. 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei n. 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 931**, de 21 de março de 2005. Alteração do nome

histórico do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica para Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Institui a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ARESC) – Prova Brasil. Brasília, 2005.

CEPAL, UNESCO. **Seminarios y Conferencias**. Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación em América Latina y el Caribe. 2005, p. 43-111.

CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA ARGENTINA. Princípios de Huerta Grande. Córdoba. **Ata da sessão realizada no dia 03 de agosto de 1973**. Livro 01, p. 101-121.

CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA ARGENTINA. Congresso de Huerta Grande. Córdoba. **Ata da sessão realizada no dia 03 de agosto de 1973**. Livro 01, p. 101-121.

CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA ARGENTINA. I Congresso Ordinário da CTERA. Santa Fé. **Ata da sessão realizada em 25 de julho de 1974**. Livro 02, p. 147-200.

CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA ARGENTINA. II Congresso Ordinário da CTERA. Buenos Aires **Ata da sessão realizada em 26 de julho de 1975**. Livro 03, p. 09-26.

CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA ARGENTINA. III Congresso Ordinário da CTERA – Congresso Normatizador. Córdoba. **Ata da sessão realizada em 15 de agosto de 1985**. Livro 03, p 27-128.

CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA ARGENTINA. XI Congresso Extraordinário. Mendoza. **Ata da sessão realizada em 13 de outubro de 1988**. Livro 08.

CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA ARGENTINA. XVI Congresso Extraordinário. **Ata da sessão realizada 1989**. Livro 09, ata n. 66.

CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA ARGENTINA. XXXI Congresso Extraordinário. Corrientes. **Ata da sessão realizada em 02 de maio de 1992**. Livro 10, ata n. 85.

CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA ARGENTINA. XXXII Congresso Extraordinário. Buenos Aires. **Ata da sessão realizada em 09 de junho de 1992**. Livro 10, ata n. 86.

CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA ARGENTINA. **Estatuto**. 1992, p. 01-42.

CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA ARGENTINA. **Estatuto**. 2001, p. 03-35.

CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA ARGENTINA. Buenos Aires. Educação Nacional: um compromisso de todos. **Caderno de Memória 1990/1991**. p. 03-16.

CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA ARGENTINA. Buenos Aires. Sim a escola pública. **Caderno de Memória 1992/1993**. p. 01-16.

CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA ARGENTINA. Buenos Aires. **Memória 2003/2004**. p. 02-49.

CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA ARGENTINA. Buenos Aires. Área de Livre Comércio das Américas – ALCA: outro intento de colonização. **Cadernos de Formação**. p. 02-39.

ARGENTINA. **La Evaluación de la Calidad Educativa en Argentina Experiencias Provinciales**. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Ministerio de Educación – ME, 2001-2002, p. 02-119.

CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Aracaju/SE. Congresso Nacional de Unificação dos Trabalhadores em Educação – CNTE. **Cadernos de Resolução**. 1990, p. 01-08.

CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Recife/PE. XXIII Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. **Cadernos de Resolução**. 1991, p. 03-42.

CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro/RJ. XXIV Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. **Cadernos de Resolução**. 1993, p. 07-39.

CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Porto Alegre/RS. XXV Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. **Cadernos de Resolução**. 1995, p. 05-64.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Cuiabá/MT. XXVI Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. **Cadernos de Resolução**. 1997, p. 05-123.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Blumenau/SC. XXVIII Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. **Cadernos de Resolução**. 2002, p. 01-52.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Brasília/DF. XXIX Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. **Cadernos de Resolução**. 2005, p. 03-64.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Brasília/DF. XXX Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. **Cadernos de Resolução**. 2008, p. 03-55.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Estatuto**. Recife/PE, 1991, p. 32-41.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Estatuto**. Brasília/DF, 2008, p. 29-44.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. II **Semana Nacional em Defesa e Promoção da Escola Pública**. 2001, p. 01-04.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. V Conferência de Educação. Valparaíso/GO: CNTE, 1999, p. 24-80.

SOCIEDADE CIVIL. **Plano nacional de Educação** – proposta da sociedade brasileira. II Congresso Nacional de Educação, Belo Horizonte/MG, 1997, p. 03-79.

PREAL. **Relatório**. Cantidad sin Calidad – un informe del progreso educativo en América Latina. Un informe del Consejo Consultivo del PREAL. 2006, p. 03-50.

DOCUMENTOS ON LINE

<http://www.adusp.org.br/noticias/Informativo/63/inf6305.html>, em 06 de agosto de 2010.

<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/legislacao/expoentes/constituicao-cidada/o-processo-constituente><http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/legislacao/expoentes/constituicao-cidada/o-processo-constituente>, em 25 de junho de 2010.

http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=232&Itemid=88, em 02 de agosto de 2008.

http://www.cnte.org.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=57, em 12 de maio de 2010.

www.cnte.org.br Em 02 de agosto de 2008.

http://www.cnte.org.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=57 acesso em 09 de dezembro de 2010.

<http://cpers35.com.br/historia.htm>, em 05 de maio de 2010.

http://www.cpers.org.br/index.php?&menu_2=6&acao=todos&menu=2 acesso em 09 de dezembro de 2010.

<http://www.ctera.org.ar>, em 30/03/2010, p. 01

[http://www.ctera.org.ar/imprimir_itemshtml?cmd\[1029\]=i-1029-5ed58fd0546ebcbd3722](http://www.ctera.org.ar/imprimir_itemshtml?cmd[1029]=i-1029-5ed58fd0546ebcbd3722) Em 04/03/2010

<http://www.ctera.org.ar/item-info.shtml?x=90004>, em 02 de agosto de 2010.

<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/onu1.htm>. Em 26 de julho de 2009.

http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category§ionid=3&id=14&Itemid=27, em 02 de julho de 2010.

<http://faculty.udesa.edu.ar/tommasi/cedi/dts/dt59.pdf>, em 02 de julho de 2010

<http://www.indec.mecon.ar/> Em 15/03/2010

http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf – em 10 de junho de 2009.

http://www.inep.gov.br/informativo/2007/ed_172.htm Em 15 de junho de 2008.

<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp> Em 08 de junho de 2007.

<http://www.me.gov.ar/diniece/>, em 02 de julho de 2010.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>, em 22.09.2010.

http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_produções/docs_23/saeb.pdf, em 10 de junho de 2009.